

Date de soumission : 10/01/2022 - Date d'acceptation : 14/03/2022 - Date de publication : 23/07/2022



Utilisation idiosyncrasique du système prépositionnel dans les écrits des apprenants de 2^{ème} année secondaire, lettres et langues étrangères

Idiosyncratic use of the prepositional system in the writings of learners of the second year of secondary year, letters and foreign languages

Amina-Salima ABDELJELIL¹

Université Belhadj Bouchaib Ain Temouchent / Algérie
Aminasalima13@hotmail.fr

Résumé : *L'apprentissage d'une langue étrangère, après l'acquisition d'une langue maternelle différente est un parcours marqué essentiellement par des étapes de déstabilisations, voire de dysfonctionnement de la langue cible, dite étrangère. Cet article portera sur l'impact de l'apprentissage de la langue maternelle (l'arabe dialectal) et la première langue de scolarisation (l'arabe standard), sur l'apprentissage du français, chez des apprenants algériens de 2^{ème} année secondaire, lettres et langues étrangères, représentant l'établissement secondaire Maliha Hamidou d'Ain-Temouchent. L'étude s'intéressera, précisément, à l'utilisation idiosyncrasique des prépositions à l'écrit. Notre objectif est d'étudier les interactions linguistiques entre les langues des apprenants ; l'arabe dialectal, l'arabe classique et le français comme première langue étrangère, appris dès leur 3^{ème} année primaire. Ainsi, l'idée de bien considérer et analyser l'interlangue des apprenants à l'écrit est une piste obligatoire afin de reprendre l'apprentissage à son point de départ, d'en dégager les facteurs linguistico-didactiques et surtout de mieux situer l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Nous aborderons notre recherche par une esquisse de différentes théories relatives aux concepts clés.*

Mots clés: *apprentissage, langue française, impact, langue de référence, système prépositionnel.*

Summary: *The learning of a foreign language, after the acquisition of a different mother tongue, is a course marked essentially by stages of destabilization, even dysfunction of the target language, called foreign. This article will focus on the impact of learning the mother tongue (dialectal Arabic) and the first language of schooling (standard Arabic), on the learning of French, among Algerian learners of 2nd year secondary, letters and foreign languages, representing the Maliha Hamidou secondary school in Ain-Temouchent. The study will focus, precisely, on the idiosyncratic use of prepositions in writing. Our goal is to study the linguistic interactions between the languages of the learners; dialectal Arabic, classical Arabic and French as a first foreign language, learned from their 3rd year of primary school. Thus, the idea of properly considering and analyzing the interlanguage of learners and the writing of learners in writing is a mandatory track in order to resume learning at its starting point, to identify the linguistic-didactic factors, and especially to better situate the learner in his learning process. We will approach our research with an outline of different theories relating to the key concepts.*

Keywords: *Learning, French language, impact, reference language, prepositional system.*



¹ Auteur correspondant : Amina-Salima Abdeldjelil ; Aminasalima13@hotmail.fr

Avec l'apport des comparaisons interlangues menées en psycholinguistique et en psychologie cognitive, l'acte de l'écriture a fait l'objet d'un très grand nombre de recherches. Les processus de lecture-compréhension et écriture-expression sont bien spécifiés et simulés. Or, la psychotypologie de l'arabe standard et du français amène à formuler des hypothèses sur des divergences ou des spécialisations dans le traitement de l'écrit des apprenants arabophones. Leur confrontation apparaît, alors, comme particulièrement instructive : bien qu'il s'agisse de deux langues alphabétiques, le traitement de l'écrit en arabe et en français sollicite des habiletés, voire des structures cognitives différentes et des degrés d'attention différents alloués. Lorsqu'un apprenant arabophone passe du traitement de l'écrit en arabe à l'apprentissage de l'écrit en français, afin d'acquérir la compétence de production graphique, c'est-à-dire la capacité de communiquer au moyen de l'écriture. Ces productions sont dans la mesure où elles constituent pour l'apprenant un travail personnel qui le met à l'épreuve.

Elles permettent ainsi de le placer seul devant l'obstacle, lui permettant à surmonter la difficulté et à développer son autonomie et l'esprit d'initiative. Dans ce cas, l'enseignant de la langue étrangère devrait découvrir des stratégies de production de l'écrit efficaces. Or, l'arabe et le français sont différents n'ayant pas la même origine, ni la même évolution. Dès lors, d'importantes divergences les marquent, non seulement au niveau phonologique, lexical, grammatical mais également au niveau de l'emploi des prépositions. : « حروف الجر و الربط », en arabe. Ces différences exposeraient de vrais problèmes même aux apprenants de 2^{ème} année secondaire, ayant fait 8 ou 9 ans de français. Si nous prenons en compte la langue maternelle des apprenants algériens (l'arabe dialectal), nous soulignons que le français est une L3, car la première langue de scolarisation est l'arabe académique. Les recherches en apprentissage d'une L3 ont été effectuées par plusieurs chercheurs comme TSIMPLI; 2009, HENDRIKS; 2004, JIN ; 2009. Cependant, les études concernant son acquisition restent relativement récentes: TREVISIOL souligne que : « *l'acquisition d'une L3 était jusqu'à présent assimilée ou du moins traitée en parallèle avec celle de l'acquisition d'une L2* ». (TREVISIOL, 2003 ; 14). Heather Hilton avance que :

L'acquisition d'une langue étrangère (L2, L3.) en milieu scolaire est fondamentalement différente de l'acquisition de la langue maternelle (L1); les modèles psycholinguistiques du développement langagier en L1 (ou de l'acquisition des L2 en milieu naturel) ne sont que très partiellement transposables à l'acquisition des langues (AL2) en milieu scolaire. (Hilton, 2009)

Problématique

Notre étude se focalisera essentiellement sur les erreurs systématiques que nous avons pu relever sur les énoncés des apprenants du lycée op cité². À ce propos, nous avons convenu d'intervenir au niveau des contraintes contextuelles aux plans linguistique et pragmatique auxquels sont confrontés les sujets apprenants sollicités, dans le cadre d'une tâche pédagogique réalisée en classe. Le facteur de divergence entre l'arabe et le français représente, à notre avis, un facteur notable générateur d'erreurs. À cet égard, notre réflexion consiste à poser la question de notre recherche :

² Un des lycées de la wilaya d'Ain Temouchent, situé à l'est de la ville. Parmi les 18 unités pédagogiques, nous avons sollicité les deux classes de la 2^{ème} année secondaire lettres et langues étrangères, composée de 22 apprenants, chacune, entre filles et garçons. Classes d'apprenants venant des trois classes du tronc commun des lettres par opposition au tronc commun des sciences.

