

Analyse des erreurs dans l'emploi des prépositions chez les étudiants de 1^{ère} année Licence à l'université de Tébessa

An Analysis of Prepositional Errors among First-Year Undergraduate Students at the University of Tébessa

GOUASMIA Lotfi^{1,*}

Université Larbi Tébessi-Tébessa (Algérie),

lotfi.gouasmia@univ-tebessa.dz

Date de réception: 03/11/2025; Date d'acceptation: 29/12/2025; Date de publication: 13/02/2026

Abstract

This article explores the difficulties faced by learners of French as a Foreign Language (FFL) in mastering the use of prepositions. The study is grounded in the analysis of a corpus composed of 60 exam papers written by first-year undergraduate students from the Department of French at the University of Tébessa. The error analysis was conducted using an evaluation grid inspired by Selinker's theoretical framework. The results reveal four recurring categories of errors: omission, substitution, addition, and permutation of prepositions. These errors appear to be closely linked to the semantic complexity of French prepositions and to morpho-syntactic divergences between French and Arabic. In conclusion, the article advocates for a contextualized pedagogical approach that frames error not as a failure, but as a valuable catalyst for language learning.

Keywords: Prepositions, linguistic errors, interference, contrastive analysis

résumé

Cet article examine les difficultés rencontrées par les apprenants de français langue étrangère (FLE) dans l'usage des prépositions. L'étude repose sur l'analyse d'un corpus constitué de 60 copies d'étudiants de première année Licence du département de français à l'université de Tébessa. L'analyse des erreurs a été conduite à l'aide d'une grille d'évaluation élaborée par Selinker (2011). Les résultats mettent en évidence quatre types d'erreurs récurrentes : l'omission, la substitution, l'ajout et la permutation des prépositions. Ces erreurs s'avèrent étroitement liées à la complexité sémantique des prépositions françaises ainsi qu'aux divergences morphosyntaxiques entre le français et l'arabe. En conclusion, l'article plaide en faveur d'une approche pédagogique contextualisée, qui reconnaît l'erreur non comme un échec, mais comme un levier essentiel de l'apprentissage.

Mots-clés: Prépositions ; erreurs linguistiques ; interférences ; analyse contrastive

*GOUASMIA Lotfi

Introduction :

Les prépositions constituent une catégorie grammaticale fondamentale dans la maîtrise de la langue française, en raison de leur rôle déterminant dans l'organisation syntaxique et la précision sémantique des énoncés. Leur usage approprié est ainsi un enjeu majeur pour garantir la qualité et la cohérence des productions écrites.

En ma qualité d'enseignant de l'écrit à l'université de Tébessa, nous avons constaté que la majorité des étudiants éprouvent des difficultés persistantes dans l'utilisation correcte des prépositions. Ces lacunes compromettent significativement la qualité de leurs écrits. Parmi les facteurs explicatifs de ces difficultés, l'interférence avec la langue maternelle arabe apparaît comme une cause prépondérante. À partir de ce constat, deux questions orientent notre réflexion :

- Quelles sont les erreurs prépositionnelles les plus récurrentes dans les productions écrites d'étudiants du FLE ?
- Quels facteurs, au-delà de l'interférence linguistique, contribuent à ces erreurs ?

En s'appuyant sur les travaux de Selinker (2011), qui a analysé les erreurs liées à l'usage des prépositions et élaboré une grille de classification de ces erreurs, cette recherche s'inscrit dans une perspective didactique du français langue étrangère. Les apports d'Adam offrent un cadre précieux pour identifier et comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants. Pour ce faire, un corpus composé de soixante copies d'étudiants de 1^{ère} année Licence Français à l'université de Tébessa, invités à rédiger un texte informatif sur la pratique du sport, a été constitué. L'analyse de ce corpus a permis de catégoriser les erreurs dans l'emploi des prépositions.

En conclusion, des pistes didactiques sont proposées, insistant particulièrement sur l'importance d'une approche pédagogique contrastive et la prise en compte du phénomène d'interlangue dans l'enseignement des prépositions, dans le but d'améliorer la maîtrise de cette classe grammaticale chez les apprenants.

