

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTE DES ARTS, LETTRES ET  
SCIENCES HUMAINES

\*\*\*\*\*

CRFD : ARTS, LANGUES ET CULTURES  
URFD : LANGUES ET LITTERATURES

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work – Fatherland

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF ARTS, LETTERS AND SOCIAL  
SCIENCES

\*\*\*\*\*

PGS FOR: ARTS, LITERATURES AND  
CULTURES

DRU FOR: LANGUAGES AND LITERATURE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF FRENCH

\*\*\*\*\*

**ANALYSE DES CONFUSIONS SYNTACTICO-  
SÉMANTIQUES DES PRÉPOSITIONS <<À>> ET  
<<DE>> CHEZ LES ÉLÈVES DE 6<sup>ème</sup> ET 5<sup>ème</sup> DU  
LYCÉE DE ZAMENGOÉ**

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master en Lettres Modernes Françaises.

Option

Langue

Spécialité

**GRAMMAIRE FRANÇAISE**

Présenté par :

**MVILONGO EFOUBA Emeran Julien 18D700**

*Licencié-es en Lettres Modernes Françaises*

Sous la direction du

**Dr. TABI MANGA François Guillaume**

Chargé de Cours

ANNEE ACADEMIQUE : 2023-2024

<b>DÉDICACE.....</b>	<b>I</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>II</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>V</b>
<b>IMAGES.....</b>	<b>VI</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VIII</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : APPROCHES CONCEPTUELLES DE LA PRÉPOSITION ET CADRAGE THÉORIQUE.....</b>	<b>8</b>
<b>CHAPITRE 1 : APPROCHES CONCEPTUELLES DE LA PRÉPOSITION EN GÉNÉRALE.....</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE 2 : PANORAMA DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES ENSEIGNEMENTS.....</b>	<b>37</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE : TYPOLOGISATION/ANALYSE DES OBSERVABLES ET PROPOSITION DIDACTIQUE .....</b>	<b>48</b>
<b>TROISIÈME CHAPITRE : TYPOLOGISATION/ANALYSE DES OBSERVABLES.....</b>	<b>50</b>
<b>CHAPITRE 4 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....</b>	<b>101</b>
<b>CONCLUSION GÈNÈRALE .....</b>	<b>112</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>117</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>122</b>

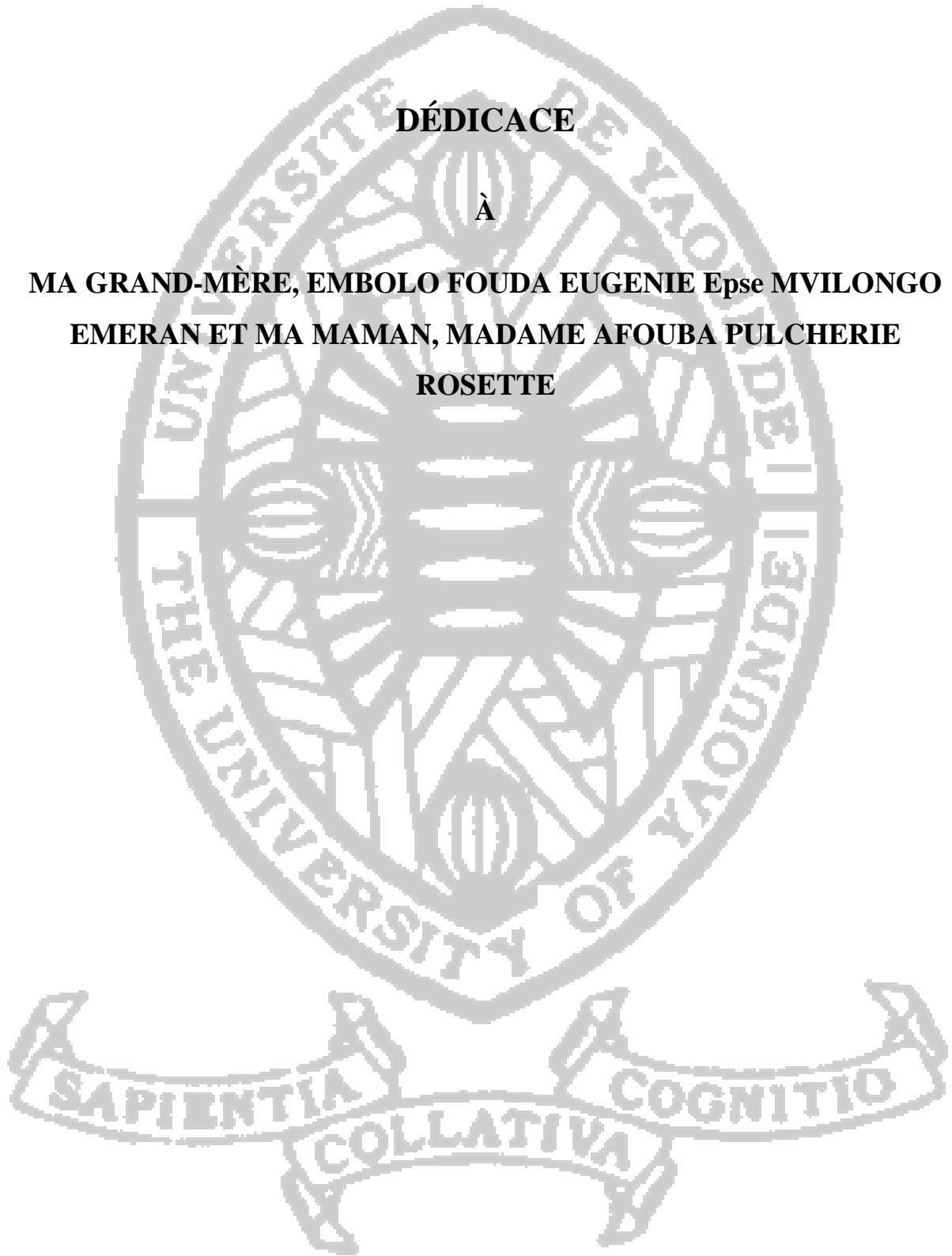
**DÉDICACE**

**À**

**MA GRAND-MÈRE, EMBOLO FOUDA EUGENIE Epse MVILONGO**

**EMERAN ET MA MAMAN, MADAME AFOUBA PULCHERIE**

**ROSETTE**



## REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pas été menée jusqu'à son terme si certaines personnes avaient ménagé leurs efforts et leurs apports. Nous tenons ainsi, de manière sincère, à dire merci à monsieur le docteur François Guillaume Tabi Manga.

Il a éveillé en nous la passion de la grammaire. Il a eu incessamment, à nous prodiguer des conseils dans le sens du travail bien fait. Nous lui savons gré pour la confiance qu'il nous a accordé depuis l'année dernière, en acceptant d'être notre encadreur nonobstant nos nombreuses insuffisances sur le plan de la rédaction scientifique, présentées à cette période-là. C'est lui qui nous appris à faire les premiers pas dans ce monde complexe d'hypothèses et de questionnements infinis sans réponses définitives, qu'est la recherche. Il n'a ménagé aucun effort pour nous apprendre à rédiger et à nous imprégner du métalangage de la grammaire.

Qu'il nous soit permis de traduire notre gratitude à l'endroit de tous les enseignants du département de français, pour leurs différents enseignements au travers desquels ils nous ont moulé de la première année de licence, à la quatrième et cinquième année de master. Nous pensons notamment au Dr. François Mbarga, pour avoir contribué à la compréhension et à la clarification de notre problématique à travers les critiques et les conseils méthodologiques.

Nous voudrions également exprimer notre reconnaissance vis-vis-à-vis de notre famille : parents, frères et sœurs pour leurs efforts et sacrifices intarissables souvent déployés en notre endroit. Ils nous ont toujours comblé d'une grande affection, sans laquelle nous n'aurions pas eu assez de force morale, nécessaire pour finaliser ce travail. Ils ont ainsi contribué à l'accomplissement de cette recherche, en créant autour de nous une atmosphère fraternelle et conviviale.

Une expression de reconnaissance à l'administration du lycée de Zamengoué pour l'accord de recherche au sein de leur établissement.

Nous ne saurions clore ce chapelet de remerciements sans penser à nos amis et camarades (Clémentine Vanessa Messina, Junior Koangnih, Frédéric Donald Lamilen Billa, etc. .) qui nous ont souvent procuré des conseils et soutenu d'une manière ou d'une autre. Certains parmi eux nous ont apporté leur expertise, en relisant ce mémoire. Nous leur en sommes infiniment reconnaissant.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

- AI** : Approche interactionnelle
- AO** : méthodologie audio-orale
- APC** : Approche par Compétences
- CC** : Complément circonstanciel
- CCB** : Complément circonstanciel but
- CCC** : Complément circonstanciel de cause
- CCL** : Complément circonstanciel lieu
- CCM** : Complément moyen
- CCM** : Complément Circonstanciel de manière
- CCT** : Complément circonstanciel temps
- CECR** : Cadre européen commun de référence
- CN** : Complément du nom
- COD** : Complément d'objet direct
- COI** : Complément d'objet indirect
- CV** : Compléments du verbe
- FLE** : Français langue étrangère
- GAdv** : groupe adverbial
- COS** : complément d'objet second
- MAV** : Méthodologie audiovisuelle
- MSG** : Méthodologie structuro-globale
- MSGAV** : Méthodologie structuro-globale audiovisuelle
- N1** : Complément d'objet direct
- N2** : Complément d'objet indirect
- Pré** : préposition
- SN** : syntagme nominal
- SN1** : sujet du verbe
- SN2** : Compléments du verbe
- SP** : syntagme prépositionnel
- \* : phrase agrammaticale
- Gvb** : groupe verbal

## LISTE DES TABLEAUX

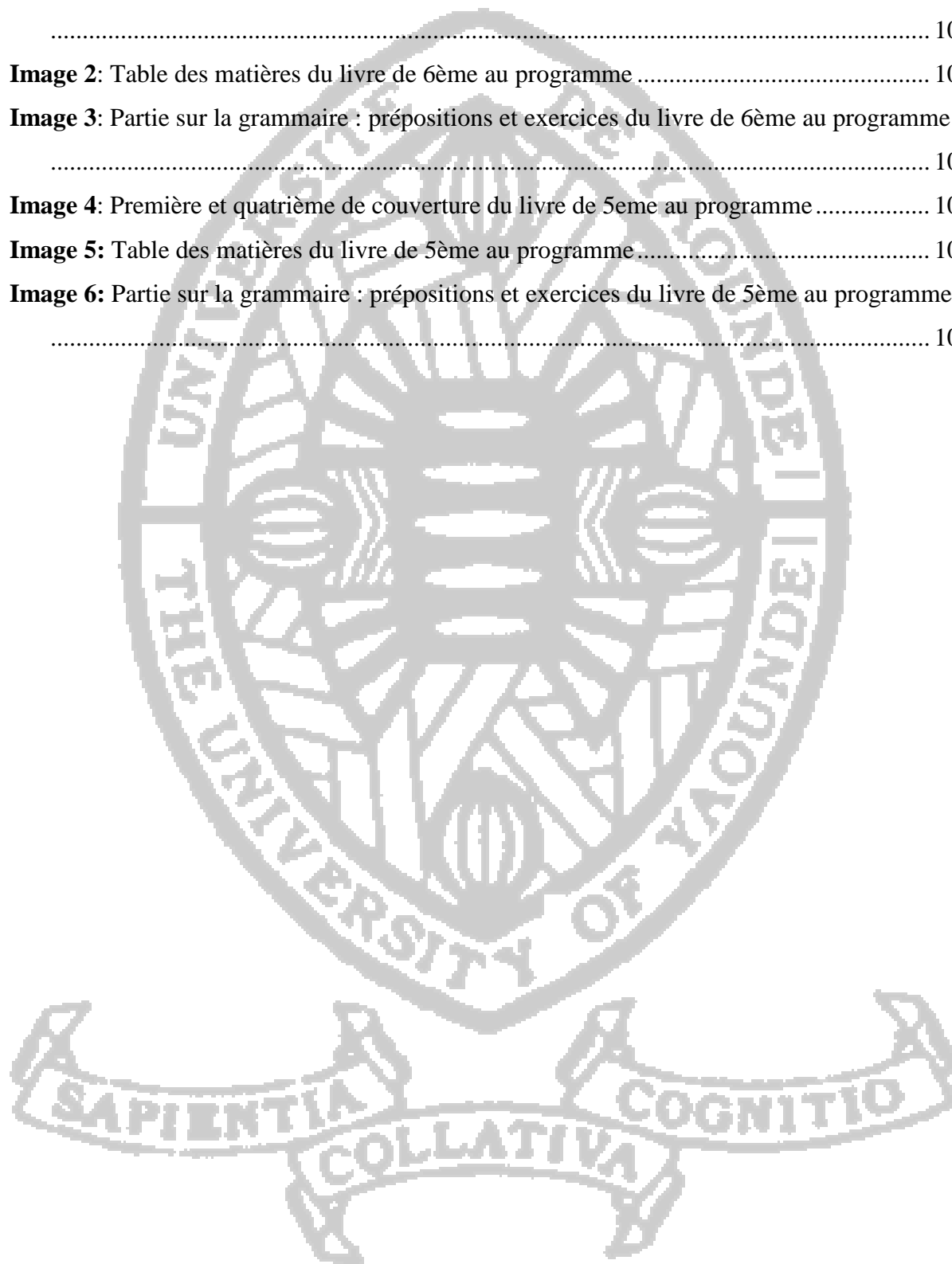
<b>Figure 1:</b> récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6ème 1 .....	55
<b>Figure 2:</b> récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6ème 2.....	58
<b>Figure 3:</b> récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5ème 1.....	61
<b>Figure 4:</b> récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5ème 2.....	65
<b>Figure 5:</b> récapitulatif général additionné des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » de toutes les classes ((6e1, 6e2, 5e1, 5e2) .....	66
<b>Figure 6:</b> récapitulatif des confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 6ème1 .....	68
<b>Figure 7:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 6ème2 .....	70
<b>Figure 8:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 5ème 1 .....	72
<b>Figure 9:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 5ème2 .....	75
<b>Figure 10:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » de toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2).....	76
<b>Figure 11:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 6ème1.....	79
<b>Figure 12:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de «de » en classe de 6ème2 .....	82
<b>Figure 13:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 5ème 1 .....	86
<b>Figure 14:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème2 .....	89
<b>Figure 15:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème2 .....	90
<b>Figure 16:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 6ème1 .....	92
<b>Figure 17:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 6ème2 .....	95
<b>Figure 18:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème1 .....	97
<b>Figure 19:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème2 .....	99
<b>Figure 20:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe dans toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2).....	100

## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 1:</b> récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6ème 1.....	55
<b>Figure 2:</b> récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6ème 2.....	58
<b>Figure 3:</b> récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5ème 1.....	61
<b>Figure 4:</b> récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5ème 2.....	65
<b>Figure 5:</b> récapitulatif général additionné des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d’usage de la préposition « de » à la place de « à » de toutes les classes ((6e1, 6e2, 5e1, 5e2).....	66
<b>Figure 6:</b> récapitulatif des confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 6ème1 .....	68
<b>Figure 7:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 6ème2 .....	70
<b>Figure 8:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 5ème 1 .....	72
<b>Figure 9:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 5ème2 .....	75
<b>Figure 10:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » de toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2).....	76
<b>Figure 11:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 6ème1.....	79
<b>Figure 12:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 6ème2 .....	82
<b>Figure 13:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 5ème 1 .....	86
<b>Figure 14:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème2 .....	89
<b>Figure 15:</b> récapitulatif de confusions syntaxiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème2 .....	90
<b>Figure 16:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 6ème1 .....	92
<b>Figure 17:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 6ème2 .....	95
<b>Figure 18:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème1 .....	97
<b>Figure 19:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème2 .....	99
<b>Figure 20:</b> récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe dans toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2).....	100

## IMAGES

<b>Image 1:</b> Première de couverture et quatrième de couverture du livre de 6ème au programme .....	103
<b>Image 2:</b> Table des matières du livre de 6ème au programme .....	104
<b>Image 3:</b> Partie sur la grammaire : prépositions et exercices du livre de 6ème au programme .....	104
<b>Image 4:</b> Première et quatrième de couverture du livre de 5eme au programme .....	105
<b>Image 5:</b> Table des matières du livre de 5ème au programme .....	106
<b>Image 6:</b> Partie sur la grammaire : prépositions et exercices du livre de 5ème au programme .....	106





## RÉSUMÉ

Le présent travail s'intéresse à l'usage des prépositions « à » et « de » dans les copies des élèves de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> du lycée de Zamengoé. Approche grammaticale. Il montre comment lesdits élèves commettent des confusions en utilisant les prépositions « à » et « de » dans leurs copies. En empruntant au réseau conceptuel grammatical la notion de préposition, il examine comment cette notion qui paraît simple crée chez les apprenants d'énormes confusions d'emploi aux niveaux syntaxique et sémantique.

Partant du postulat notoirement des grammaires traditionnelles qui présentent la préposition comme étant une catégorie grammaticale vide au niveau fonctionnel, il est important que celle-ci peut être considérée par d'autres linguistes comme « un vecteur de sens », une partie de discours qui influence sur la fonction des mots qui la suit et la précède. Ce qui nous amène à poser le problème de mésusage des prépositions « à » et « de » dans les copies des élèves de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> du lycée de Zamengoé.

En guise de problématique, on se demande quelles sont les causes liées aux confusions observées chez les élèves. Aussi, quels types de confusions retrouvons-nous dans les copies des élèves ? Ainsi, pouvons-nous avoir des solutions pour résoudre ces confusions ? Par là même, elle pose l'hypothèse des manuels scolaires. Autrement dit, il paraît que les manuels scolaires au programme ne traiteraient pas suffisamment de la notion de préposition et seraient à l'origine de l'usage non normatif des prépositions « à » et « de » par les élèves. Comme autre hypothèse, il faut souligner que la notion de préposition serait très complexe et insaisissable dans ses rapports d'apport/support syntaxique et leur polysémie créeraient chez les élèves des soucis de compréhension.

Pour élucider que la notion de préposition n'est pas essentiellement une partie de discours vide, il est important de montrer que celle-ci est un vecteur de sens, dans la mesure où elle favorise l'expression des circonstances de temps, de lieu, de moyen, de but et de manière selon sa nature et son contexte d'usage. Cette réflexion opte pour la grammaire de dépendances de L. Tesnière comme cadre théorique, adoptant les démarches analytiques et descriptives sous le modèle de l'analyse et description des confusions liées à l'usage des prépositions « à » et « de » dans des copies des élèves ; d'où la structuration du travail en deux parties.

La première articulation est essentiellement une approche conceptuelle de la préposition et cadre théorique, comprend deux chapitres et l'autre partie portant substantiellement sur l'analyse des observables et proposition didactique.

**Expressions-clés :** prépositions, confusions syntactico-sémantiques, didactique, grammaire de dépendance.

## ABSTRACT

This work focuses on the use of the prepositions “à” and “de” in the copies of 6th and 5th grade students from Zamengoé high school. Grammatical approach. It shows how the said students commit confusions by using the prepositions “to” and “from” in their papers. By borrowing the notion of preposition from the grammatical conceptual network, he examines how this seemingly simple notion created enormous usage confusion among learners at the syntactic and semantic levels.

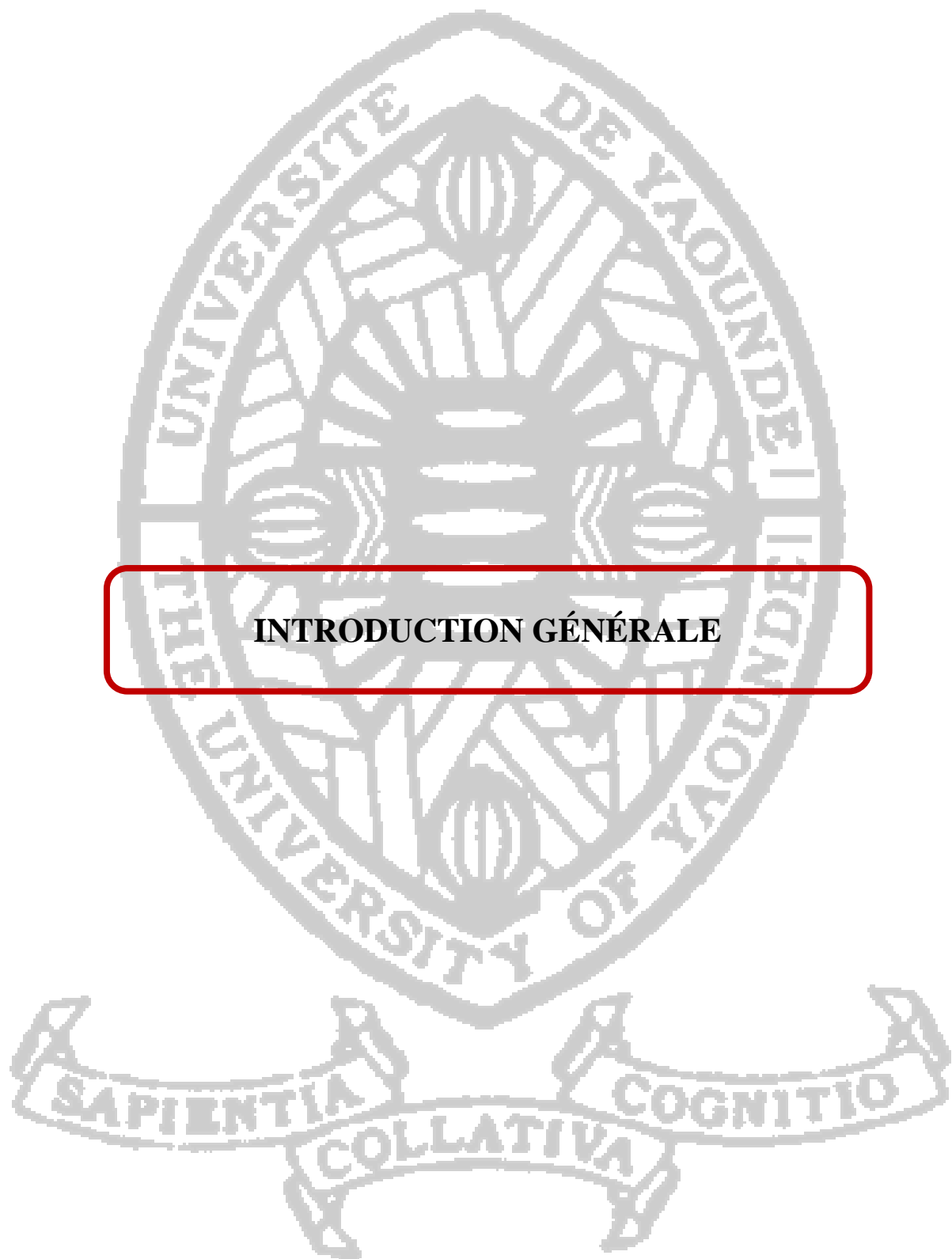
Starting from the notorious postulate of traditional grammars which presents the preposition as being an empty grammatical category at the functional level, it is important that it can be considered by other linguists as "a vector of meaning", a part of speech which influences on the function of the words that follow and precede it. Which leads us to raise the problem of misuse of the prepositions “à” and “de” in the papers of 6th and 5th grade students from Zamengoé high school.

As a problem, we wonder what are the causes linked to the confusions observed among students. Also, what types of confusions do we find in students' papers? So, can we have solutions to resolve these confusions? In this way, it poses the hypothesis of school textbooks. In other words, it appears that the school textbooks in the program do not sufficiently address the concept of preposition and are at the origin of the non-normative use of the prepositions “à” and “de” by students. As another hypothesis, it must be emphasized that the notion of preposition would be very complex and elusive in its syntactic contribution/support relationships and their polysemy would create comprehension problems among students.

To elucidate that the notion of preposition is not essentially an empty part of speech, it is important to show that it is a vector of meaning, insofar as it favors the expression of the circumstances of time, place, means, purpose and manner according to its nature and context of use. This reflection opts for the dependency grammar of L. Tesnière as a theoretical framework, adopting analytical and descriptive approaches under the model of the analysis and description of confusions linked to the use of the prepositions "à" and "de" in copies students ; hence the structuring of the work in two parts.

The first articulation is essentially a conceptual study of the preposition (theoretical), includes two chapters and the other part relating substantially to the analysis of observables and didactic proposition.

**Key expressions:** prepositions, syntactic-semantic confusions, didactics, dependency grammar



## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

# 1. PRÉSENTATION DU SUJET

Le présent travail s'inscrit dans la continuité de la réflexion menée par François Guillaume Tabi manga sur la sémantique des prépositions *sur* et *dans* en presse écrite francophone au Cameroun (*Sémantique et syntaxe incidencielle des outils grammaticaux de relation : le cas de sur et de dans en presse camerounaise.*) thèse soutenue à l'université de Yaoundé 1, en 2019 et en rapport avec la valeur contextuelle des prépositions.

L'étude qui va suivre, s'intéresse à l'usage des prépositions « à » et « de » chez les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de Zamengoé, entendue comme mauvais usage des prépositions « à » et « de » chez les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, notamment dans les copies desdits élèves dans un contexte phrastique donné.

Cette préoccupation, nous la résumons sous le titre : *l'usage des prépositions « à » et « de » chez les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de Zamengoé. Approche grammaticale.* En s'appuyant sur les recherches antérieures déjà rappelées, il faut relever que la notion de préposition est très complexe, à travers son apport sémantique contextuel, son influence sur les éléments de la phrase dans laquelle elle s'y trouve et sa nature, puisqu'il en existe une pluralité.

La préposition est généralement considérée comme « *le noyau* » L. Tesnière (1959 : 320) du syntagme prépositionnel dans la grammaire de dépendance. Ainsi, L. Melis (2003 : 10) définit la préposition comme étant :

*Une classe de mots ou de locutions invariables (à, de, par, pour, sur, à cause de, avant de, etc...), ou particules, qui ont une fonction grammaticale et qui comme c'est le cas en latin et en grec, se trouvent en général (dans les langues classiques en Europe) juste avant le nom ou le syntagme nominal auxquels ils confèrent l'autonomie fonctionnelle. Chez Martinet comme chez tous les structuralistes mais avec plus de précision, les prépositions sont des indicateurs de fonction ou monèmes fonctionnels, comme les conjonctions de subordinations, les pronoms relatifs et les monèmes à signifiant désinentiel.*

La préposition apparaît in fine comme étant la tête du syntagme prépositionnel dans une relation d'intégration. Les deux actants (préposition et complément) s'inter-sélectionnent, s'inter-acceptent pour donner sens au syntagme prépositionnel. Autrement dit, le choix de l'usage syntactico-sémantique d'une préposition et de son complément dans une phrase nécessite un accord syntactico-sémantique tacite entre les deux acteurs.

## 2. MOTIVATIONS

Le choix de ce sujet repose sur des observations en rapport avec le mauvais usage des prépositions « à » et « de » chez les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de Zamengoé.

En effet, cette étude vise à rendre compte des différentes confusions d'usage des prépositions « à » et « de » dans les copies des élèves. Il s'agit, comme nous l'avons souligné précédemment, de la sémantique et la syntaxe des outils grammaticaux relationnels (les prépositions).

L'étude sémantique et syntaxique des prépositions relève d'un champ d'investigation spécifique lié à la grammaire.

Il est essentiel de rappeler que la grammaire est le recueil des différentes règles phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales qui régissent une langue donnée. Elle est aussi un vaste champ d'investigation et de connaissances élaborées par des spécialistes, même si ce savoir grammatical, selon Riegel, Pellat et Rioul (2011 : 2) « *reste en perpétuelle construction, sujet à révisions et toujours ouverte sur de nouveaux horizons et de nouvelles découvertes* ».

Parmi les différents centres d'intérêt et d'investigation de la grammaire, s'inscrit la description des différents outils langagiers à la fois discrets et omniprésents : Les prépositions, comme le confirme Melis (2003 : 5) « *sont des outils de la langue discrets et omniprésents* »

Les prépositions font partie intégrante de la structure grammaticale d'une langue et sont essentielles pour comprendre comment les mots se combinent pour former des phrases significatives. Leur étude permet de mieux comprendre la syntaxe et la sémantique d'une langue. En analysant l'utilisation des prépositions dans des textes littéraires, scientifiques ou autres, on peut en apprendre davantage sur la façon dont les choix prépositionnels affectent le sens et la structure des phrases et des paragraphes. Comprendre les nuances et les implications des prépositions dans différentes langues est crucial pour la traduction précise de textes d'une langue à une autre. Les prépositions peuvent souvent poser des défis de traduction en raison de leurs usages variés et subtils.

L'étude des prépositions peut également aider à comprendre comment les locuteurs traitent et comprennent la langue, ce qui a des implications pour la psycholinguistique et les études sur la cognition humaine. Amélioration de la maîtrise de la langue. Comprendre les

prépositions peut contribuer à une expression plus précise et nuancée en langue maternelle ou dans une langue étrangère.

Les prépositions sont par ailleurs des unités linguistiques redoutables et craintes en particulier par les apprenants des langues étrangères ou du commun lot universel francophone dans la mesure où les règles d'emploi ou d'usage semblent imprécises et difficiles à systématiser. Elles apparaissent donc comme insaisissables.

En somme, les prépositions se révèlent être des unités du lexique, dotées chacune d'une signification profonde (riche et différente sous la pression du contexte). Notons aussi qu'elles jouent un rôle grammatical car elles servent à signaler dans de nombreux cas une fonction grammaticale ou un lien syntaxique.

Elles jouent un rôle fondamental dans les constructions syntaxiques et peuvent apparaître comme des auxiliaires sémantiques ou des mots-outils qui n'ont pas vraiment retenu l'attention des grammairiens. Il est à noter que la plupart des manuels de grammaire ne consacrent, en effet, que quelques pages à cette catégorie grammaticale et préfèrent fournir des informations au détour de l'usage d'un verbe, d'un nom ou d'un adjectif. C'est dans cet esprit, qu'une évidence s'est imposée à nous. C'est celle d'une absence d'informations sémantiques et syntaxiques sur les prépositions.

C'est donc motivé par un désir d'éclaircissement et d'explication du statut de cette catégorie grammaticale que nous avons entrepris de mener cette étude.

### **3. OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Cette réflexion voudrait établir les différents écarts commis par les élèves sur l'usage des prépositions « à » et « de » et déterminer les facteurs causaux et afin de proposer des solutions pour une éventuelle remédiation ; d'où le problème de recherche ci-dessous

### **4. PROBLÈME ET PROBLÉMATIQUE**

Notre postulat est que les prépositions sont par ailleurs des unités linguistiques redoutables et craintes en particulier par les apprenants des langues étrangères ou du commun lot universel francophone. Dans la mesure où les règles d'emploi ou d'usage semblent imprécises et difficiles à systématiser. Elles apparaissent donc comme insaisissables. Cette réflexion pose le problème du mésusage des prépositions « à » et « de » chez les apprenants 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> du lycée de Zamengoé.

La problématique qui sous-tend ce travail est celle de savoir quelles sont les causes liées aux confusions observées chez les élèves ? Quels types d'écarts retrouvons-nous dans les copies des élèves ? Pouvons-nous avoir des solutions pour résoudre ces écarts ? La réponse à ces questions amènera à soutenir que les prépositions sont des outils grammaticaux complexes. En effet, elles suscitent une étude approfondie pour prétendre avoir une maîtrise de leur usage. Ce qui nous permet de formuler les hypothèses ci-après.

## **5. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

L'hypothèse générale découle du postulat des manuels scolaires. En d'autres termes, il paraît que les manuels scolaires au programme ne traiteraient pas suffisamment de la notion de préposition et pourraient être à l'origine de l'usage non normatif des prépositions « à » et « de » par les élèves.

Comme hypothèse secondaire, il faut souligner que la notion de préposition serait très complexe et insaisissable dans ses rapports d'apport/support syntaxique et leur polysémie créeraient chez les élèves des soucis de compréhension.

## **6. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU CORPUS**

C'est dans cet état d'esprit qu'il nous a semblé judicieux d'interroger l'usage des prépositions « à » et « de » dans les copies des élèves des classes fondamentales de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée des Zamengoé. De manière pratique, nous avons soumis aux apprenants de chaque classe respective un exercice sous la forme d'un questionnaire à choix multiples de 270 phrases dans lesquelles ils devaient choisir la préposition exacte parmi tant d'autres dans un contexte phrastique donné. De manière quantitative, notre corpus est composé de 238 copies, soit 1500 occurrences. Au terme de l'analyse de ces copies, le phénomène le plus marquant a été le taux élevé de confusions dans le couple prépositionnel « à » et « de ». Ce qui nous a permis de remarquer qu'il existe des incompréhensions dans l'utilisation des prépositions « à » et « de » dans les copies des apprenants. Nous avons observé des confusions syntaxiques et sémantiques entre la préposition « a » et « de » dans les deux cent trente-huit copies analysées. Soient cinquante-trois copies en 6<sup>ème</sup>1, cinquante-deux en 6<sup>ème</sup>2, soixante-sept en 5<sup>ème</sup>1 et soixante-six en 5<sup>ème</sup>2. Ces confusions dans l'usage des prépositions « à » et « de » sont à la fois pour la plupart d'entre elles d'ordres syntaxique (40%) et sémantique (60%). Les écarts syntaxiques se révèlent être dus à une méconnaissance de l'usage de ces prépositions dans la construction des fonctions syntaxiques de complément du nom (CN), complément circonstanciel de moyen

(CM), complément circonstanciel de lieu (CCL), complément circonstanciel de temps (CCT), complément d'objet indirect (COI). De plus, les confusions sémantiques se révèlent être dus à la méconnaissance de l'usage des prépositions « à » et « de » dans la construction du sens spatio-temporel en contexte, complément circonstanciel de moyen (CM) et complément circonstanciel de but.

## 7. CADRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUE

Le présent travail a pour cadre théorique la grammaire de dépendances de L. Tesnière, qui, de notre point de vue, est une grammaire formelle qui étudie les relations de dépendances structurales entre les acteurs phrastiques : le rôle et fonctionnement de la préposition).

En effet, L. Tesnière (1959 : 238) a identifié deux types de prépositions : « *les prépositions simples et les prépositions complexes* ». Les prépositions simples sont des mots autonomes qui expriment une relation spécifique avec son complément, comme « *sur* », « *sous* », « *dans* », « *avec* », « *à* », « *de* » etc. ... Les prépositions complexes, quant à elles, sont des groupes de mots qui fonctionnent comme une unité syntaxique qui accompagne leur complément tels que : « *à côté de* », « *au-dessus de* », « *en face de* », etc. (...) Les prépositions « *à* » et « *de* » analysées dans notre corpus, selon le cadrage de L. Tesnière sont des prépositions dites « simples ».

En outre, dans la théorie de Tesnière, les prépositions occupent une place centrale dans la structure de la phrase. Elles sont généralement suivies d'un groupe nominal (GN) qui complète leur sens et établit la relation avec d'autres éléments de la phrase. Par exemple, dans la phrase « *Le livre est **sur** la table* » (1959 :460)

La préposition « *sur* » introduit la relation spatiale entre le livre et la table. De ce fait, Tesnière (1959) souligne également l'importance des prépositions dans la construction des arbres syntaxiques, qui représentent la structure grammaticale d'une phrase. Selon lui, les prépositions sont des « noyaux » autour desquels se déploie la structure arborescente, reliant les différents éléments de la phrase de manière hiérarchique.

## 8. STRUCTURATION DU TRAVAIL

Notre étude s'articule autour de deux parties. La première partie intitulée : *approches conceptuelles de la préposition et cadrage théorique*, est une explication des concepts en rapport avec, non seulement la grammaire générale, mais aussi la préposition en particulier.



Elle passe en revue des différentes conceptions de la notion de préposition d'une part et celles relatives à « à » et « de » (statut syntaxique et valeurs sémantiques) à travers les époques et auteurs d'autres part. Cette partie comporte deux chapitres.

Le premier chapitre porte sur : *approches conceptuelles de la préposition en générale*. Elle pose le problème du statut et la valeur des prépositions à travers les époques et les auteurs. L'objectif est de présenter la conception de la préposition.

Le deuxième chapitre apparaît sous le titre : *Panorama de la didactique des langues et des enseignements* ; il sera l'espace descriptif des différentes approches /méthodologiques des didactiques du Français Langue Étrangère (FLE). Ce chapitre pose le problème de l'état des lieux sur les approches/méthodologies du français langue étrangère (FLE).

La deuxième partie de ce travail s'intitule : *typologisation/analyse des observables et proposition didactique*. Elle montre l'aspect pratique de l'étude à travers un examen analytique des occurrences relevées du corpus pour aboutir à leurs significativités et à une proposition de remédiation. Cette seconde section comporte deux chapitres.

Le troisième chapitre de ce travail est intitulé : *typologisation/analyse des observables*. Il se propose de montrer les confusions observées dans les copies des élèves et de les classer.

Le quatrième chapitre dont le titre est : *proposition didactique*, présente les différentes propositions liées à l'amélioration des mésusages observés dans les copies des élèves.