Selon la hiérarchisation L1-L2-L3 différentes mais impliquées, serait-il possible de transférer des compétences de l'écriture pour développer des performances en langue cible, en phase d'apprentissage ? Quels types d'erreurs commettent-ils les apprenants de 2^{ème} année secondaire, branche lettres et langues étrangères dans l'utilisation des prépositions à l'écrit ? Quels sont les facteurs linguistico-didactiques qui poussent les apprenants sollicités à les commettre ?

Hypothèses

Notre travail est issu des hypothèses formulées dans le cadre d'une pédagogie de l'interlangue entre les deux langues en contact, l'arabe et le français dans le contexte scolaire algérien. Dans cet ordre d'idée, nous n'avons pas écarté le fait que certaines pratiques pédagogiques demeurent encore inopérantes, soient à l'origine de déficit de la compétence dans l'emploi du système prépositionnel pour bon nombre d'apprenants arabophones, en classe du FLE. Nous soutenons, en effet, l'idée que des constructions erronées soient enregistrées dans le cadre de l'échantillon prélevé et identifiées comme des erreurs spécifiques ayant atteint un niveau de fossilisation³.

En ce sens, nous supposons, aussi, que les écarts qui ont été répertoriés par niveaux de contraintes, renseigneraient, en partie, sur un déficit dans l'emploi des prépositions en français que les apprenants-échantillons cumulent depuis leur parcours scolaire. Cela nous amène à considérer qu'ils auraient, d'abord, la difficulté d'incomber la lourde tâche d'apprendre « l'arabe académique », qui est plus ou moins différente de la langue maternelle (l'arabe dialectal). Durant cette période, ils n'auraient qu'une compétence transitoire linguistique et communicative et commettraient forcément des erreurs en FLE.

2. Méthodologie

2.1. Expérimentation

L'expérimentation que nous avons menée a eu lieu dans trois lycées de la ville d'Ain Temouchent. Nous avons sollicité la collaboration de trois classes de quinze (15) apprenants, c'est-à-dire un total de quatre-vingt-dix (45) apprenants de 2^{ème} année secondaire, lettres et langues, entre filles et garçons. Aussi, les résultats que nous avons notés, à la suite des dépouillements effectués au niveau de l'analyse du corpus constitué, ne tiennent compte que de la réalité de ce public qui a suscité notre attention dans le contexte de l'étude.

2.2. Le public Les apprenants observés sont tous passés par les mêmes modalités institutionnelles d'apprentissage. Ils ont tous le dialecte témouchentois comme langue maternelle, l'arabe standard comme première langue de scolarisation et le français comme première langue étrangère. Notre étude, dans ce dispositif, consiste en une analyse de quarante-cinq (45) textes rédigés par les apprenants de 2^{ème} AS, lettres et langues. Elle comportera deux étapes : la collecte d'un corpus (production écrite) et son analyse.

2.3. Le corpus Nous avons mis au point un échantillon d'observation à la lumière de documents écrits ayant pour développant le thème de l'internet et l'enfant, comme

³ En linguistique, la fossilisation est la stagnation dans l'apprentissage d'une langue seconde. Le concept remonte à Selinker (1972). La stabilisation est considérée comme l'étape préliminaire de la fossilisation. Dans ce cas on parle de fossilisation. Celles-ci peuvent survenir à différents moments de la prononciation et/ou de la grammaire.

production. Nous avons opté pour le corpus écrit parce qu'il se prête mieux à l'analyse et facile à recueillir. Il s'appuie sur une lecture approfondie de 45 documents écrits, ayant fait l'objet d'une exploitation effective. L'évaluation des documents nous a permis d'identifier et de répertorier les erreurs récurrentes qui ont été source de difficulté lors de l'apprentissage.

2.4. Matériel didactique mis en œuvre

En vue de procéder à l'analyse de l'échantillon, nous avons retenu des éléments conceptuels dans le cadre de l'approche contrastive et l'analyse des erreurs, qui nous ont permis d'identifier les niveaux de contraintes prévisibles au niveau des deux systèmes prépositionnels en contact : l'arabe et le français. Parallèlement, notre intérêt est porté sur la grammaire intériorisée des apprenants dont les productions écrites témoignent d'écarts qui résultent de stratégies individuelles d'apprentissage. Dans cette perspective, nous avons opté pour la démarche de Michel MINDER qui est : « *une démarche constructiviste où l'erreur devient un outil de portée didactique, perçue comme un objet de confrontation créateur de conflit cognitif.* » (MINDER, 1999 : 191). Daniel DESCOMPS ajoute à ces propos que : « *L'erreur permet de porter un regard analytique sur une activité en cours et non un jugement sur un produit fini.* » (1999 : 19).

3. Autour du concept clé : la préposition

Les prépositions sont des outils langagiers omniprésents. Tout énoncé en contient. Elles sont peut-être invisibles, mais jamais sans importance ; elles servent à exprimer toutes sortes de relations. Dès lors, leur omission rendrait le discours complètement incompréhensible.

Pour ce faire, nous sommes inspirés essentiellement des travaux de Ludo Melis (2003) qui semble avoir fait le tour de tout ce qui concerne l'emploi des prépositions en français. Denis Paillard définit la préposition comme étant

un terme relateur R mettant en relation deux autres termes X et Y. « Y » étant le nom (ou son équivalent) introduit par la préposition tandis que « X » correspond souvent, selon la majorité des auteurs, au verbe recteur. Selon MEILS, la caractéristique de la préposition comme relateur est neutre pour ce qui est des différentes valeurs : spatiales, temporelles ou figurées, et cela d'autant plus qu'il n'existe pas des critères opératoires permettant de les distinguer(...) c'est un terme relateur « R » mettant en relation deux autres termes « X » et « Y ». Y étant le nom (ou son équivalent) introduit par la préposition tandis que « X » correspond souvent, selon la majorité des auteurs, au verbe recteur (2002: 44).

