

## وحدة مقترحة لتطوير نعلم وإسنداء حروف الجر لدى طلاب القسم الفرنسي في كليات التربية

د. ناديتة علي السيد إبراهيم

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية

كلية التربية جامعة كفر الشيخ.

• **المسنداء:**

خلال هذا البحث، نقترح مساعدة طلاب القسم الفرنسي، المسجلين في السنة الثالثة بكلية التربية بكفر الشيخ، على تطوير تعلمهم واستخدام حروف الجر، من خلال إنشاء "وحدة مقترحة". وفي هذا الإطار يتطور الطلاب من خلال اكتساب الاستقلالية والثقة، ومن خلال الاستثمار في عملية تدريس/ تعلم اللغة المستهدفة؛ وبذلك يشاركون بشكل كامل في إعداد المهام وتوزيع الأدوار بينهم، بالمشاركة مع معلمهم. وهذا يسمح لهم بالعثور على مكانهم، وفقاً لاهتماماتهم وتفضيلاتهم، مع ترك بصمة في ذاكرتهم طويلة المدى. إن تطبيق الوحدة المقترحة، الذي يشمل ويستغل الاستخدامات المختلفة لحروف الجر الفرنسية خلال المواقف الفرنسية اليومية الأصيلة، يساعد الطلاب أيضاً على الانغماس في تجربة اللغة الفرنسية، ونقل معارفهم الثقافية واللغوية، وحروف الجر في هذه الحالة، عملوا في سياق شبه حقيقي لاحقاً في الحياة الواقعية، عندما يحتاجون إليها. هذه هي الطريقة التي يتعلمون بها العمل بشكل تعاوني مع تطوير روح الفريق لديهم من خلال تمكينهم.

الكلمات المفتاحية: حروف الجر، إنشاءات حروف الجر، الأدوار الدلالية، التداخل، اللغات البيئية.

*Unité proposée pour développer l'apprentissage et l'utilisation  
des prépositions du FLE des étudiants de section de français, dans les  
facultés de pédagogie*

*Dr. Nadia Ali El Sayed IBRAHIM*

*Professeur adjoint de la Didactique du FLE*

*Faculté de Pédagogie – Université de Kafr El Cheikh*

**Résumé**

*Au cours de cette contribution, nous nous proposons d'aider les étudiants de section de français, inscrits en troisième année à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh, à développer leur apprentissage et leur utilisation des prépositions du FLE, par la mise en place d'une unité proposée. Dans ce contexte de travail dynamique, les étudiants évoluent en gagnant en autonomie et en confiance, et en s'investissant dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible ; ils participent ainsi pleinement à la préparation des tâches et à la répartition des rôles entre eux, en partenariat avec leur enseignant. Cela leur permet de trouver, chacun leurs places, en fonction de leurs intérêts et de leurs préférences, tout en marquant une empreinte dans leur mémoire à long terme. L'application de l'unité proposée, englobant et exploitant les différentes utilisations des prépositions du français au cours des situations authentiques du quotidien des français, aide de même les étudiants à s'immerger dans le vécu des français, et à transférer leurs connaissances culturelles et linguistiques, les prépositions en l'occurrence, travaillées en contexte quasi réel ultérieurement dans la vie réelle, quand ils en auront besoin. C'est ainsi qu'ils apprennent à travailler en coopération tout en développant leur esprit d'équipe en les responsabilisant.*

**Mots-clés; Prépositions, constructions prépositionnelles, rôles sémantiques, interférences, interlangue, FLE.**

**Abstract**

*During this contribution, we propose to help students of French section, enrolled in the third year of the faculty of pedagogy of Kafrel Cheikh, to develop their learning and use of the prepositions of FLE, by setting up a proposed unit. In this dynamic work context, students evolve by gaining autonomy and confidence, and by investing in the teaching/learning process of the target language; they participate fully in the preparation of tasks and in the division of roles between them, in partnership with their teacher. This allows them to find their places, each according to their interests and preferences, while marking a mark in their long-term memory. The application of the proposed unit, encompassing and exploiting the different uses of the prepositions of French during the authentic situations of the daily life of the French, also helps students to immerse themselves in the experience of the French, and to transfer their cultural and linguistic knowledge, the prepositions in this case, worked in almost real context later in real life, when they need it. This is how they learn to work cooperatively while developing their team spirit by empowering them.*

*Key words;Prepositions, prepositional constructions, semantic roles, interferences, interlanguage, french as a foreign language.*

**1. Introduction**

La grammaire se révèle le fondement d'un enseignement performant, aidant les apprenants d'une langue étrangère à optimiser les compétences langagières et à avoir le sentiment linguistique leur permettant d'atteindre leur but : maîtriser la langue cible. Les règles grammaticales donnent un sentiment de confiance et de sécurité aux apprenants d'une langue étrangère, permettant ainsi de créer une ambiance optimale d'une intégration facile et réussie.

Il est donc judicieux de débiter tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par un entraînement systématique et délibéré des règles grammaticales, les prépositions du français en l'occurrence, afin d'aider ces apprenants à communiquer avec davantage d'aisance et de justesse, et de leur permettre par la suite d'atteindre quasiment le niveau linguistique des natifs de cette langue. Là, l'enseignant joue un rôle crucial, car c'est à lui de varier les méthodes d'enseignement/apprentissage, en concrétisant les règles grammaticales au cours de situations authentiques de la vie quotidienne des français. L'enseignant doit de la sorte les aider à assimiler la grammaire, étant la base du système linguistique, car les règles de fonctionnement forment un ensemble de connaissances qu'il faut intérioriser par l'apprenant d'une langue étrangère (H. Besse et R. Porquier, 1991:182).

Malgré son importance cruciale dans l'enseignement/apprentissage des langues, les prépositions du français sont présentées aux étudiants du FLE, dans les facultés de pédagogie, de manière éparpillée. Ce constat nous a incité à préparer une unité bien précise, organisée et dense, englobant ces prépositions de façon à les présenter dans des situations semblables au vécu des français, pour marquer la mémoire à long terme des apprenants.

Prenant en compte les observations des collègues dans le domaine, et en tant qu'enseignante du FLE, En tant qu'enseignante du FLE, nous avons remarqué que les manuels d'enseignement utilisés dans les universités égyptiennes se révèlent traditionnelles, techniques, centrées sur l'apprentissage par cœur, marginalisant

ainsi le rôle de l'étudiant et négligeant le rôle de l'immersion de l'individu dans le vécu des natifs. Au cours de notre contribution, nous visons donc la mise en place d'une unité impliquant les prépositions du français, permettant aux étudiants, notre public cible, d'exécuter des tâches ; ce qui les motive et les fait vivre le quotidien des français.

Créer une ambiance semblable au vécu des natif, au cours de la mise en place de notre unité proposée, permet aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants d'optimiser le processus d'enseignement/apprentissage, car basé sur les besoins et les intérêts des étudiants. Dans ce contexte performant, l'enseignant met l'accent sur les erreurs commises par ses étudiants, pour lesquelles les natifs ne s'arrêteraient jamais, car ces structures sont inconsciemment acquises par eux depuis leur jeune âge ; exemples « en Italie, en Iran, mais au Japon, au Canada ». (G.-D. De Salins, 2001 : 30) ; et ce afin d'y remédier en sélectionnant les méthodes les plus propices.

Les prépositions sont considérées comme des morphèmes très fréquents dans la langue française, apparaissant dans diverses constructions syntaxiques, et reliant le mot ou le groupe de mots avec un autre mot dans la phrase. Prenant appui sur les travaux de Odlin, T. : 2003 ; Towell, R. & Hawkins, R. : 1994, qui révèlent que les propriétés lexicales et morphosyntaxiques de la langue maternelle des apprenants a un impact sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, nous avons brièvement évoqué, sans entrer dans les détails étant donné que le sujet de cette recherche se situe dans le cadre d'une présentation d'une unité visant le développement de l'apprentissage et l'utilisation des prépositions du français, l'influence du transfert positif et négatif (les interférences) de l'arabe sur l'apprentissage du FLE des étudiants, public cible.

En linguistique appliquée, comme dans l'ouvrage de Wilmet (1997) intitulé «Grammaire critique du français» ainsi que dans «Grammaire méthodique du français : La préposition et le groupe prépositionnel » de Riegel et al. 1994 : 369-373, le sujet de prépositions a occupé une place strictement réduite. Malgré d'autres contributions menées sur ce sujet (voir Assiakh S., 2021 ; Odlin, T. : 2003 ; Towell, R. & Hawkins, R. : 1994 ; Riegel et al., 2018 : 603 ; Khalifa J.-Ch. (2017) ; Marque-Pucheu C., 2008 ; De Mulder W. & Stosic D., 2009 ; Stosic D. & Fagard B., 2019 ; Leeman D., Colin A., 2008 ; Melis, L., 2003 ; Le Pesant, D. 2006 ; R. Porquier, 1977 : 23 ; C. Vaguer, 2008), les prépositions restent une catégorie ambiguë et un sujet d'actualité pour les prochaines recherches dans le domaine de la linguistique et de la didactique du FLE.

Nous avons donc pris l'initiative de traiter ce sujet, au vu de son intérêt dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Au cours de cette recherche, nous tentons de contribuer à l'exploration de la problématique de l'apprentissage des prépositions du français, peu abordée jusqu'à présent. Nous nous interrogeons sur son utilisation par des étudiants inscrits en 3e année à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh, lors de leur apprentissage, dans des situations aussi variées qu'authentiques.

Dans ce contexte, nous exerçons les apprenants à nuancer judicieusement leurs structures grammaticales, afin de mieux interagir dans leur quotidien auprès des natifs, car comme Rivenc P. (2003) nous considérons la grammaire comme un

squelette ; enseigner des mots sans mettre la grammaire qui les régit et les met en valeur s'avère être inutile.

## 2. Problématique de la recherche

L'apprentissage d'une langue étrangère, le français en l'occurrence, dépend considérablement de la langue maternelle des apprenants, tout en mobilisant leurs ressources langagières. Partant de ce constat, nous nous proposons, au cours de cette contribution, d'aider les étudiants, le public cible, à développer l'apprentissage et l'utilisation des prépositions du FLE par la mise en place d'une unité proposée, en considérant leurs erreurs comme un point de départ pour leur apprentissage de prépositions.