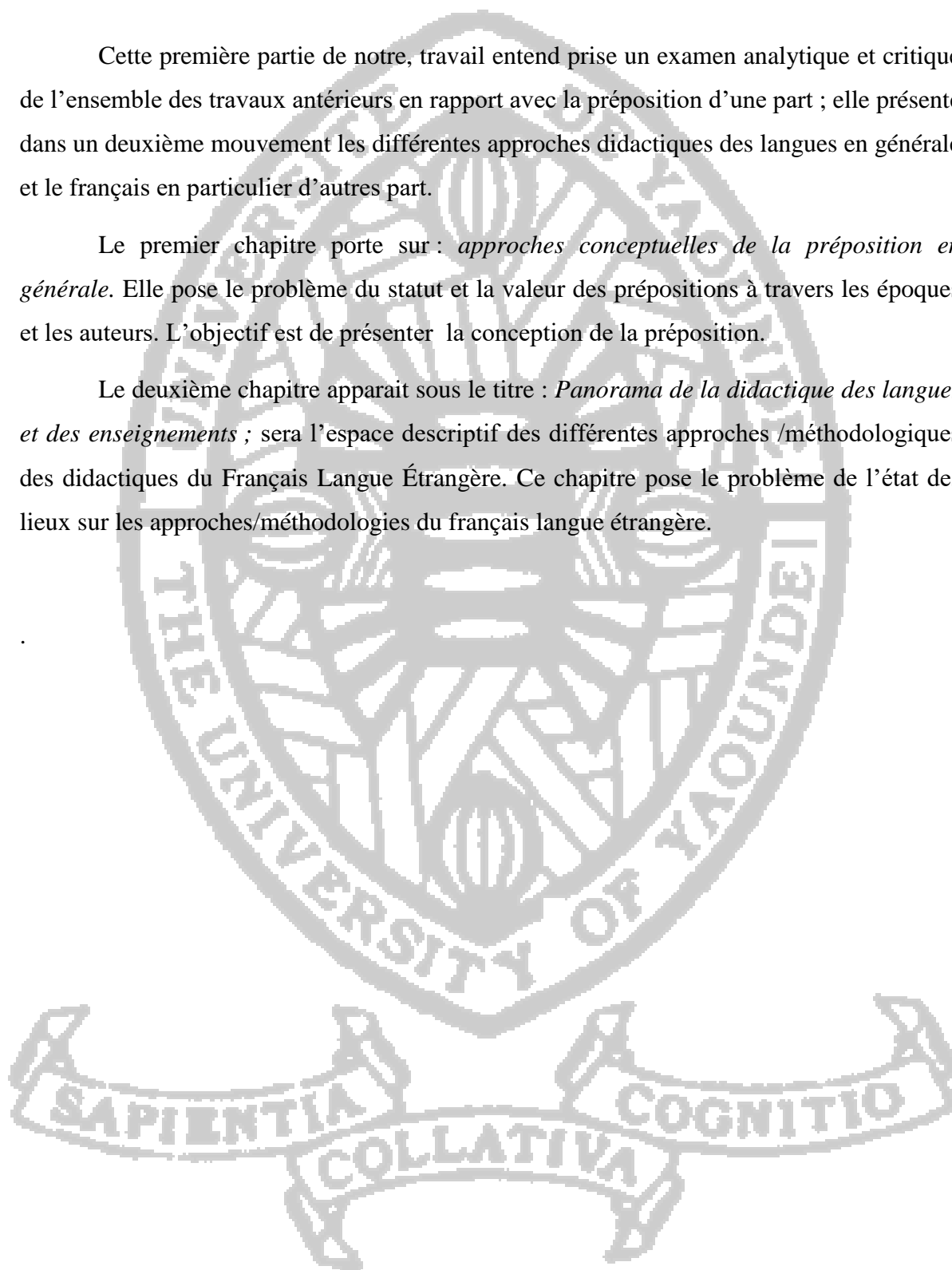
The logo of the University of Yaoundé is a large, stylized emblem. It features a central shield with a sunburst at the top and a banner at the bottom. The banner contains the Latin motto "SAPIENTIA COLLATIVA COGNITIO". The shield is surrounded by a circular border containing the text "UNIVERSITE DE YAOUNDE" in French and "UNIVERSITY OF YAOUNDE" in English.

**PREMIÈRE PARTIE : APPROCHES CONCEPTUELLES DE LA  
PRÉPOSITION ET CADRAGE THÉORIQUE**

Cette première partie de notre travail entend prise un examen analytique et critique de l'ensemble des travaux antérieurs en rapport avec la préposition d'une part ; elle présente dans un deuxième mouvement les différentes approches didactiques des langues en générale et le français en particulier d'autres part.

Le premier chapitre porte sur : *approches conceptuelles de la préposition en générale*. Elle pose le problème du statut et la valeur des prépositions à travers les époques et les auteurs. L'objectif est de présenter la conception de la préposition.

Le deuxième chapitre apparait sous le titre : *Panorama de la didactique des langues et des enseignements* ; sera l'espace descriptif des différentes approches /méthodologiques des didactiques du Français Langue Étrangère. Ce chapitre pose le problème de l'état des lieux sur les approches/méthodologies du français langue étrangère.



The logo of the University of Yaoundé I is a large, light gray watermark in the background. It features a central shield with a sunburst at the top, two scales of justice on the sides, and a banner at the bottom with the Latin motto 'SAPIENTIA COLLATIVA COGNITIO'. The shield is surrounded by the text 'UNIVERSITE DE YAOUNDE I' at the top and 'THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I' at the bottom.

**CHAPITRE 1 : APPROCHES CONCEPTUELLES DE LA  
PRÉPOSITION EN GÉNÉRALE**

Le présent chapitre liminaire est destiné à faire un examen analytique de l'ensemble des travaux antérieurs en rapport avec les prépositions identifiées. Il s'agit, en effet de passer en revue les statuts fonctionnements et valeurs dans la triple perspective de grammaire traditionnelle, médiane et moderne d'une part, et leurs différentes conceptions chez les linguistes d'autre part.

## **1.1. LES GRAMMAIRES DITES ANCIENNES**

L'étude syntaxique de la notion de préposition va s'appuyer premièrement sur les grammaires traditionnelles : Port-Royal d'A. Arnauld et C. Lancelot (1660), la *Grammaire générale et raisonnée* de Damourette et Pinchon (1930) et *Le Bon Usage* de M. Grevisse (1936).

### **1.1.1. La Grammaire de Port-Royal**

La Grammaire de Port-Royal est un ouvrage linguistique publié en 1660 par C. Lancelot et A. Arnauld, deux théologiens jansénistes français. Il s'agit d'un ouvrage majeur de la grammaire française classique qui a eu une influence durable sur l'enseignement du français. En effet, la Grammaire de Port-Royal est influencée par la pensée logique et rationnelle de l'époque, ainsi que par les principes de la grammaire traditionnelle latine. Elle met l'accent sur la clarté, la logique et la pureté de la langue française, et prône une approche rigoureuse de l'analyse grammaticale. L'ouvrage est divisé en plusieurs parties dont la syntaxe, la morphologie et la ponctuation. Il insiste sur l'importance de bien choisir ses mots, de construire des phrases claires et bien articulées, et de respecter les règles de l'accord et de la concordance des temps.

La Grammaire de Port-Royal se subdivise en deux parties : la première aborde la phonétique, la composition de syllabes et la manière dont elles sont formées ; la seconde quant à elle suit une présentation de grammaire plus traditionnelle, étudiant les noms, les verbes, les prépositions tout en s'intéressant à la question de la signification philosophique, pour le locuteur, de ces catégories de mots. Il faut noter que La Grammaire de Port-Royal vient revoir les principes grammaticaux imposés par le latin. C'est le cas des six cas : nominatif, vocatif, accusatif, génitif, vocatif et ablatif, pour donner lieu aux fonctions actuelles. De plus, cette grammaire s'accroche sur les articles devant les noms et l'usage des prépositions que le latin ne prenait pas en compte. Dans cette grammaire, la préposition est conçue comme un élément de construction phrastique. La préposition, dans *la Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal* (1660), présente avec les analyses de Donat, trois différences essentielles : la disparition des « *prépositions conjointes* ». Le classement des « *prépositions séparées* » les prépositions séparées sont celles que l'on utilise de nos jours) est désormais purement sémantique. Enfin,

une distinction nouvelle est apparue opposant les prépositions aux particules. C'est dans ce sens qu'A. Arnauld et C. Lancelot déclarent (1660 :108) :

*On n'a point parlé, dans cette Grammaire, des mots dérivés ni des composés, dont il y aurait beaucoup de choses très-curieuses à dire, parce que cela regarde plutôt l'ouvrage d'un dictionnaire général, que de la grammaire générale. »*

En effet, seules les « *prépositions séparées* » de Donat sont restées l'objet d'étude de la grammaire. Ce sont donc celles-ci (prépositions) qu'examine la Grammaire de Port-Royal dans son Chapitre XI. Le chapitre XI de cet ouvrage est uniquement réservé à l'étude des prépositions. Ce chapitre, selon Duclos (1660 :463) pose en principe que :

*Les cas et les prépositions ont été inventés pour le même usage, qui est de marquer les rapports que les choses ont les unes aux autres, puis il énumère les principaux rapports marqués par les prépositions de la langue française en les regroupant tous en cinq rubriques : 1. Rapports de lieu, de situation, d'ordre pour : chez, dans, à, hors, sur ou sus, sous, devant, après ; 2. Rapports de temps pour : avant, pendant, depuis ; 3. Rapports du terme où l'on tend ou que l'on quitte pour : en, à, vers, envers, de ; 4. Rapports de cause, efficiente, matérielle ou finale pour : de, par ; Et enfin 5. Rapports d'union : avec, de séparation : sans, d'exception : outre, d'opposition : contre, de retranchement : de, de permutation : pour, de conformité : selon.*

À ce sujet, les auteurs font remarquer qu'un même rapport peut être signifié par plusieurs prépositions (*dans, en, à*) et qu'une même préposition peut marquer des rapports divers (*en, à*). Duclos (1660 : 463) ajoute en commentaire que « *Si chaque rapport d'une idée à une autre avait sa préposition, le nombre en serait infini, sans qu'il en résultât plus de précision. La préposition seule ne suffit pas pour déterminer les rapports ; elle ne sert alors qu'à unir les deux termes ; et le rapport entre eux est marqué par l'intelligence, par le sens de la phrase* ». La polysémie des prépositions dont il s'agit ici, se conçoit comme une économie linguistique. C'est, d'après A. Arnauld et C. Lancelot, le sens global qui confère à la préposition sa valeur sémantique (co-texte). L'interlocuteur fait valoir sa capacité à concevoir le rapport entre terme antécédent et terme conséquent. Les auteurs laissent émerger le concept de polysémie, concept caractéristique des prépositions en grammaire cognitive.

La Grammaire de Port Royal fait donc le pont entre la grammaire de la préposition ancienne, celle des descriptions des prépositions par le biais d'un paradigme casuel (latin) comme nous l'avons dit précédemment et la grammaire de la préposition contemporaine qui articule les liens syntaxiques de relation et la prise en compte de la sémantique (contexte)

fonctionnelle. Quelle est le statut de la préposition dans la grammaire « *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française,* » de J. Damourette et E. Pinchon ?

### 1.1.2. La grammaire de Damourette et Pinchon

La grammaire de Damourette et Pinchon, également connue sous le nom de « *La grammaire méthodique du français* », est une grammaire française publiée pour la première fois en 1930 par Maurice Grevisse, sous le pseudonyme de Damourette, et Louis-Justin Damourette, sous le pseudonyme de Pinchon. Cette grammaire est souvent considérée comme une référence dans le domaine de la linguistique française. La grammaire de Damourette et Pinchon se distingue par son approche descriptive et systématique de la langue française. Elle aborde tous les aspects de la grammaire, y compris la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et les usages stylistiques. Les deux auteurs ont apporté une attention particulière à l'observation et à l'analyse des structures grammaticales et des emplois des mots dans différents contextes. Cette grammaire s'appuie sur des exemples tirés de textes littéraires et non littéraires pour illustrer les phénomènes linguistiques et aider les lecteurs à mieux comprendre les règles de la langue française. Elle propose également des exercices pratiques pour permettre aux apprenants de consolider leurs connaissances grammaticales.

A cet effet, Damourette et Pichon (1911-1927), ont pu dire :

*Pour faire la grammaire française telle que nous la concevons, il fallait être Français. Nous le sommes. Il serait à souhaiter, selon nous, que des nationaux des différents pays s'efforçaient de construire, suivant la même méthode, les grammaires respectives de leurs idiomes.*

Il est à cet égard possible de parler à propos de l'entreprise de ces deux linguistes, de « *grammaire nationale* » ou de « *linguistique nationale* ». Il ne s'agit pas seulement, en effet, d'être locuteur natif du français, mais il faut en outre être membre de la « *nation* » française, et l'arrière-plan d'une telle proposition est double. En premier lieu, selon Damourette et Pichon :

*Le langage est de la pensée » (ibid.:11), et « l'unité réelle du groupe formé par ceux qui parlent la même langue consiste en ce que leur pensée, au moins dans ce domaine supérieur que le langage seul peut atteindre, est guidée, d'ailleurs en grande partie inconsciemment, par un même système intellectuel : le système taxiématique propre ou grammaire propre de leur langue » (ibid.:14). Or, dans cette perspective, « [i]l faut [...] pour qu'un esprit saisisse réellement tout le contenu sémantique d'un discours, qu'il ait dès l'infantile époque de sa formation, été modèle selon le modèle taxiématique de l'idiome dans lequel la pensée de son interlocuteur s'exprime » (ibid.), et « [t]elle est la véritable raison de ce fait bien connu qu'il*

*est absolument impossible de jamais comprendre parfaitement un idiome autre que le sien propre (ibid.).*

Dans cette grammaire, les prépositions sont présentées en tant que parties du discours qui établissent des relations spatiales, temporelles, logiques ou sémantiques entre les mots. La grammaire de Damourette et Pinchon, également connue sous le nom de « *La grammaire méthodique du français* » « *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française* », est une grammaire française publiée pour la première fois en 1930 par Maurice Grevisse, sous le pseudonyme de Damourette, et Louis-Justin Damourette, sous le pseudonyme de Pinchon. Cette grammaire est souvent considérée comme une référence dans le domaine de la linguistique française. La grammaire de Damourette et Pinchon se distingue par son approche descriptive et systématique de la langue française. Elle aborde tous les aspects de la grammaire, notamment la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et les usages stylistiques. Les deux auteurs ont apporté une attention particulière à l'observation et à l'analyse des structures grammaticales et des emplois des mots dans différents contextes. Cette grammaire s'appuie sur des exemples tirés des textes littéraires et non littéraires pour illustrer les phénomènes linguistiques et aider les lecteurs à mieux comprendre les règles de la langue française. Elle propose également des exercices pratiques pour permettre aux apprenants de consolider leurs connaissances grammaticales.

La grammaire de Damourette et Pinchon a connu plusieurs éditions et révisions au fil des années pour prendre en compte les évolutions de la langue française. C'est une référence importante pour les étudiants en linguistique, les enseignants de français et tous ceux qui souhaitent approfondir leur connaissance de la grammaire française. De même, Damourette et Pinchon sont d'ailleurs les inventeurs du mot « *locuteur* » et sont également des soutiens ardents de l'Action française. Ils proposent dès lors une conceptualisation politique de l'écriture grammaticale. A cet effet, Damourette et Pinchon (1911-1927) disent que « *Pour faire la grammaire française telle que nous la concevons, il fallait être Français. Nous le sommes. Il serait à souhaiter, selon nous, que des nationaux des différents pays s'efforçaient de construire, suivant la même méthode, les grammaires respectives de leurs idiomes* ». Il est à cet égard possible de parler à propos de l'entreprise de ces deux linguistes, de « *grammaire nationale* » ou de « *linguistique nationale* ». Il ne s'agit pas seulement, en effet, d'être locuteur natif du français, mais il faut en outre être membre de la « *nation* » française, et l'arrière-plan d'une telle proposition est double. En premier lieu, selon Damourette et Pinchon, « *Le langage est de la pensée* » (ibid:11), et « *l'unité réelle du groupe formé par ceux qui parlent la même langue*



consiste en ce que leur pensée, au moins dans ce domaine supérieur que le langage seul peut atteindre, est guidée, d'ailleurs en grande partie inconsciemment, & un même système intellectuel : le système taxématique propre ou grammaire propre de leur langue » (ibid.:14). Or, dans cette perspective, « [i]l faut [...] pour qu'un esprit saisisse réellement tout le contenu sémantique d'un discours, qu'il ait dès l'infantile époque de sa formation, été modèle selon le modèle taxématique de l'idiome dans lequel la pensée de son interlocuteur s'exprime » (ibid.), et « [t]elle est la véritable raison de ce fait bien connu qu'il est absolument impossible de jamais comprendre parfaitement un idiome autre que le sien propre ». (Ibid.)

Dans cette grammaire, les prépositions sont présentées en tant que parties du discours qui établissent des relations spatiales, temporelles, logiques ou sémantiques entre les éléments d'une phrase.

### 1.1.3. Le Bon Usage

La grammaire *Le Bon Usage* est un terme (ouvrage) qui se réfère à l'ensemble des règles grammaticales et des normes linguistiques qui sont considérées comme correctes et appropriées dans l'usage de la langue. Ces règles sont généralement basées sur la norme écrite et formalisée de la langue, telle qu'elle est utilisée dans la littérature, les médias et les documents officiels. La grammaire du Bon Usage couvre un ensemble d'aspects de la langue, tels que l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation et l'accord des mots. Elle établit les règles concernant l'ordre des mots dans une phrase, l'accord des verbes avec les sujets, l'accord des adjectifs avec les noms, l'utilisation des pronoms, les règles d'accord des participes passés, etc.

L'objectif de la grammaire du *Bon usage* est de fournir des directives et des normes pour une communication claire, précise et compréhensible. Elle permet de garantir que les phrases sont structurées correctement, que les mots sont utilisés dans le bon contexte et que la ponctuation est appropriée, ce qui facilite la compréhension mutuelle entre les locuteurs. Il est important de noter que la grammaire du *Bon Usage* peut varier d'une langue à l'autre et même à l'intérieur d'une même langue, en fonction des dialectes, des régionalismes et des évolutions linguistiques. Les règles de grammaire sont souvent définies par des ouvrages de référence tels que des dictionnaires, des manuels de grammaire et des guides de style, qui fournissent des recommandations pour l'utilisation appropriée de la langue.

De plus, *Le Bon Usage* (1936), c'est la grammaire de l'usage à travers l'observation constante d'une langue vivante toujours en évolution, et non un ensemble de règles rigides et unilatérales. C'est pour cette raison qu'elle regorge de citations régulièrement mises à jour, tirées d'œuvres littéraires et de la presse. C'est aussi la grammaire de référence, celle qui apporte une

réponse à toutes les difficultés que l'on peut rencontrer en français. Jamais elle n'impose ; elle suggère, en donnant les différents usages suffisamment courants pour être agréés dans son sommaire où l'on retrouve une étude détaillée des sons, des signes graphiques, des mots mais aussi des phrases. Elle a ainsi le statut de grammaire de référence, suivant l'évolution de la langue et proposant des réponses nuancées aux questions que l'on peut se poser en français. Autrement dit, il s'agit de la grammaire de l'usage à travers l'observation constante d'un français vivant. Témoignent de cette évolution les 40 000 citations de 2500 auteurs, issues d'œuvres littéraires et de la presse écrite, que le lecteur peut découvrir au fil des pages. C'est donc la grammaire incontournable des utilisateurs les plus exigeants de la langue française : écrivains, correcteurs, traducteurs, journalistes, rédacteurs, professeurs de français.

Par ailleurs, M. Grevisse, dans *Le Bon Usage*, consacre ses études sur les éléments grammaticaux parmi lesquels la préposition. Pour M. Grevisse (2015 :1037-1038), la « *Préposition est un mot invariable qui établit un lien de subordination entre des mots ou des syntagmes* ». Aussi, M. Grevisse (2013 :2) présente la préposition comme étant « *Une cheville syntaxique invariable, qui introduit un mot complément, qu'elle subordonne ainsi au mot-complété* ». Dans *Le Bon Usage*, les prépositions sont abordées dans le contexte de l'emploi correct dans divers contextes syntaxiques et sémantiques. L'ouvrage offre des explications détaillées sur l'usage des prépositions et propose des exemples pour illustrer leur emploi correct. De ce fait, les prépositions lient les parties de discours comme le montrent les phrases suivantes :

- 1- *Le jardin **de** mon voisin est plein **de** mauvaises herbes.*
- 2- *Ma sœur est partie **pour** l'Afrique **en** avion.*
- 3- *Le président a décidé **de** démissionner immédiatement.* (2015 :367)

Enfin de compte, M. Grevisse (2015 :368) ajoute que :

*La présence de la préposition est très utile dans la construction des compléments circonstanciels, c'est grâce à elle que le circonstant assure sa fonction grammaticale et sémantique à l'intérieur de l'énoncé dans lequel il se trouve.*

Autrement dit, le syntagme prépositionnel complément circonstanciel peut accomplir différentes fonctions par exemple : « *le temps* (nous partirons **dans** trois jours), *le lieu* (je vais **au** champ), *la cause* (agir **par** jalousie), *le prix* (j'ai vu un livre **à** 500 francs CFA.), etc. »

## 1.2. LES GRAMMAIRES DITES MÉDIANES

Les grammaires médianes sont celles qui se trouvent entre les grammaires classiques et les grammaires modernes. Parmi celles-ci, nous avons le structuralisme saussurien (1916), la grammaire structurale de Ferdinand de Saussure.

### 1-2-1 Le structuralisme Saussurien

Le structuralisme règne en maître dans le monde de la linguistique au tout début des années 60. Il s'impose en Pédagogie des Langues (expression antérieure à Didactique). La publication en 1916, du *Cours de linguistique générale* par des disciples du linguiste genevois Ferdinand de Saussure marque les débuts du structuralisme.

F. De Saussure (1916), dans cet ouvrage, appréhende toute langue comme un système dans lequel chacun de ces éléments n'est définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, cet ensemble de relations formant la « *structure* ». Dans les années 1960, le structuralisme devient un courant de pensée des sciences humaines pour lequel les processus sociaux sont issus de structures fondamentales qui sont le plus souvent non conscientes. Il privilégie la totalité par rapport à l'individu considéré comme indissociable de la structure globale, la synchronicité des faits plutôt que leur évolution ainsi que les relations qui unissent ces faits plutôt que les faits eux-mêmes.

Le terme « *structuralisme* » s'applique à diverses écoles linguistiques, selon les époques et selon les personnalités ayant marqué tel domaine ou tel courant. Il s'agit donc d'une approche très largement diffusée en France, en philosophie par la suite. Il y aurait d'un côté la réalité matérielle dont on parlerait, qui serait le référent. Mais le mot le désignant existerait de manière indépendante, comme « *signifiant* », c'est-à-dire comme son ayant un écho dans un esprit : Saussure parle « *d'image acoustique* ». Il y aurait également le « *signifié* », c'est-à-dire l'activité mentale en réaction à ce son et appelant le concept. Par exemple, le signifiant *arbre* est un son appelant le concept d'arbre dans l'esprit, formant un signifié. Puisqu'il y a différentes langues, c'est nécessairement que les signifiants sont arbitraires. Il y aurait donc en quelque sorte une vie autonome du langage. Tout le structuralisme part de cette lecture du langage réfutant la thèse matérialiste dialectique du langage comme infrastructure. Aussi, il importe de noter que Ferdinand de Saussure n'emploie pas lui-même le terme de *structure* mais plutôt celui de *système*, chose que feront également certains structuralistes.

Tous les auteurs structuralistes ont souligné cette dimension, se référant au structuralisme linguistique comme socle de leur approche. Ainsi, en établissant un principe de système et d'échanges, Saussure (1971 : 3), dira que :

*La langue, distincte de la parole, est un objet qu'on peut étudier séparément. Nous ne parlons plus les langues mortes, mais nous pouvons fort bien nous assimiler leur organisme linguistique. Non seulement la science de la langue peut se passer des autres éléments du langage, mais elle n'est possible que si ces autres éléments n'y sont pas mêlés. Tandis que le langage hétérogène, la langue ainsi délimitée est de nature homogène : c'est un système de signes où il n'y a d'essentiel que l'union du sens et de l'image acoustique, et où les deux parties du signe sont également psychiques (...) ».*

### **1.3. LES GRAMMAIRES DITES MODERNES**

La grammaire moderne, également connue sous le nom de grammaire descriptive, prend une approche plus scientifique et descriptive de l'étude de la langue. Elle se base sur des recherches linguistiques empiriques et insiste sur la manière dont les locuteurs natifs utilisent réellement la langue. Les grammaires modernes cherchent à décrire les modèles et les structures grammaticales qui se manifestent naturellement dans la langue, plutôt que de prescrire des règles normatives. Elles s'appuient souvent sur des corpus linguistiques (ensembles de textes authentiques) pour analyser l'usage réel de la langue et identifier les tendances grammaticales. Parmi celles-ci, nous notons La grammaire M. Halliday (1985), la grammaire dépendantielle de L. Tesnière (1959).

#### **1-3-1 La grammaire fonctionnelle**

La grammaire fonctionnelle, également appelée grammaire systémique fonctionnelle, est une approche qui met l'accent sur la fonction des unités linguistiques dans la communication. À ce sujet, M. Halliday (1985 :45) déclare que « *la langue est le moyen par lequel nous faisons des choses, pas seulement le moyen par lequel nous parlons des choses.* ». Selon lui, la langue est une activité pratique qu'exerce un locuteur. Et cette activité est matérialisée par l'acte de communication. De même, dans cette analyse, nous relevons que la grammaire fonctionnelle s'intéresse à la façon dont les éléments linguistiques contribuent à la signification et à la structure des énoncés. Cette approche considère la langue comme un système fonctionnel, où chaque élément remplit un rôle spécifique dans la communication. Nous pouvons mentionner que dans la grammaire fonctionnelle de M. Halliday (1960), les prépositions sont étudiées en relation avec leur fonction dans la structure de la phrase et dans la réalisation du sens et celles-ci sont considérées comme une classe de mots ayant une fonction particulière dans la structure

de la phrase. De ce fait, elles peuvent être utilisées pour indiquer des relations spatiales, temporelles, logiques ou sémantiques entre les éléments de la phrase.

Cette approche met l'accent sur la façon dont les prépositions contribuent à la construction du sens et à l'organisation de l'information dans les énoncés. Dans une phrase simple comme « *Le chien dort* », la grammaire fonctionnelle analyse le rôle de chaque mot dans la structure de la phrase. Par exemple, « *le* » est un déterminant qui indique le référent du nom « *chien* », et « *dort* » est le verbe qui indique une action.

### **1-3-2 La grammaire de dépendance**

La grammaire dépendantielle est une théorie grammaticale apparue avec la publication d'*Eléments de syntaxe structurale* en 1959. Elle a pour père fondateur L. Tesnière. Elle est une démarche qui a affranchi l'analyse grammaticale de l'amalgame logique et sémantique que prônait la grammaire antique, classique ou traditionnelle.

La grammaire dépendantielle, encore appelée grammaire valencielle a pour objet de présenter la syntaxe structurale dans ses grandes lignes. Il s'agit de la discussion de différents concepts-clés, c'est-à-dire structure, classe de mots, valence, métataxe, jonction, translation. La grammaire dépendantielle est un structuralisme européen. Son modèle se base sur la distinction entre l'ordre linéaire et l'ordre structural de la phrase. À cet effet, Tesnière (1959 :670) affirme « *Parler une langue, c'est transformer l'ordre linéaire en ordre structural, et que comprendre une langue, c'est transformer l'ordre structural en ordre linéaire.* ». De plus, L. Tesnière (1959) a élaboré une théorie générale du langage et plus précisément à étudier la grammaire comme un système dont il s'agit de dégager les lois d'organisation et de fonctionnement. La théorie de Tesnière repose sur un ensemble de principes qui comptent un ensemble de particularités. Tesnière fonde sa théorie sur (l'observation des faits de grammaire dans de nombreuses langues) pour construire une élaboration théorique liée à l'apprentissage scolaire de la grammaire. Cette observation le conduit à proposer des principes opératoires pour la construction de grammaires : élaboration de niveaux et d'unités d'analyse. Cette vision de Tesnière a donné lieu à d'autres niveaux d'analyse en grammaire.

Selon Lucien Tesnière (1959), les prépositions sont des éléments de la structure syntaxique qui établissent des relations spatiales, temporelles ou logiques entre différents éléments d'une phrase. Il les considère comme des « *noyaux* » autour desquels s'organise la structure grammaticale. Tesnière a identifié deux types de prépositions : les prépositions simples et les prépositions complexes. Les prépositions simples sont des mots autonomes qui expriment une relation spécifique, comme « *sur* », « *sous* », « *dans* », « *avec* », etc. Les

prépositions complexes, quant à elles, sont des groupes de mots qui fonctionnent comme une unité, comme « à côté de », « au-dessus de », « en face de », etc.

Pour finir, Lucien Tesnière pense que les prépositions établissent les relations entre plusieurs unités linguistiques ; elles permettent la mise en relations des classes « pleines » ; elles sont des mots-outils et des mots de liaisons. Elles facilitent la connexion entre les éléments phrastiques et mettent en relief le rapport entre un support et un apport

## 1-4 LES GÉNÉRALITÉS SUR LA SYNTAXE ET LA SÉMANTIQUE DES PRÉPOSITIONS

Les prépositions sont des mots invariables qui établissent des relations entre différents éléments dans une phrase. Elles peuvent exprimer des relations de lieu, de temps, de manière, de cause, etc. La syntaxe et la sémantique des prépositions sont des aspects importants de la grammaire et de la compréhension du langage.

### 1-4-1 La syntaxe des prépositions

Selon certains linguistes, les prépositions peuvent être considérées comme des éléments de liaison qui établissent des relations syntaxiques entre différents constituants de la phrase. Et d'autres grammairiens soulignent que les prépositions peuvent introduire des compléments circonstanciels, des compléments d'objet, ou encore des compléments du nom, selon le contexte et la langue considérée.

#### 1-4-1-1 Les prépositions introduisent les compléments du nom (CN) et les compléments d'objet indirect (COI)

Les compléments du nom sont des groupes de mots qui apportent des informations supplémentaires sur le nom auquel ils sont liés. Les prépositions sont souvent utilisées pour introduire ces compléments. Comme illustration, nous avons les exemples suivants tirés de notre corpus :

1- La clé **de la porte** (le complément est introduit par « **de** »)

2- Un ami **de mon père** (le complément est introduit par « **de** »)

Dans l'exemple (1,2), « **de la porte** » et « **de mon frère** » sont des compléments introduits par la préposition « **de** » qui apportent des informations sur le nom « **clé** » et « **ami** ».

Les compléments d'objet indirect sont des éléments qui complètent le sens d'un verbe transitif en indiquant **à qui** ou **à quoi** l'action est destinée. Les prépositions sont également utilisées pour introduire ces compléments. En guise d'illustrations tirées de notre corpus :

3- Il parle **à son professeur**. (Le complément est introduit par « **à** »)

4- Elle écrit **à sa sœur**. (Le complément est introduit par « **à** »)

Dans ces exemples (3,4), « à son professeur » et « à sa sœur » sont des compléments d'objet indirect introduits par la préposition « à » qui indiquent le destinataire de l'action de parler et d'écrire.

Pour finir, les prépositions jouent un rôle crucial dans l'introduction des compléments du nom et des compléments d'objet indirect en français. Elles permettent de préciser la relation entre les différents éléments de la phrase et d'apporter des informations contextuelles importantes.

#### 1-4-1-2 Les prépositions introduisent le complément circonstanciel de temps (CCT)

Pour identifier un complément circonstanciel de temps, la grammaire du *Bon Usage* propose de poser la question (**quand ?**) après le verbe. Il faut noter que plusieurs prépositions peuvent exprimer le complément circonstanciel de temps :

La préposition « à » peut exprimer l'idée de la temporalité (l'heure d'une action qui se déroule, s'est déroulée, se déroulera). On parle de complément circonstanciel de temps (CCT). Illustration tirée de notre corpus :

5- Ma tante est arrivée à 20 heures.

« à » 20 heures est complément circonstanciel de temps de « ma tante ».

La préposition « de » peut exprimer la durée d'une action. Illustration tirée de notre corpus :

6- Je travaille de 9 heures à 10 heures. « De » 9 heures est complément circonstanciel de temps de « je ». « à » 10 heures est complément circonstanciel de temps de « je »

En somme, les prépositions « à » et « de » peuvent introduire la fonction syntaxique de complément circonstanciel de temps. Toutes les prépositions n'en sont pas capables.

#### 1-4-1-3 Les prépositions introduisent le complément circonstanciel de manière (CCM)

Pour identifier un complément circonstanciel de manière, la grammaire du *Bon Usage* propose de poser la question (**comment ?**) après le verbe. Notons que plusieurs prépositions peuvent exprimer le complément circonstanciel de manière : la préposition « à » peut exprimer la manière dont une personne effectue une action. Illustration tirée de notre corpus :

7- Parler à voix basse.

« à » « voix basse » est complément circonstanciel de manière de « parler ».

#### 1-4-1-4 Les prépositions introduisent le complément circonstanciel de cause (CCC) et le complément circonstanciel de lieu (CCL)

Pour identifier un complément circonstanciel de cause, la grammaire du *Bon Usage* propose de poser la question (**pourquoi ? de quoi ? pour quelle raison ?**) après le verbe. Il faut noter que plusieurs prépositions peuvent exprimer le complément circonstanciel de

cause : la préposition « **de** » peut exprimer la cause d'une situation donnée. Illustrations tirées de notre corpus :

8- Il tremble **de peur**.

« **de** » **peur** est complément circonstanciel de cause de « **il** ».

9- Roger a pleuré **de joie**.

« **de** » **joie** est complément circonstanciel de cause de « **Roger** ».

10- Pierre travaille mal **par paresse**.

« **par** » **paresse** est complément circonstanciel de cause de « **pierre** ».

Pour savoir qu'il s'agit d'un complément circonstanciel de lieu, la grammaire du *Bon Usage* propose de poser la question « **où ?** » après le verbe. Il faut noter que plusieurs prépositions peuvent exprimer le complément circonstanciel lieu. Illustrations tirées de notre corpus :

La préposition « **à** » peut exprimer le lieu où l'on est :

12- Maman habite **à la campagne**.

« **à la campagne** » est complément circonstanciel de lieu de « **maman** ».

La préposition « **à** » peut exprimer le lieu où l'on va :

13- je vais **à Zamengoé**.

« **à Zamengoé** » est complément circonstanciel de lieu de « **je** ».

La préposition « **en** » peut exprimer le lieu où l'on est :

14- A chacun de mes tours **en France**, j'allais dans sa maison.

« **en France** » est complément circonstanciel de lieu de « **j'** ».

La préposition « **en** » peut exprimer le lieu où l'on va :

15- Pierre va **en ville**.

« **en ville** » est complément circonstanciel de lieu de « **pierre** ».

La préposition « **dans** » peut exprimer le lieu où l'on est :

16- Il vit **dans la brousse**.

« **dans la brousse** » est complément circonstanciel de lieu de « **il** ».

La préposition « **dans** » peut exprimer le lieu où l'objet se trouve :

La préposition « **chez** » peut exprimer le lieu où l'on va :

17- je vais **chez le proviseur**.

« **chez le proviseur** » est complément circonstanciel de lieu de « **je** »

Les prépositions citées ci-dessus ne sont pas exhaustives, d'autres ont la capacité d'introduire des compléments circonstanciels de lieu.

#### 1-4-2 La sémantique des prépositions

La notion de « *préposition* » regorge plusieurs définitions, partant de l'étymologie latine. Pour P. CADIOT (1997 :17), la préposition vient du latin : « *prae-position (action de préposer, de mettre en tête, de mettre en avant)* ». De même, G. Mounin (1974 : 269) définit le mot préposition comme :



*Une classe de mots ou de locutions invariables (à, de, par, pour, sur, à cause de, avant de, et) c.), ou particules, qui ont une fonction grammaticale et qui, comme c'est le cas en latin et en grec, se trouvent en générale juste avant le nom ou le syntagme nominale auxquels ils confèrent l'autonomie fonctionnelle.*

Pour Martinet (1974 : 269), les prépositions sont « *Des indicateurs de fonction ou monèmes fonctionnels, comme les conjonctions de subordination, les pronoms relatifs et les monèmes à signifiant désinentiel* ». À son tour, J. Dubois (1994 : 226) définit le terme de « préposition » comme « *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 toute entière, en indiquant éventuellement un rapport spatio-temporel, un rapport de possession, de dépendance, etc...* ».

Par ailleurs, L. Melis (2003 :42), propose la définition suivante :

*Les prépositions sont des mots ou des locutions, elles servent à construire, c'est-à-dire à rattacher l'un à l'autre, deux termes ou deux groupes non parallèles, c'est-à-dire qui n'assume pas la même fonction ».*

Il ajoute que :

*Les prépositions sont des outils langagiers à la fois discrets et omniprésents. (...) elles s'intègrent généralement sans effort et sans hésitation dans les structures phrastiques. Elles servent en plus comme soutien à l'expression de toutes sortes de relations » (ibid., 5).*

Dû à leur caractère polyvalent et polysémique, les prépositions constituent l'une des catégories grammaticales les plus difficiles et les plus complexes. Leur usage pose un problème courant chez les apprenants d'une langue étrangère ; la plupart d'entre eux manifestent une sorte d'hésitation quant aux choix de la bonne préposition lors de l'expression écrite ou orale. Ces difficultés sont rencontrées même chez les locuteurs natifs. Généralement, toute la phrase en contient et nous les intégrons sans hésitation dans les structures phrastiques. Les prépositions peuvent servir aussi comme soutien à l'expression au point que certaines d'entre elles semblent être malléables au gré des intentions communicatives.

L. Melis (2003 : 5) pense que les prépositions sont presque « invisibles » mais elles sont indispensables, puisque si nous essayons de « *les omettre, le discours deviendra inintelligible.* » (Ibid. :5). Il voit aussi que les prépositions sont par ailleurs des unités linguistiques redoutables et craintes en particulier des apprenants des langues étrangères dans la mesure où les règles semblent imprécises et difficiles à systématiser. Dans cette même lancée, il ajoute :

*Les prépositions sont considérées comme des mots hautement polysémiques puisque la signification d'une préposition dépend entièrement de la nature du sens d'une préposition et de relation entre signification intrinsèque et contexte. Les prépositions se révèlent être des unités du lexique, dotée chacune d'une signification (riche et différente sous la pression du contexte). » (Op.cit.)*

Plus loin, nous signalons que les prépositions jouent un rôle grammatical car elles servent à signaler dans de nombreux cas une fonction ou un lien syntaxique.

