



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Mentouri de Constantine
Département de Langue et Littérature Françaises

N° d'ordre :

Série :

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de

MAGISTÈRE

Option : Linguistique-Didactique

LA PRÉPOSITION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
AU 3^{ème} PALIER DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE :
ANALYSE SYNTAXIQUE ET DIDACTIQUE

Par :

BOULSANE REDHA

Sous la direction du Professeur : **CHERRAD YASMINA**

et la codirection du Docteur : **HANACHI DAOUIA**

Devant le jury :

Président : **P^f DERRADJI Yacine**, Professeur,
Université Mentouri, Constantine
Rapporteur : **P^f CHERRAD Yasmina**, Professeur,
Université Mentouri, Constantine
Co-rapporteur : **D^f HANACHI Daouia**, Maître de conférences,
Université Mentouri, Constantine
Examineur : **D^f ZETILI Abdeslam**, Maître de conférences,
Université Mentouri, Constantine

Soutenu le : 03 Novembre 2011

Résumé :

La langue française est une langue dans laquelle les relations entre les différents termes sont marquées de façon spécifique. Ces relations ne peuvent s'établir que par le biais de certains mots outils que les grammairiens appellent "mots de relation", "relateurs" ou "joncteurs " selon P. Charaudeau.

La catégorie des mots de relation, toujours invariables en langue française, se constitue principalement de deux grands ensembles : les conjonctions et les prépositions. Et c'est justement à la catégorie des prépositions que nous avons consacré l'essentiel de notre étude.

Notre étude a précisément pour objet l'analyse des erreurs liées à l'emploi des prépositions. Nous avons ainsi procédé à une évaluation des connaissances sur les prépositions en mettant l'accent sur deux critères fondamentaux : l'identification et l'usage adéquat de ces éléments. Pour cela, nous nous sommes proposé d'apprécier leur fréquence d'emploi dans le discours écrit d'un groupe d'apprenants de 9^{ème} AF. Nous nous sommes ensuite efforcé de diagnostiquer les erreurs et d'en identifier la source en suivant une grille d'analyse et un dispositif méthodologique adapté nous permettant de relever les erreurs et de les classer en fonction d'une typologie précise.

Abstract:

The French language is a very precise language in which relations between words are marked accurately. In a text, all linguistic signs are linked together. They provide each other a context and determine themselves mutually. This solidarity, however, can take many forms and can be done through certain tool words that grammarians call words of relationship or "circuit breakers" according to P. Charaudeau.

The category of words of relationship, always invariable in French, is formed mainly by two major sets: conjunctions and prepositions. And it is precisely to the category of prepositions that we have devoted most of our study.

Our study aims specifically at analysing errors related to the use of prepositions. Thus, we have evaluated knowledge of prepositions by focusing on two basic criteria: identification and proper use. Accordingly, we have assessed their frequency of use in written discourse of a group of learners from the 9th grade. Then, we have tried to diagnose the errors and identify their source following an analytical and methodological device that would permit us to identify errors and classify them according to a precise typology.

ملخص

اللغة الفرنسية لغة دقيقة جدا حيث تحدد العلاقات بين مختلف المصطلحات بصفة واضحة و لذلك فان جميع الرموز اللغوية ترتبط في نص واحد بحيث توفر سياقاً و تحدد بعضها البعض.

هذا الارتباط يمكن ان يتخذ اشكالا عديدة كما يمكن القيام به باستعمال ادوات نحوية. هذه الكلمات او الحروف تدعى عند المختصين في علم النحو حروف الربط او حروف العطف كما يسميها "شارودو".

حروف الربط - دائما جامدة في اللغة الفرنسية - تنقسم اساسا الى مجموعتين كبيرتين حروف الجر و حروف العطف. و قد تم تكريس معظم دراستنا لحروف الجر.

على مستوى نحوي. يمكن تلخيص دور حروف الجر في السماح باقامة رابطة تبعية بين كلمتين او عبارتين. و مع ذلك يجدر الاشارة الى ان الربط بين الكلمات او العبارات لا يحدث بسهولة و ان استخدام حروف الجر يمكن ان يخلق صعوبات تمس الجانبين النحوي و الدلالي.

ان دراستنا تتعلق على وجه التحديد بتحليل الاخطاء المرتبطة باستخدام حروف الجر. و لهذا عمدنا الى اجراء تقييم للمعارف النحوية المتعلقة بحروف الجر من خلال التركيز على معيارين اساسيين. التحديد و الاستعمال الجيد. و قد اقترحنا احصاء نسبة الاستعمال في الخطاب الكتابي لمجموعة من تلامذة السنة 9 اساسي. بعد ذلك حاولنا تشخيص الاخطاء و تحديد مصدرها من خلال اتباع منهجية تحليلية تسمح لنا بتصنيف الأخطاء تصنيفا دقيقا.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	08
Problématique.....	11
Hypothèses.....	13
Méthodologie.....	14

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I

LA PRÉPOSITION COMME PARTIE DU DISCOURS

Introduction	19
I- Définition de la préposition.....	21
II- L'analyse de la préposition.....	23
1. La morphologie et l'origine des prépositions.....	24
1-1. La forme des prépositions.....	24
1-1-1. Les prépositions simples.....	24
1-1-2. Les locutions prépositives.....	24
1-2. L'origine des prépositions.....	25
2. La sémantique des prépositions.....	26
2-1. Les prépositions à sémantèse lourde.....	28
2-2. Les prépositions à sémantèse discrète.....	28
3. La syntaxe des prépositions.....	29
3-1. La fonction de la préposition.....	29
3-2. Les éléments syntaxiques mis en relation par la préposition.....	33
3-2-1. Élément syntaxique subordonné.....	33
3-2-2. Élément syntaxique supérieur.....	33
3-3. Le groupe prépositionnel.....	34
3-3-1. Les relations directes avec le verbe.....	35
3-3-2. Les relations avec un élément autre que le verbe.....	36
Conclusion	37

CHAPITRE II

LA PRÉPOSITION DANS LES THÉORIES LINGUISTIQUES

Introduction	38
I- Martinet et le fonctionnalisme.....	39
1. Postulats de base.....	39
2. La classification fonctionnelle des monèmes.....	40
3. La préposition dans la théorie fonctionnelle.....	41
II- Guillaume et la psychomécanique.....	44
1. Postulats de base.....	44
2. La préposition dans la théorie psychomécanique.....	45
III- Chomsky et la grammaire générative et transformationnelle.....	50
1. Postulats de base.....	50
2. La préposition en grammaire générative et transformationnelle.....	54
Conclusion	55

CHAPITRE III

L'ALTERNANCE PRÉPOSITIONNELLE ET LES AMBIGUÏTÉS CATÉGORIELLES

Introduction	56
I- La concurrence ou l'alternance prépositionnelle.....	57
1. Le couple à/de.....	57
2. Le couple en/dans.....	60
3. Le couple par/de.....	63
II- Les ambiguïtés catégorielles.....	66
1. Préposition/conjonction.....	67
2. Préposition/adverbe.....	68
3. Préposition/nom.....	71
Conclusion	73

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE
LA PRÉPOSITION DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE
DU FRANÇAIS AU 3^{ème} PALIER DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE

Présentation du palier d'étude.....	77
I- Finalité et buts de l'enseignement du français au 3 ^{ème} palier de l'E.F	77
II- Organisation de l'enseignement/apprentissage en UD.....	78
1. L'unité didactique.....	78
2. Le déroulement d'une unité didactique.....	79
3. Les grands moments de l'unité didactique.....	80

CHAPITRE I

ANALYSE DES PROGRAMMES OFFICIELS DE FRANÇAIS

Introduction	81
I- L'enseignement de la langue française en 7AF.....	81
1. Objectifs de communications des unités didactiques en 7AF.....	82
2. L'enseignement de la grammaire en 7AF.....	82
3. La préposition dans l'enseignement du français en 7AF.....	83
4. Éléments de conclusion.....	92
II- L'enseignement de la langue française en 8AF.....	92
1. Objectifs de communications des unités didactiques en 8AF.....	93
2. L'enseignement de la grammaire en 8AF.....	93
3. La préposition dans l'enseignement du français en 8AF.....	94
4. Éléments de conclusion.....	98
III- L'enseignement de la langue française en 9AF.....	99
1. Objectifs de communications des unités didactiques en 9AF.....	100
2. L'enseignement de la grammaire en 9AF.....	100
3. La préposition dans l'enseignement du français en 9AF.....	101
4. Éléments de conclusion.....	106
Conclusion	107

CHAPITRE II

ÉVALUATION DES CONNAISSANCES SUR LA PRÉPOSITION

Introduction	110
I- Présentation de l'enquête en 9 ^{ème} AF.....	110
1. Lieu de l'enquête.....	110
2. Méthodologie de l'enquête.....	111
3. Justification du choix des apprenants (l'échantillon de l'enquête).	112
II- Caractéristiques de la population enquêtée.....	113
1. Analyse de la situation socioéconomique-culturelle des apprenants	113
2. Analyse de la situation sociolinguistique des apprenants.....	117
2-1. Cadre de manifestation de la langue française.....	118
2-1-1. Dans un contexte familial.....	118
2-1-2. Dans un contexte social.....	118
2-1-3. Dans un contexte scolaire.....	118
2-1-4. Commentaires et interprétations.....	119
2-2. Cadre d'utilisation de la langue française.....	120
2-2-1. Dans un contexte audio-visuel.....	120
2-2-2. Dans un contexte de lecture.....	121
2-2-3. Dans un contexte d'écriture.....	122
2-2-4. Commentaires et interprétations.....	122
III- Remarques conclusives.....	124
IV- Évaluation des connaissances sur la préposition.....	125
1. Description du test proposé : l'exercice contraignant.....	126
2. Conditions de passation du test.....	127
3. Analyse des réponses à l'exercice contraignant.....	129
3-1. Commentaires et interprétations des résultats.....	130
3-1-1. Identification des éléments lexicaux.....	130
3-1-2. Identification des éléments grammaticaux.....	132
V- Identification de la préposition.....	133

1. Le terme préposition ne figure pas.....	134
2. Le terme proposition occupe la place de préposition.....	137
3. Le terme préposition se manifeste	139
Conclusion	141

CHAPITRE III

ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES LIBRES

Introduction	144
I- Description du corpus et des conditions de passation.....	145
1. Choix du discours : le discours argumentatif.....	146
2. Choix de la méthode d'analyse : l'analyse des erreurs.....	147
II- Analyse des productions écrites libres.....	149
1. Relevé des erreurs.....	151
2. Classification des erreurs commises par les élèves.....	156
2-1. Les erreurs par addition.....	156
2-2. Les erreurs par omission.....	159
2-3. Les erreurs par substitution.....	161
3. Sources d'erreurs : commentaires et interprétations.....	164
3-1. Le recours à la langue maternelle.....	164
3-2. L'analogie des constructions.....	167
3-3. La méconnaissance des prépositions.....	169
4. Typologie des prépositions litigieuses.....	171
4-1. La préposition <i>à</i>	172
4-2. La préposition <i>dans</i>	175
4-3. La préposition <i>avec</i>	178
Conclusion	181
CONCLUSION GÉNÉRALE	185
BIBLIOGRAPHIE	190
ANNEXES	195

1. Les conventions et les abréviations.....	196
2. Les programmes officiels de français.....	197
2-1. Les programmes de 7AF.....	197
2-2. Les programmes de 8AF.....	202
2-3. Les programmes de 9AF.....	207
3. Le questionnaire.....	212
4. Le test d'identification.....	213
5. Les productions écrites libres.....	214

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE :

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. C'est pourquoi la maîtrise de la langue française est le premier pilier du socle commun de connaissances et de compétences. Elle se place au cœur des apprentissages fondamentaux et constitue un outil d'expression et de communication indispensable dans la vie d'aujourd'hui. Or, nous ne sommes pas sans savoir que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère telle que le français ne peut se faire sans un certain enseignement/apprentissage de la grammaire. En effet, à l'école, nous ne pouvons nous passer de la grammaire dans les pratiques langagières et son enseignement consiste, en général, en un apprentissage des règles de la langue française, des régularités et des exceptions, aux fins de permettre à tous les élèves d'exprimer leur pensée au plus juste de leurs intentions, mais aussi d'analyser avec rigueur et vigilance les propos oraux et les textes qui leur sont adressés.

La grammaire, que *"Le dictionnaire de linguistique"* définit comme « *l'art d'exprimer ses pensées par la parole ou par l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le bon usage* » (2002: 226), est indispensable pour s'exprimer correctement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et elle vise en premier lieu à construire une compétence linguistique. Lorsque l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique qu'il réemploiera dans des situations de communication. Apprendre la grammaire, même avec une approche traditionnelle, c'est donc parvenir progressivement à appréhender la langue. L'acquisition de ce savoir verbal suppose donc une maîtrise minimale du code linguistique. Cette maîtrise du code linguistique qu'est la langue ne peut, en aucun cas, avoir lieu sans la connaissance des parties et des éléments constitutifs de cette langue ainsi que des règles de combinaison et de jonction qui régissent

l'emploi en situation de ces différentes parties. Cette tâche est assignée à la grammaire qui cherche d'une part, à découvrir la valeur des différentes unités de la langue pour permettre une meilleure approche de leurs emplois dans le discours et d'autre part, à donner une compétence : savoir se servir de la langue en respectant ses règles.

En effet, la tradition grammaticale fournit le découpage de la chaîne parlée et écrite en mots distribués en classes que l'on appelle « parties du discours ». Ces parties du discours encore appelées, par certains linguistes, catégories lexicales / grammaticales (classement en fonction des rôles syntaxiques possibles) sont fort décriées et ne font l'objet d'aucun consensus. Elles diffèrent beaucoup d'une langue à l'autre et n'ont pas de caractère universel. En outre, elles sont source de difficultés dans l'apprentissage des langues car il n'y a jamais de correspondance directe et des catégories, à priori, différentes peuvent renvoyer au même rôle sémantique.

La grammaire dite traditionnelle reconnaît neuf parties du discours : le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction, l'interjection. Ce classement n'est pas sans problèmes ou contradictions et les critiques formulées à l'encontre des parties du discours ont montré avec évidence que les critères selon lesquels furent discriminées ces parties ne sont pas fiables ; d'une part parce qu'ils ne font pas l'unanimité des grammairiens qui ne proposent pas les mêmes listes. Ces dernières varient dans le temps et selon les approches. D'autre part, ils ont révélé le pouvoir qu'ont certains mots à appartenir simultanément à deux catégories différentes, ce qui explique les limites flottantes et peu stables entre catégories de mots surtout invariables.

En effet, la répartition des mots de langue pose des problèmes car les parties du discours sont définies par un ensemble de critères disparates (distributionnels, sémantiques, formels...). Par exemple, pour définir la préposition, J. Dubois et R. Lagane recourent à un critère formel et à un critère

fonctionnel : « *un mot invariable qui joint un nom, un pronom, un adjectif, un infinitif à un autre terme (verbe, nom...)* » (1995 :122). Et que les mêmes critères sont utilisés pour définir la conjonction : « *un mot ou une locution invariable qui sert à relier deux éléments* » (1995 :125). Ce qui entraîne parfois des confusions. Ces critères de définition manquent donc de rigueur et ils sont souvent source d'erreurs. Par exemple, où classer un mot comme "*comme*" dans "il chante comme un rossignol" conjonction ou préposition ?

Le français est une langue dans laquelle les relations entre les différents termes sont marquées de façon spécifique. L'établissement des relations est assuré par un ensemble d'outils grammaticaux tels que les prépositions ou les conjonctions. C'est précisément à la préposition en tant qu'élément de relation, que nous consacrons une étude approfondie, aussi bien linguistique que didactique au niveau du 3^{ème} palier de l'école fondamentale. D'une part, dans un cadre théorique, seront mises en lumière les relations que la préposition peut exprimer ainsi que les ambiguïtés catégorielles dont elle fait l'objet. D'autre part, dans un cadre analytique, les difficultés d'emploi que la préposition peut entraîner dans des situations de communication y seront traitées. La préposition touchée par le manque de rigueur des critères de classement et par l'instabilité de ses frontières engendre des déviances dans le discours écrit des élèves de 9^{ème} AF. Ces déviances sont sous-tendues par un certain nombre de paramètres que nous essayerons d'explicitier au niveau de la partie méthodologique de notre travail.

Nous espérons que cette recherche saura éclairer un peu la question sur les limites entre les parties du discours et la place qu'elles occupent dans l'enseignement du français au niveau du 3^{ème} palier de l'école fondamentale. Nous souhaitons aussi qu'elle puisse ouvrir la voie à des rénovations et à des refontes des programmes du collège, plus orientées vers l'enseignement des parties du discours et de leurs aspérités syntaxiques et sémantiques.

PROBLÉMATIQUE :

« *Apprendre à l'élève à s'exprimer ou à écrire dans la langue qu'il étudie c'est lui apprendre à communiquer dans cette langue* » (A. Zetili, 2002 :45), demeure le principal objectif que vise l'enseignement du français au niveau du 3^{ème} palier de l'école fondamentale. Or, bien qu'un ensemble de choix méthodologiques et de procédés didactiques associés soit mis en œuvre pour pouvoir conduire cet apprentissage, l'enseignement en question ne va pas sans certains tâtonnements, sans certains dysfonctionnements qui risquent d'empêcher que soit atteint l'objectif final que visent les didacticiens : pouvoir communiquer en français.

En effet, l'enseignement du français au niveau du troisième palier de l'école fondamentale n'a jamais cessé d'être remis en cause. Les différents réaménagements qui lui ont été apportés et les différentes réformes qu'il a subies n'ont pas laissé indifférents les partenaires de l'Education Nationale, qui n'ont pas manqué de rappeler les principales lacunes qui justifient une réforme et de souligner à l'occasion, la non-correspondance des contenus aux attentes et aux motivations des élèves. Les réactions les plus significatives sont celles qui ont été enregistrées auprès des praticiens (enseignants et inspecteurs notamment). Ces derniers n'ont pas pu s'empêcher, depuis la mise en place des contenus de l'enseignement du français en 1976, de se poser des questions sur la place qu'occupent les parties du discours en général, et plus particulièrement les parties invariables (adverbe, préposition, conjonction, interjection) dans les programmes officiels de français.

Il est sans doute vrai que le décalage entre le bon usage de ces unités grammaticales, et l'emploi qu'en font les locuteurs (élèves) d'une part, et la difficulté à cerner ces catégories selon une définition univoque d'autre part, ouvrent bien de larges horizons aux linguistes et surtout aux chercheurs qui y trouvent une occasion de donner libre champ à leurs recherches, et cela dans le

seul souci d'apporter des éléments de réponse à une question qui reste posée et qu'un bon nombre de linguistes et didacticiens s'efforceront de prendre en compte : « Quelle place occupent les parties du discours invariables dans les programmes officiels de l'enseignement du français au sein du troisième palier de l'école fondamentale ? ».

Afin de répondre à cette question, nous tenterons de nous introduire dans la catégorie des prépositions, car parmi les parties du discours invariables, c'est celle qui a le plus suscité notre intérêt. De par son caractère hétéroclite et sa fréquence d'emploi dans le discours humain. Vu les nombreux problèmes qu'elle pose à l'enseignement/apprentissage du français, nous avons décidé de lui consacrer l'essentiel de notre réflexion, sans perdre de vue l'objectif que nous nous sommes fixé au départ et qui consiste essentiellement dans la réponse à une question cruciale qui sera au centre de l'étude qui va être menée : « **Quelle place occupe la préposition dans l'enseignement du français au 3^{ème} palier de l'école fondamentale ?** ».

Outre la vocation que possède cette classe grammaticale à attirer les théoriciens, c'est sans nul doute à notre expérience d'enseignant de la langue française qu'est dû le choix de ce sujet. Au cours de l'expérience que nous avons menée en qualité de PEF (professeur de l'enseignement fondamental) de français au niveau du troisième palier de l'école fondamentale, nous avons pu constater les difficultés qu'éprouvent les élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit, à employer judicieusement les prépositions et, en conséquence, la mauvaise manipulation de celles-ci est souvent source d'énoncés erronés. C'est pourquoi nous avons estimé utile de centrer notre attention sur un domaine où semblent se rencontrer les plus fortes difficultés : la production écrite. Nous nous sommes alors proposé d'analyser les erreurs commises par un groupe d'élèves de 9^{ème} AF en situation d'écrit, afin de pouvoir mettre en relief leurs acquis antérieurs et personnels en matière de préposition au cours de leur cursus.

Dans une optique linguistique/didactique, nous avons estimé qu'une réflexion sur les liens entre les connaissances acquises d'ordre linguistique durant des années d'apprentissage de français (3 ans au primaire et 3 ans au moyen) et la place qu'occupent les prépositions dans les contenus de l'enseignement du français ainsi que leur utilisation de la part des élèves s'avère particulièrement utile. À ce niveau de la réflexion, nous ne pouvons que formuler des hypothèses qui ne seront confirmées ou infirmées qu'après une investigation sur le terrain. Pour ce qui est de notre recherche, nous nous limiterons aux questions suivantes :

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

MÉTHODOLOGIE :

Dans le cadre de notre recherche, l'étude se fonde sur l'analyse des erreurs de nature grammaticale et plus précisément celles liées à l'emploi des prépositions. Nous effectuerons ce travail auprès d'un groupe d'élèves de 9^{ème} AF, et nous nous intéresserons plus particulièrement aux erreurs prélevées dans leurs productions écrites, car à notre avis, c'est à l'écrit que les difficultés à employer correctement les prépositions sont les plus manifestes.

Notre souci majeur, qui est de vouloir répondre à la question principale de notre problématique que nous reformulons d'ailleurs comme suit : « La préposition fait-elle l'objet d'un véritable enseignement au niveau du 3^{ème} palier de l'école fondamentale ? », détermine les domaines qui sous-tendent la réflexion que nous allons mener tout au long de ce travail. Notre étude se situera, de ce fait, entre deux domaines : linguistique d'une part, didactique de l'autre. Nous nous proposerons d'aborder, dans un premier temps, la préposition et ses divers aspects phénoménologiques en nous référant le plus souvent que possible à des travaux précis et représentatifs, et à des conceptions et approches courantes : les travaux de Maurice Grevisse, de Jean Dubois, de Guy Fève, de Pierre Cadiot, d'Anne-Marie Berthonneau et de Daouia Hanachi constitueront notre ancrage théorique et nous permettront d'élucider les différentes acceptions que revêt la préposition.

Nous nous consacrerons ensuite à une analyse détaillée des erreurs commises au niveau de la classe des prépositions. À ce niveau de l'étude, il nous paraît évident qu'en matière d'analyse des erreurs, les approches d'Henri Besse et Rémy Porquier demeurent intéressantes. Notre travail s'organisera ainsi en deux grandes parties nettement complémentaires : Dans la première partie, sont exposés les principes théoriques et méthodologiques qui guident notre recherche. Cette partie sera essentiellement centrée sur l'analyse de l'élément linguistique en question, soit la préposition.

Le premier chapitre sera beaucoup plus proche d'une étude syntaxique et sémantique dans la mesure où il prendra en évidence : la nature, le sens et la fonction des prépositions. Après avoir déblayé le terrain avec ces quelques rappels théoriques, nous cernerons dans un deuxième chapitre les grandes théories linguistiques qui, bien qu'elles aient pris toutes en charge la préposition, ne l'abordent pas forcément du même point de vue. Du fonctionnalisme à la grammaire générative et transformationnelle, en passant par la psychomécanique du langage, les prépositions ne sont pas appréhendées selon la même optique.

Le troisième chapitre se divisera en deux grandes séquences. La première sera réservée à un phénomène assez remarquable: la concurrence prépositionnelle. La langue française présente une alternance dans l'usage de certaines prépositions (*à, de*), (*dans, en*), (*par, de*) entre autres. Avec ou sans différence de sens, le choix de telle ou telle préposition apporte souvent une nuance non négligeable. C'est pourquoi cette alternance constitue un aspect intéressant à étudier, d'autant plus qu'elle n'obéit pas, selon les grammairiens, à des principes réguliers.

Une tentative de réponse à la question suivante : « Comment pourrait-on distinguer la préposition des différentes parties du discours avec lesquelles elle se confond souvent ? » fera l'objet de la deuxième séquence et clôturera la première partie. Au cours de cette séquence, nous expliciterons les ambiguïtés catégorielles qui déstabilisent les frontières entre parties du discours, et par conséquent, facilitent le passage d'une catégorie à une autre.

La deuxième partie sera l'occasion de confirmer ou d'infirmer les hypothèses déjà énoncées lors de la partie précédente. Nous avons ainsi mis en place un dispositif méthodologique adapté qui prendra en considération les principaux acteurs que l'acte pédagogique met en scène :



Nous commencerons d'abord par l'analyse détaillée des programmes officiels de français -élaborés et imposés par le Ministère de l'Education Nationale- du 3^{ème} palier de l'enseignement fondamental. Ces programmes officiels qui constituent le savoir que les professeurs détiennent et transmettent aux élèves, devront apporter un éclairage certain qui nous permettra de bien situer la préposition et de déterminer la place qu'elle occupe au sein de ces contenus.

Nous nous pencherons ensuite sur l'évaluation des connaissances des apprenants en matière de préposition. Cette évaluation se fera par le biais de deux tests distincts mais nettement complémentaires. Le premier test ou exercice contraignant, précédé d'une enquête visant à dégager un certain nombre de critères sociaux, économiques et linguistiques, est proposé dans le seul but de déterminer la capacité des apprenants à reconnaître les parties du discours en général et les prépositions en particulier. L'analyse des emplois litigieux ou erronés des prépositions que nous dégagerons à partir des productions écrites d'un groupe d'élèves de 9^{ème} AF fera l'objet du deuxième test qui se fixe à son tour comme objectif d'évaluer la compétence des apprenants à employer correctement les prépositions. Nous tenons à signaler que le choix des élèves de 9^{ème} AF n'est pas aléatoire, nous les avons privilégiés car ils sont en dernière année du 3^{ème} palier. En d'autres termes, ils nous donneront l'occasion de tester les connaissances acquises en matière de langue française et les répercussions qu'elles peuvent avoir sur leurs productions écrites. Nous nous efforcerons alors de diagnostiquer les erreurs liées à l'usage des prépositions, d'en identifier la source et d'en percevoir la genèse, en suivant les étapes tracées par notre grille d'analyse :

- Classification des erreurs commises par les apprenants.
- Source (s) d'erreurs : interprétations et commentaires.
- Typologie des prépositions litigieuses (pour les élèves).

La grille d'analyse que nous avons établie se compose de trois grandes étapes que nous détaillons comme suit : après avoir décelé les erreurs, nous les classerons d'abord selon une typologie précise, ensuite, nous nous intéresserons aux paramètres provocateurs d'erreurs ou qui sont à l'origine des lacunes observées. Enfin, nous tenterons de dresser une typologie des prépositions litigieuses qui n'ont pas fait l'objet d'un classement rigoureux et au niveau desquelles est commise la grande partie des erreurs.

La conclusion constituera l'étape décisive de notre recherche, elle sera l'occasion de faire le point sur les résultats obtenus et les mettre en relation avec l'enseignement reçu. L'élucidation des relations entre la performance que possèdent les élèves à employer les prépositions et la place qu'occupent celles-ci dans les programmes officiels constituera une nouvelle donnée dont il sera question de tenir compte dans cette conclusion. Au delà de la simple analyse, nous essayerons d'orienter le plus judicieusement possible l'enseignement de la langue française au niveau du collège vers un enseignement des parties du discours.

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

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I :

La préposition comme partie du discours

INTRODUCTION :

La première classification rigoureuse des mots de la langue a été élaborée par le grammairien alexandrin Denys de Thrace (III siècle avant J-C) et selon laquelle tout mot, en grec, relève d'une des huit parties du discours et d'une seule : nom, verbe, participe, article, pronom, préposition, adverbe et conjonction.

Dans l'analyse du français, nous sommes les héritiers de cette conception. Les grammaires du XVI et XVII siècle, construites sur le moule des grammaires latines, en reprennent la classification. La grammaire scolaire quant à elle reprend la tradition des parties du discours pour des raisons essentiellement pédagogiques et orthographiques. Dans ses *"Eléments de la Grammaire Française"* Charles François Lhomond propose neuf classes : « *nom, adjectif, pronom, verbe, participe, préposition, adverbe, conjonction, interjection* » (1780). La liste des parties du discours devient canonique en 1910 et s'impose à des générations d'élèves jusqu'à nos jours. Quelles qu'aient été les critiques, qui n'ont pas manqué, cette liste continue d'être la base de l'enseignement de la langue française.

La grammaire scolaire étant au centre de la présente étude, il nous a été impossible de faire abstraction de l'appareil théorique que constituent les parties du discours même s'il n'est pas rigoureux, étant donné que la liste des parties du discours n'a pas été arrêtée définitivement. Bien entendu, elle a évolué à travers les siècles jusqu'en 1910, date où elle fut canonisée. Nous le voyons avec plus de clarté si nous comparons le premier classement élaboré durant la période de l'Antiquité Grecque et la classification adoptée au début du XX siècle. Cependant, certaines parties du discours ont pu traverser les siècles sans qu'elles

ne soient affectées de modifications. Ainsi, les prépositions, les adverbes et les conjonctions sont reconnues comme parties du discours depuis l'Antiquité.

La préposition comme partie du discours, tel est l'intitulé de ce premier chapitre consacré essentiellement à l'analyse de l'élément linguistique en question, soit la préposition. L'analyse linguistique débutera inévitablement par la définition de la préposition dans un premier temps. Ensuite, cette étude prendra un aspect purement analytique dans la mesure où une étude de la morphologie, de la sémantique et de la syntaxe des prépositions sera au centre de cette analyse. La première partie de l'analyse sera consacrée aux questions de morphologie, nous considérons, dans cette partie, les contours de la classe. Nous nous attacherons en particulier à un phénomène : l'élargissement de celle-ci par la création de nouvelles unités, locutions et prépositions simples. La deuxième partie envisagera la sémantique des prépositions. Les questions du sens des prépositions et celle des modes de description appropriés y seront introduites. Nous envisagerons d'abord les problèmes que pose la description d'emplois qui semblent bien circonscrits, comme les emplois spatiaux et ensuite ceux des emplois qui sont habituellement considérés comme secondaires ou figurés et même comme à peu près vides de sens. Pour soulever la question de l'unité sémantique des prépositions, la notion de la préposition "vide" sera traitée en profondeur.

Après avoir envisagé les deux versants, morphologique et sémantique, des prépositions, nous nous pencherons lors de cette troisième partie, sur les questions de syntaxe. Nous discuterons des propriétés attribuées aux prépositions et nous montrerons que celles-ci connaissent des emplois bien plus variés que ne le laisse entendre la définition habituelle. Dans cette analyse, nous nous concentrerons sur le groupe prépositionnel en tant que tel et nous discuterons les fonctions que ce groupe peut remplir dans des structures plus vastes.

I- Définition de la préposition :

Si nous nous référons aux différentes définitions prises en considération par les dictionnaires de référence et les manuels de grammaire, nous nous apercevrons rapidement qu'elles mettent toutes l'accent sur un triple critère définitoire : l'invariabilité, la relation et la position. M. Grevisse le confirme en disant que : « *la préposition est un mot invariable qui sert ordinairement à introduire un élément qu'il relie et subordonne, par tel ou tel rapport à un autre élément de la phrase (...)* » (1969 :887). R. Tomassone l'approuve en soulignant que : « *la préposition est un terme invariable qui sert à introduire certains groupes syntaxiques pouvant occuper différentes positions dans la phrase ; elle est le lien qui marque la dépendance de ces groupes appelés groupes prépositionnels* » (1996 :309). M. Pougeoise, dans la même optique, déclare que : « *la préposition est un terme invariable qui relie deux mots ou groupes. C'est donc un instrument de liaison qui permet d'introduire un autre mot (le plus souvent complément) devant lequel elle se place. D'où son nom de préposition* » (1998 :303).

La tradition grammaticale s'accorde à caractériser la préposition comme un mot de relation; ainsi, "*Le dictionnaire de linguistique*" écrit : « *la préposition est un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase entière* » (2002 :377). Dans le même article, les auteurs précisent les rapports entre les trois constituants, qui semblent occuper le même rang. 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. Le GP entretient avec la phrase et ses constituants une relation de dépendance ou d'intégration.

Au regard des définitions précédentes, retenues entre autres, nous constatons que pour définir une partie du discours telle que la préposition, nous nous appuyons en réalité sur un faisceau d'indices appelés critères de reconnaissance. Les critères définitoires qui entrent ainsi le plus en ligne de

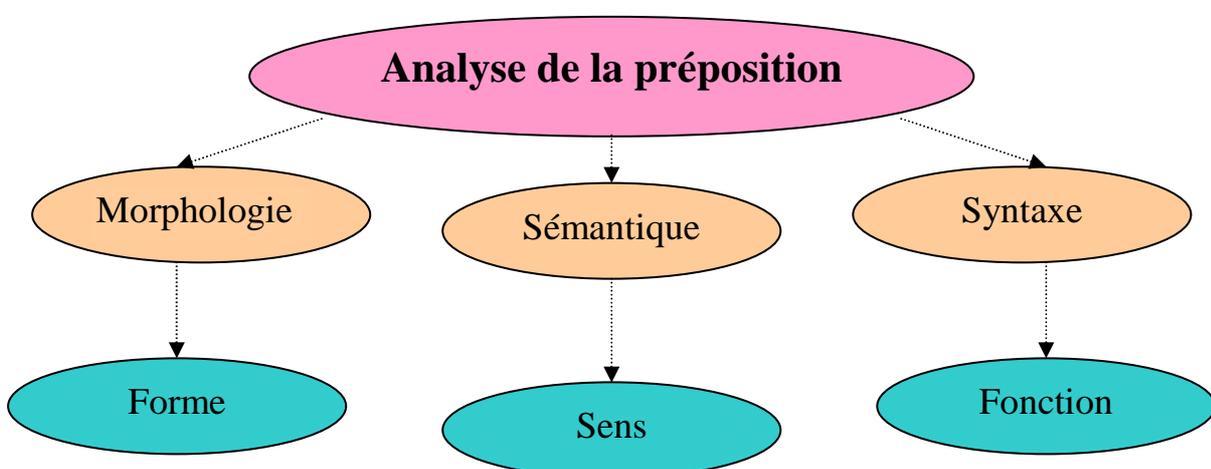
compte sont ceux de l'invariabilité et de la relation. Celui de la position ne figure que dans quelques définitions à caractère distributionnel. La préposition fait partie des quatre espèces de mots invariables, son rôle principal est celui de réunir deux mots, le second complétant le premier et indiquant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

Il est clair que l'invariabilité, la relation et dans une moindre mesure la position sont les critères de définition qui reviennent le plus souvent, mais ce n'est pas absolu, ces critères ne sont pas généralisables à toutes les définitions de la préposition. D'autres critères peuvent apparaître, comme celui de la fonction, qui revient le plus après les trois précédents. Notamment dans la définition que propose D. Gaatone : « *Si on laisse de côté comme non définitives les critères de la place et de l'invariabilité, les traits les plus communément admis dans la littérature, pour la définition de la préposition, sont leurs rôles de relateurs et de subordonnants. Les compléments dits "circonstanciels", du moins ceux unanimement reconnus comme tels, représentent la meilleure illustration* » (2001 :25) et celle de M. Arrivé, M. Galmiche et F. Gadet : « *mots invariables, les prépositions sont généralement présentées comme n'ayant pas, à proprement de fonction, il s'agirait de simples outils de relation, de liens ou de pivots entre deux termes, termes qui eux seuls sont porteurs de fonction* » (1986 :557). Donc, La préposition prise isolément ne peut remplir aucune fonction grammaticale. Elle sert à constituer, par contre, un syntagme prépositionnel qui pourra assurer la fonction de complément. Donc, c'est tout le groupe composé de la préposition et de son "régime" qui serait susceptible de remplir diverses fonctions selon le contexte d'emploi. Autrement dit, c'est la préposition qui confère la fonction au mot ou au groupe de mots qui la suit.

II- Analyse de la préposition :

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

D'abord, nous nous arrêterons sur l'aspect morphologique de la préposition, nous distinguerons les formes simples des formes composées qu'elle peut revêtir, ensuite, la sémantique des prépositions fera l'objet d'un second volet d'analyse au cours duquel nous mettrons en relief les différentes valeurs sémantiques latentes ou manifestes des prépositions ainsi que les multiples nuances que certaines d'entre elles sont capables d'exprimer. Enfin, l'étude des fonctions syntaxiques que les prépositions peuvent référer aux mots ou aux groupes de mots qui la suivent constituera la base d'un troisième volet d'analyse.



1. La morphologie et l'origine des prépositions :

1-1. La forme des prépositions :

La classe des prépositions n'a pas d'unicité morphologique. Nous distinguons traditionnellement les prépositions simples des prépositions complexes ou locutions prépositives :

1-1-1. Les prépositions simples : qui apparaissent au locuteur comme formées d'une seule unité : à, après, avant, *avec*, chez, contre, dans, *de*, depuis, derrière, dès, devant, durant, en, entre, excepté, hormis, hors, malgré, outre, *parmi*, pendant, plein, pour, sans, sauf, selon, sous, suivant, sur, vers, vu.....

1-1-2. Les locutions prépositives : qui apparaissent comme des séquences de mots pouvant commuter avec une préposition simple : *à cause de*, à condition de, contrairement à, *dans le but de*, *de peur de*, en guise de, en vue de, faute de, *grâce à*, hors de, jusqu'à, près de, quant à, quitte à...

Exemple : il travaille *pour* réussir —→ il travaille *dans le but de* réussir.

L'inventaire des prépositions de base est relativement réduit. Les prépositions sont toutefois considérées comme une classe ouverte, et ce comme le souligne L. Melis « *à cause des membres plus périphériques de la classe et surtout à cause des nombreuses expressions complexes habituellement connues sous le nom de locutions prépositives* » (2003 :106). Une locution prépositive est, comme nous l'explique clairement M. Grevisse « *une réunion de mots équivalant à une préposition* » (1969 :888). Autrement dit, les locutions prépositives sont des formes complexes qui jouent un rôle comparable à celui des prépositions, « *ce sont des syntagmes qui comportent un nom désémantisé, c'est-à-dire un nom qui n'est pas employé dans son sens plein, et qui sont lexicalisés c'est-à-dire qu'ils font partie de l'inventaire des mots de la langue (à cause de, en dépit de, au lieu de...)* » (Encarta : 2007).

La locution prépositive est l'équivalent d'une préposition simple. Cependant, prépositions et locutions prépositives entretiennent entre elles des rapports étroits sur le plan sémantique. L. Melis souligne que : « *s'il est vrai que de nombreuses locutions semblent plus spécialisées que les prépositions simples, soit parce qu'elles se cantonnent à un seul domaine d'emploi (à la suite de, au pied de, au moment de, sous le choc de), ou qu'elles semblent avoir une signification plus précise et plus limitée comme "en ce qui me concerne" comparé à "pour", ceci n'est pas systématiquement le cas : une locution comme à côté de possède différentes interprétations et, dans le domaine de la cause, c'est la locution à cause de qui semble occuper la position centrale* » (2003 :113).

1-2. L'origine des prépositions :

P. Le Goffic déclare que : « *le classement des prépositions est rendu difficile par leur caractère abstrait et fortement polysémique, ainsi que par la diversité de leur origine et de leur formation* » (1993 :420). Les prépositions sont donc d'origines diverses. Parmi les prépositions simples, que P. Le Goffic appellent "prépositions fondamentales" où "prépositions à tout faire", le français a hérité la plupart des prépositions latines : *à, de, en, par, pour*. À ces prépositions héréditaires, le français a ajouté un nombre considérable de prépositions essentiellement spatiales ou spatio-temporelles issues principalement du latin classique ou tardif comme *dans, sur, sous, vers* ou résultant elles-mêmes d'anciens GP figés, fréquemment employées sans complément comme *avant, après, devant, derrière, depuis*. Cette série de formes appartient à la classe des adverbes. Un autre ensemble de prépositions dérive de la classe des participes (*excepté, vu, durant*). La liste des prépositions de base semble donc contenir, outre les successeurs des prépositions latines comme *à, de, par* ou *pour*, d'une part d'anciennes locutions et d'autre part le résultat de changement de catégories.

2. La sémantique des prépositions :

Il faut reconnaître qu'outre leur rôle relationnel, les prépositions ont un rôle sémantique puisqu'elles contribuent à l'interprétation sémantique du groupe prépositionnel qu'elles introduisent. D. Gaatone déclare que : « *La préposition est librement choisie par le locuteur en fonction de son message. Elle a alors un (ou plusieurs) contenu(s) sémantique(s) spécifique(s) (spatial, temporel, causal, etc.), et est en principe commutable avec d'autres prépositions dans le même contexte* » (2001 :27). Certaines d'entre elles ont un contenu sémantique aisément identifiable, d'autres marquent un rapport dont la signification ne peut être dégagée qu'à partir du sens du terme "recteur" et du terme "régé". Parfois même, c'est le contexte qui permet de dégager le sens. Evoquant les mots grammaticaux, J. Cervoni souligne que : « *les très petits mots accessoires, tels les particules, reçoivent presque tout leur sens de l'impulsion contextuelle. La signification dont ils se revêtent est celle que le contexte laisse, pour ainsi dire, disponible. (...) Caractérisés par leur très grande latitude combinatoire, par la variété des effets de sens auxquels ils contribuent (...), ces mots là plus que les autres mots (ceux qui sont dits lexicaux) doivent leur valeur au contexte* » (1991 :05).

Les valeurs sémantiques des prépositions sont très nombreuses, et la plupart d'entre elles cumulent de nombreuses significations temporelles, spatiales, finales, instrumentales, causales ou concessives. Certaines prépositions et toutes les locutions prépositives du type *en dépit de, aux alentours de*, ont une signification stable et n'introduisent que des compléments circonstanciels ayant une signification identique à la leur. Par exemple : *malgré* et *en dépit de* n'introduisent que des compléments ayant un sens concessif, *dès* a toujours un sens temporel et *à cause de* toujours un sens causal. Mais des prépositions comme *à, de, pour, en* cumulent un grand nombre de significations possibles : *à, de, dans, en* peuvent avoir une signification temporelle mais aussi une signification spatiale.

L'analyse sémantique des relations établies par les prépositions relève également de l'étude du sens des fonctions assumées par les constituants de la phrase. Nous y retrouvons l'essentiel de l'appareil notionnel couramment évoqué : temps, lieu, manière, but, cause, moyen, condition, concession, mais aussi origine, matière, destination. M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche soulignent que : « *plus intéressante, est la question de savoir quel est l'apport sémantique de la préposition dans l'interprétation globale de la relation, ce qui revient à s'interroger sur le sens même des prépositions* » (1986 :559).

En effet, les prépositions sont porteuses de sens qu'il est toutefois difficile de cerner avec précision. L. Melis le confirme en disant : « *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* » (2003 :46), car la classe grammaticale des prépositions est très fournie et propose des valeurs de sens extrêmement disparates, de sorte qu'il est impossible d'établir une typologie avec précision. Qu'elle se fonde sur la forme ou sur le sens, pour chacune d'elle, il faut se reporter au dictionnaire. Vouloir proposer un inventaire exhaustif du sens des prépositions est impossible tant leurs sens sont nombreux et nuancés : une même préposition en prend souvent deux, trois ou davantage.

Quelles nuances les prépositions permettent-elles d'exprimer ? Voilà la question à laquelle nous devons répondre. Les prépositions peuvent marquer de nombreuses notions (lieu, temps, cause, manière, but). Quelques prépositions ont un sens relativement précis et sont utilisées fréquemment pour marquer un type de fonction particulière comme : *chez, pendant, outre*, mais beaucoup et les plus utilisées comme *à* et *de* ont perdu tout sens pour ne garder qu'une valeur grammaticale en tant qu'outil de liaison explétif ou à l'inverse peuvent prendre des sens multiples. Cela conduit M. Pougeoise (1998 :303) à classer les prépositions en deux catégories distinctes :

2-1. Les prépositions à sémantèse lourde : certaines prépositions sont dites à sémantèse lourde ou ayant une valeur forte lorsqu'elles expriment un rapport de sens essentiel entre les éléments qu'elles unissent. Autrement dit, leur présence est indispensable. La préposition a donc une valeur pleine, un sens précis et limité.

2-2. Les prépositions à sémantèse discrète : ce sont celles qui ne sont pas absolument indispensables au sens qui est déterminé dans ce cas par le simple rapprochement des éléments en présence. Les prépositions *à, de, en, pour* peuvent dans certains cas être pratiquement dépourvues de sens. Nous disons alors que leur valeur est "vide".

A. Desnoyers souligne que : « *les analystes du système prépositionnel du français classent les prépositions en deux groupes : à et de dites vides, incolores ou syntaxiques et les autres dites pleines ou sémantiques* » (<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr2-1/Prep.html>). Chaque préposition possède une "valeur intrinsèque" propre, extérieure à son rôle fonctionnel. Elle devient vide quand, comme le stipule G. Gougenheim, « *il est impossible de lui découvrir une valeur intrinsèque* » (1970 :12). Elle devient de ce fait « *un mot grammatical marquant simplement la relation, ce qu'on peut appeler une préposition vide* ». P. Cadiot considère, quant à lui, que « *loin d'être vide (sémantiquement), la préposition est le lieu d'une mise en forme, une sorte de tamis ou de filtre qui met en valeur, sélectionne, éclaire, calibre, formate...l'information qu'il transmet* » (1997 :19).

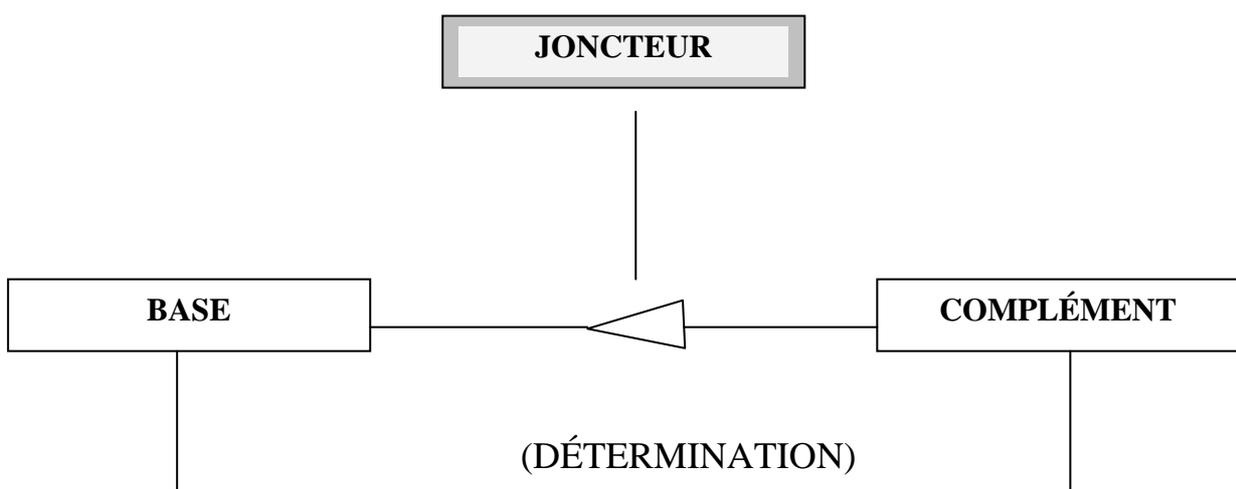
F. Ligia-Stela va dans le même sens en disant que : « *derrière la multitude de ses emplois, chaque préposition a un noyau fixe de sens (...). Directement identifiable en cas de monosémie (chez, entre, parmi, sans, selon) ou identifiable par réduction à partir de ses différents emplois, en cas de polysémie (avec, dans, par, sur, vers). Ce noyau devient pratiquement indiscernable, indéfinissable dans le cas des prépositions dites vides ou incolores : à, de et selon certains auteurs en* » (1999 :27).

3. La syntaxe des prépositions :

3-1. La fonction de la préposition :

La syntaxe traite traditionnellement des modalités d'agencement des constituants d'une langue pour transmettre un message. Elle décrit les règles par lesquelles nous combinons en phrases les unités significatives et les relations qu'entretiennent ces mêmes constituants au sein de la phrase. Ceci dit, les mots n'apparaissent pas isolés dans le discours. Dans un texte, comme le souligne P. Charaudeau, « *tous les signes linguistiques sont liés ensemble, ils se fournissent un contexte et se déterminent mutuellement. Cette solidarité peut toutefois revêtir plusieurs formes. Nous appellerons jonction une sorte spécifique de liaison textuelle particulièrement importante. Une jonction est un réseau de détermination qui est régi sémantiquement par un joncteur. Le joncteur signifie à l'auditeur dans quel sens il doit envisager la détermination. Dans une jonction nous appellerons BASE le terme de la jonction à déterminer (trait sémantique déterminable) et nous appellerons COMPLÉMENT le terme de la jonction porteur de la détermination (trait sémantique déterminant)* » (1992 :359).

Entre la base et le complément, le joncteur établit le sens de la détermination, qui est orienté du complément vers la base (symbole : )



P. Charaudeau (1992 :359)

Les prépositions sont généralement présentées comme des termes qui jouent un rôle relationnel, c'est-à-dire un rôle de pivot entre deux termes. Selon P. Charaudeau : « *Les prépositions (par exemple : pour, à cause de) sont des joncteurs qui relient une base quelconque avec un complément nominal ou pronominal. Les prépositions verbales sont un cas limite ayant pour complément un infinitif* » (1992 :360).