I. Revue de la littérature :

I.1. Problématique de l'acquisition des prépositions en FLE:

L'acquisition des prépositions en français langue étrangère constitue un enjeu linguistique et didactique majeur, en raison de leur rôle fondamental dans l'organisation syntaxique et sémantique des énoncés. En effet, les prépositions assurent l'expression des relations spatiales, temporelles, causales ou encore abstraites entre les éléments constitutifs de la phrase, conférant ainsi cohérence et précision au discours (Gadet, 2003). Toutefois, leur usage correct par les apprenants se heurte à des obstacles significatifs, imputables aux divergences structurelles entre le système prépositionnel du français et celui de la langue première (L1) des apprenants, divergences que la littérature scientifique a largement documentées (Granger & Meunier, 2008).

Dans ce contexte, l'analyse des erreurs prépositionnelles ne saurait être réduite à une approche normative ou prescriptive ; elle s'inscrit dans une perspective plus large relevant de la théorie de l'interlangue (Selinker, 2011). Ce concept désigne le système linguistique intermédiaire que développe l'apprenant au cours du processus d'appropriation de la langue cible, système marqué par sa nature évolutive, instable et hybride, intégrant à la fois des éléments de la L1, de la langue cible (L2) et des structures originales propres à l'apprenant (Bartning & Schlyter, 2004).

Dans le cas spécifique des prépositions, les recherches empiriques (Rivière, 2010 ; Tellier, 2016) ont identifié trois grandes catégories d'erreurs révélatrices de cette interlangue en construction. La première correspond aux phénomènes de sur-généralisation, où l'apprenant applique de manière excessive une préposition connue, sans prendre en compte les contraintes idiomatiques spécifiques à la L2 (par exemple : *je vais à la maison* au lieu de *je vais chez moi*). La deuxième catégorie concerne les interférences linguistiques, entendues comme le transfert inapproprié de schémas syntaxiques ou sémantiques issus de la L1 vers le français, engendrant des calques structurels qui altèrent la production. Enfin, l'ignorance des constructions figées propres à la langue cible constitue une source d'erreurs récurrente, en particulier dans le domaine des expressions idiomatiques prépositionnelles.

Ces observations confirment que les erreurs commises par les apprenants relèvent de mécanismes cognitifs complexes et non d'une simple méconnaissance grammaticale. "Elles traduisent les étapes intermédiaires d'une progression linguistique, façonnée par les stratégies individuelles de conceptualisation et par l'influence des représentations préexistantes issues de la L1" (Laurent, 2011,p.123). Ainsi, loin d'être perçues comme de simples fautes, ces productions erronées apparaissent comme des indicateurs précieux de l'état actuel de l'interlangue, et par extension, du processus d'acquisition en cours.

I. 2. La nature polysémique et syntaxique des prépositions

Les prépositions en français possèdent souvent plusieurs sens selon le contexte, ce qui les rend particulièrement difficiles à maîtriser pour les apprenants. Par exemple, la préposition « à » peut exprimer une direction (je vais à Paris), une possession (le livre est à moi), une manière (fait à la main), une heure (à midi), ou encore un but (travailler à réussir). Cette polysémie accroît la complexité de leur emploi, d'autant plus qu'elle s'accompagne souvent d'expressions figées ou idiomatiques dont le sens ne peut être déduit par simple analyse grammaticale. Par ailleurs, les prépositions en français ne fonctionnent pas de manière autonome : elles sont fréquemment liées de manière étroite à certains verbes, adjectifs ou noms. Ainsi, leur emploi dépend de cooccurrences lexicales qu'il est difficile de deviner intuitivement : on dit *penser à quelqu'un*, *se souvenir de quelque chose*, *être content de son travail*, *avoir besoin de repos*, etc. L'apprentissage des prépositions requiert donc non seulement une connaissance des règles grammaticales, mais aussi une familiarisation

progressive avec les collocations et les usages conventionnels propres à la langue française.

I.3. L'influence de la langue maternelle (interférence)

L'interférence linguistique, "phénomène courant dans l'acquisition d'une langue étrangère, se manifeste notamment par le transfert de structures syntaxiques ou lexicales de la langue maternelle vers la langue cible" (Dulay, 1982, p.68). Ce transfert peut engendrer des erreurs d'interprétation ou d'usage, particulièrement marquées dans le cas des prépositions, dont le fonctionnement diffère souvent de manière significative d'une langue à l'autre. En effet, les prépositions sont des éléments linguistiques fortement idiomatiques, dont l'emploi obéit à des conventions propres à chaque langue.