Nous relevons avec tous les linguistes suscités que la préposition contribue à l'interprétation sémantique du groupe de mots qu'elle introduit, la question de son sens concerne aussi l'analyse grammaticale. Donc, le fait de dégager le sens d'une unité linguistique telle que la préposition ne dépend pas seulement du dictionnaire mais, elle dépend dans la plupart du temps du contexte. M. Riegel et alii (1994 :642) soulignent dans ce sens que « *Les prépositions ont une charge sémantique propre qui se combinent avec le sémantisme des constituants qu'elles mettent en relation.* »

Selon L. Melis (2003 : 73) et biens d'autres linguistes Il est très difficile de cerner avec précision le sens des prépositions et cela pour trois raisons :

*Il faut en premier lieu tenir compte de la distribution fort large caractérisant la plupart des prépositions ; les interprétations qui naissent dans cette grande variété de contexte d'apparition sont fort variées ce qui pose le problème de l'unité de sens. Il convient de second lieu de tenir compte du caractère relationnel des prépositions, de ce fait, le contexte intervient de manière cruciale dans la construction de l'interprétation, au point qu'il est souvent difficile de déterminer l'apport propre de la préposition.*

Le sens des prépositions est quelque chose d'extrêmement difficile à appréhender, P. Cadiot (1997 : 25) déclare : « *Lorsqu'on aura trouvé une description satisfaisante de la préposition « de » une des plus difficiles à analyser, la linguistique aura accompli un pas de géant* ». La préposition se présente comme étant un élément phrastique ayant plusieurs sens et son sens dépend de son contexte d'emploi. La préposition « de » par exemple, sert à exprimer différents types de rapports, elle peut exprimer :

- 1- **L'origine** (il avait hérité ce don **de** son grand père),
- 2- **Le moment** (il se lève chaque jour **de** bonne heure),
- 3- **Le moyen, l'instrument** (je vis **de** bonne soupe et non **de** beau langage (Molière).

De plus, pour comprendre l'usage des prépositions, il ne faut pas uniquement se contenter de la relation qu'elles entretiennent avec le reste de la phrase ou (son régime) mais aussi il faut se pencher sur les relations du sujet avec le monde. Pour bien illustrer cette idée, nous sommes basés sur l'ouvrage de P. Cadiot (1997 : 26) qui s'intéresse à l'étude des prépositions, plus précisément « *les prépositions abstraites en français* », selon lui, « *la préposition est un opérateur de polysémie pour son nom-régime, revient à mettre l'accent sur le fait que la préposition relie non des mots, mais des représentations.* » (Ibid. :26). Ainsi, Cadiot remarque, qu'on peut dire « *la table est sous la bâche* », mais qu'on dira difficilement « *la table est sous le livre* » (on dira plutôt « *le livre est sur la table.* » (Ibid. : 26). De ce fait, pour comprendre ce mécanisme, il faut s'intéresser aux relations que nous entretenons avec le monde qui nous entoure par exemple, avec l'espace, « *la table est sous le livre* » est un énoncé vrai, grammaticalement parlant, mais nous a semblé très difficile de l'accepter ou de le dire, car il « *comprend une représentation absurde, c'est-à-dire abstraite. Donc, on ne va pas chercher une table sous un livre.* » (Ibid. :26). Nous restons encore avec le linguiste P. Cadiot (1997 : 27), qui nous offre d'autres exemples sur l'interprétation des prépositions, en soulignant que la signification est :

*Soit empruntée au contexte linguistique, ou héritée à partir de la représentation sémantique du référent, soit codée lexicalement par la préposition. Certaines prépositions peuvent remplir ces deux conditions, selon leurs usages.*

Par ailleurs, Il faut noter que les prépositions en plus de leurs caractères polysémiques, elles sont aussi polyvalentes, c'est en ce sens qu'elles ont plusieurs fonctions et plusieurs activités différentes, (valeur temporelle, spatiale et fonctionnelle ou figuré). Nous prenons comme illustration les phrases de J.J. Franckel, D. Paillard (2007 : 89). Sur la préposition « *sur* », cette dernière :

*Présente une très grande diversité de valeurs et d'emplois, repartis dans le dictionnaire notamment en trois groupes principaux, valeur spatial, valeur temporelle, valeur fonctionnelle.*

- 1- *Le livre est sur la table. (Valeur spatiale)*
- 2- *Il est mort sur le coup. (Valeur temporelle)*
- 3- *Compter sur soi-même. (Valeur fonctionnelle, marque de réaction)*

### 1-4-2-1 Les rapports/valeurs exprimés par les prépositions

Les prépositions peuvent exprimer de nombreux rapports et exprimés plusieurs sens en contexte. C. Fairon et A. Catherine Simon d'après l'œuvre de Maurice Grevisse, *Le Petit bon usage de la langue française* (2018 : 727), soulignent d'une part que :

*Les rapports marqués par la préposition sont extrêmement nombreux ; d'autre part, une même préposition surtout (à et de) peuvent servir à exprimer différents rapports.* » La préposition peut marquer les relations suivantes :

- 1- *le lieu, la tendance* : en, dans, à, chez, de, vers, jusqu'à, sous, etc.
- 2- *l'attribution* : à, pour
- 3- *la cause, l'origine* : attendu, vu, pour, à cause de, grâce à, de etc.
- 4- *le but, le motif* : pour, à, envers, touchant, etc.
- 5- *la manière, le moyen* : à, de, par, en, avec, sans, selon, etc.
- 6- *l'ordre, le rang* : après, devant, derrière, au-dessus de, etc.
- 7- *l'union, la conformité* : avec, selon, d'après, suivant, etc.
- 8- *l'appartenance* : de, à, etc.
- 9- *l'agent* : de, par ;
- 10- *l'opposition le temps* : à, de, vers, pour, avant, après, depuis, pendant, etc. : contre, malgré, nonobstant, etc.
- 11- *la séparation, l'exception* : sans, sauf, excepté, etc.

Quelles peuvent être les valeurs syntaxiques et sémantiques des prépositions « à » et « de » en contexte phrastique ?

## I-5 LES STATUTS SYNTAXIQUES ET LES VALEURS SÉMANTIQUES DES PRÉPOSITIONS « A » ET « DE »

Le statut de la préposition « à » en tant qu'élément linguistique montre que cet élément peut prendre différentes positions dans la phrase, parce que le syntagme de cette dernière peut assurer des fonctions diverses dépendant de la construction phrastique. C'est dans cette perspective que M. Riegel et alii (1994 : 641) présentent la préposition comme « *Un terme subordonnant qui instaure une relation de dépendance entre le terme qu'elle introduit, son complément (ou site) et le terme extérieur (ou cible) qui la précède* ». Cette analyse fait de la préposition un simple relateur entre un terme initial recteur et un terme final régi, masque la véritable hiérarchie des regroupements syntaxiques. Ainsi la préposition est perçue comme « *le mot- tête* » suivant la formule suivante : GP : Pré- GN.

En effet, la préposition est ainsi considérée comme relateur, puisqu'elle s'entoure de diverses catégories lexicales, elle se manifeste entre un nom et un autre nom formant un syntagme prépositionnel complément du nom, entre un nom et un adjectif formant un syntagme prépositionnel complément de l'adjectif, entre un verbe et un nom formant un syntagme prépositionnel complément d'objet indirecte, etc... Une préposition est un mot (en général un mot court) qui sert à introduire un autre mot (ou un groupe de mots). Notons que celle-ci réunit deux mots, fait le lien entre deux mots. La préposition « à » introduit les compléments d'objet indirect (COI) et complément du nom (CN).

La préposition « à » introduit les compléments d'objet indirect (COI) et complément du nom (CN).

### **1-5-1- Les statuts syntaxiques de la préposition « à »**

Comme la plupart des prépositions, la préposition « à » influence sur la construction de certains compléments.

#### **1-5-1-1 La préposition « à » dans la construction des compléments du nom (CN) et des compléments d'objet indirect (COI)**

Parlant du complément du nom, M. Grevisse (2009 : 53) le désigne sous :

*Un ensemble de fonctions assurées dans la phrase par des syntagmes nominaux ; ces derniers peuvent être objets, directs ou indirects, constituants de syntagmes verbaux ou de phrases ou circonstants de syntagmes verbaux ou de phrases ; ils complètent le sens des syntagmes constituant de la phrase.*

Ainsi, la grammaire traditionnelle montre que le complément déterminatif ou complément du nom complète le sens du nom. À titre illustratif, nous avons : Le complément du nom (« un verre **à thé** ») : « **à thé** » complète le nom « **verre** ». C'est pourquoi M. Riegel et alii (1994 : 642) soulignent que « *Le syntagme nominal incident à un nom ou un pronom, il se présente souvent sous la formule : SN1+ SN2 ou Prép+ SN, où l'ensemble forme un syntagme prépositionnel de nom* ». Il faut noter qu'un grand nombre de compléments du nom se construisent avec la préposition « à » ainsi que les locutions prépositives.

Plus encore, M. Grevisse (2009 :10) souligne que la préposition « à » est « *souvent amalgamée, sous-tendue ou contractée* : « Avec des noms : *me = à moi, lui = à lui, à elle, leur,*

à eux, » « Avec articles : au(x)= à +le(s), -La maison à côté de l'église. Dans la phrase : « La maison à côté de l'école », on note que « les locutions prépositionnelles introduisent un complément du nom. » (Ibid. :10).

Enfin de compte, la préposition « à » dans son usage de relateur, tête du syntagme prépositionnel introduit, dans un contexte phrastique bien précis, la fonction de complément de nom. ; Le complément d'objet indirect quant à lui, comme le mentionnent M. Riegel et alii (1994 :223), « est introduit par diverses prépositions », C'est le cas de la préposition « à ». En guise d'exemple, nous avons les phrases ci-après, tirées de notre corpus :

12- Cette robe est **à ma mère**. (« **à ma mère** » est complément d'objet indirect de « est »)

13- Les élèves s'adressent **à leur enseignant**. (« **à leur enseignant** » est complément d'objet indirect de « s'adressent »)

### 1-5-2 Les valeurs sémantiques de la préposition « à »

L'usage de la préposition « à » comme tête de syntagme prépositionnel s'effectue également par la prise en compte des valeurs sémantiques qu'elle octroie à son régime (le GN qui le suit). Ainsi, dégager le sens de la préposition « à » ne relève pas uniquement du dictionnaire, mais il dépend dans la plupart du temps du contexte. Suivant cette logique, M.C Bayol (2013 :159) pense que la signification des prépositions est en effet quelque chose d'extrêmement complexe. Elle déclare à ce propos que « La préposition est un mot invariable qui relie un mot à un autre mot en marquant le rapport qui existe entre eux ». En d'autres termes, les prépositions permettent d'exprimer les différents rapports qui existent entre les mots qu'elles unissent. Les rapports marqués par la préposition « à » sont nombreux ; il est difficile d'en faire une liste complète. Nous allons donc nous contenter de présenter ci-dessous les rapports les plus couramment exprimés. On note que la préposition « à » peut exprimer plusieurs compléments circonstanciels et celle-ci compte plusieurs valeurs sémantiques donc les principales sont : temporelles, locatives.

Le complément circonstanciel est défini selon M. Grevisse (2009 : 54) comme étant « le mot ou groupe de mots qui complète l'idée du verbe en indiquant quelque précision et extérieur à l'action (temps, lieu, cause, but, etc.) » Le complément circonstanciel est le plus souvent introduit par une préposition ; il peut être de nature diverse : (1) un syntagme nominal (vivre dans la compagnie, SN introduit par la préposition « dans »), (2) un pronom (avec toi, je ne crains rien, pronom introduit par la préposition « avec »), (3) un infinitif (elle travail pour vivre, infinitif introduit par la préposition « pour »), (4) un participe (il est tombé **en** courant,

participe introduit par la préposition « en »). Le syntagme prépositionnel complément circonstanciel peut accomplir différentes fonctions selon M. Grevisse (1980 : 71). Ainsi, ces illustrations sont donc empruntées à Grevisse :

(5) *Le temps* (nous partirons dans trois jours), (6) *le lieu* (je vais aux champs), la cause (agir par jalousie), (7) *le prix* (ce bijou coûte cinq mille euros), etc. En effet, « la présence de la préposition est très utile dans la construction des compléments circonstanciels, c'est grâce à elle que le circonstant assure sa fonction grammaticale et sémantique à l'intérieur de l'énoncé dans lequel il se trouve.

La préposition « à » introduit plusieurs compléments circonstanciels d'après le contexte phrastique.

### **1-5-2-1 La préposition « à » exprime le complément circonstanciel de lieu (CCL) et de temps (CCT)**

La préposition « à » est un matériau grammatical important au niveau de l'expression du lieu et du temps dans une phrase. On relève donc que celle-ci est polysémique, c'est-à-dire que son sens dans la phrase dépend du contexte. Elle n'a donc pas un sens déterminé. Ainsi, son usage dans la phrase est porteur d'une charge sémantique qui détermine son sens. De ce fait, quand on veut indiquer le lieu, les horaires, la durée, on doit employer la préposition « à » s'il s'agit de la destination ou du lieu où l'on se trouve. Illustrations tirées de notre corpus :

12- Je vais **à Zamengoé**. (On parle de lieu de destination. CCL)

13- Il est **à la maison**. (On parle du lieu où la personne se trouve. CCL)

14- Ma tante est arrivée **à 20heures**. (On parle d'horaire. CCT)

15- Le bureau du secrétariat est ouvert de **8 heures à 17heures**. (On parle d'une durée. CCT)

### **1-5-2-2 La préposition « à » dans la construction des propositions subordonnées circonstancielles de conséquence (CCC), de cause (CCC) et de but (CCB)**

La subordonnée circonstancielle est introduite par une conjonction (ou une locution conjonctive de subordination), le plus souvent différente de « que » Les conjonctions de subordinations circonstancielles désignent :

*Les conjonctions qui introduisent une subordonnée exprimant une circonstance, c'est-à-dire qui indiquent la subordination et spécifient en même temps le rapport sémantique de la subordonnée*

avec le reste de la phrase. Par exemple, quand le chat n'est pas là, les souris dansent (subordonnée de repère temporel), il s'est jugé perdu puisqu'il était surpris ».

Ainsi, déclare C.Touratier (2002: 98).

Cependant, la subordonnée circonstancielle est généralement complément circonstanciel du verbe de la principale. Nous avons constaté que les compléments circonstanciels et les subordonnées circonstanciels ont des similitudes concernant les rapports exprimés entre les deux (de conséquence, de but, de cause...)

- La subordonnée circonstancielle de conséquence a plusieurs équivalents possibles, le nom, ou son groupe, complément circonstanciel de conséquence : - *Il a gagné, / à la surprise générale.* – *un infinitif prépositionnel précédé de : « à, au point de, de manière à, jusqu'à, »* Elle riait / *à (au point d') en perdre le souffle.*  
*« Je voulais travailler, et je travaillai, / à en devenir fou. » (VIGNY)*  
*Il gelait / à pierre fendre.* – *Elle chante / à ravir.*
- La subordonnée circonstancielle de cause (ou causale) a dans la phrase, le même rôle, la même fonction, qu'un complément circonstanciel de cause (nom ou équivalent) dans la proposition. À titre d'exemple, nous avons : - *Je frissonne / parce qu'il fait froid.* (= *à cause du froid*). Elle indique pourquoi, pour quelle raison (vraie ou fausse) se fait l'action exprimée par le verbe de la proposition dont elle dépend. Elle est introduite par : *« comme, puisque, parce que, du fait que, vu que, attendu que, du moment que, sous prétexte que, non que. »*.
- La subordonnée circonstancielle de but (ou finale) a dans la phrase, le même rôle, la même fonction, qu'un complément circonstanciel de but (nom ou équivalent) dans la proposition. Elle indique dans quel dessein, dans quelle intention se fait l'action exprimée par le verbe de la proposition dont elle dépend. Elle est introduite par les locutions (*à seule fin que, afin que*).

- 1- *Le chien aboie / afin qu'on lui donne à manger.*
- 2- *Dis quelquefois la vérité, / afin qu'on te croie quand tu mentiras. (Pour que*
- 3- *(Afin que, à seule fin que) ... ne... pas, de peur que)*
- 4- *- Le chien aboie / à seule fin que personne n'entre dans le jardin.*
- 5- *-Il gesticule fort / à seule fin qu'on lui prête attention.*

La locution *à seule fin qu'est* une altération de l'ancienne locution à celle fin que (= « à cette fin que, à fin que, afin que »).



Tout compte fait, l'analyse de la préposition « à » présente une richesse syntaxique et sémantique. La préposition « à » sur le plan syntaxique participe aux constructions des compléments d'objet indirect, des propositions subordonnées infinitives, des compléments du nom et des compléments du verbe. Sur le plan sémantique, la préposition « à » regorge plusieurs valeurs. Elle permet d'indiquer le lieu, les horaires, la durée, le temps, la conséquence, la cause, le but et bien d'autres.

### **1-5-3 Les statuts syntaxiques de la préposition « de »**

La syntaxe est une branche de la linguistique qui étudie l'ordre et l'emploi des mots dans une phrase. Faisons remarquer que la préposition « de » joue plusieurs rôles. Elle permet l'introduction de plusieurs compléments (compléments du nom, le complément d'adjectif, de l'adverbe, du verbe, les compléments d'objet indirect.

#### **1-5-3-1 La préposition « de » dans la construction des compléments du nom, compléments d'adjectif, complément de l'adverbe et compléments du verbe.**

D'après la grammaire traditionnelle, on appelle complément du nom ou complément déterminatif le syntagme nominal qui complète le sens du nom, de l'adjectif, du pronom et de l'adverbe. Sa formule est la suivante : SN1+Pré+SN2 ou Pré+SN. Cet ensemble forme un syntagme prépositionnel complément de nom. Dans les textes anciens, le complément du nom est précédé d'une préposition, sauf quand il s'agit d'un nom propre désignant une personne ou un terme générique indiquant la catégorie dont il fait partie celui qu'on nomme. Par exemple : *le prince Charles* (cas 1). C'est un syntagme nominal composé de Dét + N1 + N2 où le N2 complète le N1 sans aucun outil syntaxique. En procédant à la substitution du N2 par un autre nom de la même classe, nous obtenons : *\*le prince Bamoum*. (Cas 2) Phrase agrammaticale sans préposition qui permettra de relier les deux noms : - *le prince de Bamoum*. (Cas 3) - *Le général de Gaulle*. (Cas 4) Dans les deux derniers cas (3 et 4), les deux syntagmes l'un à côté de l'autre forment une incompatibilité totale. Afin qu'il y ait compatibilité, une préposition doit s'incruster entre les deux noms. De telle manière, nous aurons un syntagme significatif et le N2 sera le complément de N1. Alors que dans le cas (4), la préposition s'est imposée par elle-même en reliant le N1 au N2 qui est de même nature que le N2 du premier cas. Dans les cas précédents, le complément de nom (apparaît comme un cas régime) est directement relié au nom auquel il se rapporte grâce à la préposition « de ». La préposition « de » est nommée par Grevisse comme

étant une « *particule nobiliaire* » du moment où elle introduit un complément de pronom ou un titre de noblesse. La fonction de complément déterminatif peut être construite de plusieurs manières avec la préposition « *de* ». La préposition « *de* » est très couramment utilisée dans la langue française pour former les compléments du nom, de l'adjectif, de l'adverbe et du verbe. Son utilisation peut varier en fonction de différents facteurs, tels que le sens du mot auquel elle est attachée, le contexte de la phrase et la construction grammaticale.

Le complément du nom est un élément subordonné au nom, c'est-à-dire qu'il dépend directement du nom qui le précède. Il n'est donc qu'une expansion du noyau du groupe nominal. La préposition en tant que rapporteur, ne fait que s'entourer de diverses catégories lexicales, elle se manifeste entre un nom et un nom formant un SP (syntagme prépositionnel) complément du nom. Dans la construction du complément du nom, la préposition « *de* » est souvent utilisée pour indiquer l'origine, la possession, la matière, la relation, le contenu, ou encore la destination. Par exemple : Illustrations tirées de notre corpus :

- 18- Ce livre est celui **de Paul**. « **de Paul** » complément du pronom de « **celui** ». (la possession)
- 19- Regardez ce magnifique seau **de maison**. « **de maison** » complément du nom « **seau** ». (la relation)
- 20- François porte son nouveau chandail **de laine**. « **de laine** » est complément du nom « **chandail** ». (la matière)
- 21- L'enseignant **de français**. « **de français** » est complément du nom « **enseignant** ». (la relation)

La préposition « *de* » peut introduire le complément de l'adjectif. Disons que le complément de l'adjectif est une fonction syntaxique occupée par l'expansion de l'adjectif qualifiant. Ainsi, celui-ci fait partir d'un groupe adjectival (G.Adj) formant un SP complément d'adjectif. La préposition « *de* » est également utilisée pour former des compléments de l'adjectif, notamment dans les cas où l'adjectif est suivi d'un nom. Les illustrations tirées de l'ouvrage de B. Gaillard et J-P. Colignon (2005 :180) le démontrent :

- 1- *Soyons heureux de vivre.*
- 2- *- Il est fier de ses réalisations.*
- 3- *- Elle est contente de son cadeau.*
- 4- *- Ils sont reconnaissants de votre aide.*

La préposition « *de* » peut introduire un complément de l'adverbe. Le complément de l'adverbe est un ensemble de mots (ou un seul mot) qui donne des précisions sur l'adverbe. C'est l'expansion de certains adverbes qui fait le complément de l'adverbe et ces adverbes font partis du groupe adverbial (G. Adj.). De manière similaire, la préposition « *de* » peut être employée pour former des compléments de l'adverbe, notamment dans des expressions de

quantité, de manière, ou de mesure. Comme les exemples l'illustrés par M. Riegel et alii (1994 :225) :

« -*Beaucoup de livres : de livres : complément de l'adverbe « beaucoup ».* (La quantité)  
« *Trop de vent : de vent : complément de l'adverbe « trop ».* (La quantité)

La préposition « de » peut introduire un complément de verbe. Les compléments de verbes sont des mots ou groupes de mots qui accompagnent le verbe. Ils sont très importants dans la construction du sens d'une phrase. Nous relevons que le complément du verbe dépend du verbe et ne peut être ni déplacé en tête de phrase ni supprimé. Il complète le verbe et fait partie du groupe verbal (Gvb). Enfin, la préposition « de » est souvent utilisée pour introduire un complément du verbe, que ce soit pour indiquer la cause, la manière, la finalité, la restriction, la conséquence, ou tout autre type de relation entre le verbe et son complément. Ce dernier met en relief les fonctions : COD, COI, COS. Exemples illustrés chez M. Riegel et alii (1994 :227) :

*Cette fille vient de réserver son billet « de voyage ».* « *De réserver* » est complément du verbe « *vient (venir)* ». -*Pierre vient de finir son repas.* « *De finir* » est complément du verbe « *vient (venir)* ».

La préposition « de » introduit un complément de nom, un complément de l'adjectif, de l'adverbe et du verbe ainsi que la fonction de COI et de complément d'agent.

### **1-5-3-2 La préposition « de » dans la construction des compléments d'objet indirect (COI) et d'agent**

Le complément d'objet indirect (COI) fait partie du groupe verbal. Il désigne l'objet de l'action. Il suit le verbe et il peut être introduit par la préposition « de » qui vient compléter le sens du verbe. Il peut préciser d'une manière directe ou indirecte l'action du verbe. De ce fait, dans la grammaire traditionnelle, le complément d'objet indirect (C.O.I.) Est introduit par une préposition après un verbe transitif indirect. Exemple pris chez M. Riegel et alii (*ibid.*, 223) : « *Tu dois te souvenir (de quoi ?) de nos jeunes années.* (« *De nos jeunes années* » est complément d'objet indirect (COI) de « *dois* ») ».

Il faut noter que certains infinitifs alternent avec des noms objets directs introduits par la préposition « de ». Exemple tiré de M. Riegel et alii (*op.cit.*) :

« *Le commissaire demande de le laisser sortir de la cellule* ».

Nous remarquons que le groupe prépositionnel exerçant la fonction indirecte est lié à la valence verbale car la préposition qui l'introduit, comme nous l'avons déjà signalé, est imposée par le verbe. La présence ou l'absence de la préposition n'est pas due seulement au sens, même pas du libre choix du locuteur, mais soumise à la règle d'usage, que les grammairiens traditionnalistes nomment : phénomène de rection. On peut remarquer que certains infinitifs changent avec des noms objet directs, introduits par la préposition « *de* », par exemple tiré de M. Riegel et alii (*op.cit.*) :

« **Le fils demande *de* le laisser partir.** »

Dans ce cas, nous avons remarqué que la présence de la préposition « *de* » est due à l'infinitif, ce n'est pas le fait de relation qui entre le verbe et l'argument, comme elle n'intervient pas sur la fonction du complément qui reste direct.

La préposition « *de* » peut introduire le complément d'agent. Le complément d'agent (nom ou équivalent) représente l'être ou la chose (personnifiée ou non) par qui est accomplie l'action exprimée par le verbe (à la voix passive). La préposition « *de* » introduit le complément d'agent. Comme dans les exemples pris chez M. Riegel et alii (*op.cit.*) : Exemple : (1) *Elle est battue des vents de nord-ouest.* (« *des vents de nord-ouest* » est le complément d'agent de « *est battue* » – On emploie *de*, plutôt pour un résultat, presque un état, et durable. (2) *Cette fillette est aimée de tous et de chacun.* (« *de tous et de chacun* » est le complément d'agent de « *est aimée* » – (3) *Il était accablé d'une misère sans nom.* (« *d'une misère sans nom* » est le complément d'agent de « *était accablé* » (4) *-Je suis vaincu du temps.* (« *du temps* » est le complément d'agent de « *suis vaincu* »

### **1-5-3-3 La préposition « *de* » dans la construction des propositions circonstancielles de conséquence**

La subordonnée circonstancielle de conséquence (ou consécutive) a dans la phrase, le même rôle, la même fonction, qu'un complément circonstanciel de conséquence (nom ou équivalent) dans la proposition « *Il a gagné / de sorte que chacun est heureux.* (= à la satisfaction générale) » « *Ce jour-là, les familles fêtaient la Sainte-Marie et deux nations s'étaient déclarées la guerre, / de sorte que toutes les fleurs et tous les journaux étaient vendus.* ». La préposition « *de* » comme la plupart des prépositions participent aux constructions des compléments (complément du nom, de l'adjectif, du pronom, de l'adverbe, du verbe, d'objet indirect et d'agent. Qu'en est-il de son rôle sémantique ?

#### 1-5-4 Les valeurs sémantiques de la préposition « de »

La préposition « de » est polysémique. Par ailleurs, P. Cadiot (1997 : 77 ) donne l'hypothèse de l'existence des prépositions dites incolores qui, selon lui, correspondent à un principe simple, à savoir : « *moins une préposition a de sens intrinsèque, plus elle est apte à véhiculer des sens inférables, qu'elle ne code pas lexicalement* ». D'après lui, la préposition « de » « vectorise » une relation préconstruite : « *Un kilo de viandes (la préposition « de » exprime la quantité), Une robe de soir (la préposition « de » exprime le temps), un coin de paradis (la préposition « de » exprime le lieu)* ». Pour P. Cadiot (1997 :78), les prépositions incolores auraient « *pour fonction dominante de vectoriser une relation qu'elles ne codent pas (mais qu'elles empruntent au contexte linguistique dont elles héritent à partir de la représentation sémantique du référent.* » par opposition aux prépositions colores qui ont, en principe, une organisation argumentale qui leur est propre, cela leur permet d'établir une relation avec son régime. En plus, Cervoni (1981 :80), adhérant la théorie guillaumienne, va dans le même sens que Cadiot, pour qui « *La préposition devient élément de liaison du discours parce qu'elle matérialise un intervalle ou a pris place d'une relation sémantique. Les deux termes prédicatifs qu'elle va lier sont déjà nus en relation (...) quand se déclenche sa genèse.* »

Pour B. Gaillard et J-P. Colignon (2005 :135), « *les prépositions apportent une information de sens dans la phrase plus ou moins précise* ». En occurrence, nous avons : *Zeus revient de la terre. (« De la terre » ici marque la provenance). Mais « de » peut se vider de son sens, son emploi est davantage régi par l'usage ou la syntaxique par le sens. Il vient de séduire une nouvelle nymphe. (De fait ici partie de la locution verbale « venir de »).*

On note que la préposition « de » est indispensable pour la construction des compléments circonstanciels. C'est grâce à elle que le circonstant assure sa fonction grammaticale et sémantique à l'intérieur de l'énoncé dans lequel elle se trouve. Généralement, la préposition « de » régit un complément dont le rôle consiste à marquer une subordination et un état de dépendance grammaticale. La préposition « de » s'emploie quand on veut exprimer : le lieu, la possession, le temps, le prix, le contenu, etc...

##### 1-5-4-1 La préposition « de » exprime des circonstants de le lieu et de temps

La préposition « de » s'emploie lorsqu'il s'agit de la provenance (origine). Illustrations tirées de notre corpus :

12- Vous venez **de la bibliothèque**. (Il s'agit du lieu de provenance. CCL)

13- Il vient **du marché**. (Il s'agit du lieu de provenance. CCL)

14- Tous les produits exposés viennent **de chine**. (Il s'agit du lieu de provenance. CCL)

On emploie la préposition « **de** » pour exprimer un rapport temporel (les horaires).

15- Le bureau du docteur sera ouvert **de 10 heures à 14 heures**. (Il s'agit d'une durée. CCT)

16- Il part **de bon matin**. (Il s'agit d'une durée. CCT)

En somme, l'analyse de la préposition « *de* » présente une richesse syntaxique et sémantique. La préposition « *de* » sur le plan syntaxique participe aux constructions des compléments d'objet indirect, des compléments du nom, compléments du verbe, compléments de l'adverbe, compléments de l'adjectif, compléments d'agent et des propositions circonstancielles de conséquence. Au niveau sémantique, la préposition « *à* » compte plusieurs valeurs sémantiques mais, les principales sont temporelles et locatives.

Dans ce chapitre liminaire, nous avons retracé les études qui ont porté sur les prépositions, la notion de préposition selon les époques (grammaires traditionnelles, médiane et modernes) et les linguistes. Puis, nous avons établi l'étude syntaxique de la notion de préposition en s'appuyant premièrement sur les grammaires traditionnelles (Port royal d'A. Arnauld et C. Lancelot (1660), la grammaire *générale et raisonnée* de Damourette et Pinchon (1930) et Le Bon Usage de M. Grevisse (1936)), les grammaires médianes (le structuralisme saussurien (1916), la grammaire structurale de Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield, et Noam Chomsky (1950)) et les grammaires modernes ((la grammaire générative de N. Chomsky (1957), la grammaire fonctionnelle d'A. Martinet (1950) et M. Halliday (1985), la grammaire dépendantielle de L. Tesnière (1959)). De même, nous avons présenté les généralités sur la notion de préposition, en présentant tour à tour leurs valeurs syntaxiques et sémantiques. Sur les plans syntaxique et sémantique, nous avons montré que les prépositions sont des mots invariables qui établissent des relations entre différents éléments dans une phrase. Elles peuvent exprimer des relations de lieu, de temps, de manière, de cause, etc.

En outre, nous avons fait l'étude syntactico-sémantique des prépositions « *à* » et « *de* », c'est-à-dire, ressortir les différentes valeurs contextuelles de chacune des prépositions. On note que les prépositions « *à* » et « *de* » introduisent les compléments du nom, compléments du verbe, les compléments d'objet indirect et les compléments circonstanciels...etc.). Les différents sens de ces deux prépositions (valeurs sémantiques) dépendent du contexte de leur employabilité (phrastique) : les constants spatialisants, temporalisants, causals etc.



**CHAPITRE 2 : PANORAMA DE LA DIDACTIQUE DES  
LANGUES ET DES ENSEIGNEMENTS**

Dans l'articulation précédente, nous avons présenté le statut et la valeur des prépositions à travers les époques et les auteurs.

Dans le présent chapitre aussi théorique que le premier, il est question de décrire : les différentes approches /méthodologiques des didactiques du Français Langue Étrangère.

Ce deuxième chapitre pose le problème de l'état des lieux sur les approches/méthodologies du français langue étrangère. Il met en relief les types de didactiques des langues (l'ensemble des méthodes qui favorisent l'apprentissage d'une langue), et d'autre part, de présenter l'ensemble des méthodologies/techniques utilisées pour faciliter les échanges et l'appréhension des enseignements).

## 2-1 LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Etymologiquement, le terme didactique signifie, comme adjectif, « *propre à instruire* » (du verbe grec : didaskein, enseigner). Par ailleurs, pour P. Martinez (2014 : 6), « *Le substantif recouvre « un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux* ». Ainsi, ces techniques et procédés sont de tout ordre. De ce fait, P. Martinez (ibid., 7), souligne :

*Des savoirs, bien sûr, le lexique, la grammaire, les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ; des savoir-faire, des moyens pour agir sur le réel, pratiquement (manières d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer...) ; un savoir être, des comportements culturels souvent indissociables de la langue, car inscrits dans la langue même : ainsi, dans toutes les langues, la ritualisation du discours emprunte des traits spécifiques (paroles apparemment inutiles, formes de politesse), correspondant à des valeurs, un code social déterminant pour l'échange interculturel.*

De plus, C. Kramsch (2015 : 5) partage ce point de vue de P. Martinez lorsqu'elle déclare que « *l'enseignement des langues est un domaine où les théories et les pratiques sont souvent en tension, mais c'est aussi un lieu où théories et pratiques peuvent se fonder mutuellement.* ». Autrement dit, l'enseignement des langues doit être théorique et pratique pour un apprentissage correct. Plus loin, C. Kramsch (ibid., 6) précise que « *l'enseignement des langues est avant tout une question de rencontres : rencontres entre des cultures, des individus et des langues.* » Ainsi, l'on comprend que l'enseignement des langues est un domaine vaste qui implique plusieurs aspects de la vie. Voici quelques-uns des types de didactiques des langues les plus usités : la didactique des langues étrangères, la didactique des langues maternelles, la didactique du plurilinguisme, la didactique de l'enseignement bilingue, la didactique des langues de spécialité.



## **2-1-1 Didactique des langues étrangères**

Ce type de didactique concerne l'enseignement des langues étrangères à des apprenants dont la langue maternelle est différente de la langue étudiée. Elle englobe des méthodes et des stratégies spécifiques pour faciliter l'acquisition d'une langue étrangère. Les didactiques des langues étrangères sont l'ensemble des méthodes, des techniques et des approches utilisées pour enseigner efficacement une langue étrangère. Elles visent à aider les apprenants à acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour communiquer dans une langue étrangère de manière efficace et naturelle. Les différentes didactiques des langues étrangères peuvent inclure des activités ludiques, des jeux de rôle, des exercices de grammaire et de vocabulaire, des conversations en groupe, des exercices d'écoute et de compréhension orale, des travaux écrits, etc. C'est dans ce sens qu'Y. Lenoir (2010), spécialiste en didactique du français, dans son ouvrage *Didactique du français, enseigner et apprendre le français*, aborde les différentes méthodes d'enseignement du français en mettant l'accent sur l'importance de la structuration des savoirs et des compétences dans l'apprentissage de cette matière. Il insiste sur la nécessité de proposer des activités variées et motivantes aux élèves pour favoriser leur engagement et leur progression. De ce fait, il est important pour les enseignants de langues étrangères de choisir des méthodes et des approches adaptées à leurs apprenants, en tenant compte de leur niveau de compétence linguistique, de leurs objectifs d'apprentissage, de leurs besoins spécifiques et de leur style d'apprentissage préférentiel. L'objectif principal des didactiques des langues étrangères est de rendre l'apprentissage d'une langue étrangère aussi agréable, motivant et efficace que possible pour les apprenants. Il existe plusieurs types de didactiques des langues qui sont des approches pédagogiques pour enseigner et apprendre une langue étrangère.

## **2-1-2 Didactique des langues maternelles**

Les didactiques des langues maternelles sont un domaine d'étude qui se concentre sur l'enseignement et l'apprentissage des langues que l'on a apprises dès le plus jeune âge. Elles visent à développer les compétences linguistiques des locuteurs natifs, en se concentrant sur la compréhension et la production efficace de la langue maternelle. Cette didactique se concentre sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle des apprenants. Elle vise à développer les compétences linguistiques des apprenants dans leur langue première, en mettant l'accent sur la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et de la compréhension. La didactique de l'enseignement des langues maternelles est un domaine de recherche en éducation qui vise à comprendre comment enseigner efficacement la langue maternelle aux élèves. Cette discipline s'intéresse à l'apprentissage de la langue dans tous ses aspects : la

phonologie, la grammaire, le vocabulaire, la lecture, l'écriture, l'oral, etc. L'enseignement des langues maternelles a toujours été au cœur des préoccupations éducatives, car la maîtrise de la langue maternelle est essentielle pour la réussite scolaire et professionnelle des individus.

De plus, la langue maternelle est un héritage culturel et identitaire pour chaque individu. L'histoire de la didactique de l'enseignement des langues maternelles remonte à plusieurs siècles, mais c'est au 20<sup>ème</sup> siècle que ce domaine a connu un réel développement. Des chercheurs comme Noam Chomsky ont contribué à la compréhension de la structure de la langue et à l'élaboration de théories linguistiques qui ont influencé les pratiques d'enseignement des langues maternelles. De nombreux auteurs ont également apporté leur contribution à ce domaine. Par exemple, F. Grin (2005 :70), un spécialiste en économie des langues, a développé des théories sur la valeur économique des langues maternelles et la promotion des langues minoritaires. Selon lui, « *les langues maternelles sont des ressources précieuses qui méritent d'être préservées et valorisées dans le cadre de l'enseignement* ». D'autres chercheurs, comme Claire Kramsh (2015 :45), se sont intéressés à l'aspect culturel de l'enseignement des langues maternelles. Selon elle, « *l'enseignement de la langue maternelle ne consiste pas seulement à apprendre des règles grammaticales, mais aussi à comprendre les normes sociales et culturelles qui lui sont associées* ». Enfin, des auteurs comme Jim Cummins ont développé des modèles théoriques sur le développement de la compétence langagière dans un contexte bilingue, en mettant en avant l'importance de la valorisation de la langue maternelle pour le développement global de l'individu.