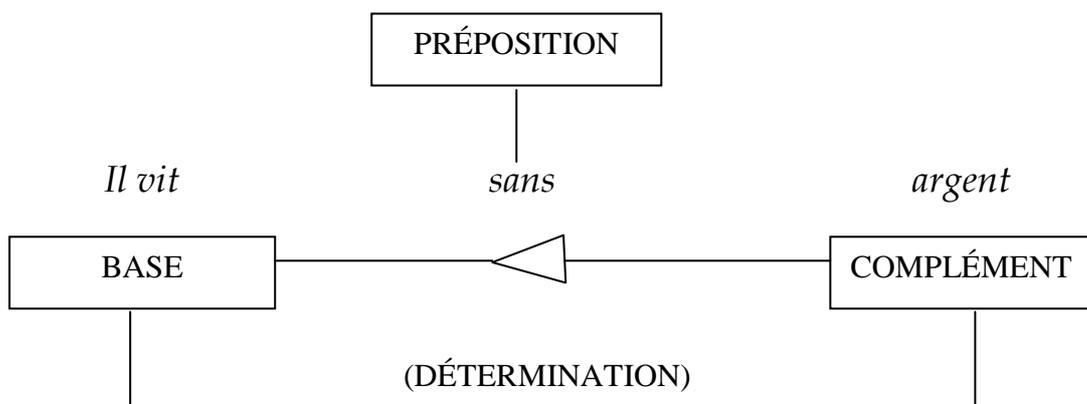
À l'intérieur du groupe nominal, elles permettent de relier un nom à un autre nom et introduisent des compléments du nom et des compléments de l'adjectif. À cet égard, elles entrent dans la formation des locutions composées qui font ou non partie du lexique de la langue. À l'intérieur du groupe verbal, les prépositions relient au verbe les divers types de compléments verbaux, qu'il s'agisse des compléments circonstanciels, des compléments d'objet indirect introduits par les prépositions *à* et *de* ou du complément d'agent des verbes passifs introduit par la préposition *par*.

H. Bonnard affirme que : « *une soixantaine de prépositions composent dans l'usage courant la palette des relations que les grammairiens identifient dans la reconnaissance des compléments circonstanciels, ainsi nommés par opposition à l'objet appelé "complément direct" (...). La liste des relations appelées "circonstances" est ouverte mais limitée aux besoins d'une analyse logique de la langue maternelle comme pour l'apprentissage des langues étrangères; on distingue ainsi des compléments de lieu, de temps, de quantité, de moyen, de manière, de cause, de but, de conséquence, de condition, de comparaison* » (2001: 99-100). Mais le stock des prépositions est loin de refléter ce classement logique. Quelques unes sont spécialisées et effectivement attachées à telle ou telle circonstance, comme *devant*, *derrière* exprimant une relation de lieu, *avant*, *après* une relation de temps; mais la plupart peuvent exprimer, selon le contexte, plusieurs relations : *dans* dénote le lieu (dans la ville), ou le temps (dans dix jours); *pour* dénote le but (pour gagner), la cause (condamner pour vol) ou l'échange (un objet pour un autre).

Les plus courantes *à* et *de* n'ont aucun sens hors contexte et introduisent, de ce fait, plusieurs espèces de compléments : complément du nom, complément indirect, complément circonstanciel. Elles entrent dans des constructions très différentes, elles ont un sens très vague et se contentent d'indiquer l'existence de la relation. Elles sont appelées, à cet égard, des prépositions "passe-partout".

Comme déjà souligné, la préposition n'a pas de fonction syntaxique propre. Son rôle est simplement d'établir un lien entre les mots ayant une fonction syntaxique. À cet égard, P. Cadiot souligne que : « *la fonctionnalité syntaxique principale de la préposition est celle d'une courroie de transmission* » (1997 :19).

Elle joue donc le rôle d'un pivot et établit toujours une liaison à l'intérieur des propositions. Selon P. Charaudeau « *Les prépositions forment une autre sous-classe dans la classe des joncteurs. Ils partagent donc avec les autres joncteurs la fonction de relier une base avec un complément dans un réseau de détermination. La description de ce réseau de détermination sans forme spécifique se fait d'une manière générale à l'aide du trait sémantique (détermination) qui assigne à la base le trait (déterminable) et au complément le trait (déterminant)* » (1992 :373).



P. Charaudeau (1992 :373)

3-2. Les éléments syntaxiques mis en relation par la préposition :

En grammaire, une préposition est une catégorie de mot outil (plus précisément, un mot de liaison) reliant un élément syntaxique donné à un autre élément de niveau supérieur, et précisant le type de lien ainsi créé. La préposition est donc un subordonnant, au même titre que le pronom relatif ou la conjonction de subordination. Son rôle est d'introduire un élément subordonné et d'en déterminer la fonction syntaxique.

3-2-1. Élément syntaxique subordonné :

L'élément syntaxique subordonné, ou satellite, peut être constitué d'un mot ou d'un syntagme. Cet élément est appelé régime de la préposition ou, complément de la préposition. Selon G. Mounin le terme régime est « *souvent employé pour désigner le complément qui est régi par un verbe ou une préposition* » (1974 :285).

Exemple : il porte un chapeau de paille (Paille régime de la préposition de).

(Un chapeau régime du verbe porter).

3-2-2. Élément syntaxique supérieur :

L'élément hiérarchiquement supérieur, ou noyau, ou encore terme "recteur" peut être un nom, un pronom, un adjectif qualificatif, un verbe, un adverbe, ou encore, toute une phrase.

Exemple : vous êtes les parents *de* David.

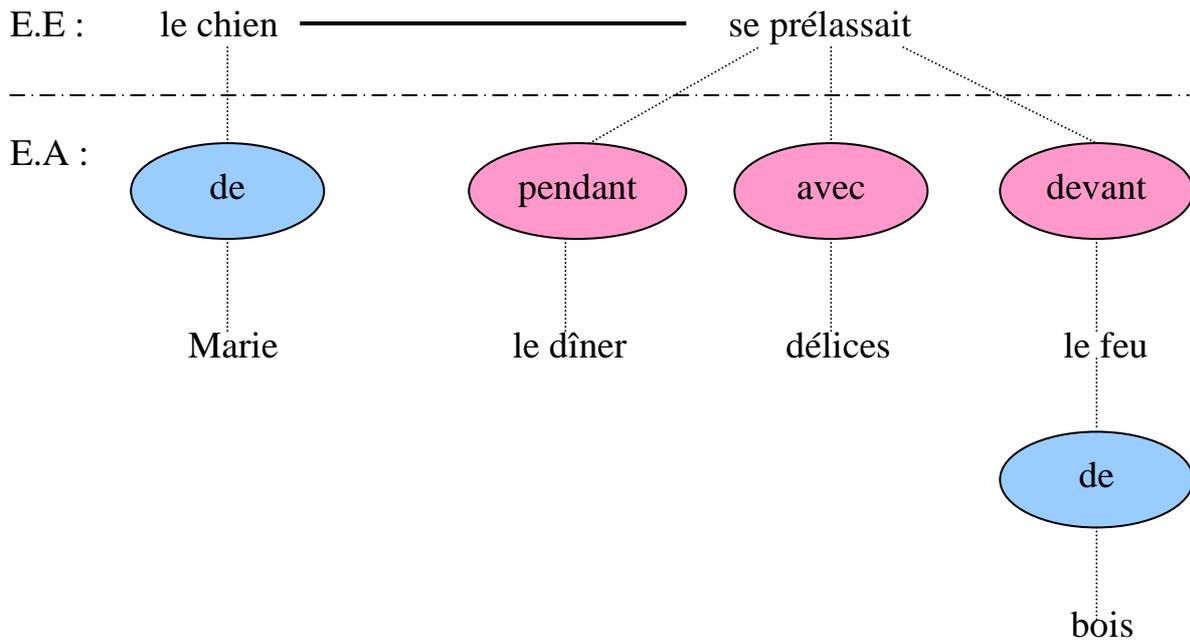
Un vase plein *de* fleurs.

S'aimer *pour* toujours.

Il travaille durement *pour* nourrir sa famille.

Un nom commun (parents dans le 1^{er} exemple), un adjectif qualificatif (plein dans le 2^{ème} exemple), un infinitif (s'aimer dans le 3^{ème} exemple) ou une proposition (il travaille durement dans le 4^{ème}) constituent le noyau d'un syntagme prépositionnel.

Nous découvrons cinq prépositions. Parmi elles, certaines marquent des relations directes avec le verbe *se prélassait*, d'autres indiquent des relations avec des éléments autres que le verbe. La représentation selon le principe d'analyse à deux niveaux (éléments essentiels/éléments accessoires) permet de bien observer le rôle des prépositions et de distinguer les relations directes avec le verbe des autres relations :



3-3-1. Les relations directes avec le verbe :

Les prépositions qui marquent des relations directes avec le verbe sont celles situées dans des bulles roses et relient au verbe différentes sortes de compléments circonstanciels, jouissant parfois d'une certaine autonomie syntaxique. Elles peuvent être expliquées dans le détail comme suit :

- Pendant : marque la relation de dîner avec le verbe se prélassait C.C.T
- Avec : marque la relation de délices avec le verbe se prélassait C.C.M
- Devant : marque la relation de feu de bois avec le verbe se prélassait C.C.L

À l'intérieur du groupe verbal, les prépositions relient au verbe divers types de compléments verbaux, qu'il s'agisse des compléments circonstanciels, des compléments d'objet essentiel indirect (COI introduit par les prépositions à

ou *de*) ou du complément d'agent des verbes à la voix passive introduit par la préposition *par*.

- Cette réponse équivaut à un refus.

Le complément assumant la fonction d'objet indirect (COI) est un complément vital, nécessaire au verbe et de nature immobile. Selon J. Dubois et R. Lagane « *il ne peut pas être placé à un autre endroit dans la phrase. Sa fonction syntaxique le situe dans le groupe du verbe* » (1973 :139).

3-3-2. Les relations avec un élément autre que le verbe :

Les prépositions marquant des relations avec un élément autre que le verbe sont celles situées dans des bulles bleues. Elles relient à l'élément en question, le nom dans notre exemple, des compléments de type déterminatif et peuvent s'expliquer comme suit :

- De : marque la relation de Marie avec chien. Marie est donc le complément du nom chien.
- De : marque la relation de bois avec feu. Bois est donc le complément du nom feu.

Le groupe prépositionnel peut être donc constituant d'un groupe du nom, car, comme le soulignent M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche « *tout comme il existe des compléments du verbe, la fonction qu'ils assument étant définie par rapport à un verbe, il existe des compléments dont la fonction se définit par rapport à un nom. Pour la grammaire traditionnelle, ces compléments sont eux-mêmes, des noms introduits par une préposition* » (1986 :414).

- Un tronc d'arbre barrait la route.

Il peut être le complément d'un adjectif ou d'un adverbe (appartenant eux-mêmes à un groupe du nom ou à un groupe du verbe).

- Une corbeille pleine de fruits est posée sur la table.
- Cette question a été étudiée indépendamment de l'autre

CONCLUSION :

Au terme de ce premier chapitre consacré essentiellement à l'analyse de l'élément linguistique en question, et qui a permis un premier balayage des problèmes que soulève l'étude de la préposition, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

Il est généralement aisé du point de vue lexical de dresser l'inventaire de la classe des prépositions. Cependant, si la forme simple des prépositions constitue une liste stable et fermée, la forme composée constitue, par contre, une liste ouverte et non limitative. Celle-ci s'enrichit continuellement par la formation de locutions. Alors qu'il n'y a qu'une vingtaine de prépositions fondamentales, les estimations des spécialistes (*Gross 1986; Borillo 1997*) parlent, en effet, de 300 à 400 locutions prépositives.

D'un point de vue purement sémantique, comme les autres mots outils, le rôle sémantique de la préposition n'est pas toujours très net. Le sens des prépositions n'est pas toujours facile à discerner dans la mesure où certaines d'entre elles et surtout les plus abstraites résistent à une analyse sémantique. D'une part, parce qu'elles se vident parfois de sens pour ne garder que la simple valeur de cheville syntaxique ou au contraire elles sont aptes à cumuler de nombreuses valeurs sémantiques distinctes.

Du point de vue syntaxique, les prépositions ne représentent pas le seul moyen de marquer la fonction des éléments constituant une phrase. La position et le sens des mots peuvent aussi suggérer la fonction qu'ils occupent. Syntaxiquement parlant, il existe deux autres moyens de marquer la fonction des mots ou des groupes de mots au sein d'une structure phrastique. Outre par le biais des prépositions, c'est la position des mots qui permet essentiellement de distinguer le sujet placé avant le verbe du complément d'objet direct placé après le verbe. D'autre part, certains mots ou groupe de mots marquent leur fonction par leur sens sans avoir besoin d'une préposition ou d'un place particulière dans la phrase. Ce sont notamment les adverbes.

CHAPITRE II :

La préposition dans les théories linguistiques

INTRODUCTION :

Jusqu'aux premières décennies du XX siècle, la linguistique consistait essentiellement en une génétique des langues. Elle se fixait pour tâche d'étudier l'évolution des formes linguistiques. À cet égard, E. Benveniste souligne qu' « *elle se posait comme science historique, son objet étant partout et toujours une phase de l'histoire des langues* » (1995 :25). Cependant, depuis quelques décennies, une sorte d'éclatement interne de la linguistique a eu lieu, car s'il était facile de définir le terrain, l'objet et les méthodes de la linguistique à l'époque où le structuralisme dominant avait imposé cette discipline comme entreprise pilote des sciences humaines, tel n'est pas le cas maintenant. Il est survenu au cours de ces dernières années dans les études portant sur le langage et les langues des changements considérables dont témoigne la multiplication foisonnante des théories.

La linguistique regroupe désormais un certain nombre d'écoles qui ont toutes en commun d'avoir le langage comme objet d'étude mais qui n'abordent pas forcément les problèmes du même point de vue. Les linguistiques dites internes sont des disciplines autonomes reliées au structuralisme à des degrés différents, fonctionnalisme, distributionnalisme, psychosystématique et générativisme sont autant de théories sur lesquelles nous nous sommes appuyé au cours de ce second chapitre.

Comment sont abordées les parties du discours en général et plus particulièrement les prépositions au niveau de chacune de ces théories linguistiques ? Quel statut occupent-elles au sein de chaque théorie ? Telles sont les principales questions auxquelles nous tenterons de répondre tout en tenant compte de la chronologie des différentes théories linguistiques.

I- Martinet et le fonctionnalisme :

1. Postulats de base :

La pensée fonctionnaliste d'André Martinet (1908-1999) se situe comme le soulignent M-A. Paveau et G-E. Sarfati « *dans la droite ligne du structuralisme européen élaboré par Ferdinand de Saussure et, dans la perspective fonctionnelle, par le cercle de Prague* » (2003 :130).

Le fonctionnalisme comme courant linguistique étudie la fonction de la langue qu'est la communication ainsi que les fonctions des différents éléments linguistiques plutôt que leur appartenance au système de la langue. C. Fushs et P. Le Goffic le confirment en disant que : « *l'insistance sur la fonction de communication du langage est à la base du point de vue fonctionnaliste et détermine la question fondamentale : à quoi tel élément sert-il du point de vue de la communication, ou en d'autres termes, quelle est sa fonction ?* » (1992 :24).

Une fonction syntaxique est la relation qu'entretiennent les constituants au sein d'un énoncé. Les constituants de la phrase ne sont donc pas comme le souligne J-M. Essono « *des isolats juxtaposés les uns à côté des autres, mais des entités disposées d'après une hiérarchie fonctionnelle fondée sur une relation interdépendante* » (1998 :152). C. Feuillard, dans le même courant de pensée, affirme que : « *les relations syntaxiques qui correspondent aux rapports de dépendance fonctionnelle entre les monèmes n'affectent que les unités de première articulation et impliquent entre elles un rapport de hiérarchie* » (2001 :12).

La grammaire fonctionnelle considère que la fonction première du langage est la communication et donc, la transmission d'informations. Dès lors, elle ne s'intéresse qu'à ce qui est susceptible d'apporter une information sur les intentions du locuteur. La grammaire fonctionnelle se concentre donc sur la description des choix que la langue laisse au locuteur. Ces choix peuvent s'opérer entre les différentes unités pourvues de sens.

Ces unités significatives élémentaires ou monèmes sont rangés en trois classes différentes : monèmes autonomes, monèmes dépendants et monèmes fonctionnels.

2. La classification fonctionnelle des monèmes :

Ce classement des monèmes se fait selon les fonctions que ces derniers peuvent prendre ou plus précisément selon que leur fonction est déterminée ou non. Ainsi, certaines unités portent en elles-mêmes leur propre fonction et leur place n'est pas pertinente pour la compréhension de l'énoncé. Ces éléments qui occupent une position indépendante peuvent être antéposés ou postposés au noyau sans pour autant invalider la compréhension du message.

Exemple :

- Hier, j'ai vu un hibou sur le toit.

Nous remarquons que *hier* fait partie de cette catégorie de monèmes qui portent en eux l'indication de leur fonction. *Hier* est un monème dont la fonction découle directement de son contenu, c'est un complément circonstanciel de temps. A. Martinet souligne que « *les monèmes autonomes comme hier impliquent non seulement référence à un élément d'expérience, mais aussi un rapport défini avec les autres éléments de l'expérience à communiquer* » (1996 :111). D'autre part, il observe que la fonction de tels éléments ne dépend pas de leur position dans l'expression et pour cela il les appelle monèmes autonomes et souligne que « *la nature du rapport d'un monème autonome avec le reste de l'énoncé ne dépend pas de sa place dans cet énoncé* » (1996 :111). En d'autres termes, ce type d'éléments est déplaçable et peut apparaître dans divers points de l'énoncé sans que cette mobilité ne modifie son rôle et son acception propre. « *La position et l'autonomie sont des procédés clefs de la syntaxe fonctionnelle* » (1998 :154).

Il y a relativement peu de monèmes autonomes (*hier*, *demain*, *aujourd'hui*...). Cependant, nous trouverons beaucoup de monèmes auxquels le

sens n'attribue pas une fonction particulière (hibou et toit dans l'exemple précédent). Ces monèmes s'appellent des monèmes dépendants. Leur fonction est souvent marquée par leur position dans la phrase donc par rapport aux autres éléments de l'énoncé (hibou remplit la fonction de C.O.D car il est situé immédiatement après le verbe). J-M. Essono les définit comme suit : « *les monèmes dépendants ne portent pas en eux-mêmes l'indicateur de leur fonction comme les monèmes autonomes* » (1998 :155). N. Ruwet constate pour sa part que : « *les éléments, dont les changements de place provoquent l'agrammaticalité sont ici des monèmes classés comme dépendants* » (1967 :103).

3. La préposition dans la théorie fonctionnelle :

Nous découvrons qu'il existe également des monèmes spéciaux qui servent à marquer la fonction de certains monèmes dépendants. Ces monèmes sont appelés dans la théorie de A. Martinet, des monèmes fonctionnels. Il remarque que : « *dans il a donné le livre à Jean, à signale la fonction de Jean. Fonction désigne ici le fait linguistique qui correspond au rapport entre un élément d'expérience et l'expérience globale. Nous appellerons monèmes fonctionnels ou fonctionnels les monèmes qui servent à indiquer la fonction d'un autre monème* » (1996 :112).

La combinaison d'un monème fonctionnel et d'un monème non autonome aboutit à un syntagme autonome. Pour A. Martinet « *un syntagme autonome est une combinaison de deux ou plus de deux monèmes dont la fonction ne dépend pas de sa place dans l'énoncé. Il peut être du type l'an dernier où c'est l'ensemble des monèmes en cause qui indique son rapport avec le contexte. Mais il est souvent pourvu d'un monème fonctionnel qui assure l'autonomie du groupe* » (1996 :112).

Traditionnellement, les fonctionnels sont rangés dans la catégorie des prépositions. Un monème fonctionnel est donc un type particulier de monèmes

dont le rôle est d'indiquer la fonction des autres monèmes. Ce critère de reconnaissance a déjà été abordé dans le chapitre précédent, qui stipule que la préposition ne possède pas de fonction en elle-même mais la confère à d'autres éléments de la phrase. J-M. Essono remarque que « *souvent, la combinaison d'un fonctionnel et d'un monème dépendant aboutit à un syntagme autonome (...). Les fonctionnels assurent donc l'autonomie des monèmes avec lesquels ils entrent en relation* » (1998 :155).

Au niveau de ce courant linguistique qui est le fonctionnalisme, le statut que revêtent les prépositions se trouve étroitement lié voire dérivé de la théorie en question. À cet effet, A. Martinet souligne que : « *ce qu'on appelle préposition entre directement dans la classe des indicateurs de fonction* » (1996 :142). Ce qui nous ramène vers les critères définitoires énoncés lors du premier chapitre et selon lesquels la préposition n'a pas de fonction propre, nous ne pouvons lui attribuer aucune fonction précise. Par contre, elle confère une fonction au mot ou au groupe de mots qui la suit. Notons qu'une même préposition peut indiquer des fonctions très différentes selon les mots qu'elle met en relation, c'est surtout le cas de certaines prépositions à caractère hautement polysémique comme : *à, de, en, avec, pour*.

Exemple N°01 :

- Il marche avec difficulté → CC de manière.....(1)
- Il marche avec un bâton → CC de moyen.....(2)
- Il marche avec son père → CC d'accompagnement.....(3)

Selon que la préposition *avec* marque la fonction d'un mot abstrait (difficulté) (1), d'un objet concret comme bâton (2) ou enfin d'un être animé comme père (3), la fonction qu'elle exprime varie fortement.

Exemple N°02 :

- À la récréation, il parlait à voix basse à son ami.

Nous remarquons, comme dans l'exemple précédent, que la préposition *à* qui n'a pas de fonction précise hors contexte, sert dans cet exemple à introduire des groupes de mots de fonctions différentes.

- À la récréation —————> complément circonstanciel de temps.
- À voix basse —————> complément circonstanciel de moyen.
- À son ami —————> complément d'objet indirect.

Hormis ces compléments, la préposition *à* est capable aussi d'introduire des compléments de différentes natures tels que :

- Il travaille à la poste.....CC de lieu.
- Une machine à laver.....Complément du nom.

Exemple N°03 :

Comme les prépositions *avec* et *à*, la préposition *de* peut aussi conférer différentes fonctions aux compléments qu'elle introduit :

- Il parle de ses vacances.....complément d'objet indirect.
- Il est revenu de Marseille.....complément circonstanciel de lieu.
- Il a acheté un bouquet de fleurs.....complément du nom.
- Il est apprécié de tout le monde.....complément d'agent.

Donc, les prépositions servent à marquer la fonction des mots dans la phrase mais elles ne constituent pas le seul moyen de marquer la fonction des mots. Certains mots s'octroient une fonction grâce à leur position dans la phrase. D'autres mots ou groupes de mots marquent leur fonction par leur sens sans avoir besoin d'une préposition ou d'une place particulière dans la phrase, ce sont notamment les adverbes.

II- Guillaume et la psychomécanique :

1. Postulats de base :

Gustave Guillaume (1880-1962) s'inscrit dans la continuité de Saussure. Il a approfondi les grandes oppositions saussuriennes dans un sens plus mentaliste encore. C. Fushs et P. Le Goffic nous le font remarquer en écrivant que : « *les écrits de Guillaume s'échelonnent entre 1919 et 1958, et s'inscrivent explicitement dans la lignée du structuralisme. Outre plusieurs références à Saussure, on trouve dans l'œuvre de Guillaume la plupart des concepts du structuralisme, l'opposition signifiant/signifié, l'opposition langue/parole et la distinction entre synchronie et diachronie* » (1992 :41).

Les mêmes auteurs déclarent que : « *dépassant une certaine conception de la langue comme pur système de rapports, vide de tout contenu, Guillaume s'intéresse à l'un des problèmes centraux de la linguistique : celui des rapports entre forme et sens. Sa démarche repose sur un postulat d'indépendance entre la forme (le signifiant) et la matière (le signifié). C'est en l'occurrence la matière qu'il étudie de façon privilégiée, et même plus précisément les opérations de la pensée constitutive des signifiés, telles qu'il s'efforce de les reconstruire. Cette étude a pour nom la psychosystématique ou encore psychomécanique* » (1992 :42).

Dans sa démarche, Gustave Guillaume vise essentiellement à rendre compte des mécanismes psychiques mis en œuvre dans les mécanismes de langue. D. Hanachi considère que : « *C'est une approche dynamique des faits de langue, elle s'intéresse au processus d'élaboration de l'acte de langage et aux énoncés produits. Ce linguiste se place au niveau de l'esprit de celui qui utilise une langue et essaye d'élaborer une psycholinguistique mais en s'intéressant beaucoup plus à la linguistique. Cette linguistique de la production et du produit va tenter de mettre au jour cas par cas, partie de langue par partie de langue ce qui se passe au niveau de l'individu selon qu'il utilise telle partie de langue ou telle autre* » (1993 :160).

La psychomécanique organise le système des parties de langue en fondant la discrimination entre les différentes catégories sur les trois critères : la prédictivité, l'opposition univers espace/univers temps et l'incidence.

La prédictivité est un critère sémantique de la composante notionnelle du mot. Un mot prédictif est un terme qui véhicule un contenu lexical aisément identifiable. D. Hanachi souligne qu' : « *En psychomécanique, les mots chargés de matière notionnelle sont dits prédictifs alors que les mots dont le signifié formel est plus important que le signifié sémantique sont caractérisés de non-prédictifs* » (1993 :164).

D. Van Raemdonck considère que : « *Chez Guillaume, les huit parties de langue (l'interjection est exclue du nombre) se répartissent en deux groupes : 1)- Les parties de langue prédictives regroupe des mots qui désignent une notion (désignatifs). Ces mots sont pourvus d'une incidence (relation entre apport et support de signification). Ce sont les noms, adjectifs, verbes et adverbes.*

2)- *Le système des parties de langue non prédictives a, contrairement au système des parties prédictives, été peu étudié dans la littérature psychomécanique. Ces parties de langues recouvrent, chez Guillaume, des mots qui ne désignent pas de notion. Ces mots sont dépourvus d'incidence. Ce sont les articles, pronoms, prépositions et conjonctions* » (2001 :62).

2. La préposition dans la théorie psychomécanique :

En psychosystématique, la préposition est qualifiée de transprédictive car elle transcende le système par son aptitude à parler de son avant et de son après, elle a une fonction de jointure avec un élément nominal. Elle établit un régime d'incidence entre deux éléments distincts. Elle possède une double incidence de type diastématique. L'incidence est définie par J. Cervoni, comme : « *un mécanisme prévisionnel d'apport de matière notionnelle à un support* » (1991 :95).

J. Cervoni souligne que : « *on peut tirer de la conception guillaumienne du phénomène prépositionnel : une argumentation, c'est-à-dire une relation, à exprimer, se développe dans un intervalle entre deux termes. L'emploi d'un signe est nécessaire pour matérialiser cette relation : c'est la préposition qui remplit cet office. Il en résulte que ce signe, qui n'est en fait que le nom donné à une relation est vu comme mot de relation entre les termes à relier. Si l'on présente les choses ainsi, la faculté de relier, que l'on prête à la préposition elle-même, apparaît comme une conséquence de ce qu'est l'objet à quoi elle s'applique (une relation) plutôt que d'une propriété intrinsèque qu'elle posséderait* ». (1991 :95)

Dans le même courant de pensée, D. Van Raemdonck précise que : « *La préposition a bien un signifié et pourrait dès lors jouer le rôle d'apport de signification. La préposition est à la recherche d'un double support d'incidence : on parle d'incidence bilatérale, vers un support d'avant et un support d'après (le régime de la préposition) (...). La préposition, par l'incidence bilatérale qu'elle suppose (elle est le support d'un apport, qu'elle rapporte à un autre support — terme ou relation), joue le rôle de petit rapporteur, de passeur, de translateur d'incidence. Elle est le marqueur d'incidence et, par là même, elle est l'incidence. Elle partage avec la conjonction de subordination et le pronom relatif (suivis tous deux d'un élément verbal) un rôle de ligateur* » (2001 :65).

Si nous admettons, comme le stipule G. Guillaume, que la langue est un "système prévisionnel", la préposition tout comme la conjonction de subordination apparaît alors devoir son existence à divers types de hiatus syntaxiques susceptibles de se produire, dans la construction du mécanisme de la phrase, entre deux mots ou deux groupes de mots, hiatus que la préposition et la conjonction de subordination auraient pour effet de combler. Ce hiatus, cet intervalle psychique ou *diastème* comme le désigne G. Guillaume dans sa théorie psychosystématique, « *La préposition le résout, en réalité, de deux façons. Elle le résout formellement, d'une part en rendant effective la mise en*

rapport envisagée entre deux termes ; elle le résout matériellement d'autre part, en précisant, par le contenu de signification qui lui est propre, la nature du rapport établi par elle entre les deux termes » (http://www.fondsgustaveguillaume.ulaval.ca/articles/prof/lowe/art_1b.htm).

Ces deux fonctions apparaissent nettement si nous comparons les deux syntagmes qui suivent :

- Une cuillère à soupe.
- Une cuillère de soupe.

Si la fonction sémantique des prépositions est nettement distincte dans les exemples qui précèdent, leur fonction syntaxique est cependant la même. L'une et l'autre ont pour effet de rendre effective, formellement, la mise en rapport du contenu de signification du substantif soupe avec celui du substantif cuillère. C'est donc un double intervalle que comble la préposition. *« Elle comble, en effet, un intervalle que nous pourrions qualifier de grammatical, syntaxique, résultat de ce que dans l'état actuel du français, un substantif ne peut au plan syntaxique entrer directement en incidence avec un autre substantif. La préposition apporte donc formellement à un substantif la permission, qui lui serait autrement refusée de caractériser le contenu de signification d'un autre substantif, cette caractérisation intervenant dans le cadre du mécanisme de construction de la phrase »* (http://www.fondsgustaveguillaume.ulaval.ca/articles/prof/lowe/art_1b.htm).

Nous pouvons résumer de la manière qui suit les conditions opératoires justifiant le recours à une préposition dans le cas d'un complément déterminatif :

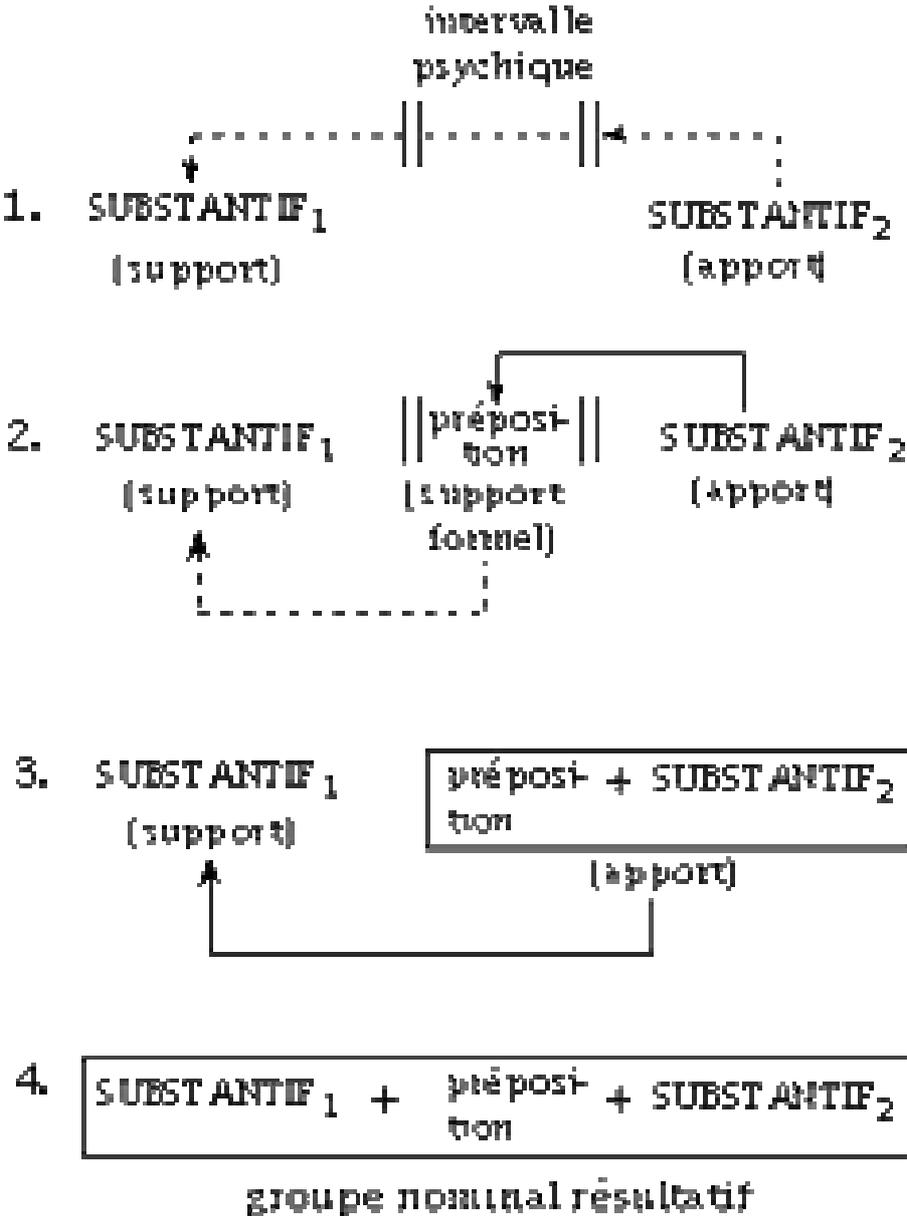
Les quatre schémas qui suivent tentent d'établir les principaux moments de la successivité opératoire à travers laquelle va s'établir dans la pensée d'un locuteur la mise en rapport, par le concours d'une préposition, des contenus de signification de deux substantifs. Le premier schéma correspond au moment où sont présents dans la pensée du locuteur les deux contenus de signification à mettre en rapport, celui du premier substantif se présentant dans la structure du

syntagme en instance de formation, en position de support de signification et celui du second substantif y figurant au titre d'apport de signification. En raison de ce qu'il cherche à dire, le locuteur entend ici, à travers la structure syntaxique envisagée, caractériser le contenu sémantique du premier substantif au moyen du contenu sémantique du second substantif. Un tel rapport de caractérisation ne peut s'établir dans le cas qui nous occupe que médiatement, c'est-à-dire par le recours à une préposition.

Le premier schéma définit donc en quelque sorte les conditions opératoires déclenchant le recours au système de la préposition. Il correspond, opérativement, au moment dans la genèse du syntagme où, étant acquis le résultat de la genèse du contenu de signification de chacun des substantifs, se produit l'intervalle psychique créé par la nature grammaticale de l'apport, ce qui entraîne du même coup la suspension du mécanisme d'incidence appelé à jouer entre les deux substantifs. J. Cervoni stipule que : « *nous mettrons au premier rang une des conséquences que l'on peut tirer du rôle fondamental attribué par G. Guillaume à la préposition, rôle qui est d'intervenir, en discours, là où se produit un diastème : on ne peut parler de préposition sans que les deux termes A et B aient un certain degré de réalité. Un diastème ou intervalle, n'a d'existence que s'il existe aussi deux éléments que sépare cet intervalle* » (1991 :103). Les vecteurs en pointillé symbolisent le caractère virtuel du rapport envisagé entre les deux termes en cause, le premier substantif correspondant à ce stade de la formation du syntagme à un support puissancier d'incidence, le second figurant au titre d'apport puissancier.

C'est cet intervalle que la préposition a pour fin de combler, son rôle consistant à rendre effective la caractérisation du contenu de signification du premier substantif par celui du second substantif. C'est donc au titre d'agent d'effection qu'intervient la préposition en permettant au second substantif de devenir, en lui servant de support formel, un apport effectif, ce que vise à illustrer le second schéma. Ce n'est qu'une fois associé à la préposition et

formant avec elle un apport complexe que le second substantif pourra effectivement entrer en incidence avec le premier, celui-ci devenant alors un support effectif d'incidence. C'est à cette opération que correspond le troisième schéma. Le résultat de celle-ci apparaissant dans le dernier schéma.



(http://www.fondsgustaveguillaume.ulaval.ca/articles/prof/lowe/art_1b.htm)

III- Chomsky et la grammaire générative et transformationnelle :

1. Postulats de base :

La théorie de la grammaire générative, qui s'est développée sous l'impulsion de Noam Chomsky (1928), Morris Halle (1923) et leurs collaborateurs, a introduit une véritable révolution dans la linguistique moderne. C'est, en effet, en réaction contre les insuffisances du distributionnalisme et de son analyse en constituants immédiats, qui ne décrivent que les phrases réalisées et ne peuvent expliquer un grand nombre de données linguistiques, que Chomsky élabore une nouvelle approche de la linguistique et de la grammaire capable de rendre compte de la créativité du sujet parlant et de sa capacité à émettre et à comprendre des phrases inédites : la grammaire générative dont une première mouture appelée théorie standard est donnée par Chomsky dans "*Syntactic Structures*", paru en 1957.

Les ouvrages de base de Chomsky sont "*Structures syntaxiques*" (1957) et "*Aspects de la théorie syntaxique*" (1965). Il y définit la grammaire comme l'ensemble fini de règles qui permettent de produire la totalité des énoncés grammaticaux possibles d'une langue donnée. Selon G. Siouffi et D. Van Raemdonck « *la grammaire qui regroupe l'ensemble des règles et instructions explicites qui permettent d'engendrer, c'est-à-dire d'énumérer, toutes les phrases grammaticales d'une langue est dite générative* » (1999 :204). Chomsky distingue alors la connaissance des règles (la compétence) et l'emploi, la mise en pratique des règles (la performance). J-M. Essono souligne que : « *si le locuteur peut produire et comprendre des phrases qu'il n'a jamais proférées ni entendues auparavant, c'est qu'il existe, d'après la théorie générative, un ensemble de connaissances innées, communes à tous les locuteurs. Ces connaissances permettent à chaque locuteur de développer un ensemble de règles et de principes capables de générer un ensemble fini de phrases bien formées* » (1998 :157). C'est cette grammaire implicite existant virtuellement dans le cerveau du locuteur qui représente sa compétence linguistique.

La compétence représente donc le savoir implicite du sujet parlant, la connaissance que le locuteur a de sa langue. La compétence est, en termes de G. Mounin « *cette connaissance qui implique non seulement la faculté de comprendre et de produire un nombre indéfini de phrases nouvelles, mais aussi la capacité de reconnaître les phrases mal formées, et, éventuellement, de les interpréter* » (1974 :75). De sa part, J-F. Phelizon qualifie la compétence comme « *l'aptitude de l'esprit à produire une infinité de phrases indépendamment de toute situation contextuelle* » (1976 :46).

La manifestation de la compétence par les actes paroles, les activités d'encodage et de décodage est appelée performance. La performance est donc l'utilisation que chaque locuteur fait de la langue dans une situation concrète et particulière de communication. G. Mounin définit la notion de performance comme suit : « *analogue à la notion de parole chez Saussure, ce concept chomskyen désigne la mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans les actes de parole* » (1974 :253). La performance est aussi, comme l'écrit J-M. Essono, « *l'actualisation de la compétence par le sujet parlant, la compétence est une virtualité, la performance est la concrétisation de cette virtualité* » (1998 :158).

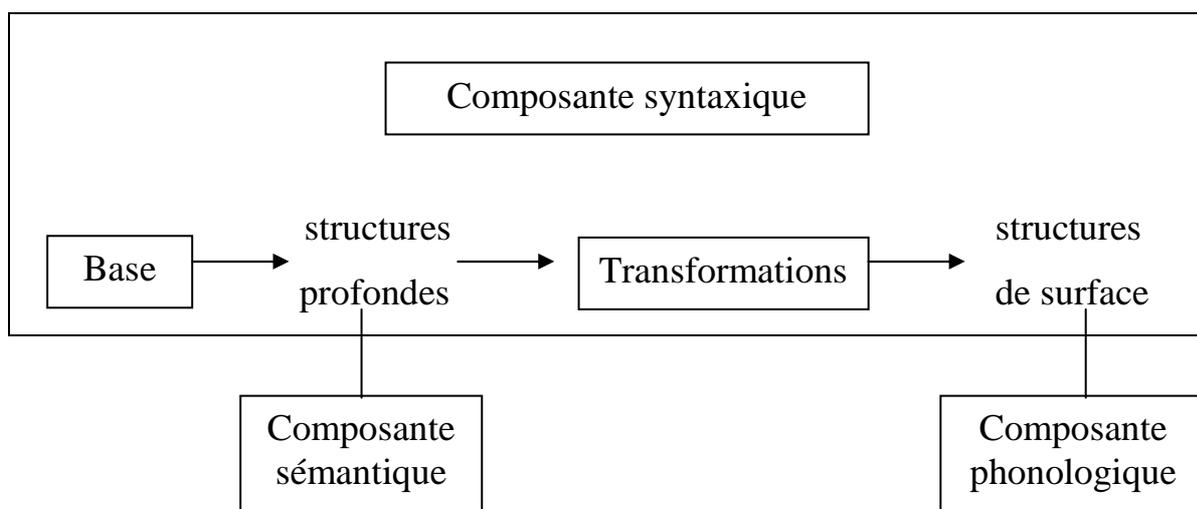
Un des principes fondateurs du générativisme est la créativité du langage. Chomsky construit sa théorie à partir du pouvoir créateur du langage. En effet, le modèle génératif veut ainsi rendre compte non seulement des énoncés déjà produits mais également de tous ceux qui pourraient être inventés et ce, par la règle de la récursivité qui donne la possibilité de produire des énoncés comportant des emboîtements ou des enchaînements en nombre infini. C'est ce qui confère au langage toute sa créativité. J-M. Essono le souligne en déclarant que « *le mécanisme génératif serait comme une machine dont le rôle n'est que de produire, de générer des phrases grammaticales d'une langue donnée* » (1998 :157).

La grammaire remplit son programme grâce à la création de règles de réécriture à partir des arbres. Nous les formalisons, par exemple, comme suit : $P \rightarrow SN+SV$ (la phrase P se réécrit en un syntagme nominal et un syntagme verbal). Il s'agit bien d'une grammaire à capacité générative. Cependant, les règles de réécriture héritées de la grammaire distributionnelle ont un défaut car elles donnent des descriptions semblables pour des phrases de sens différents (Pierre envoie des fleurs à Marie/Pierre envoie des fleurs à Rome) et des descriptions différentes pour des phrases de sens semblables (Pierre aime Marie/Marie est aimée de Pierre). Pour remédier à cela, Chomsky emploie des règles de transformation. Nous parlons donc de grammaire générative et transformationnelle. Elle représente selon N. Ruwet « *la structure d'une phrase sous la forme d'une ensemble d'indicateurs syntagmatiques, à savoir un ensemble d'indicateurs syntagmatiques sous-jacents, engendrés par des règles syntagmatiques d'une part, et par un ensemble d'indicateurs syntagmatiques dérivés, engendrés par les transformations, d'autre part ; parmi les indicateurs syntagmatiques dérivés, nous avons distingué l'indicateur syntagmatique dérivé final, obtenu quand toutes les transformations nécessaires ont été appliquées* » (1967 :320).

N. Chomsky distingue alors deux niveaux, celui des structures profondes et celui des structures de surface issues d'une transformation. G. Siouffi et D. Van Raemdonck soulignent que « *les structures profondes résident dans l'esprit tout comme la compétence, les structures profondes apparaissent comme innées et non comme acquises : elles relèvent de la faculté du langage qui fait partie de l'héritage biologique commun à tout être humain* » (1999 :205). J-M. Essono définit pour sa part les transformations comme « *des opérations qui permettent de passer de la structure profonde de la phrase (niveau abstrait généré par la base) à la structure superficielle ou structure de surface qui reçoit alors une interprétation phonétique pour devenir une phrase effectivement réalisée* » (1998 :162).

C. Fushs et P. Le Goffic soulignent que : « *par ailleurs, le recours aux transformations permet de postuler l'existence d'un niveau de structuration syntaxique non apparent, que Chomsky appelle les structures profondes* » (1992 :76). N. Ruwet conclut en disant que : « *la représentation syntaxique d'une phrase comprend essentiellement deux parties : une structure profonde, représentée par l'ensemble des indicateurs syntagmatiques sous-jacents, et interprétable sémantiquement, et une structure superficielle représentée par l'indicateur syntagmatique dérivé final, et interprétable phonétiquement* » (1967 :320).

Chomsky considère donc que la grammaire comporte trois parties : la partie sémantique, qui comprend toutes les données nécessaires à la compréhension, la partie syntaxique qui comprend les règles de réécriture qui traduisent la donnée sémantique, ainsi que les règles de transformation ; la partie phonologique, qui habille par des règles phonétiques la structure de surface issue des deux premières parties. Selon C. Fushs et P. Le Goffic : « *la composante syntaxique est centrale, et les deux composantes dites interprétatives (la composante sémantique et la composante phonologique) s'articulent autour de la première* » (1992 :77). Soit sous forme de schéma :



C. Fushs, P. Le Goffic (1992 :77)

2. La préposition en grammaire générative et transformationnelle :

Dans certains cas, la superposition de deux structures peut donner lieu à des ambiguïtés comme dans : il m'a rapporté un vase de Chine. « *C'est l'une des raisons pour lesquelles la grammaire générative et transformationnelle considère la préposition comme le résultat, en surface, d'une série d'opérations complexes qui affectent la profondeur de la structure : ainsi s'explique que des syntagmes tels que « il a acheté un livre à son voisin » laissent indécidable la question de savoir si le livre a été acheté pour ou auprès du voisin» (Encyclopédie Universalis).*

Exemple : la transformation passive

Généralement, une structure passive est considérée comme le résultat d'une transformation à partir de la phrase correspondante non passive :

Yacine	a	mangé	la – pomme
1	2	3	4
La – pomme	a – été – mangée	par	Yacine
4	2 + être + Part.Passé (3)	par	1

Nous obtenons donc la règle suivante :

T. passive : SN1-Aux – V – SN2 →

SN2 – Aux + être + Part.Passé (V) – par + SN1

Ainsi, lors du passage de la voix active à la voix passive, plusieurs transformations ont été effectuées. D'abord, une transformation de substitution où SN2 s'est substitué à SN1. Une transformation de réarrangement dans l'ordre des éléments. Enfin, et c'est la plus importante à notre avis, une transformation d'addition. La préposition *par* ne se manifeste que lors du passage de la voix active à la voix passive. La préposition *par* n'apparaît pas dans la structure profonde mais dans la structure de surface. Autrement dit, la préposition *par* est le résultat d'une transformation.

CONCLUSION :

À travers une étude de la préposition dans quelques théories linguistiques, nous nous sommes vite aperçu que les problèmes soulevés par l'appareil théorique des parties du discours ne sont pas abordés de la même manière. Chaque théorie linguistique s'est constituée une méthode d'investigation qui lui est propre et qui diffère des méthodes des autres théories, qui à leur tour n'ont pas manqué d'attirer notre attention par la spécificité et l'authenticité de leur façon de voir et de considérer les divers phénomènes linguistiques.

Appliquées à la préposition, ces théories linguistiques n'envisagent pas identiquement cette partie du discours, ni le rôle qu'elle peut jouer au sein d'une structure phrastique. Du fonctionnalisme à la grammaire générative et transformationnelle en passant par la psychomécanique du langage, le statut de la préposition varie fortement et montre encore une fois son caractère hétéroclite et la difficulté à cerner la nature rebelle de la préposition. Dans la syntaxe fonctionnelle de Martinet, la préposition est un monème fonctionnel qui confère ou non l'autonomie au groupe qui le suit. Donc, il assure nécessairement la fonction des monèmes qu'il introduit. En psychomécanique, c'est toute autre chose. La préposition est un mot qui permet une incidence qui, sans elle, ne pourrait pas avoir lieu. La préposition rend, en effet, possible un rapport. Le nom, par exemple, ne peut être incident à un autre nom. La préposition dépasse cette impossibilité "le livre de Marie ". Elle rend possible une relation, elle est un outil de dépassement et exprime un rapport de nature diastématique. En grammaire générative et transformationnelle, se sont les transformations effectuées au niveau d'une structure profonde qui font que la préposition apparaisse en surface laissant parfois l'interprétation d'un énoncé compromise. Donc loin de l'existence d'une théorie générale et unitaire qui expliquerait tous les aspects du fonctionnement de la préposition, la préposition ne fait pas l'unanimité.

CHAPITRE III :

L'alternance prépositionnelle et les ambiguïtés catégorielles

INTRODUCTION :

La préposition en tant que partie du discours revêt plusieurs aspects phénoménologiques dont il serait intéressant de tenir compte dans le présent chapitre. Nombreuses sont les prépositions qui autorisent diverses significations et pour certaines d'entre elles, l'éventail des interprétations est tellement vaste qu'il devient difficile de leur accorder un statut autonome. En effet, sa nature problématique et son caractère parfois hautement polysémique laissent entrevoir une réalité linguistique selon laquelle diverses prépositions peuvent être en concurrence dans une même fonction.

Quand nous y pensons, l'alternance prépositionnelle est un phénomène assez extraordinaire. Quelques prépositions peuvent apparaître tour à tour et successivement dans une même structure phrastique ou dans un même contexte d'emploi donnant ainsi lieu à différentes interprétations sémantiques. Par le simple fait de substituer une préposition par une autre, nous obtiendrons soit deux énoncés ayant un sens identique, soit deux énoncés où le sens varie fortement. À vrai dire, ce phénomène n'est pas généralisable à tous les constituants du système prépositionnel français. Il n'est observable qu'entre quelques prépositions, surtout les plus fréquentes dans le discours : *à, de, en*.