À cela, Denis Delphine & Anne SANCER-CHATEAU ajoutent que La préposition et son complément forment une unité dont les éléments entretiennent des rapports plus étroits qu'avec le reste de la phrase ; c'est-à-dire un Groupe Prépositionnel. Ce dernier entretient avec le reste de la phrase ou un de ses constituants une relation de dépendance (1994).

Quant à Jean Dubois dans son dictionnaire de linguistique, il définit la préposition comme étant : « *un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase (le complément) à un autre constituant ou à la phrase toute entière* (1994). La sélection des prépositions se fait selon trois modes distincts : Le mode de sélection sémantico-syntaxique qui est remarqué dans les usages dits libres de prépositions, c'est-à-dire comme tête d'un complément additionnel, dit circonstanciel, ou d'un subordonné du nom. Comme dans : « Selon les informations, un accident très grave a perturbé la circulation **pendant** plusieurs heures **dans** la région d'Alger ». En arabe : « وبحسب الأنباء ، تسبب حادث خطير للغاية في تعطيل »

«حركة المرور لعدة ساعات في منطقة الجزائر العاصمة». Le deuxième mode est celui de sélection lexicale, c'est le mode de sélection des prépositions dites fixes, celles qui accompagnent les verbes, les noms et les adjectifs. Le choix de la préposition est spécifique, elle doit accompagner le verbe comme dans : Compter **sur**, emprunter **à**, parler **de**, penser **à**. Accompagnant le nom comme dans : Attitude **envers** ; sentiment **pour** ; modification **par** et accompagnant l'adjectif comme dans : Avoir confiance **en** ; faire confiance **à**, etc. Le troisième est le mode de sélection structurel. Il apparaît dans le domaine de la complémentation nominale. Dans ce sens, Inge BARTNING émet l'hypothèse qu' :

Un nom ne peut être suivi de complément que par l'intermédiaire d'une préposition, en particulier la préposition « de ». Cette préposition n'est ni spécifique ni significative, sa seule valeur est d'ordre structurel ; elle est là juste pour combler un vide syntaxique et indiquer qu'il existe une relation qui va du complément à au groupe nominal, de telle sorte que le complément spécifie (1993).

Or, parmi les problèmes que posent les prépositions, en Arabe et en Français, nous citons le problème sémantique. Il est très difficile de cerner, avec précision, le sens des prépositions et cela pour trois raisons : il faut, en premier lieu, tenir compte des domaines d'emploi. Andrée Borillo, avance que : « *La plupart des articles consacrés aux prépositions majeures dans les dictionnaires adoptent la tripartition espace-temps-notion avec la primauté du domaine spatial. Parfois c'est la seule explication à donner d'une préposition.* (1998 : 43). De surcroît, les interprétations qui sont fort variées et qui naissent dans la grande variété des contextes causent la plus grande difficulté de l'unité de sens. Il convient de prendre en considération le côté relationnel des prépositions, de ce fait, le contexte prendra part de manière capitale, dans la construction de l'interprétation, car il est difficile de déterminer le sens de la phrase. À ces propos, la linguiste Claude VANDELOISE parle de **site**⁴ et de **cible**⁵. Elle déclare que :

L'opération de localisation à laquelle participe le groupe prépositionnel implique deux entités: un localisateur et un localisé; le premier s'appelle « site » et le deuxième « cible ». Le site doit être doté de propriétés spatiales qui facilitent son repérage et autorisent son exploitation dans la relation de localisation. On peut distinguer trois types d'expressions pouvant servir de site: les GN comportant un nom doté de propriétés spatiales, les groupes qui renvoient à une activité se déroulant dans un lieu, et les groupes indiquant des distances. (1986)

Notre étude, qui se fixe comme objectif l'étude des usages erronés des prépositions, à l'écrit par des apprenants arabophones en classe du F.L.E., se trouve dans l'obligation d'inclure ces notions qui nous seront d'un grand apport pour expliquer l'utilisation idiosyncrasique des prépositions ou l'interlangue dans l'emploi de ces dernières.

4. Analyse des déviations: Facteurs intralinguaux

En ce qui concerne la déviance dans l'emploi des prépositions en langue française, la distinction entre erreurs intralinguales et erreurs interlinguales est très difficile à établir. Dans un premier temps, nous allons nous focaliser surtout sur les facteurs internes à la

⁴ Le site est doté de propriétés spatiales qui facilitent son repérage et autorisent son exploitation dans la relation de localisation.

⁵ La cible n'est pas un lieu directement associé à la référence d'un GN donné, mais elle implique une portion plus vaste de l'énoncé.

langue cible, ceux qui peuvent nous expliquer des erreurs que même des locuteurs natifs peuvent commettre. Elles sont dues à une connaissance imparfaite des règles et des catégories de la langue cible et du non respect des propriétés sémantico-syntaxiques du verbe recteur de la préposition, ainsi que la méconnaissance des valeurs conceptuelles de son complément. Dans ce contexte, Jean-Pierre Astolfi souligne en ce sens que : « *les erreurs commises par des apprenants en situation d'enseignement /apprentissage renseignent sur des progrès conceptuels en cours de réalisation* (J1997 : 13). Toutefois, et avant d'entamer cette phase, nous devons souligner que l'analyse portera essentiellement sur les constructions retenues dans le corpus initial de base. Henri Besse & Rémy Porquier expliquent que: « *La distinction entre erreurs intralinguales et erreurs interlinguales, consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée* » (1984 : 210).

4.1. Erreurs dues à la concurrence sémantique entre les prépositions.

Dans cette catégorie nous avons retenu cinq (5) items:

1. Aujourd'hui chacun possède internet **dans** la maison. Au lieu de : Aujourd'hui chacun possède internet **à** la maison. (Forme attendue)
2. A tous les élèves : portez vos bavettes **dans** l'école. Au lieu de : A tous les élèves : portez vos bavettes **à** l'école. Forme attendue
3. **Dans** U.S.A., on exploite les enfants **dans** l'industrie. Au lieu de : **Aux** U.S.A., on exploite les enfants **pour** l'industrie. (Forme attendue)
4. L'hygiène est une très belle chose **en** notre vie. (5) Au lieu de : L'hygiène est une très belle chose **dans** notre vie. (Forme attendue)
5. L'internet encourage la recherche **par** les sites. (6) Au lieu de : L'internet encourage la recherche **à travers** les sites. (Forme attendue) .