En s'appuyant sur les recherches antérieures dans le domaine du FLE (voir *Assiakh S., 2021 ; Odlin, T. : 2003 ; Towell, R. & Hawkins, R. : 1994 ; Riegel et al., 2018 : 603 ; Khalifa J.-Ch. (2017) ; Marque-Pucheu C., 2008 ; De Mulder W. & Stosic D., 2009 ; Stosic D. & Fagard B., 2019 ; Leeman D., Colin A., 2008 ; Melis, L., 2003 ; Le Pesant, D. 2006 ; R. Porquier, 1977 : 23 ; C. Vaguer, 2008*), les avis de ses collègues dans le domaine de l'enseignement du FLE dans les facultés de pédagogie, et en tant qu'enseignante du FLE, nous avons remarqué que le contenu des modules de grammaire enseignés aux étudiants, notre public, est extrêmement chargé, déborde des règles grammaticales, et n'accorde qu'une place strictement réduite à l'enseignement des prépositions, ainsi qu'à la compétence pragmatique s'intéressant à la mise en pratique des règles de la grammaire. Cela a un impact négatif sur l'appropriation de ces règles notamment les prépositions, représentant ainsi un obstacle pour nos étudiants. Cela pourrait également être dû aux interférences avec leur langue maternelle et au fait que l'enseignement de ces modules se déroule en mettant en œuvre les méthodes traditionnelles, qui s'appuient sur l'enseignement explicite des notions grammaticales suivie des exemples applicatives ; ce qui ne tient pas compte du contexte et ne prend pas en considération les acquis des apprenants.

Ayant pour but la réalisation d'un stage au sein des lycées pour transmettre leurs connaissances, tant linguistiques que culturelles à leurs élèves, cette étude a pour objectif le développement de l'apprentissage et de l'utilisation des règles de grammaire, et en particulier les prépositions, leur permettant ainsi de surmonter la barrière de la langue étrangère, et les encourageant à prendre la parole plus aisément et plus spontanément dans leur quotidien, notamment durant leur stage. Notre contribution vise donc à aider nos étudiants à assimiler les prépositions du FLE, en utilisant des documents authentiques découlant du vécu des français.

Pour aider les étudiants, le public cible de la recherche, à utiliser judicieusement les prépositions du français, on a pu formulé les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les étudiants, le public cible, maîtrisent-ils les prépositions du français ?
- Quelles sont les prépositions à assimiler par ces étudiants ?
- Quelle est l'influence de la mise en place de notre unité proposée sur le

développement et l'utilisation des prépositions en français des étudiants, public cible de la recherche ?

Afin d'apporter des réponses aux questions précitées, la chercheuse a stipulé les hypothèses suivantes :

- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau de  $P \leq 0.5$  entre les deux moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles d'étudiants du groupe expérimental au post-test, évaluant l'utilisation des prépositions du français, en faveur du groupe expérimental;
- L'unité proposée exerce une influence positive sur l'utilisation des prépositions du français des étudiants, public cible.

### 3. Objectif de la recherche

La présente étude s'intéresse à évaluer l'impact de la mise en place d'une unité proposée sur le développement et l'utilisation des prépositions du FLE des étudiants en section de français, inscrits en 3e année à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh, incluant les catégories suivantes :

1. L'expression du temps et de la durée ;
2. L'expression du lieu ;
3. Les moyens de transport et leurs prépositions ;
4. L'expression de la manière, pour les villes et les pays ;
5. L'expression du but ;
6. L'expression de la cause ;
7. L'expression de l'opposition.

Dans ce contexte dynamique de travail et afin de motiver les étudiants, le public cible, et de les encourager à mener à bien les activités proposées, la chercheuse a disposé d'un certain nombre de documents authentiques basés sur des situations de la vie réelle des français.

### 4. Échantillon de la recherche

Notre contribution se propose d'aborder le thème des prépositions du français, des étudiants en section de français inscrits en 3e année à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh. Cet échantillon est composé de deux groupes, témoin et expérimental, comptant 30 sujets chacun.

Tenant compte du statut des langues étrangères en Égypte, le français est considéré, comme précédemment démontré dans des études antérieures de la chercheuse (Aly El Sayed Ibrahim N., 2011, 2022) comme la 2e langue étrangère enseignée. Nous avons donc veillé à permettre aux étudiants, le public cible, de développer l'apprentissage et l'utilisation des prépositions, étant une de leurs lacunes dans leur parcours universitaire.

La chercheuse a soigneusement sélectionné cet échantillon d'étudiants, car ils sont censés avoir un niveau linguistique relativement avancé, leur permettant de communiquer entre eux en français, et d'être capables de transmettre leurs

connaissances linguistiques et culturelles en français à leurs élèves, dans le cadre de leur stage qui se déroule dans les lycées.

### 5. Méthodologie de la recherche

Ayant pour but le développement de l'apprentissage et de l'utilisation des prépositions du français des étudiants, public cible de la recherche, par la mise en place d'une unité proposée, la chercheuse a opté pour trois méthodes de recherche ; descriptive et analytique, pour passer en revue les études antérieures et les références abordant le sujet des prépositions du français, de l'interlangue et des interférences. La troisième méthode à laquelle on a eu recours, serait la méthode expérimentale visant la mise en application de l'outil et du matériel de la recherche, ainsi que des traitements statistiques.

### 6. Délimitation de la recherche

Afin de réaliser cette recherche, nous avons adopté les éléments suivants :

- Quelques prépositions en français visant :
  1. L'expression du temps et de la durée ;
  2. L'expression du lieu ;
  3. Les moyens de transport et leurs prépositions ;
  4. L'expression de la manière, pour les villes et les pays ;
  5. L'expression du but ;
  6. L'expression de la cause ;
  7. L'expression de l'opposition.
- Deux groupes de recherche, témoin et expérimental, constitué de trente étudiants chacun, en section de français inscrits en 3e année à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh ;
- Une unité proposée, enseignée par la mise en place des documents authentiques tirés du vécu des français.

### 7. Outil et matériel de la recherche

Afin de mener cette recherche à bien, on a procédé à formuler l'outil et le matériel suivants :

- Un test évaluant le niveau d'utilisation des prépositions du français des étudiants, notre public cible. On a soumis nos étudiants à ce test afin d'identifier les erreurs qu'ils commettent systématiquement pour les considérer comme base pour le développement de leur apprentissage et de leur utilisation des prépositions du français.
- Une unité proposée, afin de développer l'apprentissage et l'utilisation des prépositions du français de nos étudiants.

### 8. Procédures de la recherche

Afin de réaliser la présente recherche, la chercheuse a entrepris les démarches suivantes :

- Se référer aux études antérieures abordant le sujet des prépositions du français ;
- Déterminer les prépositions à développer auprès des étudiants, le public cible ;
- Préparer un test afin d'évaluer le niveau d'utilisation des prépositions du français des étudiants, membres de l'échantillon ;
- Présenter le test à un jury, comptant trois spécialistes en didactique et en linguistique française, et effectuer, à la suite de cette soumission du test, les changements nécessaires selon les avis du jury ;
- Appliquer le test aux étudiants des groupes témoin et expérimental, en tant que pré-test ;
- Préparer l'unité proposée, en vue de développer l'apprentissage et l'utilisation des prépositions du français.
- Réappliquer le test aux étudiants, public cible de la recherche, comme post-test ;
- Effectuer les traitements statistiques des données issues des analyses, suite à l'application du pré-post/test ;
- Aborder quelques discussions et interprétations des résultats de la recherche, et présenter ensuite des suggestions et des recommandations.

### 9. Terminologie de la recherche

Cette partie de notre recherche est consacrée à la présentation des définitions de différents éléments constituant la présente étude :

#### *Les prépositions*

S'appuyant sur les traitements classiques de Chomsky (1965 & 1970), les prépositions sont considérées comme une part entière, représentant une des quatre catégories lexicales (nom, verbe, adjectif, préposition).

Les prépositions sont considérées comme des mots invariables qui introduisent un complément (qui pourrait être un syntagme nominal : un nom, un pronom ou groupe équivalent), constituant ainsi avec lui un syntagme prépositionnel, et créant également un lien d'interdépendance entre ce complément et le recteur (constituant introduisant la préposition pouvant être *un verbe, un nom, un adjectif, un adverbe, etc.*) (Leeman D., Colin A. 2008 : 6 ; Le Pesant, D. 2006 : 53).

Étant un mot qui fait partie intégrante d'une classe grammaticale, la préposition crée un lien, simultanément syntaxique et sémantique, entre le recteur et le complément.

#### *L'interlangue*

L'interlangue se distingue, d'après Cuq (2003 : 139-140), par de certaines propriétés de la langue cible et d'autres concernant la langue maternelle de l'individu.

Prenant en considération la notion de microsysteme, Py (2004 : 35) démontre que l'interlangue aide à concevoir la langue comme «équilibre instable». On la définit ainsi comme étant un ensemble formé d'un nombre indéfini de microsystemes. Elle tient nécessairement compte du système linguistique de la langue maternelle de l'apprenant d'une langue étrangère, mais ne correspond ni à la langue maternelle de l'apprenant, ni à la langue cible. Elle s'avère être une zone intermédiaire entre les deux systèmes linguistiques.

### ***L'interférence***

André Tabouret-Keller (1969 : 308), définit l'interférence comme étant un processus qui débouche sur un système et son mode d'organisation linguistique, tout en traitant un système linguistique donné.

L'interférence est ainsi l'étape intermédiaire marquant le passage d'une langue à une autre lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cette phase implique la réorganisation du système linguistique de la langue cible, en s'appuyant sur la langue maternelle de l'apprenant.

### **10. Cadre théorique de la recherche**

Au cours de cette partie de notre recherche, on va mettre en valeur les différents éléments de notre étude : les prépositions, l'interlangue, et les interférences.

#### **10. 1. Les prépositions :**

Afin de circonscrire les propriétés linguistiques d'une classe de mot ou d'une catégorie de mots telle que la préposition, on se base sur trois sortes de critères : *sémantique, morphologique et syntaxique* (distributionnel). Les recherches menées sur les prépositions durant les quatre dernières décennies ont contribué à discerner leurs propriétés principales, et de parvenir ainsi à un consensus sur sa définition.