Cependant, cerner toutes les alternances prépositionnelles serait un défi difficile à relever. C'est pourquoi, et pour des raisons essentiellement pratiques, nous avons pris la décision de nous consacrer aux alternances les plus fréquentes et surtout les plus porteuses d'informations sémantiques. Dans ce qui suit, nous ne toucherons que les problèmes concernant *à, de, en, dans* et nous aborderons plus tard leurs relations avec d'autres prépositions puisque les valeurs de ces prépositions sont parfois proches et leur emploi se confond donc facilement.

I- L'alternance prépositionnelle :

A. Lesauvage et M-J. St Louis déclarent que : « *Les prépositions jouent un rôle essentiel dans les structures analytiques de la langue. Elles servent à exprimer les rapports entre les choses. Plusieurs prépositions peuvent être en concurrence dans la langue courante; toutefois, l'emploi d'une préposition plutôt que d'une autre peut être considéré dans les grammaires normatives comme étant une erreur* » (www.er.uqam.ca/nobel/scilang/.../Albanemj.doc).

L'alternance prépositionnelle est une arme à double tranchant car elle ne présente pas que des avantages. Parfois, les prépositions en concurrence ont pratiquement la même charge sémantique et véhiculent le même sens. D'autres fois, et en nous référant principalement au contexte de production de l'énoncé et au contexte d'emploi des prépositions, une différence de sens se fait ressentir. C'est précisément à ce genre de détails que sera réservée la première partie de ce chapitre, nous traiterons ainsi les alternances prépositionnelles les plus fréquentes et surtout les plus porteuses de nuances sémantiques. Trois grands cas seront étudiés successivement : *à/de*, *dans/en* et *par/de*.

1. Le couple à/de :

En français, l'alternance prépositionnelle la plus fréquente est, sans l'ombre d'un doute, celle qui existe entre les deux prépositions les plus employées dans le discours, en l'occurrence les prépositions *à* et *de*. Prépositions que les analystes du système prépositionnel du français classent parmi les prépositions "vides", "incolores" ou "syntaxiques". Cette classification n'est pas de rigueur, car elle ne permet pas d'expliquer que *à* et *de* puissent véhiculer du sens dans certains contextes.

Selon G. Connolly, nous pouvons relever quelques exemples où « *il est possible d'employer à peu près indifféremment les prépositions à et de : faire quelque chose à/de nouveau, à l'avance/d'avance, continuer à/de, c'est à vous à/de. Avec certains mots, une préposition plutôt que l'autre semble plus*

courante sans que l'autre soit impossible : à coté de la capacité de, on constate la capacité à, à coté de la difficulté à, on remarque la difficulté de (quoique cet usage soit considéré comme vieilli). Dans d'autres cas, le recours à de fait plus correct, à n'étant pas tout à fait exclu : une robe de 100\$, de la confiture de fraises, le chapeau de marie (l'emploi de à dans ce dernier cas est toujours considéré comme du français relevant d'un niveau familier ou populaire : on ne l'écrira jamais, mais on a toujours la possibilité de l'utiliser à l'oral...» (<http://www.servicededition.com/fr/langue/chroniques/prepositions.html>).

Dans d'autres emplois, une nuance de sens ou carrément une différence de sens se fera sentir : l'exemple classique reste celui de *verre à vin*, qui sert pour le vin (nous spécifions la fonction ou les caractéristiques comme dans classeurs à anneaux, patins à roulettes, machine à écrire), et du *verre de vin*, qui est rempli de ce précieux liquide (nous soulignons plutôt le contenu, au propre ou au figuré, comme dans roman de science-fiction, pochette d'information).

Le cas d'alternance le plus fréquent est celui où *de* se trouve réellement en concurrence avec *à* pour introduire un infinitif complément après de nombreux verbes (tels que commencer, continuer). A. Sève et J. Perrot déclarent : « *si on prend à titre d'exemple les deux tournures commencer à/commencer de, on remarque qu'au sens de "se mettre à", on dit "commencer à" et "commencer de" faire quelque chose. Les deux constructions sont valables mais "commencer de" n'est plus guère utilisé et on tend aujourd'hui à généraliser l'emploi de "commencer à" car senti comme plus correct* » (1976 :153). Les mêmes auteurs ajoutent qu' : « *avec ou sans différence de sens, et dans beaucoup de cas, "à" tend à se généraliser au dépens de "de"* » (1976 :181).

Exemple : Paul a commencé à travailler, il y a deux mois.

Dans son "*Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*", Hanse souligne que : « *commencer à ou de + infinitif. Les deux tours sont corrects et d'un emploi indifférent pour le sens, même s'ils ne le sont pas toujours -mais c'est très subjectif- pour l'oreille* » (1987 :249).

Le deuxième cas d'alternance entre les prépositions *à* et *de* pour introduire un infinitif complément est particulièrement observable entre le couple continuer *à*/continuer *de*. Les deux constructions sont usuelles, sans différence de sens. Le verbe continuer peut se construire parallèlement avec *à* où avec *de*. J. Hanse l'exprime clairement en disant que « *continuer à ou de devant un infinitif ; on a le choix* » (1987 :275). Mais une nuance est quelquefois saisissable : *Continuer de* s'emploie pour une action dont on n'interrompt pas le développement alors que *continuer à* est employé pour exprimer une action habituelle dont la répétition se poursuit. Les exemples suivants marquent bien une différence sémantique entre *continuer à* et *continuer de* :

- Je vous en prie, ne vous dérangez pas, continuer de boire.
- S'il continue à boire, sa santé ne pourra se rétablir.

Comme le souligne G. Fève, la justification suivante à l'emploi de telle préposition plutôt que telle autre se trouve dans des ouvrages de référence courants, « *en fait, c'est surtout l'oreille qui guide dans l'emploi de ces prépositions...* » (1985 :02).

Nous remarquerons cependant que certains emplois concurrents de *de* et de *à*, ressortissent à un processus relationnel assez stable : *de* permettant d'introduire une origine et *à*, un aboutissement. Ce phénomène est particulièrement net dans les coordonnées spatio-temporelles.

- a) **Espace** : j'ai pris le train qui va de Paris à Marseille.
- b) **Temps** : ce magasin est ouvert de 8 heures à 22 heures.

En insistant sur les cas d'alternance et d'opposition, nous retiendrons à l'exemple de M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche (1986 :560) ces exemples :

- a) *De* permet d'identifier un lieu envisagé comme dans un vin d'Espagne. *De* exprime également la cause (il sauta de joie). Il participe aussi à des relations diverses de caractérisation ou de quantification.

- ✓ **L'appartenance** : le chat de Rémy.
- ✓ **La matière** : une statue de marbre.
- ✓ **Le contenu** : une cuillère de soupe.
- ✓ **La destination** : des chaussures de sport.

b) À permet l'identification d'un lieu ou d'une destination comme dans : il vit à Paris, il va à Paris, ou d'un repère temporel : à cinq heures, à la tombée de la nuit. Comme *de*, à participe à divers types de caractérisation ou de qualification : un blouson à fermeture éclair, un briquet à gaz.

Cet exposé succinct et non exhaustif de valeurs accordées à chacune des deux prépositions, nous permet de dresser le constat suivant : si les deux prépositions sont tellement proches sémantiquement l'une de l'autre, leur alternance reste cependant possible mais pas toujours admissible.

2. Le couple en/dans :

F. Ligia-Stela préconise que « *pour mieux saisir les valeurs intrinsèques de ces prépositions, il convient d'étudier les types de représentation que chacune permet de construire à partir du même contexte ou à partir de contextes différents mais analogues* » (1999 :28-30):

Avec les noms propres de pays ou de régions, l'alternance en/dans semble obéir à des règles morpho-phonologiques qui font de ces prépositions des variantes combinatoires : en Italie, en France, en Vendée, dans la France méridionale.

L'emploi de *en* alternant avec *dans* devant un nom déterminé semble de règle avec les noms de provinces et de départements français, quel que soit leur genre. M. Grevisse et A. Goosse le confirment en citant les exemples suivants : « *En Normandie, en Anjou, en Périgord, en Dauphiné, dans les Flandres, dans le Limousin, en Bourgogne, en Hainaut, dans le Berry, en Seine-et-Marne, dans l'Ain, dans la Gironde, dans la Seine-Maritime* » (2008 :1341).

Les mêmes auteurs généralisent l'emploi de *dans* devant un nom déterminé par un article ou un adjectif déterminatif comme dans : le nord du pays, dans la rue, il fait trois repas dans la journée. Tandis que la préposition *en* s'emploie en général devant un nom non déterminé (en montagne, en vitesse, en pleine santé, en automne). P. Charaudeau remarque que « *les prépositions dans et en ne se distinguent pas par leur sémantisme mais seulement par leur emploi respectif dans des contextes différents. La règle générale, contredite par quelques exceptions, en est la suivante : en s'emploie devant un complément sans article ; en et dans peuvent donc être considérées comme des variantes contextuelles d'une même préposition (vivre en paix, vivre dans la paix du christ). Exception à cette règle : une opposition sémantique entre en et dans existe dans les contextes de mesure* » (1992:423).

Le même auteur enchaîne quelques pages après en déclarant que « *pour autant qu'il s'agisse des mesures de temps, les conditions sont réunies pour que dans et en, ailleurs toujours synonymes, s'opposent exceptionnellement. Que l'on distingue :*

JONCTION AVEC en

/J'épuiserai mon budget

domestique en quinze jours/

JONCTION AVEC dans

/j'épuiserai mon budget

domestique dans quinze jours/

Ces exemples caractérisent les conditions dans lesquelles en et dans, ailleurs variantes d'une même préposition, peuvent être opposées. Ici leur sens respectif s'est spécialisé au point que en exprime une durée objectivement mesurable, tandis que dans exprime une durée subjective et qui en général se situe dans l'avenir sans pour autant prendre son départ dans le présent » (1992 :427-428)

Ce qui fait que dans un aspect locatif, l'emploi de *en* ou *dans* est parfois commandé par le sens : *La mère est en cuisine* (occupée à faire de la cuisine), par opposition à *la mère est dans la cuisine* (dans la pièce nommée cuisine). Alors que dans un aspect purement temporel : *dans* indique une date, un délai alors que *en* indique une durée (dans un an/ en un an).

En définitive, *dans* est plus précis que *en*. Lorsque nous disons : "Nicole va en classe", nous apprenons simplement qu'elle se rend à l'école mais quand nous disons : "elle va dans la classe de Mme X", cela indique la classe où se trouve Nicole.

Quant à la différence entre "être en ville" et être "dans la ville", elle réside selon F. Ligia-Stela dans « *une valeur d'actualisation temporelle que la préposition en ajoute au rapport de localisation spatiale. Il est en ville situe l'état dans l'espace tout en lui conférant une durée limitée. Effet de sens aspectuel plutôt que temporel qui peut survenir de manière aléatoire dans d'autres emplois de en, où il commute avec dans ou sur :*

Rencontrer quelqu'un : - en plein Quartier Latin.

- dans la rue, dans une avenue du Quartier Latin.

- dans une allée/ un sentier du bois de Boulogne.

- en route, en chemin.

- sur la route/le chemin du village.

Si avec les noms désignant des voies d'accès plus spécifiques, rue, avenue, allée, sentier, en et dans continuent de marquer l'intériorité, qui veut dire l'inclusion dans l'espace à trois dimensions ; en suivi d'un terme à portée générale tel que route ou chemin ; construit une toute autre représentation que sur avec les mêmes lexèmes, ou que dans avec des lexèmes analogues. Ainsi, dans : en route, ils ont cueilli des champignons, le syntagme prépositionnel qui équivaut à chemin faisant, indique une circonstance temporelle plutôt que spatiale. Il construit le même type de représentation que pendant le trajet » (1999 :30)

Nous remarquons enfin des similitudes entre *dans* et *en*, « *des similitudes qui se maintiennent quand le régime présente un sens abstrait ou métaphorique et désigne une qualité ou un état : être en beauté/dans toute sa beauté, être en colère/dans tous ses états, être en feu/dans le feu de l'action, être en bon état/être dans un état pitoyable » (1999 :31).*

3. Le couple par/de :

En ancien français, *par* était employé comme adverbe augmentatif pour renforcer d'autres adverbes de quantité. En français moderne, *par* est une préposition qui marque **le lieu** : sortir par la fenêtre, **le temps** : par une nuit glaciale de janvier, **le moyen** : agir par la force, **l'agent** : être secouru par les pompiers, **la cause** : faire quelque chose par amour, par bonté, **la partie** : tirer par la main, **la distribution** : ranger par tas, lire page par page.

Le cas d'alternance que nous voulons scruter, après ce bref exposé des valeurs sémantiques de la préposition *par*, est celui qui se présente dans le cadre de l'introduction du complément d'agent d'une phrase à la voix passive.

En général, *par* est souvent en concurrence avec *de*. Mais il n'y a pas de règle stricte pour l'emploi des prépositions *par* ou *de* introduisant le complément d'agent du verbe passif. H-D. Béchade souligne que : « *la voix passive pose le problème du complément d'agent et des prépositions qui l'introduisent. Le complément d'agent indique par qui ou par quoi l'action est accompli, l'animé ou l'inanimé qui agit. (...) Il peut être introduit par deux prépositions en concurrence : de et par. Ces deux prépositions ne s'emploient pas indifféremment, mais leur exacte distribution dans l'emploi constitue une grosse difficulté de la langue française et un problème qui divise les grammairiens* » (1986 :26).

Exemple :

Dans leur "*Dictionnaire orthographique et grammatical : Ortho*", A. Sève et J. Perrot (1976 :182) citent les exemples suivants :

- Le maillot jaune est suivi *du* peloton de tête.
- Le maillot jaune est suivi *par* le peloton de tête.

Le complément d'agent est un mot ou un groupe de mots indiquant l'origine du procès dans une phrase à la tournure passive ou de valeur passive. Ce complément est introduit par la préposition *par*, le plus souvent ou *de*. Le sujet grammatical subit l'action, le complément introduit par la préposition est

l'agent de l'action. M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche disent qu' : « *en français classique, le complément d'agent est généralement introduit par "de", alors qu'en français moderne, c'est "par" qui est le plus fréquent, "de" apparaissant comme une forme recherchée. Il est difficile de systématiser les possibilités d'emploi de "de" » (1986 :56).*

Pour distinguer les emplois concurrents de *de* et *par*, M. Grevisse (1996 :29) remarque, en évoquant le complément d'agent, qu'il se construit de manière générale avec *de* ou *par*. Mais toutefois, il souligne qu'il peut se construire :

- a. Souvent avec *de* : quand on envisage surtout l'état résultant de l'action subie : un homme aimé de tous ; - avec les verbes pris au figuré : accablé de honte ; - avec les verbes marquant un état psychologique : craint de ses ennemis ; - devant un complément non accompagné d'un déterminatif : rue encombrée de curieux.
- b. Souvent avec *par* : quand le verbe présente à l'esprit l'idée de l'action : la peinture enseignée par un artiste ; - avec les verbes pris au sens propre : accablé par un fardeau ; - avec les verbes désignant une opération matérielle : charrue tirée par les bœufs ; - devant un complément accompagné de l'article défini ou d'un déterminatif : rue encombrée par les curieux du voisinage.

Une autre tendance souligne que *de* peut suivre les verbes de sentiment (aimer, estimer, respecter...) et d'opération intellectuelle (croire, connaître, oublier...). *Par*, en revanche, s'emploie avec les verbes de sens concret. Mais dans tous les cas où *de* peut apparaître, M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche stipulent qu'il peut être remplacé par *par*, et quand le verbe passif est suivi de deux compléments, l'un en *par*, l'autre en *de*, c'est toujours celui en *par* qui est compris comme un complément d'agent. Celui en *de* étant interprété comme un circonstanciel :

Exemple : cet homme est accablé de soucis par sa charge.

Historiquement, *de* était généralement plus employé que *par* pour introduire le complément d'agent, mais comme le préconise H-D. Béchade : « aucun usage bien strict n'a jamais prévalu. Aujourd'hui, la préposition *par* a tendance à l'emporter, étant sentie comme plus signifiante que *de*, devenue dans bien des emplois un simple outil grammatical. De toute façon, cette question fait problème et constitue une difficulté à la résolution incertaine » (1986 :27).

Dans cette partie, nous avons démontré que certaines prépositions peuvent se retrouver en concurrence et par conséquent entraîner des erreurs. Les erreurs commises dans le choix de certaines prépositions en français s'expliquent principalement par la méconnaissance de leurs valeurs actuelles. Nous remarquons que deux prépositions en concurrence partagent une parcelle de sens et que les erreurs dans l'emploi de celles-ci, comme le soulignent A. Lesauvage et M-J. St Louis : « relèvent de deux facteurs : le premier porte sur la nature des compléments et le deuxième sur les frontières sémantiques entre certaines prépositions ainsi que le sens étymologique de la préposition. Le choix d'une préposition plutôt que d'une autre est influencé par la valeur conceptuelle du complément qu'elle introduit et par la parenté de sens qui existe entre les prépositions » (www.er.uqam.ca/nobel/scilang/cesla02/Albanemj.doc).

L'alternance dans la distribution des prépositions a depuis toujours intéressé les grammairiens. Il s'agit, en effet, d'un phénomène assez important et non pas de faits isolés ou marginaux. Le résultat du choix de telle ou telle préposition est motivé non seulement grammaticalement mais aussi sémantiquement. En français, on rencontre des cas où les prépositions en concurrence coexistent et peuvent être employées indifféremment sans que l'on puisse déceler une différence de sens. On rencontre aussi des cas où la préposition joue d'autres rôles que celui de préposition comme élément de relation. Elle peut être assimilée à un adverbe ou un nom et c'est précisément à ce point précis que sera consacrée la seconde partie de ce chapitre.

II- Les ambiguïtés catégorielles :

Nous ne manquons jamais de signaler l'instabilité entre les différentes parties du discours. D'ailleurs, l'une des critiques principales formulées à l'encontre de l'appareil théorique des parties du discours, comme le soulignent G. Siouffi, D. Van Raemdonck, est le fait que « *les frontières sont floues, où classer un mot comme "comme" dans il chante comme une casserole ? Préposition ou conjonction ?* » (1999 :163). En effet, les limites entre certaines parties du discours sont très flottantes, les catégories grammaticales se chevauchent et s'imbriquent ainsi les unes dans les autres, les frontières entre différents éléments s'effondrent et les mots passent, sans encombre, d'une nature à une autre.

La deuxième partie de ce chapitre sera entièrement réservée aux ambiguïtés catégorielles. Autrement dit, les difficultés rencontrées lors du classement de certaines parties du discours et la possibilité qu'offrent certains mots à être classés dans plus d'une catégorie y seront traitées. Bien entendu, nous ne pouvons toucher à toutes les ambiguïtés catégorielles mais nous nous intéresserons particulièrement aux ambiguïtés touchant la classe des prépositions, d'une part parce que c'est l'élément qui est au centre de la présente étude, d'autre part, s'il y a réellement une partie de discours à frontières transparentes et peu solides, ce serait sans doute la préposition.

De par son aptitude combinatoire multiple et sa nature complexe qui pose des problèmes parfois difficiles à résoudre, la préposition fait donc partie des particules problématiques, et continue d'être à l'origine des difficultés. Ce qui suit exposera avec plus de détails les ambiguïtés régissant la classe des prépositions et les classes avoisinantes telles que l'adverbe ou la conjonction de subordination. Des efforts de clarification et de désambiguïsation seront fournis tout au long de cette partie, et cela afin de permettre une meilleure approche des entrelacements des parties du discours et des différences déroutantes existant entre certaines d'entre elles.

1. Préposition / Conjonction de subordination :

« *Syntaxiquement parlant, grammairiens et linguistes se sont accordés à dire que le rôle de la préposition est généralement l'établissement d'un rapport de dépendance entre les mots ou les syntagmes. Dans des situations où deux éléments, mots ou syntagmes, appelés à s'associer, leur mise en rapport exige la présence d'un mot outil, en l'occurrence la préposition. C'est au même phénomène que seront rattachées les propriétés combinatoires des conjonctions de subordination. Le contenu de signification d'une phrase ne pouvant être mis en rapport avec le contenu de signification d'une autre phrase ou avec celui d'un des éléments de celle-ci que par l'intermédiaire d'une conjonction* » (http://www.fondsgustaveguillaume.ulaval.ca/articles/prof/lowe/art_1b.htm)

Cette fonction générale commune aux prépositions et aux conjonctions de subordination s'observe notamment à travers les énoncés suivants :

1. a. Elle doute *de* votre sincérité.
b. Elle doute *que* vous soyez sincère.
2. a. Nous en reparlerons *après* la réunion.
b. Nous en reparlerons *quand* la réunion sera terminée.
3. a. Prévenez-moi *dès* son retour.
b. Prévenez-moi *dès qu'*il sera de retour.

Au regard des exemples précédents, nous ne pouvons que soutenir ce qu'a dit M. Pougeoise : « *la préposition présente des similitudes importantes avec la conjonction de subordination car, comme elle, son rôle est de subordonner grammaticalement un mot ou un groupe de mots à une autre, tout en précisant une relation de sens (...). Elle entre elle même dans la construction de nombreuses conjonctions de subordination, avant que, après que, pour que, etc.* » (1998 :303).

Mais alors que la préposition introduit un mot ou un groupe de mots, la conjonction de subordination introduit une proposition subordonnée circonstancielle. Beaucoup de locutions conjonctives ne sont autres que des prépositions suivies de *que* ou de *ce que*. De même, des locutions prépositives deviennent conjonctives en modifiant *de* en *que* :

<i>Prépositions</i>	<i>Locutions conjonctives</i>	<i>Locutions prépositives</i>	<i>Locutions conjonctives</i>
Avant	Avant que	Avant de	Avant que
Pour	Pour que	Afin de	Afin que
Par	Par ce que	A condition de	A condition que
Jusqu'à	Jusqu'à ce que	En vue de	En vue que

La préposition diffère aussi de la conjonction de coordination, car si la préposition a pour rôle de relier deux mots ou groupes de mots de fonction différente, la conjonction de coordination, quant à elle, ne fait que relier deux éléments parallèles ayant une même fonction et n'établit, de ce fait, qu'un rapport coordinatif et non subjonctif.

2. Préposition / Adverbe :

En grammaire, la préposition est considérée comme un subordonnant. Son rôle est d'introduire un élément subordonné et d'en déterminer la fonction syntaxique. Cet élément syntaxique subordonné ou satellite, peut être constitué d'un mot ou d'un syntagme, appelé régime de la préposition ou encore, complément de la préposition :

Exemple :

Une maison de paille → paille : satellite/complément de la préposition *de*
M. Grevisse définit le régime de la préposition comme : « *le mot ou le groupe de mots qu'elle introduit, et dans la plupart des cas, un complément circonstanciel. Souvent aussi, c'est un objet indirect, un complément du verbe passif, un complément déterminatif, un complément d'adjectif ou d'adverbe* ». (1969 :895)

L'usage ordinaire demande que la préposition soit suivie immédiatement de son régime, qui forme souvent avec elle une unité sémantique. L'union intime existant entre les deux éléments explique que dans un grand nombre de cas, le nom s'emploie sans article. La relation entre la préposition et son régime est une relation solide (relation de solidarité) que nous ne pouvons briser, car la combinaison de la préposition avec le mot ou le groupe de mots qu'elle introduit conduit non seulement à la construction d'une unité syntaxique (le groupe prépositionnel) mais aussi, elle contribue largement à l'interprétation sémantique de l'énoncé dans lequel elle s'insère.

Au sein d'une phrase, une préposition ne sera désignée comme telle que si nous la ferons suivre de son régime. Au cas contraire, c'est-à-dire employée sans satellite, non suivie de régime ou employée absolument, la préposition devient adverbe. L'absence ou la présence de régime permet de faire la distinction préposition/adverbe. À cet effet, H. Bonnard affirme que : « *l'adverbe à lui seul est complément (nous mangerons tard) ; la préposition appelle un mot complément (nous mangerons pendant les informations)* » (2001 :103).

Exemple : Passez derrière (1) —→ Passez derrière la maison (2)

Derrière est un adverbe dans le premier exemple car il est employé absolument mais une préposition dans le second exemple car suivi d'un régime.

Selon M. Grevisse : « *il existe entre la préposition et l'adverbe des rapports fort étroits : plus d'un adverbe, avec, après, avant, a pu dès les origines, jouer le rôle de préposition. Dans le français moderne, la distinction s'est nettement établie, mais non sans que le passage reste parfois possible de l'une à l'autre des deux catégories. Dans la langue familière, les prépositions après, avant, avec, contre, depuis, derrière, devant, entre, hors, outre, parmi, proche, sans, selon, s'emploient couramment comme adverbes (surtout avec)* » (1969 :893).

Du célèbre « *c'est étudié pour* » (*Encyclopédie Wikipédia*) de Fernand Raynaud (1926-1973) au familier « *il faut faire avec* », de nombreuses prépositions, employées seules, sans introduire réellement de complément circonstanciel, jouent un rôle d'adverbe. Cet emploi est courant, même s'il ne relève pas de la langue surveillée.

L. Melis le souligne en écrivant qu'« *une préposition sert, en principe, à introduire un complément dans la phrase ; les grammaires signalent toutefois que de nombreuses prépositions peuvent apparaître, dans certaines circonstances, sans leur complément* » (2003 :19). Le même auteur ajoute quelques lignes plus tard que « *l'absence du complément est pourtant souvent interprétée comme un signe d'adverbialisation* ». (2003 :23).

P. Le Goffic stipule que : « *l'emploi des prépositions sans complément, au total limité est courant pour certaines d'entre elles, en général avec un caractère familier* » (1993 :423). Mais les grammaires strictes ne manquent pas de mettre en garde contre la tendance, réputée populaire, à utiliser certaines prépositions en fin de phrase de manière adverbiale : "prenez de la sauce avec", "c'est fait pour". Même des prépositions /adverbes comme *avant* ou *après* ne devraient pas s'employer en fin de phrase, selon les normateurs les plus sévères.

Pour mieux illustrer cet emploi particulier de la préposition, nous pouvons discuter l'exemple suivant : « *j'ai un stylo, j'écris avec* ». Ici, *avec* n'est plus une préposition ; il joue proprement le rôle d'un adverbe. Mais pouvons-nous tenir pour correcte le tour "j'écris avec". Bescherelle ne voyait pas qu'*avec* sans régime, fût tolérable, même dans le style familier mais il était, sur ce point, trop sévère. P. Charaudeau souligne dans le même courant de pensée que « *la préposition avec, utilisée comme forme libre, est répandue dans la langue de tous les jours mais ne se trouvera pas dans un registre soigné : avoir une poupée et jouer avec* » (1992 :410).

M. Grevisse stipule que : « *l'emploi adverbial d'avec n'est qu'un cas entre beaucoup d'autres semblables : tout comme la préposition avec, les*

prépositions après, avant, contre, depuis, derrière ; devant, entre, hors, outre, parmi, pour, proche, sans, selon, dans la langue familière, portent volontiers habit de deux paroisses et deviennent adverbales le plus facilement du monde » (1961 :187). V. Fushs et S. M. Meleuc le confirment en disant que : « la conversion d'adverbes en prépositions (ou l'inverse) ou celle de prépositions ou adverbes en conjonctions est assez productive » (2004 :12). Nous dirons sans doute, puisque cet emploi adverbial de la préposition est plutôt familier, il faut donc, quand on veut parler ou écrire non familièrement garder à la préposition sa valeur originelle et la faire suivre d'un régime.

3. Préposition / Nom :

Comme la préposition se confond souvent et facilement avec la conjonction et l'adverbe, ses frontières avec le nom sont aussi peu stables car plusieurs prépositions peuvent remplir les mêmes fonctions qu'un nom. C'est vrai que cela n'est admissible que pour un nombre restreint de prépositions mais cela reste dans les limites de la normalité grammaticale.

Prenons les exemples suivants :

- Je suis pour la démocratie et contre l'intégrisme..... (1)
- Avant toute entreprise, il faut voir le pour et le contre..... (2)

En comparant les deux exemples, l'un en regard de l'autre, nous remarquons que même si les mêmes éléments apparaissent dans les deux énoncés, ils ne sont pas de la même nature grammaticale et par conséquent ne remplissent pas la même fonction.

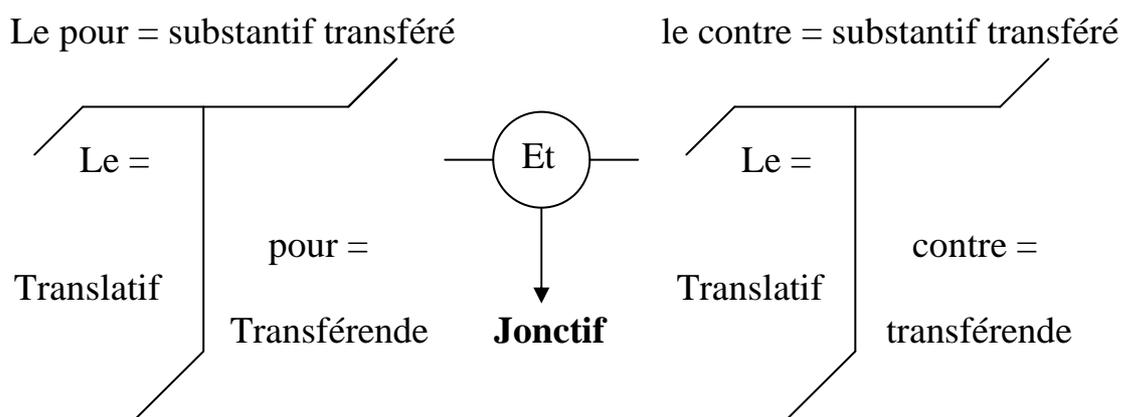
Dans le premier exemple, *pour* et *contre* sont des prépositions, elles obéissent parfaitement à la nature de leur catégorie grammaticale, la catégorie des prépositions et introduisent, de ce fait, chacune un groupe de mots constituant avec la préposition une unité sémantique et syntaxique, en l'occurrence, le groupe prépositionnel. Alors que dans le deuxième exemple, *pour* et *contre* ne sont plus considérées comme des prépositions mais plutôt

comme des éléments de nature nominale. Ce sont des noms car précédées chacune de l'article défini "le". Ce procédé s'appelle dans la grammaire structurale de Lucien Tesnière : la translation. En effet, cette opération consiste, selon C. Fushs et P. Le Goffic à : « *transférer un mot plein d'une catégorie grammaticale dans une autre catégorie grammaticale* » (1992 :37). G. Mounin définit cette notion comme : « *une notion importante de la syntaxe structurale de Tesnière. Le terme désigne le transfert d'un mot (ou d'un groupe) d'une catégorie grammaticale dans une autre à l'aide d'un élément appelé translatif* » (1974 :329).

Dans *le pour* et *le contre*, et sous l'action de l'article défini "le", *pour* et *contre* sont passés de la catégorie des prépositions à celle des substantifs. Du changement de catégorie résulte un changement de fonctions. *Pour* et *contre* passent ainsi de la fonction non marquée (la préposition n'a pas de fonction propre) à la fonction d'actant (complément d'objet direct). *Pour* et *contre* ne sont pas les seules prépositions pouvant occuper la place de substantif ; bien d'autres peuvent le faire : *avant, devant, derrière...*

- *Pour, contre* avant la translation sont appelés transférende.
- *Pour, contre* résultat de la translation sont des transférés.
- L'article *le*, marquant morphologique de la translation est le translatif.

Nous pouvons ainsi représenter, comme L. Tesnière, cette translation substantivale en stemmas comme suit :



CONCLUSION :

Lorsque nous avons pris la décision de consacrer tout un chapitre à la concurrence prépositionnelle et aux ambiguïtés catégorielles, nous nous sommes fixé comme objectif le désir de vouloir répondre à quelques questions fondamentales qui préoccupent aussi bien les grammairiens que les usagers de la langue française : les prépositions en alternance, conduisent-elles toujours au même sens ? Ou peuvent-elles entraîner des modifications sémantiques ? La préposition peut-elle remplir d'autres fonctions que celles qui lui ont été toujours attribuées par les grammairiens et les linguistes ?

La première partie de ce chapitre, réservée essentiellement à la concurrence des prépositions et qui a tenté de répondre à la question : "y a-t-il alors concurrence entre les diverses prépositions pour un même sens et de quel ordre est-elle?" a débouché sur les réponses suivantes : la concurrence ou l'alternance prépositionnelle suppose d'emblée, la possibilité d'un usage concomitant de deux ou plusieurs prépositions dans un même contexte. Ces prépositions en alternance peuvent avoir les mêmes aptitudes combinatoires et les mêmes propriétés syntaxiques et ne peuvent, dans le meilleur des cas, avoir des effets sur le sens. Parfois et bien que les prépositions semblent proches sémantiquement et syntaxiquement, l'utilisation de l'une à la place de l'autre modifiera le sens ou le faussera complètement donnant ainsi lieu à des phrases d'acceptabilité douteuse. C'est apparemment, le seul reproche que nous pouvons attribuer à la concurrence prépositionnelle, c'est qu'elle peut induire les locuteurs et les rédacteurs, en erreur aussi bien à l'oral qu'à l'écrit car la possibilité qu'offrent certains compléments dans des situations de combinaison spécifiques, à être introduits par plusieurs prépositions à la fois, met les locuteurs dans l'embarras du choix. Un choix qui ne s'opère pas toujours judicieusement et entraîne la construction d'énoncés grammaticalement et sémantiquement incorrects. L'emploi d'une quelconque préposition s'appuie non seulement sur le terme régissant mais aussi sur le terme régi.

J. Popin s'interroge en disant que « *la problématique des prépositions reste constante : l'emploi de telle préposition est-il prévu par le terme d'avant ou commandé par la sémantique du complément introduit ?* » (2005 :107). Nous répondrons en disant qu'une préposition admise par le terme régissant ne l'est pas forcément pour le terme régi. C'est le cas de certains verbes qui doivent être employés avec des prépositions bien précises, parce qu'ils demandent toujours un complément d'objet indirect ou parce que l'usage veut qu'on les utilise avec une préposition en particulier. C'est pourquoi et pour savoir de quel type de verbe il s'agit, nous pouvons vérifier dans le dictionnaire : lorsque le verbe est transitif direct, il n'a pas besoin de préposition, lorsqu'il est transitif indirect, il est souvent indiqué entre parenthèses ou dans des exemples la préposition appropriée. C'est pourquoi, il est bon de réviser la structure d'une phrase dans un ouvrage de référence quand on a un doute sur l'emploi de telle préposition. P. Cadiot souligne que la préposition « *a en particulier le statut d'un analyseur polysémique dans le cas du verbe comme dans celui du nom. C'est ainsi que le verbe jouer voit son sens presque intégralement négocié dans le cadre du choix de la préposition qui le suit (jouer à la marelle, jouer de malchance, jouer avec sa santé, jouer contre sans intérêts) que -de manière moins spectaculaire- commencer voit pourtant son sens partiellement déplacé par le même choix (commencer à, commencer de, commencer par), et qu'il en va de même par exemple du nom train que la préposition précède (en train, avec le train, par le train), ou qu'elle suive (train de, train pour, train vers)* » (1997 :10).

Les ambiguïtés catégorielles ayant fait l'objet du deuxième volet, mettent en évidence la réalité linguistique selon laquelle les différentes catégories grammaticales ne sont pas fermées sur elles-mêmes. Bien au contraire, elles se caractérisent par l'ouverture sur les autres catégories, et les frontières qui les séparent sont parfois tellement transparentes qu'elles facilitent le passage des éléments d'une catégorie à une autre. La nature des éléments s'est ainsi obscurcie par l'enchevêtrement des catégories grammaticales.

Le passage de l'une à l'autre se fait désormais sans rupture tangible car l'instabilité et le manque de rigidité des frontières entre catégories rendent parfois difficile l'identification de la nature d'un mot, tant qu'il est possible qu'il apparaisse dans deux ou plusieurs catégories différentes. Le cas de la préposition en est l'illustration parfaite. Elle ne constitue pas un ensemble homogène, mais bien au contraire l'hétérogénéité est l'une de ces principales caractéristiques. Elle englobe, en plus des prépositions fondamentales (*à, de, en par, pour*) ou les prépositions "à tout faire" comme les désigne P. Le Goffic, et celles essentiellement spatiales ou spatio-temporelles (*dans, sur, sous, vers dès,...*), des prépositions-adverbes (*avant, après, depuis, devant, derrière*) d'anciens gérondifs (*suivant, concernant, touchant*), d'anciens participes en -ant (*durant, pendant, moyennant*), d'anciens participes passés (*excepté, hormis, passé, supposé, vu*) et des prépositions-adjectifs (*sauf et plein*). Ce qui fait, à notre avis, la spécificité de la classe des prépositions, c'est l'extraordinaire aptitude qu'ont certains de ces éléments à appartenir à plusieurs natures différentes et par conséquent remplir différentes fonctions. Une préposition peut être adverbe, nom ou conjonction de subordination si nous l'associons à *que*. Ce qui revient toujours à dire qu'il n'est pas facile de tracer des frontières nettes entre les parties du discours, leurs valeurs varient en fonction de certains aspects du contexte, et c'est uniquement le contexte qui est en mesure de déterminer la nature et la fonction d'un élément.

DEUXIEME PARTIE

**LA PRÉPOSITION
DANS L'ENSEIGNEMENT
DE LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS
AU 3^{ème} PALIER DE L'ÉCOLE
FONDAMENTALE**

PRÉSENTATION DU PALIER D'ÉTUDE :

I- FINALITÉ ET BUTS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE AU 3^{ème} PALIER DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE

Finalité : D'après l'ordonnance de 1976, les élèves de l'école fondamentale suivront un enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. Cet enseignement doit permettre une ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde.

Buts : l'enseignement de la langue française au 3^{ème} palier de l'école fondamentale visera les buts suivants :

- a)-Préparer l'élève à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré.
- b)-Continuer à développer les savoir-faire acquis au 2^{ème} palier en recherchant une certaine autonomie dans les activités langagières.

La langue pourra donc jouer un double rôle :

- ▶ **Un rôle utilitaire :** l'élève sera amené à un emploi personnel de la langue dans des situations authentiques et correspondant à des besoins d'expression. On visera donc le développement d'une expression personnelle.
 - ▶ **Un rôle culturel :** la pratique linguistique sous toutes ses formes donnera à l'élève la possibilité d'élargir son horizon culturel et de s'ouvrir à tous les domaines où se déploie l'activité des hommes.
- c)- Permettre à l'élève d'accéder à une documentation simple par la prise en charge d'un enseignement fonctionnel et utilitaire.

L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. La pratique des quatre skills de l'apprentissage (écouter/parler, lire/écrire) permet à l'apprenant

de construire progressivement la langue et l'utiliser à des fins de communication et de documentation. Il s'agira donc pour l'élève du collège, à partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui même. Il affinera ces compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

II- Organisation de l'enseignement /apprentissage en UD :

Les programmes de français au 3^{ème} palier de l'école fondamentale proposent une gestion du temps dans le respect du volume horaire imparti à la discipline :

7^{ème} année : cinq (05) heures + une heure facultative par semaine

8^{ème} année : quatre (04) heures + une heure facultative par semaine

9^{ème} année : quatre (04) heures + une heure facultative par semaine

1. L'unité didactique :

Le discours sur l'enseignement du français au 3^{ème} palier de l'école fondamentale ne peut s'ériger sans préciser comme préalable fondamental ce qu'est une unité didactique. L'unité de base de l'enseignement/apprentissage au 3^{ème} cycle de l'école fondamentale est l'unité didactique. Lors d'une journée pédagogique tenue le 07/02/2002 au collège Abdelmoumène et qui avait comme objet d'étude l'unité didactique, H.Benaïssa (L'inspecteur de l'éducation et de l'enseignement du français) a défini l'unité didactique comme : *" un tout qui permet de dispenser un enseignement cohérent, un ensemble d'activités structuré dans le temps et articulé autour d'un objectif de communication bien précis"*

La notion d'UD, contrairement à celle de dossier de langue (dans laquelle des pièces de diverses natures peuvent être versées), offre l'avantage d'éviter la prise en charge d'activités non significatives pour l'objectif final.

Chaque unité visera le développement d'une compétence par des choix de contenus métalinguistiques et discursifs retenus sur la base de leur relation de complémentarité et de fonctionnalité. L. Matallah, dans son mémoire de DEA, souligne que : « *les différentes activités entretiennent une relation de complémentarité, de solidarité et d'interdépendance ; elles n'ont d'existence et ne sont conçues que pour être au service de la compétence finale* » (2001 :46). Ainsi, l'enseignement/apprentissage des points de langue sera mis en correspondance avec l'objectif de communication qui les investit, ce qui évitera l'atomisation des connaissances enseignées.

2. Le déroulement d'une unité didactique :

Activité N°	Nature de l'activité	Durée de l'activité
01	Compréhension de l'écrit	1h
02	Lecture entraînement	1h
03	Vocabulaire	1h
04	Grammaire	1h
05	Conjugaison	1h
06	Orthographe	1h
07	Exercices de consolidation	1h
08	Lecture : Poésie	1h
09	Préparation de l'écrit	1h
10	Expression écrite	1h
11	Lecture suivie et dirigée	1h
12	Compte-rendu de l'expression écrite	1h

Ordinairement, le nombre d'unités didactiques est fixe et précis depuis l'instauration de l'enseignement par UD : 10 unités pour chaque année scolaire. Le volume horaire de l'unité didactique sera arrêté en fonction de la consistance et de la difficulté des apprentissages nécessités par l'objectif de communication. Ce volume horaire variera de 09 à 12 heures avec une gestion interne laissée à l'appréciation du professeur. Chaque activité dure à son tour 1h de temps au maximum.

3. Les grands moments de l'unité didactique :

L'unité didactique s'organise habituellement et pédagogiquement en 3 grands moments :

- **1^{er} moment** : c'est la phase de présentation globale, il s'agit ici pour l'enseignant d'éveiller l'intérêt des élèves et les amener à se familiariser autant que faire se peut avec le thème faisant l'objet de l'unité didactique. L'activité 01, la compréhension de l'écrit est l'unique activité qui puisse permettre à l'enseignant d'accomplir une telle tâche.
- **2^{ème} moment** : une phase dite de structuration qui intervient après celle de la présentation globale. Après s'être familiarisé avec le thème ou l'objectif de communication en question, l'élève sera confronté à un éventail d'activités métalinguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) qui sont toutes au service du thème annoncé par l'objectif de communication et tendent ensemble vers le même but : permettre à l'élève de s'approprier les moyens linguistiques devant servir ultérieurement la phase suivante.
- **3^{ème} moment** : c'est la phase de contrôle ou de synthèse, elle sert ordinairement à faire le point sur les acquis de l'élève et sur les difficultés rencontrées, déterminant ainsi si l'objectif de communication a été atteint ou non à travers des activités telles que les exercices de consolidation ou l'expression écrite. La phase de contrôle est une sorte d'évaluation qui doit contribuer à aider l'élève à prendre conscience de ses capacités d'une part, et permettre à l'enseignant d'avoir des informations en vue d'améliorer et de réguler l'enseignement qu'il dispense d'autre part.

CHAPITRE I :

Analyse des programmes officiels de français

INTRODUCTION :

Dans ce chapitre, nous procéderons à une analyse minutieuse des programmes officiels de l'enseignement de la langue française des trois années formant le palier que nous avons choisi comme cadre de recherche. Cette analyse nous permettra, soit de faire ressortir la ou les théories linguistiques qui sous-tendent l'enseignement des prépositions, soit de relever les facteurs qui empêchent l'enseignement des prépositions de voir le jour. Au terme de cette analyse, nous pouvons situer la préposition et mesurer avec précision la place qu'elle occupe au sein des contenus à enseigner.

I- L'enseignement de la langue française en 7^{ème} AF :

En 7^{ème} AF, l'année est consacrée essentiellement à la pratique, à la consolidation et au perfectionnement de la langue. C'est un objectif essentiellement linguistique, objectif qui demeurera au niveau de tout le troisième palier. Il faudra insister sur toutes les démarches qui conduisent à une véritable autonomie d'utilisation de la langue (langue orale, mécanismes de lecture, transcription graphique).

Les contenus des unités didactiques de 7^{ème} AF se situent dans le cadre strict de ces orientations et contiennent :

- Une part d'un enseignement systématique de moyens linguistiques pour installer une compétence linguistique indispensable.
- Une part d'utilisation de la langue orale et écrite dans des situations de la vie sociale et scolaire. Il est évident que la pratique pédagogique lie les deux aspects. C'est en pratiquant la langue que s'installe et se développe la compétence linguistique.

1. Objectifs de communication des unités didactiques composant la progression annuelle de l'enseignement du français en 7^{ème} AF :

<i>Unité Didactique</i>	<i>Objectif de communication</i>
N°01	Se présenter et/ou présenter quelqu'un.
N°02	S'adresser à quelqu'un et dialoguer avec lui.
N°03	Indiquer un itinéraire.
N°04	Donner des informations sur un objet.
N°05	Développer la compétence de lecture : « Ecouter et lire un conte ».
N°06	Donner des consignes.
N°07	Développer la compétence de lecture : « Lire un extrait d'œuvre ».
N°08	Développer la compétence de lecture : « Lire une bande dessinée ».
N°09	Rapporter de faits : « Le fait divers ».
N°10	Correspondre : « La carte de vœux- La carte postale ».

Tableau : 01

2. L'enseignement de la grammaire en 7^{ème} AF :

Leçon 1 : Les types de phrases : déclaratif, interrogatif, impératif, exclamatif.

Leçon 2 : Les types de phrases (déclaratif/interrogatif) associés aux formes affirmative et négative.

Leçon 3 : -La phrase simple : GN-GV.

-La fonction sujet : GN/S=GN, GN/S=Nom, GN/S=Pronom.

-Les déterminants : les articles définis et indéfinis.

Leçon 4 : Etude de l'adjectif qualificatif : épithète et attribut.

Leçon 5 : Structure du GV : le GN.C (COD/COI).

Leçon 6 : Les déterminants : les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs.

Leçon 7 : Le GP : -complément du verbe.

-complément de la phrase.

Leçon 8 : Le complément du nom/la relative par « qui ».

Leçon 9 : La transformation passive (temps simples + passé composé).

Leçon 10 : Les pronoms possessifs et les pronoms démonstratifs.

3. La préposition dans l'enseignement du français en 7 AF :

L'analyse des contenus des programmes officiels ne peut se limiter à un simple relevé des leçons ou activités ayant pour objet ou étant en relation avec l'enseignement d'une classe grammaticale appelée préposition. En ce qui nous concerne, nous irons au delà, nous repérons dans un premier temps les leçons où la préposition se manifeste, c'est à ce niveau de l'analyse que nous orienterons notre attention vers le comment. Comment intervient-elle ? Quel rôle joue-t-elle ? Comment est-elle enseignée ? Sont parmi les nombreuses questions auxquelles nous tenterons de répondre au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse.

Si nous nous référons aux dernières refontes apportées, nous constatons d'emblée que la préposition ne fait apparemment l'objet d'aucune leçon de grammaire au niveau des quatre premières unités didactiques. Néanmoins, au niveau de l'UD N°01 "*se présenter et/ou présenter quelqu'un*", nous assistons à une utilisation superficielle voire légère de la préposition au niveau de la leçon de vocabulaire, plus précisément au moment de l'initiation au vocabulaire de la présentation. Les élèves seront ainsi amenés à répondre à des questions telles que : Comment t'appelles-tu ? Quand et où es-tu né (e) ? Où habites-tu ? Les réponses prévisibles et hautement recommandées par les dictionnaires de grammaire pour la deuxième et troisième question sont normalement les suivantes : Je suis né (e) *à* Constantine, *à* Alger, *à* Annaba, *à* Lyon, *à* Berlin. J'habite *à* Constantine, *à* Alger, *à* Annaba, *à* Lyon, *à* Berlin.

Les réponses fournies par les élèves lors de cette séance de présentation témoignent d'une transgression de ces règles. Transgression qui se traduit essentiellement par une utilisation hasardeuse des prépositions qui fait que le professeur se trouve face à un flot d'imperfections du genre : je suis né (e) *en* Constantine ou *dans* Constantine, j'habite *en* Constantine. C'est uniquement à ce moment là que la préposition se manifeste, lorsque le professeur intervient

pour corriger les élèves et les remettre sur le bon chemin en ouvrant une parenthèse concernant l'emploi des prépositions et en recommandant brièvement aux élèves l'utilisation de la préposition *à* devant les noms de villes telles que : Constantine, Alger, Paris...Cependant, il ne manquera pas de préciser que l'usage de la préposition *en* est mieux approprié devant les noms de pays : en France, en Algérie, en Italie. Mais sans jamais préciser la nature de *à* ou de *en*.

L'unité didactique N°03 " *indiquer un itinéraire*", met en œuvre des prépositions et des locutions prépositives au niveau de la leçon de vocabulaire intitulée « les indicateurs d'espace ». De nombreuses phrases comportant des prépositions ayant une signification spatiale serviront d'exemples :

- ❖ Le cartable est *sur* le bureau.
- ❖ Mon père travaille *à* Annaba.
- ❖ Les cahiers sont *dans* l'armoire.
- ❖ Farida va *chez* le dentiste.