Ainsi, un apprenant arabophone du français pourrait, par analogie avec sa langue d'origine, dire *je cherche sur mon ami* au lieu de *je cherche mon ami*, en transposant directement la préposition arabe "‘alā" (على), qui signifie littéralement "sur", mais qui est utilisée en arabe dans des expressions équivalentes à "chercher quelqu'un". Ce type d'erreur révèle une tendance naturelle à s'appuyer sur les structures connues pour construire celles qui sont en cours d'acquisition. Toutefois, cette stratégie de transfert positif devient problématique lorsque les systèmes linguistiques ne sont pas isomorphes, c'est-à-dire lorsqu'il n'existe pas de correspondance directe entre les unités des deux langues.

La difficulté est d'autant plus grande que les prépositions, en tant que marqueurs de relations spatiales, temporelles ou abstraites, sont souvent peu transparentes pour les apprenants. Elles ne peuvent donc pas toujours être traduites mot à mot, et nécessitent une appropriation contextuelle et sémantique fine. L'enseignement des prépositions dans une langue étrangère doit ainsi prendre en compte ces spécificités, en insistant sur les usages authentiques, les collocations fréquentes et les divergences systématiques par rapport à la langue maternelle des apprenants.

I.4. L'absence d'équivalents directs dans certaines langues

Dans certaines langues, "les prépositions sont peu utilisées ou structurées différemment par exemple dans les langues agglutinantes ou à postpositions comme le turc ou le japonais" (Rivière, 2010, p.23). Cela complique encore davantage l'acquisition des prépositions françaises, d'autant qu'il n'existe pas toujours de correspondances directes d'une langue à l'autre.

Ces divergences structurelles rendent la maîtrise des prépositions françaises plus complexe, car l'apprenant ne peut pas toujours se reposer sur un mécanisme de traduction directe depuis sa langue d'origine. Une même relation peut être rendue différemment selon les langues, et certaines prépositions françaises n'ont tout simplement pas d'équivalent exact ailleurs. Par exemple, la distinction entre *à* et *chez*, ou entre *en* et *dans*, repose parfois sur des usages très spécifiques qu'il faut apprendre au cas par cas.

Mais au-delà de leur fonction grammaticale, "les prépositions françaises sont aussi porteuses d'usages idiomatiques et culturels" (Laurent, 2011, p.127). Elles sont souvent liées à des tournures figées, des expressions ou des manières de penser propres à la culture francophone. Ainsi, on dit *être en vacances*, *habiter à Paris*, *travailler chez Renault*, ou encore *penser à quelqu'un*, sans que la logique de ces associations soit toujours évidente pour un locuteur d'une autre langue. Ces expressions doivent donc être apprises comme des unités lexicales à part entière, presque comme du vocabulaire.

Il ne suffit donc pas d'enseigner les prépositions comme des outils syntaxiques : il faut aussi les envisager dans leur dimension pragmatique et culturelle. Cela implique une approche pédagogique qui combine la grammaire, la mémorisation d'expressions fréquentes, et la sensibilisation aux contextes d'usage. Seule cette approche globale permet à l'apprenant de vraiment s'approprier ces éléments linguistiques et de les utiliser avec justesse dans la communication quotidienne.

II. Méthode d'analyse

II. 1. Participants et corpus d'étude

L'étude a été menée auprès d'un échantillon constitué de soixante (60) étudiants inscrits en première année Licence de français à l'Université de Tébéssa. Ces étudiants, âgés de 18 à 22 ans, suivent une formation en français langue étrangère (FLE) dans un environnement universitaire où le français est principalement utilisé comme langue d'enseignement et d'évaluation. Leur profil est représentatif d'apprenants de niveau intermédiaire, en phase d'acquisition de compétences linguistiques plus complexes, notamment en grammaire et en production écrite.

Dans le but de recueillir des données sur leur usage des prépositions, une activité de production écrite leur a été proposée. Il leur a été demandé de rédiger un texte informatif portant sur le thème de la pratique du sport. Ce sujet a été choisi pour sa capacité à susciter une expression écrite libre, tout en offrant un cadre thématique suffisamment structuré pour orienter les productions. Le but était de favoriser une écriture spontanée, reflétant les habitudes linguistiques réelles des étudiants, sans leur imposer un cadre trop contraignant.