On compte deux types de prépositions, *simples* et *complexes*. Le premier type est morphologiquement répertorié et donne lieu à une liste principalement constante et polysémique, contrairement aux prépositions complexes, difficilement répertoriées, débouchant sur moins de sens. Au niveau distributionnel, les prépositions complexes ne s'accordent pas souvent avec les propriétés de la classe. (Stosic D. & Fagard B., 2019)

Semblables aux autres catégories grammaticales, certaines prépositions peuvent exiger un complément : tel que *à, chez, de, dès, malgré, par, parmi, pendant, sauf...*, étant transitives ; d'autres telles que *dedans, dehors, dessous, dessus*, n'admettent pas l'emploi du complément. Il existe également des prépositions acceptant un complément phrastique en *que* : *avant, après, dès, depuis, sans, durant, etc.*, il en existe d'autres qui ne l'admettent qu'en utilisant *ce que* : *à, de, en, par, sur*.

#### **10. 1.. 1. Prépositions simples**

Les *prépositions* sont définies comme étant des mots invariables, liant le *recteur* (élément introduisant la préposition pouvant être *un verbe, un nom, un*



*adjectif, un adverbe, etc. ), et un complément, en rapport d'interdépendance, et parfois de nature différente.*

Le complément de la préposition constitue, dans la plupart des cas, avec elle un SN (syntagme nominal). Cependant, dans certains cas, le complément de la préposition revêt la forme d'une expression ou d'une structure, telle qu'*un nom nu, un infinitif, une proposition subordonnée, un adverbe, une proposition subordonnée circonstancielle* (De Mulder W. & Stosic D., 2009).

### **Exemples pour les types du recteur :**

Compter sur ses amis, une surprise pour mon père, indépendant de sa famille, contrairement à ce constat.

### **Exemples pour les types du complément de la préposition :**

*Sur la table, prendre pour directeur, travailler pour réussir, faire des effort pour que sa femme reste, organiser pour demain, ce travail sera réalisé pour quand tu rentreras.*

Dans leur contribution au sujet des prépositions, notamment à et de, Gruet-Skrabalova H. & Dedková I. (2021), ont démontré que les prépositions à et de précèdent des compléments déterminés par divers éléments recteurs : verbe, nom, adjectif ou adverbe de quantité. Au cours de leur recherche, elles ont montré que le complément introduit par les prépositions, dans le cas où l'élément recteur est un verbe, fait partie de l'une des catégories suivantes : *pronom, syntagme nominal (SN), syntagme verbal infinitif (Svinf)*.

Pour les verbes, on pourrait trouver deux sous-catégories, soit un complément ou deux : *Lise habite à Caen. / Amandine rentre de l'école. / Adam promet à ses enfants de leur acheter des cadeaux.*

Certaines prépositions, telles que à, introduisent un complément (d'un nom ou d'un syntagme nominal, ou un complément d'adjectif, Svinf : Syntagme Verbal à l'infinitif), dans le cas où l'élément recteur est un nom ou un adjectif (*Sarah a acheté une machine à laver. / Le jury est favorable à son recrutement. / L'enseignant est prêt à débiter le nouveau trimestre*). Concernant les adverbes de quantité, ils peuvent être suivis d'un SPrép impliquant la préposition de plus un nom (*Beaucoup d'étudiants ont réussi l'examen*). Au niveau sémantique, les prépositions à et de sont susceptibles d'être introduites dans des constructions spatiales ou temporelles, exprimant la finalité, l'objet de dire, la croyance, l'origine, la matière, la cause, le contenu, etc. / (Riegel et al., 2018, p. 603 ; Marque-Pucheu C., 2008) (*Étudier de 9h à 17h. / Aller à la cantine à midi. / Apporter un verre d'eau. / Penser à son avenir*).

La préposition crée ainsi un lien, simultanément syntaxique et sémantique, entre le recteur et le complément. Étant donné que la préposition est un mot appartenant à une classe, et selon la conception de Saussure confirmant qu'elle véhicule un sens (Melis 2003 : 90).

### 10. 1. 2. Prépositions complexes

Selon l'aspect distributionnel et sémantique, les prépositions complexes s'avèrent les équivalents fonctionnels des prépositions simples, cependant du point de vue morphologique, elles sont hétérogènes, car elles présentent une structure interne composite : *pour* vs *à cause de* (Melis 2003 : 112-114).

Contrairement à la préposition simple, *Fagard et al.* (2020), démontre que la préposition complexe prototypique sous-entend les trois éléments suivants : *préposition simple initiale* reliant l'ensemble au recteur, *un élément central lexical*, porteur d'un caractère sémantique exprimant le lien existant, et *une autre préposition simple finale* associant le complément : *à côté de*, *à cause de*, *à la fin de*, *de la part de*, *par le biais de*, *par rapport à*, *etc.* Quelques prépositions dérogent d'ailleurs à cette construction telles que, *grâce à*, *à travers*, *etc.*

Pour sa part, Borillo (2002 : 144) déclare que les prépositions complexes impliquent une spécification sémantique grâce à son élément lexical réduisant ainsi leur polysémie, limitant son champs d'emplois, et les rendant moins abstraites. On peut de la sorte déduire que les prépositions complexes contiennent une cohésion interne les rendant des unités linguistiques à part entière, peu ou prou figées, détenant des propriétés sémantiques et syntaxiques variables qui ne sont pas nécessairement liés au sens des éléments qui les constituent (Fagard & De Mulder 2007, Melis 2003 : 110-115, Brinton & Traugott 2005). Cependant, les linguistes qui ont traité le sujet des prépositions (voir Melis, 2003 ; Le Pesant, 2006 ; Amiot, D., 2006, 2004 ; Blumenthal, P., 2007) démontrent qu'il n'y a pas de consensus sur la précision des frontières entre les sous-classes des prépositions complexes.

### 10. 1. 3. Prépositions et autres catégories

Les adverbes sont en principes employés sans pause entre l'auxiliaire et le participe passé, ou entre le semi-auxiliaire et l'infinitif, sauf pour certains adverbes tels que ceux en *-ment*, se distinguant ainsi des prépositions à complément nul, ne tolérant pas cette propriété. Exemples : on peut dire «On a bien travaillé», mais on ne peut pas dire «\* On est derrière passé ». Les prépositions peuvent introduire un syntagme nominal ; ce qui n'est pas le cas pour les adverbes. Exemples : on ne peut pas dire \*Il marche parallèlement son voisin.

Cependant, les prépositions et les verbes sont les seules catégories admettant un complément direct. Le lien entre les verbes et les prépositions est étroit ; on peut compter quelques prépositions provenant des verbes au participe présente, telles que

suisant, touchant, durant, etc. Les verbes au participe présent et les prépositions sont les uns et les autres invariables. Concernant les prépositions issues du participe passé, elles sont également invariables, contrairement au participe passé, qui est variable en fonction du nom avec lequel il s'accorde, exemple : Ta mère exceptée vs Excepté ta mère (Lebaud, D. ; 2004).

Quelques prépositions font de même partie des mots composés, on parle généralement du préfixe, associé au mot ; or, dans le cas des prépositions, celles-ci forment des morphèmes autonomes, exemple : *après-midi, avant-guerre, sans-abri* (Amiot, D. 2004, 2006).

Les prépositions admettent aussi un complément phrastique, comme *que* dans : «*Les élèves sortent en courant dès que leur professeur les autorise*», *de* : «*Cela dépend de combien le pull coûte*».

### 10. 1. 3. 1. Les classes syntaxiques

Comme toutes les têtes de syntagme, les prépositions, étant la tête d'un syntagme prépositionnel dans lequel elles introduisent un complément, peuvent être caractérisées par l'adjonction d'un adverbe : longtemps avant le cours, bien après la fête, juste en face de l'école, d'un groupe nominal : Trois heures avant la ville, d'un verbe, Je me réveille de bonne heure.

Les propriétés des prépositions au niveau de la syntaxe, permettent également de les classer sémantiquement : *prépositions spatiales, prépositions temporelles, des prépositions qui donnent lieu à préfixation*, ne permettant pas d'être suivies par un complément phrastique en *que*, qui peuvent être spatiales ou temporelles, telles que (*chez, dans, avec, avec, jusqu'à, notionnelles (avec), monosémiques (entre), polysémiques (contre, sur, sous, par), incolores (à, de, en)*) (Vaguer, C. , 2006 ; Leeman D., Colin A., 2008).

Blumenthal, P. (2002, 2007) démontre que l'analyse du relevé systématique des liens les plus constants entre les recteurs et les termes régis révèle l'éclairage réciproque entre ces associations qui sont en interaction sémantique perpétuelle.

### 10. 1. 3. 2. Les classes sémantiques

On compte deux sortes de prépositions lexicographiquement et grammaticalement : *prépositions vides*, ne renvoyant pas directement de contenu telles que *à, de, en*, et *prépositions pleines*, telles que les prépositions *spatiales*, les prépositions *temporelles*, les prépositions de *manière, de cause, etc.*

Les prépositions dites vides (*de, à, en*), complètement grammaticalisées, ne sont pas aisément explicables sémantiquement ; elles font partie d'une construction figée, sans commutation possible : le complément du nom, *le cri du voisin* ; l'ajout adjectival *quelqu'un de gentil, etc.* On n'est pas à priori capable

de dévoiler le rôle sémantique de la préposition *de* dans l'ajout adjectival : *un garçon de gentil/un garçon gentil*.

La préposition *par* associée au passif s'avère d'ailleurs moins figée, car elle peut être remplacée par *de* : *Elle est aimée par ses professeurs/elle est aimée de ses professeurs* (Le Querler, 2006 ; Anscombe, J.-C., 2005), ou par *à* : *Les vêtements sont séchés par le soleil/au soleil*.

On peut également nommer *préposition vide*, le cas où le syntagme présenté n'a pas les propriétés connues d'un syntagme prépositionnel ; ainsi *de* et *à* précèdent l'infinitif avec des verbes transitifs directs, lorsque le complément est nominal (*J'apprends le français, mais J'apprends à parler le français*). Dans ce cas, l'infinitif ne respecte pas les critères d'un syntagme prépositionnel : comme il commute avec un syntagme nominal, et il ne répond pas aux questions indirectes (\**A quoi apprends-tu ?/Qu'est-ce que tu apprends ? – A parler le français*. D'ailleurs, on ne peut pas opérer la cliticisation par *y* ou *en* (\**J'y apprends, à parler le français*). Nous avons remarqué dans l'exemple précédent que le complément a les propriétés d'un syntagme nominal direct, sans tenir compte de la préposition (Leeman D., Colin A., 2008 ; Littlefield, H., 2006 ; Mardale, A., 2009).