D'autres comportant des locutions prépositives ayant la même signification : *au centre de*, *à gauche de*, *à droite de*, *en face de*, *loin de*, *à côté de*, *à proximité de*...Ce qui est frappant au niveau de cette leçon de vocabulaire, c'est que le professeur se contente de dire à ses élèves que les mots soulignés ou écrits en couleurs sont des indicateurs d'espace. En d'autres termes, ils introduisent un complément circonstanciel de lieu qui répond à la question *où* ?

À aucun moment du déroulement de la leçon, le terme préposition n'a été évoqué ou prononcé. La conclusion est révélatrice de la démarche suivie par les enseignants « *pour indiquer un lieu ou le situer, on emploie des indicateurs d'espace* » (*cahier de l'élève/année scolaire 2003-2004*).

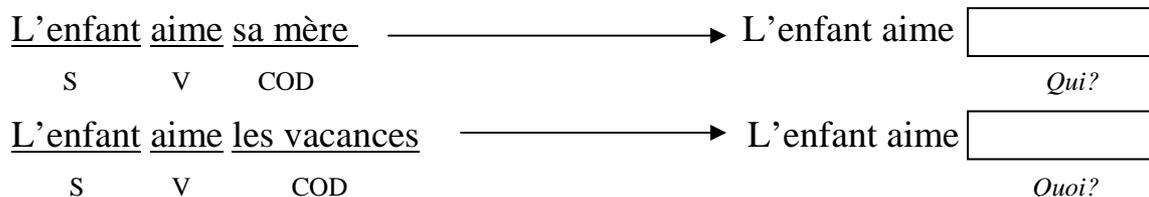
Nous nous apercevons que le critère en fonction duquel a été élaborée cette leçon est purement sémantique. Nous insistons beaucoup plus sur les

valeurs sémantiques des prépositions, à savoir leur capacité à véhiculer un sens. Mais un tel critère de définition se révèle vite insuffisant : Pourquoi ? D'une part, parce que certaines prépositions n'ont qu'une seule signification stable et par conséquent, elles n'introduisent que des compléments ayant une signification identique à la leur (*chez*). D'autre part, des prépositions comme *à* ou *dans* cumulent un grand nombre de significations possibles, et la diversité des valeurs d'emploi que nous pouvons tirer de chacune d'elle est extraordinaire. En effet, elles peuvent avoir une signification spatiale (*rester à la maison, dans le grenier*) mais aussi une signification temporelle (*à huit heures, dans quelques instants*).

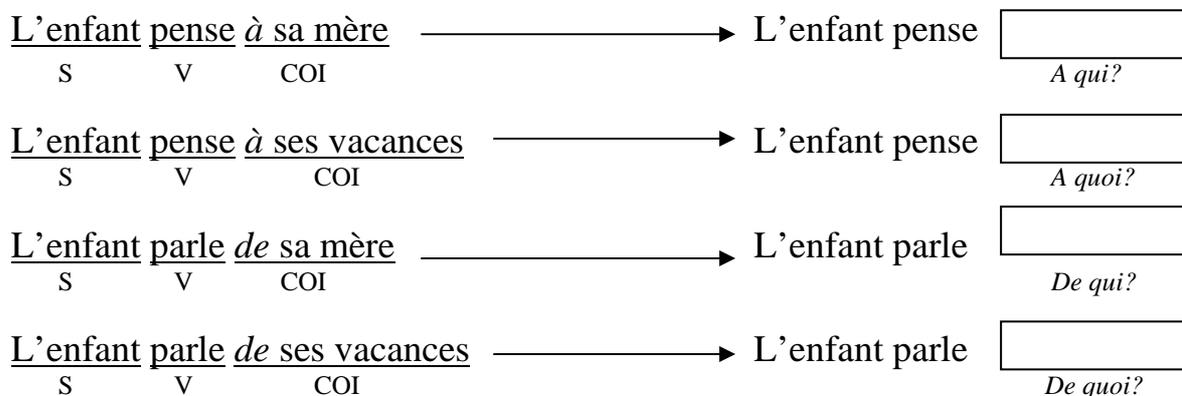
L'étude des prépositions connaîtra ensuite un léger passage à vide jusqu'à la leçon de grammaire de l'UD N°05 : la structure du GV/le GN.C (COD/COI). Ainsi, pour établir la différence entre un complément d'objet direct et un complément d'objet indirect, la présence ou l'absence de la préposition est le seul critère de distinction. À cet égard, H-D. Béchade précise « *le complément d'objet est de construction soit directe, soit indirecte c'est à dire qu'il se place sous la dépendance du verbe soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire d'une préposition. Cette différence de construction ne modifie en rien la fonction objet des compléments, elle présente simplement deux types de liaison entre le verbe et son objet*» (1986 :183).

Au niveau de cette leçon de grammaire et dans une perspective comparative, le premier contact explicite avec les prépositions introduisant des compléments d'objet indirect va avoir lieu. Les élèves découvriront deux prépositions proprement dites *à* et *de*, ce qui signifie que les élèves vont entendre pour la première fois le mot préposition se prononcer, faisant référence à une nature grammaticale bien précise et qui constitue avec le nom, le verbe, l'adjectif...le système des parties du discours. Cette leçon de grammaire sera menée à partir de l'observation et du découpage de phrases

comme celles qui suivent :



Une définition du complément d'objet direct suit immédiatement les phrases précédentes, nous retenons la définition suivante : « *le complément d'objet direct est le mot ou le groupe de mots qui complète le verbe (sans préposition), il répond à la question qui ? Ou quoi ? posée après le verbe* » (1994 :34). Autrement dit le COD fait corps avec le verbe et les deux éléments se trouvent dans un rapport de dépendance, donc, rien ne sépare le verbe du complément d'objet direct, ce qui n'est pas le cas du complément d'objet indirect :



Une comparaison immédiate entre les phrases comprenant un COD et celles qui comportent un COI mettra l'accent sur la présence d'une particule syntaxique ou pivot grammatical servant à relier le complément au verbe, il s'agit en l'occurrence des prépositions *à* et *de*. Ainsi le complément d'objet indirect est défini parallèlement au complément d'objet direct comme étant « *le mot ou le groupe de mots qui complète le verbe après une préposition (à, de), il répond à la question à qui ? À quoi ? De qui ? De quoi ?* » (1994 :37). Le COI se joint donc au verbe par l'intermédiaire d'une préposition.

Dès lors, le problème qui se pose est un problème d'identification et de différenciation, il s'agit de faire comprendre aux élèves comment les prépositions *à* et *de* qui introduisent des compléments de construction indirecte puissent être des indicateurs d'espace qui introduisent des compléments circonstanciels de lieu (voir l'UD 03). La solution est simple et la distinction est aussi simple que la solution proposée. En effet, il s'agit surtout de savoir poser la question après le verbe : le CC de lieu répond à la question où ? Tandis que le COI répond à la question à qui ? À quoi ? De qui ? De quoi ? En définitive, il nous paraît clair que c'est uniquement à travers l'enseignement parallèle des notions de COD et COI que les élèves entrent en contact pour la première fois avec la notion de préposition. Cette leçon de grammaire prenant en charge COD/COI est la première à notre sens qui permet aux élèves une certaine familiarisation avec la classe grammaticale de la préposition.

Ce que nous avons pu retenir, c'est le paramètre fonctionnel sur lequel insistent les enseignants lors de la présentation de ce cours. Les deux prépositions *à* et *de* introduisent des compléments de nature essentielle qui jouent un rôle bien précis au sein de la phrase. Nous ne reconnaissons la fonction attribuée à un complément en tant que COI que grâce à la préposition introductrice. Autrement dit, nous ne reconnaissons le complément d'objet indirect qu'à travers la préposition cela signifie que c'est la préposition qui confère à un mot ou un groupe de mots son statut et sa fonction en tant que COI.

Au niveau de l'unité didactique N° 07 : "*développer la compétence de lecture:lire une bande dessinée*", nous avons détecté une leçon de grammaire à titre évocateur : *le groupe prépositionnel*. Cette leçon est scindée en deux parties distinctes: le GP complément du verbe (1) et le GP complément de la phrase (2). Le groupe prépositionnel est défini, avant toute chose, comme un groupe qui débute par un mot invariable la préposition. Ce groupe

prépositionnel peut jouer plusieurs fonctions. Il peut être complément du verbe, donc il fait partie des éléments essentiels de la phrase, par conséquent, nous ne pouvons ni le déplacer ni le supprimer et sa présence est capitale pour que la phrase ait un sens complet. Servant d'exemples, nous avons retenu les phrases suivantes ayant fait l'objet de la leçon en question :

- Mon grand-père habite à la campagne.....(1)
- Les fidèles se dirigent vers la mosquée.....(2)

Après le découpage des deux phrases en leurs différents groupes, l'enseignant fait remarquer aux élèves que le groupe verbal est assez chargé en constituants et afin de mettre en relief les prépositions introductrices, cette série de questions-réponses entre l'enseignant et ses élèves est très intéressante à analyser :

ENS1 : De quelle nature sont les groupes soulignés ?

ELV1 : *Ce sont des groupes prépositionnels.*

ENS1 : Pourquoi sont-ils appelés groupes prépositionnels ?

ELV2 : *Parce qu'ils commencent par une préposition.*

ENS1 : Relevez la préposition contenue dans chaque phrase.

ELV3 : *Les prépositions relevées sont : à et vers.*

Une fois la nature des groupes identifiée, c'est sur la fonction que les enseignants insistent, un groupe prépositionnel peut occuper diverses fonctions. Outre COI, il peut être CCL, CCT ou CCM, par ailleurs, sa présence est obligatoire et il n'est pas mobile sur l'axe syntagmatique. Dans "*La nouvelle grammaire du français*", J. Dubois et R. Lagane définissent le groupe prépositionnel complément du verbe comme étant « *un complément nécessaire du verbe, il ne peut pas être placé à un autre endroit dans la phrase. Sa fonction syntaxique le situe dans le groupe du verbe* » (1973 :139).

Le déplacement ou la suppression du groupe prépositionnel qui se rapporte au verbe peut condamner le sens de la phrase et donner lieu à des phrases de grammaticalité et d'acceptabilité très douteuses du genre :

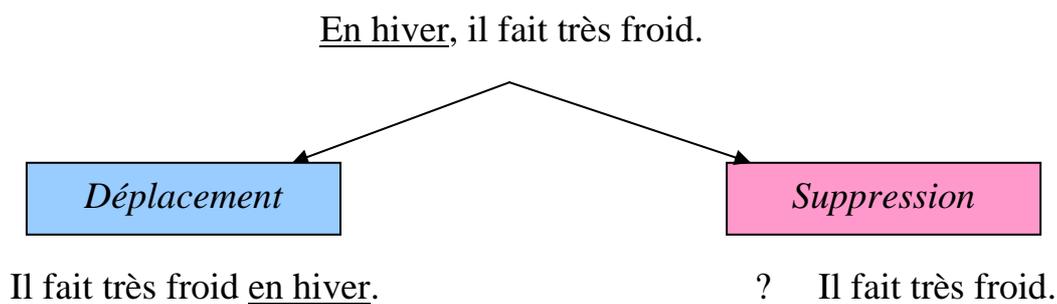
*A la campagne mon grand-père habite. (*Déplacement du GP*)

*Mon grand-père habite. (*Suppression du GP*)

*Vers la mosquée les fidèles se dirigent. (*Déplacement du GP*)

*Les fidèles se dirigent. (*Suppression du GP*)

Le groupe prépositionnel complément de phrase est quant à lui déplaçable donc pour la plupart du temps mobile, il peut même être supprimé sans que le sens général de la phrase ne soit modifié. Celle-ci perd seulement de sa précision.



Avec une telle leçon, les élèves connaîtront outre le complément d'objet indirect, d'autres compléments amenés toujours par des prépositions, il s'agit des compléments circonstanciels, en même temps élargiront leur système prépositionnel en découvrant d'autres prépositions (*chez, vers, en*). Nous tenons à signaler enfin que c'est en se basant sur une description strictement fonctionnelle que ce cours a été élaboré : c'est la préposition qui indique la fonction des compléments qu'elle introduit (CCT, CCL, CCM), sans préposition, le mot ou le groupe de mots peut remplir plusieurs fonctions : sujet ou complément d'objet direct , et nous rejoignons ainsi la pensée d'André Martinet selon qui : « *les fonctionnels assurent donc l'autonomie des monèmes avec lesquels ils entrent en relation* » (1998 :155).

Après le GP complément du verbe et le GP complément de la phrase, c'est autour du complément du nom de faire l'objet d'une leçon de grammaire au niveau de l'UD N°9. Comme le complément du verbe et le complément de phrase, le complément du nom est aussi un groupe prépositionnel introduit par une préposition et mieux connu sous l'appellation de l'expansion du groupe nominal ou le complément déterminatif.

Dans *"la grammaire d'aujourd'hui"*, le complément déterminatif est caractérisé par M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche comme suit : « *Tout comme il existe des compléments du verbe, la fonction qu'ils assument étant définie par rapport à un verbe, il existe des compléments dont la fonction se définit par rapport à un nom. Pour la grammaire traditionnelle, ces compléments sont eux mêmes des noms introduits par une préposition* » (1986 :414).

Outre l'identification du complément du nom, un autre objectif est assigné à cette leçon à savoir l'emploi des prépositions : *de, à, en, sur...* qui seront consolidées étant insérées dans des phrases du genre :

- Le livre de français est intéressant.
- Elle a acheté un pull en laine.
- L'exercice à trous paraît facile.

« *Le complément du nom est un groupe prépositionnel, il complète le nom pour en préciser le sens* ». Cette définition qui découle de cette leçon est parfaitement illustrative du critère pris en considération, il s'agit d'un critère sémantique. Cependant, pour identifier un complément du nom, critères sémantiques et critères syntaxiques sont appelés à collaborer.

- **Sémantique** : le GP complément du nom, complète le nom pour en préciser le sens, c'est à dire il apporte des informations supplémentaires relatives au nom sans être toujours indispensable au terme complété.
- **Syntaxique** : c'est grâce à la préposition introductive que le complément du nom est reconnu en tant que tel, et c'est grâce à elle que le nom complété est mis en relation avec le complément du nom.

Vers la fin de l'année scolaire et plus précisément au niveau de l'unité didactique n° 09 : "rapporter des faits : le fait divers", les élèves feront la connaissance d'une nouvelle préposition : *par* introduisant un complément d'agent. Toute une leçon de grammaire sera consacrée à la transformation passive aux temps simples et composés.

Après avoir porté une phrase modèle sur le tableau, les élèves procéderont à la découper en ses différents groupes. Nous tenons à signaler que la phrase doit se constituer impérativement d'un sujet+un verbe+un complément d'objet direct.

Le maître	interroge	un élève
Sujet	Verbe	COD

L'élève	est interrogé	par le maître
Sujet	Verbe	Complément d'agent

Les élèves remarquent l'inversion des rôles, le COD qui devient sujet passif, le verbe actif qui se décompose en auxiliaire+participe passé, et le sujet actif qui se transforme en complément d'agent introduit par la préposition *par*. Nous n'hésitons pas à dire que l'apport de la préposition *par* à la transformation passive demeure fondamental. Pourtant, le cheminement de la leçon réduit la préposition *par* au néant. L'importance est davantage accordée au sujet qui fait l'action et celui qui la subit, aux fonctions syntaxiques et à leur inversement en passant d'une voix à l'autre. La préposition *par* indique la fonction du nom ou du groupe qu'elle introduit mais c'est plutôt dans une perspective transformationnelle que nous devons inscrire la démarche qui était suivie tout au long de cette leçon. Pour la grammaire générative et transformationnelle, la préposition est considérée comme le résultat en surface d'une série d'opérations complexes qui affectent la profondeur de la structure.

4. Eléments de conclusion :

Un examen approfondi des programmes officiels de la 7^{ème} AF nous révèle que la préposition en tant que partie de discours à part entière ne fait l'objet d'aucune leçon proprement dite, soit-elle de vocabulaire, de grammaire ou d'orthographe. En d'autres termes, aucune leçon ne porte le titre de préposition alors que nous trouvons un certain nombre de leçons intitulées le nom ou le verbe.

L'enseignement de la préposition, comparé à celui du nom ou du verbe, est pratiquement inexistant et s'il se trouve, il est toujours masqué par l'enseignement d'autres notions qui font de la préposition un passage obligé, alors que c'est à elle qu'ils doivent leur existence et leur fonction au sein de la phrase. Un COI n'aurait jamais pu être identifié en tant que tel en l'absence des prépositions qui l'introduisent. Néanmoins, la présence de l'enseignement de certaines notions ayant une relation étroite avec la préposition nous permet d'espérer que les élèves peuvent désormais reconnaître une préposition (étudiée) et la nature/fonction du complément auquel elle se trouve liée.

Les critères en fonction desquels ont été menées les leçons de grammaire mettant en œuvre les prépositions sont d'ordres divers mais en grande partie fonctionnels. Si le critère fonctionnel prime, c'est parce qu'il est le seul, à notre avis, capable de justifier et de préciser le rôle des groupes qui débutent par une préposition.

II- L'enseignement de la langue française en 8^{ème} AF :

En 8^{ème} AF, les élèves sont amenés à utiliser réellement une langue simple à l'intérieur de situations authentiques et diversifiées. L'exploration des thèmes retenus dans les unités pédagogiques donnera à l'enseignement de la langue le moyen de contribuer à la formation intellectuelle générale par la pratique organisée de l'observation et surtout par la recherche, l'organisation et l'exploitation des documents.

L'enseignement de la langue française remplira alors une double fonction :

- a)- À l'intérieur d'une progression linéaire et autonome, il assure l'acquisition des moyens généraux d'expression.
- b)- À l'intérieur d'un enseignement thématique -au sens d'un enseignement global autour d'un objectif de communication et d'expression- il participe à l'ouverture culturelle en liaison avec les autres disciplines (exemples de textes d'information à caractère objectif).

1. Objectifs de communication des unités didactiques composant la progression annuelle de l'enseignement du français en 8^{ème} AF :

<i>Unité Didactique</i>	<i>Objectif de communication</i>
N°01	Développer la compétence de lecture : lire et reproduire un conte
N°02	Raconter
N°03	Interviewer
N°04	Rédiger une notice d'emploi
N°05	Décrire un objet
N°06	Décrire un processus de fabrication Décrire une activité humaine
N°07	Faire un reportage
N°08	Ecrire une lettre familiale (ou répondre)
N°09	S'initier à la technique d'expression
N°10	Raconter (la nouvelle)

Tableau : 02

2. L'enseignement de la grammaire en 8^{ème} AF :

Leçon 1 : Rappel des types et des formes de phrases.

Leçon 2 : Le groupe nominal (sujet ou complément) + les pronoms personnels compléments (le, la, l', les, lui, leur)

Leçon 3 : L'interrogation directe

Leçon 4 : L'expression de l'ordre (impératif, infinitif, l'impersonnel)

Leçon 5 : Le GN et ses expansions : Le complément du nom.

- La relative par « qui » (révision)
- Étude de la relative par « que »

Leçon 6 : L'expression du but :

- Dans le but de/ afin de/ pour + infinitif
- Pour que/ afin que + subjonctif

Leçon 7 : L'expression du temps :

- Emploi de quand/ lorsque/ pendant que/ au moment où

Leçon 8 : La phrase complexe :

- Les complétives par « que »
- La subordonnée infinitive
- La conjonctive par « que »

Leçon 9 : La coordination et la juxtaposition

Leçon 10 : L'expression de la cause :

- Le GP de cause (à cause de, grâce à...)
- La coordination avec car
- La subordination avec parce que

3. La préposition dans l'enseignement du français en 8 AF:

Les contenus de l'enseignement de la langue française en 8^{ème}AF continuent la tradition de ceux qui les ont précédés, c'est à dire, ils donnent l'importance au perfectionnement de la langue de base.

Pour analyser ces contenus, nous suivrons une démarche analogue à celle de la 7^{ème}AF. Ce qui fait que nous procéderons d'abord à un repérage systématique des leçons ou des activités dans lesquelles intervient la préposition. Nous nous intéresserons ensuite à la manière, la procédure à suivre et les activités mises en œuvre durant le cours sur la préposition. Nous identifierons enfin le ou les critères en fonction desquels ont été élaborés ou enseignés ces cours.

Au niveau des programmes officiels de 8^{ème} AF, la préposition ne fait l'objet d'aucune leçon au niveau de l'UD 1. Nous la rencontrons cependant au niveau de la leçon de grammaire de l'UD 2 et plus précisément au niveau du groupe nominal complément où l'accent sera mis sur l'identification et la distinction du COD/COI. Cela consistera beaucoup plus en un rappel de la leçon déjà vue en 7^{ème} AF (UD 5) avec en plus la substitution du COD ou COI par le pronom complément adéquat. Lorsque c'est un complément d'objet direct, les pronoms qui conviennent sont *le, la, les* ou *l'* comme le démontrent les exemples suivants :

Je vois un homme → Je le vois.
 Il regarde sa femme → Il la regarde.
 Nous aimons les enfants → Nous les aimons.
 Il adore la pluie → Il l'adore.

Quand il s'agit d'un complément d'objet indirect, ce sont les pronoms *lui* et *leur* qui sont les plus convenables :

Il parle à son ami → Il lui parle.
 Il fait confiance à ses joueurs → Il leur fait confiance.

Nous ne manquerons pas de préciser que la substitution par le pronom personnel COI ne concerne que les compléments introduits par la préposition *à* et non pas ceux introduits par la préposition *de*. Nous pouvons donc situer ce cours dans une optique transformationnelle : une transformation de pronominalisation qui sert à remplacer un complément placé après le verbe par un pronom ayant la même fonction mais placé avant le verbe.

Au niveau de l'UD 05, les constructions prépositives sont nombreuses, fréquentes et utiles. Elles sont particulièrement utilisées dans la description d'un objet technique (la balance Roberval, la boussole, le thermomètre médical). Nous sélectionnerons les constructions prépositives relatives à

l'analyse des composants, de la dénomination (comme les expressions : sert à, est utilisé pour, joue le rôle de...) et notamment celles qui expriment des rapports spatio-temporels.

Exemples : Une règle soutenue en son milieu.

Le plateau est placé à l'extrémité du fléau.

La deuxième notion que les élèves auront la chance de revoir après le COI est celle du complément du nom. Une telle leçon dont le contenu a déjà été abordé en 7^{ème} AF lors de l'UD 08 (lire une bande dessinée) ne pourra être que bénéfique pour la consolidation de l'emploi des prépositions introductives d'un complément du nom. Il est à signaler que le complément du nom est toujours formé d'une préposition suivie d'un nom, d'un groupe nominal ou bien d'un infinitif. Nous retenons les exemples suivants :

- La couturière utilise un dé à coudre.
- Les tasses en porcelaine sont fragiles.
- La voiture de mon père est en panne.

Au niveau de l'UD 06 : "*décrire un processus de fabrication*", l'enseignement de la préposition se manifeste en leçon de grammaire dont l'intitulé est l'expression du but. Nous accordons l'importance aux prépositions et aux locutions prépositives qui expriment un résultat qu'on veut obtenir. En revanche, les prépositions et les locutions prépositives exprimant un but qu'on veut éviter sont mises à l'écart car elles seront étudiées avec plus de détails en 9^{ème} AF.

Comme son intitulé l'indique, l'objectif de cette leçon est d'apprendre aux élèves à exprimer un but, soit par un groupe prépositionnel, soit par une proposition subordonnée circonstancielle de but. La première procédure étant bien entendu, plus proche de nos préoccupations que la deuxième.

Les prépositions faisant l'objet de cette leçon sont soit simples : *pour*, soit complexes (locutions prépositives) : *afin de, dans le but de*.

Il travaille. Il réussit.

Il travaille pour réussir. ———> GP CC de but

Il travaille dans le but de réussir. ———> GP CC de but

C'est presque toujours sur un critère de fonction que les cours sur la préposition sont enseignés et tendent tous vers le même objectif, à savoir nous démontrer que la préposition n'a pas de fonction par elle-même mais sert à conférer une fonction au mot ou au groupe de mots qu'elle introduit : *pour*, *afin de*, *dans le but de* sont à la tête d'un groupe prépositionnel complément circonstanciel de but.

Nous reverrons la préposition en UD 08, au niveau de la leçon d'orthographe : "*le verbe à l'infinitif*". Plusieurs cas dans lesquels l'infinitif comme forme verbale peut être employé y sont traités. Outre après un verbe conjugué, c'est surtout après une préposition que le verbe doit se mettre à l'infinitif.

L'infinitif est par définition une forme verbale plus dépouillée, il ne porte ni marque de temps, ni marque de personne et s'emploie presque exclusivement après un verbe conjugué et suit la règle grammaticale selon laquelle : « *quand deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif* ». L'emploi de l'infinitif après une préposition est préconisé et les différentes prépositions pouvant introduire un infinitif sont *à*, *de*, *pour*, *sans*...

Après *à* et *de*, l'infinitif a plutôt la valeur d'un complément d'objet indirect, nous l'appellerons alors un infinitif prépositionnel, nous le trouvons après des verbes tels que : *accepter de*, *prier de*, *continuer à*, *autoriser à* pour n'en citer que quelques uns. Nous assistons dès lors à l'introduction d'un nouveau critère de description, en l'occurrence le critère morphologique. Nous attirons l'attention sur le fait que la forme verbale qu'introduit la préposition reste invariable quelque soit la préposition utilisée et ne porte ni marque de temps, ni de personne.

La dernière leçon qui place la préposition au centre de ses préoccupations est la leçon de grammaire de l'UD 10 : "*raconter : la nouvelle*". À cette occasion, les élèves se frotteront non pas à des prépositions simples mais à des prépositions complexes exprimant un rapport bien précis, celui de la cause. Il s'agit en grande partie des deux locutions prépositives grâce à / à cause de insérées dans des phrases du genre :

- Il a réussi grâce à sa volonté.
- Il a été blâmé à cause de ses absences.

Une leçon de grammaire telle que l'expression de cause a été bâtie sur un double critère. L'identification des deux locutions prépositives s'est effectuée en fonction de deux critères essentiels, le premier sémantique qui attribue un sens causal aux deux locutions *grâce à* et *à cause de* sans pouvoir rester insensible comme le fait remarquer J.Cervoni « *au caractère positif des impressions associées à la première, lesquelles font contraste avec celles, plutôt négatives, liées à la seconde locution* » (1991 :205). Le second est syntaxique, il précise la fonction des groupes introduits par les deux locutions.

II°-4. Eléments de conclusion :

Outre l'ennui que témoignent les enseignants ayant en charge des classes de 8^{ème}AF, pour qui le programme de français est peu systématique, peu objectif et manque beaucoup d'ambition, comparé à celui de la 7^{ème}AF. Nous n'hésitons pas à confirmer la diminution de la place réservée à l'enseignement de la préposition. Le peu de leçons qui traitent de la préposition sont soit des leçons qui ont été abordées en 7^{ème}AF comme celles du COD/COI ou encore celle du complément du nom, soit des leçons qui réduisent le rôle de la préposition et minimisent son importance au sein du mécanisme constructeur de la phrase.

Nous ne pouvons nier, bien entendu, les apports nouveaux par lesquels s'enrichit le système prépositionnel de nos apprenants comme les prépositions et les locutions prépositives relatives au but et à la cause (*pour, afin de, dans le but de* pour l'expression du but, *grâce à* et *à cause de* pour l'expression de la cause) et que les apprenants découvrent pour la première fois. Enfin, il est clair que c'est, en grande partie, sur un critère fonctionnel que nous devons nous appuyer pour mener à bien les leçons en question. Donc, le programme de 8^{ème} AF et bien qu'il reprenne quelques unes des notions étudiées en 7^{ème} AF se situe dans la continuité de ce dernier.

III- L'enseignement de la langue française en 9^{ème} AF :

Les objectifs généraux de l'enseignement du français en 9^{ème} AF sont regroupés en cinq grandes rubriques :

- *demander des informations.*
- *rechercher, réunir et présenter des informations.*
- *analyser et résumer un document écrit.*
- *observer et décrire de manière objective.*
- *narrer et rapporter des faits.*

C'est à partir de ces objectifs que sont envisagées toutes les activités de langue dans unités didactiques. Le point de départ se trouve être une situation génératrice d'un certain discours, situation qui implique la participation de l'élève. La langue trouve alors contact avec la réalité ; elle est réellement un outil d'expression et de communication au service d'intentions précises.

Exposé à un éventail limité de techniques d'expression, l'élève à la possibilité de s'exercer d'une façon organisée à des modèles de pensée et d'acquérir les moyens linguistiques indispensables. Ces moyens linguistiques sont, par ailleurs, l'objet d'un enseignement systématique (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe).

1. Objectifs de communication des unités didactiques composant la progression annuelle de l'enseignement du français de la 9^{ème} AF :

<i>Unité Didactique</i>	<i>Objectif de communication</i>
N°01	Raconter des faits
N°02	Décrire un paysage, un lieu
N°03	Condenser l'information
N°04	Prendre des notes à partir de textes documentaires : textes portant sur la pollution, la démographie...
N°05	Apprendre à résumer
N°06	Expliquer un fait, une notion
N°07	Raconter des évènements réels ou fictifs
N°08	Justifier un choix
N°09	Caractériser un personnage : (aspects physique et moral)
N°10	La correspondance (correspondance administrative)

Tableau : 03

2. Enseignement de la grammaire en 9^{ème} AF :

Leçon 1 : La phrase simple :

- Rappel des constituants fondamentaux (GN+GV).
- La proposition indépendante.

Leçon 2 : La phrase complexe :

- La proposition principale et la proposition subordonnée.
- La relative par qui/que (révision).
- La relative par dont/où.

Leçon 3 : L'expression de la condition.

Leçon 4 : L'expression de la cause.

Leçon 5 : L'expression de la conséquence.

Leçon 6 : L'expression du temps : la simultanéité, l'antériorité, la postériorité.

Leçon 7 : L'expression du temps : chronologie, datation, durée, époque.

Leçon 8 : L'expression du but.

Leçon 9 : L'expression de l'opposition.

Leçon 10 : Le style direct et le style indirect : Identification + passage d'un discours à l'autre.

3. La préposition dans l'enseignement du français en 9 AF:

Nous remarquons que la préposition ne fait l'objet d'aucune leçon au niveau des deux premières unités, vu le but pratique assigné à ces deux unités consistant principalement en un rappel de quelques notions fondamentales déjà étudiées en 7^{ème} AF et en 8^{ème} AF, comme la structure de la phrase simple en GN/GV, la structure de la phrase complexe en proposition principale et proposition subordonnée, étude de la relative par *qui/que* en grammaire, manipulation du présent, de l'imparfait et du plus-que-parfait en conjugaison.

Ce n'est qu'avec l'unité didactique N°03 dont l'objectif de communication est de condenser l'information que la préposition refait surface au niveau de la leçon de grammaire : l'expression de la condition. Cette leçon devrait permettre aux élèves, outre l'identification du groupe prépositionnel complément de condition et des prépositions qui l'introduisent *avec* et *sans*, la production, à partir de phrases simples renfermant des groupes prépositionnels compléments de condition, de phrases complexes introduites par *si* et exprimant bien évidemment le rapport de condition. Le tableau explicatif suivant résume ce qui a été précédemment dit :

Phrases de départ (simples)	Phrases à obtenir (complexes)
<u>Avec de bonnes notes</u> , il passera en GP CC de condition 1AS.	S'il obtient de bonnes notes, il passera en 1AS.
<u>Sans traitement</u> , le malade ne guérira GP CC de condition pas.	Si le malade ne suit pas le traitement, il ne guérira pas.
<u>Sans votre aide</u> , je ne pourrai pas GP CC de condition déplacer cette lourde caisse.	Si vous ne m'aidez pas, je ne pourrai pas déplacer cette lourde caisse.

Tableau : 04

Autrement dit, les élèves seront capables au terme de cette leçon de transformer le GP CC de condition en PSC de condition. En plus des prépositions *avec* et *sans* introduisant un rapport de condition, les élèves

s'initieront à exprimer le même rapport logique à l'aide de la locution prépositive à *condition de* qui au même titre que les deux précédentes se met à la tête d'un GP CC de condition. L'accent est évidemment toujours mis sur la capacité qu'auront les élèves à transformer une phrase simple en phrase complexe, ce que résume le tableau suivant :

Phrases de départ (simples)	Phrases à obtenir (complexes)
Tu peux prendre ce livre à condition de me le rapporter demain	Tu peux prendre ce livre à condition que tu me le rapportes demain.
Tu ne manqueras pas le train à condition de partir rapidement	Tu ne manqueras pas le train à condition que tu partes rapidement.

Tableau : 05

Nous pouvons alors conclure en disant que c'est toujours sur la fonction que peut référer la préposition au groupe qui la suit que se base l'ensemble du cours. À ce niveau, nous estimons que l'enseignement des prépositions exprimant la condition peut se faire en fonction d'autres critères (sémantique par exemple) du fait des différentes valeurs d'emploi que peuvent assumer les deux prépositions en plus de leur capacité à exprimer la condition.

L'expression de la cause, l'intitulé de la leçon de grammaire de l'UD 04 nous rappelle celle déjà abordée en 8^{ème}AF au niveau de l'UD : 10. Il s'agira donc d'un rappel des deux principales locutions prépositives exprimant la cause : *grâce à* et *à cause de*, mais à une seule différence, les phrases simples contenant un GP CC de cause introduit par *grâce à* et *à cause de* seront associées à des phrases complexes exprimant le même rapport mais par le biais d'une PSC de cause introduite par *comme*, *parce que*, *puisque*. Selon J. Dubois et R. Lagane « *parce que, puisque, comme (...) ne correspondent pas morphologiquement à des prépositions* » (1973:192) L'exemple suivant nous le montre clairement :

✓ Il a eu un blâme à cause de ses absences.
GP CC de cause

✓ Il a eu un blâme parce qu'il s'absentait.
PSC de cause

Le rapport de la cause s'enrichit par de nouveaux apports, celui de la préposition *pour*. Cette préposition permet d'exprimer plusieurs nuances, hormis celle que nous lui attribuons assez souvent : le but, c'est la cause que la préposition *pour* est apte à exprimer comme dans l'exemple qui suit.

✓ Il a été arrêté pour vol.
GP CC de cause

✓ Il a été mis en prison pour fraude fiscale.
GP CC de cause

Toujours en grammaire mais cette fois-ci au niveau de l'UD 06, un autre rapport logique fait son entrée sur scène, il s'agit du temps. La notion du temps demeure la plus difficile à enseigner du moment qu'elle couvre trois types de relations temporelles ; la simultanéité, l'antériorité et la postériorité. D'autre part, l'expression du temps est sans aucun doute la plus fournie en prépositions et en locutions prépositives car avec chaque nuance exprimée, de nouvelles prépositions et locutions prépositives viennent s'ajouter pour enrichir le système prépositionnel des apprenants.

➤ **Simultanéité** : pendant

➤ **Antériorité** : avant, avant de, jusqu'à, en attendant

➤ **Postériorité** : après, depuis, dès

L'ensemble des prépositions et des locutions prépositives précédemment citées introduisent comme le veut la tradition grammaticale un groupe prépositionnel qui jouera au sein de la phrase un rôle syntaxique bien déterminé, il sera complément circonstanciel de temps. Et c'est dans une optique transformationnelle identique à celle de la condition et de la cause que s'inscrit la démarche suivie tout au long de cette leçon. Les élèves devront être capables non seulement de reconnaître le GP CC de temps mais doivent aussi savoir le transformer en PSC exprimant le même rapport :

- Tu me téléphoneras dès ton arrivée.
GP CC de temps
- Tu me téléphoneras dès que tu arriveras.
PSC de temps

Le plus souvent, pour obtenir une conjonction ou une locution conjonctive, nous ajouterons *que* à la préposition correspondante, *dés/dès que*, *avant/avant que*, *pendant/ pendant que*...

L'UD 08 traitera d'un rapport qui a été en partie étudié en 8^{ème} AF. Nous avons souligné lors de l'analyse des programmes de 8^{ème} AF (UD:06) que nous aurons à limiter l'étude de l'expression du but aux simples prépositions et locutions prépositives exprimant un but recherché, un but que l'on veut atteindre, un résultat que l'on veut obtenir. Nous passerons en revue tout cela et nous compléterons le travail par l'étude des prépositions et des locutions prépositives qui expriment un but à éviter. Il sera essentiellement question de deux locutions : de peur de, de crainte de.

Les mêmes étapes seront suivies et ressembleront beaucoup à celles qui ont fait l'objet des leçons de grammaires antérieures, nous pouvons les résumer comme suit : Qu'il s'agisse d'un but à atteindre ou d'un but à éviter, les prépositions et les locutions prépositives servant à leur expression introduisent des groupes prépositionnels ayant comme fonction complément circonstanciel de but. Ces groupes prépositionnels peuvent se transformer en proposition subordonnée circonstancielle exprimant le même rapport mais introduite par des conjonctions de subordination ou locutions conjonctives qui correspondent morphologiquement à des prépositions ou à des locutions prépositives :

Préposition/locution prépositive	Conjonction/locution conjonctive
Pour	Pour que
Afin de	Afin que
De peur de	De peur de
De crainte de	De crainte de

Tableau : 06

Exemples :

- Il travaille pour le bonheur des autres.
GP CC de but
- Il travaille pour que les autres soient heureux.
PSC de but
- Il marche sur la pointe des pieds de peur de réveiller les enfants.
GP CC de but
- Il marche sur la pointe des pieds de peur que les enfants se réveillent.
PSC de but

Les critères en fonction desquels a été élaborée cette leçon de grammaire sont de différents genres : syntaxique d'une part, la préposition comme nous le verrons de le répéter marque la fonction du groupe qu'elle introduit. Sémantique d'autre part, nous ne pouvons rester sans réaction devant le sens que peut circuler chacune des prépositions étudiées et la nature du but qu'elles impliquent (*pour/afin de*, but à atteindre, *de peur de/de crainte de*, but à éviter).

La dernière leçon en relation avec la préposition au sein des programmes officiels de 9^{ème} AF se situe au niveau de l'UD 09, toujours en grammaire intitulée l'expression de l'opposition. Les élèves feront alors connaissance d'une préposition restée méconnue jusque là : la préposition *malgré*. Nous insistons particulièrement sur l'importance de *malgré* comme moyen d'exprimer l'opposition. La préposition *malgré* n'a qu'une valeur sémantique unique et ne peut exprimer un rapport autre que l'opposition, elle confère cependant non seulement une fonction au groupe qu'elle introduit mais aussi une certaine autonomie syntaxique qui fait qu'un tel groupe puisse se déplacer sur l'axe syntagmatique d'un énoncé sans perdre son sens ou sa précision. L'exemple suivant illustre parfaitement ce qui a été déjà dit :

- Malgré le mauvais temps, l'avion décollera.
GP CC d'opposition
- L'avion décollera malgré le mauvais temps.
GP CC d'opposition

III°-4. Eléments de conclusion :

Bien que la place consacrée à la préposition évolue sensiblement par rapport à celle couverte en 8^{ème}AF, nous ne pouvons nier qu'en dehors des leçons de grammaire, la préposition ne fait l'objet d'aucune autre leçon de vocabulaire soit-elle ou d'orthographe. Par ailleurs, ce qui semble intéressant dans les programmes de 9^{ème}AF, ce sont les nouvelles prépositions qui apparaissent au niveau de chaque leçon de grammaire. L'étude des différents rapports logiques et de leurs moyens d'expression ne feront qu'enrichir et élargir les frontières du système prépositionnel français des apprenants, nous ne parlerons plus de *à* et *de* mais de *pendant*, *depuis* et *malgré*.

Nous pouvons soutenir fermement la thèse selon laquelle les leçons de grammaire se suivent et se ressemblent dans la mesure où, pour atteindre l'objectif final, ce sont les mêmes étapes qui sont toujours suivies, lesquelles étapes ont fait de la grammaire une activité stéréotypée commençant presque toujours par l'identification du rapport en question (cause, but, temps...) puis le passage par la reconnaissance du groupe prépositionnel exprimant le rapport étudié, c'est à ce moment que la préposition est reconnue, identifiée (parfois, cela passe inaperçu, étant donné l'attitude qui consiste à masquer la préposition au profit du GP correspondant). Enfin, la transformation du groupe prépositionnel en une proposition subordonnée circonstancielle vient en dernière position.

Nous pouvons en déduire que les leçons de grammaire traitent d'une part de la fonction générale commune aux prépositions et aux conjonctions de subordination. D'autre part, de la distinction principale entre ces deux classes grammaticales. Alors que la préposition introduit un mot ou un groupe de mots, la conjonction de subordination introduit une proposition subordonnée circonstancielle. Beaucoup de locutions conjonctives ne sont autres que des prépositions suivies de *que* ou *ce que*. De même, des locutions prépositives deviennent conjonctives en modifiant *de* en *que*.

CONCLUSION :

Nous avons procédé à l'analyse des programmes officiels de français imposés par le Ministère de l'Éducation Nationale et notre but était, comme déjà mentionné, de répondre à la question suivante : « quelle place occupe la préposition au sein de ces programmes ? ». Au terme de l'analyse des programmes officiels de l'enseignement du français au 3^{ème} palier de l'école fondamentale, nous ne pouvons que dresser un constat négatif de l'enseignement de la préposition. Après une entrée en matière plutôt convaincante en 7^{ème} AF, la place réservée à l'enseignement de la préposition va en s'amenuisant au point de trouver des unités didactiques qui n'abordent la préposition à aucun moment de leur déroulement. Il en ressort que la préposition ne tient qu'une faible place dans les programmes officiels, alors que les notions les plus fournies en leçons sont avant tout le nom, le verbe et dans une moindre mesure l'adjectif.

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

Bien qu'un nombre fort intéressant de leçons soient en étroite relation avec la préposition, nous ne pouvons songer à nier le caractère implicite que

revêt l'enseignement d'une telle partie du discours. Un tel caractère, qui sert à manipuler les apprenants en présentant comme acquises des connaissances qui ne le sont pas, et par ailleurs fondé sur la mauvaise foi ou sur une certaine forme de malhonnêteté intellectuelle se rencontre particulièrement au niveau de l'enseignement de la préposition.

En 7^{ème} AF, la préposition se trouve complètement submergée par les notions d'indicateurs d'espace, du complément d'objet indirect et du groupe prépositionnel, pour ne citer que les plus significatives, et ne fait son apparition que lors des conclusions à voix passive :

- a)- Le COI est introduit par les prépositions à et de.
- b)- Le GP est toujours introduit par des prépositions.
- c)- Les prépositions à et de introduisent un COI.
- d)- Les prépositions introduisent toujours des GP.

Si nous comparons sémantiquement les deux premières phrases (a et b) à celles qui suivent (c et d), nous remarquerons tout de suite que le sujet sur lequel porte l'intérêt n'est plus le même. Une autre observation montre que dans la construction passive, le sujet agissant (la préposition) passe tout à fait au second plan tandis que les éléments qu'elle régit occupent le premier plan. Une telle manipulation des ressources de la langue nous montre clairement que la préposition n'est enseignée qu'en liaison avec d'autres notions, ce qui condamne sa manifestation explicite comme composant à part entière. Ne faut-il pas accorder l'importance au sujet qui fait l'action plutôt qu'à celui qui la subit ?

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

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

L'étude des rapports logiques en 9^{ème} AF (l'expression de la condition, de la cause, du temps, du but, de l'opposition) faisant l'objet de la majorité des leçons de grammaire redonne à la préposition un second souffle après la période d'agonie qu'elle a connue en 8^{ème} AF. Bien que l'apport d'une telle étude aux prépositions soit fondamental, il n'en demeure pas moins vrai que les prépositions ne se manifestent que dans une perspective comparative aux conjonctions de subordination, de plus, les critères sur lesquels se base une telle étude s'avèrent parfois insuffisants et manquent de rigueur.

Ce sont, en somme, toutes ces raisons qui ont empêché la mise en œuvre d'un véritable enseignement et l'édification d'une théorie générale qui expliquerait tous les aspects essentiels du fonctionnement de la préposition. Dès lors, les maîtres de langue, de plus en plus conscients des lacunes des programmes officiels ne peuvent plus esquiver la question : Pouvons-nous envisager un jour de mettre à l'évidence une théorie qui prendrait en charge l'enseignement de la catégorie dite préposition et de ses différents aspects phénoménologiques ? L'absence effective d'un enseignement des prépositions aura-t-elle des répercussions sur le discours de nos collégiens ? C'est précisément à cette question, que nous tenterons de répondre dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II :

Évaluation des connaissances sur la préposition

INTRODUCTION :

Une fois l'analyse détaillée des programmes officiels de français de tout le 3^{ème} palier de l'école fondamentale achevée, nous nous intéresserons au deuxième acteur impliqué dans le processus éducatif : les apprenants, et nous cernerons chez eux une tâche bien précise : la production écrite. Cette tâche en plus d'un exercice contraignant nous permettra d'évaluer les connaissances sur la préposition à travers une analyse des erreurs commises par les mêmes apprenants. Si nous avons privilégié le discours écrit au détriment du discours oral, c'est parce que c'est en situation d'écriture que les erreurs sont fréquentes, manifestes et facilement décelables, contrairement à l'oral, où elles peuvent être masquées par toute une gamme de ressources phonétiques (changement d'intonation, haussement de voix, rapidité de débit). En effet, l'écrit a occupé une place de choix car il a l'avantage de la permanence. Mais avant de procéder à l'évaluation proprement dite des connaissances sur la préposition, il nous a semblé utile de mener une enquête auprès des apprenants qui font l'objet de la présente étude. Cette enquête est essentielle car elle vise à dégager un certain nombre d'informations relatives à la situation socio-économique et sociolinguistique des apprenants.

I- Présentation de l'enquête en 9^{ème}AF :

1. Lieu de l'enquête :

Cette enquête s'est faite auprès de cinquante (50) élèves de 9^{ème}AF du C.E.M Abdelmoumène. Cet établissement se situe dans un milieu urbain non loin du chef-lieu de la wilaya de Constantine. Il a été choisi comme le cadre de nos enquêtes pédagogiques parce qu'il présente un double avantage :

D'une part, c'est un établissement au niveau duquel nous avons eu la chance d'enseigner, par conséquent, nous connaissons tout le personnel ainsi que le corps des enseignants qui ont largement contribué au bon déroulement des tests sans que le moindre incident survienne. Toutes les contraintes d'ordre pédagogique nous ont été épargnées et tous les tests prévus se sont déroulés dans des conditions favorables garantissant ainsi la fiabilité des résultats obtenus. D'autre part, comparé aux autres établissements (collèges) du même palier, le niveau de français est particulièrement "élevé" chez les élèves du C.E.M Abdelmoumène. De plus, contrairement aux élèves qui affichent un refus et un blocage face à la langue française et pour qui le cours de français constitue une vraie torture morale au cours duquel ils ne comprennent rien et ne retiennent rien, contraints et forcés de se présenter sans aucun intérêt, les élèves du collège Abdelmoumène appréhendent le cours de français avec une certaine aisance, un enthousiasme remarquable et manifestent un intérêt certain pour l'apprentissage du français. C'est vrai que nous ne pouvons pas pallier toutes les difficultés que présente une situation d'enseignement/apprentissage mais ces dernières se trouvent plus ou moins amoindries par l'enthousiasme et l'intérêt que témoignent les élèves à l'égard de l'apprentissage de la langue française.

2. Méthodologie de l'enquête :

L'enquête que nous avons menée consiste principalement en une passation de questionnaire à l'échantillon. C'est, à notre avis, l'outil d'investigation le plus sûr qui nous permettra de recueillir des informations auprès des personnes interrogées. Nous tenons à signaler que les sujets questionnés sont seuls face au questionnaire pour y répondre par écrit. En général, un questionnaire comme celui que nous avons élaboré se divise en deux grandes séries de questions, l'une portant sur l'objet de l'enquête, l'autre se rapportant à l'identité et à l'environnement des sujets enquêtés.

Pour ce qui est de la deuxième catégorie de questions relatives à l'identité et aux données dites personnelles telles que le sexe, l'âge, le niveau d'instruction des parents et leur appartenance socioprofessionnelle, nous avons opté pour la référence indirecte, c'est à dire, plutôt que de poser les questions directement aux sujets enquêtés, nous avons préféré nous référer de façon indirecte aux différents documents qui constituent la situation pédagogique et scolaire des apprenants à savoir les fiches de synthèse et les fiches de renseignements que les mêmes apprenants ont remplies au début de l'année. Alors que pour la partie qui porte sur l'objet de l'enquête, onze questions ont été rédigées puis posées à cette fin.

3. Justification du choix des apprenants (l'échantillon de l'enquête) :

Si nous avons choisi de mener notre enquête auprès des élèves de 9^{ème}AF, c'est parce qu'ils sont en dernière année du troisième palier de l'école fondamentale. La 9^{ème}AF est donc une année importante, une année charnière, elle diffère des autres années en ce qu'elle présente de nouveau : c'est une classe d'examen, en d'autres termes, elle sera sanctionnée par un examen qui décidera du passage de l'élève au palier suivant. La 9^{ème}AF constituant alors une sorte de trait d'union entre le palier en question et celui du secondaire, nous a poussé à croire que les élèves sur le point de changer de palier, possèdent des connaissances devant leur permettre de faire bon usage des prépositions. Autrement dit, ils nous donneront l'occasion de faire le point sur les connaissances acquises sur les prépositions puis de les mettre en corrélation avec l'enseignement qui s'est étalé sur trois ans.