Les textes produits ont ensuite été collectés et analysés dans une perspective qualitative. L'analyse s'est focalisée sur l'emploi des prépositions en français, en mettant en lumière les erreurs les plus fréquentes, les formes approximatives ou inappropriées, ainsi que les stratégies d'évitement éventuellement utilisées par les étudiants. Ce travail d'analyse fine a permis d'identifier les principales difficultés rencontrées dans l'usage de ces éléments grammaticaux souvent perçus comme mineurs,

mais pourtant essentiels à la construction d'énoncés corrects et cohérents en français.

II. 2. Grilles d'analyse

Notre corpus sera analysé à l'aide de deux grilles d'analyse des erreurs portant sur l'emploi des prépositions, conçues à partir des travaux de Selinker (2011), Ces grilles ont été adaptées au contexte spécifique de l'apprentissage du FLE afin de permettre une classification rigoureuse et pertinente des erreurs observées chez les étudiants.

Chaque grille repose sur des critères linguistiques précis, tels que la nature de la préposition utilisée (simple ou complexe), sa fonction syntaxique (préposition introduisant un complément de verbe, de nom, d'adjectif, etc.), ainsi que le type d'erreur commise (omission, substitution, ajout, ou mauvaise combinaison). Ces outils analytiques offrent ainsi un cadre méthodologique structuré pour identifier les régularités et les variations dans les productions écrites des apprenants.

L'objectif de cette analyse est non seulement de quantifier les erreurs, mais aussi d'en dégager le sens pédagogique, en mettant en évidence les lacunes grammaticales récurrentes et les tendances générales d'apprentissage ou de fossilisation.

Tableau 1 : Types d'erreurs dans l'emploi des prépositions

Type d'erreur	Définition
Ajout	Insertion injustifiée d'une préposition.
Omission	Omission d'une préposition nécessaire.
Substitution	Utilisation d'une mauvaise préposition à la place de la correcte.

Tableau 2 : Origines des erreurs dans l'emploi des prépositions

Origine	Définition
Influence de la langue maternelle (interférence)	Transfert des structures prépositionnelles de la L1 à la L2
Surgénéralisation	Application abusive d'une règle apprise
Fossilisation	Fixation d'une erreur dans l'usage courant
Enjeux contextuels (registre, oralité, vitesse)	Erreur causée par la pression de la communication ou le contexte

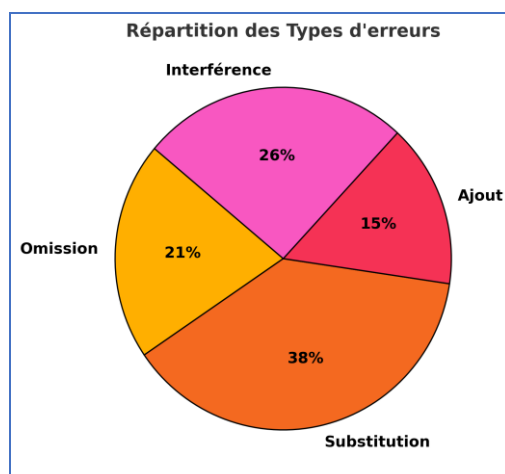
III. Résultats :

III. 1. Types d'erreurs dans l'emploi des prépositions

La typologie des erreurs relevés dans notre corpus sont présentés selon la catégorisation faite par Selinker (2011, p.143). Les résultats de l'analyse

quantitative sur l'usage des prépositions figurent dans le diagramme 1 et le diagramme 2

Figure 1: Types d'erreurs dans l'emploi des prépositions



Commentaire

Les résultats montrent une prédominance nette des erreurs de substitution (38 %), ce qui indique que les étudiants ont tendance à remplacer une préposition par une autre, souvent par approximation ou par transfert de schémas connus. Les erreurs liées à l'interférence (26 %) et à l'omission (21 %) demeurent également fréquentes, révélant respectivement l'influence de la langue maternelle et des difficultés à identifier les prépositions obligatoires. Enfin, les erreurs d'ajout (15 %) apparaissent moins nombreuses mais témoignent d'une tendance à surcharger l'énoncé par souci de précision mal maîtrisé.

a. Omission :

Absence d'une préposition nécessaire dans le contexte.