### **2-1-3 Didactique du plurilinguisme et Didactique de l'enseignement bilingue**

La didactique du plurilinguisme est née en 1995. Il s'agit donc d'un concept de didactique très récent qui se trouve encore dans une phase d'évolution. Franz-Joseph Meissner (2004 :12), considéré comme étant le plus grand préconisateur de la didactique du plurilinguisme en Allemagne, définit le terme plurilinguisme dans le glossaire de son œuvre *Eurocom Rom - les sept tamis* de la façon suivante :

*Il s'agit d'abord d'un objectif pédagogique de l'Union Européenne qui veut que ses citoyennes et citoyens soient ou deviennent plurilingues. Ainsi elle recommande aux éducations nationales d'enseigner au moins deux LV [langues vivantes] à un maximum d'élèves [...].*

Les didactiques du plurilinguisme s'intéressent quant à elles à l'acquisition et à l'utilisation de plusieurs langues par un individu. Elles cherchent à comprendre comment les individus gèrent et interagissent avec différentes langues dans divers contextes. Ce domaine

d'étude est de plus en plus important dans un contexte mondialisé où la maîtrise de plusieurs langues devient un atout majeur. Elle s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de plusieurs langues, en mettant l'accent sur le développement de compétences dans plusieurs langues tout au long de la vie. Il prend en compte les interactions entre les différentes langues maîtrisées par les apprenants. Pour (Meissner et al. 2004 : 15) :

*La didactique du plurilinguisme dote les didactiques des langues étrangères d'aspects transversaux. Il s'agit d'une didactique transférentielle qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures.*

En résumé on peut dire que les méthodes ainsi que les buts de la didactique du plurilinguisme se situent dans un contexte pluridisciplinaire qui ne se limite pas seulement à l'idée d'un apprentissage linguistique mais qui s'étend à un domaine plus vaste.

La didactique d'enseignement bilingue est un domaine de l'éducation qui s'intéresse à l'enseignement des matières scolaires dans deux langues différentes. Ce type d'enseignement est de plus en plus populaire dans de nombreux pays, alors que la mondialisation et la diversité linguistique deviennent des réalités de plus en plus présentes dans nos sociétés.

L'histoire de l'enseignement bilingue remonte à de nombreuses années, mais c'est au cours des dernières décennies que ce domaine a connu un réel essor. Les premières initiatives d'enseignement bilingue ont souvent été mises en place dans le but de favoriser l'intégration des populations immigrées, en leur permettant d'apprendre dans leur langue maternelle tout en acquérant la langue du pays d'accueil. Aujourd'hui, l'enseignement bilingue est également considéré comme un moyen efficace d'améliorer les compétences linguistiques des élèves, de favoriser l'ouverture d'esprit et la compréhension interculturelle, ainsi que de promouvoir le plurilinguisme. Plusieurs auteurs et chercheurs ont contribué au développement de la didactique d'enseignement bilingue, en proposant des modèles pédagogiques et des méthodes d'enseignement spécifiques. Parmi eux, on peut citer Stephen Krashen, qui a développé la théorie de l'acquisition de la langue seconde, ainsi que Jim Cummins, qui a élaboré le modèle théorique du développement cognitif dans un contexte bilingue. Ce type de didactique concerne l'enseignement dans un contexte bilingue, où deux langues sont utilisées comme langues d'enseignement. Il vise à promouvoir le développement de compétences équilibrées dans les deux langues, ainsi que la maîtrise du contenu scolaire.

## 2.2. DIDACTIQUES DES ENSEIGNEMENTS

Comme le souligne M. K. Fernandes (2012 : 70), dans Panorama d'approches didactiques du FLE présenté sous forme de synthèse et expliqué, l'on désigne : « *Par approches didactiques les différents courants méthodologiques qui se sont succédés dans l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères.* ». La synthèse proposée ici est, en grande partie, une reprise du panorama d'approches didactiques présenté par Kaumba Kaneha dans son mémoire de Mestrado (Master2). Dans ce même sillage, P. Martinez (2014 : 9) pense que, la didactique peut facilement être appréhendée qu'à « *travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère* ». On appellera « *méthode d'enseignement* » cette démarche raisonnée qui découle d'hypothèses et de principes :

*Hypothèses, par exemple, relatives au mode de travail proposé ou imposé. De la sorte : apprendre par cœur est bénéfique, mais ne suffit pas ; un enseignement efficace doit être répétitif, il doit donc être spiralaire, revenir sur les acquis pour les réactiver ; l'acquisition d'automatismes est une bonne chose, mais elle doit laisser jouer toutefois une créativité du sujet parlant, etc. (Ibid:9).*

Ainsi, les principes dérivant de ces hypothèses : vise à organiser des groupes de travail pour développer la socialisation et le besoin de communiquer, pour ne pas laisser les apprenants sans contacts entre eux, dans une relation verticale avec l'enseignant ; ou encore des phases d'expression libre alterneront avec des phases centrées davantage sur la structuration et la fixation des acquis, etc. La *méthodologie* visera donc à dégager l'architecture et les raisons des choix opérés dans des contextes didactiques variés, face à des apprenants différenciés par leur personnalité, leur histoire, leurs attentes, leurs objectifs. On fera par commodité l'économie des termes « *didactologie* » (Galisson) ou « *didaxologie* » (Swiggers), qui ont été proposés pour distinguer la réflexion sur la didactique et le domaine d'application lui-même, et on désignera par « *didactique* » à la fois les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement des langues étrangères. La didactique des enseignements peut être abordée selon différents types ou perspectives, en fonction des objectifs d'enseignement et des contextes spécifiques.

De ce fait, nous avons : la méthodologie traditionnelle, la méthode naturelle, méthodologie directe, La méthodologie active, la méthodologie audio-orale, méthodologie naturelle, méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative, l'approche interactionnelle, l'approche par compétences, une didactique multidimensionnelle, La pédagogie de la négociation, L'approche actionnelle, L'éco-méthodologie et l'éclectisme actuel qui seront présentées tour à tour.

## 2-2-1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est encore appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée dans l'enseignement du grec et du latin en milieu scolaire. Ensuite, elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent eut le statut de « *langues mortes* ». Celle-ci, a été utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle .il s'agit d'une méthodologie qui a régné pendant plusieurs siècles et qui a révolutionné la pensée méthodologique. Nous pouvons noter que la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII<sup>ème</sup> et les XIX<sup>ème</sup> siècles à de diverses variations méthodologiques utiles, et elle a subi un débarquement interne qui va faire naître la méthodologie directe. L'objectif de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langues étrangères, et l'oralité était en second plan. Pendant cette époque, la langue était régie par un ensemble de principes et d'exceptions que l'on étudiait dans les différents textes et qui pouvaient avoir un rapprochement avec la langue maternelle. Cette méthodologie accordait plus d'intérêt à la forme qu'au sens du texte. Afin d'acquérir une compétence littéraire solide.

Par ailleurs, la méthodologie traditionnelle utilisait le thème comme apprentissage de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue au XVIII<sup>ème</sup> siècle et la grammaire était enseignée de manière déductive c'est à dire, qu'on présentait d'abord les règles, puis, on l'appliquait dans des cas particuliers sous les formes de phrases. Ainsi, s'est répandu le métalangage grammatical que l'on retrouve dans l'enseignement des langues de nos jours. Néanmoins, au XIX<sup>ème</sup> siècle, la méthodologie traditionnelle a subi un dépassement provoqué par la « *version-grammaire* » donc le processus consistait à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Et on peut noter que, cette grammaire était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire. Elle se situe entre la fin du XVI<sup>e</sup> siècle et le tout début du XX<sup>e</sup> siècle, on ne saurait facilement la situer dans le temps, parce qu'elle s'étale sur plusieurs siècles et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution.

## 2-2-2 L'approche communicative

C'est une approche qui s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle voit le jour au moment où l'on remet en cause en grande Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la grammaire générative-transformelle de Chomsky est en plein apogée. Elle est considérée comme une approche « non méthodologique » par le souci de prudence, puisqu'on ne la

considérerait pas comme une méthodologie solide. L'on note que c'est les convergences de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (marché commun, conseil de l'Europe, etc.) qui a donné naissance à l'approche communicative. Canale et Swain, (1980 : 60) soulignent que, « *L'approche communicative privilégie l'interaction entre les apprenants pour favoriser l'acquisition de compétences langagières et pragmatiques...* ». Elle met l'accent sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage : le rend actif, autonome et responsable de ses progrès. Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour but d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Elle est appelée *approche* et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérerait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle préfère le terme d'*approche* pour souligner sa souplesse et se repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication.

Avec les avancées de la recherche en Didactique des langues et avec la publication des travaux réalisés par le Conseil de l'Europe, la méthodologie du FLE entre, avec le nouveau millénaire, dans une ère nouvelle : le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues, ouvrage clé dans le domaine de l'enseignement des langues, paru en 2001, offre non seulement une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes de référentiels, d'examens, etc., mais définit également les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il y avait donc des raisons de parier qu'une nouvelle perspective méthodologique engagera les activités communicatives vers des voies plus rigoureuses et porteuses d'avenir. La multiplication des instruments, et par conséquent des supports, grâce notamment à l'utilisation de la vidéo et d'internet, ne pouvait que soutenir cela.

### **2-2-3 Approche interactionnelle (AI)**

Dans la perspective interactionnelle, on revoit pratiquement toutes les lignes de force de l'approche actionnelle. Cependant, dans une visée plus « évoluée » notamment en ce qui concerne la notion de tâche et les supports d'activités. En effet, pour ce qui est de la notion de tâche selon la perspective interactionnelle, on considère que les tâches de la vie réelle à réaliser dans des interactions sociales réelles doivent dépasser le cadre de la classe. Le premier degré d'ouverture vers l'approche interactionnelle consiste à mettre en contact des apprenants distants dans le but de les faire collaborer. Le degré maximum d'ouverture envisage de faire communiquer les apprenants avec des personnes extérieures au monde de l'institution éducative par le biais de sites ouverts à tous et ne présentant pas de vocation pédagogique. Internet ayant

souvent été perçu au moment de son émergence dans le monde de la Didactique des langues comme un portail ouvert sur le monde virtuel étranger dans lequel "des personnes réelles" utilisent la langue réelle dans un « contexte réel ». Il s'agit clairement de dépasser le groupe-classe et les limitations qui lui sont inhérentes dans les situations habituelles d'enseignement-apprentissage des langues pour permettre une communication « authentique » allant au-delà des murs de la classe.

L'approche interactionnelle vise à remettre au centre de communication des tâches authentiques, c'est-à-dire qui soient ancrées dans des interactions sociales réelles dépassant chaque fois que possible les interactions de classe. L'utilisation d'internet, notamment du web 2.0, est un terrain privilégié pour la mise en œuvre de cette approche. C. Olivier et L. Puren (2011) : *Le web 2.0 en classe de langue* ; Paris, Editions Maison des langues. Suggèrent que :

*Si l'on veut vraiment préparer l'apprenant à être un acteur social compétent, il faut aussi lui donner l'occasion de co-agir et de communiquer avec des personnes différentes, dans des relations interpersonnelles variées et réelles en dépassant le cadre des relations apprenant(s)-enseignant et apprenant(s)-apprenant(s).*

Ceci dit, la classe de langue restera un lieu de répétition, préparant à l'action ultérieure dans la vie réelle et l'apprenant ne devenant entièrement usager qu'en dehors de la classe. Il existe, aujourd'hui, des méthodes numériques qui proposent un prolongement des cours permettant l'application de l'approche dite interactionnelle. Dans son article publié dans la revue portugaise « *supplément en direct* », M. K. Fernandes (2012) a cité l'exemple de la méthode Version originale qui propose un complément d'activités, sur internet, adaptées aux objectifs des différentes unités. Les apprenants ne devront donc pas avoir l'impression de réaliser une tâche pédagogique et d'écrire pour leur enseignant car, ils s'adressent, à travers leurs petits articles et leurs brefs commentaires dans les blogues ou leurs messages dans les forums, à des pairs distants qui les liront et pourront leur répondre. M. K. Fernandes (2012) a aussi cité Livemocha, réseau social favorisant l'apprentissage des langues, qui donne la possibilité de discuter en différé, grâce à un service de messagerie, et en direct avec des membres en ligne grâce au chat écrit intégré.

L'approche interactionnelle consiste donc à proposer aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle. L'espace et le temps de la classe permettant d'apporter, en termes d'apprentissage, le soutien nécessaire à leurs réalisations. Il s'agit de dépasser la simulation, notamment la simulation des destinataires de la tâche, pour tenir pleinement

compte des interactions sociales qui déterminent toute action et toute communication. C'est en élargissant ainsi le spectre de la tâche que l'on donnera à l'apprenant la possibilité de mieux construire de réelles compétences actionnelles et communicatives et de devenir, dès l'apprentissage, un véritable usager de la langue et un acteur social à part entière.

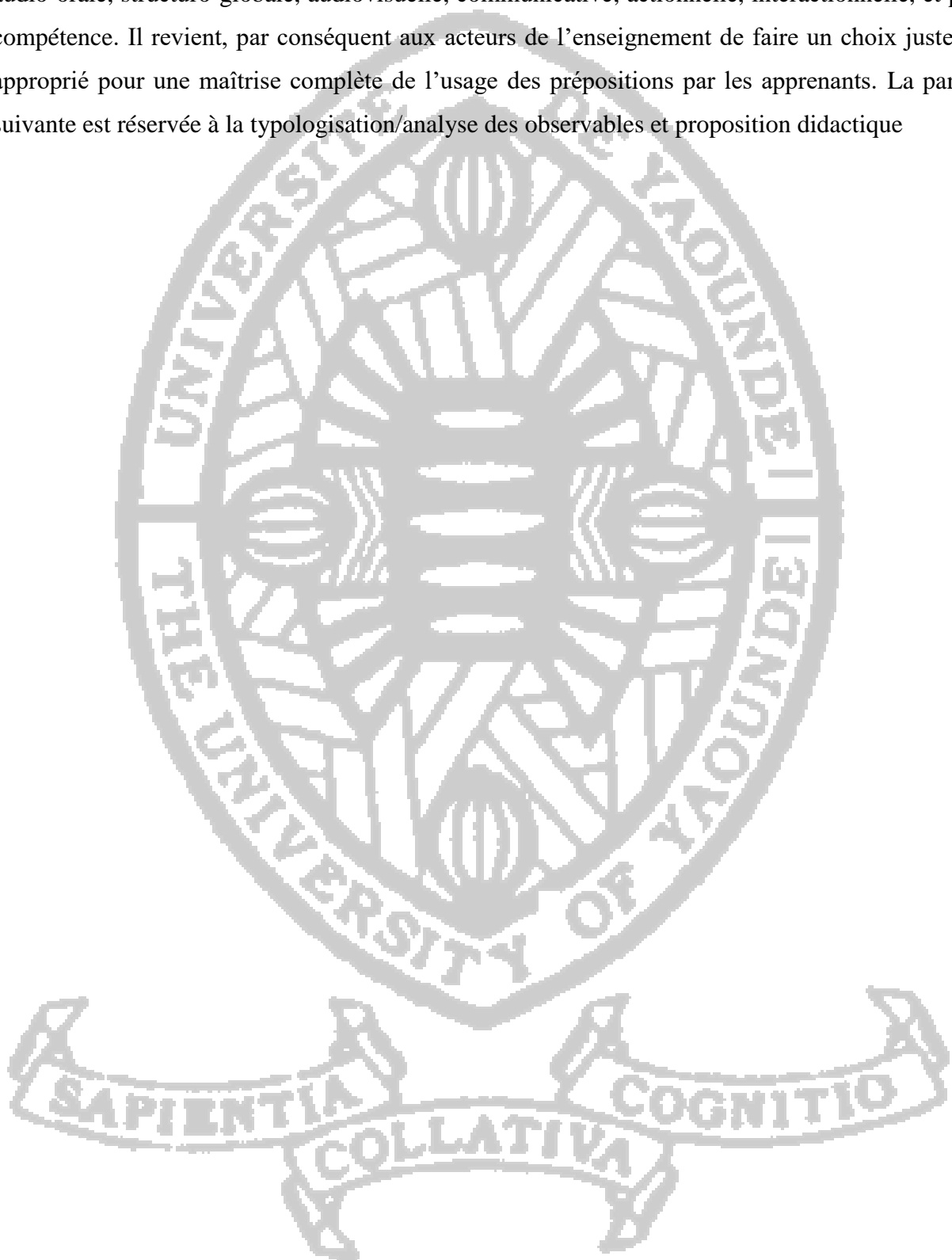
#### **2-2-4 L'approche par compétences (APC)**

L'approche par compétences est une méthode pédagogique qui met l'accent sur le développement des compétences et des capacités des apprenants plutôt que sur la simple acquisition de connaissances. De même, pour P. Perrenoud (2002), « *L'approche par compétences vise à développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être des individus pour qu'ils puissent agir de manière efficace dans des situations variées.* » Cette approche vise à préparer les individus à faire face à des situations variées dans la vie professionnelle et personnelle en développant un ensemble de compétences transversales et spécifiques. Voici quelques éléments clés de l'approche par compétences : Elle privilégie l'identification des compétences pour réussir dans un domaine spécifique. Ces compétences peuvent être à la fois techniques (comme la maîtrise d'un logiciel, par exemple) et transversales (comme la communication, la résolution de problèmes, etc.). Elle propose un apprentissage par objectifs, c'est-à-dire, les programmes basés sur l'approche par compétences établissent des objectifs clairs et mesurables pour chaque compétence à acquérir. Les apprenants sont évalués sur leur capacité à démontrer ces compétences de manière concrète. L'approche par compétences se présente comme étant une approche holistique, autrement dit, Plutôt que de se concentrer uniquement sur la transmission de connaissances, l'approche par compétences intègre différents domaines d'apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes) pour former des individus complets et polyvalents. Elle prône l'Individualisation de l'apprentissage. Cette approche reconnaît que les apprenants ont des besoins différents.

En somme, il était question dans cette partie de poser les jalons notionnels sur la notion de préposition et les didactiques d'apprentissages/enseignements. A cet effet, les prépositions *sont* des mots de connexions invariables qui établissent les relations entre deux ou plusieurs unités linguistiques. Elles occupent une place importance dans les constructions du sens des énoncés à partir de leurs charges sémantiques. Elles assurent la transmission du message que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Elles permettent d'exprimer les rapports entre les mots qui joignent (un nom, un adjectif, un infinitif, un verbe, etc.). En d'autres termes, elles servent à relier un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase toute entière. Par conséquent, ces mots-outils sont essentiels dans le sens où si nous essayons de les omettre, le discours perdra à son sens et sa



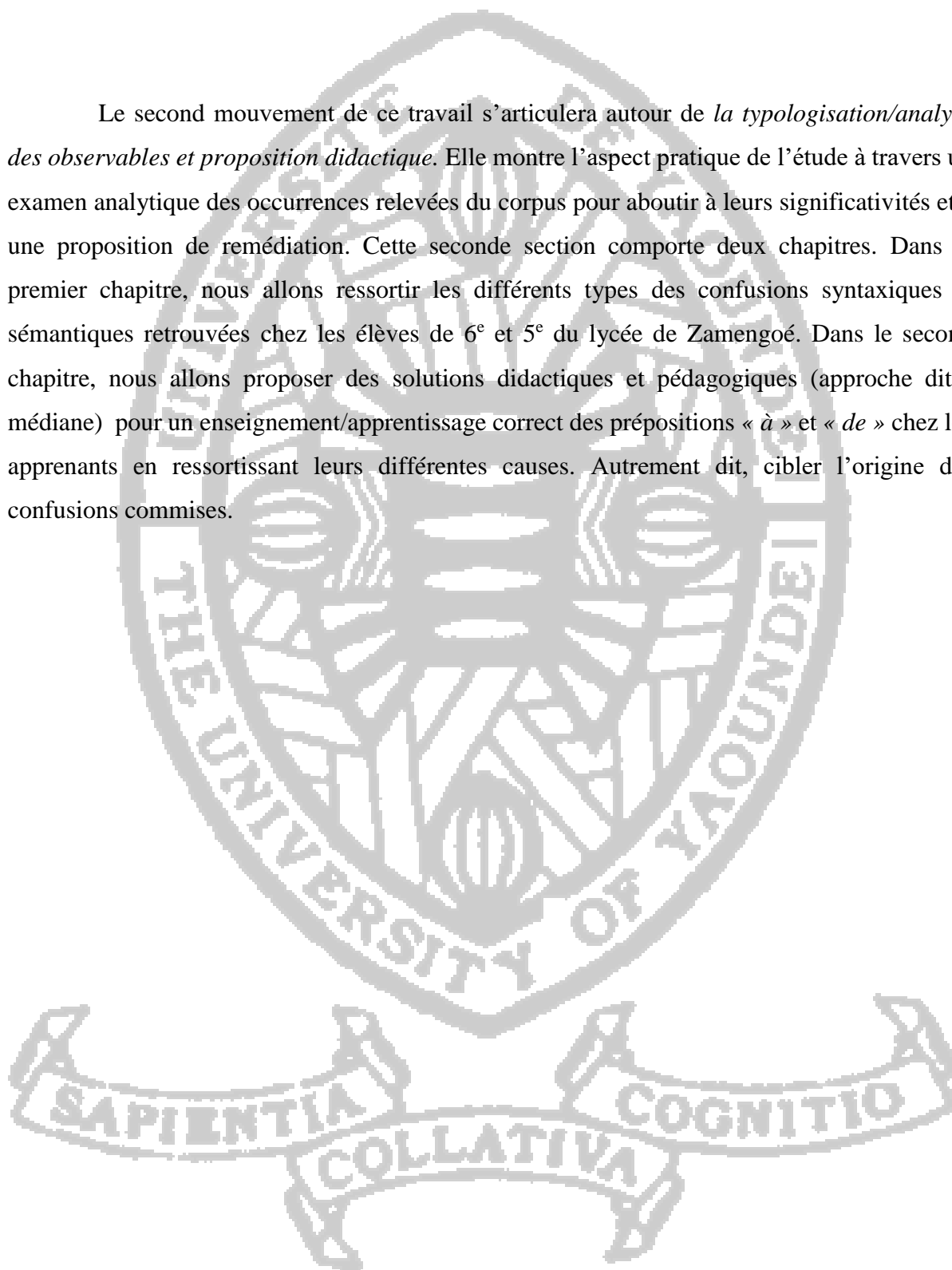
grammaticalité. C'est pour cela que la didactique, dans sa globalité a permis l'usage de pratiques d'enseignements plurielles telles que les méthodologies traditionnelle, naturelle, direct, active, audio-orale, structuro-globale, audiovisuelle, communicative, actionnelle, interactionnelle, et par compétence. Il revient, par conséquent aux acteurs de l'enseignement de faire un choix juste et approprié pour une maîtrise complète de l'usage des prépositions par les apprenants. La partie suivante est réservée à la typologisation/analyse des observables et proposition didactique





**DEUXIÈME PARTIE : TYPOLOGISATION/ANALYSE DES  
OBSERVABLES ET PROPOSITION DIDACTIQUE**

Le second mouvement de ce travail s'articulera autour de *la typologisation/analyse des observables et proposition didactique*. Elle montre l'aspect pratique de l'étude à travers un examen analytique des occurrences relevées du corpus pour aboutir à leurs significativités et à une proposition de remédiation. Cette seconde section comporte deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons ressortir les différents types des confusions syntaxiques et sémantiques retrouvées chez les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de Zamengoé. Dans le second chapitre, nous allons proposer des solutions didactiques et pédagogiques (approche dites médiane) pour un enseignement/apprentissage correct des prépositions « à » et « de » chez les apprenants en ressortissant leurs différentes causes. Autrement dit, cibler l'origine des confusions commises.



The logo of the University of Yaoundé is a large, light gray watermark in the background. It features a central shield with a sunburst at the top, two scales of justice on the sides, and a banner at the bottom with the Latin motto 'SAPIENTIA COLLATIVA COGNITIO'. The shield is surrounded by the text 'UNIVERSITE DE YAOUNDE' in French and 'THE UNIVERSITY OF YAOUNDE' in English.

**TROISIÈME CHAPITRE : TYPOLOGISATION/ANALYSE  
DES OBSERVABLES**

Ce chapitre met l'accent sur le corpus, qui sert de base à notre recherche. L'intérêt de ce corpus est donc de déceler les différentes confusions commises par les apprenants de 6e et 5e du lycée de Zamengoé sur l'emploi des prépositions « à » et « de » dans leurs copies. Le résultat des enquêtes est présenté en deux grandes sections à savoir la section quantitative et descriptive des erreurs et la section interprétative. Ainsi, nous allons d'une part élaborer un tableau statistique descriptif montrant les résultats des différentes confusions syntaxiques et sémantiques totalisées dans chaque classe commise par les élèves, d'autre part, nous les analyserons et enfin nous les interpréterons.

### **3.1. DESCRIPTION DE L'USAGE SYNTACTICO-SÉMANTIQUES DES PRÉPOSITIONS « À » ET « DE » : LEURS CONFUSIONS.**

On entend par description des confusions syntactico-sémantiques, l'inventaire de l'ensemble d'erreurs (syntaxiques et sémantiques) d'usage liées à la préposition « à » et « de » sous la forme de confusions faites par les élèves. Cet aspect sera donc abordé premièrement par l'indication des types de confusions syntaxiques puis sémantiques. Deuxièmement, nous allons répartir les erreurs selon les différentes catégories auxquelles elles appartiennent et les proportions statistiques y afférentes.

Par ailleurs, L'identification des copies ayant des fautes sera faite par classes. Les copies erronées sont numérotées de la façon suivante : 6<sup>ème</sup>1 (de 00 à 53), 6<sup>ème</sup>2 (de 00 à 52), 5<sup>ème</sup>1 (de 00 à 67), 5<sup>ème</sup>2 (de 00 à 66).

### **3.2. DESCRIPTION DES CONFUSIONS SYNTAXIQUES DE LA PRÉPOSITION « À »**

En grammaire comme dans les autres domaines de la linguistique, l'on observe un ensemble d'erreurs commises dans l'usage. Une erreur est déterminée par rapport à un ensemble de règles qui régissent un domaine particulier.

Nous avons opté pour le terme erreurs dans notre recherche pour montrer que la langue est régie de plusieurs règles d'utilisation que l'on nomme : « la norme ». La norme est un ensemble de règles de conduite propre à un domaine. Ainsi, la préposition « à » regorge un ensemble de règles syntaxiques qui s'appliquent en contexte de son usage dans la phrase. Dans notre travail, Nous avons observé plusieurs types d'erreurs syntaxiques liées à la préposition « à » dans la construction des compléments d'objet indirect (COI), complément du nom (CN), compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de temps (CCT) et

compléments circonstanciels de moyen (CCM). Cette répartition d'erreurs syntaxiques liées à la préposition « à » sera faite par classes respectives : 6<sup>ème</sup>1 (00 à 53), 6<sup>ème</sup>2 (00 à 52), 5<sup>ème</sup>1 (00 à 67), 5<sup>ème</sup>2 (00 à 66).

### **3-2-1 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6<sup>ème</sup>1**

La classe de 6<sup>ème</sup>1 du lycée de Zamengoé à un effectif de cinquante-trois élèves (53) mixtes (filles et garçons) et les copies ayants des erreurs seront notées de (0-53). Dans ces copies nous avons pu identifier plusieurs confusions syntaxiques liées à la construction des compléments du nom (CN), des compléments d'objet indirect (COI), compléments du nom (CN), compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de temps (CCT) et compléments circonstanciels de moyen (CCM).

#### **3-2-1-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>1**

Le complément déterminatif ou complément du nom complète le sens du nom. Il répond à la question « *De qui ?* » « *De quoi ?* » après un nom. La fonction complément du nom en grammaire apporte une précision sur le nom qu'il complète et auquel il est relié, en général, par une préposition. Les phrases suivantes illustrent les différentes erreurs syntaxiques liées à l'introduction de la préposition « *de* » à la place de la préposition « *à* ». Les numéros entre parenthèses en gras après interprétation indiquent la phrase de référence dans le corpus.

1. \*Ma mère porte une robe **de fleurs** (copies 2,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28)  
- Ma mère porte une robe **à fleurs**. « *à fleurs* » est complément du nom « *robe* » (9)
2. \*Ce sac **de** mains coûte 2000 francs. (Copies 5, 7, 8,52)  
- Ce sac **à** mains coûte 2000 francs. « *à mains* » est complément du nom « *sac* » (13)
3. \*un séchoir **de** cheveux. (copies 1,2,5,7,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,46,48,51,52,53)  
- Un séchoir **à** cheveux. « *à cheveux* » est complément du nom « *séchoir* » (11)
4. \*la brosse **de** dents est belle. (copies 3,8, 20, 33,37, 40,53)  
- La brosse **à** dents est belle. « *à dents* » est complément du nom « *brosse* » (12)

#### **3-2-1-2. Descriptions des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>1**

Il existe plusieurs types de compléments circonstanciels sur lesquels les élèves n'arrivent pas à introduire correctement la préposition juste pour exprimer le lieu où l'on se trouve ou l'on va, le temps qui fait, le moment ou les actions se déroulent, le moyen utiliser

pour effectuer une action. Les élèves de la classe de 6<sup>e</sup>1 du lycée de Zamengoé effectuent des confusions au moment où il s'agit d'insérer la préposition « à » ou « de » dans une phrase. Dans la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose la question « où ? » après le verbe. Il faut noter que la préposition « à » est la principale préposition pour indiquer le lieu où l'on est et où l'on va. Nous avons relevé plusieurs erreurs liées à la préposition « à » pour construire les compléments circonstanciels de lieu (CCL). C'est le cas des copies suivantes :

5. \*je vais **de** Zamengoé. (copies 1,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 48, 49, 52, 53)
- Je vais **à** Zamengoé. « **à Zamengoé** » est complément circonstanciel de lieu « je » (1)
6. \*Il entre dans la salle **de** manger. (Copies 1,5, 11, 15, 16,17, 18, 19, 21, 24,29, 30, 32,28, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48, 49, 52, 51)
- Il entre dans la salle **à** manger. « **à manger** » est complément circonstanciel de lieu de « il ». (5)
7. \*Les enfants sont prêts **de** partir en exécution. (copies 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37,40, 47,43,48,51,52)
- Les enfants sont prêts **à** partir en exécution. « **à partir en excursion** » est complément circonstanciel de lieu de « enfants ». (148)

### 3-2-1-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de moyen (CCM) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>1

Pour désigner le complément circonstanciel de moyen, la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes : « comment ? » « Avec quoi ? », « au moyen de quoi ? » après le verbe. Nous avons relevé plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « à » pour construire le complément circonstanciel de moyen. C'est le cas des copies suivantes :

8. \*mon père s'en va **de** vélo. (Copies 3,8, 38,45, 42, 20, 33,37, 39, 40,53)
- Mon père s'en va **à** vélo. « **à vélo** » est complément circonstanciel de moyen de « mon père ». (6)

### 3-2-1-4. Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>1

Pour identifier le Complément circonstanciel de temps (CCT), La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes (indiquant la date, la durée) : « *quand ?* » « *Pendant combien de temps ?* » Après le verbe. Nous avons relevé plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « à » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

- 9. \*il sera là *de* midi. (copies 1,4, 2, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39, 52, 50)
  - Il sera là *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* » (15)
- 10. \*Il arrive *de* midi. (copies 3,8, 53,45, 42, 52,20, 33,37, 40,53)
  - Il arrive *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* ». (4)
- 11. \*Ma tante est arrivée *de* 20heures. (copies 4, 12, 15, 18, 19, 22, 25)
  - Ma tante est arrivée *à* 20heures. « *à 20heures* » est complément circonstanciel de temps de « *ma tante* » (10)

### 3-2-1-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments objet indirect (COI) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>1

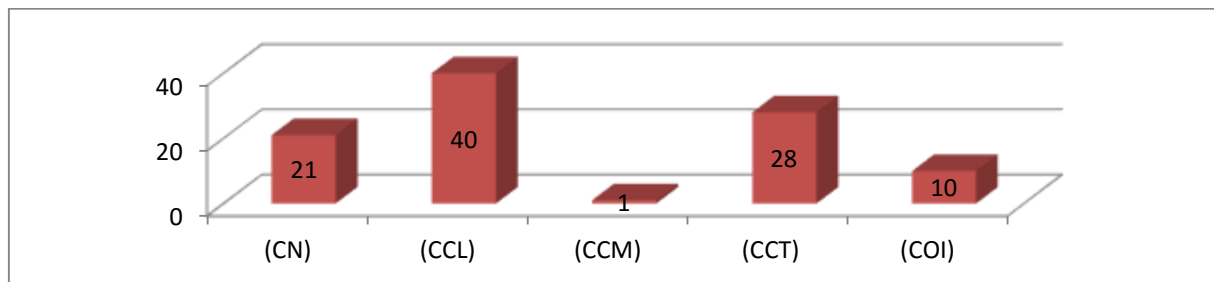
Le complément d'objet indirect (COI) indique l'être (ou la chose) sur laquelle passe ou s'exerce l'action du verbe. Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément d'objet indirect, on pose les questions suivantes : « *A qui ?* » « *À quoi ?* » « *De qui ?* », « *De quoi ?* » après le verbe. Les copies suivantes représentent les différents élèves ayants commis les erreurs d'usage.

- 12. \*Le fils demande de l'aide *de* son père. (Copies 27,28, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39)
  - Le fils demande de l'aide *à* son père « *à son père* » est complément d'objet indirect de « *demande* » (147)

**Tableau I:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6<sup>ème</sup>1

Types de confusions syntaxiques de « à »	Nombre de confusions syntaxiques détectées en % en classe de 6 <sup>e</sup> 1
Complément du nom (CN)	21
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	40
Complément circonstanciel de moyen (CCM)	1
Complément circonstanciel de temps (CCT)	28
Complément d'objet indirect (COI)	10





**Figure 1:** récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6<sup>ème</sup> 1

En résumé, le tableau 5 et la figure 1 établissent plusieurs types d'erreurs syntaxiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 40% d'erreurs liées à la construction des compléments circonstanciels de lieu, 28% d'erreurs syntaxiques relative à la construction des compléments circonstanciels de temps, 21% d'erreurs liées à l'introduction des compléments du nom, et enfin 10% d'erreurs liées à l'usage de la préposition « à » et « de » relatives à l'introduction des compléments d'objet indirect.

### 3-2-2 Description des confusions syntaxiques de Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6<sup>ème</sup> 2

La classe de 6<sup>ème</sup> 2 du lycée de Zamengoé à un effectif de cinquante-deux élèves (52) mixtes (filles et garçons) et les copies ayants des erreurs seront notées de (0-52). Dans ces copies nous avons pu identifier plusieurs confusions syntaxiques liées à la construction des compléments du nom (CN), des compléments d'objet indirect (COI), compléments du nom (CN), compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de temps (CCT) et compléments circonstanciels de moyen (CCM).

#### 3-2-2-1. Description des confusions s syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) chez les élèves de 6<sup>ème</sup> 2

Il existe plusieurs types de compléments circonstanciels sur lesquels les élèves n'arrivent pas à introduire correctement la préposition juste pour exprimer le lieu où l'on se trouve ou l'on va, le temps qui fait, le moment ou les actions se déroulent, le moyen utiliser pour effectuer une action. Les élèves de la classe de 6<sup>e</sup> 2 du lycée de Zamengoé effectuent des confusions au moment où il s'agit d'insérer la préposition « à » ou « de » dans une phrase.

Dans la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose la question « où ? » après le verbe. Il faut noter que la préposition « à » est la principale préposition pour indiquer le lieu où l'on est et où l'on va. Nous avons relevé plusieurs erreurs liées à la préposition « à » pour construire les compléments circonstanciels de lieu (CCL). C'est le cas des copies suivantes :

- 13. \*je vais *de* Zamengoé. (Copies 1, 2,4, 6, 7, 9, 11,12, 14,15, 16,18, 20, 22, 25, 27,28, 30, 31,33, 34, 36,37, 38,40, 41, 45, 48, 49, 52)
  - Je vais *à* Zamengoé. «*à Zamengoé* » est complément circonstanciel de lieu « *je* » (1)
- 14. \*Il entre dans la salle *de* manger. (Copies 1, 3,4,5, 6, 7, 9,5, 10, 15, 14,17, 18, 19, 24, 26,29, 30, 32,29, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48,47, 50, 52, 51)
  - Il entre dans la salle *à* manger. «*à manger* » est complément circonstanciel de lieu de « *il* ». (5)
- 15. \*Les enfants sont prêts *de* partir en exécution. (copies 2, 5,8, 29, 32,35, 36,37, 40, 47, 43, 44,45)
  - Les enfants sont prêts *à* partir en exécution. «*à partir en excursion* » est complément circonstanciel de lieu de « *enfants* ». (148)

### 3-2-2-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de moyen (CCM) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>2

Pour désigner le complément circonstanciel de moyen, la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes : « comment ? » « Avec quoi ? », « au moyen de quoi ? » après le verbe. Nous avons relevés plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « à » pour construire le complément circonstanciel de moyen. C'est le cas des copies suivantes :

- 16. \*Mon père s'en va *de* vélo. (copies 3, 8,45, 42, 20,22)
  - Mon père s'en va *à* vélo. «*à vélo* » est complément circonstanciel de moyen de « *mon père* ». (6)

### 3-2-2-3. Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>2

Pour identifier le Complément circonstanciel de temps (CCT), La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes (indiquant la date, la durée) : « quand ? » « Pendant combien de temps ? » Après le verbe. Nous avons relevés plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « à » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

- 17. \*il sera là *de* midi. (Copies 48, 39, 52, 50)
  - Il sera là *à* midi. «*à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* » (15)

18. \*Il arrive **de** midi. (copies 4,8, 3,5, 42, 52,20)
- Il arrive **à** midi. « **à midi** » est complément circonstanciel de temps de « **il** ». (4)
19. \*Ma tante est arrivée **de** 20heures. (copies 4, 12, 15, 18)
- Ma tante est arrivée **à** 20heures. « **à 20heures** » est complément circonstanciel de temps de « **ma tante** » (10)

### 3-2-2-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>2

Le complément déterminatif ou complément du nom complète le sens du nom. Il répond à la question « **De qui ?** » « **De quoi ?** » après un nom. La fonction complément du nom en grammaire apporte une précision sur le nom qu'il complète et auquel il est relié, en général, par une préposition. Les phrases suivantes illustrent les différentes erreurs syntaxiques liées à l'introduction de la préposition « **de** » à la place de la préposition « **à** ». Les numéros entre parenthèses en gras après interprétation indiquent la phrase de référence dans le corpus.