Concernant la préposition *en*, Blumenthal P. (2002) dévoile qu'on pourrait stipuler une hypothèse sur son identité sémantique, en se basant sur le verbe, dans le cas de la complémentation verbale. De la même manière, Marque-Pucheu C. (1995) a présenté une contribution prometteuse, en opérant une adaptation de l'identité sémantique pour *à* et *de*. Cependant, on n'est pas dans la capacité de généraliser les hypothèses sur toutes les circonstances, telle que *continuer à* et *continuer de*.

#### 10. 1. 4. Prépositions spatiales, temporelles, et notionnelles

Certaines prépositions sont polysémiques ; autrement dit son étiquette varie en fonction du contexte : Le chien est caché sous la table (préposition spatiale), La glace a fondu sous la chaleur (préposition causale), etc.

Les prépositions spatiales supposent des emplois variés et des acceptions diversifiées par référence à l'espace, telle que *par* : Passer par Paris, S'échapper par la fenêtre, L'équipe s'est fait battre par Paris, Il nous informe des événements heure par heure, Je vais finir par m'endormir. On pourrait également donner la dénomination spatiales à certaines prépositions, sans avoir une connotation concrète du lieu, comme chez : Je reste chez-moi, C'est devenu chez lui une habitude (Dourson 1997). C'est de même le cas de *parmi* et *avec* : J'ai repéré un mouton parmi les vaches ; On le range parmi les plus grands acteurs en France ; Il faut sélectionner une solution parmi toutes ces possibilités, Ranger les assiettes avec les couteaux (de lieu), Avec l'arrivée de l'été (de temps) (Choi-Jonin, I., 2006).

Certaines prépositions sont temporelles, dans le sens où elles ne donnent que cette étiquette, telles que *durant, pendant, dès*.

La dénomination *prépositions notionnelles* exprime tout ce qui n'est spatial ni temporel ; elle concerne *la manière ou les relations logiques : cause, conséquence, opposition, etc.* (Pottier, B. 1955).

Au vu de son importance accrue dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous tentons, lors de cette contribution, de contribuer à l'exploration de la problématique de l'apprentissage des prépositions du français, peu abordée jusqu'à présent. *Dans ce contexte, nous exerçons les apprenants à nuancer judicieusement leurs structures grammaticales, afin de mieux interagir dans leur quotidien auprès des natifs, en prenant en considérant quelques éléments qui sont susceptibles de leur poser problème et entrave leur apprentissage : l'interlangue et les interférences, qui seront abordés dans les lignes qui suivent.*

### 10. 2. L'interlangue, définition et caractéristiques :

Pour choisir les méthodes d'enseignement les plus congruentes avec les étudiants, il est indispensable de débiter par la compréhension de leurs styles d'apprentissage ainsi que par la reconnaissance de leurs erreurs. Il serait donc judicieux de définir l'interlangue et les interférences.

La notion d'interlangue telle qu'elle est à présent utilisée, est attribuée à Selinker L. (1972) ; en mettant en avant les recherches de Weinrich (1973) sur le bilinguisme, Selinker (1994) révèle les caractéristiques de l'interlangue, démontrant ainsi qu'il n'existe pas jusqu'à présent de consensus sur les structures psychologiques ou bien les cadres des interlangues. Il explique également qu'au cours de l'apprentissage des langues étrangères, les structures psychologiques latentes sont mobilisées dans le cerveau. Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est, selon Selinker L., basé sur une compétence analogue à celle d'un natif, activée par ces structures psychologiques latentes.

Selon Selinker (1972), la caractéristique principale de l'interlangue est la fossilisation ; comme on n'est pas capable d'enseigner les compétences des natifs ni de les expliquer. Partant de ces hypothèses, on pourrait définir l'interlangue comme un système linguistique qui tient compte du système linguistique de la langue maternelle de l'apprenant d'une langue étrangère.

Dans la présente recherche, on admet la définition de la fossilisation de Vogel (1995, p. 38) : Structures linguistiques ne correspondant ni à la norme de la langue à apprendre, ni au niveau linguistique de l'apprenant, se révélant extrêmement résistantes envers les efforts déployés pour les éviter.

Les travaux d'Hammers & Blanc (1983) sont ainsi confirmés par la définition précédente de Vogel. L'interlangue prend en compte les langues préalablement apprises et les erreurs de l'apprenant, ainsi que les interférences avec la langue cible.

Elle ne correspond ni à la langue maternelle de l'apprenant, ni à la langue cible, mais elle s'avère être une zone intermédiaire entre les deux systèmes linguistiques.

L'interlangue est définie, par Gaonac'h (1987) et Giacobbe (1992), comme l'appropriation continue du système linguistique de la langue à apprendre. En fonction de cette définition, l'interlangue s'avère un système basé sur une phase intermédiaire de restructuration assidue. Elle s'appuie sur la formulation des hypothèses par l'individu, en mettant inconsciemment en œuvre une activité métalinguistique et métacognitive, comparant ainsi la langue cible à sa langue maternelle ou bien aux autres langues antérieurement apprises. (Vogel, 1995 : 274)

Au travers les recherches anglo-saxonnes durant les années 90, des études ont été menées sur l'interlanage, prenant en compte le contexte, et sont parvenues à la notion de «pragmatic interlanguage» (Gass & Selinker 1994 ; Kasper & Blum-Kulka 1993 ; Baron 2003).

Vogel (1995 : 20) a, pour sa part, désigné par l'interlangue la langue qu'un apprenant étranger se construit. Cette étape intermédiaire est influencée au contact de la langue cible. Cette définition est également étayée par celle de Py (1995 : 159), insistant sur le caractère intermédiaire de l'interlangue.

Selon Cuq J.-P. & Gruca I. (2005 : 245), l'interlangue s'appuie sur le stade où un apprenant d'une langue cible intériorise la structure spécifique de son système.

Albert & Py (1986) ; Py (1988) ; Arditty & Coste (1987) démontrent que la notion d'interparole est issue de la dichotomie de Saussure (langue/parole) et de celle de Chomsky (compétence/performance), visant ainsi à aller au-delà du cadre du cognitivisme abstrait inspiré de Chomsky, représentant la notion de l'interlangue, lors d'une communication, ou d'une interaction entre natifs et étrangers. La notion d'interparole est intimement associée à la «communication exolingue», visant l'appréhension de la communication entre locuteurs natifs et étrangers (Porquier 1979 ; Porquier 1984 ; Porquier 1994 ; Noyau & Porquier 1984). La communication exolingue est donc une notion assemblant interlangue et interparole (où l'interlangue est simultanément le produit et l'instrument de la communication exolingue extériorisée par l'interparole).

L'apprentissage d'une langue étrangère et la communication exolingue sous-jacente aident donc l'apprenant à se construire une certaine rationalité et intelligibilité linguistique. L'interlangue se définit comme une organisation instable, basée sur une multiplicité hétérogène de microsystème instable (Py 2000, 401).

En ce sens, Py (2004 : 48), a remplacé la notion de « système » par « microsystème », pour aborder le sujet de l'interlangue. Elle est de la sorte composée de divers microsystèmes, harmonieusement organisés réciproquement mais également au sein de chaque microsystème.

On définit ainsi l'interlangue comme étant un micro-système constitué par l'apprenant d'une langue étrangère, en s'appuyant sur ses connaissances antérieures, aussi bien dans sa langue maternelle que dans les autres langues déjà apprises.

### 10. 3. Les interférences

La grammaire comparative ou contrastive contribue à relever les interférences entre deux ou plusieurs langues, cherchant ainsi les divergences et les ressemblances existant entre elles. En amont de tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le FLE en l'occurrence, le rôle de l'enseignant est primordial, il doit motiver les apprenants et les encourager à relever les convergences et les différences entre la langue à apprendre et leur langue maternelle, en évoquant des exemples.

L'interférence est l'étape intermédiaire marquant le passage d'une langue à une autre lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cette phase implique la réorganisation du système linguistique de la langue cible, en s'appuyant sur la langue maternelle de l'apprenant (Tabouret-Keller A., 1969 : 308).

Les interférences sous-entendent nécessairement une reconnaissance interlinguale, et pourrait ainsi se produire quand une construction dans la langue cible fait appel à son équivalente dans la langue maternelle des apprenants (Odlin, 2003) ; cela nous amène à admettre le fait que, lorsqu'une construction en français trouve son équivalente en arabe, un transfert positif ou négatif aurait lieu en fonction des différences et des similitudes entre la construction dans les deux langues, cible et maternelle, en prenant appui sur les règles lexico-sémantique et morphosyntaxique.

Selon Gaonac'h M. (1987 : 200), le transfert des constructions de la langue maternelle s'avère un processus actif permettant aux apprenants la mise en œuvre judicieuse des données disponibles.

Cette phase inévitable est susceptible de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère donnant ainsi lieu au transfert positif, tout en se basant sur les constructions similaires entre les deux langues, maternelle et étrangère. Cette phase pourrait, dans certains cas, causer des dysfonctionnements dans l'application correcte du système linguistique de la langue cible, sur le niveau syntaxique, morphologique, lexical, phonologique, etc., et entraver ainsi le processus d'apprentissage sous l'influence du transfert négatif ou des interférences. Là, l'erreur est considérée comme un signe d'apprentissage : elle reflète la nature et l'origine des lacunes des apprenants, et les raisons de la transgression des normes au cours de leur chemin de la construction de connaissances (Astolfi, J-P., 1997 ; Besse H. & Porquier R., 2009). Les repérer permet, selon la linguistique contrastive, d'apporter des solutions aux difficultés rencontrées par les étudiants en les considérant comme un point de départ pour un apprentissage réussi.

Afin d'être capable de mener une communication à bon escient, l'apprenant d'une langue étrangère a indubitablement et régulièrement tendance à recourir au système de sa langue maternelle et également aux autres langues étrangères déjà

appries. Cette technique a des conséquences sur son apprentissage ; cela pourrait le conduire à commettre des erreurs interlinguales, résultat des interférences entre les deux langues, maternelle et étrangère (Assiakh S., 2021).