- **Exemple 1 :**

Il parle ___ son entraîneur.

→ La préposition « **de** » est obligatoire pour indiquer le sujet de la discussion.

Correct : *Il parle de son entraîneur.*

- **Exemple 2 :**

Je pense ___ la compétition de demain.

→ Il faut la préposition « **à** » pour exprimer la pensée dirigée vers un événement.

Correct : *Je pense à la compétition de demain.*

- **Exemple 3 :**

Elle est fière ___ sa victoire.

→ La préposition « **de** » indique la cause de la fierté.

Correct : *Elle est fière de sa victoire.*

- **Exemple 4 :** "J'ai besoin un stylo."
- **Explication :** En arabe, "أحتاج قلمًا" (aḥtāj qalaman) signifie "j'ai besoin d'un stylo", où le verbe "احتاج" (aḥtāj) est transitif direct. Le concept de "avoir besoin de" avec la préposition "de" n'a pas d'équivalent direct qui sauterait aux yeux d'un arabophone.
- **Correction :** "J'ai besoin **d'un** stylo."

b. Substitution :

Emploi d'une préposition incorrecte à la place de la préposition attendue.

- **Exemple 1 :**
Il joue sur l'équipe nationale.
→ La préposition correcte pour indiquer l'appartenance est « **dans** » ou parfois « **pour** ».
Correct : *Il joue dans l'équipe nationale. / Il joue pour l'équipe nationale.*
- **Exemple 2 :**
Elle s'entraîne en le stade tous les jours.
→ La préposition correcte est « **au** » pour indiquer le lieu.
Correct : *Elle s'entraîne au stade tous les jours.*
- **Exemple 3 :**
Nous discutons sur le prochain match.
→ La préposition attendue est « **de** » pour parler d'un sujet.
Correct : *Nous discutons du prochain match.*
- **Exemple 4 :**
"Je suis à Algérie."
- **Explication :** En arabe, on dirait "أنا في الجزائر" (ana fi al-Jaza'ir), où "في" englobe l'idée d'être *dans* un pays. En français, pour un pays féminin, on utilise la préposition "en".
- **Correction :** "Je suis **en** Algérie."

En arabe, la possession ou l'appartenance est souvent exprimée par "عند" ('inda) qui signifie "chez" ou "à côté de", mais qui peut aussi avoir une nuance de "sur" dans certains contextes figurés, ou par l'ajout d'un pronom suffixe au nom. Cette nuance peut être mal interprétée et conduire à l'utilisation de "sur" là où "à" serait la bonne préposition en français.

c. Ajout :

Insertion d'une préposition non requise.

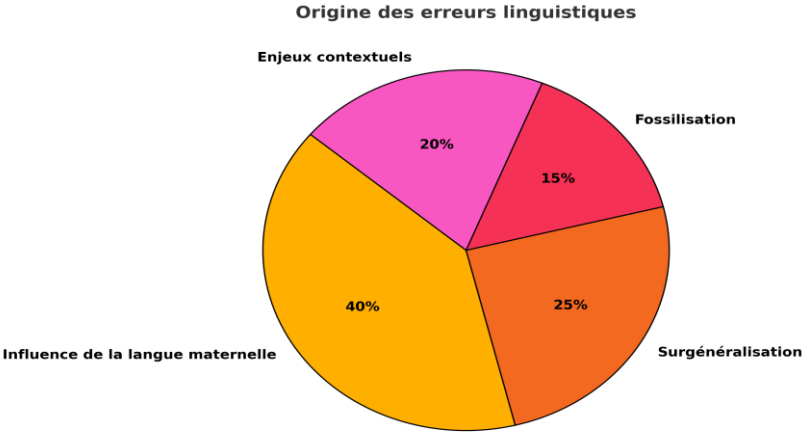
- **Exemple 1 :**
Il parle de de son entraînement.
→ La répétition de « **de** » est une erreur.
Correct : *Il parle de son entraînement.*
- **Exemple 2 :**
Elle participe à à la compétition ce week-end.
→ Double emploi inutile de « **à** ».
Correct : *Elle participe à la compétition ce week-end.*

- **Exemple 3 :**
Ils se préparent pour à un marathon.
→ Il faut choisir « **pour** » ou « **à** », mais pas les deux.
Correct : *Ils se préparent pour un marathon.* ou *Ils se préparent à un marathon.*

III. 2. Origine des erreurs linguistiques

Les résultats présentés dans le diagramme ci-dessous, mettent en évidence l'influence notable de la langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, sur l'utilisation incorrecte des prépositions en français. Cette interférence linguistique se manifeste par des erreurs récurrentes, révélant l'impact du transfert négatif entre les systèmes linguistiques. D'autres facteurs tels que le niveau d'exposition au français ou les stratégies d'apprentissage individuelles contribuent également à ces écarts.