20. \*Ma mère porte une robe **de** fleurs (copies 2,4, 12)
- Ma mère porte une robe **à** fleurs. « **à fleurs** » est complément du nom « **robe** » (9)
21. \*Ce sac **de** mains coûte 2000 francs. (copies 5, 7)
- Ce sac **à** mains coûte 2000 francs. « **à mains** » est complément du nom « **sac** » (13)
22. \*un séchoir **de** cheveux. (copies 1, 2, 5, 7, 8, 33,35, 36,37, 40, 47)
- Un séchoir **à** cheveux. « **à cheveux** » est complément du nom « **séchoir** » (11)
23. la brosse de dents est belle. (copies 1, 2, 3,8, 20, 33,37)
- La brosse **à** dents est belle. « **à dents** » est complément du nom « **brosse** » (12)

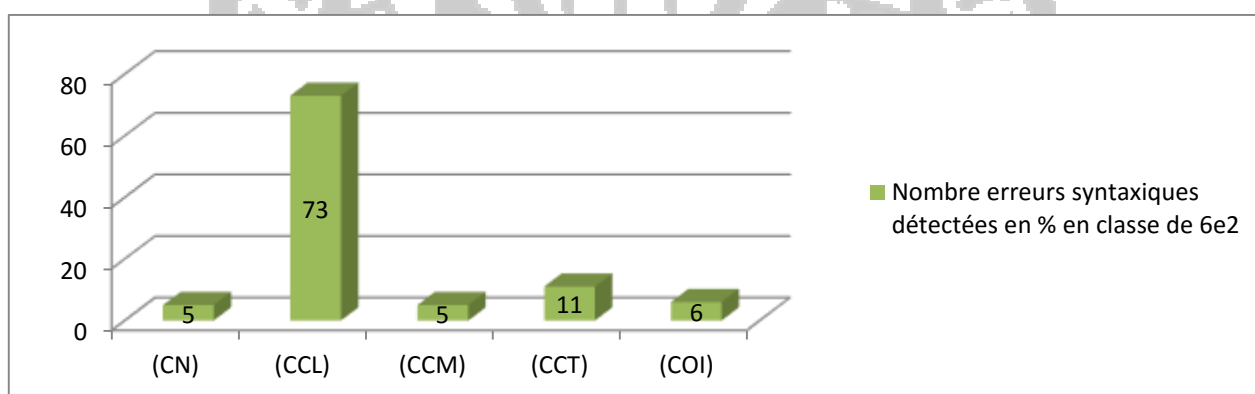
### 3-2-2-5 Description de confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments d'objet indirect (COI) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>2

Le complément d'objet indirect (COI) indique l'être (ou la chose) sur laquelle passe ou s'exerce l'action du verbe. Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément d'objet indirect, on pose les questions suivantes : « **A qui ?** » « **À quoi ?** » « **De qui ?** », « **De quoi ?** » après le verbe. Les copies suivantes représentent les différents élèves ayant commis les erreurs d'usage.

24. Le fils demande de l'aide **de** son père. (Copies 1, 2, 3,5, 27,28, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39,50)
- Le fils demande de l'aide **à** son père « **à son père** » est complément d'objet indirect de « **Demande** » (14)

**Tableau II:** récapitulatif des confusions syntaxiques de l'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6<sup>ème</sup>2

Types de confusions syntaxiques de « à »	Nombre de confusions syntaxiques détectées en % en classe de 6 <sup>ème</sup> 2
Complément du nom (CN)	5
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	73
Complément circonstanciel de moyen (CCM)	5
Complément circonstanciel de temps (CCT)	11
Complément d'objet indirect (COI)	6



**Figure 2:** récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6<sup>ème</sup> 2

En résumé, le tableau 6 et la figure 2 établissent plusieurs types d'erreurs syntaxiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 73% d'erreurs liées à la construction des compléments circonstanciels de lieu, 11% d'erreurs syntaxiques relative à la construction des compléments circonstanciels de temps, 5% d'erreurs dues à l'introduction des compléments du nom, 5% d'erreurs syntaxiques liées à l'usage du complément circonstanciel de moyen et enfin 6% d'erreurs d'usage du complément d'objet indirect.

### 3-2-3 Description des confusions syntaxiques de la préposition « à » en classe de 5<sup>ème</sup>1

La classe de 5<sup>ème</sup>1 du lycée de Zamengoé à un effectif de soixante-sept élèves (67) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs seront notées de (0-67). Dans ces copies nous avons pu identifier plusieurs confusions syntaxiques liées à la construction des compléments du nom (CN), des compléments d'objet indirect (COI), compléments du nom

(CN), compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de temps (CCT) et compléments circonstanciels de moyen (CCM).

### 3-2-3-1. Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments objet indirect (COI) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>1

Le complément d'objet indirect (COI) indique l'être (ou la chose) sur laquelle passe ou s'exerce l'action du verbe. Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément d'objet indirect, on pose les questions suivantes : « *A qui ?* » « *À quoi ?* » « *De qui ?* », « *De quoi ?* » après le verbe. Les copies suivantes représentent les différents élèves ayants commis les erreurs d'usage.

25. \*le fils demande de l'aide **de** son père. (Copies 1, 2, 3,5, 27,28, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39,50,52,53,54,55,56,57, 60,61,63,64,65,67)

- Le fils demande de l'aide **à** son père « **à son père** » est complément d'objet indirect de « **demande** » (147)

### 3-2-3-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>1

Le complément déterminatif ou complément du nom complète le sens du nom. Il répond à la question « *De qui ?* » « *De quoi ?* » après un nom. La fonction complément du nom en grammaire apporte une précision sur le nom qu'il complète et auquel il est relié, en général, par une préposition. Les phrases suivantes illustrent les différentes erreurs syntaxiques liées à l'introduction de la préposition « *de* » à la place de la préposition « *à* ». Les numéros entre parenthèses en gras après interprétation indiquent la phrase de référence dans le corpus.

26. \*Ma mère porte une robe **de** fleurs (copies 1,2,3,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25,37,27,28,40,22,28 5, 33,7, 8,52,50,52,53,54,55,56,57, 60,61,63,64,65)

- Ma mère porte une robe **à** fleurs. « **à fleurs** » est complément du nom « **robe** » (9)

27. \*Ce sac de mains coûte 2000 francs. (copies 5,28 5, 33,7, 8,52,50,52,53,54,55,56,57, 60,61,63, 67)

- Ce sac **à** mains coûte 2000 francs. « **à mains** » est complément du nom « **sac** » (13)

28. \*un séchoir **de** cheveux. (Copies 1, 2, 5, 7, 8, 33,35, 36,37, 40, 41, 42, 43, 44,45 47,55, 56,57, 60, 61,63)

- Un séchoir **à** cheveux. « **à cheveux** » est complément du nom « **séchoir** » (11)

29. la brosse **de** dents est belle. (copies 1, 2, 3,8, 20, 33, 37, 55, 56,57, 60, 61, 63, 64,65)

- La brosse **à** dents est belle. « **à dents** » est complément du nom « **brosse** » (12)

### 3-2-3-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>1

Il existe plusieurs types de compléments circonstanciels sur lesquels les élèves n'arrivent pas à introduire correctement la préposition juste pour exprimer le lieu où l'on se trouve ou l'on va, le temps qui fait, le moment où les actions se déroulent, le moyen utilisé pour effectuer une action. Les élèves de la classe de 5<sup>ème</sup>1 du lycée de Zamengoé effectuent des confusions au moment où il s'agit d'insérer la préposition « à » ou « de » dans une phrase. Dans la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose la question « où ? » après le verbe. Il faut noter que la préposition « à » est la principale préposition pour indiquer le lieu où l'on est et où l'on va. Nous avons relevé plusieurs erreurs liées à la préposition « à » pour construire les compléments circonstanciels de lieu (CCL). C'est le cas des copies suivantes :

- 30. \*je vais **de** Zamengoé. (copies 1, 2,4, 6, 7, 9, 11,12, 14,15, 16,18, 20, 22, 25, 27,28, 30, 31,33, 34, 36,37, 38,40, 41, 45, 48, 49, 52, 52,37,55,56,57, 60,61,63,64,65,66)
  - Je vais **à** Zamengoé. « **à Zamengoé** » est complément circonstanciel de lieu « **je** » (1)
- 31. \*Il entre dans la salle **de** manger. (Copies 1, 3,4,5, 6, 7, 9,5, 10, 15, 14,17, 18, 19, 24, 26,29, 30, 32,29, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48,47, 50, 52, 51,55,54,56,57, 60,61,63,64,65,66,67)
  - Il entre dans la salle **à** manger. « **à manger** » est complément circonstanciel de lieu de « **il** ». (5)
- 32. \*Les enfants sont prêts **de** partir en exécution. (copies 2, 5,8, 29, 32,35, 36,37,40,47,43,44,45,46,47,48,49,50,51,55,54,56,57, 60,61,63,64,65)
  - Les enfants sont prêts **à** partir en exécution. « **à partir en excursion** » est complément circonstanciel de lieu de « **enfants** ». (148)

### 3-2-3-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de moyen (CCM) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>1

Pour désigner le complément circonstanciel de moyen, la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes : « **comment ?** » « **Avec quoi ?** », « **au moyen de quoi ?** » après le verbe. Nous avons relevés plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « à » pour construire le complément circonstanciel de moyen. C'est le cas des copies suivantes :

- 33. \*mon père s'en va **de** vélo. (copies 3,4,8,45,42, 20,55,54,56,57,60,61,63,64,65,66,67)
  - Mon père s'en va **à** vélo. « **à vélo** » est complément circonstanciel de moyen de « **mon père** ». (6)

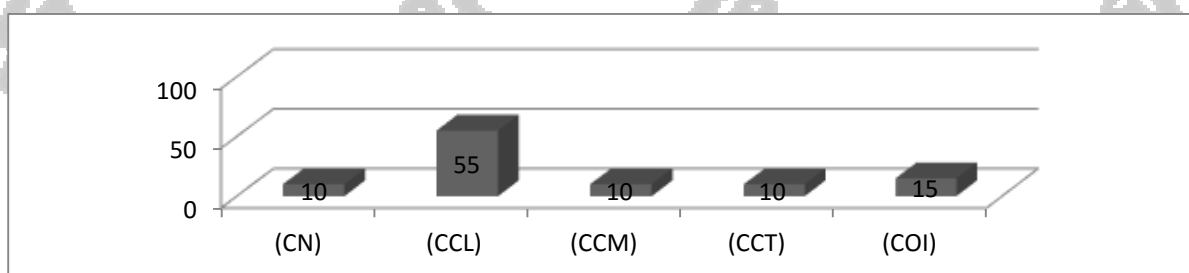
### 3-2-3-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>1

Pour identifier le Complément circonstanciel de temps (CCT), La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes (indiquant la date, la durée) : « *quand ?* » « *Pendant combien de temps ?* » Après le verbe. Nous avons relevé plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « à » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

- 34. \*Il sera là *de* midi. (copies 1,2,3,4,8, 22,23,39, 52, 50,55,56,57,59,58, 60,61,62,63,64,65,66)
  - Il sera là *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* » « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* ». (15)
- 35. \*Il arrive *de* midi. (copies 4,8,3,5,42,55,56,57,59,58, 60,61,62,63,64,65,66) 52)
  - Il arrive *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* ». (4)
- 36. \*Ma tante est arrivée *de* 20heures. (copies 2, 3,12, 15, 11, 16,17, 21, 24,29, 32, 55, 54, 56, 57, 60,66)
  - Ma tante est arrivée *à* 20heures. « *à 20heures* » est complément circonstanciel de temps de « *ma tante* » (10)

**Tableau III:** récapitulatif des confusions syntaxiques des erreurs d'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5<sup>ème</sup>1

Types de confusions syntaxiques de « à »	Nombre de confusions syntaxiques détectées en % en classe de 5 <sup>e</sup> 1
Complément du nom (CN)	10
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	55
Complément circonstanciel de moyen (CCM)	10
Complément circonstanciel de temps (CCT)	10
Complément d'objet indirect (COI)	15



**Figure 3:** récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5<sup>ème</sup> 1

En résumé, le tableau 7 et la figure 3 établissent plusieurs types d'erreurs syntaxiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 55% d'erreurs liées à la construction des compléments circonstanciels de lieu, 10% d'erreurs syntaxiques dans la construction des compléments circonstanciels de temps, 10% d'erreurs dans l'introduction des compléments du nom, 15% d'erreurs liées à l'introduction des compléments d'objet et enfin 10% d'erreurs syntaxiques liées à l'usage du complément circonstanciel de moyen dues à la confusion de la préposition « *de* » à la place de la préposition « *à* ».

### 3-2-4 Description des confusions syntaxiques de la préposition « *à* » en classe de 5<sup>ème</sup>2

La classe de 5<sup>ème</sup>2 du lycée de Zamengoé à un effectif de soixante-sept élèves (67) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs seront notées de (0-67). Dans ces copies nous avons pu identifier plusieurs confusions syntaxiques liées à la construction des compléments du nom (CN), des compléments d'objet indirect (COI), compléments du nom (CN), compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de temps (CCT) et compléments circonstanciels de moyen (CCM).

#### 3-2-4-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « *de* » à la place de « *à* » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>2

Il existe plusieurs types de compléments circonstanciels sur lesquels les élèves n'arrivent pas à introduire correctement la préposition juste pour exprimer le lieu où l'on se trouve ou l'on va, le temps qui fait, le moment où les actions se déroulent, le moyen utilisé pour effectuer une action. Les élèves de la classe de 5<sup>ème</sup>2 du lycée de Zamengoé effectuent des confusions au moment où il s'agit d'insérer la préposition « *à* » ou « *de* » dans une phrase. Dans la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose la question « *où ?* » après le verbe. Il faut noter que la préposition « *à* » est la principale préposition pour indiquer le lieu où l'on est et où l'on va. Nous avons relevé plusieurs erreurs liées à la préposition « *à* » pour construire les compléments circonstanciels de lieu (CCL). C'est le cas des copies suivantes :

- 37. \*je vais **de** Zamengoé. (copies 1, 2,4, 6, 7, 9, 11,12, 14,15, 16,18, 20, 22, 25, 27,28,30, 31,33, 34,36,37, 38,40,41,45,48,49,52 ,52,37,55,56,57,60,61,63,64,65,66)
- Je vais **à** Zamengoé. «**à Zamengoé**» est complément circonstanciel de lieu « **je** » (1)
- 38. \*Il entre dans la salle **de** manger. (Copies 1, 3,4,5, 6, 7, 9,5, 10, 15, 14,17, 18, 19, 24, 26,29, 30, 32,29, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48,47, 50, 52, 51,55,54,56,57, 60,61,63,64,65,66)
- Il entre dans la salle **à** manger. « **à manger** » est complément circonstanciel de lieu de « **il** ». (5)



39. \*Les enfants sont prêts *de* partir en exécution. (copies 2, 5,8, 29, 32,35, 36,37,40,47,43, 44,45, 46,47,48,49,50,51,55,54,56,57, 60,61,63,64,65)

- Les enfants sont prêts *à* partir en exécution. « *à partir en excursion* » est complément circonstanciel de lieu de « *enfants* ». (148)

### 3-2-4-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » « à » dans la construction des Compléments circonstanciels de moyen (CCM) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>2

Pour désigner le complément circonstanciel de moyen, la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes : « *comment ?* » « *Avec quoi ?* », « *au moyen de quoi ?* » après le verbe. Nous avons relevé plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « *à* » pour construire le complément circonstanciel de moyen. C'est le cas des copies suivantes :

40. \*Mon père s'en va *de* vélo. (copies 3, 4, 8,45,

42, 20,55,54,56,57,60,61,63,64,65,66,6)

- Mon père s'en va *à* vélo. « *à vélo* » est complément circonstanciel de moyen de « *mon père* ». (6)

### 3-2-4-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>2

Pour identifier le Complément circonstanciel de temps (CCT), La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes (indiquant la date, la durée) : « *quand ?* » « *Pendant combien de temps ?* » Après le verbe. Nous avons relevé plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « *à* » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

41. \*Il sera là *de* midi. (copies 1,2,3,4,8, 22,23,39, 52, 50,55,56,57,59,58, 60,61,62,63,64,65,66)

- Il sera là *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* » « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* ». (15)

42. \*Il arrive *de* midi. (copies 4,8, 3,5, 42, 55,56,57,59,58, 60,61,62,63,64,65,66) 52)

- Il arrive *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* ». (4)

43. \*Ma tante est arrivée *de* 20heures. (Copies, 2, 3,12, 15, 11, 16,17, 21, 24,29, 32, 55, 54, 56, 57, 60,66)

- Ma tante est arrivée *à* 20heures. « *à 20heures* » est complément circonstanciel de temps de « *ma tante* » (10)

### 3-2-4-4 Description de confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments Objet indirect (COI) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>2

Le complément d'objet indirect (COI) indique l'être (ou la chose) sur laquelle passe ou s'exerce l'action du verbe. Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément d'objet indirect, on pose les questions suivantes : « *A qui ?* » « *À quoi ?* » « *De qui ?* », « *De quoi ?* » après le verbe. Les copies suivantes représentent les différents élèves ayant commis les erreurs d'usage.

44. \*Le fils demande de l'aide de son père. (Copies 1, 2, 3,5, 27,28, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39,50,52,53,54,55,56,57, 60,61,63,64,65,7)

- Le fils demande de l'aide *à* son père « *à son père* » est complément d'objet indirect de « demande » (147)

### 3-2-4-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>2

Le complément déterminatif ou complément du nom complète le sens du nom. Il répond à la question « *De qui ?* » « *De quoi ?* » après un nom. La fonction complément du nom en grammaire apporte une précision sur le nom qu'il complète et auquel il est relié, en général, par une préposition. Les phrases suivantes illustrent les différentes erreurs syntaxiques liées à l'introduction de la préposition « *de* » à la place de la préposition « *à* ». Les numéros entre parenthèses en gras après interprétation indiquent la phrase de référence dans le corpus.

45. \*Ce sac *de* mains coûte 2000 francs. (copies 5,28 5, 33,7, 8,52,50,52,53,54,55,56,57, 60,61,63, 67)

- Ce sac *à* mains coûte 2000 francs. « *à mains* » est complément du nom « *sac* » (13)

46. \*Ma mère porte une robe *de* fleurs (copies 1,2,3,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25,37, 27,28,40, 22,28 5, 33,7, 8,52,50,52,53,54,55,56,57, 60,61,63,64,65)

- Ma mère porte une robe *à* fleurs. « *à fleurs* » est complément du nom « *robe* » (9)

47. \*un séchoir *de* cheveux. (Copies 1, 2, 5, 7, 8, 33,35, 36,37, 40, 41, 42, 43, 44,45 47,55, 56,57, 60, 61,63)

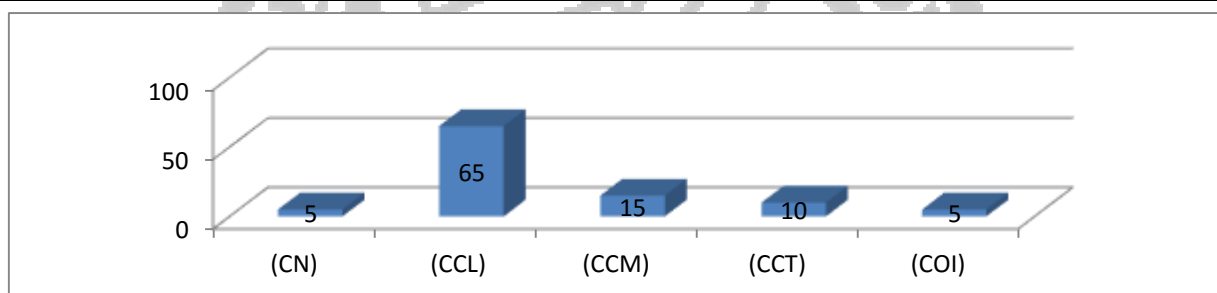
- Un séchoir *à* cheveux. « *à cheveux* » est complément du nom « *séchoir* » (11)

48. \*la brosse *de* dents est belle. (Copies 1, 2, 3,8, 20, 33, 37, 55, 56,57, 60, 61, 63, 64,65)

- La brosse *à* dents est belle. « *à dents* » est complément du nom « *brosse* » (12)

**Tableau IV:** récapitulatif des confusions syntaxiques de l'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5ème2

Types de confusions syntaxiques de « à »	Nombre de confusions syntaxiques détectées en % en classe de 5 <sup>e</sup> 2
Complément du nom (CN)	5
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	65
Complément circonstanciel de moyen (CCM)	15
Complément circonstanciel de temps (CCT)	10
Complément d'objet indirect (COI)	5

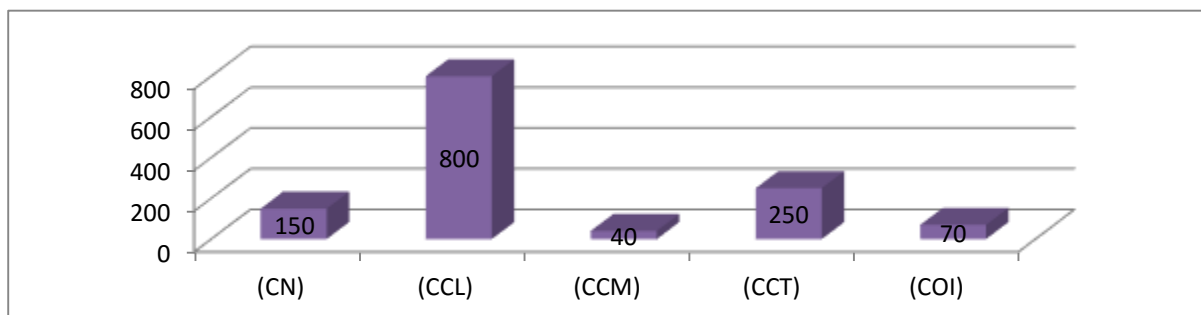


**Figure 4:** récapitulatif des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5ème 2

En résumé, le tableau 8 et la figure 4 établissent plusieurs types d'erreurs syntaxiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 65% d'erreurs liées à la construction des compléments circonstanciels de lieu, 10% d'erreurs syntaxiques sur la construction des compléments circonstanciels de temps, 5% d'erreurs sur l'introduction des compléments du nom, 5% d'erreurs liées à l'insertion des compléments d'objet indirect et enfin 15% d'erreurs syntaxiques liées à l'usage du complément circonstanciel de moyen.

**Tableau V:** récapitulatif général additionné des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d'usage de la préposition « de » à la place de « à » de toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2)

Types de confusions syntaxiques de « à »	Nombre de confusions syntaxiques détectées dans toutes les classes en %
Complément du nom (CN)	150
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	800
Complément circonstanciel de moyen (CCM)	40
Complément circonstanciel de temps (CCT)	250
Complément d'objet indirect (COI)	70



**Figure 5:** récapitulatif général additionné des confusions syntaxiques (en %) des erreurs d'usage de la préposition « de » à la place de « à » de toutes les classes ((6e1, 6e2, 5e1, 5e2)

### 3.3. DESCRIPTION DES CONFUSIONS SÉMANTIQUES DE LA PRÉPOSITION « À ».

On appelle confusions sémantiques, l'ensemble des erreurs liées au sens d'emploi d'une préposition. Certaines prépositions comme « à » ont plusieurs valeurs sémantiques en contexte mais, les principales sont locatives et spatiales. Chez les apprenants de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de Zamengoé, nous avons relevé plusieurs erreurs liées aux fonctions locatives et spatiales. La plupart des élèves emploient la préposition « de » à la place de la préposition « à » ce qui nuit à la transmission des messages. De ce fait, ressortir ces erreurs dans les copies desdits apprenants fait le point culminant de la suite de ce travail. Cette répartition d'erreurs syntaxiques liées à la préposition « à » sera faite par classes respectives : 6<sup>ème</sup>1 (de 00 à 53), 6<sup>ème</sup>2 (de 00 à 52), 5<sup>ème</sup>1 (de 00 à 67), 5<sup>ème</sup>2 (de 00 à 66).

#### 3-3-1 Description des confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 6<sup>ème</sup>1

La classe de 6<sup>ème</sup>1 du lycée de Zamengoé à un effectif de cinquante-trois élèves (53) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs sont notées de (0-53).

Dans ces copies nous avons relevé plusieurs erreurs sémantiques liées aux fonctions circonstancielles : les compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de temps (CCT) et compléments circonstanciels de moyen (CCM).

##### 3-3-1-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6<sup>ème</sup>1

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » a pour valeur principale d'exprimer la localisation. Autrement dit, elle a une valeur locative. Elle exprime le lieu où l'on va et le lieu où l'on est. Pour trouver le complément circonstanciel de

lieu, on pose la question « *où ?* » après le verbe. Les copies suivantes représentent les élèves ayant effectué des erreurs sémantiques liées à la préposition « à ». Les phrases suivantes déclinent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de » :

- 49. \*je vais **de** Zamengoé. (Copies 1,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 48, 49, 52, 53)
  - Je vais **à** Zamengoé. « **à Zamengoé** » est complément circonstanciel de lieu « je » (1)
- 50. \*Il entre dans la salle **de** manger. (Copies 1,5, 11, 15, 16,17, 18, 19, 21, 24,29, 30, 32,28, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48, 49, 52, 51)
  - Il entre dans la salle **à** manger. « **à manger** » est complément circonstanciel de lieu de « il ». (5)
- 51. \*Les enfants sont prêts **de** partir en exécution. (Copies 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,43,48,51,52,)
  - Les enfants sont prêts **à** partir en exécution. « **à partir en excursion** » est complément circonstanciel de lieu de « enfants ». (148)

### 3-3-1-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de temps (CCT) en classe de 6<sup>ème</sup>1

Dans la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » exprime le temps : On parle de complément circonstanciel de temps. Pour trouver le complément circonstanciel de temps, on pose des questions (indiquant la date, la durée) : « *quand ?* » « **Pendant combien de temps ?** » Après le verbe. Les phrases suivantes montrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de » :

- 52. \*il sera là **de** midi. (Copies 1,4, 2, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39, 52, 50)
  - Il sera là **à** midi. « **à midi** » est complément circonstanciel de temps de « il » « **à midi** » est complément circonstanciel de temps de « il ». (15)
- 53. \*Il arrive **de** midi. (copies 3,8, 53,45, 42, 52,20, 33,37, 40,53)
  - Il arrive **à** midi. « **à midi** » est complément circonstanciel de temps de « il ». (4)
- 54. \*Ma tante est arrivée **de** 20heures. (copies 4, 12, 15, 18, 19, 22, 25)
  - Ma tante est arrivée **à** 20heures. « **à 20heures** » est complément circonstanciel de temps de « ma tante » (10)

### 3-3-1-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de moyen (CCM) en classe de 6<sup>ème</sup>1

Pour la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » employée dans un contexte précis de description pour exprimer la fonction complément circonstanciel de moyen. C'est-à-dire, montrer le moyen utilisé pour effectuer une action. On parle de complément circonstanciel de moyen. Pour trouver le complément circonstanciel de moyen, on pose la question « *comment ?* » « *Avec quoi ?* », « *au moyen de quoi ?* » après le

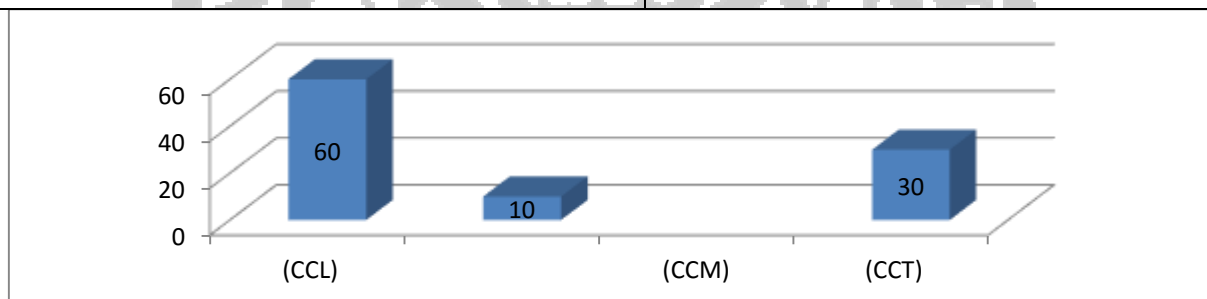
verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de » :

55. \*Mon père s'en va **de** vélo. (copies 3,8, 53,45, 42, 20, 33,37, 40,53)

- Mon père s'en va **à** vélo. «à vélo » est complément circonstanciel de moyen de « mon père ». (6)

**Tableau VI:** récapitulatif des confusions sémantiques de l'usage de la préposition « de » à la place de la « à » en classe de 6<sup>ème</sup> 1

Types de confusions sémantiques	Nombre de confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 détectées
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	60
Complément circonstanciel de moyen (CCM)	10
Complément circonstanciel de temps (CCT)	30



**Figure 6:** récapitulatif des confusions sémantiques de l'usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 6<sup>ème</sup>1

En résumé, le tableau 10 et la figure 6 établissent plusieurs types d'erreurs sémantiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 60% d'erreurs sémantiques liées à l'expression des compléments circonstanciels de lieu, 30% d'erreurs sémantiques au niveau de l'expression des compléments circonstanciels de temps et enfin 10% d'erreurs sémantiques liées à l'usage du complément circonstanciel de moyen.

### 3-3-2 Description des confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 6<sup>ème</sup>2

La classe de 6<sup>ème</sup>2 du lycée de Zamengoé à un effectif de cinquante-deux élèves (52) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs seront notées de (0-52). Dans ces copies nous avons plusieurs confusions sémantiques liées à l'expression des valeurs locatives, spatiales, temporelles et de moyen.

#### 3-3-2-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6<sup>ème</sup>2

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » a pour valeur principale d'exprimer la localisation. Autrement dit, elle a une valeur locative. Elle

exprime le lieu où l'on va et le lieu où l'on est. Pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose la question « *où ?* » après le verbe. Les copies suivantes représentent les élèves ayant effectué des erreurs sémantiques liées à la préposition « *à* ».

Les phrases suivantes déclinent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « *à* » et « *de* » :

- 56. \*je vais *de* Zamengoé. (Copies 1, 2,4, 6, 7, 9, 11,12, 14,15, 16,18, 20, 22, 25, 27,28, 30, 31,33, 34, 36,37, 38,40, 41, 45, 48, 49, 52,)
- Je vais *à* Zamengoé. « *à Zamengoé* » est complément circonstanciel de lieu « *je* » (1)
- 57. \*Il entre dans la salle *de* manger. (Copies 1, 3,4,5, 6, 7, 9,5, 10, 15, 14,17, 18, 19, 24, 26,29, 30, 32,29, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48,47, 50, 52, 51)
- Il entre dans la salle *à* manger. « *à manger* » est complément circonstanciel de lieu de « *il* ». (5)
- 58. \*Les enfants sont prêts *de* partir en exécution. (copies 2, 5,8, 29, 32,35, 36,37, 40, 47, 43, 44,45,)
- Les enfants sont prêts *à* partir en exécution. « *à partir en exécution* » est complément circonstanciel de lieu de « *enfants* ». (148)

### 3-3-2-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « *de* » à la place de « *à* » dans l'expression des compléments circonstanciels de moyen (CCM) en classe de 6<sup>ème</sup>2

Pour la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « *à* » employée dans un contexte précis de description pour exprimer la fonction complément circonstanciel de moyen. C'est-à-dire, montrer le moyen utilisé pour effectuer une action. On parle de complément circonstanciel de moyen. Pour trouver le complément circonstanciel de moyen, on pose la question « *comment ?* » « *Avec quoi ?* », « *au moyen de quoi ?* » après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « *à* » et « *de* » :

- 59. \*mon père s'en va *de* vélo. (Copies 3, 8,45, 42, 20,)
- Mon père s'en va *à* vélo. « *à vélo* » est complément circonstanciel de moyen de « *mon père* ». (6)

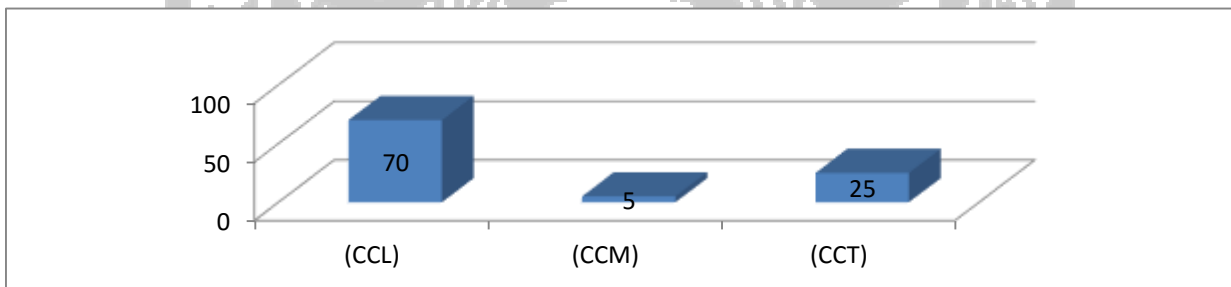
### 3-2-2-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « *de* » à la place de « *à* » dans l'expression des compléments circonstanciels de temps (CCT) en classe de 6<sup>ème</sup>2

Dans la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « *à* » exprime le temps : On parle de complément circonstanciel de temps. Pour trouver le complément circonstanciel de temps, on pose des questions (indiquant la date, la durée) : « *quand ?* » « *Pendant combien de temps ?* » Après le verbe. Les phrases suivantes montrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « *à* » et « *de* » :

60. \*il sera là *de* midi. (Copies 48, 39, 52, 50) (4 /53)
- Il sera là à midi. « à *midi* » est complément circonstanciel de temps de « il » « à *midi* » est complément circonstanciel de temps de « il ». (15)
  - 61. \*Il arrive *de* midi. (Copies 4,8, 3,5, 42, 52,20)
  - Il arrive à midi. « à *midi* » est complément circonstanciel de temps de « il ». (4)
  - 62. \*Ma tante est arrivée *de* 20heures. (Copies 4, 12, 15, 18)
  - Ma tante est arrivée à 20heures. « à *20heures* » est complément circonstanciel de temps de « ma tante » (10)

**Tableau VII:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition « de » à la place de la « à » en classe de 6ème 2

Types de confusions sémantiques	Nombre de confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 détectées
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	70
Complément circonstanciel de moyen (CCM)	5
Complément circonstanciel de temps (CCT)	25



**Figure 7:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 6ème 2

En résumé, le tableau 11 et la figure 7 établissent plusieurs types d'erreurs sémantiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 70% d'erreurs sémantiques liées à l'expression des compléments circonstanciels de lieu, 25% d'erreurs sémantiques au niveau de l'expression des compléments circonstanciels de temps et enfin 5% d'erreurs sémantiques liées à l'usage du complément circonstanciel de moyen.

### 3-3-3 Description des confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 5ème 1

La classe de 5<sup>ème</sup>1 du lycée de Zamengoé à un effectif de soixante-sept élèves (67) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs sémantiques seront notées de (0-67). Dans ces copies nous avons relevé plusieurs erreurs sémantiques liées aux fonctions



circonstancielle : les compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de temps (CCT) et compléments circonstanciels de moyen (CCM).