Afin que le processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire soit rentable, on doit donc présenter les règles grammaticales, les prépositions du FLE dans le cadre de notre recherche, au travers de contextes variés, que ce soit liés à des régularités ou à des irrégularités, en immergeant l'étudiant dans le vécu des natifs.

## 11. Cadrage expérimental de la recherche

Lors de cette partie de notre recherche, nous allons aborder le contexte général, théorique et expérimental dans lequel se situe notre étude, présenter l'outil et le matériel de la recherche, soit le test évaluant le niveau d'utilisation des prépositions du français et l'unité proposée, ainsi que l'échantillon et les traitements statistiques effectués.

### 11.1. Préparation du test des prépositions du FLE

Pour construire le test et le soumettre aux étudiants, public cible de la présente étude, la chercheuse a suivi les étapes suivantes :

#### 11.1. 1. Détermination de l'objectif du test de la recherche :

Afin de mener à bien les démarches d'élaboration du test, nous avons procédé à la détermination de ses objectifs, et à chercher à y parvenir. Le test a pour but d'évaluer l'utilisation des prépositions du français des étudiants en section de français, inscrits en troisième année à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh.

#### 11.1. 2. Formuler les items du test de la recherche

Pour concevoir les items du test évaluant l'utilisation des prépositions du français des étudiants, le public cible, nous avons passé en revue les recherches antérieures traitant les variables de notre contribution, à savoir : les prépositions, l'interlangue, les interférences. Ce test contient huit questions, annexe 1.

#### 11.1. 3. Soumettre le test au jury

Afin de vérifier que le test est approprié au niveau des étudiants, nous l'avons soumis à un jury comptant trois professeurs spécialistes en linguistique et en didactique du FLE. A l'issue de cette soumission, nous l'avons revu en fonction des avis du jury.

### 11.2. Pré-enquête de la recherche :

#### 11.2. 1. Calculer les critères docimologiques du test

Pour calculer les critères docimologiques de notre test, nous en avons sélectionné ceux qui sont les plus pertinents. Nous avons ensuite effectué la pré-enquête, ayant pour objectif la vérification des critères suivants :

- La compréhension des consignes du test évaluant l'utilisation des prépositions du français par les étudiants, le public cible ;



- Le temps nécessaire pour répondre à ses questions ;
- Sa validité ;
- Sa fidélité.

Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons procédé au choix d'un échantillon-test, constitué de trente étudiants. Nous leur avons ensuite appliqué la version initiale du test. A l'issue de cette application, nous avons vérifié que les étudiants ont bel et bien compris ses items.

### 11.2. 2. Calculer le temps nécessaire pour répondre au test

Pour calculer le temps nécessaire aux étudiants pour répondre aux questions du test, nous avons appliqué l'équation suivante :

$$\text{Temps moyen} = \frac{\text{Temps mis par le premier} + \text{Temps mis par le dernier}}{2}$$

$$\text{Temps moyen} = \frac{30 + 50}{2} = \frac{80}{2} = 40 \text{ min}$$

Selon le résultat obtenu, le temps nécessaire pour répondre aux questions du test est de 40 minutes.

### 11.2. 3. Calculer la validité du test

Pour vérifier la validité de notre test, nous avons calculé la consistance interne, par l'utilisation du coefficient de corrélation de Pearson consistant à calculer les coefficients de corrélation de tous les items du test. Cette technique vise également à calculer les coefficients de corrélations des items du test par rapport à sa note finale. Les résultats de ces calculs sont affichés dans le tableau ci-dessous :

*Tableau No. (1)  
Coefficients de corrélation de Pearson entre les items du test et les prépositions du français*

Items	Temps	Items	Opposition	Items	Cause	Items	But	Items	Manière	Items	Lieu
1	0.503**	9	0.365*	15	0.888**	23	0.447*	26	0.450*	30	0.816**
2	0.817**	10	0.480**	16	0.962**	24	0.437*	27	0.450*	31	0.823**
3	0.826**	11	0.365*	17	0.903**	25	0.460*	28	0.420*	32	0.800**
4	0.887**	12	0.365*	18	0.960**			29	0.420*	33	0.789**
5	0.840**	13	0.545**	19	0.944**					34	0.834**
6	0.887**	14	0.545**	20	0.870**					35	0.849**
7	0.934**			21	0.923**					36	0.800**
8	0.934**			22	0.905**					37	0.800**
										38	0.834**
										39	0.849**
Total	0.502**		0.447*		0.378*		0.421*		0.518**		0.469**

Au regard des résultats démontrés dans le tableau ci-dessus, les items du test sont intimement reliés entre eux, visant l'évaluation de l'utilisation des prépositions à développer.

Concernant la note finale, nous avons constaté qu'elle est associée aux items du test. Les coefficients de corrélation s'avèrent être significatifs au niveau de 0.01, reflétant la consistance interne de la totalité des items du test, et révélant ainsi qu'il est parvenu à ses objectifs : évaluer l'utilisation des prépositions du français des étudiants, public cible.

#### 11.2. 4. Calculer la fidélité du test des prépositions du français

Dans le but de calculer sa fidélité, nous avons appliqué notre test à un échantillon-test, comptant trente étudiants en section de français inscrits en 3e année, à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh. A l'issue de cette application, nous avons utilisé la formule de Cronbach's Alpha pour calculer la fidélité, révélant ainsi que le coefficient de corrélation, entre les notes de l'échantillon-test, s'avère être significatif au niveau de 0,01, avec la valeur de (0.675) ; ce qui démontre manifestement un niveau de fidélité particulièrement élevé de notre test.

#### 11.3. Les démarches de l'expérimentation de la recherche

##### 11.3. 1. Application du test de la recherche

Au cours de cette étape de notre recherche, nous avons appliqué le test aux étudiants, notre public cible. Cette application s'est tenue lors du second semestre de l'année universitaire 2022/2023, comme suit :

##### Application du pré-test des prépositions du FLE

Cette phase est basée sur l'application du test évaluant l'utilisation des prépositions du français, en tant que pré- test.

##### 11.3. 2. Formulation et déroulement de l'unité de la recherche

Nous avons eu recours à plusieurs références sur les prépositions du français, pour formuler notre unité développant l'apprentissage et l'utilisation des prépositions du français des étudiants, public cible.

Les séances de notre unité sont constituées des activités d'enseignement centrées sur l'apprenant, développant ainsi sa pratique et son autonomie et visant une appropriation systématique et réflexive des prépositions du français, qui sont nécessaires à la réalisation de ces activités. Nous avons également veillé à assurer la cohérence des séances de l'unité, basée sur le vécu des français, et qui ne se limite pas à l'enseignement proprement dit. Nous avons débuté les activités, par la présentation du thème de notre contribution : les prépositions à développer, discutant simultanément de leurs erreurs en matière des prépositions du FLE, les interférences et le déroulement des activités tout au long de la phase expérimentale. Les activités de notre unité partent des intérêts, des erreurs et des préférences des étudiants.

En amont de l'achèvement des activités proposées, nous avons discuté avec les étudiants, public cible, des rôles à incarner tout en optimisant l'ambiance et en les mettant au cœur du processus d'enseignement/apprentissage, en vue de les mener à bien. A la suite de chaque activité, nous, en partenariat avec les étudiants, relevons

les prépositions impliquées dans l'activité en question lors de la phase de la rétroaction, marquant de la sorte une empreinte ancrée dans leur mémoire à long terme qui perdure et leur permet de transférer leurs connaissances dans des situations ultérieures. La réalisation de ces activités a duré cinq semaines, à raison de quatre heures par semaine.

Pour parvenir au but escompté, la chercheuse a eu recours à plusieurs références dans les domaines de la linguistique et de la didactique du FLE :

1. Bayol M.-C., Bavencoffe M.-J., Desaintghislain C. (2020). La grammaire française, Nathan, Paris.
2. Berthet A., Daill E., Hugot C., M. Kizirian V., Waendendries M. (2012). Alter ego A1, Hachette Livre, Paris.
3. Berthet A., Hugot C., Kizirian V., Sampsonis B., Waendendries M. (2006). Alter ego A2, Hachette Livre, Paris.
4. Branellec- Sorensen M. & Chalaron M.-L. (2017). Jeux de rôles, Presses Universitaires de Grenoble.
5. Di Giura M., Beacco J.-C. (2008). Alors. Guide pédagogique, Les Éditions Didier, Paris.
6. Garnier L. & Pigeon T. (2021). Grammaire en contexte. Pour enrichir et consolider ses connaissances, Ellipses Édition Marketing, Paris.
7. Girardet J., Pécheur J., Gibbe C., Parizet M.-L. (2016). Tendances. Méthode de français, B1, CLE International.
8. Girardet J., Pécheur J., Gibbe C., Parizet M.-L. (2016). Tendances. Méthode de français, B2, CLE International.
9. Grimaud Manon (2020). La grammaire au quotidien, Manuel de grammaire communicative, Ellipses Éditions Marketing S.A., Paris.
10. Heu E., Abou-Samra M., Perrard M., Pinson C. (2012). Le nouvel édito, Niveau B1, Les Éditions Didier, Paris.
11. Mérieux R., Loiseau Y., Bouvier B. (2005). Connexions. Méthode de français, Les Éditions Didier, Paris.
12. Poisson-Quinton S., Mimran R., Mahéo-Le Coadic M. (2019). Grammaire expliquée du français, CLE International, Paris.

### **Moyens d'évaluation utilisés :**

Afin d'enseigner l'unité proposée, on a mis en œuvre deux types d'évaluation :

#### *L'évaluation formative*

Ce type d'évaluation vise à renseigner sur le niveau de réalisation de chacune des activités proposées.

#### *L'évaluation sommative*

On a utilisé ce genre d'évaluation à la fin de l'application de l'unité, afin de tester le degré de réalisation de tous les objectifs visés, ainsi que l'efficacité de l'unité proposée.

#### *L'auto - évaluation finale*

L'auto – évaluation finale vient aider l'apprenant à faire son bilan. Elle porte sur les compétences de communication et sur les acquis morphosyntaxiques.

### 11.3. 3. Application du post-test des prépositions du français

Au cours de cette phase, nous avons mis le test des prépositions en application, comme post-test, pour évaluer l'impact de l'unité proposée mise en place sur le développement de l'apprentissage et l'utilisation des prépositions du français des étudiants, le public cible de la recherche.