Figure2: Origines des erreurs linguistiques



Commentaire

Les résultats présentés dans ce diagramme montrent que l'influence de la langue maternelle constitue la source la plus importante d'erreurs linguistiques (40 %). Cette prédominance confirme le rôle central des transferts interlinguistiques dans le processus d'acquisition : les apprenants mobilisent spontanément les structures de leur première langue, ce qui peut entraîner des interférences lorsqu'elles ne correspondent pas aux règles de la langue cible.

Les surgénéralisations (25 %) représentent également une part significative des erreurs. Elles reflètent des mécanismes cognitifs typiques de l'apprentissage, où l'apprenant applique de manière excessive une règle

perçue comme régulière. Ce phénomène témoigne d'une appropriation progressive, mais encore incomplète, des régularités linguistiques.

Les enjeux contextuels (20 %) montrent que les conditions d'utilisation de la langue – contexte scolaire, situations de communication, pression temporelle – influencent directement la production des apprenants. Les erreurs ne relèvent donc pas seulement de connaissances insuffisantes, mais aussi de contraintes pragmatiques ou sociales.

Enfin, la fossilisation (15 %) révèle que certaines erreurs tendent à se stabiliser malgré l'exposition continue à la langue cible. Cette persistance peut être liée à des habitudes linguistiques ancrées, à un manque de rétroaction corrective ou à l'absence de stratégies métacognitives permettant de repérer et de corriger ces écarts.

a. Influence de la langue maternelle (l'arabe)

L'arabe et le français ont des systèmes de prépositions très différents. En arabe, certaines relations (temporelles, spatiales, ou abstraites) sont exprimées différemment, parfois même sans préposition. Les apprenants arabophones ont tendance à **traduire littéralement** des expressions de l'arabe vers le français, ce qui entraîne des erreurs.

Exemples :

- **Erreur :** *Je cherche **sur** mon stylo.*
→ **Cause :** Traduction de l'arabe où la préposition *على* ('*alā*) signifie à la fois *sur* et *pour*.
→ **Correction :** *Je cherche **mon** stylo.* (Pas de préposition ici.)
- **Erreur :** *Je suis marié **avec** une femme.*
→ **Cause :** Interférence avec l'arabe qui utilise une structure équivalente à *avec* (*ma 'a*).
→ **Correction :** *Je suis marié **à** une femme.*
- **Erreur :** *Je vais **à l'intérieur** la maison.*
→ **Cause :** L'arabe utilise une expression proche de *à l'intérieur de*, mais en français, cela exige une préposition complémentaire.
→ **Correction :** *Je vais **à l'intérieur de** la maison.*

b. Erreurs de surgénéralisation

La surgénéralisation désigne le processus par lequel l'apprenant applique de manière excessive une règle apprise, en l'étendant à des contextes où elle ne s'applique pas. Ce phénomène traduit une stratégie d'économie cognitive, où l'apprenant cherche à systématiser ses connaissances linguistiques en généralisant un usage perçu comme valable. Cependant, cette généralisation excessive conduit souvent à des erreurs, notamment lorsque les spécificités ou exceptions de la langue cible ne sont

pas encore maîtrisées. Chez les apprenants arabophones, ces erreurs peuvent être aggravées par une surexposition à des formulations incorrectes, circulant dans l'environnement d'apprentissage, en particulier dans les milieux où le français est utilisé comme langue seconde dans des contextes informels.