### 3-3-3-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5<sup>ème</sup>

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » a pour valeur principale d'exprimer la localisation. Autrement dit, elle a une valeur locative. Elle exprime le lieu où l'on va et le lieu où l'on est. Pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose la question « où ? » après le verbe. Les copies suivantes représentent les élèves ayant effectué des erreurs sémantiques liées à la préposition « à ». Les phrases suivantes déclinent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de » :

- 63. \*je vais **de** Zamengoé. (copies 1, 2,4, 6, 7, 9, 11,12, 14,15, 16,18, 20, 22, 25, 27,28, 30, 31,33, 34, 36,37, 38,40, 41, 45, 48, 49, 52 ,52,37,55,56,57, 60,61, 63,64,65,66)
  - Je vais **à** Zamengoé. «**à Zamengoé** » est complément circonstanciel de lieu « **je** » (1)
- 64. \*Il entre dans la salle **de** manger. (Copies 1, 3,4,5, 6, 7, 9,5, 10, 15, 14,17, 18, 19, 24, 26,29, 30, 32,29, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48,47, 50, 52, 51,55,54,56,57, 60,61,63,64,65,66,67)
  - Il entre dans la salle **à** manger. « **à manger** » est complément circonstanciel de lieu de « **il** ». (5)
- 65. \*Les enfants sont prêts **de** partir en exécution. (copies 2, 5,8, 29, 32,35, 36,37, 40, 47, 43, 44,45, 46,47,48,49,50,51,55,54,56,57, 60,61,63,64,65)
  - Les enfants sont prêts **à** partir en exécution. « **à partir en excursion** » est complément circonstanciel de lieu de « **enfants** ». (148)

### 3-3-3-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des Compléments circonstanciels de moyen (CCM) en classe de 5<sup>ème</sup>

Pour la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » employée dans un contexte précis de description pour exprimer la fonction complément circonstanciel de moyen. C'est-à-dire, montrer le moyen utilisé pour effectuer une action. On parle de complément circonstanciel de moyen. Pour trouver le complément circonstanciel de moyen, on pose la question « comment ? » « Avec quoi ? », « au moyen de quoi ? » après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de » :

- 66. \*mon père s'en va **de** vélo. (Copies 3, 4,8,45, 42, 20, 55,54,56,57,60,61,63,64,65,66,67)
  - Mon père s'en va **à** vélo. « **à vélo** » est complément circonstanciel de moyen de « **mon père** ». (6)

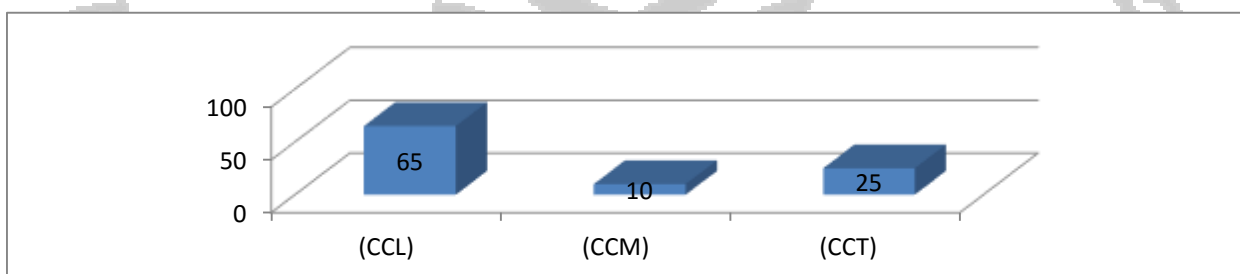
### 3-3-3-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5<sup>ème</sup>1

Dans la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » exprime le temps : On parle de complément circonstanciel de temps. Pour trouver le complément circonstanciel de temps, on pose des questions (indiquant la date, la durée) : « *quand ?* » « *Pendant combien de temps ?* » Après le verbe. Les phrases suivantes montrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de » :

- 67. \*il sera là *de* midi. (copies 1,2,3,4,8, 22,23,39, 52, 50,55,56,57,59,58, 60,61,62,63,64,65,66)
  - Il sera là *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* » (15)
- 68. \*Il arrive *de* midi. (copies 4,8, 3,5, 42, 55,56,57,59,58, 60,61,62,63,64,65,66)
  - Il arrive *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* ». (4)
- 69. \*Ma tante est arrivée *de* 20heures. (copies, 2, 3,12, 15, 11, 16,17, 21, 24,29, 32, 55, 54, 56, 57, 60,66)
  - Ma tante est arrivée *à* 20heures. « *à 20heures* » est complément circonstanciel de temps de « *ma tante* » (10)
  -

**Tableau VIII:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5<sup>ème</sup>

Types de confusions sémantiques	Nombre de confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 détectées
Complément circonstanciel lieu (CCL)	65
Complément moyen (CCM)	10
Complément circonstanciel temps (CCT)	25



**Figure 8:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 5<sup>ème</sup> 1

En résumé, le tableau 12 et la figure 8 établissent plusieurs types d'erreurs sémantiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 65% d'erreurs sémantiques liées à l'expression des compléments circonstanciels de lieu, 25% d'erreurs sémantiques au niveau de l'expression des compléments circonstanciels de temps et enfin 10% d'erreurs sémantiques liées à l'usage du complément circonstanciel de moyen.

### 3-3-4 Description des confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 5<sup>ème</sup>2

La classe de 5<sup>ème</sup>2 du lycée de Zamengoé à un effectif de soixante-six élèves (66) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs sémantiques seront notées de (0-66). Dans ces copies nous avons relevé plusieurs erreurs sémantiques liées aux fonctions circonstancielles : les compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de temps (CCT) et compléments circonstanciels de moyen (CCM).

#### 3-3-4-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de de 5<sup>ème</sup>2

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » a pour valeur principale d'exprimer la localisation. Autrement dit, elle a une valeur locative. Elle exprime le lieu où l'on va et le lieu où l'on est. Pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose la question « où ? » après le verbe. Les copies suivantes représentent les élèves ayant effectués des erreurs sémantiques liées à la préposition « à ». Les phrases suivantes déclinent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de » :

- 70. \*je vais *de* Zamengoé. (copies 1, 2,4, 6, 7, 9, 11,12, 14,15, 16,18, 20, 22, 25, 27,28,30, 31,33, 34,36,37, 38,40,41,45,48,49,52 ,52,37,55,56,57,60,61,63,64,566)
- Je vais *à* Zamengoé. « *à Zamengoé* » est complément circonstanciel de lieu « *je* » (1)
- 71. \*Il entre dans la salle *de* manger. (Copies 1, 3,4,5, 6, 7, 9,5, 10, 15, 14,17, 18, 19, 24, 26,29, 30, 32,29, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48,47, 50, 52, 51,55,54,56,57, 60,61,63,64,65,66)
- Il entre dans la salle *à* manger. « *à manger* » est complément circonstanciel de lieu de « *il* ». (5)
- 72. \*Les enfants sont prêts *de* partir en exécution. (copies 2, 5,8, 29, 32,35, 36,37,40,47,43, 44,45, 46,47,48,49,50,51,55,54,56,57, 60,61,63,64,65)
- Les enfants sont prêts *à* partir en exécution. « *à partir en excursion* » est complément circonstanciel de lieu de « *enfants* ». (148)

### 3-3-4-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression dans la construction des Compléments circonstanciels de moyen (CCM) en classe de 5<sup>ème</sup>2

Pour la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » employée dans un contexte précis de description pour exprimer la fonction complément circonstanciel de moyen. C'est-à-dire, montrer le moyen utilisé pour effectuer une action. On parle de complément circonstanciel de moyen. Pour trouver le complément circonstanciel de moyen, on pose la question « *comment ?* » « *Avec quoi ?* », « *au moyen de quoi ?* » après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de » :

73. \*Mon père s'en va *de* vélo. (Copies 3, 4,8,45, 42, 20, 55,54,56,57,60,61,63,64,65,66,6)
- Mon père s'en va *à* vélo. « *à vélo* » est complément circonstanciel de moyen de « *mon père* ». (6)

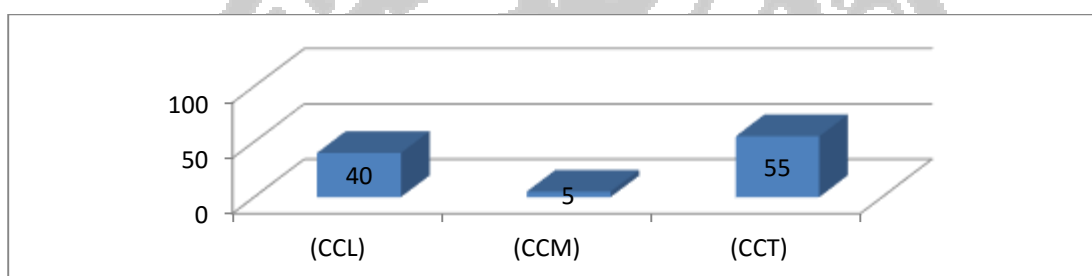
### 3-3-4-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de temps (CCT) en classe de 5<sup>ème</sup>2

Dans la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « à » exprime le temps : On parle de complément circonstanciel de temps. Pour trouver le complément circonstanciel de temps, on pose des questions (indiquant la date, la durée) : « *quand ?* » « *Pendant combien de temps ?* » Après le verbe. Les phrases suivantes montrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de » :

74. \*Il sera là *de* midi. (copies 1,2,3,4,8, 22,23,39, 52, 50,55,56,57,59,58, 60,61,62,63,64,65,66)
- Il sera là *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* ». (15)
75. \*Il arrive *de* midi. (copies 4,8, 3,5, 42, 55,56,57,59,58, 60,61,62,63,64,65,66,52)
- Il arrive *à* midi. « *à midi* » est complément circonstanciel de temps de « *il* ». (4)
76. \*Ma tante est arrivée *de* 20heures. (Copies, 2, 3,12, 15, 11, 16,17, 21, 24,29, 32, 55, 54, 56, 57, 60,66)
- Ma tante est arrivée *à* 20heures. « *à 20heures* » est complément circonstanciel de temps de « *ma tante* » (10)

**Tableau IX:** récapitulatif de confusions émantiques de l'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5<sup>ème</sup>2

Types de confusions sémantiques	Nombre de confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 5 <sup>ème</sup> 2 détectées
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	40
Complément circonstanciel de moyen (CCM)	5
Complément circonstanciel de temps (CCT)	55

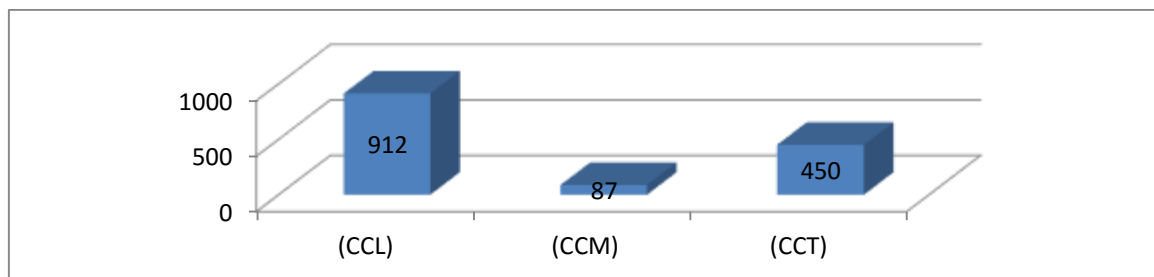


**Figure 9:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 5<sup>ème</sup>2

**Tableau X:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition « de » à la place de « à » de toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2)

Types de confusions sémantiques de « à »	Nombre de confusions sémantiques de « à » détectées dans toutes les classes
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	912
Complément circonstanciel de moyen (CCM)	87
Complément circonstanciel de temps (CCT)	450

En résumé, le tableau 13 et la figure 9 établissent plusieurs types d'erreurs sémantiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 40% d'erreurs sémantiques liées à l'expression des compléments circonstanciels de lieu, 55% d'erreurs sémantiques au niveau de l'expression des compléments circonstanciels de temps et enfin 5% d'erreurs sémantiques liées à l'usage du complément circonstanciel de moyen.



**Figure 10:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » de toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2)

### 3.4. DESCRIPTION DES CONFUSIONS SYNTAXIQUES DE LA PRÉPOSITION « DE »

On entend par description des confusions syntaxiques de la préposition « de », l'ensemble des erreurs (syntaxiques et sémantiques) d'usage liées à la préposition « de » qui s'éloignent de la norme grammaticale. Cet aspect sera abordé premièrement par l'indication des confusions liées à la syntaxe et deuxièmement leur répartition selon les différentes catégories auxquelles elles appartiennent. L'identification des copies erronées sera faite par classes. Les copies sont numérotées de la façon suivante : 6<sup>ème</sup>1 (00 à 53), 6<sup>ème</sup>2 (00 à 52), 5<sup>ème</sup>1 (00 à 67), 5<sup>ème</sup>2 (00 à 66).

#### 3-4-1 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » en classe de 6<sup>ème</sup>1

La classe de 6<sup>ème</sup>1 du lycée de Zamengoé à un effectif de cinquante-trois élèves (53) mixtes (filles et garçons) et les copies ayants des erreurs seront notées de (0-53). Dans notre étude, Nous avons observé plusieurs types d'erreurs syntaxiques liées à l'usage de la préposition « à » à la place de la préposition « de » dans là de la construction des compléments d'objet indirect (COI), compléments du nom (CN), compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de but (CCB), compléments circonstanciels de temps (CCT). Cette répartition d'erreurs syntaxiques liées à la préposition « à » sera faite par classes respectives : 6<sup>ème</sup>1 (00 à 53), 6<sup>ème</sup>2 (00 à 52), 5<sup>ème</sup>1 (00 à 67), 5<sup>ème</sup>2 (00 à 66).

##### 3-4-1-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>1

Le complément déterminatif ou complément du nom complète le sens du nom. Il répond à la question « *De qui ?* » « *De quoi ?* » après un nom. La fonction complément du nom en grammaire apporte une précision sur le nom qu'il complète et auquel il est relié, en général, par une préposition. Les phrases suivantes illustrent les différentes erreurs syntaxiques

lies à l'introduction de la préposition « à » à la place de la préposition « de ». Les numéros entre parenthèses en gras après interprétation indiquent la phrase de référence dans le corpus.

- 77. \*Le toit à la maison (copies 18, 19, 22, 25, 27,28,)
- Le toit de la maison « **de la maison** » est complément du nom « **toit** ». (13)
- 78. \*Ce livre est celui à Paul. **Copies** (12, 15, 18, 19, 22, 25,37)
- Ce livre est celui **de** Paul. « **De Paul** » complément du pronom, « **celui** ». (12)
- 79. \*François porte son nouveau chandail à laine. **Copies** (15, 18, 19, 22, 25,37, 27, 28,40,)
- François porte son nouveau chandail **de** laine. « **De laine** » est complément du nom « **chandail** ». (31)
- 80. \*l'enseignant à français. **De français** est complément du nom « **enseignant.** » **Copies.** (5, 33,7, 8, 52,53)
- L'enseignant **de** français. « **De français** » est complément du nom « **enseignant** ». (33)

### 3-4-1-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>1

Pour identifier le Complément circonstanciel de temps (CCT), La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes (indiquant la date, la durée) : « **quand ?** » « **Pendant combien de temps ?** » Après le verbe. Nous avons relevé plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « **de** » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

- 81. \*Il viendra à bonne heure\*. (**Copies** 1,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45,)
- Il viendra **de** bonne heure. « **de bonne heure** » est complément circonstanciel de temps « **il** » (35)
- 82. \*Nous partirons à minuit. **Copies** (1,7, 18, 19, 21, 24,29, 30, 32,28, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48, 49, 52, 51)
- Nous partirons **de** minuit. « **de nuit** » est complément circonstanciel de lieu de temps de « **il** ». (55)
- 83. \*Le bureau du docteur sera ouvert à 10 heures à 14 heures. (**copies** 19, 22, 25,37, 27, 28,40, 22,28 5, 33,7, 8)
- Le bureau du docteur sera ouvert **de** 10 heures à 14 heures. « **de 10 heures** » est complément circonstanciel de temps (on parle d'une durée) (67)
- 84. \*Il parte à bon matin. (**copies** 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,43,48,51,52,)
- Il part **de** bon matin. « **de bon matin** » est complément circonstanciel de temps (56)

### 3-4-1-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 6<sup>ème</sup>1

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de but, on pose la question « **pourquoi ?** » « **A quelle fin ?** », après

le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs syntaxiques liées à la confusion des prépositions « *de* » et « *à* » : Nous avons relevés plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « *de* » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

85. \*Il travaille dur afin **à** réussir. (Copies 3,8, 53,45, 42, 20, 33,37, 40,53)

- Il travaille dur afin **de** réussir. « **de** réussir » est complément circonstanciel de but de « il ». (57)

#### **3-4-1-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des Compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6<sup>ème</sup>**

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.), on pose des questions « où? » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs syntaxiques liées à la confusion des prépositions « *de* » et « *à* » : C'est le cas des copies suivantes :

86. \*il habite près **à** la mer. (Copies 1,4, 2, 25, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39, 52, 50)

- Il habite près **de** la mer. « **de mer** » est complément circonstanciel de lieu de « il ». (58)

87. Un coin **à** paradis. (Copies 3,8, 53,45, 42, 52,20, 33,37, 40,53)

- Un coin de paradis. « **de paradis** » est complément circonstanciel de lieu (la préposition « *de* » exprime le lieu) (59)

88. \*Vous venez **à** la bibliothèque. (copies 4, 12, 15, 18, 19, 22, 25)

- Vous venez **de** la bibliothèque. « **de la bibliothèque** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (60)

89. \*Tous les produits exposés viennent **à** la chine. Copies (31, 34,40,14,15,48, 39,52,50,12 ,18,19,2)

- Tous les produits exposés viennent **de** la chine. « **de la chine** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (173)

#### **3-4-1-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments objet indirect (COI) en classe de 6<sup>ème</sup>**

Le complément d'objet indirect (COI) indique l'être (ou la chose) sur laquelle passe ou s'exerce l'action du verbe. Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément d'objet indirect, on pose les questions suivantes : « **A qui ?** » « **À quoi ?** » « **De qui ?** », « **De quoi ?** » après le verbe. Les copies suivantes représentent les différents élèves ayant commis les erreurs d'usage.

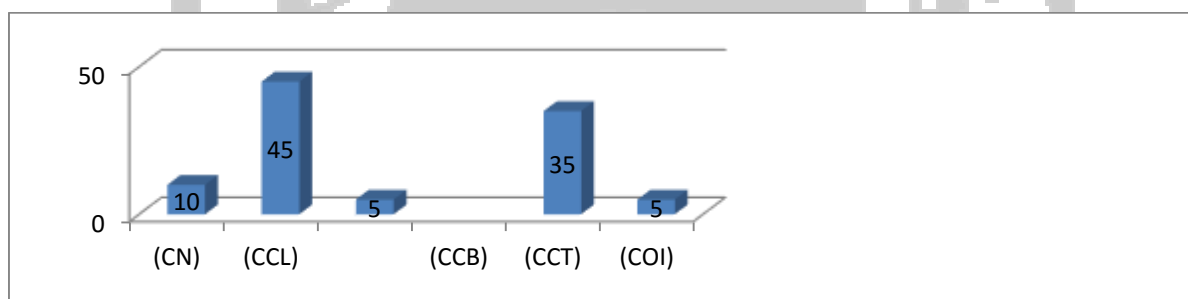
90. \*je parle **à** mes vacances. (Copies 27,28, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39)



- Je parle **de** mes vacances. « *de mes vacances* » est complément d'objet indirect de « parle » (61)  
91. \*Elle a besoin **à** ton aide. **Copies** (52, 50,12, 18, 19, 22,8, 53,45, 42, 20, 33,)
- Elle a besoin **de** ton aide. « *de ton aide* » est complément d'objet indirect de « a besoin » (62)

**Tableau XI:**récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 6ème1

Types de confusions syntaxiques « de »	Nombre de confusions syntaxiques « de » détectées en % en classe de 6 <sup>e</sup> 1
Complément du nom (CN)	10
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	45
Complément circonstanciel de but (CCB)	5
Complément circonstanciel de temps (CCT)	35
Complément d'objet indirect (COI)	5



**Figure 11:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 6ème1

En résumé, le tableau 15 et la figure 11 établissent plusieurs types d'erreurs syntaxiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 10% d'erreurs syntaxiques liées au complément du nom, 45% au complément circonstanciel de lieu, 5% au complément circonstanciel de but, 35 % au complément circonstanciel de temps et enfin 5% au complément d'objet indirect.

### 3-4-2 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » en classe de 6<sup>ème</sup>2

La classe de 6<sup>ème</sup>2 du lycée de Zamengoé à un effectif de cinquante-deux élèves (52) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs syntaxiques seront notées de (0-52). Nous avons observé plusieurs types d'erreurs syntaxiques liées à l'usage de la préposition « à » à la place de la préposition « de » dans la de la construction des compléments d'objet indirect (COI), compléments du nom (CN), compléments circonstanciels de lieu (CCL), compléments circonstanciels de but (CCB), compléments circonstanciels de temps (CCT).

### 3-4-2-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>2

Le complément déterminatif ou complément du nom complète le sens du nom. Il répond à la question « *De qui ?* » « *De quoi ?* » après un nom. La fonction complément du nom en grammaire apporte une précision sur le nom qu'il complète et auquel il est relié, en général, par une préposition. Les phrases suivantes illustrent les différentes erreurs syntaxiques liées à l'introduction de la préposition « à » à la place de la préposition « de ». Les numéros entre parenthèses en gras après interprétation indiquent la phrase de référence dans le corpus.

92. \*le toit à la maison (copies 1,8, 9, 2,5, 7, 28,30, 33, 35, 40, 42, 25, 51, 52)
- Le toit de la maison « - **de la maison** » est complément du nom « **toit** ». (13)
93. \*Ce livre est celui à Paul. Copies (1,2, 5, 8, 9, 22, 25, 37,38, 37, 38,440 37, 38,40, 41, 43, 44, 46 ,47 ,49 51, 52)
- Ce livre est celui de Paul. « **De Paul** » complément du pronom, « **celui** ». (12)
94. \*François porte son nouveau chandail à laine. Copies (1, 2, 3, 5,6, 7, 8, 9, 15, 18, 19, 22, 25,37, 27, 28,40, 43, 44, 46 ,47 ,49 51, 52)
- François porte son nouveau chandail de laine. « **De laine** » est complément du nom « **chandail** ». (31)
95. \*l'enseignant à français. De français est complément du nom « **enseignant.** » Copies. (5, 33,7, 8, 52,53)
- L'enseignant de français. « **De français** » est complément du nom « **enseignant** ». (33)

### 3-4-2-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 6<sup>ème</sup>2

Pour identifier le Complément circonstanciel de temps (CCT), La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes (indiquant la date, la durée) : « *quand ?* » « **Pendant combien de temps ?** » Après le verbe. Nous avons relevé plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « *de* » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

96. \*Il viendra à bonne heure (copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52,)
- Il viendra **de** bonne heure. « **de bonne heure** » est complément circonstanciel de temps « **il** » (35)
97. \*nous partirons à nuit. Copies (1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52,)
- Nous partirons **de** nuit. « **de nuit** » est complément circonstanciel de lieu de temps de « **il** ». (55)
98. \*Le bureau du docteur sera ouvert à 10 heures à 14 heures.

- Le bureau du docteur sera ouvert **de** 10 heures à 14 heures. « **de 10 heures** » est complément circonstanciel de temps (on parle d'une durée) (67)
  - 99. \*Il parte à bon matin. (copies 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,43,48,51,52,)
- Il part **de** bon matin. « **de bon matin** » est complément circonstanciel de temps (56)

### 3-4-2-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 6<sup>ème</sup>2

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de but, on pose la question « **pourquoi ?** » « **A quelle fin ?** », après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs syntaxiques liées à la confusion des prépositions « *de* » et « *à* » : Nous avons relevés plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « *de* » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

- 100. \*Il travaille dur afin **à** réussir. (Copies 3,8, 53,45, 42, 20, 33,37, 40,52)
- Il travaille dur afin **de** réussir. « **de réussir** » est complément circonstanciel de but de « *il* ». (57)

### 3-4-2-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6<sup>ème</sup>2

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.), on pose des questions « **où?** » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs syntaxiques liées à la confusion des prépositions « *de* » et « *à* » : C'est le cas des copies suivantes :

- 101. \*il habite près **à** la mer. (Copies 1,4, 2, 25, 30, 31, 34,40, 41,14, 15, 48, 39, 52, 50)
- Il habite près de la mer. « **de mer** » est complément circonstanciel de lieu de « *il* ». (58)
- 102. \*Un coin **à** paradis. (Copies 3,8, 53,45, 42, 52,20, 33,37, 40,52)
- Un coin de paradis. « **de paradis** » est complément circonstanciel de lieu (la préposition « *de* » exprime le lieu où on se trouve). Elle a donc une valeur locative en contexte. (59)
- 103. \*Vous venez **à** la bibliothèque. (copies 4, 12, 15, 18, 19, 48, 49, 50, 51, 52, 22, 25)
- Vous venez de la bibliothèque. « **de la bibliothèque** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (60)
- 104. \*Tous les produits exposés viennent **à** la chine. Copies (copies 31, 34,40,14,15,48, 39,52,50,12 ,18,19,2,50 ,51 ,52)

- Tous les produits exposés viennent **de** la chine. « **de la chine** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (173)

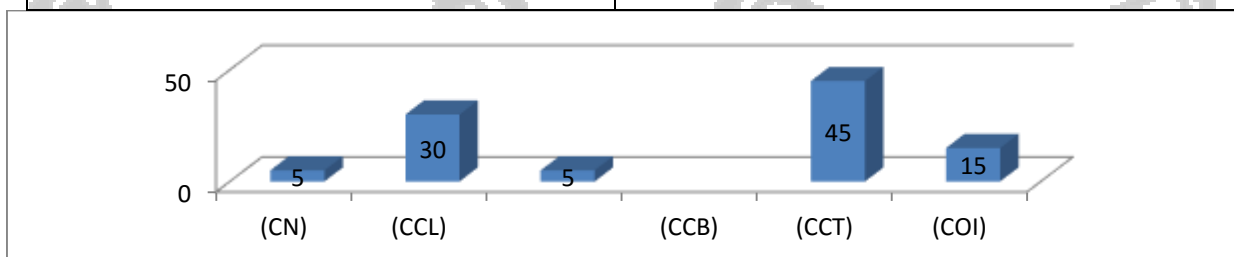
### 3-4-2-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments objet indirect (COI) en classe de 6ème2

Le complément d'objet indirect (COI) indique l'être (ou la chose) sur laquelle passe ou s'exerce l'action du verbe. Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément d'objet indirect, on pose les questions suivantes : « *A qui ?* » « *À quoi ?* » « *De qui ?* », « *De quoi ?* » après le verbe. Les copies suivantes représentent les différents élèves ayant commis les erreurs d'usage.

- 105. \*je parle **à** mes vacances. (Copies 27,28, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39)
  - Je parle **de** mes vacances. « *de mes vacances* » est complément d'objet indirect de « **parle** » (61)
- 106. \*Elle a besoin **à** ton aide. Copies (27,28, 30, 31, 52, 50,12, 18, 19, 22,8, 53,45, 42, 20, 33,)
  - Elle a besoin **de** ton aide. « *de ton aide* » est complément d'objet indirect de « **a** » (62)

**Tableau XII:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 6ème2

Types de confusions syntaxiques « de »	Nombre de confusions syntaxique « de » détectées en % en classe de 6 <sup>e</sup> 1
Complément du nom (CN)	5
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	30
Complément circonstanciel de but (CCB)	5
Complément circonstanciel de temps (CCT)	45
Complément d'objet indirect (COI)	15



**Figure 12:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 6ème2

En résumé, le tableau 16 et la figure 12 établissent plusieurs types d'erreurs syntaxiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 5% d'erreurs syntaxiques liées au complément du nom, 30% au complément circonstanciel de lieu, 5% au complément circonstanciel de but, 45 % au complément circonstanciel de temps et enfin 15% au complément d'objet indirect.

### 3-4-3 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » en classe de 5<sup>ème</sup>1

La classe de 5<sup>ème</sup>1 du lycée de Zamengoé à un effectif de soixante-sept élèves (67) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs seront notées de (0-67).

#### 3-4-3-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments du nom (CN) en classe de 5<sup>ème</sup>1

Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, le complément du nom est un élément subordonné au nom c'est-à-dire celui-ci dépend directement du nom qui le précède. Il est donc qu'une expansion du noyau du groupe nominal. Il répond à la question « *De qui ?* » « *De quoi ?* » après un nom. La fonction complément du nom en grammaire apporte une précision sur le nom qu'il complète et auquel il est relié, en général, par une préposition.

107. \* le toit à la maison (copies 1, 3,8, 9, 2,5, 7, 28,30, 33, 35, 40, 42, 25, 51, 52,54, 55, 57 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)
- Le toit de la maison « de la maison » est complément du nom « toit ». (13)
108. \*Ce livre est celui à Paul. copies (1,2, 5, 8, 9, 22, 25, 37,38, 37, 38,440 37, 38,40, 41, 51, 52,54, 55, 57 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)
- Ce livre est celui de Paul. « De Paul » complément du pronom, « celui ». (12)
109. \* François porte son nouveau chandail à laine. Copies (1, 2, 3, 5,6, 7, 8, 9, 15, 18, 19, 22, 25,37, 27, 28,40, 43, 44, 46 ,47 ,49 51, 52)
- François porte son nouveau chandail de laine. « De laine » est complément du nom « chandail ». (31)
110. \* l'enseignant à français. De français est complément du nom « enseignant. » Copies. (5, 33,7, 8, 55, 57 58, 59,62, 64)
- L'enseignant de français. « De français » est complément du nom « enseignant ». (33)

#### 3-4-3-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCT) en classe de 5<sup>ème</sup>1

La fonction complément circonstanciel indique la circonstance, le détail d'une action. On parle de circonstanciel de temps lorsque la préposition « de » exprime la durée d'une action. D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « de » est

souvent utilisée dans les constructions des compléments circonstanciels de temps. Pour trouver le complément circonstanciel de temps, on pose la question « *quand ?* » « **Pendant combien de temps ?** » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs syntaxiques liées à la confusion des prépositions « *de* » et « *à* » :

111. \*Il viendra **à** bonne heure (copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66, 67)  
 - Il viendra **de** bonne heure. « *de bonne heure* » est complément circonstanciel de temps « *il* » (35)
112. \*Nous partirons **à** nuit. copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66, 67)  
 - Nous partirons **de** nuit. « *de nuit* » est complément circonstanciel de lieu de temps de « *il* ». (55)
113. \* Le bureau du docteur sera ouvert **à** 10 heures **à** 14 heures. copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66,)  
 - Le bureau du docteur sera ouvert **de** 10 heures **à** 14 heures. « *de 10 heures* » est complément circonstanciel de temps (on parle d'une durée) (68)
114. Il parte **à** bon matin. (copies 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,43,48,51,52, copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52,54 ,55 ,56 ,57, 58, 59,62, 64, 65, 66,)  
 - Il part **de** bon matin. « *de bon matin* » est complément circonstanciel de temps (56)

### 3-4-3-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « *à* » à la place de « *de* » dans la construction des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 5<sup>ème</sup>1

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de but, on pose la question « *pourquoi ?* » « **A quelle fin ?** », après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs syntaxiques liées à la confusion des prépositions « *de* » et « *à* » : Nous avons relevés plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « *de* » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

115. \*Il travaille dur afin **à** réussir. (Copies 3,8, 20, 33,37, 40, 52,56, 57, 58, 59,62, 64,)  
 - Il travaille dur afin **de** réussir. « *de réussir* » est complément circonstanciel de but de « *il* ». (57)

### 3-4-3-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « *à* » à la place de « *de* » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5<sup>ème</sup>1

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.), on pose des questions « *où ?* » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs syntaxiques liées à la confusion des prépositions « *de* » et « *à* » : C'est le cas des copies suivantes :

116. \* il habite près à la mer. (copies 1,4, 2, 25, 30, 31, 34,40, 41,14, 15, 48, 39, 52, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)
- Il habite près **de** la mer. «*de mer*» est complément circonstanciel de lieu de «*il*». (58)
117. \*Un coin à paradis. (Copies 3,8, 53,45, 42, 52,20, 33,37, 40, 52,54, 55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)
- Un coin de paradis. «**de paradis**» est complément circonstanciel de lieu (la préposition «*de*» exprime le lieu) (59)
118. \*Vous venez à la bibliothèque. (copies 4, 12, 15, 18, 19, 48, 49, 50, 51, 52, 22, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)
- Vous venez **de** la bibliothèque. «**de la bibliothèque**» est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (60)
119. \*Tous les produits exposés viennent à la chine. Copies (31, 34,40,14,15,48, 39,52,50,12 ,18,19,2,50 ,51 , 54 ,55 ,56 ,57, 58, 59,62, 64,65, 66, 67)
- les produits exposés viennent **de** la chine. «**de la chine**» est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (173)

### 3-4-3-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments objet indirect (COI) en classe de 5<sup>ème</sup>1

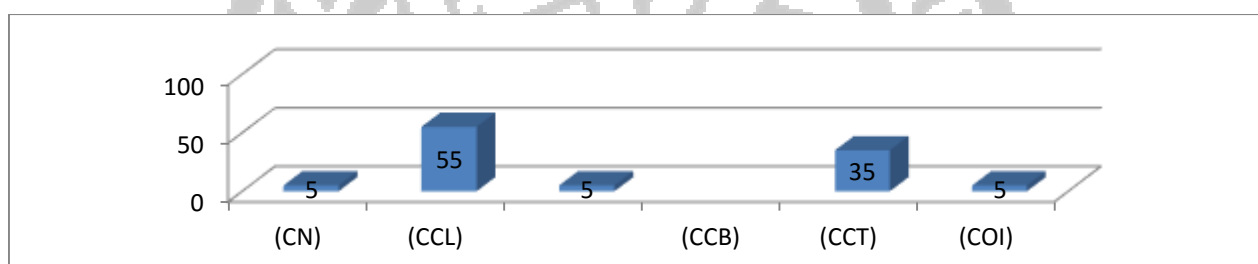
Le complément d'objet indirect (COI) indique l'être (ou la chose) sur laquelle passe ou s'exerce l'action du verbe. Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément d'objet indirect, on pose les questions suivantes : « *A qui ?* » « *À quoi ?* » « *De qui ?* », « *De quoi ?* » après le verbe. Les copies suivantes représentent les différents élèves ayant commis les erreurs d'usage.

120. \* je parle à mes vacances. (Copies 31, 34,40, 14, 15, 48, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)
- Je parle **de** mes vacances. «*de mes vacances*» est complément d'objet indirect de « parle » (61)
121. \*Elle a besoin à ton aide. Copies (27,28, 30, 31, 52, 50,12, 18, 19, 22,8, 53,45, 42, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)
- Elle a besoin **de** ton aide. «**de ton aide**» est complément d'objet indirect de « a besoin » (62)



**Tableau XIII:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 5<sup>ème</sup> 1

Types de confusions syntaxiques « de »	Nombre de confusions syntaxique détectées en % en classe de 5 <sup>e</sup> 1
Complément du nom(CN)	5
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	55
Complément circonstanciel de but (CCB)	5
Complément circonstanciel de temps (CCT)	35
Complément d'objet indirect (COI)	5



**Figure 13:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition (en %) « de » à la place de « à » en classe de 5<sup>ème</sup> 1

En résumé, le tableau 17 et la figure 13 établissent plusieurs types d'erreurs syntaxiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 5% d'erreurs syntaxiques liées au complément du nom, 55% au complément circonstanciel de lieu, 5% au complément circonstanciel de but, 35 % au complément circonstanciel de temps et enfin 5% au complément d'objet indirect.

#### 3-4-4 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » en classe de 5<sup>ème</sup>2

La classe de 5<sup>ème</sup>2 du lycée de Zamengoé à un effectif de soixante-six élèves (66) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs seront notées de (0-66).

##### 3-4-4-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5<sup>ème</sup>2

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.), on pose des questions « où ? » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs syntaxiques liées à la confusion des prépositions « de » et « à » : C'est le cas des copies suivantes



122. \*il habite près **à** la mer. (**copies** 1,4, 2, 25, 30, 31, 34,40, 41,14, 15, 48, 39, 52, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66.)
- Il habite près **de** la mer. «**de mer**» est complément circonstanciel de lieu de «**il**». (58)
123. \*Un coin **à** paradis. (**copies** 3,8, 53,45, 42, 52,20, 33,37, 40, 52,54, 55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66.)
- Un coin de paradis. «**de paradis**» est complément circonstanciel de lieu (la préposition «**de**» exprime le lieu) (59)
124. \*Vous venez **à** la bibliothèque. (**copies** 4, 12, 15, 18, 19, 48, 49, 50, 51, 52, 22, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66.)
- Vous venez **de** la bibliothèque. «**de la bibliothèque**» est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (60)
125. \*Tous les produits exposés viennent **à** la chine. Copies (31, 34,40,14,15,48, 39,52,50,12 ,18,19,2,50 ,51, 54 ,55 ,56 ,57, 58, 59,62, 64, 65, 66.)
- Tous les produits exposés viennent **de** la chine. «**de la chine**» est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (173)

### 3-4-4-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>2

Pour identifier le complément circonstanciel de temps (CCT), La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse propose les questions suivantes (indiquant la date, la durée) : « **quand ?** » « **Pendant combien de temps ?** » Après le verbe. Nous avons relevé plusieurs élèves qui ont commis des erreurs liées à la préposition « **de** » pour construire le complément circonstanciel de temps. C'est le cas des copies suivantes :

126. Il viendra **à** bonne heure\*. (**copies** 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66.)
- Il viendra **de** bonne heure. «**de bonne heure**» est complément circonstanciel de temps «**il**» (35)
127. \* nous partirons **à** nuit. **copies** 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66.)
- Nous partirons **de** nuit. «**de nuit**» est complément circonstanciel de temps de «**il**». (55)
128. \*Le bureau du docteur sera ouvert **à** 10 heures **à** 14 heures. **copies** 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66.)
- Le bureau du docteur sera ouvert **de** 10 heures **à** 14 heures. «**de 10 heures**» est complément circonstanciel de temps (on parle d'une durée) (68)

129. Il parte **à** bon matin. (copies 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,43,48,51,52, 41, 45, 33,7, 8, 52,54 ,55 ,56 ,57, 58, 59,62, 64, 65, 66,)

- Il part **de** bon matin. « **de bon matin** » est complément circonstanciel de temps (56)

### 3-4-4-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 5<sup>ème</sup>2

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de but, on pose la question « *pourquoi ?* » « *A quelle fin ?* », après le verbe.

130. \*Il travaille dur afin **à** réussir. (Copies 3,8, 20, 33,37, 40, 52,56, 57, 58, 59,62, 64,)

- Il travaille dur afin **de** réussir. « **de réussir** » est complément circonstanciel de but de « **il** ». (57)

### 3-4-4-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 5<sup>ème</sup>2

Le complément déterminatif ou complément du nom complète le sens du nom. Il répond à la question « *De qui ?* » « *De quoi ?* » après un nom. La fonction complément du nom en grammaire apporte une précision sur le nom qu'il complète et auquel il est relié, en général, par une préposition. Les phrases suivantes illustrent les différentes erreurs syntaxiques liées à l'introduction de la préposition « *à* » à la place de la préposition « *de* ». Les numéros entre parenthèses en gras après interprétation indiquent la phrase de référence dans le corpus.