Nous expliquons ces erreurs par le fait que vu leur rôle comme éléments de relation, tant au niveau syntaxique que sémantique, la description sémantique des prépositions pose de nombreux problèmes aux apprenants. «La distribution des prépositions⁶» a considérablement changé à travers le temps. Il s'agit d'un phénomène assez important et non pas de faits isolés ou marginaux. Dans un certain nombre de cas, des verbes ou des expressions d'autrefois suivis de « **à** », devant un infinitif, paraissent en français contemporain avec « **de** » et vice versa. Les emplois de « **à** » et « **de** » sont, généralement en diachronie, motivés sémantiquement. Nous ne prétendons pas qu'une telle distinction entre « **à/de** » doit nécessairement exister. Ce que nous disons c'est que quand « **à/de** » peuvent alterner, la distinction qui peut se déceler est de ce type, parce que la sémantique de ces prépositions y mène. Nous faisons l'hypothèse que la sémantique influe sur les faits syntaxiques qui déterminent les structures. Il est à admettre que la syntaxe et la sémantique sont solidaires et tout fait syntaxique devrait pouvoir être expliqué en termes sémantiques également. L'hypothèse explorée par Danielle Leeman examine que

la compatibilité des formes est corrélée à la compatibilité des sens. Autrement dit, les acceptabilités et les inacceptabilités observées au sein de ces énoncés reposent respectivement sur une compatibilité et une incompatibilité entre la sémantique de la préposition et celle du nom régime. L'analyse différentielle d'erreur, de « *en* » et « *dans*,

⁶ On peut considérer que l'emploi de **à** et **de** comme introducteurs ou compléments d'infinitifs sujet ou objet relève de la sélection structurelle. La structure syntaxique du sujet ou du complément conditionne l'apparition d'une préposition ; le choix de celle-ci dépend, par ailleurs, du lexique, ce qui montre que les deux modes de sélection peuvent se combiner.

de la présence et de l'absence de déterminant enfin, conduit l'auteur à construire une explication éclairante pour la distribution observée. (2006)

4.2. Erreurs dues à la confusion entre: à/dans/pour

Ce cas est le plus répandu. Nous avons relevé (4 items) :

Aujourd'hui chacun possède Internet **dans** sa maison. Au lieu de

Chacun possède internet **à** la maison. (Forme attendue)

A tous les élèves : connectez-vous à internet **dans** l'école. Au lieu de

A tous les élèves : connectez-vous à internet **à** l'école. (Forme attendue)

Dans U.S.A., on exploite les enfants **dans** l'industrie. Au lieu de

Aux U.S.A., on exploite les enfants **pour** l'industrie. (Forme attendue)

Il est à noter qu'il s'agit dans ces exemples d'une concurrence sémantique entre prépositions. Dans ces cas, il serait difficile d'attribuer l'erreur à un seul facteur aux dépens d'autres. La concurrence d'ordre sémantique est souvent appuyée par d'autres justifications tel que l'interférence venant de la langue maternelle ou encore d'autres facteurs d'ordre pédagogique. Les confins sémantiques entre les deux prépositions « à » et « **dans** » étant, en effet, très fins. Pour ce qui est de leur emploi spatial, certains auteurs comme A. Borillo 1998, et L.S.Florea ne les différencient que par certains traits à peine intuitivement apercevables. Ils soulignent, à cet effet, une localisation dans un cadre soit unidimensionnel soit bidimensionnel pour la préposition « à » alors que « **dans** » sert plutôt à localiser dans un espace tridimensionnel, parlent d'un rapport d'intégration pour la préposition « **dans** » qui n'apparaît pas avec « à ». Annie Montaut et Pierre Cadiot ajoutent à ces propos que :

les prépositions sont des instructions permettant de construire le référentiel, des modes donc de donation du monde référentiel, et non de simples renvois à ce référentiel, s'inspirant constamment du principe qu'il pose dès l'introduction : il s'agit « d'orientation, d'accès, de repérage, donc du sujet dans son rapport au monde, et non d'espace brut. (1990 : 11).

De plus, les deux prépositions exercent des contraintes différentes sur leur régime ; la préposition « **dans** » exige un argument spécifique introduit toujours par un déterminant comme il ressort des exemples : Le cahier est **dans** le cartable/Le moustique est **dans** cette salle/Le relationnel est très important **dans** la vie professionnelle. Tandis que « à » peut introduire les deux types à la fois, un argument spécifique ou un argument non spécifique, avec ou sans déterminant comme nous voyons dans les exemples suivants : Il habite **à** l'université. **b.** Le père est **au** marché. Or, un apprenant arabophone en classe du FLE aurait du mal à saisir la différence entre ces deux prépositions ayant le même emploi spatial. Elles servent toutes les deux à localiser une cible dans un espace délimité par les bornes d'un site. Toutefois, lors de la production d'un énoncé, l'apprenant n'accorde aucune attention à l'aspect du site ou de la cible à localiser.

L'apprenant emploie la préposition « **dans** » au lieu de « à » (préposition attendue), attribuant une interprétation spécifique à l'argument de la préposition. Les apprenants assimilent souvent « à » à la préposition arabe [fi], cette dernière se traduit littéralement à « **dans** ». À la lumière de ce que l'on vient de voir, nous pouvons dire que la préposition « à » sert quand la localisation précise de la cible n'est pas exigée par le sens de l'énoncé ; le site sera donc conçu comme un espace de repérage externe. Par exemple : «Papa est

au marché» (c'est-à-dire : papa est allé faire les courses, mais il peut être dans la superette, ou peut-être même qu'il est au salon de coiffure). Contrairement à « **dans** » dont l'inclusion est sa caractéristique la plus typique et qui en plus de la relation de repérage, elle exprime une inclusion de la cible dans le site, ce qui préciserait la localisation. Par exemple : «Papa est **dans** le marché» (Papa est bel et bien **dans** le marché et non pas **dans** le salon de coiffure).