### 11.4. Analyse statistique et vérification des hypothèses de la recherche

#### 11.4. 1. Vérification de la première hypothèse de la recherche

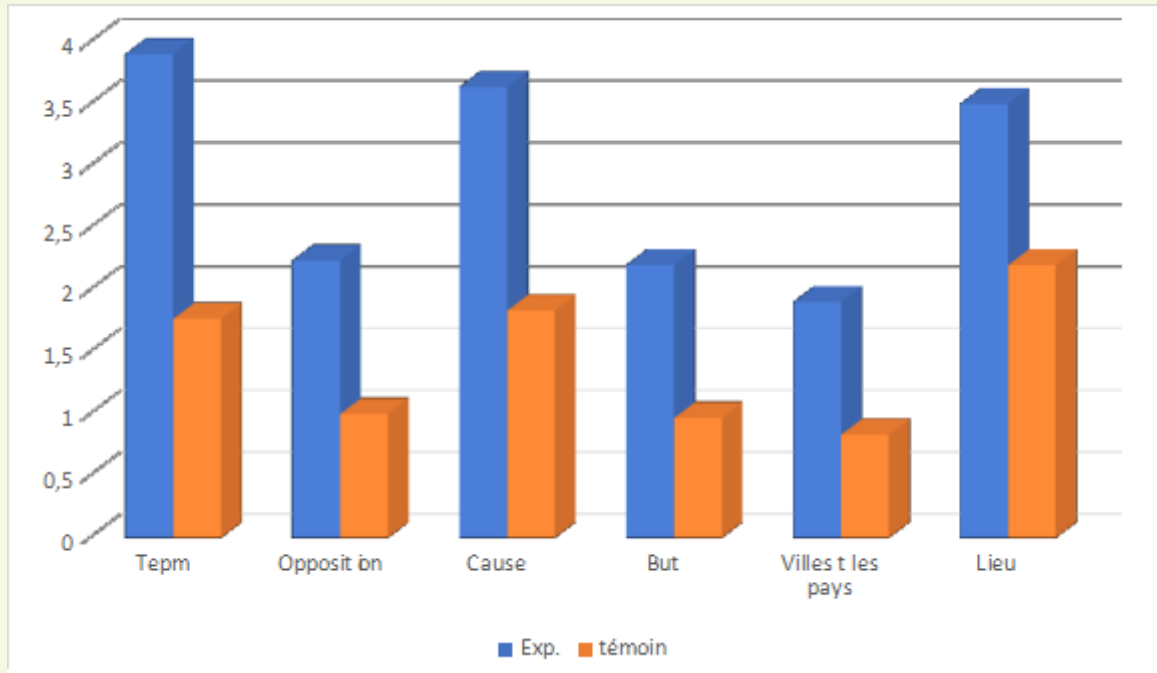
Afin de vérifier la première hypothèse de la recherche, stipulant qu'il y a des différences statistiquement significatives au niveau de  $P \leq 0.1$  entre les deux moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles d'étudiants du groupe expérimental au post-test, évaluant l'utilisation des prépositions du français, en faveur du groupe expérimental, nous avons utilisé le test «t» des groupes non corrélés, à travers le logiciel statistique SPSS, tel qu'affiché dans le tableau suivant :

Tableau No. 2 « t-test »

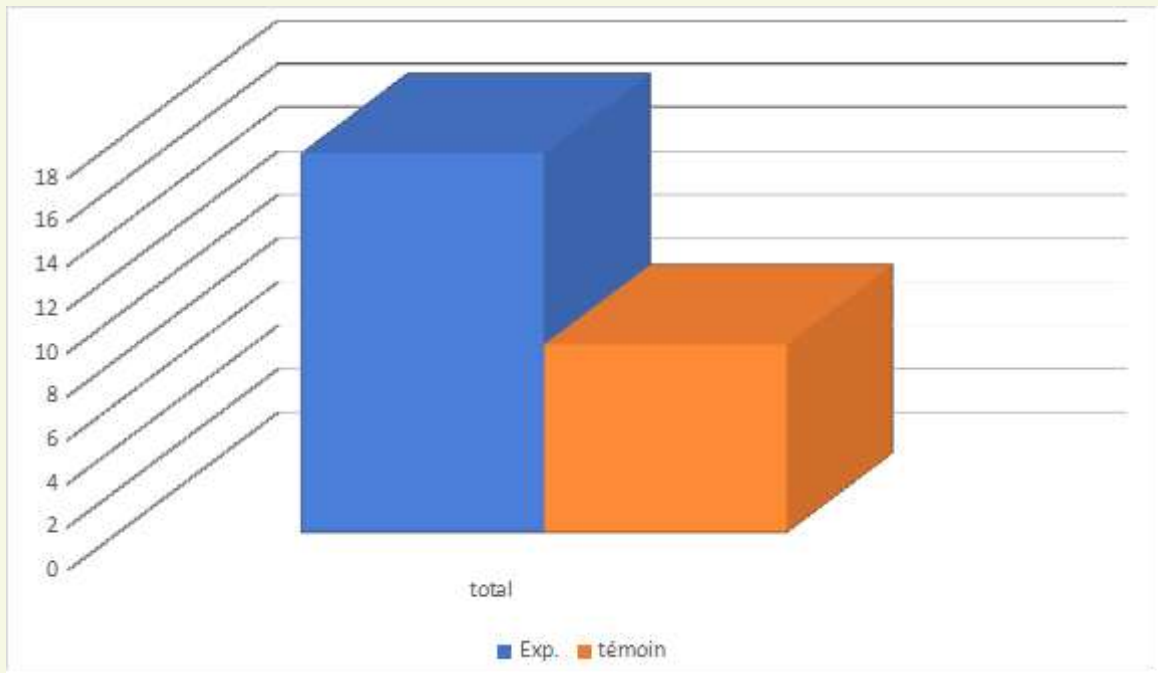
Prépositions du français	Groupes	Nombre l'étudiant	Moyenne	Écart Type	t	Degrés de Liberté	Signification.
L'expression du temps et de la durée	Expérimental	30	3.9000	.40258	19.832	58	0.01
	Témoin	30	1.7667	.43018			
L'expression de l'opposition	Expérimental	30	2.2333	.50401	10.790	58	0.01
	Témoin	30	1.0000	.37139			
L'expression de la cause	Expérimental	30	3.6333	.61495	12.138	58	0.01
	Témoin	30	1.8333	.53067			
L'expression du but	Expérimental	30	2.2000	.55086	9.162	58	0.01
	Témoin	30	.9667	.49013			
Prépositions de manière et pour les villes et les pays	Expérimental	30	1.9000	.30513	12.006	58	0.01
	Témoin	30	.8333	.37905			
Les prépositions du lieu	Expérimental	30	3.5000	.82001	5.761	58	0.01
	Témoin	30	2.2000	.92476			
total	Expérimental	30	17.3667	1.95613	18.277	58	0.01
	Témoin	30	8.6000	1.75381			

Au vu des résultats pré-cités, dans le tableau ci-dessus, nous sommes en mesure de constater que les valeurs de « t » révèlent évidemment la signification des différences entre les moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles du groupe expérimental, au niveau de 0,01%, en faveur du groupe expérimental ; ce qui affirme l'efficacité de la mise en place de l'unité proposée sur le développement des prépositions des étudiants, le public cible. Cette remarque est également démontrée dans le diagramme suivant :

*Diagramme (1) : Moyennes des valeurs des deux groupes de la recherche, expérimental et témoin, vis-à-vis des prépositions du français*



*Diagramme (2) : Moyennes des valeurs des notes des groupes de la recherche, expérimental et témoin, vis-à-vis de la note finale au post-test des prépositions du FLE*



#### 11.4. 2. Vérification de la seconde hypothèse de la recherche

Afin de vérifier la seconde hypothèse, présupposant que notre unité proposée exerce une influence positive sur l'utilisation des prépositions du français des étudiants, public cible, nous avons utilisé l'équation ( $\eta^2$ ). Le tableau suivant reflète les résultats obtenus suite à l'application de l'équation  $\eta^2$ .

Tableau No. 3

Valeur de «  $\eta^2$  » de l'influence de l'unité proposée sur l'utilisation des prépositions du français des étudiants, public cible

Prépositions du français	Valeur de « t »	Valeur de $\eta^2$	Taille de l'effet
L'expression du temps et de la durée	19.832	0.87	Grande
L'expression de l'opposition	10.790	0.67	Grande
L'expression de la cause	12.138	0.72	Grande
L'expression du but	9.162	0.59	Grande
Prépositions de manière et pour les villes et les pays	12.006	0.71	Grande
Les prépositions du lieu	5.761	0.36	Grande
Total	18.277	0.85	Grande

En fonction des résultats ci-dessus, mettant au clair les valeurs de ( $\eta^2$ ) étant 0.85 ; nous sommes à même de confirmer la seconde hypothèse de notre contribution, stipulant que l'unité proposée exerce une influence positive sur l'utilisation des prépositions du français des étudiants, public cible.

## 12. Discussion et interprétation des résultats de la recherche

L'usage judicieux des prépositions dans les différentes constructions langagières sous-entend une bonne maîtrise de ses traits : syntaxiques, morphologiques et sémantiques. Toutefois, cette catégorie de mots représente un écueil important pour les étudiants, notamment lorsqu'ils affrontent des situations de difficulté en communiquant dans des situations authentiques. Dans notre contexte, cette difficulté est principalement due aux méthodes d'enseignement utilisées dans les facultés de pédagogie, section de français, basées sur l'apprentissage par cœur.

Plusieurs chercheurs (tels qu'Assiakh S., 2021 ; Odlin, T., 2003 ; Towell, R. & Hawkins, R., 1994 ; Riegel et al., 2018 : 603 ; Marque-Pucheu C., 2008 ; De Mulder W. & Stosic D., 2009 ; Stosic D. & Fagard B., 2019 ; Leeman D., Colin A., 2008 ; Melis, L., 2003 ; Le Pesant, D. 2006 ; R. Porquier, 1977 : 23 ; C. Vaguer, 2008) ont abordé ce thème de recherche, mais le problème reste toujours d'actualité. Il nous semble donc judicieux de traiter ce sujet et de mettre en place notre unité proposée afin d'accompagner nos étudiants dans leur chemin d'apprentissage, et de leur permettre de surmonter leurs obstacles relatifs à la grammaire, notamment vis-à-vis des prépositions, en leur permettant de gagner en autonomie et en confiance.