La passation du questionnaire s'est faite en milieu scolaire, au moment où les enseignants ont entamé les grandes révisions en vue de l'examen du B.E.F. Cependant, pour que les élèves prennent le travail qui leur a été présenté au sérieux, les enseignants les ont informés qu'il va être utilisé pour un travail de recherche universitaire.

II- Caractéristiques de la population enquêtée :

Comme nous l'avons mentionné auparavant, notre enquête a ciblé cinquante élèves de 9^{ème} AF. Ces élèves relèvent de deux classes différentes : la 9AF1 et la 9AF5 et dont l'enseignement du français est assuré par deux professeurs différents. Les élèves ont le même profil et ont suivi le même cursus. Leur niveau de français, de l'avis des professeurs qui dispensent l'enseignement de la langue française, est bon dans l'ensemble.

Avant d'entamer l'analyse proprement dite des productions écrites, il nous a paru nécessaire de mettre en exergue la situation sociolinguistique des apprenants eux-mêmes et ce, soit directement, par le biais d'un questionnaire, soit indirectement, en nous référant aux différents documents administratifs.

1. Analyse de la situation socioéconomique et culturelle des apprenants :

Pour garantir la crédibilité de cette analyse de la situation socio-économique et culturelle, nous avons préféré, plutôt que de poser la question directement aux élèves, nous référer aux fiches de renseignements et aux fiches de synthèse quant à la profession et le niveau d'instruction des parents. Tous les élèves ont suivi le même cursus : Un premier palier de trois ans où l'enseignement n'est dispensé qu'en arabe. Un autre (2^{ème} palier) de trois ans également, avec enseignement dominant en arabe mais introduction du français à partir de la 4^{ème} année. Un 3^{ème} palier de trois ans où l'enseignement en arabe est toujours dominant, un enseignement du français, en plus de l'introduction de l'anglais en 8^{ème} année. Nous tenons tout de même à signaler que parmi nos élèves, trois d'entre eux ont refait la 9^{ème} année.

La référence aux fiches de renseignements et aux fiches de synthèse qui nous ont été remises par les adjointes d'éducation nous a révélé que le niveau d'instruction dont ont pu bénéficier les parents de nos apprenants est particulièrement élevé, dans la mesure où seulement (04) pères soit (08%) n'ont pas fréquenté l'école et (05) parmi les mères soit (10%) sont illettrées.

Les tableaux qui suivent accompagnés chacun d'un graphique correspondant résumeront le niveau d'instruction de chacun des parents :

TABLEAU 07 : LE NIVEAU D'INSTRUCTION DES PERES

Pères analphabètes	Niveau primaire	Niveau moyen	Niveau secondaire	Niveau universitaire	Totaux
04	02	06	14	24	50
08%	04%	12%	28%	48%	100%

Graphique 1 :
Le niveau d'instruction des pères

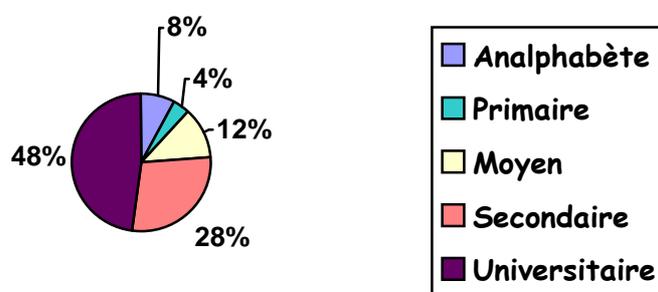
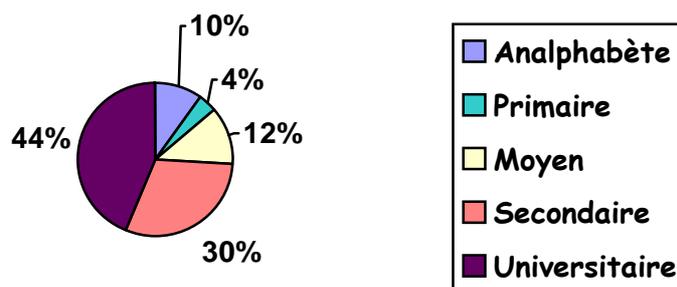


TABLEAU 08 : LE NIVEAU D'INSTRUCTION DES MERES

Mères analphabètes	Niveau primaire	Niveau moyen	Niveau secondaire	Niveau universitaire	Totaux
05	02	06	15	22	50
10%	04%	12%	30%	44%	100%

Graphique 2 :
Le niveau d'instruction des mères



Nous pouvons dès lors, en nous appuyant sur les données des deux tableaux précédents ainsi que les deux graphiques qui leur correspondent, affirmer que la situation socioculturelle de nos apprenants est particulièrement élevée car seulement 04 pères sur 50 n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école et seulement 05 mères sur 50 sont sans instruction. En parallèle, presque la moitié des pères (23) soit 46% ont pu accéder à un niveau d'enseignement supérieur à différents échelons (licence, magister, doctorat) et de même, 21 mères soit 42% ont fréquenté les bancs de l'université. Par ailleurs, il nous paraît intéressant de souligner que sur les 13 pères qui ont un niveau secondaire, 09 d'entre eux ont accédé au niveau terminal et n'ont donc échoué qu'aux portes de l'université. Le même cas de figure se présente pour les mères, parmi les 14 ayant un niveau secondaire, 08 d'entre elles ont le niveau terminal.

Un tel niveau culturel ne peut avoir que des effets positifs sur le niveau social et sur le niveau de vie de nos apprenants. En fait, nous nous sommes vite aperçu que le niveau culturel supérieur est en étroite corrélation avec un niveau socio-économiquement élevé. Le tableau suivant met en lumière la catégorie socioprofessionnelle des parents rangés par ordre décroissant :

Les catégories socioprofessionnelles des pères

<i>Catégorie socioprofessionnelle</i>	<i>Nombre des pères</i>
Chômage/pas d'emploi précis	07
A la retraite	07
Directeur d'agence	05
Professeur à l'université	05
Professeur à l'éducation nationale	04
Ingénieur	03
Commerçant	03
Fonctionnaire	03

Médecin	03
Chauffeur de taxi	02
Entrepreneur	01
Intendant	01
Avocat	01
Journaliste	01
Moniteur d'auto-école	01
Electricien	01
Pharmacien	01
Laborantin	01

Tableau : 09

Les catégories socioprofessionnelles des mères

<i>Catégorie socioprofessionnelle</i>	<i>Nombre des mères</i>
Femme au foyer	28
Enseignante	05
Professeur à l'université	03
Médecin	03
Ingénieur	02
Directrice d'agence	01
Directrice de collègue	01
Avocate	01
Architecte	01
Gestionnaire	01
Comptable	01
Secrétaire	01
T.S en santé	01
Sage-femme	01

Tableau : 10

Les élèves ayant fait l'objet de cette enquête proviennent en grande partie des cités qui entourent l'établissement principalement de la cité 20 août 1955, communément appelée la cité des cadres (19 élèves), 07 sont issus de la cité Filali, 05 de la cité Benzekri, la nouvelle appellation des Terrasses, 05 de la cité Kadi Boubekour, la même cité où se situe l'établissement, 05 de la cité Boussouf, 04 de la cité Fadila Sâadane (ex-Mme Roch), 02 de Bellevue, 02 de la cité Zouaghi, 01 de la cité des peupliers, 01 de la banlieue de Constantine : Ain Smara. Les élèves sont donc majoritairement issus d'endroits socialement et économiquement favorisés : 20 août 1955, Filali, Bellevue, Kadi Boubekour, Boussouf.

2. Analyse de la situation sociolinguistique des apprenants :

Pour cerner la situation linguistique de nos apprenants, nous les avons soumis à un questionnaire qui comporte 11 questions. Etant donné l'âge des apprenants (14-16 ans) et pour éviter toute incompréhension, nous avons veillé à la clarté et à la bonne formulation des questions et cela en utilisant des phrases interrogatives simples et directes. Afin que les réponses soient fiables et faciles à coder, nous avons rédigé neuf questions fermées où « *les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance* » (F. de Singly, 1992 :66). Ces questions fermées ont un double avantage : d'une part, elles n'exigent pas du répondant un grand effort puisqu'il s'agit de cocher la case qui convient à la réponse. D'autre part, elles facilitent un certain nombre d'opérations pour l'analyse comme le dépouillement et le classement des résultats. Et deux questions ouvertes qui ne prévoient pas de réponses où « *au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent* ». (F. de Singly, 1992 :66). Nous avons essayé à travers ce questionnaire de cerner la réalité sociolinguistique des apprenants en mettant en exergue les lieux de rencontre avec la langue française, son cadre de manifestation et surtout son cadre d'utilisation.

2-1. Cadre de manifestation de la langue française :

2-1-1. Dans un contexte familial :

Question N°01 : « *Quelle (s) langue (s) parlez-vous à la maison ?* »

Langue	L'arabe	L'arabe	Le	Le	Les
Nb d'élèves	classique	dialectal	français	kabyle	totaux
22		X			44%
20		X	X		40%
03			X	X	06%
02			X		04%
02		X		X	04%
01				X	02%

Tableau : 11

2-1-2. Dans un contexte social :

Question N°02 : « *Quelle (s) langue (s) parlez-vous dans la rue ?* »

Langue	L'arabe	L'arabe	Le	Le	Les
Nb d'élèves	classique	dialectal	français	kabyle	totaux
38		X			76%
11		X	X		22%
01			X		02%

Tableau : 12

2-1-3. Dans un contexte scolaire :

Question N°03 : « *En quelle (s) langue (s) parlez-vous à vos camarades de classe ?* »

Langue	L'arabe	L'arabe	Le	Le	Les
Nb d'élèves	classique	dialectal	français	kabyle	totaux
34		X			68%
16		X	X		32%

Tableau : 13

2-1-4. Commentaires et interprétations :

En réponse à la première question : « *En quelle langue parlez-vous à la maison ?* », 22 élèves s'expriment en arabe algérien (dialectal), 20 autres s'expriment dans un mélange de français et d'arabe dialectal, 02 disent ne parler que le français chez eux. Nous avons aussi 06 élèves qui ont le kabyle comme langue maternelle: 01 le parle exclusivement, 02 le mélangent avec l'arabe dialectal, 03 l'associent au français.

Si dans un cadre familial, l'exposition à la langue française est assez forte, il n'en est pas de même pour le cadre social (Question 02). Une fois sortis de chez eux, beaucoup d'élèves laissent tomber le français pour ne s'exprimer qu'en arabe dialectal. Car si le français est pour certains le moyen de communication et d'intercompréhension familiale permettant de s'échanger des informations entre les membres de la même famille, il n'est pas forcément un moyen de communication et d'interaction sociale parce que ce n'est pas tout le monde qui a eu la chance d'apprendre et de parler français. Et pour que la communication réussisse, la grande partie recourt à la langue de masse, la langue de la société : l'arabe dialectal. Les résultats obtenus (tableau 02) à ce sujet sont révélateurs : 38 élèves soit 76% parlent en arabe dialectal dans la rue, 11 élèves soit 22% mélangent arabe dialectal et français, 01 élève soit 2% parle uniquement le français. La langue kabyle ne se manifeste pas dans la rue même pour ceux qui ont le kabyle comme langue maternelle.

Le même cas de figure se présente dans un cadre pédagogique car en réponse à la question : « *En quelle langue parlez-vous à vos camarades de classe ?* », 34 élèves soit 68% s'expriment en arabe dialectal, 16 autres soit 32% le mélangent avec le français. De crainte de ne pas se faire comprendre de leurs camarades, les locuteurs natifs kabyles ne parlent pas leur langue maternelle. La langue kabyle, encore une fois, s'éclipse complètement au profit des langues dominantes socialement : l'arabe dialectal et le français.

Nous affirmons, après le dépouillement des réponses aux trois premières questions (01, 02 et 03), qu'en dehors de la maison, l'utilisation de la langue française est restreinte. Comme nous pouvons le constater, la langue française ne se manifeste que dans les foyers. Cela est incontestablement dû au niveau d'instruction élevé des parents qui, ayant pris conscience de l'importance du français, incitent leurs enfants à le pratiquer. De tels résultats ne peuvent que confirmer ce qu'a écrit Y.Cherrad-Bencheffa (1990) : « *Les manifestations du français restent nombreuses surtout dans les grands centres urbains, chez les couches instruites de la population, l'élite aisée* ». En revanche, il en va tout autrement pour ce qui est du cadre social où une grande partie de nos élèves sont amenés à utiliser exclusivement l'arabe dialectal tandis que d'autres préfèrent mixer les deux langues, l'arabe dialectal et le français. L'utilisation dominante de l'arabe dialectal s'explique par le fait que c'est le seul moyen capable d'assurer la communication et la compréhension entre les différentes couches de la société. Autrement dit, le recours au français peut, en effet, brouiller la communication et générer des situations d'incompréhension. De ce fait, le français reste non pratiqué comme langue unique. Dans la pratique et à des fins d'interactions verbales et sociales, il est souvent utilisé dans un mélange avec l'arabe dialectal.

2-2. Cadre d'utilisation de la langue française :

2-2-1. Dans un contexte audio-visuel :

Question 04 : « *Regardez-vous le plus souvent les chaînes de la télévision...* »

Télévision	Télévision algérienne	Télévision arabe	Télévision française	Les Totaux
Nb d'élèves				
19			X	38%
12	X		X	24%
08		X	X	16%
05		X		10%

03	X	X		06%
02	X			04%
01	X	X	X	02%

Tableau : 14

Question 05 : « *En musique, écoutez-vous la chanson...* »

Chanson	Chanson algérienne	Chanson arabe	Chanson française	Les Totaux
Nb d'élèves				
20	X		X	40%
15	X	X		30%
08	X			16%
07		X		14%

Tableau : 15

2-2-2. Dans un contexte de lecture :

Question 06 : « *En quelle (s) langue (s) lisez-vous le plus de livres (romans, histoires, bandes dessinées...)* »

Langue utilisée	La langue arabe	La langue française	Les Totaux
Nb d'élèves			
24		X	48%
21	X		42%
05	X	X	10%

Tableau : 16

Question 07 : « *En quelle (s) langue (s) lisez-vous les journaux ?* »

Langue	La langue arabe	La langue française	Autres	Les Totaux
Nb d'élèves				
24		X		48%
19	X			38%
07	X	X		14%

Tableau : 17

2-2-3. Dans un contexte d'écriture :

Question 08 : « Lorsque vous écrivez une lettre, quelle (s) langue (s) employez-vous ? »

Langue	La langue arabe	La langue française	Autres	Les Totaux
Nb d'élèves				
27		X		54%
20	X			40%
03	X	X		06%

Tableau : 18

Question 09 : « Envoyez-vous ou recevez-vous souvent des Email ? »

	Oui	Non	Les totaux
Nombre d'élèves	26		52%
		24	48%

Tableau : 19

Question 10 : « En quelle (s) langue (s) rédigez-vous vos Email ? »

Les 26 élèves possédant une boîte électronique ont répondu que c'était principalement la langue française qu'ils utilisent dans une situation de communication pareille. L'utilisation d'aucune autre langue n'a été signalée lors du dépouillement des réponses à cette ultime question.

2-2-4. Commentaires et interprétations :

Si dans la pratique, la langue française est restreinte au cadre familial, son utilisation est toute autre. Les réponses aux questions (04), (05), (06), (07) et (08) nous ont révélé qu'en dehors de son utilisation comme moyen de communication, la langue française est utilisée principalement à des fins de découverte, de documentation et d'information.

En réponse à la question (04) relative à la télévision, 19 élèves ont coché la case qui correspond à la télévision française, 05 la télévision arabe, 02 la télévision algérienne, 12 oscillent entre la télévision algérienne et la télévision française, 08 entre la télévision arabe et française, 03 entre la télévision arabe et algérienne, 01 seul élève est à cheval sur les trois différentes télévisions. Il ressort des chiffres que nous venons d'exposer que la quasi-totalité de nos élèves préfèrent regarder la télévision française plutôt que les deux autres, probablement parce que c'est celle qui répond le mieux à leurs goûts (films doublés en français, dessins animés, émissions de variétés, grandes manifestations sportives). Même s'il s'avère difficile parfois impossible de faire abstraction de la télévision locale ou arabe, il n'en demeure pas moins vrai que la télévision française occupe le devant de la scène dans les foyers algériens.

La cinquième question se situe dans la même continuité que la question (04), aussi les résultats obtenus renforcent ceux qui les ont précédés. Les élèves interrogés ont des goûts musicaux très différents les uns des autres : 20 parmi eux soit 40% écoutent parallèlement la chanson algérienne et la chanson française, 15 autres soit 30% écoutent concomitamment chanson algérienne et arabe (orientale), 08 soit 16% n'écoutent que la chanson algérienne, 07 soit 14% n'écoutent que la chanson arabe (orientale).

Pour ce qui est de la lecture au sens large, les réponses que les élèves ont fournies montrent qu'ils ont plutôt tendance à lire en français. Cela signifie que ceux qui ne lisent qu'en français sont un peu plus nombreux que ceux qui ne lisent qu'en arabe (24/50) contre (21/50), cela n'exclue en aucun cas ceux qui lisent ou peuvent lire dans les deux langues (05/50).

Concernant la lecture de la presse écrite, nous avons obtenu presque les mêmes résultats que la question précédente : 24 élèves préfèrent lire la presse écrite en langue française, 19 lisent la presse écrite en langue arabe, enfin 07 lisent tantôt en français, tantôt en arabe. Toujours, pour des buts de

communication écrite, 27 élèves recourent à la langue française en rédigeant une lettre, 20 préfèrent l'écrire en arabe, 03 l'écrivent parfois en arabe parfois en français. 26 élèves sur les 50 interrogés possèdent un Email, ils communiquent donc par le biais de messages électroniques et tous affirment n'effectuer ce genre de communication qu'en français.

III- Remarques conclusives :

Compte tenu des résultats obtenus, nous n'hésitons pas à dire que si les élèves pratiquent beaucoup le français en milieu familial, c'est parce qu'ils se trouvent quotidiennement embarqués dans des situations de communication où le français règne en maître et ce n'est, bien entendu, que grâce aux parents qui de par leur formation et leur niveau d'instruction, préfèrent utiliser le français plutôt qu'une autre langue créant ainsi une sorte de bain linguistique dans lequel évoluent les élèves en question et qui favorise la manipulation et l'utilisation de la langue française. Une fois dans la rue, ce bain linguistique disparaît car si les mêmes élèves, bien qu'ils parlent français chez eux, évitent de l'utiliser dans la rue ou avec leurs camarades de classe, c'est parce que d'une part, ils estiment qu'il n'y a pas d'endroits où ils parlent français mieux que chez eux. D'autre part, ils craignent de tomber dans le désarroi qui leur fait perdre tous leurs moyens les rendant parfois incapables de trouver leurs mots. Cette situation d'inconfort intellectuel que vivent les élèves, certainement amplifiée par un sentiment d'égarement ne joue pas en faveur de la langue française et fait pencher la balance du côté de l'arabe dialectal qui reste pour la plupart le moyen de communication le plus sûr. Cependant, le cadre d'utilisation du français est aussi étendu que nous l'avons prévu. En dehors des objectifs de découverte et de documentation qui lui ont été assignés, c'est surtout dans une visée informative et communicative que la langue française se trouve le plus utilisée, et ce malgré la rude concurrence que lui impose parfois l'arabe dialectal ou l'arabe classique.

IV- Évaluation des connaissances sur la préposition :

Après avoir mis en évidence le contexte sociolinguistique en procédant à une analyse approfondie de la situation socioéconomique et culturelle puis sociolinguistique de nos cinquante apprenants, nous nous orienterons dans une prochaine étape vers une description détaillée des tests que nous allons proposer aux mêmes apprenants. Les tests que nous comptons proposer aux apprenants ont pratiquement la même visée et se situent donc dans la même optique. Plus encore, ils sont complémentaires et concourent tous deux vers le même objectif : l'évaluation des connaissances sur la préposition.

Afin d'évaluer les connaissances de nos apprenants en matière de préposition, nous les avons soumis à deux types de tests distincts mais nettement complémentaires : Le premier test est un exercice contraignant dont le rôle est de tester la compétence des apprenants à identifier les prépositions. Ce test fera l'objet d'un deuxième chapitre. Le deuxième test proposé est une production écrite libre qui aura pour objectif de tester leur compétence à employer correctement les prépositions. L'analyse des productions écrites libres fera l'objet d'un troisième volet d'analyse.

Les deux tests ont été faits individuellement en milieu scolaire, sous la surveillance du professeur de français de chaque classe. Ils ont été présentés comme des exercices scolaires ordinaires et le fait que les professeurs étaient dans une période de révision générale nous a beaucoup facilité la tâche. Elles ont donc pu insérer les tests parmi les exercices réservés à la révision. Afin que les élèves puissent avoir le temps nécessaire de fournir des réponses fiables, nous avons évité à tout prix le risque de jumeler les deux activités en une seule séance. Pour que les élèves puissent avoir le temps suffisant pour mener à terme chacun des deux tests, les professeurs, sur notre demande, ont alors procédé à les faire séparément (un intervalle d'une semaine a séparé le 1^{er} test du 2^{ème}) et ont consacré une heure de temps à chaque test.

Comme il nous était impossible de faire passer ces deux tests au début ou au cours de l'année sans gêner la progression annuelle du programme, nous avons préféré attendre jusqu'à ce que les professeurs achèvent le programme annuel assigné aux élèves de 9^{ème} AF. D'une part, pour donner aux élèves l'occasion d'acquérir de nouvelles connaissances en matière de langue française. D'autre part, ils auront l'occasion de s'initier à un type de discours particulier : l'argumentation, qui fera l'objet du deuxième test proposé, en l'occurrence la rédaction libre.

1. Description du test proposé : L'exercice contraignant :

Cet exercice que nous avons baptisé "test d'identification", devrait éventuellement nous permettre de faire le point sur les capacités que possèdent nos élèves à identifier les parties du discours en général et plus précisément la préposition. Nous avons alors réduit le nombre des parties du discours à 07 au lieu de 09, étant donné que, comme le soulignent J. Dubois et R. Lagane : « *Hélas ! Oh ! Ah ! En réalité, les mots de cette série remplacent une phrase exclamative toute entière. On ne les range pas parmi les parties du discours, qui sont des éléments de la phrase* » (1973 :28). C'est ainsi que l'interjection a été écartée au même titre que l'adverbe qui n'a été abordé qu'en fonction d'un critère morphologique (adverbes en -ment).

Les principales parties du discours prises en considération lors de l'élaboration de cette liste sont au nombre de 07 : le nom, le verbe, l'adjectif, l'article, le pronom, la conjonction et la préposition. Les deux autres parties restantes, l'adverbe et l'interjection, ont été mises à l'écart pour les raisons précédemment mentionnées. Faute de temps, le nombre d'éléments devant constituer la liste de chacune de ces parties du discours a été réduit au maximum formant ainsi des ensembles fermés. Nous avons donc proposé pour chaque partie du discours un nombre fini d'éléments : 10 noms, 09 verbes, 08 adjectifs, 07 articles, 09 pronoms, 07 conjonctions, 10 prépositions

Cet exercice contraignant est assez inhabituel pour les élèves dans la mesure où ils ne sont pas habitués à avoir fréquemment affaire à ce genre d'exercice. Les exercices les plus courants et les plus répandus dans le milieu scolaire sont, sans aucun doute, les exercices de type lacunaire ou les exercices à trous qui présentent des vides que les élèves doivent compléter ou des exercices prédéfinis construits autour d'un modèle que les élèves doivent suivre. Les élèves se sont donc plus familiarisés avec des exercices de ce genre qu'avec un autre type. À travers cet exercice, nous voulons rompre avec la tradition des exercices lacunaires en proposant aux élèves et en les initiant à un nouveau type capable d'attirer leur attention et susciter leur intérêt : un exercice de classement où ils sont appelés à trier, ordonner, organiser et ranger en classes distinctes, un ensemble déterminé de mots relevant du lexique de la langue française. Bien entendu, ce classement ne se fait pas aléatoirement mais selon certains critères que nous trouverons énoncés dans la consigne biface posée au début de cet exercice et que nous tenterons d'expliquer ultérieurement.

2. Conditions de passation du test :

Nous avons soumis les élèves à ce test le 30/04/2005. Ces élèves l'ont passé en classe, sous la surveillance de leur professeur de français. Cet exercice a duré une heure de temps (10h-11h), au cours de laquelle nous avons proposé aux élèves une liste se composant d'éléments hétérogènes appartenant aux différentes parties du discours. Nous tenons tout de même à signaler que les mots de cette liste ont été choisis tout à fait au hasard et ne relèvent d'aucun champ lexical particulier. D'autre part, la liste ne comporte pas de mots difficiles ou inconnus. Pour qu'aucun problème ne survienne durant le déroulement de ce premier test, nous avons veillé à ce que tous les mots que contient la liste relèvent du vocabulaire élémentaire de nos apprenants. L'exercice contraignant se présentait sous la forme suivante :

« Classez les mots de la liste suivante selon leur nature dans les colonnes du tableau suivant puis précisez la nature des éléments qui constituent chaque colonne ».

La liste sur laquelle portera cette question se compose ainsi d'éléments disparates relevant de différentes natures : joli, or, vacances, je, de, parler, le, grande, pour, enfants, des, sur, prendre, beaux, et, statue, elles, à, une, finir, nerveux, les, chien, vous, chez, un, aller, lisible, car, courage, ils, par, la, chanter, ou, terre, nous, avant, choisir, gentil, fleur, tu, donc, lui, croire, claire, ami, elle, pendant, mais, offrir, merveilleuses, avec, ni, laver, piscine, en, l' .

Comme nous pouvons le constater, la consigne donnée se compose de deux parties distinctes mais évidemment complémentaires. Bien qu'elles soient étroitement liées, chacune des deux tranches représente une action qui doit s'effectuer indépendamment de l'autre. L'utilisation de l'adverbe *puis* comme séparateur entre les deux tranches de la consigne illustre bien la succession d'actions dans le temps. En d'autres termes, il est impossible de mener simultanément les deux actions. Les élèves auront donc à le faire successivement. Dans un premier temps, ils auront à classer en catégories distinctes les mots proposés. Ensuite, ils procéderont à l'appellation de chaque ensemble formé en lui attribuant une nature.

Avec un peu de chance, nous avons pu mobiliser les deux professeurs le même jour et après avoir pris le temps nécessaire pour distribuer les copies aux élèves, sur notre demande, ils ont procédé à une lecture à haute et intelligible voix du test en question. De leur part, après avoir fait plusieurs lectures attentives et après avoir bien saisi la consigne, les élèves ont ensuite procédé à le faire individuellement et tous ont pu terminer dans le temps qui leur a été imparti. Après quoi, les professeurs ont procédé au ramassage des copies destinées à ce test. Quant à nous, nous avons récupéré les copies deux jours après le déroulement du test d'identification soit le 02/05/2005 et nous avons commencé le dépouillement le même jour.

3. Analyse des réponses à l'exercice contraignant :

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

Après avoir procédé à l'analyse des réponses fournies par les élèves, nous étions, dans un premier temps, agréablement surpris par la majorité des élèves qui n'ont éprouvé aucune difficulté à identifier les noms, les verbes et les adjectifs : 28 élèves (56%) soit un peu plus que la moitié n'ont commis aucune erreur et ont su reconnaître ces trois parties lexicales. Les quelques erreurs qui ont émaillé les réponses sont en grande partie dues à la confusion nom/adjectif ou adjectif/nom. C'est précisément le cas de *la copie N°12* pour qui: *courage, statue, fleur, piscine, terre* sont des adjectifs.

L'erreur la plus récurrente dans les copies d'élèves se situe au niveau du mot *courage*. En effet, sur les 22 élèves ayant commis des erreurs d'identification, 20 parmi eux ont classé le mot *courage* dans la colonne des adjectifs. D'autres erreurs à faible occurrence ont été prélevées et témoignent toutes de la confusion entre les trois parties lexicales précédemment citées :

- Confusion nom/adjectif : ami est un adjectif qualificatif...*copie N°01*
- Confusion adjectif/nom : claire est un nom.....*copie N°37*
lisible est un nom.....*copie N°49*
- Confusion nom/verbe : chasse est un verbe.....*copie N°36*
- Confusion verbe/nom : laver est un nom.....*copie N°21*
boire est un nom.....*copie N°37*
- Confusion adjectif/verbe : lisible est un verbe.....*copie N°46*
claire est un verbe.....*copie N°36*

3-1. Commentaires et interprétations des résultats :

3-1-1. Identification des éléments lexicaux :

Nous pouvons donc résumer les résultats obtenus dans le tableau suivant :

(Ces résultats ne sont valables que pour les noms, les verbes et les adjectifs)

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

Tableau : 20

Voilà ce que nous pouvons voir se profiler des résultats exposés dans le tableau ci-dessus : les 28 élèves dont nous avons déjà parlé n'ont commis aucune erreur d'identification. Ils ont reconnu, sans encombre, les 10 noms, les 09 verbes et les 08 adjectifs contenus dans la liste. Le deuxième cas de figure regroupe 10 élèves qui ont commis une seule erreur. Une erreur qui n'est pas la même pour tous les dix. Parfois, c'est un nom qui est mal identifié, pour d'autres c'est un adjectif ou un verbe qu'ils n'ont pas su reconnaître. Il s'agit des élèves dont les copies portent les numéros suivants : **N°05, N°07, N°10, N°11, N°22, N°34, N°37, N°39, N°42, N°47**. Tous ont commis l'erreurs au niveau du mot *courage* qu'ils ont classé parmi les adjectifs, excepté l'élève N°32 dont la seule erreur s'est située au niveau du mot *chasse* classé parmi les verbes.

En troisième position viennent ceux qui ont commis deux erreurs, ils sont au nombre de 08 : **N°01** a classé *ami* et *courage* dans la colonne des adjectifs, **N°19, N°49** ont considéré *lisible* comme nom et *courage* comme adjectif, **N°25, N°31, N°35, N°43** ont commis les mêmes erreurs en classant *courage* parmi les adjectifs et *chasse* parmi les verbes. Enfin, le **N°46** a rangé *lisible* dans la classe des verbes et a considéré *courage*, comme ceux qui précèdent, comme adjectif. Ceux qui ont commis trois erreurs occupent la quatrième position, ils sont 03 : **N°21** pour qui *chasse* est un verbe, *laver* est

un nom, *courage* est un adjectif. N°36 qui a classé *courage* comme adjectif, *claire* et *chasse* comme verbes. N°37 a, à son tour, classé *courage* parmi les adjectifs, *claire* et *croire* parmi les noms. Le seul élève à avoir commis plus de 3 erreurs (05 erreurs pour plus de précision) est celui qui porte le N°12. Les erreurs que cet élève a commises relèvent d'un seul type de confusion : la confusion nom/adjectif puisque l'élève en question a attribué aux éléments tels que *courage*, *statue*, *fleur*, *piscine*, *terre* une nature adjectivale au lieu de nominale.

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

Année	7 ^{ème} AF		8 ^{ème} AF		9 ^{ème} AF	
	Nom	07	Nom	09	Nom	03
Nombre de leçons	Verbe	11	Verbe	12	Verbe	11
	Adjectif	02	Adjectif	03	Adjectif	02

Tableau : 21

3-1-2. Identification des éléments grammaticaux :

Le nombre d'erreurs que les apprenants ont commis en voulant identifier les différents éléments grammaticaux est incalculable. Ce nombre fort impressionnant d'erreurs est difficile à cerner, à classer et son analyse tient de la gageure. C'est pourquoi, pour des raisons pratiques et vu l'impossibilité de traiter toutes les erreurs qui ont été commises au niveau des éléments grammaticaux, nous avons décidé de réduire l'analyse à un seul élément grammatical : la préposition. D'une part, parce que c'est l'élément qui est au centre de la présente étude donc la primauté lui sera accordé plus que les autres éléments. L'analyse portant ainsi sur un seul élément grammatical sera plus efficace et surtout plus rentable. D'autre part, l'objectif principal assigné à l'exercice contraignant est de voir à quel point les élèves réussissent-ils à identifier les parties du discours en général et la préposition en particulier.

Au regard des résultats obtenus, il paraît assez clairement que les mêmes apprenants qui ont très bien réussi avec les éléments lexicaux, n'ont pas eu la même réussite avec les éléments grammaticaux. Le nombre d'erreurs d'identification est assez impressionnant de sorte qu'il laisse entrevoir la réalité selon laquelle les élèves n'ont pas reçu de leçons particulières traitant de ces éléments ou bien ce qu'ils ont reçu n'était pas assez suffisant pour leur permettre une acquisition et une intériorisation des éléments en question. C'est pourquoi, en dehors des noms, des verbes et des adjectifs, la capacité à reconnaître les autres parties du discours demeure très limitée. Pour les 50 élèves interrogés, il n'existe plus de frontières entre les différentes parties qui leur font défaut, bien au contraire, ces frontières s'écroulent et les éléments passent d'une catégorie à l'autre. Les pronoms deviennent des adverbes, les conjonctions sont rangées dans la colonne des articles et ainsi de suite. La confusion règne en souveraine, les catégories se brassent et s'imbriquent souvent les unes dans les autres sans critère apparent.

V- Identification de la préposition :

Ce qui est valable pour les éléments grammaticaux, l'est aussi pour la préposition. Faisant partie intégrante de cette catégorie d'éléments, la préposition ne fait pas l'exception et reçoit du même coup son lot d'erreurs car la préposition est de nature, une particule mordante, qui prête souvent à équivoque si elle n'est pas enseignée puis acquise de manière appropriée. Les élèves montrent ainsi, au même titre que tous les autres éléments grammaticaux, d'énormes difficultés à reconnaître les différents éléments appartenant à cette classe et à leur attribuer par la suite une nature commune. Cependant, malgré la diversité déroutante des erreurs commises par les apprenants lors de ce précédent test, nous avons pu les cerner d'une manière à la fois efficace et rentable. Trois cas de figure distincts se dégagent :

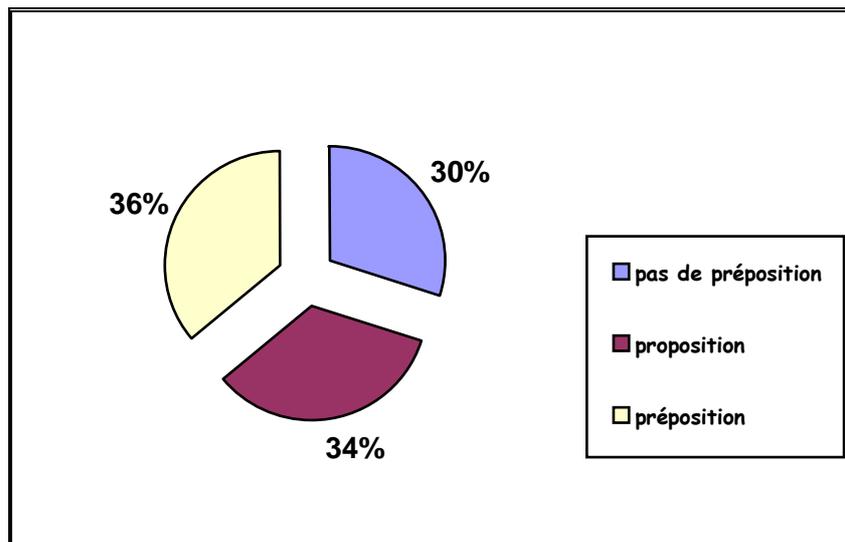
1. Des copies d'élèves où, pour diverses raisons, le mot préposition ne figure absolument pas (15 copies soit 30%).
2. D'autres où la préposition a été remplacée consciemment ou non par le terme proposition (17 copies soit 34%).
3. Une dernière catégorie de copies où le mot préposition se manifeste concrètement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

Nous pouvons récapituler les statistiques citées dans un tableau et à l'aide d'un graphique segmenté comme suit :

Cas de figure	Copies concernées
Le terme préposition ne figure pas dans les réponses.	N° : 01, 04, 05, 08, 09, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 37, 46, 49, 50.
Le terme proposition occupe la place de préposition.	N° : 06, 07, 13, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 36, 39, 42, 47, 48.
Le terme préposition se manifeste concrètement.	N° : 02, 03, 10, 14, 20, 22, 24, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 43, 44, 45.

Tableau : 22

Graphique 3 : Réponses au test d'identification



1. Le terme préposition ne figure pas :

Les résultats que nous avons obtenus au cours de l'analyse des réponses à ce test d'identification nous montrent avec clarté que les apprenants interrogés éprouvent de réelles difficultés à reconnaître la préposition en tant que telle. C'est pourquoi sur 50 apprenants, 15 parmi eux soit 30% n'ont pas mentionné le terme préposition sur leurs copies, ces élèves n'ont classé que les mots appartenant à des classes qu'ils connaissent ou croient connaître, pour le reste, ils ont préféré soit laisser la colonne vide, soit la remplir d'éléments sans donner leur nature (parfois, ces éléments appartiennent à la même classe, parfois non), c'est la stratégie de l'évitement. Il faut surtout reconnaître le fait que 30% est un taux relativement important par rapport au nombre réel des apprenants ayant fait l'objet de ce test. Cela représente, en fait, presque un tiers de la population enquêtée. Un tiers qui se heurte souvent aux remparts de la préposition sans pouvoir les franchir. C'est pourquoi au niveau des 15 apprenants n'ayant pas mentionné le terme préposition, nous avons pu relever les données suivantes qui sont, en effet, porteuses de sens et faisant preuve des obstacles qui se dressent sur le chemin des apprenants et entravent généralement leurs tentatives de reconnaître les parties du discours grammaticales et en particulier la préposition.

Copie :	Informations relevées
N°01	sur, pour, par, en figurent dans une même colonne sans nature précise.
N°04	pour, sur, par, avec, en, à sont des adverbes.
N°05	or, par, ou, ni, et, à, en figurent dans la même colonne sans nature précise.
N°09	avant, pendant sont des adverbes. pour, à, par, avec, sur, en au même titre que or, et, car, ou, donc, ni apparaissent dans la colonne des conjonctions.
N°11	pour est une conjonction tandis que pendant, avant, sur, en sont dans une même colonne sans nature précise.
N°12	sur, par, à, pour, avec, pendant, avant sont des conjonctions.
N°15	par, avec, pour, de, à sont des conjonctions de coordination. avant, pendant, en, forment des indicateurs de temps.
N°16	pour, sur, chez, avant, pendant sont des adverbes. avec, à sont des conjonctions.
N°17	sous l'étiquette conjonction sont rangés : or, pour, et, à, car, par, ou, donc, avec, ni, en, sur. avant et pendant sont des adverbes.
N°18	pour, à, avant, pendant, sur, avec sont des adverbes. chez est une conjonction.
N°37	à, sur, pour sont coordination. en, pendant, par sont terminaison.
N°46	pour, chez, par, avant, avec, en sont des positions à, sur sont des déterminants
N°49	de, pour, à, chez, par, sont des positions
N°50	avec est une conjonction

Tableau : 23

Il ressort des informations exposées dans le tableau ci-dessus que les 15 apprenants qui relèvent de ce dernier cas de figure sont incapables d'identifier une préposition même si elle fait partie de leur quotidien oral et écrit. Au niveau de ce groupe d'apprenants, une confusion remarquable est soulignée entre préposition/conjonction ou entre préposition/adverbe. Même si la confusion préposition/adverbe n'a pas vraiment sa raison d'être car injustifiée et hasardeusement commise, les apprenants n'ont pas eu complètement tort car pour, avec (*copie N°04*) et avant (*copie N°09,17*) peuvent remplir la fonction d'adverbe si elles ne sont pas suivies de régime. Cet emploi est courant même s'il ne relève pas de la langue surveillée. Celle qui figure, par contre, entre préposition et conjonction est plus explicite et riche en informations car due essentiellement à la forte influence exercée par les leçons de grammaire de la 9^{ème} AF qui traitent principalement de la fonction générale similaire et commune aux prépositions et aux conjonctions de subordination en particulier, car comme nous l'avons déjà souligné lors de l'analyse des programmes officiels, une conjonction de subordination n'est autre qu'une préposition suivie de que ou de ce que . Pour est une préposition mais pour que est une conjonction de subordination.

Outre la confusion préposition/conjonction, nous avons, par ailleurs, relevé de *la copie N°15* un critère d'identification assez spécial ou l'élève a considéré avant, pendant et en comme des indicateurs de temps. En d'autres termes, ils introduisent des compléments circonstanciels de temps. Ce n'est pas faux, ces trois prépositions expriment effectivement l'idée du temps comme le montrent les exemples suivants (avant midi, pendant mon absence, en hiver) mais la question, telle qu'elle a été posée, le jour du test insistait plus sur l'identification de la nature des mots et non pas sur la fonction qu'ils peuvent jouer ni sur le sens qu'ils peuvent exprimer. Ce qui montre malheureusement que certains élèves et malgré les explications apportées ont passé côté de la question, donc n'ont pas atteint l'objectif visé par le test.

2. Le terme proposition occupe la place de préposition :

Au fil de l'analyse des réponses au test d'identification, les erreurs que commettent les apprenants deviennent de plus en plus importantes et surtout de plus en plus révélatrices des difficultés qu'ils éprouvent à employer les prépositions. Si les apprenants relevant du premier cas n'ont pas mentionné le terme préposition pour diverses raisons, la deuxième catégorie représentant un tiers du total des apprenants nous a fait découvrir une nouvelle classe de mots : la proposition. La confusion proposition/préposition ne peut être une erreur vénielle qu'il convient de laisser passer, bien au contraire, c'est une erreur sur laquelle il convient de s'arrêter car l'apparition du terme proposition n'est pas accidentelle mais engendrée par un facteur cognitif qui affecte nos apprenants et leur fait commettre des déviations de ce genre.

Si nous nous situons dans un contexte purement scolaire, nous dirons que la raison principale qui explique l'emploi du terme proposition à la place de celui de préposition est étroitement liée aux connaissances antérieures dont disposent les apprenants. En effet, la spécificité du contenu des leçons de grammaire au niveau des programmes de l'enseignement du français en 9^{ème} AF, qui se penche sur l'étude des liens logiques (cause, temps, but...), sur leur expression, sur le passage d'une phrase simple à une phrase complexe et surtout le découpage de la phrase complexe en ses différentes propositions (principale et subordonnée circonstancielle) contamine profondément les apprenants qui sont abreuvés par la répétition continue du mot proposition au point de l'employer hors contexte à la place de préposition. Les apprenants ont tendance à utiliser le terme proposition parce qu'il est aussi bien phonétiquement que morphologiquement proche du terme préposition d'une part. D'autre part, ils sont affectés par un enseignement antérieurement reçu puisque comme précédemment souligné, bien des leçons de grammaire ont abordé l'étude des propositions (relative, infinitive et circonstancielle) où l'importance est davantage accordée à l'identification des propositions.

Sur les 17 apprenants concernés par ce 2^{ème} cas de figure, 08 parmi eux ont classé les prépositions comme appartenant à une même classe de mots. Donc, ils ont réussi à franchir la première étape du test qu'est le classement mais non pas la deuxième étape qu'est l'identification, dans la mesure où ils les ont rangées dans la même colonne en leur attribuant bien entendu la nature "proposition". Par contre, les 09 autres, en plus d'avoir employé le terme proposition, ont commis quelques erreurs de classement et ont rangé quelques uns des éléments dans d'autres colonnes que celle qui leur a été réservée. Nous résumerons les informations relevées dans le tableau suivant :

Copie :	Informations relevées
N°07	donc, car, ni sont des propositions tout comme avec, pour et pendant.
N°13	car, donc, et sont des propositions alors que sur, pendant sont des adverbes.
N°19	car, donc sont des propositions.
N°21	de, pour, sur, en, avec sont des déterminants.
N°23	ni, lui sont des propositions.
N°25	en, sur, pendant sont des coordinations.
N°26	en, sur, pendant sont des coordinations.
N°32	le, des, de, les, le, les, un sont des propositions.
N°47	or, et, ou sont des propositions.

Tableau : 24

Comme nous le montre clairement le tableau ci-dessus, la confusion préposition/conjonction est omniprésente. En plus, d'autres confusions ont été relevées comme dans la *copie /13* où sur, pendant sont des adverbes ou encore la *copie/21* qui classe de, pour, sur, en, avec dans la colonne des déterminants. De telles confusions ne peuvent être que d'un apport négatif à la reconnaissance des prépositions et constituent de véritables obstacles qui empêchent leur identification.

3. Le terme préposition se manifeste :

Le terme préposition fait enfin son apparition dans 18 copies d'élèves avec différentes orthographes : prépositions, priposission. La manifestation concrète de la préposition ne veut en aucun cas dire que les confusions ont été épargnées et que les élèves ont su identifier toutes les prépositions de la liste qui leur a été proposée (09 prépositions au total), bien au contraire plusieurs erreurs émaillent les copies. Si nous prenons à titre d'exemple la *copie/10*, nous verrons que seule *avant* figure dans la colonne des prépositions alors que *pour*, *par*, *avec*, *sur* sont placées dans la colonne des conjonctions. D'autres erreurs ont caractérisé cette troisième catégorie de copies, nous avons retenu les suivantes :

Copie :	Informations relevées
N°14	Les éléments je, elle, vous, ils, nous, tu, elles, sont placés dans la colonne des prépositions, alors que pour, avec, sur forment une colonne sans nature.
N°20	La confusion entre les prépositions et les conjonctions est toujours présente si bien que or, pour, en, sur, et, à, chez, car, par, ou, donc, avec, ni sont rangées dans la même colonne.
N°22	Seules les prépositions : à, de, sur ont été identifiées en tant que telles.
N°24	05 prépositions ont été bien identifiées : à, par, sur, en, avec, en plus de l'intrus « l' ».
N°31	En plus des prépositions, d'autres éléments appartenant à d'autres classes sont rangés sous la même étiquette comme : des, et, ou et le verbe aller.
N°35	05 prépositions ont été identifiées : de, en, par, à, sur.
N°40	04 prépositions sur neuf ont été identifiées : de, par, à, en.

N°43	La conjonction donc fait partie de l'ensemble qui forme la colonne des prépositions.
N°45	Seules les prépositions de, pour, à, par, en ont été identifiées, auxquelles vient s'ajouter l'élément « des ».

Tableau : 25

Ce que nous pouvons voir se dégager des résultats précédents nous montre clairement que les difficultés persistent et que les apprenants continuent à confondre les éléments appartenant à différentes parties du discours. Leur capacité à identifier les prépositions et à leur attribuer une nature précise et commune reste très restreinte même pour les quelques uns qui ont fait l'exception. Autrement dit, les apprenants ont reconnu certaines prépositions et non pas toutes, c'est le cas de figure des apprenants: **N°22, N°24, N°45** qui n'ont pu identifier que quelques unes des prépositions qui ont fait l'objet de notre test d'identification. D'autre part, nous ne pouvons nier le rôle qu'a joué la confusion préposition/conjonction dans l'apparition des différentes erreurs; son omnipotence et son omniprésence ont fait d'elle le facteur prédominant et provocateur d'erreurs par excellence.

Enfin, les 08 élèves restants constituent ce que nous n'hésiterons pas à appeler l'élite. En effet, seuls 08 élèves sur 50 (**N°02, N°03, N°30, N°33, N°34, N°38, N°41, N°44**) soit 16% ont su identifier toutes les prépositions que contient la liste en les rangeant toutes les (09) neuf dans une même colonne sous l'égide d'une même nature. Le nombre réduit d'apprenants ayant pu reconnaître les prépositions s'explique principalement par le fait que le niveau d'instruction des apprenants en question, nettement supérieur par rapport aux autres leur a permis de reconnaître les prépositions malgré l'implicite et le masquage que revêt l'enseignement de la préposition. Le nombre limité des leçons ayant pris en charge la préposition ne serait-ce que partiellement a été suffisant aux apprenants pour atteindre l'objectif tant ciblé par le test d'identification à savoir la reconnaissance des prépositions.

CONCLUSION :

Selon toute apparence, l'essentiel des difficultés qu'éprouvent les élèves sont dues à l'enseignement en question, enseignement au sujet duquel nous avons déjà dit qu'il accordait la primauté aux unités lexicales, ce qui explique à notre avis la haute performance des élèves dans ce domaine (56% des élèves n'ont commis aucune erreur au niveau de l'identification des noms, des verbes et des adjectifs), reléguant ainsi au second plan tout ce qui est grammatical. Un enseignement de ce genre ne peut être que lacunaire et défaillant et les nombreuses remises en question dont il a fait l'objet en sont la parfaite illustration.

À travers l'analyse des réponses, nous avons remarqué une confusion entre les différentes parties de la langue, ce qui dénote une grande difficulté à classer ces mots de la langue en parties distinctes. De telles confusions ne peuvent être aléatoires, le plus souvent, toute une explication les sous-tend. Si l'élève confond peu les parties du discours lexical au point de mettre *chasse* dans la colonne des verbes ou *clair* dans la colonne des noms, ce n'est malheureusement pas le cas des parties dites grammaticales où le plus haut pourcentage de confusions a été enregistré.

En règle générale, rares sont les élèves à avoir distingué les différentes unités grammaticales; en dehors des 16% à avoir réussi à identifier les différentes parties grammaticales et à les avoir classées correctement dans les colonnes qui leur ont été destinées, c'est la confusion qui règne en souveraine, les frontières entre différentes parties s'effondrent et les mots passent d'une catégorie à une autre provoquant ainsi une panoplie d'erreurs et sans que nous puissions attribuer une cause à chaque erreur. Cela, à notre avis, ne peut être que le résultat logique d'une méconnaissance de ces parties.