4.3. Erreurs dues à la confusion : dans/ en

Dans cette catégorie, nous avons retenu deux cas, L'internet est une très belle chose **en** notre vie. Au lieu de L'internet est une très belle chose **dans** notre vie. (Forme attendue) L'internet est indispensable en notre **en** notre vie estudiantine. Au lieu de L'internet est indispensable en notre **dans** notre vie estudiantine (Forme attendue) Nous relevons de ces énoncés une abstraction au niveau de la langue, l'erreur se trouve entre deux prépositions dont l'emploi s'avère très équivoque vu que les frontières entre elles ne sont pas tranchées exprimant toutes les deux un rapport d'intégration. En effet, un apprenant arabophone en classe du F.L.E., détaché d'un environnement linguistique francophone, n'aurait pas assez d'appréhension pour bien saisir ces différences et pouvoir effectuer le bon choix. La non convenance de la préposition « **en** » avec son régime « notre vie » est nettement remarquable puisque le caractère spécifique du complément prépositionnel qui lui a été attribué par le déterminant « **notre** », exerce des difficultés quant au choix de la préposition correcte ; utilisant, plutôt, la préposition « **dans** » toujours suivie d'un déterminant. L'erreur serait due à deux facteurs. Dans un premier temps, à une confusion « **en/dans** ». Dans un second, à l'impact qu'exerce la langue de référence, (soit l'arabe dialectal, soit l'arabe classique).

4.4. Erreurs dues à la confusion : par/à travers

Pour ce type de concurrence, nous n'avons retenu qu'un item : L'internet encourage la recherche **par** les sites web. Au lieu de L'internet encourage la recherche **à travers** les sites web. (Forme attendue.) L'apprenant emploie la préposition « **par** » au lieu de la préposition attendue « **à travers** ». Le dictionnaire Lexis de la langue française confirme que : « *Toutes les deux peuvent exprimer le moyen, la cause et la manière.* » (Lexis, 1979). L'apprenant n'a pas fait la différence entre le moyen et l'agent. Il a pris le complément « les sites web » pour agent du verbe « encourager ». Or, le contexte a besoin d'un complément de moyen exigeant la préposition « **à travers** », plus correcte.

Si l'apprenant avait pris sa première langue de scolarisation « l'arabe standard » ou sa langue maternelle, comme langue de référence il l'aurait peut-être employée, étant donné qu'il existe en arabe des prépositions qui correspondent parfaitement à « **à travers** » qui sont : « عبر : **aâbra** » ou « من خلال : **min khilal** » ou **âantarik** « عن طريق ». La conclusion tirée est que l'interférence de la langue de référence est à écarter. Il paraît, plutôt, que l'erreur est commise par le fait que la préposition « **par** » puisse exprimer le même sens que la préposition attendue « **à travers** ». Toutefois, la préposition « **par** » pourrait bien introduire « un complément de moyen », mais dans bien d'autres contextes.

4. 5. Erreurs dues à la confusion : parmi/entre

Pour ce cas d'erreurs, nous n'avons relevé qu'un seul item, mais il n'en est pas moins significatif étant donné qu'un nombre bien déterminé d'apprenants sont tombés dans la

même erreur de confusion entre « **parmi/entre** » comme dans l'exemple suivant : Lors de la connexion, j'étais **entre** les camarades. Au lieu de Lors de la connexion, j'étais **parmi** les camarades. (Forme attendue) Dans cet item, l'apprenant a employé la préposition « **entre** » au lieu de la préposition attendue « **parmi** ». Il nous semble qu'il a confondu quatre prépositions ayant des combinatoires similaires, pouvant apparaître dans des contextes très proches. Nous donnons les exemples suivants à titre d'illustration :

- a. Nous travaillons **entre** camarades. b. Je suis **parmi** mes camarades.
c. Je suis **avec** mes camarades. d. Je suis **chez** notre camarade.

Si nous analysons l'erreur commise, nous dirions que trois raisons sont possibles: la première, est que l'apprenant n'est pas certain de la convenance de « **parmi** » qui n'est très utilisée dans le discours. La deuxième cause est qu'il existe en arabe une préposition qui apparaît dans le même contexte et qui se rend en français par la préposition « **entre** », c'est la préposition [**bayna** : بين]. La troisième raison, c'est que l'apprenant a attribué l'avantage spatial et a utilisé la préposition « **chez** : **inda** », la préposition qu'il utilise correctement avec les noms propres.

4. 6. Erreurs dues à la confusion : **pour/à**

Concernant ce genre d'erreurs, nous avons relevé deux items Via internet, J'invite tout le monde **pour** aider les enfants. Via internet, J'invite tout le monde **à** aider les enfants. (Forme correcte) **Pour** cette occasion, j'appelle tous les lycéens **à** nettoyer le lycée. **À** cette occasion, j'appelle tous les lycéens **à** nettoyer le lycée. (Forme correcte) Les phrases employées par les apprenants mettent en évidence une confusion faite entre les prépositions «**à**» et « **pour**». Les apprenants semblent avoir confondu deux types de compléments différents : le complément indirecte du verbe et le complément circonstanciel (complément de la phrase). Claude Cortier (2001) souligne à ce sujet que « *la distinction entre ces deux types de compléments est tellement problématique que certains auteurs les qualifient de protagonistes en lutte* » (132). Cette ambiguïté induit l'apprenant souvent en erreur. Dans la deuxième phrase, **Pour** cette occasion, j'appelle tous les lycéens **à** nettoyer le lycée. **À** cette occasion, j'appelle tous les lycéens **à** nettoyer le lycée. (Forme correcte) L'apprenant confond le complément circonstanciel exprimant la destination et le complément indirect du verbe. La préposition «**pour**» dans ce contexte, où nous avons un verbe performatif « lancer un appel » qui nécessite forcément un destinataire et exige la préposition « **à** » afin d'établir une relation d'attribution. Un tel emploi proviendrait de la ressemblance des contextes où les deux prépositions en question peuvent apparaître. Comme dans les exemples suivants : J'ai quelque chose **pour** vous. Au lieu de J'ai quelque chose **à** vous dire Il y a un appel **pour** vous Au lieu de Je m'adresse **à** vous. La confusion est portée sur la distinction complément d'objet indirect/complément circonstanciel et le but. L'apprenant emploie la préposition « **pour** » croyant ainsi qu'il s'agit d'un complément circonstanciel de but. Cette confusion serait due à la ressemblance qui pourrait exister entre certaines propositions infinitives complément du verbe et complément du but. Il s'agit, donc, d'une confusion entre des compléments différents, mais cette fois-ci de même nature.