131. \* le toit **à** la maison (copies 1, 3,8, 9, 2,5, 7, 28,30, 33, 35, 40, 42, 25, 51, 52,54, 55, 57 58, 59,62, 64, 65, 66,)

- Le toit de la maison « - **de la maison** » est complément du nom « **toit** ». (13)

132. \*Ce livre est celui **à** Paul. copies (1,2, 5, 8, 9, 22, 25, 37,38, 37, 38,440 37, 38,40, 41, 51, 52,54, 55, 57 58, 59,62, 64, 65, 66,)

- Ce livre est celui **de** Paul. « **De Paul** » complément du pronom, « **celui** ». (12)

133. \* François porte son nouveau chandail **à** laine. Copies (1, 2, 3, 5,6, 7, 8, 9, 15, 18, 19, 22, 25,37, 27, 28,40, 43, 44, 46 ,47 ,49 51, 52)

- François porte son nouveau chandail **de** laine. « **De laine** » est complément du nom « **chandail** ». (31)

134. \* l'enseignant **à** français. **De français** est complément du nom « **enseignant.** » Copies. (5, 33,7, 8, 55, 57 58, 59,62, 64)

- L'enseignant **de** français. « **De français** » est complément du nom « **enseignant** ». (33)

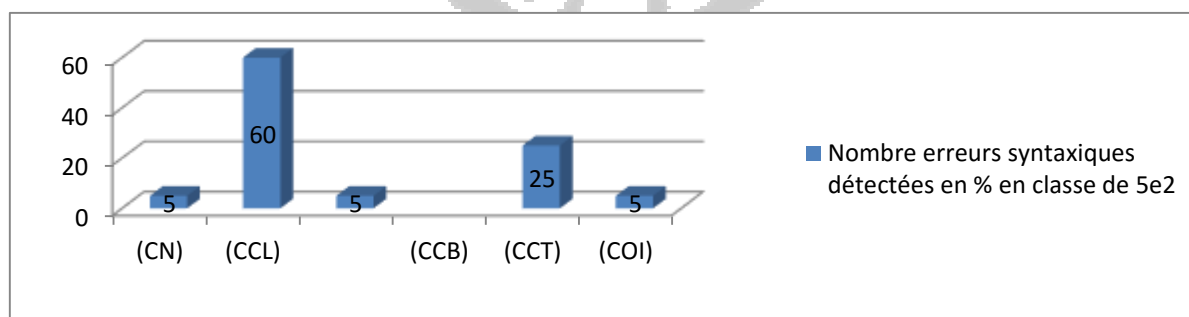
### 3-4-4-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments objet indirect (COI) en classe de 5<sup>ème</sup>2

Le complément d'objet indirect (COI) indique l'être (ou la chose) sur laquelle passe ou s'exerce l'action du verbe. Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément d'objet indirect, on pose les questions suivantes : « *A qui ?* » « *À quoi ?* » « *De qui ?* », « *De quoi ?* » après le verbe. Les copies suivantes représentent les différents élèves ayant commis les erreurs d'usage

135. \*je parle à mes vacances. (copies 31, 34, 40, 14, 15, 48, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66.)
- Je parle de mes vacances. « *de mes vacances* » est complément d'objet indirect de « parle » (61)
136. \*Elle a besoin à ton aide. Copies (27, 28, 30, 31, 52, 50, 12, 18, 19, 22, 8, 53, 45, 42, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66.)
- Elle a besoin de ton aide. « *de ton aide* » est complément d'objet indirect de « a besoin » (62)

**Tableau XIV:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 5<sup>ème</sup>2

Types de confusions syntaxiques « de »	Nombre de confusions syntaxiques détectées en % en classe de 5 <sup>e</sup> 2
Complément du nom (CN)	5
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	60
Complément circonstanciel de but (CCB)	25
Complément circonstanciel de temps (CCT)	5

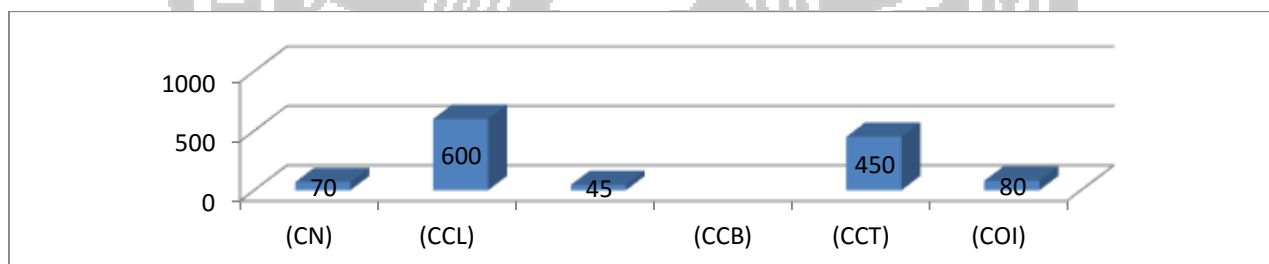


**Figure 14:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5<sup>ème</sup>2

En résumé, le tableau 18 et la figure 14 établissent plusieurs types d'erreurs syntaxiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 5% d'erreurs syntaxiques liées au complément du nom, 60% au complément circonstanciel de lieu, 25% au complément circonstanciel de but, 35 % au complément circonstanciel de temps et enfin 5% au complément d'objet indirect.

**Tableau XV:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition « à » à la place de « de » dans toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2)

Types de confusions syntaxiques « de »	Nombre de confusions syntaxiques « de » détectées dans toutes les classes
Complément du nom (CN)	70
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	600
Complément circonstanciel de but (CCB)	45
Complément circonstanciel de temps (CCT)	450
(COI) complément d'objet indirect	80



**Figure 15:** récapitulatif de confusions syntaxiques de l'usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème2

### 3.5. DESCRIPTION DES CONFUSIONS SEMANTIQUES DE LA PREPOSITION « DE »

Il est important de mentionner que dans notre étude, nous nous sommes attardés sur les différentes confusions sémantiques de chaque classe et le nombre de fois que les mêmes erreurs se reproduisent dans les copies des apprenants.

#### 3-5-1 Description des confusions sémantiques de la préposition «de » en classe de 6ème1

La classe de 6ème1 du lycée de Zamengoé à un effectif de cinquante-trois élèves (53) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs seront notées de (0-53). Nous avons

relevé un ensemble d'erreurs sur le sens de la préposition « *de* » dans les copies des apprenants.

### 3-5-1-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCT) en classe de 6<sup>ème</sup>1

D'après la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « *de* » est souvent utilisée dans les constructions des compléments circonstanciels de temps. Pour trouver le complément circonstanciel de temps, on pose la question « *quand ?* » « **Pendant combien de temps ?** » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « *à* » et « *de* »

137. \*Il viendra **à** bonne heure\*. (Copies 1,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45,)
- Il viendra **de** bonne heure. « *de bonne heure* » est complément circonstanciel de temps « **il** » (35)
138. \*nous partirons **à** nuit. Copies (1,7, 18, 19, 21, 24,29, 30, 32,28, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48, 49, 52, 51)
- Nous partirons **de** nuit. « *de nuit* » est complément circonstanciel de lieu de temps de « **il** ». (55)
139. \*Le bureau du docteur sera ouvert **à** 10 heures **à** 14 heures. (24,29, 30, 32,28, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48, 49, 52, 51)
- Le bureau du docteur sera ouvert **de** 10 heures **à** 14 heures. « **de 10 heures** » est complément circonstanciel de temps (on parle d'une durée)
140. \*Il parte **à** bon matin. (copies 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,43,48,51,52,)
- Il part **de** bon matin. « **de bon matin** » est complément circonstanciel de temps (56)

### 3-5-1-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 6<sup>ème</sup>1

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de but, on pose la question « *pourquoi ?* » « **A quelle fin ?** », après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « *à* » et « *de* »

141. \*Il travaille dur afin **à** réussir. (Copies 3,8, 53,45, 42, 20, 33,37, 40,53)
- Il travaille dur afin **de** réussir. « **de réussir** » est complément circonstanciel de but de « **il** ». (57)

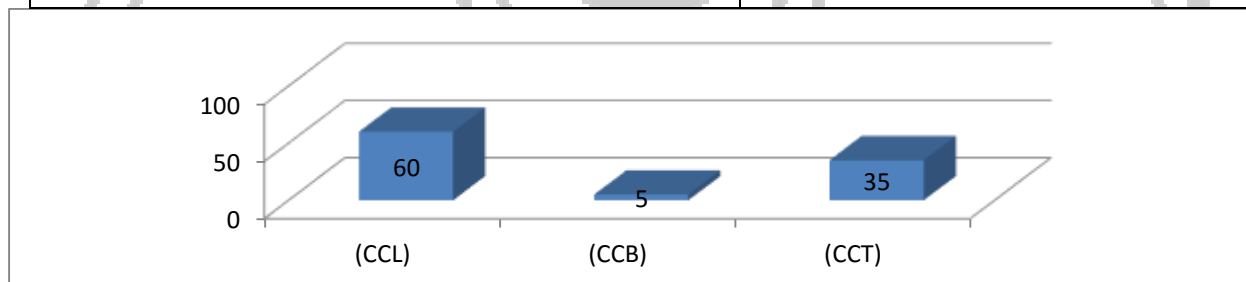
### 3-5-1-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6<sup>ème</sup>1

D'après la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu de provenance, on pose la question « où ? » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de »

142. \*Il habite près à la mer. (copies 1,4, 2, 25, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39, 52, 50)
- Il habite près de la mer. « de mer » est complément circonstanciel de lieu de « il ». (58)
143. \*Un coin à paradis. (copies 3,8, 53,45, 42, 52,20, 33,37, 40,53)
- Un coin de paradis. « de paradis » est complément circonstanciel de lieu (la préposition « de » exprime le lieu) (59)
144. \*Vous venez à la bibliothèque. (copies 4, 12, 15, 18, 19, 22, 25)
- Vous venez de la bibliothèque. « de la bibliothèque » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (60)
145. Tous les produits exposés viennent à la chine. Copies (31, 34,40,14,15,48, 39,52,50,12 ,18,19,2)
- Tous les produits exposés viennent de la chine. « de la chine » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (173)

**Tableau XVI:** récapitulatif Nombre de confusions sémantiques de l'usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 6<sup>ème</sup>1

Types de confusions sémantiques	Nombre de confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 détectées
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	60
Complément circonstanciel de but (CCB)	5
Complément circonstanciel de temps (CCT)	35



**Figure 16:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 6<sup>ème</sup>1

En résumé, le tableau 20 et la figure 16 établissent plusieurs types d'erreurs sémantiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 60% d'erreurs sémantiques liées à l'expression des compléments circonstanciels de lieu, 35% d'erreurs sémantiques au niveau de l'expression des compléments circonstanciels de temps et enfin 5% d'erreurs sémantiques liées à l'usage du complément circonstanciel de but.

### 3-5-2 Description des confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 6<sup>ème</sup>2

La classe de 6<sup>ème</sup>2 du lycée de Zamengoé à un effectif de cinquante-deux élèves (53) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs seront notées de (0-53). La préposition « *de* » exprime plusieurs compléments circonstanciels (de lieu, temps, but,) auxquels les élèves se heurtent. La fonction complément circonstanciel indique la circonstance, le détail d'une action.

#### 3-5-2-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6<sup>ème</sup>2

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose des questions « *où ?* » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « *de* »

146. \* il habite près à la mer. (copies 1,4, 2, 25, 30, 31, 34,40, 14, 15, 48, 39, 52, 50)
- Il habite près **de** la mer. « *de mer* » est complément circonstanciel de lieu de « *il* ». (58)
147. \*Un coin à paradis. (copies 3,8, 52,45, 42, 52,20, 33,37, 40,50)
- Un coin de paradis. « **de paradis** » est complément circonstanciel de lieu (la préposition « *de* » exprime le lieu) (59)
148. \*Vous venez à la bibliothèque. (copies 4, 12, 15, 18, 19, 22, 25)
- Vous venez **de** la bibliothèque. « **de la bibliothèque** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (60)
149. \*Tous les produits exposés viennent à la chine. Copies (31, 34,40,14,15,48, 39,52,50,12 ,18,19,2)
- Tous les produits exposés viennent **de** la chine. « **de la chine** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (173)

#### 3-5-2-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCT) en classe de 6<sup>ème</sup>2

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « *de* » est souvent utilisée dans les constructions des compléments circonstanciels de temps. Pour trouver le complément circonstanciel de temps, on pose la question « *quand ?* » « **Pendant**

**combien de temps ?** » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de »

150. \*Il viendra **à** bonne heure\*. (copies 1,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45,)
- Il viendra **de** bonne heure. «*de bonne heure* » est complément circonstanciel de temps « il » (35)
151. \* Nous partirons **à** nuit. Copies (1,7, 18, 19, 21, 24,29, 30, 32,28, 30, 34, 36,42, 41, 45, 48, 49, 52, 51)
- Nous partirons **de** nuit. «*de nuit* » est complément circonstanciel de lieu de temps de « il ». (55)
152. \* Le bureau du docteur sera ouvert **à** 10 heures **à** 14 heures.
- Le bureau du docteur sera ouvert **de** 10 heures **à** 14 heures. «*de 10 heures* » est complément circonstanciel de temps (on parle d'une durée) (62)
153. \*Il parte **à** bon matin. (copies 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,43,48,51,52,)
- Il part **de** bon matin. «*de bon matin* » est complément circonstanciel de temps (56)

### 3-5-2-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 6<sup>ème</sup>2

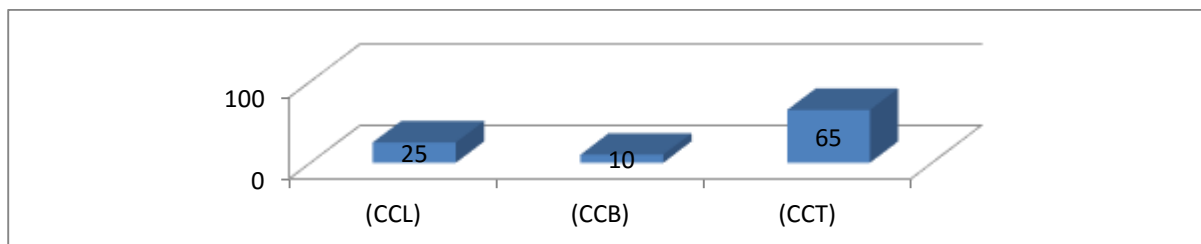
D'après la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de but, on pose la question «*pourquoi ?*» «*A quelle fin ?*», après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de »

154. \*Il travaille dur afin **à** réussir. (Copies 3,8, 53,45, 42, 20, 33,37, 40,52)
- Il travaille dur afin **de** réussir. «*de réussir* » est complément circonstanciel de but de « il ». (57)

**Tableau XVII:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 6<sup>ème</sup>2

Types de confusions sémantiques	Nombre de confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 détectées
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	25
Complément circonstanciel de but (CCB)	10
Complément circonstanciel de temps (CCT)	65





**Figure 17:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 6<sup>ème</sup>2

En résumé, le tableau 21 et la figure 17 établissent plusieurs types d'erreurs sémantiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 25% d'erreurs sémantiques liées à l'expression des compléments circonstanciels de lieu, 65% d'erreurs sémantiques au niveau de l'expression des compléments circonstanciels de temps et enfin 10% d'erreurs sémantiques liées à l'usage du complément circonstanciel de but.

### 3-5-3 Description des confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 5<sup>ème</sup>1

La classe de 5<sup>ème</sup>1 du lycée de Zamengoé à un effectif de soixante-sept élèves (67) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs seront notées de (0-67). La fonction complément circonstanciel indique la circonstance, le détail d'une action.

#### 3-5-3-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCT) en classe de 5<sup>ème</sup>1

Dans la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « **de** » est souvent utilisée dans les constructions des compléments circonstanciels de temps. Pour trouver le complément circonstanciel de temps, on pose la question « *quand ?* » « **Pendant combien de temps ?** » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de »

155. \*Il viendra **à** bonne heure. (copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66, 67)

- Il viendra **de** bonne heure. « *de bonne heure* » est complément circonstanciel de temps « il » (35)

156. \*Nous partirons **à** nuit (copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66, 67)

- Nous partirons **de** nuit. « *de nuit* » est complément circonstanciel de lieu de temps de « *il* ». (55)

157. \* Le bureau du docteur sera ouvert **à** 10 heures **à** 14 heures. copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66,)

- Le bureau du docteur sera ouvert **de** 10 heures **à** 14 heures. « *de 10 heures* » est complément circonstanciel de temps (on parle d'une durée) (68)

158. Il parte **à** bon matin. (copies 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,43,48,51,52, copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52,54 ,55 ,56 ,57, 58, 59,62, 64, 65, 66,)

- Il part **de** bon matin. « **de bon matin** » est complément circonstanciel de temps (56)

### 3-5-3-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 5<sup>ème</sup>1

Pour la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de but, on pose la question « *pourquoi ?* » « *A quelle fin ?* », après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de »

159. \*Il travaille dur afin **à** réussir. (Copies 3,8, 20, 33,37, 40, 52,56, 57, 58, 59,62, 64,)

- Il travaille dur afin **de** réussir. « **de réussir** » est complément circonstanciel de but de « **il** ». (57)

### 3-5-3-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5<sup>ème</sup>1

D'après la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose des questions (où ?) Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de »

160. \*il habite près **à** la mer. (Copies 1,4, 2, 25, 30, 31, 34,40, 41,14, 15, 48, 39, 52, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66, 67) (16 /53)

- Il habite près de la mer. « **de mer** » est complément circonstanciel de lieu de « **il** ». (58)

161. \*Un coin **à** paradis. (Copies 3,8, 53,45, 42, 52,20, 33,37, 40, 52,54, 55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)

- Un coin de paradis. « **de paradis** » est complément circonstanciel de lieu (la préposition « **de** » exprime le lieu) (59)

162. \*Vous venez **à** la bibliothèque. (copies 4, 12, 15, 18, 19, 48, 49, 50, 51, 52, 22, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)

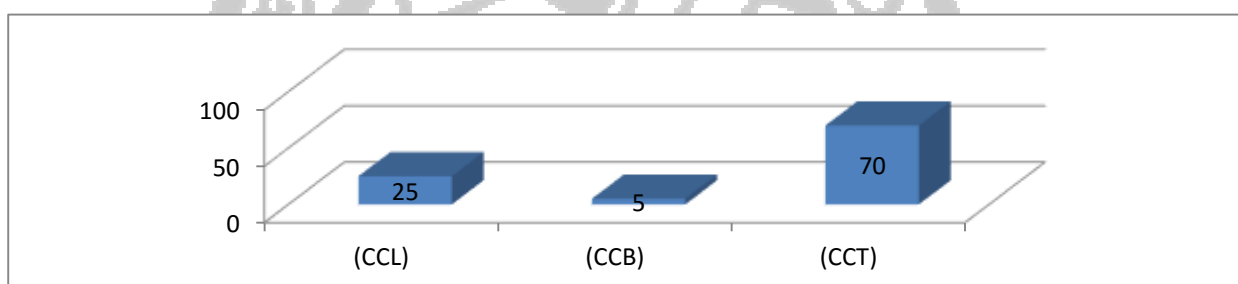
- Vous venez **de** la bibliothèque. « **de la bibliothèque** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (60)

163. \*Tous les produits exposés viennent **à** la chine. Copies (31, 34,40,14,15,48, 39,52,50,12 ,18,19,2,50 ,51, 54 ,55 ,56 ,57, 58, 59,62, 64, 65, 66, 67)

- Tous les produits exposés viennent **de** la chine. « **de la chine** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (173)

**Tableau XVIII:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 5<sup>ème</sup>1

Types de confusions sémantiques	Nombre de confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 détectées
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	25
Complément circonstanciel de but (CCB)	5
Complément circonstanciel de temps (CCT)	70



**Figure 18:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5<sup>ème</sup>1

En résumé, le tableau 22 et la figure 18 établissent plusieurs types d'erreurs sémantiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 25% d'erreurs sémantiques liées à l'expression des compléments circonstanciels de lieu, 70% d'erreurs sémantiques au niveau de l'expression des compléments circonstanciels de temps et enfin 5% d'erreurs sémantiques liées à l'usage du complément circonstanciel de but.

### 3-5-4 Description des confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 5<sup>ème</sup>2

La classe de 5<sup>ème</sup>1 du lycée de Zamengoé à un effectif de soixante-six élèves (66) mixtes (filles et garçons) et les copies ayant des erreurs seront notées de (0-66). Notre corpus est constitué de 66 copies qui représentent les élèves de la classe de 5<sup>ème</sup>2 du lycée de Zamengoé.

#### 3-5-4-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5<sup>ème</sup>2

Selon la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, la préposition « de » est souvent utilisée dans les constructions des compléments circonstanciels de temps. Pour trouver le complément circonstanciel de temps, on pose la question « *quand ?* » « **Pendant**

**combien de temps ?** » Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de »

164. \*Il viendra **à** bonne heure\*. (copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66,)

- Il viendra **de** bonne heure. «**de bonne heure** » est complément circonstanciel de temps « **il** » (35)

165. \*Nous partirons **à** nuit. copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66,)

- Nous partirons **de** nuit. « **de nuit** » est complément circonstanciel de lieu de temps de « **il** ». (55)

166. \*Le bureau du docteur sera ouvert **à** 10 heures **à** 14 heures. copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52, 59,62, 64, 65, 66,)

- Le bureau du docteur sera ouvert **de** 10 heures **à** 14 heures. « **de 10 heures** » est complément circonstanciel de temps (on parle d'une durée) (68)

167. Il parte **à** bon matin. (copies 1,2,5,8, ,29,33,35, 36,37, 40, 47,43,48,51,52, copies 1, 2, 3, 5, 6,4, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27,28, 30, 31, 34,40, 41, 45, 33,7, 8, 52,54 ,55 ,56 ,57, 58, 59,62, 64, 65, 66,)

- Il part **de** bon matin. « **de bon matin** » est complément circonstanciel de temps (56)

### **3-5-4-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 5<sup>ème</sup>2**

D'après La grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de but, on pose la question « *pourquoi ?* » « **A quelle fin ?** », après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de »

168. \*Il travaille dur afin **à** réussir. (Copies 3,8, 20, 33,37, 40, 52,56, 57, 58, 59,62, 64,)

- Il travaille dur afin **de** réussir. « **de réussir** » est complément circonstanciel de but de « **il** ». (57)

### **3-5-4-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5<sup>ème</sup>2**

D'après la grammaire traditionnelle du *Bon Usage* de Grevisse, pour trouver le complément circonstanciel de lieu, on pose des questions (où ?) Après le verbe. Les phrases suivantes illustrent les erreurs sémantiques liées à la confusion des prépositions « à » et « de »

169. \*il habite près **à** la mer. (copies 1,4, 2, 25, 30, 31, 34,40, 41,14, 15, 48, 39, 52, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66,.) (16 /53)

- Il habite près **de** la mer. « **de mer** » est complément circonstanciel de lieu de « **il** ». (58)

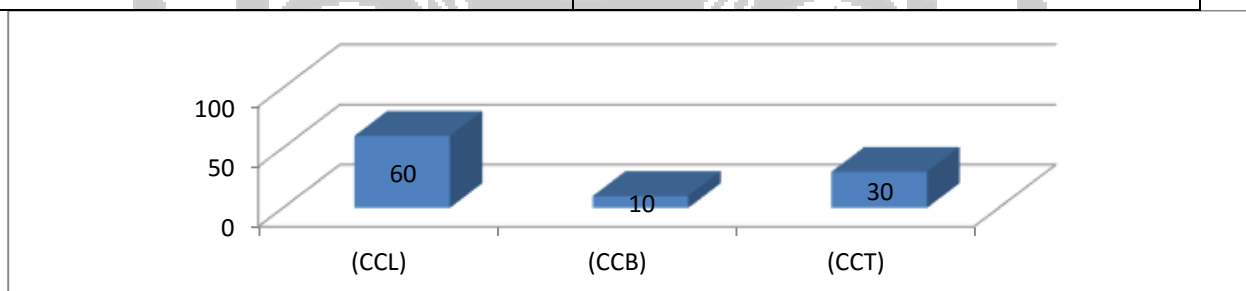
170. \*Un coin **à** paradis. (copies 3,8, 53,45, 42, 52,20, 33,37, 40, 52,54, 55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66,)

- Un coin de paradis. « **de paradis** » est complément circonstanciel de lieu (la préposition « **de** » exprime le lieu) (59)

171. \*Vous venez à la bibliothèque. (copies 4, 12, 15, 18, 19, 48, 49, 50, 51, 52, 22, 54,55, 56, 57, 58, 59,62, 64, 65, 66,)
- Vous venez **de** la bibliothèque. « **de la bibliothèque** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (60)
172. \*Tous les produits exposés viennent à la chine. Copies (31, 34,40,14,15,48, 39,52,50,12 ,18,19,2,50 ,51 , 54 ,55 ,56 ,57, 58, 59,62, 64, 65, 66,)
- Tous les produits exposés viennent **de** la chine. « **de la chine** » est complément circonstanciel de lieu (On parle de lieu de provenance.) (173)

**Tableau XIX:** récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe de 5ème2

Types de confusions sémantiques	Nombre de confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 5ème2 détectées
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	60
Complément circonstanciel de but (CCB)	10
Complément circonstanciel (CCT)	30



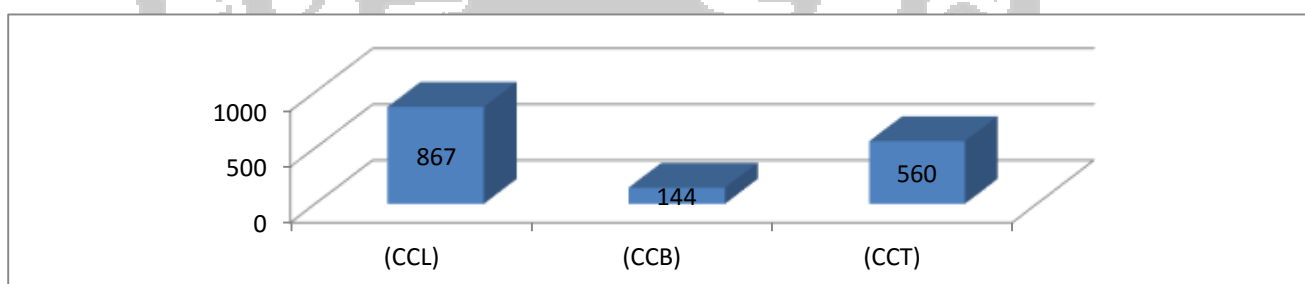
**Figure 19:** récapitulatif de confusions sémantiques de l’usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe de 5ème2



En résumé, le tableau 23 et la figure 19 établissent plusieurs types d'erreurs sémantiques sous la forme d'un récapitulatif. Parmi ces erreurs, nous avons 60% d'erreurs sémantiques liées à l'expression des compléments circonstanciels de lieu, 30% d'erreurs sémantiques au niveau de l'expression des compléments circonstanciels de temps et enfin 10% d'erreurs sémantiques liées à l'usage du complément circonstanciel de but.

**Tableau XX:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition « à » à la place de « de » en classe dans toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2)

Types de confusions sémantiques	Nombre de confusions sémantiques de la préposition « de » dans toutes classes détectées
Complément circonstanciel de lieu (CCL)	867
Complément circonstanciel de but (CCB)	144
Complément circonstanciel (CCT)	560



**Figure 20:** récapitulatif de confusions sémantiques de l'usage de la préposition (en %) « à » à la place de « de » en classe dans toutes les classes (6e1, 6e2, 5e1, 5e2)

Au regard de tous ce qui a été évoqué supra, nous pouvons retenir, de ce chapitre dans lequel nous avons analysé tour à tour l'usage confusionnel des prépositions « de » à la place de « à » syntaxiquement et sémantiquement, d'une part, et d'autre part de « à » à la place de « de » syntaxiquement et sémantiquement, qu'il existe une pluralité de confusions. De ce constat établi, il serait intéressant de voir comment la nouvelle approche dite médiane, que nous proposons, pourrait remédier à ces écarts si profonds.

The logo of the University of Yaoundé I is a large, light gray watermark in the background. It features a central shield with a sunburst and two circular motifs, surrounded by the text 'UNIVERSITE DE YAOUNDE I' and 'THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I'. Below the shield is a banner with the Latin motto 'SAPIENTIA COLLATIVA COGNITIO'.

**CHAPITRE 4 : PROPOSITION DIDACTIQUE**

Dans ce chapitre, nous aimerions, à la lumière des résultats obtenus précédemment, dégager une proposition didactique dite médiane qui favorisera l'enseignement d'une meilleure utilisation des prépositions « à » et « de » à l'écrit chez les apprenants de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>. Nous allons d'une part décrire les insuffisances relevées dans les manuels scolaires au programme en classe de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> puis proposer une approche didactique différente dite médiane.

#### **4.1. LES MANUELS SCOLAIRES AU PROGRAMME.**

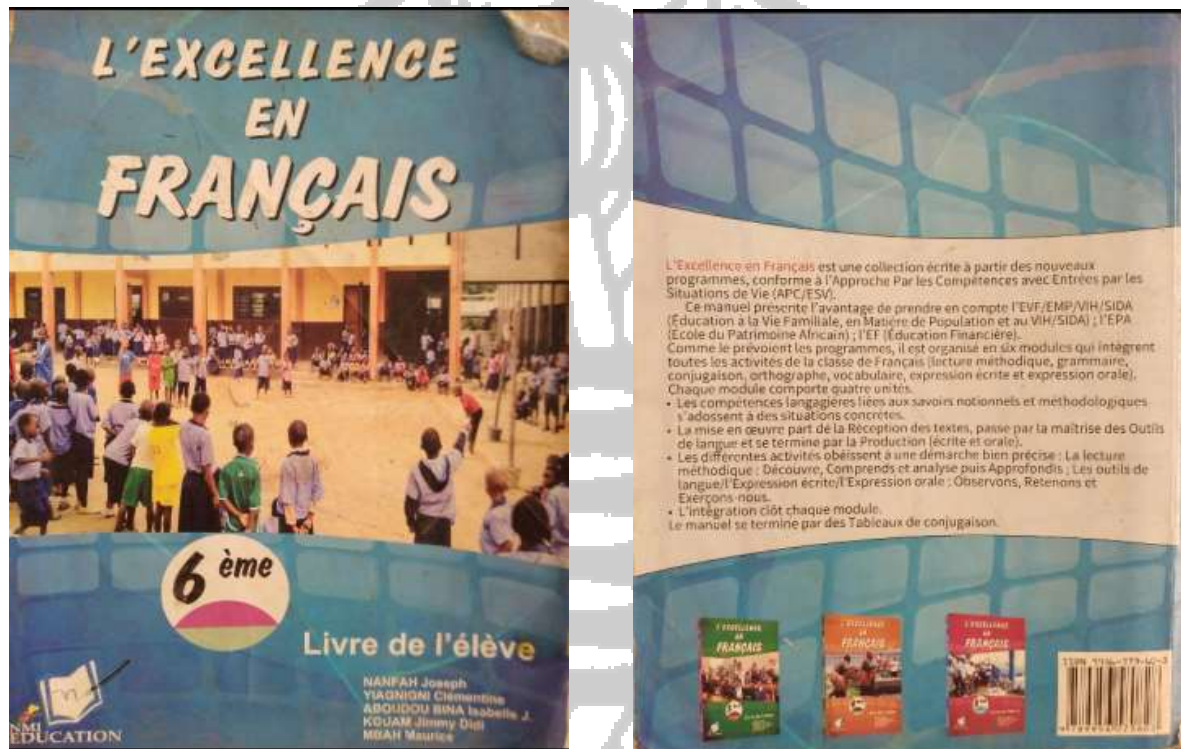
L'examen que nous avons effectué de l'utilisation des prépositions « à » et « de » chez les apprenants 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> du lycée de Zamengoé, nous a permis de déceler plusieurs erreurs d'usages syntaxiques et sémantiques. Quelles sont les insuffisances dans les manuels au programme ? De ce fait, nous avons pu constater que les livres au programme de français 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> ne traitent pas suffisamment des prépositions. En particulier les prépositions « à » et « de ». Nonobstant, la nécessité d'explication soutenue de cette catégorie grammaticale nécessaire/importante dans la maîtrise du français, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Les prépositions, comme illustré dans la première partie de notre travail, sont des mots outils, une unité de liaison, un relateur, « *une cheville syntaxique* » selon Grevisse (2009 :10). Nous n'avons trouvé aucune leçon unique consacrée à l'étude de cette dernière. Cependant, d'autres aspects de la langue française tels que la maîtrise rédactionnelle des textes narratifs, argumentatifs, descriptifs etc...et l'étude des expressions écrites (la narration : schéma des actants), et expressions orales (compte rendu oral) sont fortement illustrées.

Le livre au programme en classe de 6<sup>ème</sup> est *L'Excellence en français* de Nanfah Joseph, Yiagnigni Clémentine, Aboudou Bina Isabelle J, Kouam Jimmy Didi et Mbah Maurice ; il est paru aux éditions NMI Education en 2016. Ce dernier aborde les prépositions dans la partie nommée « grammaire » précisément dans « *les classes de mots* » (unité 3. P.23). La préposition est citée/intégrée dans les classes grammaticales dites invariables : « *Les classes de mots variables : noms (diplôme), pronoms (tu, nous, t'), verbes (viens, travailler), déterminants (ton, le) adjectifs qualificatifs (premier, fiers) ; les classes de mots invariables : prépositions (de, sur ...), adverbes (durement, maintenant...), conjonction de coordination (et, car...), conjonctions de subordination (que, quand...), interjections (bravo ! Aïe !)* ».



À part cette mention, rien n'est plus densément spécifié relativement à leurs usages et/ou à leurs rôles. Quant aux exercices d'application, l'argumentaire syntaxique et sémantique n'est pas suffisamment pris en compte. Comme l'illustre ces images prises dans le manuel au programme.



**Image 1:** Première de couverture et quatrième de couverture du livre de 6ème au programme

Sommaire		
Unité	Activités d'apprentissage-appropriation	Pages
Unité 1	TEXTE 1 : Cinq moments mémorables	10
	GRAMMAIRE : Communication verbale / Communication non verbale	11
	ORTHOGRAPHE : Phonétique (vowelles, consonnes, semi-vowelles)	12
	VOCABULAIRE : Utilisation du dictionnaire	13
	EXPRESSION ÉCRITE : La narration : Indicateurs chronologiques et scène narrative	14
Unité 2	TEXTE 2 : Un maître étrange	15
	GRAMMAIRE : Situations de communication	17
	CONJUGAISON : Les temps simples de l'indicatif (1) : Le présent et le futur simple	18
	VOCABULAIRE : Champs lexicaux de la famille et du milieu scolaire	19
	EXPRESSION ÉCRITE : La description : nommer et qualifier	20
Unité 3	TEXTE 3 : Fanny	22
	GRAMMAIRE : Les classes de mots	23
	CONJUGAISON : Les verbes du 1 <sup>er</sup> groupe	24
	EXPRESSION ÉCRITE : L'information : la lettre privée	25
	EXPRESSION ORALE : Le débat : Stratégies d'accès et de prise de parole	25
Unité 4	TEXTE 4 : Problèmes de famille	27
	GRAMMAIRE : La phrase simple	28
	ORTHOGRAPHE : Les lettres majuscules et minuscules	29
	EXPRESSION ÉCRITE : L'information : la lettre officielle	30
	EXPRESSION ORALE : Techniques de mémorisation et de mémorisation	31
<b>INTÉGRATION</b>		
Unité 1	TEXTE 1 : Sois sans vaillier que tes succès	37
	GRAMMAIRE : L'accord sujet-verbe	38
	ORTHOGRAPHE : La ponctuation	39
	VOCABULAIRE : Synonymes / Antonymes	40
	EXPRESSION ÉCRITE : La narration : le schéma des scènes	41
Unité 1	EXPRESSION ORALE : L'exposé oral	42

Image 2: Table des matières du livre de 6ème au programme

The image shows two pages from a French grammar textbook. The left page is titled "Les classes de mots" (Classes of words) and discusses parts of speech like nouns, adjectives, and adverbs. The right page is titled "Conjugaison" (Conjugation) and focuses on the "Les verbes du 1er groupe" (Verbs of the first group).