Exemples :

- **Erreur :** *Je suis allé **dans** le stade.*
→ **Cause :** Surgénéralisation de la préposition *dans* pour tous les lieux.
→ **Correction :** *Je suis allé **au** stade.*
- **Erreur :** *Il parle **sur** le sujet de sport.*
→ **Cause :** Surgénéralisation de *sur* pour *à propos de* ou *de*.
→ **Correction :** *Il parle **du** sujet de sport*

b. Erreurs de fossilisation

La fossilisation constitue un phénomène distinct mais complémentaire dans l'analyse des erreurs. Elle se définit comme la fixation durable d'erreurs linguistiques dans l'interlangue d'un apprenant, même après une longue période d'exposition à la langue cible. Ces erreurs, devenues stables et résistantes à la correction, traduisent une forme de cristallisation dans le système linguistique en construction (Selinker, 2011). Elles peuvent persister malgré des efforts pédagogiques, en raison notamment de leur enracinement dans des automatismes ou des interférences profondes liées à la langue maternelle.

Exemples :

- **Erreur :** *je pense à que l'entraîneur a dit.*
→ **Cause :** Erreur persistante dans la construction de la locution **penser à ce que**, qui s'enracine dans l'interlangue et devient difficile à corriger..
→ **Correction :** *Je pense à **ce que** l'entraîneur a dit.*
- **Erreur :** *Il a marqué un but **dans** le match contre l'Algérie.*
→ **Cause :** Fossilisation de l'usage incorrect de la préposition **dans** à la place de **pendant**, erreur fréquemment observée chez les apprenants arabophones.
→ **Correction :** *Je pense à **ce que** tu dis.*

c. Enjeux contextuels (formel/informel, spontané/dirigé)

Dans une **production spontanée** (comme à l'oral), l'apprenant peut ne pas avoir le temps de réfléchir à la préposition correcte. Il choisit alors celle qui lui vient naturellement, parfois influencée par l'arabe. Dans un contexte **formel ou dirigé** (comme un exercice écrit ou un examen), l'apprenant fait davantage d'efforts pour respecter la norme, mais des erreurs subsistent, surtout si la notion est mal acquise.

Exemples :

- **Spontané / informel (oral) :**
*Demain, je vais **dans** mon ami.*
 → Influence de l'arabe où la relation de destination peut être exprimée sans préposition explicite.
 → Correction : *Demain, je vais **chez** mon ami.*
- **Dirigé / formel (écrit) :**
*Il s'est inscrit **dans** l'université.*
 → Forme soignée, mais la préposition est mal choisie.
 → Correction : *Il s'est inscrit **à** l'université.*
- **Erreur typique à l'écrit :**
*Je suis intéressé **par** apprendre le français.*
 → Traduction littérale de structures anglaises ou arabes.
 → Correction : *Je suis intéressé **à** apprendre le français.*
 (Note : ici, *intéressé par* est correct avec un nom : *par la langue française*, mais *à* est plus courant avec un verbe à l'infinitif.)

VI. Discussion

Les résultats obtenus par l'analyse de notre corpus d'étude révèlent que les étudiants de français langue étrangère (FLE) rencontrent d'importantes difficultés dans l'emploi correct des prépositions. Cette classe grammaticale, bien qu'apparemment simple en apparence, constitue un véritable défi pour les apprenants, en particulier ceux dont la langue maternelle est l'arabe.

En effet, les prépositions en français ne se traduisent pas toujours littéralement, et leur usage obéit à des règles souvent arbitraires ou idiomatiques, qui ne correspondent pas à celles de la langue arabe. Par exemple, là où le français emploiera « à », l'arabe pourra utiliser une construction totalement différente ou parfois même ne nécessiter aucune préposition. Ce manque de correspondance directe entre les deux langues entraîne des interférences linguistiques, c'est-à-dire le transfert inconscient de structures de la langue maternelle vers la langue cible. Ces interférences sont particulièrement fréquentes dans l'usage des prépositions, qui sont des éléments grammaticaux très sensibles au contexte et aux particularités de chaque langue.

En plus des interférences liées à la langue maternelle, d'autres facteurs expliquent les erreurs relevées dans l'usage des prépositions. La surgénéralisation constitue l'un de ces phénomènes : les apprenants tendent à appliquer de façon excessive une règle prépositionnelle apprise dans un contexte donné à d'autres situations où elle ne s'applique pas, par souci de simplification.

On observe également des cas de fossilisation, lorsque certaines formes incorrectes se stabilisent dans l'interlangue en raison d'une répétition non corrigée ou d'une exposition limitée à des modèles linguistiques variés.