L'objectif de cette contribution est ainsi d'évaluer l'impact de la mise en application d'une unité proposée sur l'utilisation des prépositions du français. Elle vise à évaluer l'effet de cette unité sur l'amélioration des conditions de travail et ainsi sur l'utilisation des prépositions du français des étudiants, membres de l'échantillon, dans la salle de cours.

Afin d'assurer la qualité statistique et scientifique des résultats, nous avons appliqué son outil et son matériel à deux groupes : témoin et expérimental, comptant trente étudiants chacun.

À l'issue de l'application de l'outil et du matériel de notre recherche, ainsi que du traitement statistique, celui-ci laisse à penser que des évolutions importantes du niveau de ces étudiants à l'égard des prépositions du français sont remarquables. Il a ainsi mis en évidence le progrès des étudiants en termes d'autonomie, de motivation et d'enthousiasme. Nous nous trouvons de telle manière à même de confirmer les hypothèses initialement formulées, et ainsi d'approuver l'effet positif de la mise en pratique de l'unité proposée sur le développement des prépositions du français des étudiants, le public cible de la recherche.

Lors de la mise en place de notre unité proposée, les étudiants sont conviés à réaliser des tâches, prenant appui sur le vécu des français, à mener une réflexion métalinguistique, en formulant des hypothèses et en cherchant à les vérifier tout au long de l'appropriation de la grammaire, à faire appel à tous leurs acquis, en les reliant à ce qu'ils apprennent. (Ali Elsayed N. ; 2011). Dans le même sens, J. Jereczek (2005 : 40) démontre que les exemples s'appuyant sur le vécu des apprenants se révèlent plus pertinents et davantage efficaces dans l'appropriation des mots du discours, étant donné que le lien est plus facile et plus direct à établir. Cette technique marque une empreinte dans le cœur et la mémoire des apprenants en forgeant un système de références spécifiques les aidant à mener un fructueux travail d'équipe. Tenant compte des résultats, nous sommes aussi en mesure de confirmer l'efficacité de la mise en place de l'unité proposée sur la motivation et l'épanouissement des apprenants, et sur leur autonomie, en les invitant à la réflexion métacognitive ; ce qui confirme les propos de S. Canelas-Trevisi (2009 : 242) révélant que les étudiants sont doués pour la réflexion sur la langue dans le plaisir et avec motivation.

Les résultats obtenus sont concluants, révélant ainsi que l'unité proposée permet d'optimiser le processus d'apprentissage et de le rendre significatif et pertinent. Cette unité est cruciale, car rendant le contexte éducatif ludique ; ce qui permet aux apprenants de changer leurs stéréotypes vis-à-vis de l'apprentissage de la grammaire, qu'ils considèrent comme «un mal nécessaire», trop souvent présenté sous un aspect ennuyeux, monotone et compliqué. (R. Léon, 2008 : 103). La mise en place de l'unité proposée a beaucoup de répercussions sur la pratiques des langues étrangères, le FLE en l'occurrence ; elle permet de relever les erreurs des apprenants en les considérant comme un point de départ pour un apprentissage efficace, en mettant l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage et en l'engageant à réaliser des tâches semblables au vécu des français (Ali Elsayed, N. : 2020 ; Abdallah Pretceille, 2004 : 161; Veronique L., 2016 ; Bento, 2012 : 3).

C'est ainsi qu'on a développé les prépositions du français, considérées comme contenu complexe du point de vue des étudiants, public cible, en s'appuyant sur leurs acquis et leurs connaissances sur le vécu des natifs ; confirmant de la sorte les propos de Berthoz A. (2009). Notre unité rend ainsi l'apprenant apte à exécuter des tâches

basées sur le vécu des français, ce qui le sensibilise à ses erreurs commises en phase intermédiaire dans son passage de sa langue maternelle à la langue cible, ce que l'on nomme l'interlangue.

Au vu des résultats obtenus, nous avons remarqué que les erreurs en matière des prépositions de cause sont la conséquence d'une méconnaissance des différentes valeurs de cette catégorie de prépositions. Cette méconnaissance est due au fait que l'arabe contienne des prépositions exprimant la cause différentes dans leurs constructions, contrairement à leurs équivalentes en français ; comme à force de : «Nous avons dû annuler notre sortie en forêt grâce au vent (à cause de) / J'ai réussi à enlever cette tache à cause d'un produit miracle que j'ai acheté (grâce à).» Un entraînement à l'emploi de ces préposition nous semble donc judicieux afin de remédier à ce type d'erreurs. En arabe, il n'existe pas de différences nettes entre à cause de et grâce à ; ce qui entraîne également des interférences causant des erreurs, qu'on tente d'y remédier lors de l'expérimentation de notre contribution.

Lors de la correction des copies du test, nous avons ainsi remarqué que la plupart des erreurs commises par nos étudiants en terme du choix des prépositions sont dues à leur recours permanent à leur langue maternelle, afin de pouvoir produire des constructions prépositionnelles en français, qui sont sémantiquement correctes à leurs avis. Par exemple, nous avons constaté que les phrases contenant des prépositions de lieu ont significativement obtenu plus de réponses correctes que les phrases contenant les autres sortes de prépositions, car sémantiquement proches de celles de leur langue maternelle ; ce qui a été avancé par Assiakh S. (2021) dans sa contribution menée dans le même sujet. Pour cela, nous avons, au cours de l'enseignement de notre unité, veillé à relever les convergences et/ou les particularités de la langue française, au sujet des prépositions, en prenant la langue maternelle des étudiants comme référence. Cela leur permet de consolider les fondations de la langue cible, ainsi que leur confiance et leur spontanéité, étant donné que la situation de départ leur est familière (M. Moraz, 2002 : 79). C'est ainsi que nous rejoignons les propos de Moraz, en montrant que la mise en place de notre unité leur donne le sentiment de confiance et de sécurité, une fois qu'ils sont affrontés à des situations de communication avec des natifs, dès lors qu'ils achèvent des tâches tirées du vécu des français.

Au cours de la correction des copies de nos sujets et en fonction des résultats obtenus, nous sommes également parvenus à une conclusion confirmant que la cause principale des erreurs commises en terme du choix des prépositions de manière se situe sur le plan sémantique : Je vais à l'université par vélo (à vélo), à la piscine sur pied (à pied), au supermarché par voiture (en voiture) ; autrement dit nos étudiants ne connaissent pas suffisamment les valeurs sémantiques des prépositions de manière en français. Ils appliquent par conséquent leurs connaissances antérieures, par le choix maladroit des prépositions en répondant au test ; ce que l'on nomme interférences linguistiques. Il en va de même pour les prépositions de but.



Parmi les erreurs relevées, nous avons également remarqué que nos étudiants avaient du mal à distinguer la polysémie de certaines prépositions, telles que «loin de» où ils ignorent la valeur sémantique de ce genre de préposition à la fois de lieu et d'opposition : «À la différence de vouloir faire du mal à quiconque, elle pensait bien faire en disant la vérité (loin de)». Cette méconnaissance de la part de nos étudiants les a amenés à quelques confusions quant au choix des prépositions. C'est également le cas de la préposition «dans» exprimant le temps et le lieu ; ce que confirment les propos de (Assiaxh & Sadi, 2017 : 22).

Les résultats obtenus et leur interprétation laissent également à croire que la majorité des erreurs relevées sont dues au fait que les prépositions ne soient pas suffisamment pratiquées. La mise en place de l'unité proposée se révèle donc efficace dans le développement de l'apprentissage et l'utilisation des prépositions. Étant donné qu'elle contribue à rompre la monotonie, elle permet aux étudiants d'effectuer des tâches en les mettant au centre du processus d'enseignement/apprentissage, en leur permettant de relever leurs erreurs pour les considérer comme un point de départ pour leur apprentissage, en reliant leurs acquis aux nouvelles connaissances, et en les incitant à créer un contexte dynamique basé sur la coopération et la collaboration entre eux, marquant ainsi une empreinte dans leur mémoire à long terme.

### 13. Conclusion, recommandations et suggestions de la recherche

L'apprentissage des langues et des cultures étrangères se révèle actuellement crucial pour les individus, d'où l'accès à l'échange avec l'Autre dans un contexte extrêmement différent d'autrefois, du fait de l'évolution dans tous les domaines : scientifiques, sociaux, technologiques, etc., ayant des impacts réciproques et exigeant d'établir des contacts entre eux, afin d'échanger et de partager les connaissances. Cet apprentissage nécessite l'entraînement aux systèmes linguistiques des langues cibles, du FLE en l'occurrence. Cependant, dans les facultés de pédagogie, section de français, le cursus universitaire est énormément chargé, et s'appuie sur les méthodes traditionnelles dans la transmission des connaissances, notamment à l'égard des règles de grammaire, étant la pierre angulaire de l'appropriation des langues.

Notre recherche représente de la sorte un défi, tant pour la chercheuse que pour les étudiants, au vu de leurs conditions de travail au sein de leurs universités. Dans le cadre de notre contribution, nous tentons d'optimiser le processus d'enseignement/apprentissage des prépositions du français des étudiants, public cible de la recherche, en veillant à leur proposer des tâches basées sur des enjeux sociaux authentiques, où ils sont censés faire appel à leurs acquis, à leur vécu, ainsi qu'au vécu des natifs ; tout en s'investissant en tant qu'acteurs sociaux. C'est ainsi qu'on développe leur autonomie, en les mettant au cœur du processus d'apprentissage, et leur permettant d'achever des tâches, basées sur le vécu des français, visant ainsi à les rendre capables de communiquer à bon escient avec des natifs le cas échéant.

## 14. Recommandations et suggestions de la recherche

Développer les prépositions du français, et par la suite les compétences syntaxiques, morphologiques et sémantiques, par la mise en application d'une unité proposée, dans un cadre de travail dynamique encourageant les étudiants à gagner en coopération, en autonomie, et à réaliser les tâches avec beaucoup de motivation, de sécurité et d'enthousiasme, telles sont les visées de notre contribution.