4. 7. Erreurs dues à la confusion « **de/à** »

Concernant ce type d'erreur, nous avons pu relever un seul item Les enseignants obligent les élèves **de** consulter les sites-web, **de** l'école. Les enseignants obligent les élèves **à** consulter les sites-web, **à** l'école. (Emploi correct). L'apprenant emploie « **de** » au lieu de

« à », préposition attendue. En fait, il y a deux compléments qui sont confondus ; le complément du nom et le complément circonstanciel de lieu (ici « à l'école ») exempté dans le contexte de l'énoncé. Nous tirons la conclusion que l'aspect culturel et les modestes connaissances linguistiques de l'apprenant y sont très dominants. Le fait que « la consultation du site en Algérie » soit liée aux technologies non maîtrisées, cela a évoqué chez l'apprenant le sentiment que les sites web font partie intégrante de l'école, ce qui l'a poussé à les écrire avec un complément du nom.

4. 8. Erreurs dues à la confusion « de/pour »

Pour ce cas de confusion, nous avons relevé un seul item Je vous demande **pour** diffuser toutes informations recherchées. Au lieu de Je vous demande **de** diffuser toutes informations recherchées. (Forme correcte) L'apprenant emploie la préposition « **pour** » au lieu de la préposition attendue « **de** ». Dans ce cas, il n'a pas commis l'erreur qui concerne le complément, uniquement, mais celle concerne, plutôt, les contraintes associées au verbe « demander » qui exige l'emploi de la préposition « **de** » avec l'infinitif. L'apprenant aurait du confondre le complément indirect du verbe et le complément circonstanciel de but. Cela l'a poussé à utiliser la préposition « **pour** », étant donné que son énoncé vise bien un but, celui de diffuser les informations recherchées sur internet.

11

4.9. Erreurs dues à la confusion : « de/sur »

Pour ce cas, nous avons relevé un seul item

L'internet nous informe **de** ce qui se passe dans le monde. Au lieu de

L'internet nous e informe **sur** ce qui se passe dans le monde.

L'apprenant dans son discours commet l'erreur d'employer la préposition « **de** », au lieu de la préposition « **sur** ». Dans cet exemple, le verbe recteur « informer » est donné sous forme d'un verbe support, celui de « donner des informations » qui pousse à confondre avec le verbe « informer » dont il est dérivé et qui exige forcément la préposition « **sur** » comme préposition fixe l'accompagnant. Le sens de « **sur** » avec le verbe « informer » et celui du complément qui joue un rôle primordial dans la construction de la phrase. Ce que Ludo Melis nomme : « *d'emploi figuré à une localisation spatiale où le sujet se situerait à un endroit élevé par rapport au site.* (2003 ; 27). Car l'informateur est obligé de dominer, de par sa vue globale, l'information. À ces propos Andrée Borillo ajoute que :

L'informateur doit avoir une vue globale et dominante sur les informations qu'il puisse donner, dans une relation de localisation où « **sur** » garderait toutes ses propriétés topologiques (A.). Si l'apprenant ne connaît pas le sens polysémique de la préposition « **sur** ». Une telle erreur proviendrait de l'influence de la langue arabe classique, où dans un contexte similaire, on emploie la préposition [aân] qui correspondrait dans plusieurs contextes à la préposition « **de** » en français. Par exemple : Il a parlé de lui, l'équivalent de, Takalama "ân hou : (en arabe) (1998 : 42).

4. 10. Erreurs dues à la confusion entre différents compléments

Dans cette catégorie d'erreurs, nous n'avons pu relever que deux items. Le premier présente la confusion « **à/pour** » : Je donne un conseil **pour** tous les enfants **pour** respecter les parents. Au lieu de « Je donne un conseil **à** tous les enfants **pour** respecter les parents ». Si nous parlons du contexte, dans la première partie de la phrase l'apprenant s'adresse à tous les enfants par son conseil utilisant la préposition « **pour** » dans la seconde, la même préposition est utilisée afin d'exprimer le but du conseil. Or, la

nature du complément a toujours joué un rôle essentiel quant au choix de la préposition qui l'introduit dans la phrase, comme souligne Ludo Melis :

La préposition sélectionne, en général, son complément tant sur le plan syntaxique que sur le plan sémantique. Chacune peut être caractérisée par les types de compléments qu'elle admet ; elle possède, dès lors, un pouvoir de sous-catégorisation. Certaines n'admettent qu'un seul type : ceci est par exemple le cas de *chez*, toujours suivi d'un groupe nominal, et de *quitte à* qui requiert un infinitif ; d'autres, comme *pour* ou *de*, admettent un spectre de compléments fort large. (2003: 372)

Le deuxième item présente la confusion « **à/dans** » L'internet est nécessaire **à** tous les domaines. L'internet est nécessaire **dans** tous les domaines. (Forme attendue) L'item entraîne une confusion « **à/dans** ». La préposition « **à** » prend la place de la préposition espérée « **dans** ». Ceci s'explique par le fait que l'apprenant prévoit le complément de la préposition « tous les domaines » sans dimensions exactes ne représentant aucun espace. Dès lors, l'utilisation de « **dans** » serait pour lui une erreur. De plus, la méconnaissance quant à l'emploi de « **dans** » accule l'apprenant à choisir la préposition la plus proche « **à** » servant ainsi de « passe partout » dans les situations complexes. Mustafa Ghalyani souligne dans ce sens qu'

en arabe, les choses ne se font pas toujours de la même manière, en particulier quand il s'agit de compléments du nom pouvant être rendus en français par des compléments du type : GP→ de + N. Pour ce cas précis, le plus répandu-, la mise en rapport du nom N1 et de son complément déterminatif N2 se fait directement, sans avoir besoin d'un intermédiaire (1993: 206).