Ce qui vaut pour les unités grammaticales en général, le vaut également pour les prépositions, seulement 08 élèves sur 50 ont su reconnaître les prépositions en tant que telles. Pour le reste, la méconnaissance du système

prépositionnel du français les amène souvent à confondre les prépositions avec d'autres parties invariables. À cet égard, nous pouvons affirmer que la grande partie des erreurs relève de la confusion préposition/adverbe ou encore de la confusion préposition/conjonction de coordination. Si l'élève n'a pas complètement tort en attribuant à certaines prépositions le rôle d'adverbes, ce qui est admis en langue française selon laquelle les prépositions deviennent adverbes si on ne les fait pas suivre d'un régime, il a par contre commis l'erreur en voulant faire des prépositions et des conjonctions de coordination une seule catégorie. Une telle confusion peut être l'indice incontestable d'une ignorance des prépositions mais aussi des conjonctions de coordination. Cependant, il est à noter que les difficultés rencontrées ne se limitent pas uniquement à l'identification des prépositions, nous avons par ailleurs relevé de grandes lacunes quant à la reconnaissance des pronoms ou des articles.

Les résultats que nous venons d'obtenir révèlent qu'en fin du troisième palier de l'école fondamentale, les élèves font preuve d'une grande inaptitude à reconnaître et à identifier les prépositions mais aussi les adverbes et les conjonctions de coordinations, pour n'en citer que les parties ayant posé le plus de problèmes aux élèves. L'inaptitude de nos élèves à reconnaître ces parties de langue en fin de ce cycle, n'est due qu'au fait que l'enseignement du français à ce niveau, n'aborde ces parties sous aucun aspect explicite, et s'il se trouve, ces parties ne sont enseignées qu'implicitement ou en fonction de critères peu rigoureux. Une seule leçon est consacrée aux conjonctions de coordination, une autre est consacrée aux adverbes mais une seule sous-catégorie d'adverbes est prise en charge à savoir les adverbes en -ment, au même titre que la préposition qui s'est éclipsée par l'enseignement des notions sans laquelle, elles n'auraient pu voir le jour.

Nous pouvons conclure en disant que c'est l'absence d'un enseignement efficace et structuré des parties de langue invariables qui est à l'origine des lacunes observées chez nos élèves, causant ainsi une sorte de

déséquilibre linguistique ou la balance pencherait plutôt du côté des éléments lexicaux . Lesquels éléments ont bénéficié de la plus grande importance et ont couvert dans l'enseignement du français une grande superficie favorisant de ce fait leur acquisition, leur intériorisation et surtout leur identification. Peut-être la situation s'équilibrerait et les apprenants sauront identifier les parties grammaticales si et seulement si ces parties grammaticales précédemment citées jouissent des mêmes privilèges accordés aux unités lexicales et font l'objet de leçons systématiques comme celles dont ont bénéficié les noms ou les verbes. En attendant de telles rénovations, le chemin à parcourir est long et plein d'obstacles.

CHAPITRE III :

Analyse des productions écrites libres

INTRODUCTION :

Après avoir franchi l'obstacle de l'exercice contraignant, une deuxième activité a été proposée aux élèves et dans laquelle il leur a été proposé de rédiger un texte argumentatif. Cette rédaction libre nous permettra de jauger les performances à l'écrit de nos élèves. Nous avons ainsi mis les élèves dans une situation à choisir entre deux sujets : le sport ou les moyens de transport.

Le choix de tels sujets est dû principalement au fait que le premier sujet aurait pu contraindre les filles et les mettre dans une situation embarrassante qui peut bien les pousser à se retrancher dans le silence, étant donné qu'elles ne s'intéressent pas toutes au sport contrairement aux garçons. Donc, afin de donner l'occasion à tout le monde de s'exprimer librement et spontanément, un deuxième sujet a été proposé aux élèves, plus général et moins contraignant que le premier. En outre, nous avons évité au maximum le risque de poser une question traditionnelle du type « Quel métier aimerez-vous exercer plus tard ? Dites pourquoi ? ». D'une part, parce que le thème des métiers a été abordé par le passé, notamment au niveau de l'UD 07 en compréhension de l'écrit. D'autre part, " *pour ne pas donner l'occasion aux élèves de remémorer une situation déjà étudiée à l'écrit*" (G. Fève, 1985 :22).

Si nous avons opté pour le discours argumentatif, c'est parce qu'il nous a paru clair que c'est le type de discours dans lequel les élèves s'investissent le plus, et dans lequel leur production est la plus spontanée possible, vu la forte implication personnelle qu'il exige. Par ailleurs, les élèves aiment les discours rédigés à la 1^{ère} personne où ils ont l'occasion de mettre en œuvre leur pouvoir de persuasion et de donner libre champ à leur subjectivité et ce en vue de défendre une thèse ou de soutenir un point de vue.

I- Description du corpus et des conditions de passation :

La rédaction libre s'est faite le 08/05/2005 soit une semaine après le déroulement de l'exercice contraignant. Comme l'exercice contraignant, cette rédaction s'est faite en classe et a duré également une heure de temps pendant laquelle les élèves ont été amenés à rédiger un texte argumentatif de 10 à 15 lignes en choisissant librement l'un des deux sujets suivants :

- Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?
- Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Le déroulement de cette deuxième activité a bénéficié des mêmes conditions favorables que l'exercice contraignant. Les professeurs de français mobilisés ce jour-là ont d'abord procédé à la distribution des copies préparées spécialement pour conduire ce test. Ensuite, ils ont lu intelligiblement et de façon audible les deux sujets proposés tout en insistant sur le fait qu'il ne faut traiter qu'un seul sujet. Enfin, après une heure temps qui était largement suffisante aux élèves pour terminer ce travail, ils ont ramassé les copies et ils nous les ont remises le même jour.

L'idée de proposer deux sujets était bénéfique car tous les élèves ont eu la chance de s'exprimer sans aucune contrainte. Les deux sujets proposés sont proches des préoccupations des élèves, correspondent à leurs interrogations sur le monde et sur lesquels ils ont des choses à dire. Les situations d'argumentation sont proches de la réalité et dans lesquelles les élèves sont en position de répondre pour exprimer un avis, ils sont ainsi contraints de définir le point de vue qu'ils vont développer, la thèse qu'ils vont défendre. Statistiquement parlant, comme nous le montre le tableau suivant, 23 élèves soit 46% ont opté pour la question sport tandis que les 27 autres soit 54% ont préféré traiter la question relative aux moyens de transport.

	Sports		Moyens de transport	
Garçons	18	36%	06	12%
Filles	05	10%	21	42%
Total	23	46%	27	54%

1. Choix du discours : le discours argumentatif :

L'argumentation, comme la définit C. Van Den Avenne, est un type de discours où « *il s'agit d'exposer un point de vue, le sien propre ou celui d'autre, de justifier, de réfuter, de nuancer un jugement, de problématiser ce qui peut paraître simple* » (2001:65). Le discours argumentatif cherche avant tout à convaincre en avançant des raisons que l'on juge bonnes : ce sont des arguments. Il défend une thèse au moyen d'arguments organisés souvent de manière logique, généralement étayés par des exemples.

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

Nous avons constaté, d'autre part, durant notre modeste expérience pédagogique, que c'est le type de discours qui intéresse le plus nos élèves et dans lequel ils s'impliquent pleinement, dans la mesure où ils sont sollicités pour porter des jugements, défendre un point de vue ou soutenir une thèse en faisant appel à leur subjectivité, à leur pouvoir de persuasion et à leurs stratégies de conviction. Contrairement à ce que l'on prétend parfois, la capacité à argumenter est assez développée chez les élèves et nous le voyons bien quand nous pratiquons l'argumentation orale ou écrite dans les classes de 9^{ème} AF. Les élèves ont envie de débattre sur des sujets qui les intéressent et dont ils comprennent le sens. Le discours argumentatif est celui que préfèrent nos élèves car il est ancré dans la situation d'énonciation. Il est rédigé au présent d'actualité, le plus souvent à la première personne. Les élèves se sentent donc plus ou moins engagés dans leur argumentation, pour exprimer clairement une position subjective.

2. Choix de la méthode d'analyse : L'analyse des erreurs :

En dehors du choix du discours, nous avons également pris une option quant à la méthode préconisée pour l'exploitation des productions écrites libres. Nous avons donc décidé de nous situer dans la perspective de l'analyse des erreurs car l'erreur est nécessaire et possède un caractère instructif. De plus, en dehors de ses aspects de pêché grave, l'erreur n'est plus considérée comme un traumatisme ou une faille comme le souligne R. Amigues : *"L'erreur est généralement considérée de façon négative en pédagogie. Souvent assimilée à une faute, cette dernière doit être sanctionnée pour disparaître"*(http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm). Mais plutôt comme un outil au service de l'apprentissage, elle ne saurait être un drame qui entrave l'apprentissage. Bien au contraire, il convient de la placer au centre de la démarche pédagogique. Cette attitude permissive vis-à-vis des erreurs fait en sorte que nous ne saurons donc pas les éviter parce qu'elles font partie du processus normal d'apprentissage. L'erreur constitue, comme le souligne R. Galisson « *un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'information pédagogique puisqu'elle permet à l'enseignant de comprendre la stratégie de l'apprenant, de déterminer son niveau de connaissances et surtout de mesurer les difficultés qu'il rencontre (et que d'autres peuvent également rencontrer)*» (1980 :57-58).

Le champ des erreurs étant vaste, les erreurs peuvent être, en effet, de différentes natures (lexicales, grammaticales, syntaxiques, phonétiques...). Nous avons ainsi choisi de limiter notre étude à l'analyse des erreurs grammaticales et plus précisément celles liées à l'emploi des prépositions, et cela dans le seul but de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus lors du test d'identification. Dès lors, la question qui se pose et à laquelle nous essayerons de répondre au fur et à mesure que l'analyse avance serait de savoir si les élèves savent employer les prépositions à bon escient et jusqu'à quel point réussissent-ils à le faire.

Il arrive aussi souvent que les élèves auxquels nous avons affaire dans l'enseignement aient des problèmes de communication orale. Certains sont incompréhensibles, d'autres sont mutiques. Cependant, la plupart d'entre eux savent très bien se faire comprendre oralement. Certains sont mêmes pétillants et prennent un vif plaisir à parler. Certes, leur lexique et leur syntaxe ne sont pas très académiques mais leur capacité à parler et à se faire comprendre reste le plus souvent dans les limites de la normalité. En d'autres termes, la difficulté centrale sur laquelle butent beaucoup d'élèves et pas uniquement ceux de la 9^{ème} AF, ce n'est pas la langue orale, c'est la langue écrite parce qu'on peut savoir parler sans savoir écrire, alors que l'inverse ne paraît pas toujours évident. Ce point de vue est largement soutenu par C. Blanche-Benveniste qui n'hésite pas à affirmer que « *si tout le monde sait parler, tout le monde ne sait pas écrire* » (1997:14-15).

Contrairement à une idée très répandue chez les pédagogues et les didacticiens, les relations entre les difficultés de la communication orale et les difficultés d'appropriation de la langue écrite sont très distendues. Le passage de la langue orale à la langue écrite n'est pas toujours évident quelque soit la qualité de la langue orale. Ce passage de la communication orale à la communication écrite est le plus souvent difficile, y compris pour les élèves qui apprennent à écrire leur langue maternelle, y compris pour nombre d'enfants du bon milieu. Cette observation est rarement faite, souvent déniée. Nous avons tendance à penser qu'écrire consiste simplement à transposer par écrit ce que l'on sait dire. Mais à vrai dire le tour ne se joue pas comme ça, pour beaucoup d'élèves qui apprennent une langue étrangère, que la plus part d'entre eux maîtrisent et manipulent bien oralement, des difficultés plus ou moins grandes surviennent fréquemment dans l'écrit: carences lexicales, maladroites syntaxiques, fautes d'orthographe, d'accord et autres impropriétés sont autant de preuves témoignant des difficultés que rencontrent les élèves en passant d'une modalité à une autre.

II- Analyse des productions écrites libres :

Pour ce qui nous concerne, nous prêtons attention à un point bien précis qui embarrassent les élèves et engendrent un nombre important d'erreurs écrites : l'emploi des prépositions, car si les élèves éprouvent peu de difficultés à les manipuler oralement et à les employer correctement en les insérant dans des phrases du genre "la phrase commence avec une majuscule" ou "la mère demande à sa fille de réfléchir sur cette proposition", des phrases qui sonnent plutôt français malgré l'emploi de la préposition inappropriée. De telles erreurs passent presque inaperçues et ne sont décelables que par les initiés, autrement, elles persistent, deviennent habituelles à l'oral et risquent même de se fossiliser.

En revanche, à l'écrit, ces difficultés ne font qu'augmenter. C. Cornaire et P. Mary-Raymond n'hésitent pas à nous le faire savoir en écrivant : « *les fautes d'écriture sont plus graves que les erreurs orales car, en règle générale, les gens ont moins de tolérance à l'égard des erreurs écrites* » (1999:86). Les erreurs latentes deviennent ainsi manifestes et faciles à repérer car, mal utilisées, les prépositions nuisent énormément à la bonne structure de l'énoncé en question et portent ainsi atteinte non seulement à sa cohésion mais aussi à sa compréhension. À cet égard, C. Blanche-Benveniste écrit : « *des difficultés grammaticales importantes existent entre l'oral et l'écrit et que l'oral confondrait là où l'écrit distingue, car si tout le monde sait parler, tout le monde ne sait pas écrire* » (1997:14-15).

H. Besse et R. Porquier stipulent que : « *Toute analyse d'erreurs commence par une identification provisoire des erreurs* » (1991:208). Cette identification s'appuie essentiellement sur un repérage structuré et organisé de toutes les erreurs qui figurent dans les copies des élèves et dont la préposition fait l'objet. Ensuite, notre démarche suivra un cheminement logique et régulier des étapes préalablement tracées par notre grille d'analyse qui s'adaptera davantage à notre travail et se constitue essentiellement de :

- a- La classification des erreurs commises par les apprenants :** La classification constitue, après l'identification provisoire, une des opérations principales constitutives d'un processus d'analyse d'erreurs. La classification, qui consiste en une distribution systématique en diverses catégories, en fonction de critères précis, n'était pas une opération facile à effectuer. Nous nous sommes senti, à un moment donné, perdu, voire submergé par le flot d'imperfections que les élèves ont commis. Cependant, la diversité des erreurs ne nous a pas empêchés de nous lancer et de maîtriser notre sujet. Tout compte fait, notre classification débouchera sur trois grandes catégories d'erreurs : erreurs par addition, erreurs par omission, erreurs par substitution.
- b- La source (s) d'erreurs : essai d'interprétation + commentaires :** Une erreur n'est jamais due au hasard. Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et nécessairement transitoire et bien qu'il soit difficile d'attribuer une cause à chaque erreur, l'erreur n'est pas accidentelle mais provoquée par un ensemble de facteurs cognitifs liés aux difficultés présentées par une situation particulière d'enseignement/apprentissage. Au cours de cette deuxième étape, nous ferons la part belle aux principaux paramètres provocateurs d'erreurs chez les élèves et nous expliquerons clairement en quoi ces facteurs contribuent à l'apparition des déviations au niveau de la classe des prépositions.
- c- Une typologie des prépositions litigieuses (pour les élèves) :** Bien évidemment, ce n'est pas tout le système prépositionnel du français qui gêne nos élèves. Certaines prépositions posent d'énormes problèmes d'emploi, d'autres moins. Lors de cette dernière étape, nous mettrons en lumière une typologie personnelle des prépositions problématiques au niveau desquelles ont été commises les erreurs les plus graves et surtout les plus significatives.

1. Relevé des erreurs :

L'erreur, ce n'est pas seulement ce qui ne répond pas à une norme, c'est aussi ce qui a été fait à la place d'autre chose, ce qui a été empêché de se faire. Dans les pratiques courantes, l'erreur est plus souvent envisagée d'un seul point de vue, celui de l'élève. Auteur et responsable de l'erreur, celle-ci témoignerait des compétences mises en jeu, des défauts cognitifs propres à chaque élève. Cependant, les seules caractéristiques de l'élève sont souvent insuffisantes pour comprendre les erreurs réalisées car l'analyse de l'erreur est à replacer dans le contexte de sa production et doit être resituée à la fois par rapport aux situations didactiques des transmissions de savoirs et aux connaissances dont dispose déjà l'élève. R. Amigues le souligne en disant : « *en désignant l'erreur comme relevant de la responsabilité de l'individu, le langage courant met l'accent exclusivement sur la face négative de l'erreur alors que les causes peuvent être externes et liées au système didactique, par exemple. La face positive est alors systématiquement négligée. L'erreur est rarement envisagée comme le signe de ce dysfonctionnement qui renverrait à la fois à l'analyse du système et de l'activité des élèves* ». (http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm)

En général, les quinze lignes recommandées n'ont pas été dépassées par une grande partie des élèves. Chaque élève a rédigé une dizaine de lignes en moyenne et chaque copie comptait en moyenne de 06 à 09 emplois de prépositions et, aussi en moyenne, une à deux prépositions incorrectes. Pour ce test, nous avons relevé au total 357 emplois de prépositions dont 112 emplois incorrects ou erronés.

Par ordre de fréquence, les prépositions qui ont été le plus utilisées sont, bien entendu, la préposition *de* en premier lieu avec 37,81% du taux global, la préposition *pour* (17,08%), qui introduit un complément donnant une indication de but, occupe la deuxième position après *de*. Les prépositions *dans* (13,16%) et *à* (11,76%) reviennent aussi le plus souvent.

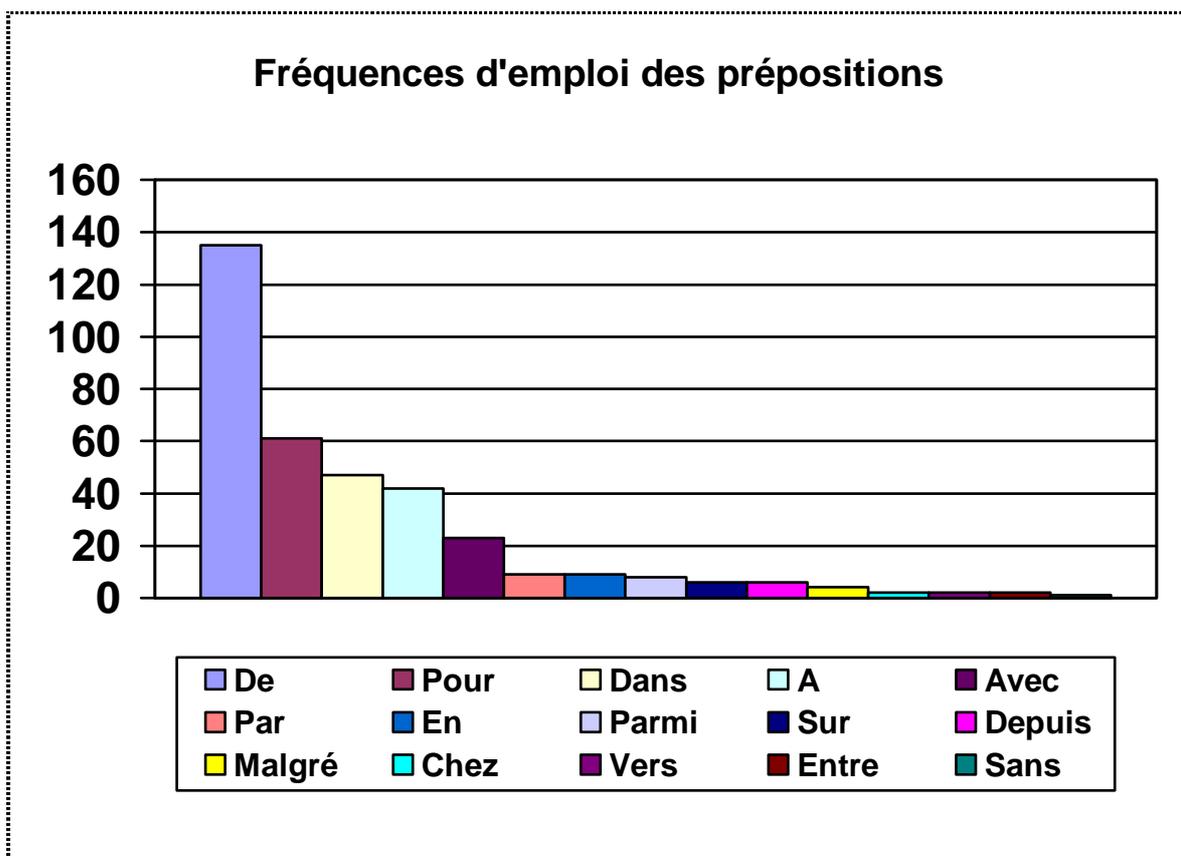
112 erreurs commises au niveau de la classe des prépositions n'est pas un taux faible, bien au contraire, il est relativement important dans la mesure où il représente le tiers ($\frac{1}{3}$) du total des prépositions employées soit 31,38%.

La base de données suivante accompagnée de graphiques permet, par ordre de fréquences agrémentées de pourcentage, d'avoir un aperçu sur le nombre d'occurrences des prépositions lors de la rédaction du texte argumentatif.

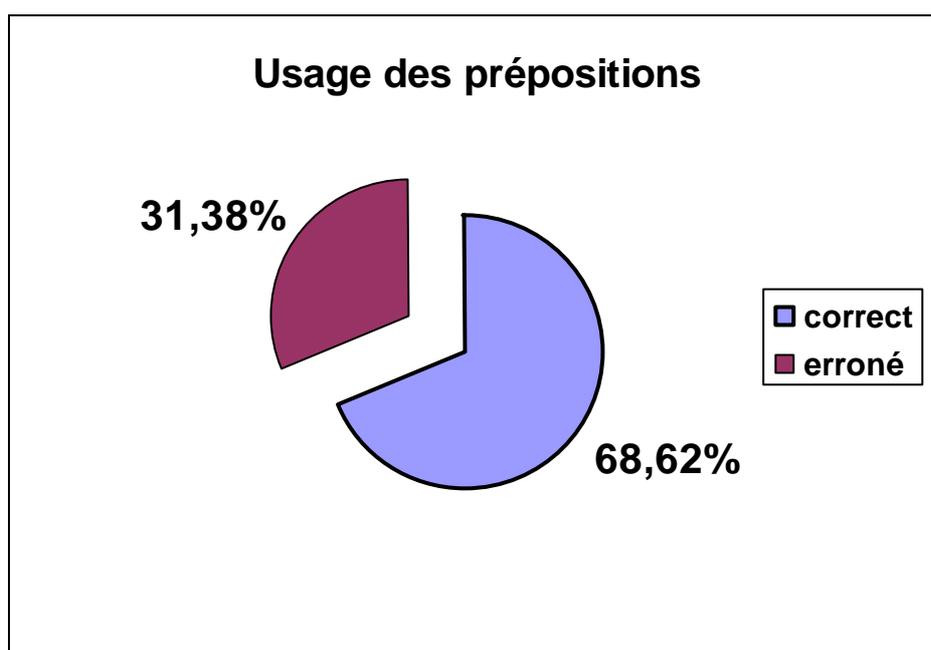
Préposition	Fréquence d'emploi	(%)	Emplois corrects	(%)	Emplois erronés	(%)
De	135	37,81%	103	76,29%	32	23,70%
Pour	61	17,08%	51	83,60%	10	16,39%
Dans	47	13,16%	25	53,20%	22	46,80%
À	42	11,76%	20	47,62%	22	53,38%
Avec	23	06,44%	11	47,82%	12	52,18%
Par	09	02,52%	07	77,77%	02	22,22%
En	09	02,52%	08	88,88%	01	11,11%
Parmi	08	02,24%	04	50,00%	04	50,00%
Sur	06	01,68%	05	83,33%	01	16,66%
Depuis	06	01,68%	06	100%	00	00,00%
Malgré	04	01,12%	03	75,00%	01	25,00%
Chez	02	00,56%	01	50,00%	01	50,00%
Vers	02	00,56%	02	100%	00	00,00%
Entre	02	00,56%	02	100%	00	00,00%
Sans	01	00,28%	01	100%	00	00,00%
TOTAL	357	100%	245	68,62%	112	31,38%

Tableau : 27

Graphique 4 :



Graphique 5 :



	<i>De</i>	<i>Pour</i>	<i>À</i>	<i>Dans</i>	<i>Avec</i>	<i>Par</i>	<i>En</i>	<i>Parmi</i>	<i>Sur</i>	<i>Depuis</i>	<i>Malgré</i>	<i>Chez</i>	<i>Vers</i>	<i>Entre</i>	<i>Sans</i>
01	07		02	01	02	01				01					1
02	02	02									01			01	
03	03	01			01										
04	06							02							
05	03	02		01						01					
06	02	01		01											
07	01	01	01	01		01									
08	01	01	01	01											
09	06					01		01	02		01				
10	03	03		02	01										
11	02		01	01			01					01			
12	01	01	04												
13	01	03						01							
14	02	01	01				01								
15	02	04		01	01					01					
16	03	01	03	01						01		01			
17	03	01		02	01										
18	04			01											
19	01	03	01		02										
20	02	01	02	01											
21	09	02	02	01	01	02									
22	04			02											
23	05	01		01											
24		02	01		01										
25	01		03	02				01							

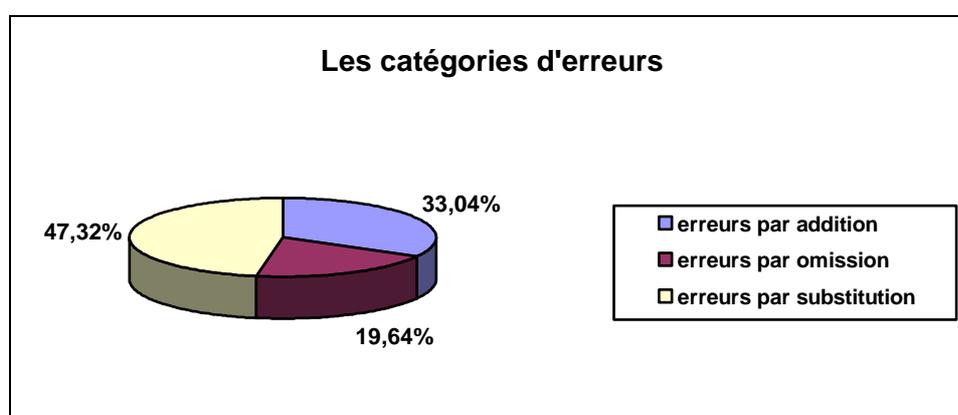
	<i>De</i>	<i>Pour</i>	<i>À</i>	<i>Dans</i>	<i>Avec</i>	<i>Par</i>	<i>En</i>	<i>Parmi</i>	<i>Sur</i>	<i>Depuis</i>	<i>Malgré</i>	<i>Chez</i>	<i>Vers</i>	<i>Entre</i>	<i>Sans</i>
26	03	01		01	01				02						
27	02	01	01	02		01									
28	02	03	01	01											01
29	04		01	01		01							01		
30	02	01	01	02									01		
31	06			01			01				02				
32	02	04													
33	04	01	02				02	01							
34	01	03	01												
35	01			01											
36	01			01	01				01						
37	02	01		01		01									
38	05			01											
39					03										
40	02	01	02	02		01									
41	04				02					01					
42	02	01	01	01			03								
43	02		01	01	01										
44	04	02			01			01							
45	02	04	06												
46	01	01		02	01			01							
47	02	01		01											
48	02	02	01	03		01			01						
49	01	01		03	01									01	
50	04	02	03	02	01		01			01					

2. Classification des erreurs commises par les élèves :

Les erreurs rencontrées lors de l'analyse des productions écrites libres sont d'ordres divers. Cependant, nous avons eu la possibilité de distinguer trois grandes catégories d'erreurs que nous représentons en **Graphique 6** :

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

Graphique 6 :



Pour chacune de ces catégories, trois opérations doivent être successivement exécutées :

a)- Le relevé de l'erreur : consiste à isoler un problème avec un contexte suffisant pour permettre la compréhension de l'explication grammaticale.

b)- La correction : doit résoudre le problème posé dans le relevé de l'erreur en modifiant et en améliorant la structure et le sens de la phrase atteinte.

c)- L'explication : résume les règles générales de constitution de la phrase française.

2-1. Les erreurs par addition :

Ce type d'erreurs représentant 33.04% du taux des emplois incorrects, consiste généralement à ajouter une préposition ou à l'insérer à un endroit de la phrase sans que le sens de cette dernière n'ait demandé le recours à

l'emploi de telle ou telle préposition. Une préposition de plus dans une phrase ne peut passer inaperçue car mal placée, elle peut brouiller le sens de la phrase et la rendre grammaticalement incorrecte. Une erreur par addition peut non seulement porter atteinte à la grammaticalité de la phrase mais aussi à son acceptabilité. C'est pour cette raison qu'il faut veiller au bon emploi des prépositions car l'ajout ou la suppression de cette composante de la phrase nuit gravement au sens global de l'énoncé en question.

Une erreur comme celle que nous avons relevée de la *Copie/04* nous met dans une situation délicate à choisir entre deux alternatives :

- ▶ «*Il nous laisse de voyager (...) ».....*Copie/04*

Cette phrase, avec la préposition qu'elle met en œuvre présente un double inconvénient. L'élève, évoquant le train, voulait dire soit : « *il nous laisse voyager* » et dans ce cas là, la préposition est en plus et mal placée bien qu'elle ne touche pas au sens de la phrase. Soit « *il nous permet de voyager* », ici, c'est le mauvais choix du verbe qui a contaminé l'emploi de la préposition et l'a rendue insignifiante malgré la place appropriée qu'elle occupe. D'autres erreurs ont été relevées et témoignent toutes d'une présence inadmissible de la préposition.

- ▶ « **Pour* mon sport préféré, je préfère la natation.».....*Copie/05*

En plus de la répétition de deux formes verbales d'un même verbe au niveau d'un même énoncé, nous remarquons que la préposition placée au début de la phrase n'est employée que pour faire de la figuration, elle est vide de sens et ne joue aucun rôle important. De ce fait, l'élève en question aurait pu réduire la phrase en disant : « mon sport préféré est la natation » ou « le sport que je préfère est la natation ». Cela lui évitera d'une part le recours à une préposition, et d'autre part la répétition de deux formes verbales ayant relation avec le même verbe (préféré : participe passé employé seul donc à valeur adjectivale, préfère : présent de l'indicatif).

▶ « Je préfère le sport *de* Baskite ».....*Copie/12*

▶ « J'aime le moyen de transport *de* l'avion».....*Copie/21*

En voulant fixer un choix bien précis, les deux élèves commettent approximativement le même type d'erreurs. La présence de la préposition *de* dans les deux phrases est arbitraire et n'a aucun effet ni sur le sens ni sur la structure. Nous pouvons constater que la préposition *de* est utilisée dans les deux cas pour introduire un complément du nom. En évitant son emploi inapproprié, l'**Elève N°12** aurait pu écrire d'une façon directe : « je préfère le basket-ball » ou « le basket-ball est mon sport préféré ». De même l'**Elève N°21** aurait pu dire : « j'aime un moyen de transport : l'avion » ou encore « l'avion est le moyen de transport que j'aime ».

▶ « *Dans* ces derniers siècles, il y en a beaucoup de moyens de transport »*Copie/38*

C'est une autre erreur par addition qui vient d'être commise et s'explique par le fait que le complément circonstanciel de temps de cette phrase, dans ces derniers siècles, contrairement à l'idée préconçue et largement répandue selon laquelle un complément circonstanciel est toujours introduit par une préposition, n'a pas besoin d'être introduit par une préposition, à lui seul, il peut se suffire, exprimer l'idée du temps et remplir la fonction de complément circonstanciel. « Il y a plusieurs moyens de transport ces derniers siècles».

▶ « Il connaîtrait des joueurs *d'*exceptionnels.».....*Copie/48*

Nous ne pouvons nier ici le rôle qu'a joué la confusion dans l'apparition de la préposition *de* au sein de la phrase. À notre avis, l'élève avait plutôt tendance à dire « il connaîtra de joueurs d'exception », phrase au niveau de laquelle, la présence de la préposition *de* est obligatoire pour introduire le complément du nom exception. Si nous nous en tenons dans un

second temps, à ce qu'il a écrit, nous dirons que l'intercalation de la préposition *de* entre l'adjectif et le nom auquel il se rapporte est erronée, puisque ces deux éléments peuvent faire corps l'un avec l'autre sans recourir à l'emploi d'une préposition. Plus correcte serait donc la phrase : « Il connaîtra des joueurs exceptionnels ».

Bien entendu, nous ne pouvons pas faire le tour des exemples prélevés, nous avons analysé ceux qui nous ont paru les plus significatifs. Malgré le nombre restreint des erreurs par addition, nous soutenons l'hypothèse selon laquelle les élèves méconnaissent les prépositions, parce que nous pensons qu'une connaissance minimale des prépositions et de leurs propriétés d'emploi ainsi que de leurs valeurs sémantiques aurait pu éviter aux élèves de les insérer à n'importe quel endroit de la phrase alors que le sens de cette dernière ne demande pas et ne supporte pas la présence d'une préposition.

2-2. Les erreurs par omission :

Bien qu'elles soient statistiquement moins importantes que les erreurs par addition avec un taux de 19,64%, il n'en demeure pas moins vrai que ce type d'erreurs provoquées par l'absence ou la suppression de la préposition constitue un aspect important à aborder dans la mesure où l'absence d'une préposition peut contribuer à fausser le sens de la phrase en question. Les erreurs par omission sont principalement dues à une situation où l'élève, amené à employer une préposition, se sent embarrassé voire démuni, soit par hésitation devant l'emploi d'une préposition plutôt que d'une autre, par conséquent, de peur d'employer la mauvaise préposition, il laisse l'intervalle vide entre les différents éléments que la préposition est prête à mettre en relation. Soit par ignorance, l'élève ignore alors que la préposition joue un rôle important au sein de la phrase et que sa présence est souvent indispensable pour que la phrase soit grammaticalement et sémantiquement correcte.

La plupart des erreurs commises par omission sont en grande partie dues à l'absence de la répétition. M. Grevisse ne manque pas de nous faire savoir que « *les prépositions à, de, en se répètent ordinairement devant chaque complément* » (1994 :227), et c'est précisément au niveau de ce point grammatical bien précis que les élèves glissent fréquemment en croyant qu'une seule préposition suffit toujours à introduire plus d'un complément. L'examen des productions libres fournit une riche moisson d'exemples à ce propos et dont nous retenons les suivants :

- ▶ « Un sport qui donne la force et de l'équilibre ».....**Copie/16**
- ▶ « C'est un moyen de transport que les hommes étulise dans les villes et les cités ».....**Copie/24**

Ces deux phrases montrent avec clarté l'omission de la préposition *de* servant à former l'article partitif au niveau de la 1^{ère} phrase, et de la préposition *dans* pour ce qui concerne la deuxième phrase. Rares sont ceux qui peuvent détecter une telle absence, le plus souvent, ce genre d'erreurs passe inaperçues. Pour plus de précision, nous disons plutôt « c'est un sport qui donne de la force et de l'équilibre » ou encore « c'est un moyen de transport que les hommes utilisent en ville et dans les cités ».

La même erreur se produit dans **la copie/19** qui n'hésite pas à dire « une activité qui donne la force à mon corps et mon tête ». En plus de l'emploi de l'adjectif possessif inapproprié et afin de donner au complément un relief particulier, il aurait été plus judicieux d'employer le terme esprit précédé de la préposition *à* : « une activité qui donne la force à mon corps et à mon esprit ». L'élève a qui appartient **la copie/40** en écrivant « j'aime ce sport de tout mon âme et mon cœur » va dans le même sens, car l'absence de la préposition *de* se fait immédiatement remarquer et la répétition de la préposition ici est plus qu'utile. Une phrase comme : « j'aime ce sport de toute mon âme et de tout mon cœur » serait plus correcte et plus explicite.

La deuxième raison à laquelle sont redevables les erreurs par omission est la méconnaissance radicale des prépositions et de leurs rôles. Une telle méconnaissance est souvent néfaste pour la phrase car une préposition qui manque se fait ressentir tout de suite surtout dans des phrases comme celle que contient *la copie/12* : « (...) et même temps, elle est beau pour les gens malades » ou encore celle qui émane de *la copie/41* : « il y a des gens qui font le voyage, les voitures, train, bateau ». En lisant ces phrases, nous ne pouvons rester insensible au vide provoqué par l'absence de la préposition, un vide que seule la préposition est capable de combler. Pour que la phrase sonne français, la clarté vaut bien l'effort d'un petit mot additionnel, correctes auront été les phrases suivantes : « (...) et en même temps, elle est bonne pour les gens malades » ou « il y a des gens qui font le voyage en voiture, en train ou en bateau ».

2-3. Les erreurs par substitution :

Statistiquement parlant, avec un taux de 47,32%, il est incontestable que ce type d'erreurs est plus fréquent que les erreurs par addition ou les erreurs par omission. Les élèves commettent le plus d'erreurs en employant une préposition à la place d'une autre. Ce genre d'erreurs se produit quand les élèves qui se trouvent face à un complément capable d'être introduit par plusieurs prépositions hésitent à choisir la bonne préposition. Parfois, ils font le bon choix, mais le plus souvent ils s'égarent et s'embarrassent tellement qu'ils finissent par employer la mauvaise préposition. Les exemples produits en vue d'illustrer cet emploi curieux de la préposition sont du type de ceux qui suivent :

- « (...) comme j'ai entraîné de nager, je suis très eueuse» pour « quand je m'entraîne à nager, je suis très heureuse ».....*Copie/05*
- « il m'aide de rester en bonne santé » pour « il m'aide à rester en bonne santé ».....*Copie/11*

- « c'est un sport que j'aime parce qu'il est facile d'exercer » au lieu de « c'est un sport que j'aime parce qu'il est facile à exercer ».....*Copie/13*

La concurrence prépositionnelle entre les prépositions *à* et *de* ou ce que certains grammairiens appellent les prépositions abstraites, vides ou incolores est sans aucun doute celle qui fait commettre le plus d'erreurs aux élèves et bien que certaines valeurs d'emploi de ces deux prépositions puissent parfois sembler très voisines (continuer à travailler/continuer de travailler), elles demeurent toutefois problématiques et génératrices d'erreurs.

Le choix de telle ou telle préposition est souvent en étroite relation avec le verbe, parce que l'usage veut qu'on l'utilise avec une préposition en particulier. L'**Elève N°33** en écrivant « je conseille tout le monde à voyager par avion » commet l'erreur en voulant associer le verbe conseiller à la préposition *à*, on conseille plutôt de faire quelque chose. Le choix d'une préposition apporte souvent une nuance non négligeable, c'est pour cette raison qu'il faut opter pour la bonne car le sens peut varier selon la préposition employée.

Une autre confusion qui se manifeste dans les copies des élèves est celle qui existe entre le couple des prépositions *dans/parmi*, comme nous le montrent clairement les exemples suivants :

« Il y a différents types de sport dans laquelle j'aime le volée ».....*Copie/11*

« Dans les différents moyens que je connais pour s'amuser (...)»....*Copie/15*

« Je préfère dans les moyens de transport l'avion.».....*Copie/31*

Les élèves sont nombreux à avoir commis ce type d'erreur, parce que ne connaissant pas la préposition *parmi*, les élèves se rabattent sur une préposition qui leur est plus familière et plus connue que *parmi*, en l'occurrence la préposition *dans*. En employant la préposition correcte, les élèves auront pu obtenir des phrases du genre :

« Parmi différents types de sport, j'aime le volley-ball. ».....**Copie/11**

« Parmi les différents moyens que je connais pour s'amuser (...) »...**Copie/15**

« Parmi les moyens de transport, je préfère l'avion. ».....**Copie/31**

Ce que nous pouvons retenir des erreurs par substitution, c'est qu'elles sont nombreuses et tellement différentes les unes des autres qu'il est presque impossible de mettre à exécution le projet d'une typologie précise. D'autres erreurs, bien entendu, ont été repérées et témoignent toutes de la substitution erronée des prépositions, les plus significatives ont été classées dans les exemples suivants :

○ « Pour reste à bon santé ».....**Copie/ 07**

○ « Il faut participé *dans* un sport »..... **Copie/07**

○ « Lorsque le pilote est *sur* sa voiture ».....**Copie/09**

○ « À un match officiel ».....**Copie/16**

○ « les medcines conciele *pour* le faire ».....**Copie/19**

Tous les exemples précédents contiennent une préposition qui malheureusement n'est pas la bonne. Les cinq exemples présentent une anomalie quant au choix de la préposition appropriée. Le premier exemple en plus d'avoir utilisé un mode verbal inadéquat après la préposition *pour*, car il fallait utiliser l'infinitif plutôt que l'indicatif, c'est l'utilisation de la préposition *à* qui se trouve condamnée. Même remarque pour le deuxième exemple où il fallait opter pour le mode infinitif parce que l'utilisation du mode participe après il faut est incorrecte. Les énoncés attendus seront :

- ✓ Pour rester en bonne santé.
- ✓ Il faut participer à un sport.
- ✓ Lorsque le pilote est dans sa voiture.
- ✓ Dans un match officiel.
- ✓ Les médecins conseillent de le faire.

3. Source (s) d'erreurs : commentaires et interprétations :

Vouloir attribuer une cause à chaque erreur s'avère difficile, parfois contraignant parce qu'il n'est pas toujours évident de comprendre ce que le locuteur veut dire. Il y a autant d'erreurs que d'individus. Néanmoins, nous tenterons dans un essai d'interprétation de cerner les causes potentielles qui peuvent être à l'origine de l'apparition des erreurs. Nous ferons suivre chacune d'un commentaire interprétatif/explicatif en l'illustrant par des exemples précis pris dans les copies d'élèves. Nous nous proposons ainsi lors de cette étape de comprendre et de mettre en lumière les facteurs sous-jacents à l'apparition des erreurs au niveau de la classe des prépositions et ceci dans le but de pouvoir établir un inventaire provisoire des sources d'erreurs.

3-1. Le recours à la langue maternelle :

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

Dans une tentative d'analyse d'erreurs, comme le préconise R. Galisson « *un maximum d'attention sera porté aux fautes interlinguales qui résultent d'un amalgame de la langue maternelle et de la langue étrangère* » (1980 :62). Nous nous focalisons, de ce fait, sur les liens qui existent entre la langue source et la langue cible. Autrement dit, nous analysons la manière dont l'apprenant se sert de la langue maternelle pour combler ses lacunes en langue étrangère. Quoi de plus normal que de compenser une lacune en ayant recours à sa langue maternelle, c'est ainsi que face à la difficulté de communication, les apprenants ont recours à la langue maternelle de diverses façons et touchant à tous les domaines.

Ce qui est valable pour le lexique qui est, à notre avis, le domaine le plus influencé par le recours à la langue maternelle, l'est aussi dans une moindre mesure pour la syntaxe et plus précisément pour l'emploi des prépositions. L'élève se sentant parfois incapable de mettre en relation deux éléments fait alors appel à sa langue maternelle et utilise fréquemment la stratégie de la traduction lors du passage d'une langue à une autre. La traduction n'est pas toujours évidente ou ne se fait pas correctement et génère, de ce fait, des erreurs car le passage du système prépositionnel de l'arabe à celui du français ne se fait pas symétriquement. En d'autres termes, il n'y a pas de correspondance absolue entre les deux systèmes et une préposition dans l'un peut correspondre à plusieurs dans l'autre. G. Fève le confirme en citant les exemples suivants « *une préposition comme de en français pourra être rendue par deux prépositions différentes en arabe. Ainsi nous aurons :*

[*xaraža min eldžezair*] = Il sortit d'Alger.

[*exražna:hu en elbila:di*] = Nos l'expulsâmes du pays.

Inversement une même préposition en arabe sera rendue par deux prépositions différentes en français. Par exemple :

[*elmanzil əla žebeli murtafi*] = La maison (est) sur une montagne élevée.

[*xaražu əla lmalik*] = Ils se révoltèrent contre le roi.

Les variations notables entre les systèmes prépositionnels des langues avec lesquelles les élèves ont été mis en contact laissent supposer de nombreuses interférences entre ces systèmes et rendraient toute analyse contrastive inextricable ». (1985 :53-54-55)

En L1, le terme préposition désigne différentes catégories telles que les indicateurs de lieu, de temps ou d'accompagnement et autres alors qu'en L2 le terme préposition est générique et recouvre tout type de relations et qui n'est abordé que d'un point de vue sémantique.

« Il faut participer dans un sport »**Copie/07**

« Le moyen de transport que je préfère dans l'été c'est le bateau »....**Copie/36**

Les erreurs constatées au niveau de ces deux phrases peuvent être considérées comme la trace d'un passage obligé par la langue maternelle dans la mesure où les apprenants font correspondre la préposition arabe [fi] à la préposition française *dans* alors qu'ils auraient dû la faire correspondre à la préposition *en*. De même pour le deuxième exemple où la préposition *à* correspondait le mieux puisque nous dirons avec plus de précision "il faut participer à un sport". Plus encore, les élèves sont bien imprégnés de leur première langue et surgénéralisent l'emploi de la préposition *dans* à toutes les situations et à tous les énoncés qui en arabe mettent en œuvre la préposition [fi] provoquant du coup un flot considérable d'erreurs. Cela ne peut que servir de confirmation à la non-correspondance des deux systèmes prépositionnels selon laquelle la préposition [fi] ne correspond pas à une seule préposition mais à plusieurs prépositions françaises telles que : *en, dans, parmi, à*. Nous nous situons donc incontestablement au niveau de la notion de l'interlangue qui selon H. Besse et R. Porquier « *prend appui sur un système linguistique intériorisé* » (1991 :216).

L'interlangue est, en réalité, une situation qui se caractérise principalement par la confrontation de deux langues : l'une est première tandis que la deuxième est considérée comme étrangère avec une interpénétration entre les deux aboutissant à la création d'un système spécifique puisant à la fois dans la première ainsi que dans la langue étrangère tout en constituant des règles qui lui sont propres. Il est tout à fait logique que les erreurs apparaissent lors de cette interpénétration dans la mesure où comme le souligne S-P. Corder « *les habitudes de la langue maternelle empêchent en quelque sorte d'acquérir les habitudes de la langue étrangère* » (1967 :27). D'autre part, il n'y a pas d'équivalence absolue en ce qui concerne l'usage des prépositions d'une langue à l'autre. C'est pourquoi les prépositions constituent une des difficultés majeures de la langue pour les étrangers.

3-2. L'analogie des constructions :

Contrairement aux erreurs provoquées par le recours à la langue maternelle qui sont de type interlingual, celles générées par l'analogie des constructions sont intralinguales. Nous nous situons au niveau d'un même système linguistique, en l'occurrence la langue cible où les acquis antérieurs relatifs à la langue maternelle n'ont aucune influence positive soit-elle ou négative sur l'acquisition / apprentissage des habitudes de la langue étrangère. Ce sont les habitudes de langue cible elle-même qui gênent d'autres habitudes relevant du même système linguistique. Quelques problèmes surgissent apparemment lorsque l'apprenant qui ne dispose pas des éléments suffisants pour exprimer sa pensée recourt pour surmonter ses difficultés à construire des énoncés sur un modèle déjà existant au niveau de la même langue. Les exemples fournis à cet égard sont nombreux parmi lesquels nous retenons ceux que nous avons relevés des copies **45** et **49** :

« Je partirai à Madrid pour jouer dans le club du Réal ».....*Copie/46*

« Je pars à Paris pour faire des entraînements ».....*Copie/49*

La tradition grammaticale favorise incontestablement l'emploi dans cette fonction de la préposition pour : partir pour Madrid, partir pour Paris. Voilà une façon de s'exprimer qui semble bien naturelle. M. Pougeoise souligne que « *partir requiert logiquement la construction avec pour et non avec à ou en (...) seul pour marque le lieu où l'on va* » (1998 :286). Dans son dictionnaire des difficultés de la langue française, A. Thomas est catégorique : « *avec partir suivi d'un nom marquant le but ou le terme du mouvement, c'est pour et non à qu'il faut employer* » (1971:218). Pourtant J. Hanse et M. Grevisse y voient un phénomène incontournable d'analogie de construction : aller à Paris amène naturellement partir à Paris.

Avec certaines réserves, nous n'hésitons pas à affirmer que si l'analogie explique bien certains faits de langue, elle ne nous semble pas

capable de les justifier à elle seule. L'emploi de *à* pour marquer la destination virtuelle cause la perte d'une précision qui, pour subtile qu'elle soit ne manque pas d'utilité. Si nous analysons bien l'un en regard de l'autre les rapports sous-tendus par les deux prépositions liées au verbe partir, nous nous apercevons que *pour* implique une destination à venir par rapport au temps du verbe (je partirai pour Madrid/je suis parti à Madrid). Ces deux phrases ne présument rien de l'arrivée effective au point de destination, par contre avec *à*, le rapport n'est plus le même : je suis parti à Madrid il y a deux ans. Dans cet exemple, il est clair que le sujet s'est bien rendu à Madrid/Paris. La nuance de virtualité est disparue. Pour simplifier, disons que *pour* marque le but, la destination et que *à* marque le lieu tout simplement.