Les enjeux contextuels influencent fortement la maîtrise des prépositions : dans des situations de production écrite ou orale où l'attention est concentrée sur le contenu ou la cohérence du discours, les apprenants disposent de moins de ressources cognitives pour contrôler la forme grammaticale, ce qui favorise les erreurs

L'analyse du corpus a également mis en évidence que les erreurs récurrentes concernent principalement les prépositions de lieu (ex. : *dans* vs *à*), de temps (ex. : *en* vs *pendant*) et celles introduites par certains verbes ou adjectifs (ex. : *penser à*, *avoir besoin de*). Ces erreurs reflètent souvent une tendance à calquer le schéma syntaxique de l'arabe sur celui du français, ce qui démontre la persistance de la langue maternelle dans les mécanismes d'apprentissage.

En conclusion, l'emploi des prépositions constitue un obstacle notable dans l'acquisition du français langue étrangère par des apprenants arabophones. Il est donc crucial d'adopter une approche pédagogique ciblée, fondée sur une comparaison explicite entre les deux langues et sur des exercices contextualisés, afin d'aider les étudiants à surmonter cette difficulté et à améliorer la qualité de leurs productions linguistiques.

Conclusion

Cette analyse des erreurs nous permet non seulement de comprendre les mécanismes cognitifs mobilisés par les apprenants, mais aussi de dégager des régularités susceptibles d'éclairer les pratiques pédagogiques. Elle constitue ainsi le socle sur lequel repose notre réflexion didactique.

Fort de ce diagnostic, il devient possible de proposer des stratégies didactiques ciblées, visant à remédier aux erreurs identifiées et à améliorer la maîtrise des prépositions chez les apprenants arabophones. Ces stratégies s'inscrivent dans une approche contrastive, communicative et inductive :

a) Approche contrastive

Il est essentiel de mettre en évidence les différences entre les systèmes prépositionnels du français et de l'arabe. Des activités de comparaison linguistique permettent aux apprenants de prendre conscience des divergences et des pièges fréquents. Par exemple, on pourra souligner que le français exige une préposition après certains verbes là où l'arabe n'en utilise pas, ou inversement.

b) Didactisation des erreurs

À partir des erreurs récurrentes, l'enseignant peut concevoir des exercices de remédiation ciblés. Ces exercices doivent favoriser une prise de conscience des mécanismes fautifs, par exemple à travers la reformulation, la correction de textes erronés, ou encore le repérage d'erreurs dans des dialogues.

c) Utilisation du contexte et de la mise en situation

Les prépositions ont souvent un usage contextuel. Il est donc pertinent de les enseigner dans des situations de communication authentiques. Des activités comme les jeux de rôle, les descriptions d'images, les itinéraires ou les récits d'expériences renforcent l'intégration des prépositions dans des structures signifiantes.

d) Approche inductive et sensibilisation métalinguistique

L'enseignement des prépositions peut bénéficier d'une approche inductive où les apprenants, à partir de corpus ou d'exemples, formulent eux-mêmes des règles d'usage. Cela développe leur autonomie linguistique et leur capacité à généraliser.

En somme, la classification des erreurs constitue une étape fondamentale dans la compréhension des difficultés spécifiques des apprenants arabophones. Elle ouvre la voie à des stratégies pédagogiques adaptées, fondées sur une analyse linguistique rigoureuse et une approche didactique contextualisée. L'objectif est de permettre à l'apprenant non seulement de corriger ses erreurs, mais aussi de développer une compétence prépositionnelle authentique, au service de la communication.

Références bibliographiques

1. Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes*. Armand Colin.
2. Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
3. Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
4. Grevisse, M., & Goosse, A. (2016). *Le Bon usage: Grammaire française* (16e éd.). De Boeck Supérieur.
5. Laurent, M. (2011). *Les erreurs en langue étrangère: Théories et pratiques*. Ophrys.
6. Pochard, L. (2008). *Grammaire progressive du français – Niveau avancé: Avec 600 exercices*. CLE International.

7. Porquier, R. (1979). *L'erreur en français langue étrangère: Analyse linguistique et traitement pédagogique*. Didier.
8. Richards, J. C. (1974). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Longman.
9. Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7e éd.). Presses Universitaires de France.
10. Rivière, C. (2000). *Prépositions et acquisition du français langue étrangère: Étude de cas chez des apprenants hispanophones*. Presses Universitaires de Rennes.
11. Selinker, L. (2011). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231