5. Analyse des déviations : Facteurs interlinguaux

5.1. Erreurs dues à un transfert négatif

Dans cette deuxième partie de notre analyse, nous allons essayer de voir comment les connaissances pré requises en langues de référence (arabe dialectal et l'arabe classique de scolarisation), la culture et le contact récent la langue étrangère, français, puissent influencer l'emploi prépositionnel chez les apprenants. Dans cette catégorie d'erreurs, nous avons pu relever treize (13) items. Cela révèle de l'importance du facteur qui est l'interférence de la langue de référence qui peut évoquer différentes formes. En effet, nous avons répertorié les interférences en deux grandes classes : items révélant un emploi erroné de la préposition par substitution, et items révélant un calque caractérisé : L'internet divise **entre** les membres de la famille. Equivalent de : « الإنترنت يقسم أفراد الأسرة »

Au lieu de : L'internet divise la famille. (Forme attendue). Elle ouvre d'immenses possibilités **vers** un monde meilleur. Equivalent de « إنها تفتح إمكانيات هائلة لعالم أفضل » au lieu de : Elle ouvre d'immenses possibilités **sur** un monde meilleur. et propose des programmes **des** enfants. L'équivalent de « تقدم برامج للأطفال »

Alors que la phrase attendue serait : Elle propose aussi des programmes **pour** enfants. Pour cette phrase, l'apprenant a mal construit le complément du nom ayant un rôle caractérisant et faisant partie du Groupe Nominal C.O.D. du verbe « proposer ». Cet usage relève d'une pure interférence de la langue de référence. Nous rappelons que celle-ci soit l'arabe standard ou l'arabe dialectal. En effet, l'apprenant procède, par simulation de la structure du complément du nom en arabe, où la préposition est souvent implicite. Lors de la traduction littérale arabe/français, et pour combler cette absence de la préposition, il emploie « **de** » substituée souvent à toutes les autres prépositions pouvant introduire un complément du nom. Cela peut expliquer le cas où le complément du nom en arabe

renferme une préposition explicite. Il est question de la préposition [min : من] qui est la correspondante type de la préposition « de » en français.

5.2. Erreurs dues à un calque conduisant à un emploi inapte de la préposition

Dans cette catégorie, nous avons relevé un seul item : Il est très important d'avoir internet **pour** que nous soyons toujours **avec** les événements. L'erreur n'est pas liée, seulement, à l'emploi erroné des prépositions. C'est plutôt la construction calquée et utilisées qui n'est pas attestée en langue française. L'apprenant a calqué littéralement sur la construction correspondante en arabe. Il est bien clair que le calque représente pour l'apprenant une stratégie communicative, dont le but est de faire passer son message, les moyens linguistiques pour le faire en langue cible étant limités ou peut-être même absents. Car, les apprenants reconnaissent l'erreur mais n'arrivent pas à la corriger. De Pietro et Balsiger avancent que

les propos seront justifiés si nous nous penchons sur la scène didactique qui connaît, de nos jours, une certaine montée des approches plurilingues, ou pédagogie intégrée, qui intègrent les langues étudiées de façon à prendre appui sur le connu pour aborder le moins connu » (2011: 27).

5.3. Calques conduisant à l'erreur par l'omission de la préposition

Pour ce cas, nous avons relevé quatre (04) items : 1. Les enfants souffrent du contrôle familial et Ø la faiblesse du débit internet, calquant sur : الأطفال يعانون من السيطرة العائلية و انخفاض سرعة الإنترنت
2. Les enfants sont victimes Ø la violence sur internet. Calquant sur : الأطفال ضحايا العنف العائلي
الإنترنت : atfaldahayaelonf al el anترنت ; Sans préposition entre « victime » et « violence ». De ce fait, les items ont été l'édifice d'un calque déterminé sur les structures de la langue de référence. Il s'agit de l'omission de la préposition, et quoiqu'ils révèlent des constructions non attestée en français, ils semblent être moins « fautifs » étant donné que l'apprenant a bien utilisé la préposition attendue. L'erreur réside, seulement, dans le fait qu'il n'a mis la préposition attendue que devant le complément ou les compléments qui suivent. M. Grevisse souligne qu'

en arabe, certains morphèmes tels que les pronoms personnels, apparaissent souvent intégrés aux mots qu'ils accompagnent (entre autre, les noms et les verbes). Ils ne sont indépendants que lorsqu'ils remplissent la fonction de sujet du verbe. Certains cas très limités et où « le rapport existant entre les deux termes est suffisamment suggéré par la simple juxtaposition de mots » (1980:1116).

Cet emploi « erroné » est le résultat d'un calque caractérisé sur les deux phrases correspondantes en langue arabe. A savoir : Les enfants souffrent « de » contrôle familial et Ø la faiblesse du débit d'internet. Calquant sur : Al atfalyouâanoun « mina « arakaba el ailiaoua Ø do : الأطفال يعانون من الرقابة الأسرية ومن انخفاض سرعة الإنترنت phrase correspondante en arabe (Les enfants souffrent du contrôle familial et Ø la faiblesse du débit internet et Ø le manque de programmes. « Al atfal youâanoun mina elrrakaba elailiaoua Ø inkhifad soraat lanترنت oua Ø noks elbaremej ». L'énumération en arabe ne reprend pas la préposition, mais elle la remplace par des virgules. À noter qu'en arabe (classique et dialectal), la préposition n'est jamais reprise en cas de multiplication de compléments pour un même verbe. Elle n'apparaît que devant le premier complément. Les exemples ci-dessus en sont la meilleure illustration.

6. Principes de remédiation et perspectives didactiques

6.1. En amont du cursus scolaire : Réhabilitation de la pédagogie de l'erreur

Dans le cas d'une déviance relative au système de la langue de référence, il serait intéressant d'accorder à l'erreur son statut « d'acte d'apprentissage ». En ce sens, il est souhaitable de prendre en considération les deux langues de l'apprenant (sa langue maternelle et sa première langue de scolarisation), non pas à des fins de traduction littérale, mais plutôt, dans une perspective de reconnaissance d'une identité sociolinguistique. Alain Coïaniz dit qu' : « *il est difficile, voire, impossible d'empêcher un apprenant de recourir à sa langue de référence en cas de blocage. Par conséquent, mieux vaut gérer ce que l'on ne peut empêcher.* » (1996: 35).

6.1.1. Mise en confrontation des faits linguistiques indestructibles

Dans le cadre des pratiques de classe, Le contact des langues, permet aux apprenants de déterminer et d'évaluer les éventuelles zones de difficultés. Cela leur permettrait de constater les convergences et les divergences et de différencier les contraintes linguistiques inévitables au niveau des systèmes en contact. Dans ce contexte, les stratégies de contraste ne sont pas réhabilitées seulement sur la plan linguistique, mais, aussi, au niveau pragmatique dans la mesure où la langue étrangère en étude permet l'ancrage des savoirs dans sa propre langue.