L'autre cas d'analogie de constructions est sans aucun doute celui qui a été relevé de *la Copie/09*, l'élève passionné de sports mécaniques mentionne :

« Lorsque le pilote est *sur* sa voiture (...) ».....*Copie/09*

L'intérêt que manifeste l'élève en question à l'égard des sports mécaniques l'a certainement poussé à établir un rapport analogique entre tous les véhicules à utilité sportive et par voie de conséquence établir un rapport d'analogie entre les tournures suivantes : sur sa moto, sur sa bicyclette et sur sa voiture. Un tel rapport d'analogie comme nous pouvons le voir donne lieu à une sorte de sens erroné. Lorsque le pilote est sur sa voiture, comment peut-il la conduire, la faire virer, accélérer ou encore ralentir ? Toutes ces actions lui sont impossibles à effectuer s'il se tient sur le toit d'une voiture. Elles seront, par contre, réalisables s'il est dans la voiture. *Sur* implique ordinairement l'idée de superposition, alors que *dans* implique celle d'être contenu à l'intérieur (en entier ou partiellement). Si nous pouvons nous superposer sur une moto ou une bicyclette étant donné leur forme spéciale, nous ne pouvons le faire dans une voiture qui, à la différence de la moto ou de la bicyclette, est beaucoup plus proche d'un objet contenant

3-3. La méconnaissance des prépositions :

Durant notre pratique pédagogique, nous avons constaté que face aux prépositions et leurs emplois, les élèves glissent, dérapent, perdent pied, grimacent, s'embarrassent tellement qu'ils finissent toujours par employer la mauvaise préposition. De telles attitudes, bien qu'elles ne soient pas généralisables, révèlent une réalité délicate mais précise : la méconnaissance des prépositions.

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

Les productions libres riches en formes déviantes sont l'illustration parfaite de la méconnaissance des prépositions. Ni le recours à la langue maternelle, ni l'analogie des constructions ne peuvent expliquer des déviances du genre :

- « Il est bon à la santé ».....**Copie/16**
- « J'aime voyager avec le bateau ».....**Copie/39**

Ainsi, ont été reléguées à cette troisième catégorie de sources d'erreurs, toutes les erreurs auxquelles nous n'avons pas pu attribuer une explication linguistique précise, et qui ne relèvent ni du recours à la langue maternelle, ni de l'analogie des constructions. De telles déviances sont, en effet, la manifestation en surface d'un procès profond impliquant la méconnaissance du système prépositionnel du français. Selon A. Desnoyers : « *ce système prépositionnel fait partie de la connaissance structurale intrinsèque que possède le locuteur natif de la langue qu'il parle. En effet, les erreurs de prépositions que l'on retrouve dans les textes des élèves sont habituellement*

dues à l'écart qu'il y a entre la syntaxe du dialecte parlé par leur communauté linguistique et la norme socialement reconnue de cette langue.

Par exemple : en français québécois, on dit se rappeler de quelque chose au lieu de se rappeler quelque chose (norme). En français marseillais, ce sont d'autres écarts entre le dialecte et la langue standard qui font faire des fautes aux élèves. Par contre pour les locuteurs d'une langue seconde, il y a une panoplie de possibilités : rien n'empêche le locuteur dont le français n'est pas la langue première d'écrire se rappeler avec. C'est normal car il ne possède aucune connaissance structurale intrinsèque du français » (<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr2-1/Prep.html>).

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

En fait, est tout aussi dommageable la méconnaissance des prépositions et en général des mots de relation qui vertèbrent le discours et sans lesquels, nous ne pouvons prétendre maîtriser une langue. Car cette méconnaissance des spécificités du système prépositionnel du français et des valeurs actuelles des prépositions engendre inévitablement un nombre conséquent d'erreurs, parfois faciles à caractériser, parfois, elles nous donnent du fil à retordre.

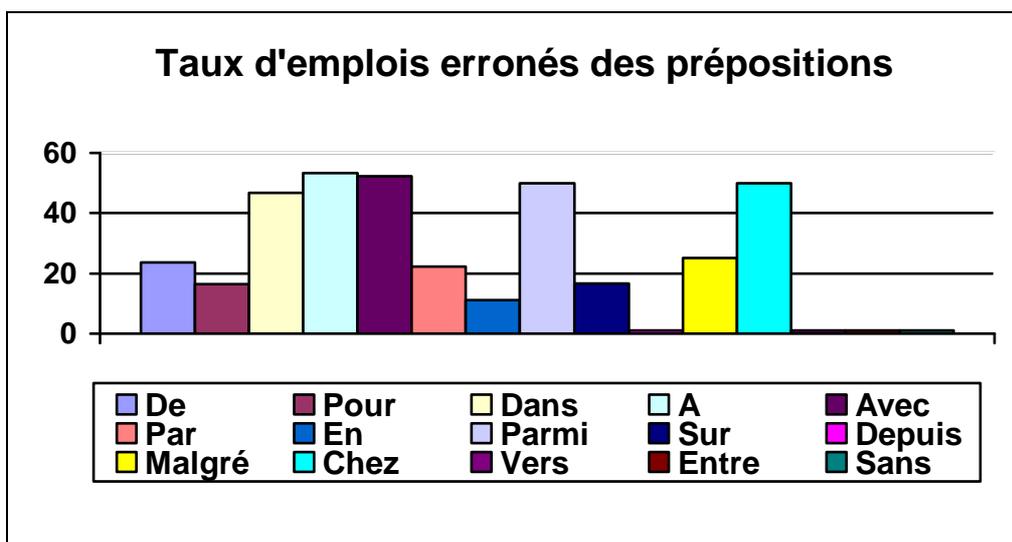
En conclusion, nous pouvons dire que cette méconnaissance était prévisible, car l'absence apparente de contenus prenant en charge la préposition ne pouvait avoir comme conséquence logique qu'une méconnaissance de cette partie du discours et de ses particularités sémantiques et syntaxiques.

4. Typologie des prépositions litigieuses :

Nous allons tenter de cerner lors de cette troisième étape, la récurrence des erreurs au niveau de certaines prépositions. Bien entendu, c'est toute la classe des prépositions qui embarrasse les élèves mais la plus grande partie d'erreurs n'a été enregistrée qu'au niveau de certaines d'entre elles. Nous avons constaté lors de l'analyse des productions écrites que les élèves butent fréquemment contre certaines prépositions bien précises. Les erreurs qui reviennent le plus souvent sont celles qui ont été commises au niveau des prépositions *à*, *dans* et *avec*. La récurrence flagrante des erreurs au niveau des trois prépositions précédentes qu'elles soient par addition, par omission ou par substitution nous a permis d'établir un inventaire des prépositions litigieuses. Pour chacune des prépositions, nous donnerons les différentes valeurs d'emploi qu'elle est apte à remplir et nous exposerons brièvement quelques unes des erreurs commises en tentant toujours de leur apporter une correction.

En nous référant aux données exposées dans le tableau 27 (p : 152), nous pouvons représenter les taux d'emplois erronés des prépositions en graphique comme suit :

Graphique 7 :



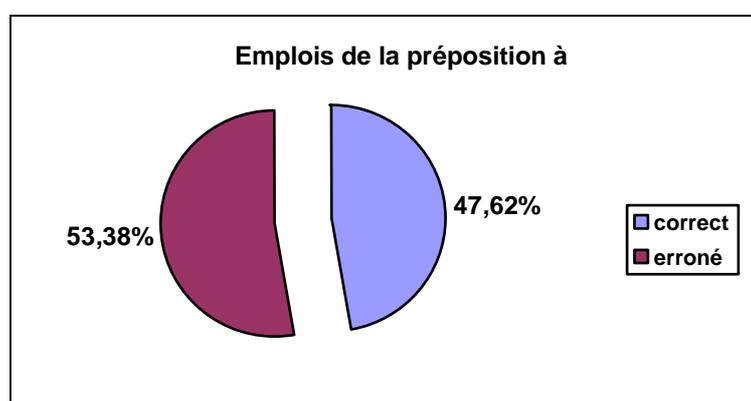
4-1. La préposition "à" :

Ce qui rend la préposition *à* difficile à manier, c'est l'extraordinaire diversité des valeurs d'emploi que nous pouvons tirer d'elle et le caractère abstrait de son sémantisme. La préposition *à* sémantiques. À la différence de certaines prépositions ou locutions prépositives monosémiques du type *en dépit de* et *malgré* qui n'introduisent que des compléments ayant un sens concessif. La préposition *à* est hautement polysémique car elle possède de nombreuses valeurs et cumule un grand nombre de significations et peut non seulement avoir une signification temporelle (tout sera terminé à midi), spatiale (il est à son bureau) mais aussi instrumentale (j'écris à la plume).

Nous avons toujours cru que les problèmes de la langue française proviennent des accords complexes ou des conjugaisons hasardeuses mais nous n'avons jamais soupçonné un mot d'une seule lettre capable de causer de tels problèmes à ceux qui l'utilisent à tort et à travers. La préposition *à* aurait bien l'air inoffensive mais en réalité, ce n'est pas le cas : emplois fautifs et autres impropriétés sont au nombre des erreurs dans lesquelles nous fait plonger cette préposition.

L'examen des productions écrites confirme ce qui a été précédemment dit, la préposition *à* pose beaucoup de problèmes d'emploi aux apprenants. Le graphique suivant représente les taux d'emplois corrects et erronés de la préposition *à* :

Graphique 8 :



Nous pouvons illustrer quelques unes de ces difficultés en nous appuyant sur des exemples précis tels que :

- « Je souhaite à tout mon cœur que le train sera évolué ».....**Copie/25**
- « Il est bon à la santé ».....**Copie/16**

À première vue, la préposition *à* ne donne pas l'impression d'être incorrectement employée pourtant elle l'est dans les deux exemples pris en considération (entre autres). Au niveau du premier énoncé, en plus de l'utilisation d'une mauvaise forme verbale (sera évolué au lieu de évoluera), la préposition *à* est inappropriée, car nous dirons sous une forme plus correcte « je souhaite de tout mon cœur que le train évoluera ». Même cas de figure pour le deuxième énoncé, la préposition *à* occupe une place où c'est *pour* qui devait être employée. La tournure correcte serait « il est bon pour la santé ». La préposition *à* aurait pu être admise avec une tournure dont le sens est contraire, exprimé principalement par le verbe nuire : « il nuit à la santé ».

La concurrence prépositionnelle entre *à/de* est un autre paramètre qui fait de la préposition *à* l'une des prépositions les plus compliquées car ces deux prépositions peuvent avoir des valeurs sémantiques voisines et introduisent dans plusieurs cas le même type de complément.

À et de, les prépositions les plus fréquentes en français, sont amenées par un verbe (penser à Paul), un nom (l'arrivée de l'été) ou un adjectif (fier de soi) et introduisent parfois un complément circonstanciel (à cinq heures). Elles se trouvent même dissimulées sous les formes contractés *au, aux, du, des* (aller à l'école, aller au collègue).

G. Connolly expose les différentes nuances sémantiques relatives à chacune des deux prépositions comme suit : « *à* indique parfois une relation précise notamment : a) l'appartenance (à qui appartient ce gage ?, son projet à lui) ; b) une manière d'être ou une fonction (venir à plusieurs, une boîte à outils) ; c) des rapports de direction (aller au diable) ; et d) des rapports de

position ou de lieu (vivre à l'étranger) mais peut aussi être vide de sens, marquer tout simplement une relation grammaticale (recourir à la force).

De façon analogue, de indique parfois une relation précise, comme par exemple : a) la provenance, qu'elle soit figurée ou non (venir de la Gaspésie) ; b) le temps et la durée (de juin à août) ; c) la manière (de l'avis de tous) ; d) la matière (une table en verre) ; e) l'appartenance (les patates de Provigo) ; f) le moyen ou l'instrument (armée d'un parapluie) ; et g) la mesure (avancer de deux crans). Dans certains cas, de aussi sera vide de sens et tout simplement introduira un complément (la ville de Laval, parler de tout et de rien) » (<http://www.servicededition.com/fr/langue/chroniques/prepositions.html>)

Les valeurs de ces deux prépositions sont parfois très proches, d'où certaines confusions. Elles sont parfois imprécises et leurs emplois se confondent donc facilement. Si dans certains cas, il est possible d'employer à peu près indifféremment les prépositions *à* et *de* : faire quelque chose *à/de* nouveau, continuer *à/de*. Dans le Dictionnaire des difficultés de la langue française, nous pouvons lire : « *en fait, c'est surtout l'oreille qui guide dans l'emploi de ces prépositions* ». Avec certains mots, une des prépositions plutôt que l'autre semble plus courante, sans que l'autre soit impossible : à côté de *la capacité de*, nous constatons *la capacité à*. Il importe en revanche, de bien départager d'autres emplois où une nuance de sens ou carrément une différence de sens se fera sentir : l'exemple classique "verre à vin", qui « sert pour » le vin (nous spécifions la fonction ou les caractéristiques comme dans patins à roulettes, classeur à anneaux, machine à écrire), et du verre de vin, qui « est rempli » de liquide (nous soulignons plutôt le contenu, au propre ou au figuré, comme dans roman de science-fiction, pochette d'information).

L'alternance entre les prépositions *à/de* est particulièrement fréquente chez nos apprenants et s'explique principalement par la présence de la confusion entre les différentes propriétés sémantiques et syntaxiques des deux prépositions. Nous avons sélectionné les exemples suivants :

- « Il m'aide de rester en bonne santé ».....*Copie/11*
- « Je souhaite à tout mon cœur que le train sera évoluer ».....*Copie/25*
- « Je conseille tout le monde à voyager par avion ».....*Copie/33*

Certains verbes doivent être employés avec des prépositions bien précises parce qu'ils demandent toujours un complément d'objet indirect ou parce que l'usage veut qu'on les utilise avec une préposition en particulier. À l'inverse, certains verbes n'ont pas besoin de préposition. Selon M. Grevisse, le verbe aider admet la préposition *à* : « *on dit, aider qqn à faire qqch. comme je vous aiderai à faire ce travail* » (1996 :12). De même le verbe souhaiter suivi d'un C.C de manière admet la préposition *de* et non pas *à*. Enfin, le verbe conseiller est plus usuellement employé avec la préposition *de*. Ainsi, en optant pour la bonne préposition, les exemples précédents deviendront :

- Il m'aide à rester en bonne santé.
- Je souhaite de tout mon cœur que le train évoluera.
- Je conseille tout le monde de voyager par avion.

4-2. La préposition "dans" :

Pour ce qui est des difficultés d'emploi, la préposition *dans* occupe la deuxième position dans le rang des prépositions litigieuses. C'est vrai que les problèmes que la préposition *dans* pose à nos apprenants sont moins aigus mais ils demeurent perturbateurs et profondément embarrassants.

La préposition *dans* est habituellement utilisée pour exprimer le lieu, donc elle possède un emploi locatif d'une part, mais d'autre part une autre valeur sémantique lui est attribuée qu'est le temps. Donc, *dans* compte uniquement deux valeurs, l'une spatiale (je l'ai rangé dans la bibliothèque), l'autre temporelle (nous arrivons dans dix minutes) et c'est ce qui fait, à notre avis, qu'elle soit plus facile à manier que *à*, vu le nombre limité des valeurs

proposées par son éventail sémantique. Néanmoins, la préposition *dans* continue à effrayer nos apprenants et à leur causer beaucoup de soucis d'emploi surtout lorsqu'il s'agit d'amener un complément qui renferme un choix précis. Les exemples sont nombreux, chaque copie contient presque un exemple du mauvais emploi de *dans*, nous avons retenu les deux suivants :

- « Dans les différents moyens que je connais ... ».....**Copie/15**
- « Je préfère dans les moyens de transport l'avion ».....**Copie/31**

Au niveau de ces deux exemples, il nous semble impossible de ne pas sentir la confusion dont ont été victimes nos apprenants. La confusion entre la préposition *dans* et la préposition *parmi* est monnaie courante, les copies foisonnent d'exemples dans lesquels l'emploi de *dans* nous fait immédiatement penser à *parmi*. Si les élèves emploient fréquemment la préposition *dans* à la place de *parmi*, c'est parce qu'ils ne connaissent pas cette préposition, ni son rôle consistant à introduire un complément qui situe un élément au milieu d'autres éléments. La préposition *parmi* leur étant ainsi méconnue, les élèves se rabattent sur une préposition plus usuelle, plus familière bien qu'elle soit inappropriée dans les contextes en question.

L'emploi de la préposition *parmi* aurait donné lieu à des phrases du genre :

- « *Parmi* les différents moyens que je connais...»
- « *Parmi* les moyens de transport que je préfère : l'avion »

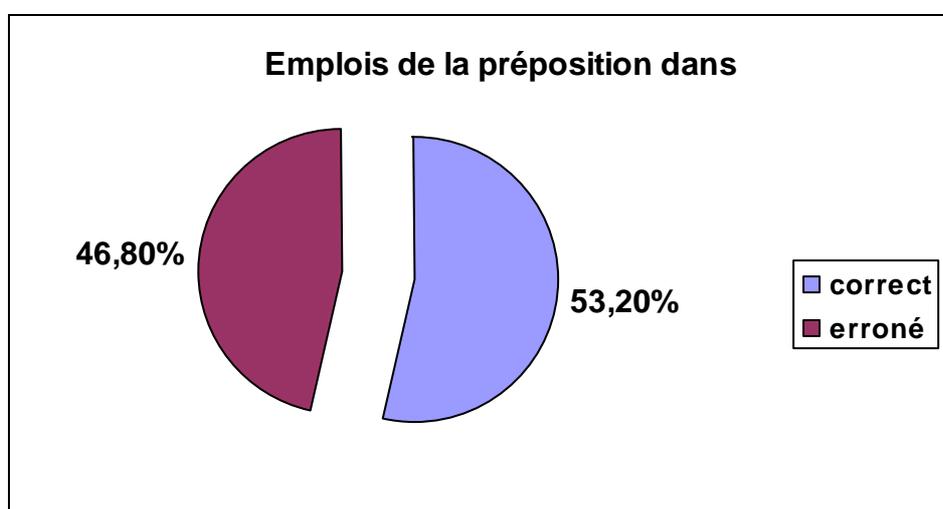
Un autre problème auquel se trouvent confrontés nos élèves est celui de l'alternance prépositionnelle entre *en* et *dans*. Cette alternance peut provoquer beaucoup d'erreurs parce que ce n'est pas dans tous les cas que *en* puisse alterner avec *dans*. C'est clair que ces deux prépositions peuvent avoir des valeurs sémantiques similaires, mais qui ne nous permettent pas d'employer

librement l'une à la place de l'autre car l'emploi de telle ou telle préposition est toujours régi par des lois sémantiques qui président à l'organisation de la structure de la phrase. Nous pourrions dire « en classe » comme « dans la classe », mais cela ne peut pas être généralisable à toutes les situations d'emploi au point de dire « *dans l'été » ou « *les gens aiment voyager dans la voiture ».

Devant les saisons, il est plutôt recommandé d'employer la préposition *en* : en été, en hiver, en automne mais au printemps. Tandis que pour introduire un C.C de moyen, la tradition grammaticale aurait certainement un penchant pour l'emploi de *en* ou *par* au lieu de *dans* qui, dans ce contexte, montre ses limites sémantiques et son incapacité à introduire un complément circonstanciel de moyen. F. Ligia-Stela le souligne en disant « *en route ou en voyage, on peut se déplacer à cheval, à vélo, à mobylette ou en voiture, en avion (...)* » (1999 :30). *En* plus polysémique que *dans* est plus apte à figurer dans un tel contexte : « les gens aiment voyager en voiture, en train, en avion » ou « les gens aiment voyager par voiture, par train, par avion ». Voilà une façon de s'exprimer qui semble bien naturelle.

Le graphique suivant présente le taux d'emplois corrects et erronés de la préposition *dans* :

Graphique 9 :



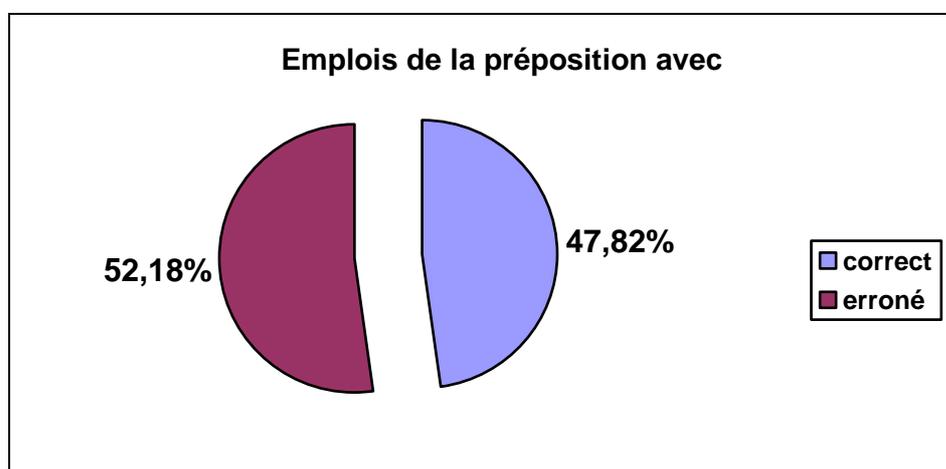
4-3. La préposition "avec" :

La préposition *avec* « introduit généralement des compléments d'accompagnement (*sortir avec un ami*), de manière (*avancer avec peine*), ou de moyen (*ouvrir avec une clef*) » (*Le Petit Larousse illustré, 2010 :83*).

Bien que les valeurs attribuées à la préposition *avec* soient limitées et facilement identifiables, la préposition *avec* se situe parmi les prépositions les plus litigieuses en occupant la troisième place juste après *à* et *dans* et causant beaucoup d'ennuis à ceux qui l'utilisent hasardeusement. À notre avis, cela est dû à la vision que les apprenants ont adoptée vis-à-vis de la préposition *avec*, une vision restrictive qui ne consiste à voir en elle qu'un outil permettant d'exprimer le moyen ; faisant de ce fait abstraction des autres valeurs sémantiques que cette préposition est capable d'exprimer.

C'est sans aucun doute, cette position qui fait que les apprenants commettent de plus en plus d'erreurs. Laquelle est renforcée par la profonde influence du terme moyen. La question, à priori, posée le jour du déroulement de la rédaction libre sous la forme suivante : « quel moyen de transport préférez-vous ? » a profondément affecté les apprenants qui ont certainement cru que s'agissant, avant tout, d'un moyen de transport, l'emploi de la préposition *avec* introduisant un complément de moyen serait le plus judicieux. Le graphique 10 présente les emplois de la préposition *avec* :

Graphique 10 :



Nous avons ainsi repéré dans les copies des déviances du genre :

- « J'aime voyager avec le bateau ».....**Copie/39**
- « Voyager avec l'avion c'est mieux ».....**Copie/44**

Au regard des deux exemples précédents, il nous est impossible de ne pas sentir la fausse piste sémantique dans laquelle nous a embarqué l'emploi de la préposition *avec* qui donne ici l'impression qu'il s'agit d'un C.C d'accompagnement plutôt que d'un C.C de moyen. C'est pourquoi, pour introduire correctement le complément de moyen, la préposition *avec* est inappropriée dans ces cas-là. De plus, elle n'est pas la seule à pouvoir introduire ce genre de complément, d'autres prépositions comme *en* ou *par* auront pu remplir le même rôle et donner ainsi lieu à des énoncés sémantiquement corrects : « J'aime voyager en bateau » ou « Voyager par avion c'est mieux ».

Nous ne pouvons pas nier le fait que nous avons eu jusque là beaucoup de chance en attribuant à chaque erreur une correction immédiate, mais il y a des cas où l'emploi de la préposition paraît difficile à justifier, comme notamment le cas de l'énoncé suivant :

- « Je raconte avec légende d'Icare ».....**Copie/21**

Dans cet énoncé, il est évident que la préposition soulignée ne tient pas sa place dans la structure de la phrase et fait que l'énoncé en question soit chargé en composants sans raison valable. quel rôle joue la préposition *avec* ? Aucun, quel genre de complément introduit-elle ? Aucun. c'est une préposition qui n'a été ajoutée que pour brouiller la structure et le sens de l'énoncé dans lequel elle a été incorrectement insérée. étant donné que cet énoncé ne demande pas voire n'admet pas la présence d'une préposition, l'apprenant aurait donc pu le réduire en employant un article défini au lieu d'une préposition inadéquate (je raconte la légende d'Icare).

Le dernier emploi litigieux de la préposition *avec* que nous voulons scruter est celui qui figure dans l'exemple suivant :

➤ « Les poissons nage *avec* le bateau ».....**Copie/39**

En plus de l'utilisation d'une mauvaise désinence verbale (nagent au lieu de nage), c'est la préposition *avec* qui se trouve mal employée dans cet énoncé. Il est clair que la présence dans ce cas d'une préposition ou d'une locution prépositive pour introduire un C.C de lieu est indispensable, mais ce n'est pas pour la préposition *avec* qu'il fallait opter. Il est pratiquement et grammaticalement impossible que la préposition *avec* puisse exprimer ce genre de relation (le lieu). De ce fait, pour éviter d'obtenir un énoncé à acceptabilité douteuse, l'apprenant aurait pu confier cette mission à des prépositions comme : *devant, derrière*, ou plus usuellement à des locutions prépositives qui sont nombreuses à pouvoir assumer ce rôle : *à gauche de, à droite de, près de, à côté de, à proximité de, au tour de...* plus corrects seront les exemples suivants :

- « Les poissons nagent *autour du* bateau »
- « Les poissons nagent *près du* bateau »

Voilà en somme quelques unes des prépositions qui encombrant nos apprenants. Statistiquement parlant, nous nous sommes concentré sur les prépositions dont le taux d'erreurs décelées est remarquablement important en reléguant au second plan les prépositions les moins problématiques. Bien évidemment, la liste n'est pas exhaustive, nous pouvons la compléter en ajoutant d'autres éléments tels que : *de, sur* ou *parmi* car ce n'est pas uniquement *à, dans* ou *avec* qui posent des difficultés d'emploi aux apprenants mais c'est le système prépositionnel du français dans son intégralité qui embarrasse les jeunes apprenants les poussant ainsi à commettre des erreurs diverses en situation d'emploi.

CONCLUSION :

L'analyse des productions écrites libres a été principalement menée dans une perspective bien précise, celle de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus lors du test d'identification d'une part, mais aussi et ce qui nous semble le plus important, évaluer la performance des apprenants à employer les prépositions à bon escient et ce après trois années consécutives d'apprentissage de français. En nous situant dans la perspective de l'analyse des erreurs, nous avons pris une option quant à la méthode capable de nous permettre d'atteindre nos objectifs. Il est sans doute vrai que pour atteindre de tels objectifs, les bonnes intentions ne suffisent pas, nous avons besoin d'affiner nos instruments d'analyse et notre sens critique. C'est pour cette raison que l'analyse des erreurs est, à notre sens, la seule méthode capable de répondre à nos attentes parce qu'elle informe non seulement sur les lacunes mais aussi sur les acquis qui constituent les bases.

Nous avons cru à un moment donné qu'après trois ans d'apprentissage du français, les apprenants en question seront capables de faire preuve d'une compétence minimale à employer les prépositions. Nous n'avons pas eu complètement tort, mais ce n'est valable que pour un petit pourcentage d'apprenants qui constituent ce que nous avons qualifié d'élite, pour le reste la préposition constitue un vrai talon d'Achille, un vrai obstacle contre lequel bute une grande partie des apprenants interrogés. Les copies de ces derniers parsemées d'erreurs de tout genre en sont la parfaite illustration. Nous tenons à signaler qu'outre l'ordre des mots dans la phrase, les principales erreurs de structure sont en grande partie dues aux pronoms relatifs, aux conjonctions et aux prépositions, trois parties de discours qui causent beaucoup de soucis à ceux qui les utilisent hasardeusement.

La prise en compte des résultats de l'analyse des erreurs renseigne sur les acquis antérieurs. Nous avons pu constater qu'au terme de cette analyse, l'observation des acquis réels des apprenants incite à la plus grande modestie.

Au nombre des carences que révèlent les résultats obtenus, la question de la présence de contenus spéciaux prenant en charge l'enseignement de la préposition reste encore à l'état d'interrogation, car après tout un palier d'apprentissage, les apprenants font preuve de très peu d'acquis structurés. Ils n'ont aucun repère leur permettant de s'approprier et d'intérioriser le système prépositionnel du français.

La préposition est de nature mordante, une particule qui prête parfois à équivoque si bien que son emploi n'embarrasse pas uniquement les élèves de 9^{ème} AF mais aussi les journalistes, les enseignants et même les locuteurs natifs. À cet égard, J-P. Simon souligne dans un entretien que : « *s'il est parfois impossible pour les élèves français (qui ont le français comme langue maternelle) d'employer correctement les prépositions, que faut-il s'attendre des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ?* ». Bien que de tels propos puissent paraître apaisants, ils n'enlèvent rien à la gravité des lacunes dont souffre l'enseignement de la langue française au 3^{ème} palier de l'école fondamentale. Il paraît clair que les conditions mêmes faites à l'enseignement du français sont en cause : horaire léger, insuffisante fréquence des séances et c'est dans l'absence effective d'un contenu réel que réside le nœud du problème.

Nous avons ainsi décidé de conclure cette analyse des productions écrites libres en disant que les résultats obtenus au terme de cette analyse corroborent ceux obtenus lors du test d'identification. Autrement dit, les difficultés dont les apprenants ont fait preuve à reconnaître, à identifier la préposition n'ont pas tardé à se manifester dans leurs copies par une grande insuffisance à employer correctement les prépositions et par voie de conséquence, par un nombre considérable d'erreurs occasionnées par cette catégorie grammaticale. Nous pouvons dès lors affirmer que la grande partie des apprenants méconnaît la notion de préposition, cette méconnaissance n'est malheureusement pas sans effets et ses répercussions ne sont pas minimes. La

méconnaissance des prépositions implique comme corollaire un grand nombre de déviations générées principalement par un ensemble de facteurs liés à une situation particulière d'enseignement/apprentissage et vice-versa, les erreurs que les apprenants commettent sont indéniablement dues à une ignorance caractérisée des prépositions.

Nous avons voulu étudier un phénomène linguistique bien précis au niveau d'une tranche scolarisée à caractères spécifiques. C'est pourquoi, les résultats obtenus peuvent paraître peu probants par ce qu'ils ne sont peut être pas généralisables à tous les collégiens. Cela ne nous empêchera pas de dire en fin de conclusion que les apprenants restent en ballottage défavorable et oscillent continuellement entre méconnaissance et déviance.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GÉNÉRALE :

Cette étude a été menée dans le but de répondre à une question cruciale : " quelle place occupe la préposition dans l'enseignement du français au 3^{ème} palier de l'école fondamentale ? " ou " l'enseignement du français au niveau du 3^{ème} palier, accorde-t-il de l'importance à la préposition ? " Et ce, en procédant à l'analyse syntaxique et didactique de l'élément linguistique qui est la préposition. Cette tentative de réponse s'est faite en trois grandes étapes distinctes mais nettement complémentaires :

La première étape, réservée principalement à une analyse minutieuse des programmes officiels de l'enseignement du français de tout le 3^{ème} palier de l'enseignement fondamental, avait pour but de mesurer avec précision la place que couvre la préposition au sein de ces contenus. Au terme de cette analyse, nous n'étions que désagréablement surpris par le nombre réduit des leçons prenant en charge la préposition, qui se trouve malheureusement, entièrement éclipsée par l'enseignement puissant et performant des éléments lexicaux. Une lecture attentive des textes officiels fait apparaître que l'institution scolaire insiste beaucoup plus sur l'importance de l'initiation et de l'entraînement à l'emploi et la manipulation des éléments lexicaux et préfère fournir des informations ponctuelles au détour d'une remarque sur un verbe, un nom ou un adjectif. Il y a eu lieu de conclure que les prépositions ne tiennent qu'une faible place, elles apparaissent comme des auxiliaires, des mots outils qui n'ont pas vraiment retenu l'attention des concepteurs de programmes, et que les quelques leçons où les prépositions se sont manifestées ne sont pas suffisantes pour combler les lacunes de nos apprenants et qu'il fallait en priorité les doter de bases solides en matière d'éléments grammaticaux, les rendre aptes à appliquer les règles générales de la jonction des éléments de la phrase française et leur apprendre à se servir convenablement et correctement de ces éléments et en particulier des prépositions.

L'enseignement de la langue française au 3^{ème} palier de l'école fondamentale a toujours visé la maîtrise d'une compétence minimale à communiquer dans cette langue. Or, bien que les objectifs fixés ne manquent pas de noblesse et d'ambition, il n'en demeure pas moins vrai qu'ils ne sont atteints que dans une moindre mesure et qu'ils ont encore du chemin à parcourir. Il est clair qu'aucun enseignement ne peut être envisagé sans imperfections, sans tâtonnements et donc sans erreurs, et l'erreur principale de l'enseignement du français au collège est d'avoir accordé la primauté aux éléments lexicaux au détriment des éléments grammaticaux.

Le test d'identification ayant fait l'objet de la deuxième étape d'analyse, avait principalement pour objectif de tester la capacité des apprenants à classer selon leur nature ou leur classe grammaticale un ensemble fini de mots relevant du vocabulaire français, avec un regard particulier porté sur l'identification des prépositions. L'objectif fixé était atteint en grande partie pour les éléments lexicaux (nom, verbe et adjectif). Conséquence logique de l'enseignement puissant et structuré antérieurement reçu. En revanche, les éléments grammaticaux, y compris la préposition, ont souffert de la confusion et de l'imbrication des catégories, ce qui dénote une grande difficulté à classer ces éléments et donc à les reconnaître comme tels. L'identification de la préposition n'a été entièrement réussie que pour un faible pourcentage représentant 16% de la totalité des apprenants interrogés. Autrement, la préposition constitue une grande difficulté sur laquelle butent 84% du public interrogé. Cette grande partie, ne pouvant tracer de manière définitive les limites entre les différentes parties du discours, a éprouvé de réelles difficultés à identifier les prépositions comme des éléments à part entière, et cela en les confondant tantôt avec les conjonctions, tantôt avec les adverbes. Certains ont même décidé d'adopter la stratégie d'évitement et n'ont classé que les mots dont ils connaissent la nature, laissant les autres éléments sans classement et donc sans nature précise.

La troisième phase d'analyse était entièrement consacrée à l'analyse des productions écrites libres. Cette activité, qui se situait dans le prolongement de l'exercice contraignant, avait pour objectif de tester la performance des apprenants à employer judicieusement les prépositions d'une part, et surtout de voir si les difficultés à reconnaître les prépositions lors du test d'identification se traduisent par des difficultés à les employer correctement. Donc, après avoir choisi un type de discours motivant (le discours argumentatif) et des sujets intéressants, proches des préoccupations des apprenants (sports, moyens de transport), nous avons opté pour l'analyse des erreurs comme outil d'investigation devant nous permettre de recueillir les données nécessaires. Le choix était judicieux car il nous a permis de détecter $\frac{1}{3}$ d'emplois prépositionnels erronés. Des erreurs d'ordre divers mais obéissant à une typologie précise : erreurs par addition, erreurs par omission, erreurs par substitution et reflétant, du même coup, des difficultés concrètes à employer les prépositions. Des difficultés qui ne sont pas dues à l'inattention ou au hasard mais engendrées principalement par la méconnaissance du système prépositionnel du français dont l'exercice contraignant en témoigne. La méconnaissance des prépositions, du rôle qu'elles peuvent jouer dans une structure, des valeurs sémantiques qu'elles peuvent enfermer ne peut avoir comme résultat logique et prévisible qu'une panoplie d'erreurs émaillant les copies et faisant preuve des difficultés à cerner la syntaxe des prépositions. C'est clair que les prépositions sont des unités linguistiques redoutables et craintes, en particulier des apprenants d'une langue étrangère. Ces derniers ne peuvent les éviter et les règles d'usage auxquelles elles sont soumises leur paraissent imprécises et difficiles à systématiser.

En plus de la méconnaissance des prépositions, le second facteur provocateur d'erreurs est le recours à la langue maternelle. Aucun apprenant ne pourra faire abstraction de son substrat linguistique et tout apprentissage est influencé par les habitudes linguistiques antérieurement acquises, surtout

les habitudes de la langue maternelle (L1). L'interlangue a, de ce fait, des répercussions apparentes sur l'apprentissage d'une (L2) et sur l'emploi des prépositions en particulier car l'existence d'une non-correspondance entre les deux systèmes prépositionnels fait en sorte qu'une préposition dans l'un couvre plusieurs dans l'autre et vice-versa. C'est ce qui induit le plus fréquemment les apprenants en erreur croyant qu'une symétrie puisse exister entre les deux langues. C'est pourquoi, nul ne songe à nier que l'enseignement/apprentissage des prépositions est source de difficultés dans les cours de grammaire. Il est facile de s'y enliser, il serait donc adéquat de s'y engager avec la plus grande prudence et avec beaucoup de circonspection. Bien sûr, elles jouent le rôle de lien entre les parties du discours, mais elles s'acquittent de cette fonction avec un certain flou, qui fait que les rapports exprimés ne sont pas toujours faciles à saisir nettement et son utilisation polyvalente déroute même les spécialistes.

Au terme de notre étude, nous nous sommes aperçu, du moins pour ce qui concerne les prépositions, que l'analyse des programmes de français a révélé une absence quasi-totale d'un enseignement systématique des prépositions. L'intervention ou la manifestation des prépositions est implicite et passe presque inaperçue. Son éclipse presque totale fait qu'elle ne tient qu'une faible place dans les contenus de l'enseignement du français.

L'analyse des réponses à l'exercice contraignant a révélé à son tour, suite à l'absence de l'enseignement des prépositions, une ignorance ou une méconnaissance de ces dernières. Laquelle ignorance s'est traduite par des difficultés apparentes à identifier les prépositions contenues dans la liste proposée, et à leur attribuer une nature commune. À ce niveau, certains apprenants ont usé de la stratégie d'évitement, en ne classant que les mots qu'ils connaissent ou croient connaître. Ceci était parfaitement applicable sur les prépositions que les apprenants n'ont pas classées dans la colonne réservée ou les ont classées mais sans préciser leur nature grammaticale.

Enfin, l'analyse des rédactions libres a eu comme conséquence, un nombre considérable de déviances, engendrées essentiellement par la méconnaissance des prépositions, signalée lors de l'analyse de l'exercice contraignant. En conclusion, nous avons remarqué que l'absence de la préposition entraîne inévitablement une ignorance de cette catégorie grammaticale, et que la méconnaissance des prépositions occasionne nécessairement un nombre important de déviances. Les apprenants sont, en effet, au cœur d'une situation difficile à dépasser où les trois conséquences de l'analyse (absence, ignorance, déviance) se trouvent étroitement liées par les relations de cause à effet.

L'enseignement/apprentissage de cette catégorie syntaxique ne se réalisera que par des interventions concrètes et opérationnelles au niveau de la première conséquence qui est l'absence de contenus prenant en charge la préposition. Ces interventions consisteront en une refonte, des remaniements importants de la structure des contenus des programmes officiels de l'enseignement du français, qui devront accorder plus d'importance à l'enseignement des éléments grammaticaux, y compris les prépositions.

Cette tentative de refonte des programmes constituera une de nos préoccupations à venir. Nous avons décidé d'élargir nos perspectives et d'envisager d'autres voies de recherche qui se situeront dans la même continuité de ce travail. L'orientation de l'enseignement du français au niveau du collège vers un enseignement des parties du discours, car profondément convaincu que l'apprentissage d'une langue passe d'abord par l'apprentissage des parties qui la constituent, et faire en sorte qu'un équilibre existe entre éléments lexicaux et éléments grammaticaux. En d'autres termes, faire en sorte que tous les éléments grammaticaux, et pas uniquement les prépositions, aient une place conséquente dans les programmes et puissent faire l'objet de cours aussi importants et aussi consistants que ceux des éléments lexicaux, pourrait faire l'objet d'un axe de recherche en linguistique/didactique.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES:

1. **ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M.**, 1986, *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion, Paris.
2. **BARRE-DE-MINIAC, C.**, 2000, *Le rapport à l'écriture - Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion. Villeneuve-d'Ascq.
3. **BEAUD, M.**, 1999, *L'art de la thèse*, Casbah éditions, Alger.
4. **BECHADE, H-D.**, 1986, *Syntaxe du français moderne et contemporain*, PUF, Paris.
5. **BENVENISTE, E.**, 1995, *Problèmes de linguistique générale I*, Cérès éditions, Tunis.
6. **BENVENISTE, E.**, 1995, *Problèmes de linguistique générale II*, Cérès éditions, Tunis.
7. **BERTHONNEAU, A-M.**, 1999, *Prendre Marie par la main/le couteau par le manche ou comment par joue...la partie* in *Fonctions syntaxiques et rôles sémantiques*, Cahiers scientifiques de l'Université d'Artois, APU, Artois.
8. **BESSE, H., PORQUIER, R.**, 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Coll.LAL, Didier, Paris.
9. **BLANCHE-BENVENISTE, C.**, 1997, *Approche de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris.
10. **BONNARD, H.**, 2001, *Les trois logiques de la grammaire française*, Duculot, Paris.
11. **BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M.**, 2001, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris.
12. **CADIOT, P.**, 1997, *Les prépositions abstraites en français*, Armand Colin/Masson, Paris.
13. **CERVONI, J.**, 1991, *La préposition: étude sémantique et pragmatique*, Duculot, Paris Louvain-la-Neuve.
14. **CHARAUDEAU, P.**, 1992, *La grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris.
15. **CORDER, S-P.**, 1967, *Que signifient les erreurs des apprenants* in *Langages n°57*, revue trimestrielle, Mars 1980, Larousse, Paris.
16. **CORNAIRE, C., RAYMOND, P-M.**, 1994, *La production écrite*, CLE International, Paris.
17. **DE SINGLY, F.**, 1992, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, Paris.
18. **DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL**, 1998, *Fascicule des programmes de français, 1^{ère} langue étrangère: 2^{ème} et 3^{ème} cycles.*

19. **DUBOIS, J., LAGANE, R.**, 1973, *La nouvelle grammaire du français*, Larousse, Paris.
20. **DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J-P., MEVEL, J-P.**, 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Montréal, Québec.
21. **ESSONO, J-M.**, 1998, *Précis de linguistique générale*, Harmattan, Paris.
22. **FEUILLARD, C.**, 2001, *Le fonctionnalisme d'André Martinet dans la linguistique*, *Revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle*, volume 37, PUF, Paris.
23. **FEVE, G.**, 1985, *Le français scolaire en Algérie : pour une approche des systèmes d'apprentissage*, OPU, Alger.
24. **FUCHS, C., LE GOFFIC, P.**, 1992, *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Hachette, Paris.
25. **FUSHS, V., MELEUC, S.**, 2004, *Linguistique française : français langue étrangère*, Peter Lang, Frankfurt.
26. **GAATONE, D.**, 2001, *Les prépositions : une classe aux contours flous*, dans *Travaux de linguistique*, N° 42-43, p : 23-31, De boeck Université, Bruxelles.
27. **GALISSON, R.**, 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*, CLE International, Paris.
28. **GOUGENHEIM, G.**, 1970, *Etudes de grammaire et de vocabulaire français*, Editions A et J. Picard, Paris.
29. **GREVISSE, M.**, 1961, *Problèmes de langage*, Première série, Duculot, Gembloux, Belgique,
30. **GREVISSE, M.**, 1969, *Le bon usage*, Duculot, Paris.
31. **GREVISSE, M.**, 1994, *Précis de grammaire française*, ENAL, Alger.
32. **GREVISSE, M.**, 1996, *Quelle préposition ?* De boeck. Duculot. Bruxelles.
33. **GREVISSE, M., GOOSSE, A.**, 2008, *Le bon usage : grammaire française, 14^{ème} édition*, De boeck. Duculot. Bruxelles.
34. **HANSE, J.**, 1987, *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, Duculot, Paris.
35. **LE GOFFIC, P.**, 1993, *Grammaire de la phrase française*, Hachette supérieur, Paris.
36. **LIGIA-STELA, F.**, 1999, *En et dans : syntaxe, interprétation, référence*, dans *Fonctions syntaxiques et rôles sémantiques*, Cahiers scientifiques de l'Université d'Artois, APU, Artois.
37. **MARTINET, A.**, 1996, *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.
38. **MELIS, L.**, 2003, *La préposition en français*, Ophrys, Paris.
39. **MUCCHIELLI, R.**, 1999, *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Ed.ESF, Paris.

40. **PAVEAU, M-A., SARFATI, G-E.**, 2003, *Les grandes théories de la linguistique*, Armand Colin, Paris.
41. **PHÉLIZON, J-F.**, 1976, *Vocabulaire de la linguistique*, Roudil, Paris.
42. **PLANE, S.**, 1994, *Ecrire au collège : didactique et pratiques d'écriture*, Nathan, Paris.
43. **POPIN, J.**, 2005, *Précis de grammaire fonctionnelle du français*, Armand Colin, Paris.
44. **POUGEOISE, M.**, 1998, *Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales*, Armand Colin, Paris.
45. **RUWET, N.**, 1967, *Introduction à la grammaire générative*, librairie Plon, Paris.
46. **RUWET, N.**, 1972, *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, Le Seuil, Paris.
47. **SEVE, A., PERROT, J.**, 1976, *ORTHO VERT : dictionnaire orthographique et grammatical*, Editions sociales, Paris.
48. **SIOUFFI, G., VAN RAEMDONCK, D.**, 1999, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal, Paris.
49. **THOMAS, A.**, 1971, *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Larousse " Références", Paris.
50. **TOMASSONE, R.**, 1996, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, Paris.
51. **VAN DEN AVENNE, C.**, 2001, *Savoir rédiger : maîtriser son expression écrite*, Coll.Principes, Jeunes éditions, Levallois-Perret.
52. **VAN RAEMDONCK, D.**, 2001, *Adverbe et préposition : cousin, cousine ?* dans *Travaux de linguistique*, N° 42-43, p : 59-70. De boeck Université, Bruxelles.
53. **ZETILI, A.**, 2002, *Questions d'écriture en classe de français*, dans *Les cahiers du SLADD*, N°01, Les presses de Dar El Houda, Ain Mlila, Algérie.

THÈSES ET MÉMOIRES:

1. **CHERRAD-BENCHEFRA, Yasmina**, (1990): *Contact de langues et enseignement du français en Algérie*, Thèse de doctorat d'État, Université de Constantine, 596 p.
2. **HANACHI, Daouia**, (1993): *L'adverbe dans les manuels scolaires: analyse syntaxique et didactique*, Mémoire de magistère, Université de Montpellier III, 208 p.

3. **MATALLAH, Lahcène**, (2001): *Les causes du retard en français de certains élèves à la fin du fondamental*, Mémoire de DEA, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, 90 p.

ENCYCLOPEDIES :

1. Encyclopédie Wikipédia.
2. Encyclopédie Encarta 2006.
3. Encyclopédie Universalis.

SITOGRAPHIE:

1. **AMIGUES, R.**, (1990), *L'erreur*:
<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html>
http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l%27erreur.htm
2. **CONNOLLY, G.**, (2003), *D'honnêtes prépositions*:
<http://www.servicesdedition.com/fr/langue/chroniques/prepositions.html>
3. **DESNOYERS, A.**, (1996), *Le A-DE-PAR de la préposition*:
<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr2-1/Prep.html>
4. **DUBUC, R.**, (2000), *Au plaisir des mots: quelques emplois litigieux de la préposition à*:
http://home.ican.net/~lingua/fr/chroniques/chron_29.htm
5. **VERROENS, F.**, (2004), *Le verbe "commencer" et ses prépositions*.
<http://www.ucm.es/info/circulo/no19/verroens.htm>
6. *Analyse des prépositions à et de dans le cadre d'une syntaxe opérative*:
http://www.fondsgustaveguillaume.ulaval.ca/articles/prof/lowe/art_1b.htm
7. *Concurrence dans l'emploi de certaines prépositions en français*:
www.er.uqam.ca/nobel/scilang/cesla02/Albanemj.doc
8. *La structure de la phrase : Les prépositions problématiques*:
<http://cg.cyberscol.qc.ca/cybergroupe/plume/Secours/struct/struct5.html>
9. *Les prépositions adverbiales*:
<http://langue-fr.net/index/P/prepositions-adverbiales.htm>

ANNEXES

1. LES CONVENTIONS ET LES ABRÉVIATIONS.....	196
2. LES PROGRAMMES OFFICIELS DE FRANÇAIS.....	197
3. LE QUESTIONNAIRE.....	212
4. LE TEST D'IDENTIFICATION.....	213
5. LES PRODUCTIONS ÉCRITES LIBRES.....	214

LES CONVENTIONS ET LES ABREVIATIONS

1. Conventions grammaticales :

- ✓ **Adj** : adjectif.
- ✓ **CC** : complément circonstanciel.
- ✓ **CN** : complément du nom.
- ✓ **CCL** : complément circonstanciel de lieu.
- ✓ **CCM** : complément circonstanciel de manière.
- ✓ **CCT** : complément circonstanciel de temps.
- ✓ **COD** : complément d'objet direct.
- ✓ **COI** : complément d'objet indirect.
- ✓ **GN** : groupe nominal.
- ✓ **GV** : groupe verbal.
- ✓ **GP** : groupe prépositionnel.
- ✓ **Inf** : infinitif.
- ✓ **Prép** : préposition.
- ✓ **PP/PS** : proposition principale/proposition subordonnée.
- ✓ **PSC** : proposition subordonnée circonstancielle.
- ✓ **PP** : pronom personnel.
- ✓ **S** : sujet.
- ✓ **V** : verbe.

2. Conventions institutionnelles :

- ✓ **CEM** : collègue d'enseignement moyen.
- ✓ **BEF** : brevet d'enseignement fondamental.
- ✓ **PEF** : professeur d'enseignement fondamental.
- ✓ **UD** : unité didactique.