Au vu des résultats obtenus, révélant l'effet positif de la mise en place de notre unité proposée sur le développement des prépositions du français, nous sommes en mesure de présenter les recommandations et les suggestions suivantes :

1. Le développement des prépositions du français se révèle crucial dans l'apprentissage des compétences langagières ;
2. La comparaison et la création des liens entre les nouvelles connaissances et les acquis des apprenants se révèle primordiales dans l'amélioration de leurs compétences, que ce soit linguistiques ou culturelles ;
3. Les tâches proposées aux étudiants doivent être basées sur le vécu des natifs, afin de leur créer une ambiance semblable à celle des natifs ;
4. L'apprenant est acteur de son apprentissage ; on doit donc l'aider à gagner en autonomie et en confiance ;
5. Le rôle de l'enseignant est primordial ; c'est à lui qu'il incombe d'encourager ses étudiants à débiter leur apprentissage par la détermination des objectifs, et à chercher à y parvenir.
6. Les stratégies d'auto-contrôle et d'auto-évaluation, permettent l'optimisation du processus d'enseignement/apprentissage des langues, aidant ainsi les apprenants à devenir autonomes et responsables de leur apprentissage.

## Bibliographie de la recherche

- Abdallah Pretceille M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle*, 3e édition. Paris : Anthropos, 2004.
- Albert, J.-L. & Py, B. (1986). «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation», *Études de linguistique appliquée* 61, 78-90
- Ali Elsayed Ibrahim N. (2011). « Programme proposé pour développer l'expression orale du Français, par l'utilisation de quelques stratégies cognitives et métacognitives, chez les étudiants de 4e année de la Faculté de Pédagogie en Égypte », Thèse de Doctorat, Université de Caen - Normandie (France).
- Ali Elsayed Ibrahim N. & Salinas A. (2014). « Appropriation d'une langue étrangère interférences entre les systèmes français et arabe (dialecte égyptien) », *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, Iran, no.14, pp.41-70 .
- Amiot, D. (2004). « Préfixes ou prépositions ? Le cas de sur-, sans-, contre- et les autres », *Lexique* 16 : 67-83.
- Amiot, D. (2006). «Prépositions et préfixes», *Modèles linguistiques* 53, tome XXVII-1 : 19-34.

- Anscombre, J.-C. (2005). «Temps, aspect et agentivité dans le domaine des adjectifs psychologiques», LIDIL 32 : 145-165.
- Arditty, J. & Coste, D. (1987). « Interaction en langue étrangère : intermède entre interlangue et interaction », Dans Blanc, H., Le Douaron, M. & Veronique, D. (dir), s'approprier une langue étrangère, Paris, Didier, Erudition, 15-22
- Assiakh, S. Sadi, N., (2017). «Discours grammaticaux et linguistiques : de la transposition à la transposabilité en didactique du FLE», in Études et recherches philologiques, Série Langues Étrangères Appliquées, N° 16, pp. 18-29
- Assiakh S. (2021). « Constructions prépositionnelles et usage des prépositions chez les apprenants algériens : approches linguistique et contrastive », Multilinguale Varia, No 16
- Astolfi, J-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner, ESF, Paris, 1997.
- Barbot M.-J. et Catamarri G. (1999). Autonomie et apprentissage, innovation dans la formation. Paris : PUF.
- Barbot M.-J. et Dervin F. (2011). «Rencontres interculturelles et formation», Éducation permanente, 2011, n°186, p. 5-16.
- Baron, A. (2003). Acquisition in interlanguage pragmatics, Amsterdam, Benjamins Publishing Company
- Bento M. (2012). «Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France», Synergies Canada, n°5, p. 1-9.
- Berthoz A. ( 2009). La simplicité, Paris : Odile Jacob.
- Besse, H., Porquier, R. (2009). Grammaire et didactique des langues, Paris : Hatier : Didier.
- Blumenthal, P. (2002). « Profil combinatoire des noms : synonymie distinctive et analyse contrastive », Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 112 : 115-138.
- Blumenthal, P. (2007). « Les noms d'émotion : trois systèmes d'ordre », Colloque Lexique des émotions. Grenoble III, 26-27 avril, actes à paraître chez Ellug.
- Borillo, A. (2002). «Il y a prépositions et prépositions», Travaux de Linguistique, 42-43, pp. 141-155.
- Brinton, L. & E.C. Traugott (2005). Lexicalization and Language Change, Cambridge University Press, Cambridge.
- Camussi-Ni M.-A., Coatéval A. (2013). Comprendre la grammaire - Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE, Presses Universitaires de Grenoble.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). La grammaire enseignée en classe, le sens des objets et des manipulations, Suisse, Berne.
- Choi-Jonin, I. 2006 : « La valeur linguistique de la préposition avec, suivie de la question de son antonymie avec sans », Modèles linguistiques 54 : 97-114.
- Chomsky, N. (1965). « Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge » : MIT, Cambridge University Press, DOI : 10.21236/AD0616323
- Chomsky, N. (1970). « Remarks on Nominalization », in R. Jacobs and P. Rosenbaum (eds), Readings in English Transformational Grammar, Waltham, MA : Ginn,184-221.

- Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris.
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- Delcambre I. (2010). «Contenus d'enseignement et d'apprentissages», dans Reuter Y. (2010). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 45-51.
- De Mulder W. & Stosic D. (2009) : « Présentation ». Langages, 173, pp. 3-14.
- Dourson, M. (1997). « Essai de sémantique cognitive : le sens de chez » In C. Rivière et M.-L. Groussier (dir.) La Notion, Paris & Gap, Ophrys : 75-84.
- Fagard, B. & W. De Mulder (2007). «La formation des prépositions complexes : grammaticalisation ou lexicalisation ?», Langue française, 156, pp. 9-29.
- Fagard, B., W. De Mulder & T. Hoelbeek (2020). «Sémantique des prépositions», in : Marchello-Nizia, C., B. Combettes, S. Prévost & T. Scheer (éds.) : Grande grammaire historique du français. De Gruyter Mouton, Berlin & New York.
- Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris : Hatier/Didier
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). Second language acquisition, An introductory course, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates Publisher
- Jacobbe, J. (1992). Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction. Études sur le développement du langage chez l'adulte, Paris, CNRS Éditions.
- Gruet-Skrabalova H. & Dedková I. (2021). «L'acquisition des prépositions à et de en français par des locuteurs tchèques », Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues), Varia, No 64.
- Jereczek, J. (2005). « Intégrer les expressions figées dans le cours de FLE », Le français dans le monde, No 341, p. 40.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics, New York, Oxford University press
- Khalifa J.-Ch. (2017). « Le traitement des prépositions en grammaire générative », Prédication et prépositions en anglais, Corela.
- Les prépositions
- Lahire B. (2001). «La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs», Revue Française de Pédagogie, n°134, p. 151-161.
- Lebaud, D. (2004). «Toucher : le tango des sens. Problèmes de sémantique lexicale ». Linx 50 : 53-80.
- Leeman D. & Colin A. (2008). «Prépositions du français : État des lieux», Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin, Langue française, 1 n° 157, pp. 5 à 19
- Le Pesant, D. (2006). «Classification à partir des propriétés syntaxiques», Modèles linguistiques, 53, tome XXVII-1 : 51-74.
- Littlefield, H. (2006) : «Syntax and Acquisition in the Prepositional Domain : Evidence from

English for Fine-grained Syntactic Categories», Thèse de doctorat, Université de Boston.

- Mardale, A. (2009). «Sur la distinction entre prépositions lexicales et prépositions fonctionnelles », in : Zafiu, R., B. Croitor & A.-M. Mihail (éds.) : Studii de gramatică. Omagiu Doamnei Profesoarei Valeria Guțu-Romalo. Editura Universității din București, București, pp.115-125.
- Marque-Pucheu, C. (1995). «Structures prépositionnelles semi-figées Prép C1 de N2 : verbes supports associés et structure interne», Thèse soutenue à l'université Paris VIII.
- Marque-Pucheu, Christiane. (2008). « La couleur des prépositions à et de ». Langue française, 157, 74-105.
- Melis, L. (2003). La préposition en français, Ophrys, Paris.
- Noyau, C. & Porquier, R. (1984). Communiquer dans la langue de l'autre, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes
- Odlin, Terence. (2003). «Crosslinguistic Influence». Dans C. Doughty & M. Long (dir.), Handbook of Second Language Acquisition (pp. 436-486). Blackwell.
- Porquier, R. (1979). «Stratégies de communication en langue non maternelle», Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel 33, 39-52
- Porquier, R. (1984). «Communication exolingue et apprentissage des langues », in Py, B. (ed), Acquisition d'une langue étrangère (Actes du Colloque de Neuchâtel, 16-18 septembre 1982), Universités de Paris VIII et de Neuchâtel, 17-47
- Porquier, R. (1994). « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », Bulletin suisse de linguistique appliquée 59, 159-169
- Pottier, B. 1955 in 1962 : Systématique des éléments de relation. Etude de morphosyntaxe structurale romane. Paris, Klincksieck.
- Py, B. (1988). « Didactique et modèles linguistiques », Études de linguistique appliquée 72, 7-13
- Py B. (1995). « Interaction exolingue et processus d'acquisition », Cahier de l'ILSL, 7, 159- 175)
- Py B. (2000). «Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue», Études de linguistique appliquée, 120, 395-404)
- Riegel M., Pellat J.C. & Rioul R. (2018). Grammaire méthodique du français (7e éd.). coll. Linguistique nouvelle, Presses universitaires de France.
- Rivenc P. (2003). Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : 3. La méthodologie, Belgique, De Boeck
- Selinker L. (1972). « Interlanguage », International Review of Applied Linguistics, 3(10), 209-231
- Stosic D. & Fagard B. (2019). Les prépositions complexes en français : pour une méthode d'identification multicritère, Revue Romane.
- Towell R. & Hawkins R. (1994). Approaches to Second Language Acquisition. Multilingual Matters.
- Vaguer, C. (2006). «Bibliographie générale des prépositions du français (I et II). Modèles linguistiques 54», tome XXVII-II : 171-203.

- Vaguer, C. (2008). «Classement syntaxique des prépositions simples du français ». Langue française, 157, pp.20-36. Hal-00980412
- Veronique L. (2016). «La perspective actionnelle à l'épreuve du quotidien en classe», Les Langues Modernes, Université de Lorraine.
- Vogel, K. (1995). L'interlangue, la langue de l'apprenant, Lernersprache. Linguistische und Psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung), Toulouse : Presse Universitaires de Mirail.
- Wilmet, M. (1997), Grammaire critique du français, Paris, Duculot.