6.2. En aval du cursus scolaire : Les pratiques de classe

Les formes déviantes retenues au niveau des énoncés idiosyncrasiques, analysés permettent de rendre compte des stratégies développées par les apprenants par rapport à leur interlangue. Dans ce contexte, Larry Selinker (1972) souligne que « *Les apprenants ont tendance à réduire la langue cible à un système plus simple d'où les tentatives, dans le cas des étudiants arabophones, de produire des écrits avec un minimum de coût linguistique. De telles productions semblent traduire une confusion, voire même une ambiguïté,* (1972: 42). Les étudiants que nous avons observés ont développé un habitus psycholinguistique qu'ils ont adopté non pas pour réfléchir dans la langue mais plutôt pour transférer ce qui a été mémorisé durant les années précédentes. Or, revisiter les principes de tout type d'évaluation, en opérant une rupture avec les consignes basées exclusivement sur une orientation comportementale, car, cette façon de faire semble stérile et infructueuse. Dès lors, il est, parfois, épineux d'évaluer le niveau réel d'un public qui a souvent développé une culture de l'imitation au risque de tout oublier à défaut d'une conceptualisation établie des « savoirs-sus ». Il serait donc souhaitable de sensibiliser les apprenants à l'autonomie pour construire des compétences métacognitives favorisant leur expression à l'oral et à l'écrit, ce qui les conduira à développer progressivement un esprit critique vis-à-vis des savoirs qui leur sont enseignés. Or, vu le niveau de formation défaillant des apprenants, en classe du F.L.E., Il est nécessaire de transposer des contenus du programme officiel au niveau des pratiques de classe, car c'est une adoption à effectuer. La métalangue employée par les enseignants pourrait être perçue comme un obstacle à l'apprentissage. Cela se traduit par un décalage entre les contenus enseignés et les performances réelles des apprenants. Il serait fructueux de réfléchir aux mesures didactiques envisageables dans le cadre de la formation et d'envisager l'enseignement de l'écrit au sein d'ateliers d'écriture. Le travail de groupes, quant à lui, favoriserait une interaction qui donnerait lieu à un échange entre apprenants, et par conséquent, à performer l'utilisation des prépositions et diversifier les écrits.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les erreurs dans l'emploi des prépositions sont bel et bien de natures différentes, et les facteurs qui favorisent leur apparition sont, eux aussi, très variés et changent d'un apprenant à un autre. Ce qui est avéré c'est, plutôt, cet impact qu'exercent la langue et la culture maternelles des apprenants sur leurs énoncés de manière directe ou indirecte, constituant d'autres phénomènes linguistiques. Nous avons pu comprendre qu'il existe une concurrence sémantique entre les prépositions dont les étudiants méconnaissent leurs propriétés sémantiques. De plus, nous avons dévoilé l'apport du contexte avec la nature du complément où nous avons constaté que les apprenants méconnaissent les valeurs conceptuelles entre les différents compléments qu'existent dans la langue française.

Le contenu sémantique des prépositions a mené à l'erreur du moment où nous avons repéré des prépositions qui partagent de minces frontières sémantiques. De surcroît, les zones potentielles d'erreurs retenues nous ont fourni une ample connaissance des difficultés réelles qu'a rencontrées un public de lycéens, dans l'emploi de prépositions. Ces difficultés ont couvert différents paramètres aussi bien linguistiques que pragmatiques. Celles-ci ont témoigné d'une maîtrise imparfaite de ces outils qui sont distribués d'une manière aléatoire et non réfléchi. L'ensemble des difficultés que nous avons d'illustré, étaye nos arguments par rapport à l'hypothèse que nous avons formulée au départ. En ce sens, Véronique Castellotti souligne que : « *Le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante, c'est-à-dire la leur.* » (2001: 50). De plus, le recours à l'arabe s'est présenté comme un moment opportun dans l'appropriation de certains faits de langue difficilement perceptibles en français. De ce fait, notre connaissance de la langue et de la culture maternelles des apprenants-échantillons nous a permis certaines observations que les auteurs, op cités, ayant travaillé avec d'autres publics, sur ce sujet tel que G. Fève (1985) n'avaient pas eu la chance de découvrir ce qui est des cas d'interférence et de calques auxquels nous avons abouti.

Références bibliographiques

- ASTOLFI J.-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF,
- BARTNING I. 1997. *L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère*. Acquisition et interaction en langue étrangère.
- BESSE H. & PORQUIER R. 2006. *Grammaire et didactique des langues*, Editions Hatier.
- BORILLO A. 1998. *L'espace et son expression en français*, Paris, Ophrys Lexis.
- BORILLO A. 2001. « Il y a préposition et préposition »,
- CASTELLOTTI V. 2001. *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international.
- COÏANIZ A. 1996. *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Montpellier : Université Paul-Valéry.
- CORTIER Cl. 2001. *Les syntagmes prépositionnels prédictifs dans les grammaires universitaires : un observatoire de la place accordée aux prépositions* », De Boeck supérieur.
- DE PIETRO J.-F., BALSIGER Cl. 2011. *Quand la diversité linguistique devient la norme*. Educateur : Approches plurilingues
- DENIS D. & SANCIER-CHATEAU A. 1994. *Grammaire française*. Librairie générale française. Col : les usuels de poche. Paris. ISSN 1242-496X. Le Livre de poche, ISSN 0248-3653 ; 8078
- DESCOMPS D. 1999. *La dynamique de l'erreur*. Paris : Hachette.
- DUBOIS J. et al. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- GHALYANI M. 1993. *Djamiâ AL Dourous: Recueil de leçons d'arabe*, Beyrouth.
- GREVISSE M. 2003. *Quelle préposition ?* Belgique, DE BOECK. DUCULOT.
- HILTON H .2009. *Théories d'apprentissage et didactique des langues*. La Clé des Langues. Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029).

- LEEMAN D. 2006. *La préposition française : caractérisation syntaxique de la catégorie*. Associations modèles linguistiques
- MELIS L. 2003. *La préposition en français*, Paris. Ophrys
- MONTAUT A. 2012. *Les prépositions abstraites du français* », *Linx*
- PAILLARD D. 2002. *Prépositions et rection verbale*, Interlangage » Hatier/CREDIF.
- TRÉVISIOL P. 2003. *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français*, L3. Thèse de Doctorat. Université Paris VII
- VANDELOISE Cl. 1986. *L'espace en français*, Paris, le seuil.