U.D. 1.

10 heures

7^e AF

Objectif de communication :
Se présenter et / ou présenter quelqu'un

52

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Textes de présentation	<p>1- Compréhension de l'écrit : Textes du manuel ou autres</p> <p>2- Lecture entraînement : (même support) + Vocabulaire thématique</p> <p>3- Lecture (poème de présentation).</p> <p>4- Lecture suivie et dirigée : 1^{er} extrait de l'œuvre « Sans famille » d'Hector Malot</p>		<p>Les 4 types de phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déclaratif. - Interrogatif. - Impératif. - Exclamatif. <p>Identification.</p>	<p>Le verbe dans la phrase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification. - Notion d'infinifit et d'auxiliaire. - Classement par groupe (1-2-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se familiariser avec le dictionnaire - L'ordre alphabétique <p>Les majuscules et les minuscules.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Initiale des noms propres 	<ul style="list-style-type: none"> - Le dictionnaire et l'ordre alphabétique - Classement des verbes par groupe - Copie : l'alphabet (majuscules et minuscules. - Copie en écriture cursive). 	<p>Se présenter et ou présenter quelqu'un (oralement puis par écrit).</p>	<p>Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.</p>

U.D. 2.

11 heures

7^e AF

Objectif de communication :
S'adresser à quelqu'un et dialoguer avec lui.

53

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Le dialogue	<p>1- Compréhension de l'écrit : Texte du manuel ou autre (un dialogue)</p> <p>2- Lecture entraînement (lecture dialoguée) : Reprise du support précédent + synthèse (spécificités typographiques)</p> <p>3- Lecture : Texte du manuel ou autre : un dialogue</p> <p>4- Lecture suivie et dirigée : 2^{ème} extrait de « Sans famille » d'Hector Malot</p>	<p>Formation des mots en liaison avec le vocabulaire thématique (Notion de radical, préfixe, suffixe).</p>	<p>Les types de phrases (déclaratif - interrogatif) associés aux formes affirmative et négative.</p>	<p>La notion de temps.</p> <p>Les 3 époques (passé - présent futur) en liaison avec les indicateurs de temps (hier - aujourd'hui - demain ...)</p> <p>+ exercices.</p>	<p>-Le pluriel en « s » et « x » des noms en « eau - au - eu - al ».</p>	<p>- Grammaire : sur les types et les formes des phrases</p> <p>- Orthographe : Dictée de prolongement : pluriel en « s-x » (Dictée préparée).</p>	<p>Reconstitution d'un dialogue déjà étudié à partir de repères essentiellement typographiques.</p>	<p>Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.</p>

U.D.3.

11 heures

7^e AFObjectif de communication :
Indiquer un itinéraire.

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Textes expositifs	<p>1- Compréhension de l'écrit : (Ghardaïa et le M'zab ou un autre support jugé plus approprié)</p> <p>2- Lecture entraînement : (Même support) + Synthèse (tracé d'un itinéraire)</p> <p>3- Lecture : Support du manuel ou autre en relation avec le dossier</p> <p>4- Lecture suivie et dirigée : 3^{ème} extrait</p>	<p>Les indicateurs d'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - adverbess. - prépositions - locutions prépositives 	<p>- Phrase simple(rappel) : G.N-G.V</p> <ul style="list-style-type: none"> - La fonction sujet : GN/S = GN - Nom GN/S = Pronom - Les déterminants (les articles définis et indéfinis). 	<p>- Le présent de l'indicatif.</p> <p>Verbes du 1^{er} groupe - être - avoir - à toutes les personnes.</p>	<p>Accord sujet/verbe, particulièrement il/ils + Exercices + Dictée</p>	<p>- Vocabulaire : Emploi des indicateurs d'espace.</p> <p>- Grammaire : *Construction de phrases simples.</p> <p>*Emploi des articles définis /indéfinis (conjointement et en opposition)</p>	<p>Indiquer un itinéraire à partir d'un plan annoté</p>	<p>Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.</p>

54

U.D. 4.

10 heures

7^e AFObjectif de communication :
Donner des informations sur un objet.

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques			Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison + Orthographe			
Textes descriptifs ou expositifs	<p>1- Compréhension de l'écrit : (Texte du manuel ou autre).</p> <p>2- Lecture entraînement : (Même support) + synthèse : Relevé des objectifs ou dessin de l'objet décrit.</p> <p>3- Lecture : (poème descriptif)</p> <p>4- Lecture suivie et dirigée : 4^{ème} extrait « sans famille »</p>	<p>- Etude des adjectifs : formation d'adjectifs contraires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préfixes «in-im-ir-il» - Utilisation du dictionnaire. 	<p>- Etude de l'adjectif qualificatif. Epithète et attribut.</p>	<p>- Le présent de l'indicatif.</p> <p>- Morphologie des verbes des 2^e et 3^e groupes (ir) + Dictée</p>	<p>Emploi de l'adjectif : épithète et attribut.</p> <p>- Le contraire des adjectifs par préfixation</p>	<p>Répondre à un questionnaire élaboré à propos d'un objet, en respectant l'ordre des questions de sorte à obtenir un paragraphe</p>	<p>Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.</p>

55

U.D. 5. 7^e AF
12 heures

Objectif : Développer la compétence de lecture :
Ecouter et lire un conte .

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Le conte	1- Compréhension de l'écrit (support du manuel ou autre). 2- Lecture entraînement : (Même support) + synthèse : explicitation de la structure du conte. 3- Lecture : (Support du manuel ou autre) 4- Poésie : une fable 5- Lecture suivie et dirigée : 5 ^{ème} extrait	Les articulateurs du conte. (chronologie)	Structure du G.V. - Le G.N.C. • C.O.D. • C.O.I.	- Notion de temps composés :auxiliaire + participe passé. - Le passé composé par opposition au présent de l'indicatif.	Formation et accord du participe passé (seul-avec être et avoir sans accord) + Exercices	- Exercices de grammaire : manipulation du G.V - Conjugaison : Emploi du passé composé	Rétablir l'ordre des faits d'un conte donnés dans le désordre.	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

56

U.D. 6. 7^e AF
12 heures

Objectif de communication :
Donner des consignes

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Textes prescriptifs	1- Compréhension de l'écrit : Textes prescriptifs pris du manuel ou autre 2- Lecture entraînement : (Même support)+ synthèse : (typographie et image du texte. illustrations rubriques). 3- Lecture ; Textes prescriptifs : (notice de montage) 4- Lecture suivie et dirigée : 6 ^{ème} extrait	Nominalisation à base verbale en relation avec le vocabulaire thématique(ement - tion - age) + utilisation du dictionnaire	Les dé-terminants - Adjectifs possessifs. - Adjectifs démonstratifs	L'impératif présent.	Les homonymes (cc/sc,ces/ ses, son/sont) suivis d'une dictée	Renforcement des apprentissages assurés en grammaire, conjugaison, orthographe.	Donner des consignes pour faire exécuter une tâche (un dessin, un pliage...)	Rédiger des consignes (une recette de cuisine simple, notices de montage).	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

57

U.D. 7. 7^e AF
10 heures

Objectif : Développer la compétence de lecture :
Lire un extrait d'œuvre .

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Textes narratifs	<p>1- Lecture entraînement : + synthèse (plan du texte. Extrait N°7 de « sans famille »)</p> <p>2- Lecture suivie et dirigée : « sans famille » extrait N° 8</p> <p>3- Poésie : un poème</p>	<p>-Vocabulaire thématique (Etude d'un champ lexical : celui de l'hiver à titre indicatif) - Famille de mots. Regroupement par familles de mots (utilisation du dictionnaire)</p>	<p>Le G.P. • Complément du verbe. • Complément de phrase.</p>	<p>L'imparfait par opposition au passé simple (il-ils).</p>	<p>Morphologie des verbes à l'imparfait, en particulier les verbes en « ger - cer » + Dictée de prolongement</p>	<p>- Vocabulaire : Elaboration de champs lexicaux. - Grammaire : Le G.P. : exercices d'expansion</p>	<p>- Reconstitution de texte : support N°1, préalablement contracté.</p>	<p>Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.</p>

58

U.D. 8. 7^e AF
11 heures

Objectif : Développer la compétence de lecture :
Lire une bande dessinée .

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques			Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison + Orthographe				
Bandes dessinées.	<p>1- Compréhension de l'écrit : Fonctionnement et interprétation de la bande dessinée. Support : une bande dessinée</p> <p>2- Lecture entraînement: (lecture dialoguée) Initiation à la lecture de la bande dessinée (même support qu'en 1)</p> <p>3- Lecture : une bande dessinée</p> <p>4- Lecture suivie et dirigée : 9^{ème} extrait</p>	<p>- Vocabulaire thématique : les onomatopées - la synonymie</p>	<p>- Le complément du nom - La relative par « qui »</p>	<p>Le futur simple de l'indicatif. Morphologie et emploi.</p>	<p>- Grammaire : Le complément du nom et la relative par qui. - L'écriture scripte de la bande dessinée (un moment d'entraînement)</p>	<p>Production d'un dialogue à partir d'une situation, interlocuteurs et circonstances donnés</p>	<p>Petite production divergente Un dialogue de 4 à 5 répliques ou compléter les bulles d'une bande dessinée</p>	<p>Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.</p>

59

U.D. 9.

7^e AF

12 heures

Objectif de communication :
Rapporter des faits : Le fait divers

09

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques			Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison + Orthographe				
Faits divers.	1-Compréhension de l'écrit : Support du manuel ou autre 2- Lecture entraînement: + synthèse (relevé des informations contenues dans le fait divers (grille) même support qu'en 1 3- Lecture : Support du manuel ou autre 4-Poésie : 1 poème 5- Lecture suivie et dirigée : 10 ^e extrait	- Vocabulaire relationnel de la presse - Nominalisation : rédaction de titres + exercices	La transformation passive (temps simples + passé composé) + exercices	Conjugaison passive (même temps) + exercices	Dictée préparée	Production collective d'un fait divers à partir d'un titre et d'une grille.	Production d'un autre fait divers à partir d'un titre et d'une grille	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 10.

7^e AF

9 heures

Objectif de communication :
Correspondre : - la carte de vœux - la carte postale

10

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques			Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison + Orthographe				
- Cartes de vœux - Cartes postales	1-Compréhension de l'écrit : + Lecture entraînement: (cartes de vœux) synthèse : image du T. 2- Lecture : des cartes postales synthèse : image du T. 3- Lecture suivie et dirigée : Suite et fin de l'œuvre « sans famille » de Hector Malot	Le vocabulaire de la correspondance : le souhait, le vœu et le sentiment	Les pronoms possessifs et démonstratifs.	Le subjonctif présent. Conjugaison systématique.	Conjugaison : le subjonctif présent + Dictée	Ø	Rédaction d'une carte de vœux ou d'une carte postale	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 1.

8^e AF

11 heures

Objectif : Développer la compétence de lecture :
Lire et reproduire un conte

Support	● Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
le conte	1-Compréhension de l'écrit/ + Synthèse orale (conte du manuel ou autre) 2- Lecture entraînement . 3- Lecture : (un poème) 4- Lecture suivie et dirigée : (extrait N°1)	- Le vocabulaire thématique + Initiation à la polysémie. - Utilisation du dictionnaire	Rappel des quatre types de phrases. Les formes : exclamative, interrogative, négative.	Temps simples et temps composés de l'indicatif - L'axe des temps. - Les indicateurs de temps.	- L'accord sujet/ verbe. Tous les cas + Inversion sujet/verbe	- Grammaire - Conjugaison - Orthographe - Vocabulaire	Ø	Reconstitution d'un conte court, dit avec balises	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

62

U.D. 2.

8^e AF

10 heures

Objectif de communication : Raconter

Support	● Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Le récit de fiction	1-Compréhension de l'écrit . 2- Lecture entraînement + Synthèse : Plan/texte 3- Lecture. 4- Lecture suivie et dirigée : (2 ^{ème} extrait)	- Vocabulaire thématique (étude du mot en contexte) - Utilisation du dictionnaire (choix d'un sens dans un éventail polysémique) + exercices	Le G.N (sujet ou complément) + les pronoms personnels compléments (le - la - l' - les - lui - leur) + exercices	Le présent de l'indicatif - Verbes du 1 ^{er} , 2 ^{ème} groupes (rappel) - Verbes du 3 ^{ème} groupe + exercices	Le féminin des noms + Dictée	Ø	Ø	Mise en forme d'un court récit à partir d'événements donnés (grille)	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

63

U.D. 3. 8^e AF
12 heures

Objectif de communication : Interviewer

64

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
L'interview	<p>1- Compréhension de l'écrit : (Support du manuel ou autre)</p> <p>2- Lecture entraînement : (même support) performances de lecture (lecture dialoguée)</p> <p>3- Lecture : support du manuel ou autres.</p> <p>4- Lecture suivie et dirigée : (extrait N°3)</p>	<p>- Vocabulaire thématique.</p> <p>- Les noms d'agents.</p> <p>- Les suffixes : eur-ant</p>	L'interrogation directe	Le passé composé	<p>- Le participe passé</p> <p>- L'accord avec « avoir » + Dictée</p>	Exercices de Grammaire et de Conjugaison	Elaboration collective d'un questionnaire	Réalisation d'une interview (déplacement des élèves ou un invité)	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 4. 8^e AF
10 heures

Objectif de communication : Rédiger une notice d'emploi.

65

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Le texte prescriptif	<p>1- Compréhension de l'écrit :</p> <p>2- Lecture : (notice d'emploi)</p> <p>3- Lecture suivie et dirigée : (4^{ème} extrait)</p>	<p>- Nominalisation à base verbale</p> <p>- Les suffixes : tion-ement-ure + le radical du verbe</p>	<p>L'expression de l'ordre :</p> <p>- Impératif</p> <p>- Infinitif</p> <p>- Tournure impersonnelle (Il faut + infinitif</p> <p>- Devoir + infinitif</p> <p>- Présent de l'indicatif</p> <p>- Futur simple).</p>	<p>- L'impératif des verbes usuels.</p> <p>Emploi en situation</p>	Ø	<p>- Grammaire</p> <p>- Vocabulaire + Dictée préparée.</p>	<p>- Transposer un texte de l'infinitif à l'impératif</p> <p>- Rédiger des consignes d'utilisation d'un appareil</p>	<p>- Rédaction de quelques consignes d'utilisation d'un autre appareil</p>	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 5. 8^e AF
12 heures

Objectif de communication : Décrire un objet

66

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Le texte descriptif	1- Compréhension de l'écrit : (support : texte du manuel ou autre) 2- Lecture entraînement : (même support) + Synthèse : Plan de la description. 3- Poésie . 4- Lecture suivie et dirigée : (5 ^{ème} extrait)	Vocabulaire de la description d'un objet - analyse des composants : dénomination, fonction, parties de l'objet (- composé de - formé de - comprend - comporte - sert à ...)	Le G.N. et ses expansions : - Le complément du nom. - La relative par « qui » (révision). - Etude de la relative par « que » - L'adjectif épithète.	- Conjugaison pronominale aux temps simples de l'indicatif + passé composé de l'indicatif.	Accord des adjectifs en genre et en nombre + Dictée préparée ou de contrôle.	Grammaire	Décrire un objet à partir d'une observation ou d'un schéma.	Décrire un objet à partir d'un schéma annoté.	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 6. 8^e AF
11 heures

Objectif de communication :
Décrire un processus de fabrication

67

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Texte expositif	1- Compréhension de l'écrit : (Texte du manuel ou autre). 2- Lecture entraînement : (Même support) + synthèse : étapes de fabrication sous forme de plan 3- Lecture . 4- Lecture suivie et dirigée 6 ^{ème} extrait	- Vocabulaire thématique : - verbes d'actions. Noms de métiers et d'instruments	- Le subjonctif présent.	L'expression du but : - dans le but de / afin de / pour / + infinitif - pour que / afin que + subjonctif	Ø	- Grammaire - Conjugaison	Description d'une activité humaine	Description d'une activité humaine à partir d'éléments donnés dans le désordre ou d'un plan.	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 7.

8^e AF

11 heures

Objectif de communication :

Faire un reportage

68

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Le reportage	1- Compréhension de l'écrit : (Support du manuel ou autre). 2- Lecture entraînement + synthèse : Chronologie de la compétition ou plan de la description ou schéma 3- Poésie . 4- Lecture suivie et dirigée : 7 ^{ème} extrait	La polysémie (le nom et le verbe). Utilisation du dictionnaire.	L'expression du temps. Emploi de : quand/lorsque /pendant que /au moment où ...	L'imparfait et le plus-que-parfait de l'indicatif.	Le pluriel des noms en ou. - Utilisation de la cédille. - Dictée préparée	- Exercices de vocabulaire et de grammaire.	- Rédiger un reportage sportif après observation (football ...)	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 8.

8^e AF

11 heures

Objectif de communication :

Ecrire une lettre familiale (ou répondre)

69

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
<i>La correspondance (la lettre familiale)</i>	1- Compréhension de l'écrit : (Support du manuel ou autre). + Lecture entraînement. 2- Poésie. 3- Lecture suivie et dirigée : 8 ^{ème} extrait	- Vocabulaire thématique : (la lettre) - Le champ lexical de la famille + utilisation du dictionnaire	Le subjonctif présent. Morphologie et emploi.	La phrase complexe : - Les complétives par « que » - La subordonnée infinitive - La conjonctive par « que »	- Le verbe à l'infinitif - Après un autre verbe conjugué - Après une préposition.	- Grammaire - Conjugaison	Dégagement d'un canevas d'une lettre familiale et rédaction collective	Ecrire ou répondre à une lettre familiale	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 9. 8^e AF
9 heures

Objectif de communication :
S'initier à la technique du résumé

70

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Le résumé	1- Compréhension de l'écrit Support : extrait N° 9 2- Lecture entraînement (extrait N° 10) synthèse : Plan du texte 3- Lecture suivie et dirigée : (extrait N° 11)	Nominalisation à base verbale et adjectivale	La coordination et la juxtaposition.	Le conditionnel présent.	Ø	Ø	Technique de réduction d'une information par : - pronominalisation - nominalisation - effacement (redondance + répétition)	Résumé à partir d'un plan de texte.	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 10. 8^e AF
11 heures

Objectif de communication : Raconter

71

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
La nouvelle	1- Compréhension de l'écrit : Les six facteurs de la communication (qui - quoi - quand - comment - où - pourquoi). 2- Lecture entraînement : (même support) 3- Poésie : 4- Lecture suivie et dirigée : (extrait N° 12)	- Les synonymes - Les contraires (préfixes : De - Des) - Utilisation du dictionnaire	L'expression de la cause : - le G.P. de cause (à cause de... grâce à...) - la coordination avec car. - la subordination avec parce que	- Le futur simple / le futur antérieur.	- Accord du participe passé (révision) + Dictée préparée.	- Grammaire - Conjugaison	Ø	Imaginer une suite ou une fin à un événement lu ou entendu (selon le niveau)	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 1. 9^e AF
12 heures

Objectif de communication (compétence) :
Raconter des faits

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Textes narratifs	1- Compréhension de l'écrit Texte du manuel ou autre 2- Lecture entraînement Performances de lecture sur le texte précédemment exploité + synthèse : Chronologie des événements 3- Lecture : Support du manuel ou autre 4- Lecture suivie et dirigée 1 ^{er} extrait de « la grande maison » de Med DIB, ou autre	La substitution lexicale et grammaticale liée au personnage.	- La phrase simple : rappel des constituants fondamentaux (G.N. + G.V.) - La proposition indépendante + exercices	Le présent de l'indicatif (les trois groupes + avoir et être).	- Particularités orthographiques des verbes en « oir » au présent de l'indicatif (vouloir – pouvoir – valoir) - Accord sujet – verbe : * sujets communs – un verbe. * un sujet – plusieurs verbes * verbe éloigné du sujet.	Exercices d'application + Dictée	Exercices de transcoding (du schéma au texte) ou traitement collectif d'un sujet.	Production d'un récit cohérent.	Compréhension de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

72

U.D. 2. 9^e AF
10 heures

Objectif de communication (compétence) :
Décrire un paysage, un lieu

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Textes descriptifs	1- Compréhension de l'écrit : support du manuel ou autre 2- Lecture entraînement : Même support. Performances de lecture + synthèse : (plan de la description ou schéma). 3- Poésie : (poème en relation avec le modèle si possible). 4- Lecture suivie et dirigée : 2 ^{ème} extrait de « la grande maison » ou autre	Etude d'un champ lexical : situation dans l'espace, décors, formes, dimensions, couleurs... + exercices.	- La phrase complexe : - proposition principale - proposition subordonnée * Relative par qui/ que (révision). * Relative par dont/ où + exercices	- L'imparfait de l'indicatif. (révision). - Le plus-que-parfait de l'indicatif + exercices	Accord de l'adjectif avec le nom + exercices	Ø	Reconstitution ou construction d'un texte descriptif (paysage)	Compréhension de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

73

U.D. 3. 9^e AF
9 heures

Objectif de communication (compétence) :
Condenser l'information

74

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Télégramme, petites annonces et curriculum vitae (C.V.)	<p>1- Compréhension de l'écrit + Lecture entraînement : Télégramme, petites annonces et C.V.</p> <p>2- Poésie : un poème.</p> <p>3- Lecture suivie et dirigée : 3^{ème} extrait de « la grande maison » ou autre</p>	<p>- Les abréviations : - Les abréviations mathématiques. - Les abréviations communes : abréviations conventionnelles dont le code de correction - Les abréviations courantes (bcp-cpdt-t-tjrs-qq.ch...) - Quelques sigles courants</p>	<p>- Le conditionnel présent. + exercices</p>	<p>L'expression de la condition</p>	Ø	<p>Exercices pratiques (vocabulaire + grammaire)</p>	<p>Rédaction de son propre C.V. (curriculum vitae) et / ou celui de ses parents. - ou condensation d'un texte sous forme de petite annonce. - ou condenser un message sous forme de télégramme</p>	<p>Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.</p>

U.D. 4. 9^e AF Objectif : Prendre des notes à partir de textes documentaires :
textes explicatifs portant sur la pollution, la démographie, l'ordinateur...
9 heures

75

Technique d'expression	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
La prise de notes	<p>Compréhension de l'écrit : Support du manuel ou autre.</p> <p>2- Lecture entraînement : même support avec prise de notes : titre, sous-titres (plan du texte).</p> <p>3- Lecture suivie et dirigée : 4^{ème} extrait de « la grande maison » de Med Dib, ou autre</p>	<p>1) La nominalisation. Révision de : - la nominalisation à base verbale. - la nominalisation à base adjectivale. 2) Etude des verbes et des expressions introducteurs dans le texte explicatif : c - à - d - cela signifie, cela veut dire...</p>	<p>L'expression de la cause</p>	<p>Le futur simple / le futur antérieur (morphologie verbale).</p>	Ø	Ø	<p>Prise de notes à partir d'un texte déjà étudié (Nominalisation + abréviations). (Recherche des informations essentielles leur notation sous forme d'abréviations et de nominalisation)</p>	<p>Structuration sous forme de plan, des notes prises en séance de préparation de l'écrit</p>	<p>Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.</p>

U.D. 5. 9^e AF
11 heures

Objectif : Apprendre à résumer

Technique d'expression	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Le résumé	<p>1- Compréhension de l'écrit : Support du manuel (extrait 5 de l'œuvre « la grande maison » de Med Dib) ou autre.</p> <p>1- Lecture entraînement : Même extrait (performances de lecture) +</p> <p>Synthèse : dégager un plan comme préalable au résumé.</p> <p>3 - Lecture suivie et dirigée : extrait suivant.</p>	Les familles de mots par dérivation et par composition (utilisation du dictionnaire).	L'expression de la conséquence	<p>- Le présent de l'indicatif (révision)</p> <p>- Le passé composé de l'indicatif.</p>	<p>- Formation et accord des participes passés (révision)</p> <p>- Participe passé de quelques verbes irréguliers</p>	- Grammaire et orthographe : exercices + Dictée	Elaboration collective du plan du résumé à partir du relevé des informations et du plan du texte. + résumé oral.	Mise en texte à partir du plan du résumé dégagé.	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

76

U.D. 6. 9^e AF
11 heures

Objectif de communication (compétence) :
Expliquer un fait, une notion.

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Textes de vulgarisation scientifique	<p>1- Compréhension de l'écrit : support du manuel ou autre</p> <p>2- Lecture entraînement : Même support +</p> <p>Synthèse orale : Des informations essentielles</p> <p>3- Lecture complémentaire : un nouveau support du manuel ou autre.</p> <p>4- Lecture suivie et dirigée : extrait suivant</p>	<p>- Formation d'adjectifs avec les suffixes « able » et « ible ».</p> <p>- Formation et emploi des verbes d'action en iser/ifier. Utilisation du dictionnaire</p>	<p>L'expression du temps.</p> <p>- La simultanéité</p> <p>- L'antériorité</p> <p>- La postériorité.</p>	<p>- La conjugaison passive.</p> <p>Révision des temps simples et des temps composés de l'indicatif déjà étudiés :</p> <p>* présent – imparfait – futur simple.</p> <p>passé composé – plus que parfait – futur antérieur.</p>	Le pluriel des noms composés	- Grammaire - Conjugaison (Manipulations linguistiques) + Dictée	Expliquer un fait naturel simple (cf- sciences physiques et sciences naturelles.)	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

77

U.D. 7.

9^e AF
11 heuresObjectif de communication (compétence) :
Raconter des événements réels ou fictifs

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Le récit d'un travail collectif. (TIWIZI Touizà).	1- Compréhension de l'écrit : Support du manuel ou autre. 2- Lecture entraînement : Même support (performances de lecture + plan du texte). 2- Poésie : 4- Lecture suivie et dirigée : extrait suivant.	Champ lexical de solidarité (les buts, les moyens par lesquels s'exerce la solidarité) et champ lexical des sentiments. Utilisation du dictionnaire.	L'expression du temps : - chronologie - datation - durée - époque	- Le passé simple de l'indicatif.	∅	- Grammaire - Conjugaison + Dictée	Prise en charge d'un sujet : travail collectif. (La cueillette des olives, la cueillette des dattes, la cueillette des cerises, le dallage, rouler du couscous, le reboisement ... selon région).	Raconter l'organisation et le déroulement d'un travail collectif.	Comptendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

78

U.D. 8.

9^e AF
11 heuresObjectif de communication (compétence) :
Justifier un choix

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Textes argumentatifs	1- Compréhension de l'écrit : Support du manuel ou autre. 2- Lecture entraînement Même support + Synthèse : Relevé des arguments 3- Lecture complémentaire : un autre support (du manuel ou autre) 4- Lecture suivie et dirigée extrait suivant.	Etude et réemploi des verbes d'opinion + exercices	L'expression du but. + exercices	Le subjonctif présent. + exercices	Les adverbes - Formation à partir d'adjectifs. - Le suffixe « ment ». - Orthographe mentalement + Dictée	∅	Activités orales de libération de l'expression autour de la justification d'un choix	Rédaction d'un texte argumentatif pour justifier un choix	Comptendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

79

U.D. 9.

9^e AF
9 heuresObjectif de communication (compétence) :
Caractériser un personnage (aspects physique et moral).

80

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Textes descriptifs (le portrait)	1- Compréhension de l'écrit : Support du manuel ou autre. 2- Lecture entraînement : Performances de lecture sur le texte précédemment exploité + Synthèse : Relevé des éléments caractérisants. 3- Lecture complémentaire : support du manuel ou autre 4- Lecture suivie et dirigée : extrait suivant.	Vocabulaire thématique Etude des éléments caractérisants + Antonymie : - sémantique - Anti et Mé... + exercices	L'expression de l'opposition + exercices	Ø	Ø	Ø	Portrait physique et moral d'un personnage : travail oral collectif.	Portrait physique et moral d'une personne de son choix	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 10.

9^e AF
10 heuresObjectif de communication (compétence) :
Correspondre

81

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Lettres administratives	1- Compréhension de l'écrit + Lecture entraînement : 1- Poésie : Un poème (chanté) 3- Lecture suivie et dirigée : Suite et fin de l'œuvre : « La grande maison » ou autre	Vocabulaire relatif à ce genre de correspondance - En tête - Formule d'attaque - Formule finale	- Le style direct et le style indirect : - Identification - Passage d'un discours à l'autre (verbe introducteur au présent et au futur de l'indicatif) + exercices	La concordance des temps dans le discours indirect.		- Grammaire. - Conjugaison.	- Canevas de la lettre administrative - Rédaction collective d'une demande à partir d'une offre d'emploi	- Rédaction individuelle d'une demande à partir d'une offre d'emploi	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

QUESTIONNAIRE

Mettez une croix dans la case qui correspond à la réponse de votre choix.

Vous avez la possibilité de mettre plus d'une croix.

Quelle (s) langue (s) parlez-vous à la maison ?

Arabe algérien Kabyle Arabe classique Français

Quelle (s) langue (s) parlez-vous le plus souvent dans la rue ?

Arabe algérien Kabyle Arabe classique Français

En quelle (s) langue (s) parlez-vous à vos camarades de classe ?

Arabe algérien Kabyle Arabe classique Français

Regardez-vous le plus souvent les chaînes de la télévision :

Algérienne Arabe Française

En musique, écoutez-vous la chanson :

Algérienne Arabe Française

En quelle (s) langue (s), lisez-vous le plus de livres (romans, histoires,...) ?

Arabe Français

En quelle (s) langue (s) lisez-vous les journaux?

Arabe Français Autres

Lorsque vous écrivez une lettre, quelle (s) langue (s) employez-vous ?

Arabe Français Autres

Envoyez-vous ou recevez-vous souvent des E mail ?
Oui Non

Le plus souvent, en quelle (s) langue (s) rédigez-vous vos Email ?

EXERCICE N°1

TEST D'IDENTIFICATION

Classez les mots de la liste suivante selon leur nature dans les colonnes du tableau puis précisez la nature des éléments qui constituent chaque colonne :

joli, or, vacances, de, parler, le, grande, pour, enfants, des, sur, prendre, beaux, et, statue, elles, à, une, finir, nerveux, les, chien, vous, chez, un, aller, lisible, car, courage, ils, par, la, chanter, ou, terre, nous, avant, choisir, gentil, fleur, tu, donc, lui, boire, claire, ami, elle, pendant, je, offrir, merveilleuses, chasse, avec, ni, laver, piscine, en, l'

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

- je choisis l'Avion comme elle est moyen de transport par ce que elle sont de plusieurs avantages par exemple elle est confortable et tu peut déplacer a un endroit à l'autre et de cour moment.

- De puis l'entemp l'homme déplace avec des animaux comme le chameau et le cheval de grand temps, mais de notre aire, Il se déplace avec de moderne moyen de transport, de grand vitesse.

- dans l'Avion Il peut regarder les oiseaux et choisir le nourriture comme tu veux.

- finalement l'Avion magnifique moyen de transport..

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Au lieu l'homme préfère les animaux
pour transports. Grâce à les avions et
les voitures les moyen de transport changés
Nous préférons l'avion moyen de transport car
elle confortable, rapide et formidable
C'est pour ça les voyageurs des
gens et les riches préfèrent cette
moyen et malgré des bouqu, des 1 kilmetre
l'avion enchen entre les pays
C'est pour ça nous préférons
l'avion moyen de transport

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Il faut pratiquer du sport pour garder le corps
j'aime le sport car il développe le mental et le physique.
Le sport fait éduquer l'esprit que ça soit exercé individuellement
ou collectivement scientifiquement.

Le sport renforce notre circulation sanguine et développe notre façon
de vivre.

La pratique du sport est importante pour la garde l'aptitude physique
qui active le cerveau.

Le sport généralement est synonyme sur tous le footing
ce genre forme un bon cart avec nettes servies et des épis
surtout il développe les muscles et l'homme devient musclé et
fort.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Sujet : quel sport aimeriez vous pratiquer
à tout Niveau, dites pour quoi ?

Parmi les différents sports que je connais
et j'aime il y a le football
C'est un jeu d'équipe, il est parmi
les sports les plus chers du monde, il
cultive notre cœur et notre esprit, il
nous aide à voyager et à communiquer
avec les différents pays du monde, je
crois qu'il est le sport le plus célèbre
du monde et je pense qu'il est le sport
le plus aimé du monde.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

pour Mon sport préféré, je préfère la Natation parce que c'est bon nerve de puis lentent et je suis très abous c'est pour ça que je le préfère Le sport elle cultive et Elle donne beaucoup de chose et la Natation aussi elle donne la bien Santé et l'esprit Moi j'aimerais bien et très fort la Natation. J'en conclus que elle a la Meilleur et pare que il ya beaucoup de chose dans la Natation come J'ai entraîne de nager Je sue très eueuse.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

La voiture est un moyen de transport importante dans la vie de l'homme. D'abord elle facilite les déplacements et gagner le temps elle est confortable pour les voyages. Par contre car plusieurs d'accidents est un cause de pollution de l'environnement. Enfin la voiture a des avantages et des inconvénients.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Sujet : Quel sport aimeriez vous pratiquer à tout niveau
dites pourquoi

Le paragraphe :

pour rester en bonne santé il faut participer dans un sport.

Il y a plusieurs type de sport. Je préfère la natation
parce que il est mon sport préféré et le/que je peux
développer mon corps et mon esprit.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

J'aime le football parce que le football est sport collectif et nécessaire pour le développement moral et physique de l'adolescent.

Il fortifie le corps et éduque l'esprit.

Scientifiquement le sport active la circulation sanguine et passe le métabolisme à dégager les substances chimiques dangereuses. Comme ça on aura une bonne aptitude physique. Et comme on le dit : L'esprit sain et dans un corps sain.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Sujet : quel sport aimeriez vous pratiquer à haut niveau dit pour quoi?

Parmi tous les sports existents, j'aimerais être pilote de formule un (1) car je suis passionné par les sport mécanique et particulièrement la F. 1. Je pense que ce sport est (parmi) l'un des plus intéressants car il permet à voyager, à être célèbre, riche et ^{et} respectueux. Je juge que lorsque le pilote est sur sa voiture, il a un degré de concentration qui lui permet de voir tout ce qui se passe sur le circuit malgré que c'est dangereux j'apprécie ce sport et j'ai une bonne opinion de lui.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

La voiture est un moyen de transport qui tient une place dans ma vie et la vie de l'homme importante. Elle facilite les déplacements et en gagnons le temps, comme elle est confortable pour les voyageurs dans l'unique distance, elle a des inconvénients pour l'homme par contre les bus, si pour ça je préfère le déplacement avec la voiture.

Enfin la voiture est indispensable, seulement on ne doit pas abuser de son utilisation.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Sujet 1 quel sport aimerez vous pratiquer à tout niveau, dites pour quoi.

Le paragraphe :

Il ya des different type de sport dans la qu'elle j'aime le volé.

Il est le meilleur sport chez moi. Je le trouve très bien à ma santé. Il me cultive, Il m'aide de rester bon santé.

Il faut que tous le monde pratique le sport.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

* j'aimerais le sport que je pratiquer à tout niveau, et moi je préfère le sport de Basket, parce qu'elle ya un sport très Belle, et je pense que cette sport très facile et que les gens a pratiquer le Basket, et même temps elle est beau pour les gens malades et beau à le corps, esprit et mes parents dit : « pratiquer quelque sport » et moi - dit je pense le sport ; le Basket elle est une bonne sport à moi et mon corps »

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Parmi ~~les~~ les sport que j'ai connus la natation.
C'est un sport que j'aime, parce qu'il est facile
d'exercer. Il développe et cultive l'esprit. Il est
bon pour le corps. Il nous montre comment gagner
pour ne pas se noyer.
J'en conclus que tous les sports sont bon pour la
santé.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Moi, je suis aime beaucoup la natation,
parce que.

En premier lieu quand je suis pratique
cette sport, j'ai stime de confort

puis. Elle est la mieux pour la route
et elle développer mon corps. En plus, elle
offre du succès aux jeunne.

En fin la natation c'est la mieux
sport et j'ai espoir que si je vien une
grande nageuse.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Dans les différents moyens que je connais pour s'amuser il y a le volé ball, c'est un sport international. Il est bon pour le corps et l'esprit car il les cultivent. Je le pratique depuis un certain temps et je me comporte bien avec. J'aime bien le volé ball car je pense qu'il nous permet de ce défouler et de se concentrer, je juge qu'il est bon pour le corps et la santé et aussi pour l'esprit.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Sujet 1: Quel sport aimeriez-vous pratiquer a haut niveau? dites pourquoi?

A mon avis Tous les sports sont intéressants
mais pour chacun son goût exemple moi je préfère
Le hand - Ball car c'est un sport donne la force
et de l'équilibre et en plus de ça je l'aime beaucoup
depuis que j'étais petite

Dans ce sport il ya aussi plusieurs technique que
les joueurs doivent respecter ex:

à un match officiel Le nombre des joueurs est 11 et
3 remplacent chez chaque équipe

j'adore ce sport par ce que il cultive le corps et
le'esprit, il est bon à la santé, il me permet
de faire beaucoup des connaissances.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

De nos jours le transport est devenu nécessaire dans la vie, parce que avec ça on peut déplacer facilement et en ne perdre pas beaucoup de temps.
Le meilleur moyen de transport pour moi c'est l'avion parce que elle est confortable et elle a une grande vitesse qui nous permet de voyager des longues distances.
À la fin, dans la vie on peut observer des beaux paysages.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

De nos jours, la voiture devient une nécessité parce qu'elle est des plusieurs bienfaits.

Elle facilite le transport, nous pouvons déplacer d'un lieu de l'autre dans quelques minutes et gagne le temps, en plus, elle est confortable.

Mais comme elle a des bienfaits, elle a des méfaits comme : la perte de l'argent et la vitesse des jeunes qui cause les accidents.

Je souhaite que j'ai une voiture comme Mégane

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Sujet 1 :

quel sport aimeriez-vous pratiquer à tout niveau, dites pourquoi ?

J'aime le sport et surtout le basket
je le choisis parce que il est une activité

qui donne la force à mon corps et/mon tête

Il est bon pour la santé pour les

médicines concieles pour le faire.

Il donne beaucoup de chose

Il est cultivé la personne et le
d'être collective avec les autres

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Le sport est un ensemble de mouvements physiques exercés individuellement ou collectivement. / natation, footing... /
Pour moi j'aime pratiquer la natation comme sport car j'adore nager et partir à la plage.
Je préfère ce sport car il a plusieurs bénéfices : il nous aide à avoir une bonne aptitude physique et une bonne santé.

Je souhaite que tous le monde pratique du sports.

Et comme on le dit "L'esprit sain et dans le corps

sain,

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

21 : الرقم

Sujet : quel moyen de transport préférez-vous ?
Dites pourquoi.
Paragraphe
J'aime le moyen de transport de l'avion parce que
pour monter l'avion je conte et rêvé de voler
comme un oiseau. La mythologie je raconte avec
légende d'Icare, qui s'en va la au moyen d'ales
fixées à ses épaules par la ai, mais grisé par
mes yeux sensible, Je approche beaucoup trop du
soleil, la cire fondit et malheur tomba dans
la mer, cela ne peut être qu'un faible car les
muscle de moi la différence de ceux des oiseaux
ne sont passez le voyage pour moi permettre de quitter
de la sel.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

La voiture est une moyenne de transport
D'abord, elle facilite la vie de l'homme,
elle des grands vitese, et ont prends prends
des longe distance. Cette moyenne est fermédable
la vie de nous, dans la sa elle des
Bien fais et des méfais comme les fumés des
chagotes et elle pollue la nature. Mais les
bien fais et facillité la vie et nécessaire dans
cette planète.

J'aime la voiture

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Dans tout les moyen de transport, je préfère la voiture

D'abord, quand nous utilisons le voiture, nous gagnons

le temps et l'argent. Ensuite, on nous donne la liberté

de déplacement. Enfin, la voiture est la plus

confortable moyen de transport parce que

de nos jours, la voiture est devenu une nécessité

pour chacun de nous

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Le moyen de transport

Sujet :

Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

- J'aime le transport surtout la voiture parce que c'est un transport que tous le monde utilise pour les ville et les cité, et parce que facile pour conduire les vieux, et les jeune et les femmes.

et ce n'est pas dangereux, il permet à faire des voyage et sortir avec la famille ou les ami.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Le train est le moyen du transport dans notre monde et il parmi les meilleurs du transport que parce que tout les gens aime beaucoup voyager dans ce moyen du transport et comme moi aussi j'aime bien le train. Je souhait à tout mon cœur que le train sera évoluer bien plutard. Le effets du train ce sont beaucoup Il donne des idée au gens à notre pays villaya, aussi il les les gens calme

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Le bateau c'est le beau moyen de transport pour moi, pour ça je préfère cet moyen.

Le bateau c'est un moyen moderne, il est sympathique, je préfère il parce que il navigue dans la mer, il est très fort parce que il prend beaucoup des voyageurs et beaucoup de chose sur lui avec ça. Il est très beau.

Le voyage sur le bateaux c'est mon rêve de futur.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

L'avion est un grand moyen de transport important dans la vie moderne.

D'abord, elle nous ne fait pas gagner le temps par exemple, Elle est marchée une place à entre place pour un moment de temps et elle prend beaucoup le voyageur parce que dans l'avion le travailleur que le voyageur et elle donne les services meilleure.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

La pratique du sport est plus important pour notre vie ~~quotidienne~~ ^{D'abord} ; Il mène une grand evasion, et une grand fortune.

Pour moi le sport préféré ~~est~~ pratique c'est le foot ball, parce que Il me faire plaisir quand je le pratique, sans oublier la bonne santé, et Il sa muscles et aider a la respiration

enfin le foot est plus interesent dans notre vie pour le bien du tous.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

L'aviation est un moyen de transport. Il est très important, je préfère (ce) moyen. D'abord (car) il est très confortable au contraire du train.

Ensuite, il ne prend pas beaucoup de temps, par exemple un voyage de l'Algérie vers le Canada, il prend deux ou trois heures.

Enfin, dans l'aviation, il y a les bons services tout au long du voyage.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Le transport est un moyen très importants dans la vie moderne. A mon avis je préfère le bateau parce qu'il est très confortable et il donne beaucoup des services aux voyageurs comme les restaurants, les chambres, etc. et tu peux voir ^{de} les paysages de la mer. En plus, il gagne ~~de~~ du temps et tu peux voyager dans un peu de temps vers Canada ou Italie... etc. Donc, nous choisis le bateau pour passer des (belles) magnifiques moments.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

31

الرقم :

... je préfère... dans les moyens de transport. L'avion...
... parce que tu peux observer le monde en ou et tu peux...
... visiter le monde en une ou quelques minutes je préfère...
... ce moyen de transport par ce que ça été toujours...
... mon rêve de pratiquer une jour de métier comme...
... pilote et de commander une machine...
... malgré ces des jours et malgré des gens qu'il...
... évite ce moyen de transport...
... et j'espère toujours que je réalise mon rêve...
... ce le moyen de transport de ~~son~~ et ~~car~~

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

33

الرقم :

Le moyen de transport

Parmi les plusieurs moyens de transport, je préfère l'aviation. Car c'est un moyen très rapide pour voyager, en plus les avions sont toujours très propres et on a des hottes si on se désinfecte on ne change de main et qui sont très gentils. Et même si c'est cher de voyager en avion, mais c'est très agréable car on peut voir de beaux paysages on descend et on attend. En fin je conseille tout le monde si voyager en avion.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Pour moi, la natation est le meilleur sport pour le corps. D'abord elle développe et muscle la partie supérieure du corps. En plus ce sport est bon pour l'appareil respiratoire puis, si je deviens une bonne nageuse je sauverai des vies humaines. Ensuite, cette activité m'aide à oublier mes soucis. Enfin, je pourrais gagner poids et devenir athlète.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

moi je préfère la natation puisque c'est un sport qui garde ce dernier et éduque l'esprit que ça soit exercé individuellement ou collectivement.

Scientifiquement le sport renforce la notre circulation sanguine et développe notre façon de vivre qui on dit que l'esprit sain dans le corps, est se développe le physique.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

36 : الرقم

Le moyen de transport que je préfère ^{est} dans
l'été c'est le Bateau.

C'est un simple transport, merveilleux
quand'il vous voyage avec lui vous
voyez le ~~à~~ beau ciel, les nuages et
vous voyez aussi la beauté de la mer,
les poissons.

Le Bateau est un moyen qui est confortable
~~se~~ il y a ^{autre} quelque chose
quand vous monté sur le bateau
après une heure ou deux heures il vous
étrape le vertige.

Voici ~~à~~ mon moyen préféré.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Je préfère le sport par ce que L'esprit est dans le corps sain, en pratique du sport pour sauvegarder le beau corps. En l'exercice le sport individuellement ou par des groupe il fait plusieurs activités un des ces activités les régler la circulation du sang et développe notre façon.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

38

الرقم :

Sujet

* Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi

Dans ces derniers siècles, il y en a plusieurs moyens de transport : le bateau, l'avion, l'automobile etc.

Je préfère le bateau, car il est un moyen de transport très confortable et qui nous permet de voyager et d'admirer les beaux paysages de la mer.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

الرقم : 39

J'aimerais voyager avec le bateau, parce qu'il est très
merveilleux, ça vous voyage avec les vagues, voyez
la beauté des paysages qui navigue avec le bateau et le soleil
et qu'on est très confortable et il y a
quelle que chose qu'on le bateau marche et tout ça
le vertige

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

40 : الرقم

Sujet

1. Quel sport aimerez-vous pratiquer à haut niveau ?
Dites pourquoi ?

Si il ya un sport que je doit pratiquer à haut niveau
C'est le football parce que c'est le sport qui est suivie
et aimé et honorer par tout le monde, et le
foot c'est mon groupe sanguin, il coule dans mon
sang, j'aime ce sport de tout mon âme et mon cœur et à le
niveau de foot dans notre beau pays c'est haut
ça sera le gala, et je veux ajouter que le foot n'ai
pas seulement un sport il permet aux joueurs d'apprendre
les différents langues grâce aux voyages aux pays
étrangers qui leur permet de découvrir le monde et
les gens c'est pour ça j'aime ce sport



EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

41 : الرقم

Sujet
/ Quel moyen de transport préférez-vous ?
Dites pourquoi ?

de nos jours il ya plusieurs moyen
de transport parce que le monde a
inventé des machines
il ya des gens qui font le voyage les
véhicules, train, avion
mais moi j'aime et je préfère beaucoup
plus voyager avec le bateau parce que
on peut voir les poissons, le soleil, car
on transpire l'air frais et aussi on
admire le beaux paysage et
ses rochers qui ont une couleur splendide
j'en rêve depuis mon enfance de voyager
avec le bateau car c'est un moyen
extraordinaire de transport

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Personnellement, j'aime beaucoup l'avion.
D'abord, elle peut me donner plusieurs services :
^{1^{ere}} Elle est très vite et quand nous voyageons
au autre lieu on a passé beaucoup de temps, mais
avec l'avion, nous prenons quelque moment.
En plus, dans lequel il y a des services et
l'organisation car elle est très développée.
Enfin l'avion reste le premier moyen de transport
et je pense que l'avion très développée

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

الرقم :

4. Quel moyen de transport préférez-vous ?
Dites pourquoi ?

J'ai toujours rêvé de voler comme un oiseau.
C'est pour ça que j'ai toujours aimé l'aviation.
Parmi les autres moyens de transport,
pour moi l'avion est le meilleur moyen
de transport parce qu'elle est confortable
et elle ne prend pas beaucoup de temps.
Voyager avec l'avion, c'est mieux !

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

je préfère le moyen de transport, automobile c'est magnifique que, a Matin je prendre 07:00 pour aller a la S.E.M et plus de ça je prendre pour aller a dîner des lieu hospitalité a la mer est. C'est très un point a la vie de l'homme et en passe l'homme Il souffrent beaucoup que Il n'avais pas le temps pour rest a pour aller et retour et donc les moyen de transport c'est beaucoup le train, le Bus, automobile, avion et comme ça le homme il souffrent pas a leur vie.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Pour moi, le sport le plus important dans ma vie est le Basket-ball car il m'utilise d' mes soucis, il me donne un long temps de plaisir.

Ce sport me fait découvrir mes pouvoirs, elle m'enseigne des nouveaux concurrents et amis.

Alors, ce sport est le meilleur grâce à ses plusieurs intérêts et bien fait et en fait je suis très content parce que je le participe.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Dans la vie il faut toujours veiller sur sa santé, et pour avoir cela il y a plusieurs moyen, et le sport fait partie Et comme ce dernié et important dans la vie chaquun choisie le sport qui le plait, et concernant ce sujet j'ai bien choisie le Foot ball, car c'est un sport où en trouve aucune trase? / violence, et en plus il est très payant car si le joueur est professionnel il pourrait avoir une place à un grand club où il connaîtrait que des joueurs à exceptionnels et le plus important qu'il est honorable.

Et c'est pour ses raison que j'aime le Foot ball, et j'espère que je serais un jour par l'aide de Dieu.

EXERCICE N°2

Choisissez l'un des deux sujets suivants puis rédigez un texte (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous défendrez votre point de vue en vous appuyant sur deux ou trois arguments bien précis :

Sujet 1 : Quel sport aimerez-vous pratiquer ? Dites pourquoi ?

Sujet 2 : Quel moyen de transport préférez-vous ? Dites pourquoi ?

Je préfère la voiture pour le transport entre les villes, elle est très confortable, elle découvre le temps et la distance. Dans la voiture je trouve ma liberté, je fais aucun chose, par contre dans les bus et le train. Avec la voiture je peut arriver dans chaque place je veux le voir.

C'est une bonne moyen de transport.