Image 3: Partie sur la grammaire : prépositions et exercices du livre de 6ème au programme

Dans le même ordre d'idée, le livre au programme de français en classe de 5<sup>ème</sup> est intitulé L'Excellence en français de Nanfah Joseph et ALS, aux éditions NMI Education, publié en 2016. Ici, on note que l'enseignement sur le cas des prépositions est également insuffisant. On remarque que les prépositions sont incluses dans l'Unité 2 de la partie « grammaire » qui reprend les mêmes fondamentaux qu'en classe de 6ème. Aucune évolution notable et

significative n'est à relever. Les axiologies syntaxiques et sémantiques sont aussi négligées. Comme l'illustre ces images prises dans le manuel au programme

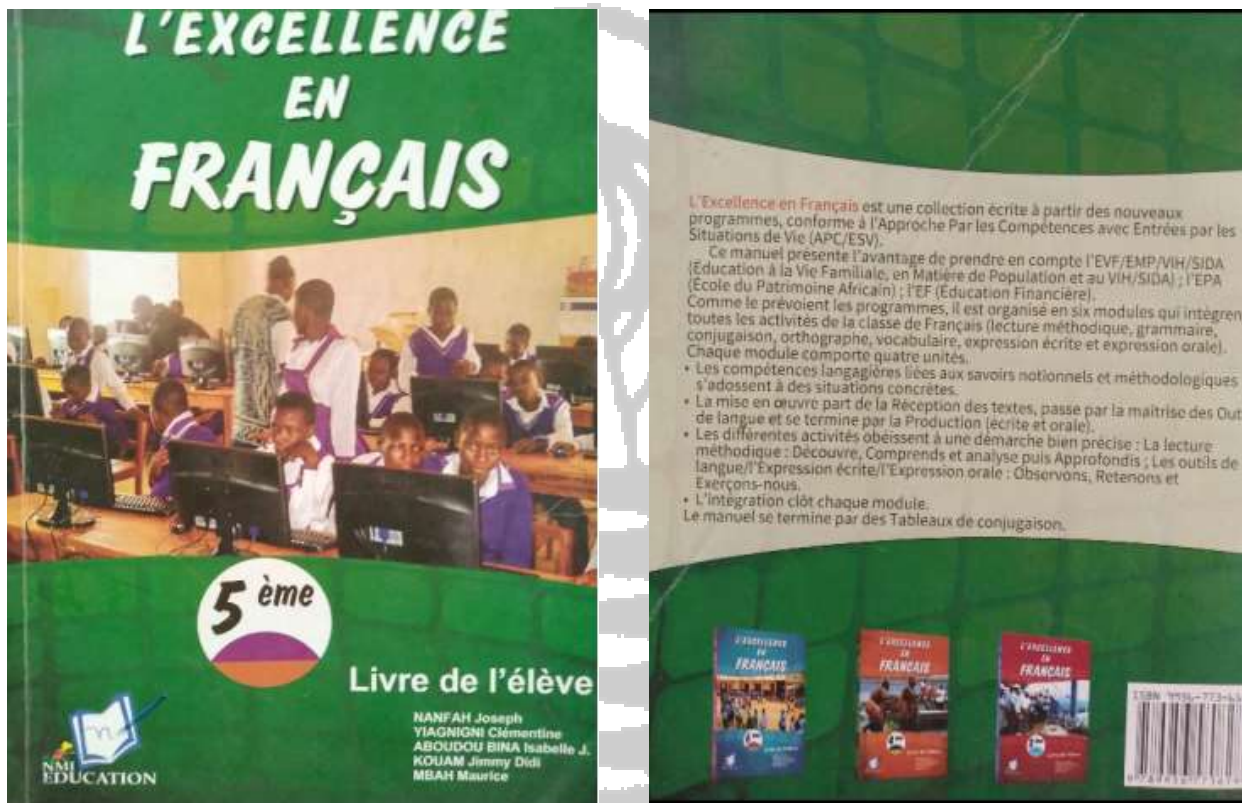
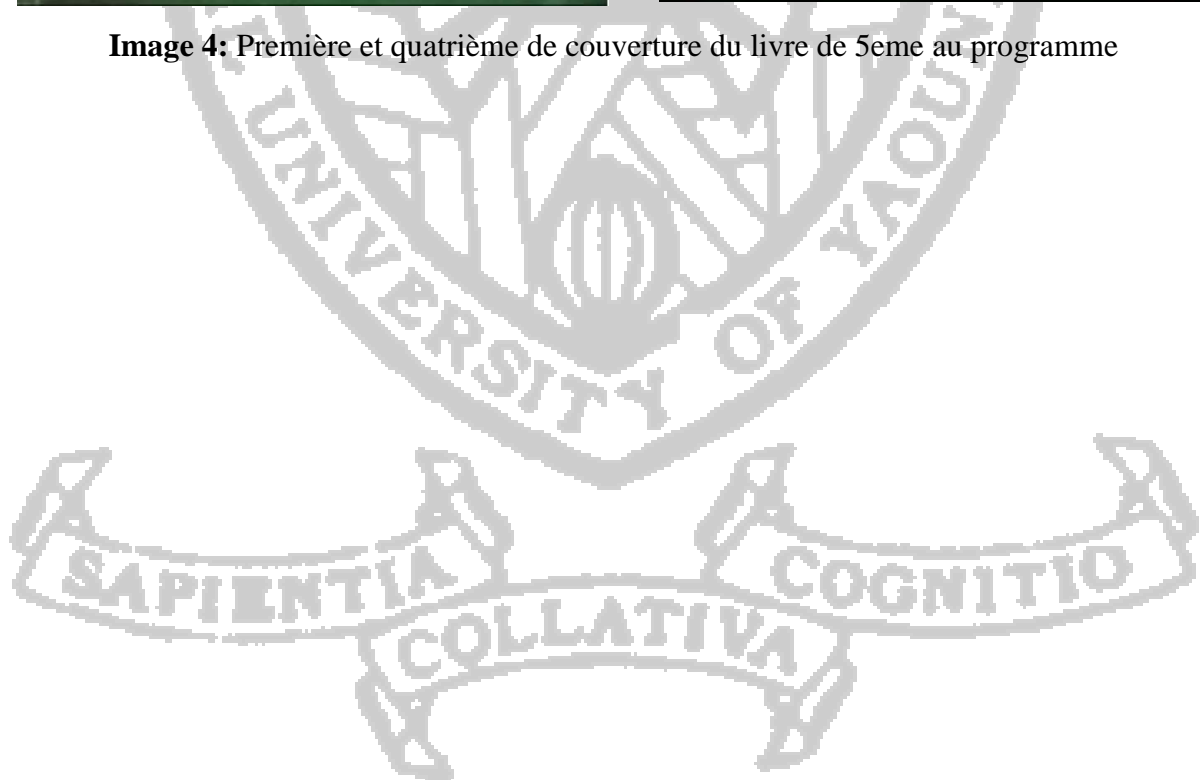


Image 4: Première et quatrième de couverture du livre de 5eme au programme



# ommaire

Unités	Activités d'enseignement-apprentissage	Pages
Unité 1	TEXTE 1 : Vivre sans père	10
	GRAMMAIRE : Style direct / Style indirect	11
	CONJUGAISON : L'impératif	11
	VOCABULAIRE : La formation des mots	14
	EXPRESSION ÉCRITE : Indicateurs chronologiques et schéma narratif	15
Unité 2	TEXTE 2 : Rése familial de l'enfant	17
	GRAMMAIRE : Les classes de mots	19
	ORTHOGRAPHE : La phonétique : voyelles, consonnes, semi-voyelles	20
	EXPRESSION ÉCRITE : L'information : le conseil	21
Unité 3	TEXTE 3 : Un maître exemplaire	24
	GRAMMAIRE : La phrase complexe	25
	CONJUGAISON : L'infinitif	26
	VOCABULAIRE : Champs lexicaux de la famille et du milieu scolaire	27
	EXPRESSION ÉCRITE : La description : désignation et qualification	28
Unité 4	EXPRESSION ORALE : La citation : techniques de mémorisation et de déclama-tion	29
	TEXTE 4 : Une journée insolite	31
	GRAMMAIRE : Les temps du récit	32
	ORTHOGRAPHE : La prononciation	34
EXPRESSION ÉCRITE : L'opinion		36
<b>INTÉGRATION</b>		
Unité 1	TEXTE 1 : Libre de choisir ton chemin !	41
	GRAMMAIRE : Accord sujet-verbe	42
	CONJUGAISON : Le subjonctif	43
	VOCABULAIRE : Sens propre/Sens figuré	47
	EXPRESSION ÉCRITE : L'argumentation : défendre un point de vue	48
Unité 2	EXPRESSION ORALE : La Poésie : rimes, rythme, sonorités	47
	TEXTE 2 : L'initiation	49
	GRAMMAIRE : Les types de phrases	51
	ORTHOGRAPHE : Homographes grammaticaux : voir/être, avoir/être, la/à	52
	EXPRESSION ÉCRITE : Figures de style : l'écriture des actions	53
Unité 3	EXPRESSION ORALE : L'exposé oral	55
	TEXTE 3 : L'écrivain ou la science en contestation	56
	GRAMMAIRE : Style indirect / Verbes d'état	57
	CONJUGAISON : Le conditionnel	59
	VOCABULAIRE : Champ lexical de la vie sociale/urbaine	59
Unité 4	EXPRESSION ÉCRITE : La description : l'organisation	60
	TEXTE 4 : Jeux et croyances	62
	GRAMMAIRE : Accord de l'adjectif qualificatif	63
	ORTHOGRAPHE : Accord du participe passé avec l'auxiliaire « être »	64
EXPRESSION ORALE : La construction de l'image		65

Image 5: Table des matières du livre de 5ème au programme

### Compétences

1. Relève deux passages qui montrent comment les parents font agir leurs enfants.

4. Quelle est la principale conséquence du comportement d'un enfant qui reçoit et ne veut rien donner en retour ?

5. Que représente le signe de remerciement d'après l'auteur ?

6. Relève les mots appartenant au champ lexical de la famille.

**Pour approfondir**

1) Que fais-tu à la maison pour te rendre utile ?

2) Comment réagis-tu quand tes parents t'offrent un cadeau ?

**Orthographe**

**La phonétique : voyelles, consonnes, semi-voyelles**

**Observes**

1. Prononce les sons suivants.

2. Quelles remarques fais-tu sur la prononciation et l'orthographe de ces sons ?

**Retiens**

La phonétique est la science qui étudie les sons du langage. L'Alphabet Phonétique International (API) qui permet de transcrire ces sons est

**Compétences**

1. Classe les mots suivants selon leurs catégories grammaticales et selon qu'ils sont variables ou invariables: journal, assés, nous, profondément, changement, beau!, come, travailler, deux, au, où, vouloir, six, intelligent, deux, à côté de, le.

2. Regroupe les mots du texte suivant selon leurs classes grammaticales:

« Oui, maintenant les temps ont changé. Le plus honoré n'est plus le paysan qui s'échame sur les cultures et qui a ses greniers pleins de vivres! Non! C'est le jeune homme bien habillé, qui s'assoit à l'abri du soleil, dans un bureau, et gague de la même manière qu'avec le salaire argent que les «massons» à Assinik Bangui, Les Ombres de KVA, 1983.

3. Rétablis les prépositions du texte suivant en te servant du contexte:

Agacé.....ces dialogues stériles, je pris une distance et préparai mon retour en t'échant..... gérer au mieux mon bilan de fin..... vacances. Une agacée poignante préside toujours mon retour..... l'Espagne, je n'en dis jamais rien. Je souje pas, pour eux, le venarde qui s'évade..... la France? Même.....ma propre famille, peu de gens étaient sensibles.....au malheur. Je ne pensais comque que.....ma grand-mère et Nôttare..... comprendre la décision du Paris et me réconforter. Mes adieux aux gogos furent sommaires. Pourtant, le jour de mon départ, tout le monde m'accompagna jusqu'.....débarcadere. L'Afrique est si chaleureuse! Et puis, le temps, la distance et la nostalgie finissent toujours.....transformer les pires colères en chants d'amour. Fatou Diome, Le Veine de l'Atlantique, 2003.

4. Dans le texte de l'exercice précédent, relève cinq mots pour chacune des classes suivantes: noun, verbe, pronome, adjectif qualificatif, déterminant.

Image 6: Partie sur la grammaire : prépositions et exercices du livre de 5ème au programme

Nous pouvons noter que cette absence de documentation des prépositions en générale et des prépositions « à » et « de » en particulier, dans les manuels scolaires au programme peut justifier les erreurs observées dans les copies des élèves interrogés. Il devient évident, au vu des résultats observés plus haut, en termes de pourcentage, que l'on devrait étoffer les manuels relativement à l'apprentissage fondamental de l'usage des prépositions. Une catégorie grammaticale essentielle à l'écrit comme à l'oral. Au-delà des manuels scolaires, pouvons-nous ne pas interroger les méthodes d'enseignements ? Ainsi, proposer une méthode didactique qui pourrait permettre de compenser les insuffisances observées dans les manuels scolaires sera l'objet de la partie suivante.

#### **4-2 PROPOSITION DIDACTIQUE**

En se focalisant sur les analyses précédentes, quelle est l'approche adéquate pour une maîtrise de l'usage des prépositions ? Pour répondre à cette interrogation, nous avons trouvé important de présenter, tout d'abord, l'approche par compétences (APC) utilisée actuellement en précisant ses limites puis nous décrirons l'approche interactionnelle en guise de possibilité d'accompagnement didactique pour enfin de compte déboucher par ce maillage des deux approches en faveur de l'approche dite médiane qui est notre proposition.

L'approche par compétences (APC) est une approche pédagogique qui met l'accent sur le développement des compétences des apprenants plutôt que sur l'acquisition de connaissances théoriques. Elle vise à préparer les individus à répondre de manière efficace et adaptée à des situations professionnelles ou personnelles spécifiques en mobilisant un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être comme le souligne P. Perrenoud (2002 : 20) « *l'approche par compétence consiste à donner aux étudiants les moyens de mobiliser leurs connaissances, leurs capacités et leurs attitudes pour résoudre des problèmes complexes* ». Elle regorge en son sein un ensemble de principes qui déclinent son mode de fonctionnement. Parmi ces derniers nous avons :

- L'interdisciplinarité : les compétences sont abordées de manière transversale et peuvent être développées à travers plusieurs matières ou disciplines.
- L'évaluation par les compétences : l'évaluation se fait en fonction de la maîtrise des compétences visées plutôt que sur la base de la réussite de connaissances factuelles.
- L'individualisation des apprentissages : les apprenants sont encouragés à progresser à leur propre rythme et à travers des méthodes pédagogiques variées.

Cependant, l'approche par compétences peut présenter certaines limites, notamment :

- La difficulté à définir et à évaluer de manière objective les compétences, qui sont souvent des notions abstraites et complexes.
- Le risque de privilégier le développement de compétences pratiques au détriment des connaissances théoriques, ce qui peut limiter la capacité des individus à comprendre en profondeur certains sujets.
- La nécessité de former les enseignants à cette approche et de disposer de ressources pédagogiques adaptées pour sa mise en place efficace.
- Le risque de standardiser les compétences et de limiter la prise en compte des spécificités individuelles des apprenants.

Au regard de ces limites observées dans le fonctionnement de l'approche par compétences (APC), nous proposons une conciliation idéale avec l'approche pédagogique interactionnelle (AI) qui par ses méthodes substantielles pourrait répondre aux insuffisances notées.

L'approche pédagogique interactionnelle (AI) est une approche qui met l'accent sur l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette approche favorise les échanges, les discussions, les débats et les collaborations au sein de la classe afin de favoriser la construction des connaissances et le développement des compétences des apprenants. Cette approche pédagogique inclue un ensemble de techniques didactiques/pédagogiques qui favorisent l'acquisition des connaissances chez les apprenants. Ainsi selon T. Dias (2014 : 32) :

*L'approche interactionnelle renforce la place des interactions verbales, écrites, significatives dans l'apprentissage des leçons et dans l'usage complémentaire d'autres supports variés, tout en visant à développer des compétences communicatives, écrites et authentiques chez les apprenants.*

Parmi ces méthodes nous avons :

- La centration sur l'apprenant : l'enseignant est présent pour accompagner les apprenants dans leur démarche d'apprentissage, en favorisant leur prise d'initiative et leur autonomie.
- L'utilisation de supports variés : les supports pédagogiques sont variés afin de permettre aux apprenants d'aborder les contenus de manière ludique et interactive.
- La coconstruction des savoirs : les apprenants sont encouragés à échanger entre eux et à construire ensemble les connaissances, en favorisant le partage d'idées et de perspectives différentes. La question que l'on devrait se poser, à la suite de ces deux descriptions des

principes et des méthodes de ces deux approches, serait de clarifier les similitudes et les différences afin de dégager les principes d'une approche dite médiane nouvelle.

L'approche par compétences et l'approche interactionnelle sont deux approches distinctes de l'éducation qui mettent l'accent sur des aspects différents de l'apprentissage. Voici les différences et les similitudes entre ces deux approches : Ces deux approches ont pour objectif principal de :

- Approche par compétences : L'objectif principal de cette approche est de développer les compétences des apprenants. Elle vise à identifier et à développer les compétences spécifiques nécessaires à la réussite dans un domaine particulier.
- Approche interactionnelle : L'objectif principal de cette approche est de développer les compétences langagières des apprenants en mettant l'accent sur l'interaction et la communication. De plus, elles se focalisent sur :
  - Approche par compétences : Cette approche se concentre sur l'acquisition de compétences spécifiques et mesurables, telles que la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité, la communication, la collaboration, etc.
  - Approche interactionnelle : Cette approche se concentre sur le développement des compétences de communication orale et écrite, en mettant l'accent sur l'interaction entre les apprenants et leur capacité à interagir de manière efficace dans une langue donnée. Leurs méthodes d'évaluation sont les suivantes :
    - Approche par compétences : L'évaluation dans cette approche se concentre sur la démonstration des compétences acquises par les apprenants. Elle peut se faire à travers des évaluations formatives et sommatives, en utilisant des outils tels que les portfolios, les évaluations par les pairs, les projets individuels ou de groupe, etc.
    - Approche interactionnelle : L'évaluation dans cette approche met l'accent sur la capacité des apprenants à communiquer efficacement dans des contextes réels. Elle peut se faire à travers des évaluations orales, des interactions en groupe, des tâches d'écriture, des jeux de rôles, etc. Et enfin leur apprentissage consiste à :

Dans cette approche, l'apprentissage est centré sur les compétences spécifiques à acquérir. Les apprenants développent ces compétences par les apprenants. L'approche didactique interactionnelle est une approche pédagogique qui met l'accent sur l'interaction entre l'enseignant et les apprenants dans le processus d'apprentissage. Elle insiste sur l'importance des interactions verbales significatives et contextualisées pour favoriser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. Dans cette approche, l'enseignant occupe

un rôle actif en guidant les apprenants dans leurs apprentissages grâce à des échanges oraux et des discussions. Les apprenants sont encouragés à participer activement aux activités pédagogiques, à poser des questions, à échanger leurs idées et à collaborer avec leurs pairs.

Quant à l'approche didactique interactionnelle, elle favorise l'apprentissage interactif, où les apprenants sont placés au centre de l'enseignement et sont impliqués dans des activités qui les amènent à réfléchir, à interagir et à construire activement leurs connaissances. Elle met l'accent sur la communication authentique et l'utilisation pratique de la langue cible dans des situations réelles.

Il est important de reconnaître, au vu de ces similitudes et distanciations des deux approches décrites, qu'elles ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent être combinées de manière efficace dans l'enseignement et l'apprentissage. En fait, une approche équilibrée peut tirer parti des forces de chaque approche pour offrir une expérience d'apprentissage enrichissante et complète. L'approche médiane aurait donc pour objectif principal de participer au développement des compétences des apprenants avec l'appui régulier des enseignants (interaction) et la collaboration soutenue entre les apprenants eux-mêmes. Elle se focalisera sur les rapports d'acquisition des savoirs (les niveaux de maîtrise des enseignements) entre les apprenants dans le but de développer un esprit sain de compétitivité, de motivation, afin de pousser les moins agissants à élever leurs niveaux à travers des jeux interactifs sur des plateformes en TIC (Technologie de l'information et de la communication), de même des supports de cours complémentaires seront proposés pour une maîtrise variée des notions. Sa méthode d'évaluation va se concentrer sur la maîtrise des fondamentaux du cours (théorie) et des exposés (pratique du cours) en groupe pour développer l'oralité sous la conduite permanente de l'enseignant.

Ainsi nous proposons cette illustration de type d'exercices (non exhaustif) que nos manuels scolaires pourraient intégrer afin d'aider les élèves dans la maîtrise des notions sur les prépositions. Cet exercice proposé n'est pas exhaustif dans le sens qu'il devrait encore faire l'objet d'éléments supplémentaires fondamentaux. Cependant, il pourrait être une base pour un enseignement précis de l'usage syntactico-sémantique des prépositions à et de. Une application informatique de cet exercice serait également souhaitable en y associant une leçon fondamentale sur les aspects d'usages syntaxiques et sémantiques des prépositions en générale et de celle de « à » et de « de » en particulier.



**Exercice 1 : Choisissez la préposition appropriée (à ou de) pour compléter les phrases suivantes**

:

1. Je vais \_\_\_\_\_ la plage demain.
2. Il est allé \_\_\_\_\_ l'école ce matin.
3. Nous avons réservé une table \_\_\_\_\_ restaurant.
4. Je suis fière \_\_\_\_\_ mon frère.
5. Elle est arrivée \_\_\_\_\_ Paris hier soir.
6. Tu peux emprunter ce livre \_\_\_\_\_ la bibliothèque.
7. J'ai acheté un cadeau \_\_\_\_\_ mon ami.

**Réponses : 1. à, 2. à, 3. au, 4. de, 5. à, 6. à, 7. A**

**Exercice 2 : Complétez les phrases suivantes avec la préposition « à » ou « de » selon le sens requis :**

1. J'ai répondu \_\_\_\_\_ la lettre hier.
2. Il a acheté un cadeau \_\_\_\_\_ son amie.
3. Nous avons assisté \_\_\_\_\_ un concert de musique classique.
4. Elle a participé \_\_\_\_\_ un cours de danse.
5. Je suis allergique \_\_\_\_\_ fruits à coque.
6. Nous rêvons tous \_\_\_\_\_ voyager autour du monde.
7. Il a dit au revoir \_\_\_\_\_ ses amis avant de partir.

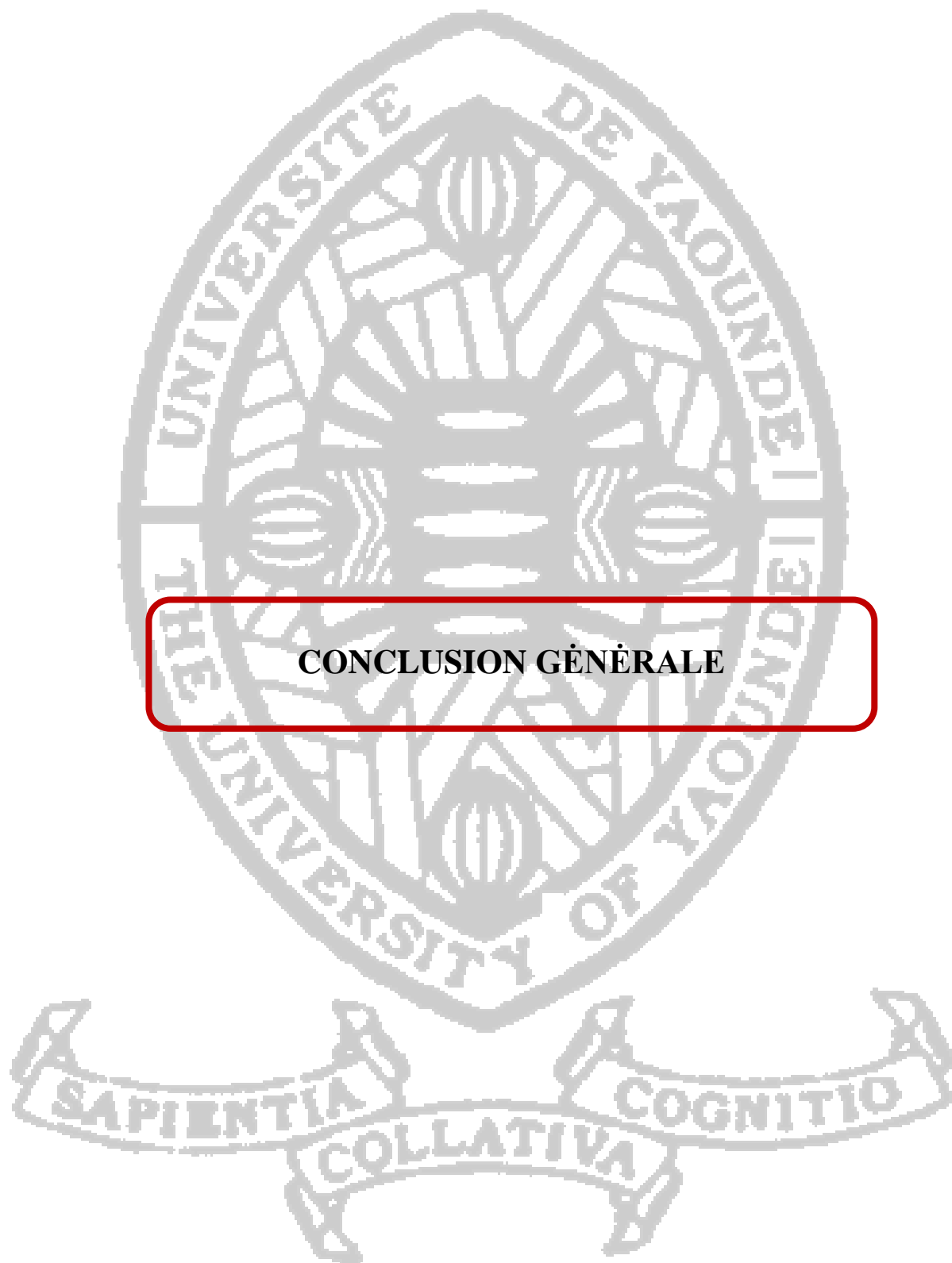
**Réponses :**

**1. à, 2. à, 3. à, 4. à, 5. au, 6. de, 7. à**

Il était question dans la deuxième partie de notre travail, d'examiner les confusions syntactico-sémantiques des élèves pour aboutir à leurs significativités et à une proposition de remédiation.

Ce chapitre est le bilan interprétatif proposé en termes de remédiation et la proposition d'une approche nouvelle. Dans ce chapitre, nous avons proposé une approche nouvelle qui est la combinaison de l'approche par compétences (APC) et l'approche interactionnelle (AI).





## CONCLUSION GÉNÉRALE

Au départ de cette étude intitulée « l'usage des prépositions « à » et « de » dans les copies des élèves de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> du lycée de Zamengoé. Approche grammaticale», nous nous sommes fixés comme objectif majeur d'examiner l'usage des prépositions « à » et « de » chez les élèves. Autrement dit, cette réflexion voudrait établir les différentes confusions commises par les élèves sur l'usage des prépositions « à » et « de » et déterminer les facteurs causaux afin de proposer des solutions pour une éventuelle remédiation.

Il convient de rappeler que cette réflexion est partie d'un constat fait sur le mauvais usage des prépositions « à » et « de » dans les copies des élèves identifiés

Il s'est agi tout au long de ce travail de réexaminer la notion de préposition. Il faut noter que les prépositions sont par ailleurs des unités linguistiques redoutables et craintes en particulier par les apprenants des langues étrangères ou du commun lot universel francophone dans la mesure où les règles d'emploi ou d'usage semblent imprécises et difficiles à systématiser. Elles apparaissent donc comme insaisissables. Elles se révèlent être des unités du lexique, dotées chacune d'une signification profonde (riche et différente sous la pression du contexte). Notons aussi qu'elles jouent un rôle grammatical car elles servent à signaler dans de nombreux cas une fonction grammaticale ou un lien syntaxique.

Ce projet qui s'est appuyé sur la grammaire de dépendance de L. Tesnière, a permis de poser comme hypothèse principale : les manuels scolaires. Autrement dit, il paraît que les manuels scolaires au programme ne traiteraient pas suffisamment de la notion de préposition et pourraient être à l'origine de l'usage non normatif des prépositions « à » et « de » par les élèves. Et comme hypothèse secondaire : la notion de préposition serait très complexe et insaisissable dans ses rapports d'apport/support syntaxique et leur polysémie pourraient créer chez les élèves des soucis de compréhension.

Cette contribution s'est articulée autour du statut et la valeur fonctionnelle des prépositions « à » et « de ». En d'autres termes, il s'est agi de réfléchir sur leurs confusions rencontrées dans les copies des élèves et leur sens en contexte phrastique.

La problématique qui aura sous-tendu cette étude était en rapport au mauvais usage des prépositions « à » et « de » chez lesdits élèves. C'est ce qui a conduit au triple questionnement : quelles sont les causes liées aux confusions observées chez les élèves ? Quels types de confusions retrouvons-nous dans les copies des élèves ? Pouvons-nous avoir des solutions pour résoudre ces confusions ?

Les éléments de réponses aux interrogations susmentionnées se sont construits à partir de l'observation, de l'analyse des copies ou corpus de ce travail. Aussi a-t-il été vérifié que les

élèves n'utilisent pas correctement les prépositions « à » et « de » dans leurs copies en contexte phrastique donné. Ce qui a permis alors de mettre en cause les manuels scolaires de français au programme desdites classes cibles, en observant le contenu des exercices, sans oublier la refonde des méthodes didactiques et pédagogiques.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses et résoudre la préoccupation de cette étude, nous avons opté pour un corpus contenant des phrases à trous dans lesquelles les élèves devaient choisir la préposition exacte dans un mélange de plusieurs autres.

L'exploitation de notre corpus nous a permis de relever les confusions suivantes liées au mauvais usage des prépositions « à » et « de » :

Les confusions syntaxiques de « de » à la place de « à » dans toutes les classes (6<sup>e</sup>1, 6e2, 5e1, 5e2) et de toutes les natures. En guise de confusions syntaxiques nous avons 150 confusions pour les compléments du nom, 70 confusions pour les compléments d'objet indirect, 250 confusions pour les compléments circonstanciels de temps, 800 confusions pour les compléments circonstanciels de lieu et 40 confusions pour les compléments circonstanciels de moyen. Soit un total de 1310 confusions syntaxiques. Ce qui équivaut à 40 % de confusions syntaxiques observées

Les confusions sémantiques de « de » à la place de « à » dans toutes les classes (6<sup>e</sup>1, 6e2, 5e1, 5e2) et de toutes les natures. Nous avons identifié 450 confusions pour les compléments circonstanciels de temps, 912 confusions pour les compléments circonstanciels de lieu et 87 confusions pour les compléments circonstanciels de moyen) sont de 1449 confusions sémantiques. Ce qui équivaut à 60 % de confusions sémantiques.

Les confusions syntaxiques de « à » à la place de « de » dans toutes les classes (6<sup>e</sup>1, 6e2, 5e1, 5e2) et de toutes les natures. Nous avons détecté 70 confusions pour les compléments du nom, 80 confusions pour les compléments d'objet indirect, 450 confusions pour les compléments circonstanciels de temps, 600 confusions pour les compléments circonstanciels de lieu et 40 confusions pour les compléments circonstanciels de moyen) sont de 1245 confusions syntaxiques. Ce qui équivaut à 35 % de confusions syntaxiques.

Les confusions sémantiques de « à » à la place de « de » dans toutes les classes (6<sup>e</sup>1, 6e2, 5e1, 5e2) et de toutes les natures. Nous avons décelé 560 confusions dans l'expression des compléments circonstanciels de temps, au niveau des compléments circonstanciels lieu nous avons observé 867 confusions et 144 confusions pour les compléments circonstanciels de but. Nous avons donc un total de 1571 confusions sémantiques. Ce qui équivaut à 65% d'erreurs sémantiques.

Ainsi, nous avons noté que les élèves commettent plus de confusions sémantiques que syntaxiques peu importe la classe dans laquelle ils se trouvent.

Cette réflexion qui s'est écrite dans la perspective dépendancielle de L. Tesnière, a associé les études sur la valeur sémantique et le statut de la préposition en convoquant les auteurs tels que : L. Méliis, P. Cadiot, Cervoni, pour ne citer que ceux-là.

Nous avons emprunté au réseau Tesnièreien, les notions de translation, syntagme prépositionnel. Ce qui a permis de présenter les prépositions comme étant des vecteurs de sens. Ainsi, Tesnière parle de « translatif ».

Aussi, grâce aux concepts relatifs à cette démarche théorique, cette étude a-t-elle été organisée en deux parties, donc la première comporte deux chapitres et la seconde deux chapitres également. Et nous en sommes parvenu aux résultats ci-après.

Le premier chapitre : *approches conceptuelles de la préposition en générale*. Posait le problème du statut et la valeur des prépositions à travers les époques et les auteurs. L'objectif était de présenter la conception de la préposition. Puis, nous avons présenté les généralités sur la notion de préposition. En présentant tour à tour leurs statuts syntaxiques et leurs valeurs sémantiques. Au niveau syntaxique et sémantique, nous avons montré que les prépositions sont des mots invariables qui établissent des relations entre différents éléments dans une phrase. Ce sont, selon L. Melis (2003 : 15) des « mots-outils » ou « relateurs ». Elles peuvent exprimer des valeurs circonstancielles telles que l'expression du lieu, du temps, de la manière, de la cause etc...

Le deuxième chapitre apparaît sous le titre : *Panorama de la didactique des langues et des enseignements* ; il a été l'espace descriptif des différentes approches / méthodologiques des didactiques du Français Langue Étrangère. Ce chapitre pose le problème de l'état des lieux sur les approches/méthodologies du français langue étrangère (FLE). Dans ce chapitre, nous avons retracé la didactique dans sa globalité à travers la description des pratiques d'enseignements plurielles telles que les méthodologies traditionnelle, audio-orale, structuro-globale, audiovisuelle, communicative, actionnelle, interactionnelle, par compétences. Ce qui nous a permis d'identifier les deux approches conciliatrices (APC et AI) de notre nouvelle approche dite médiane qui est notre proposition didactique.

Dans la même perspective argumentaire, le troisième chapitre était relatif à : *typologisation/analyse des observables*. Il a permis de montrer les écarts/confusions observés

dans les copies des élèves et de les classer par types. Dans ce chapitre, nous avons analysé tour à tour les confusions observées dans les copies des élèves des classes choisies.

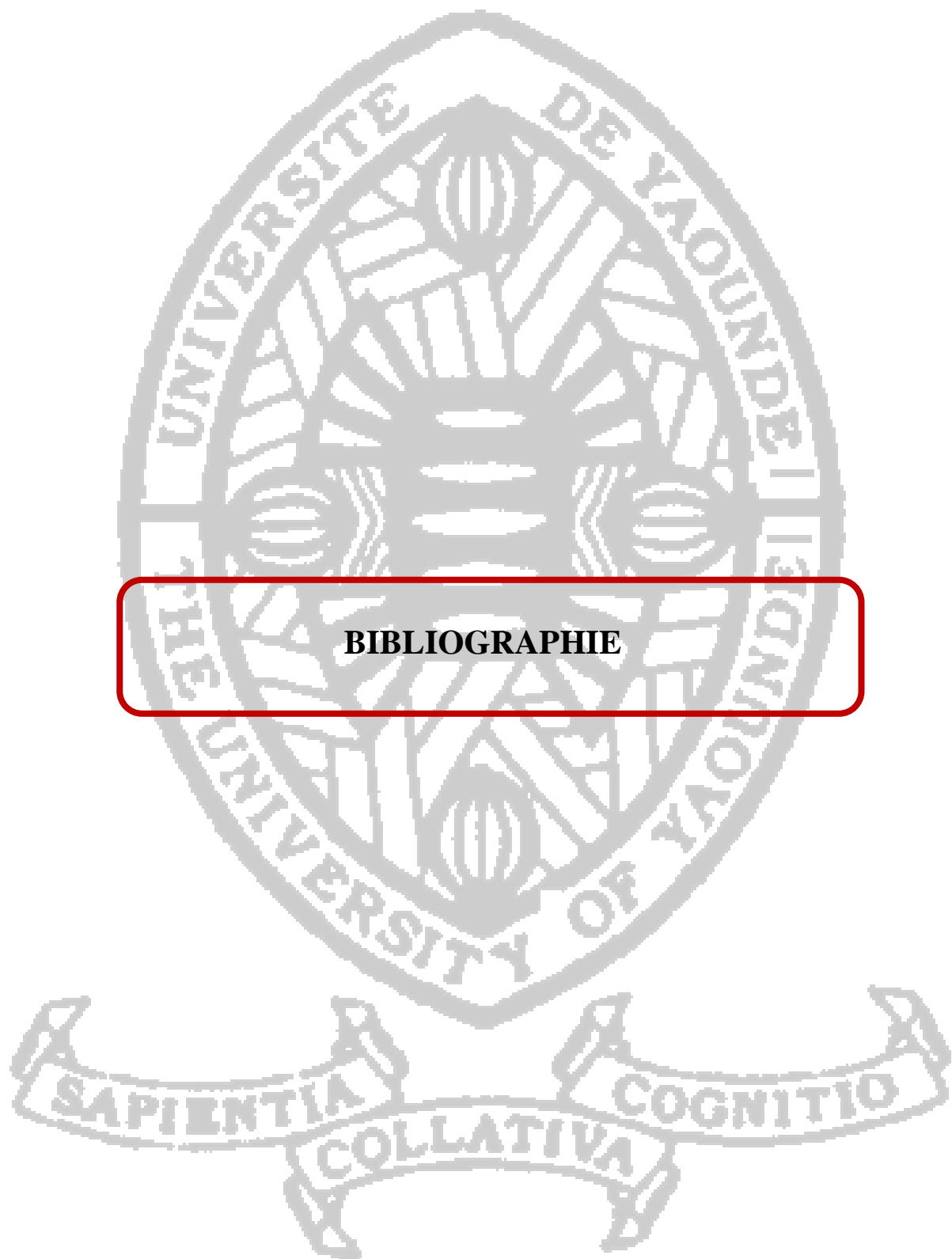
C'est dans ce sillage que le quatrième chapitre dont le titre est : *proposition didactique*, présente les différentes propositions liées à l'amélioration des mésusages des prépositions « à » et « de » observés dans les copies des élèves. Dans ce chapitre, nous avons proposé une approche nouvelle qui est la combinaison de l'approche par compétences (APC) et l'approche interactionnelle (AI). Cette approche nouvelle a pour objectif principal de participer au développement des compétences des apprenants avec l'appui régulier des enseignants (interaction) et la collaboration soutenue entre les apprenants eux-mêmes. Elle se focalise sur les rapports d'acquisition des savoirs (les niveaux de maîtrise des enseignements) entre les apprenants dans le but de développer un esprit sain de compétitivité, de motivation, afin de pousser les moins agissants à élever leurs niveaux à travers des jeux interactifs sur des plateformes en TIC (Technologie de l'information et de la communication), de même des supports de cours complémentaires seront proposés pour une maîtrise variée des notions. Sa méthode d'évaluation va se concentrer sur la maîtrise des fondamentaux du cours (théorie) et des exposés (pratique du cours) en groupe pour développer l'oralité sous la conduite permanente de l'enseignant.

De ce bilan auquel ont été associés les résultats de cette recherche, force est de dire que nous avons voulu, à travers cette réflexion, suggérer une étude approfondie sur la notion de préposition dans les classes et les programmes scolaires.

D'une manière générale, cette étude a permis de visualiser les différents problèmes d'usage que rencontrent les élèves sur l'emploi des prépositions « à » et « de » et les fonctions y relatives.

Ce travail nous a donc semblé important, tant il tourne le dos à la conception classique de la notion de préposition en contexte phrastique. Il cherche plutôt à savoir comment les prépositions influent sur le discours à partir de leurs charges sémantiques. Ce qui a permis de voir les valeurs phrastiques des prépositions « à » et « de » en contexte.

Au demeurant, l'originalité de ce mémoire réside en ceci qu'il peut être regardé comme un support de didactisation, dans l'optique d'une pédagogie interactive, de collaboration de savoirs en contexte d'apprentissage. La question qui émerge dans notre conscience est celle de savoir si l'usage des prépositions confusionnelles n'est que tributaire aux classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Ne pouvons-nous pas l'étendre à d'autres classes du secondaire.



**BIBLIOGRAPHIE**

## 1. OUVRAGES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

ARNAULD, A. et LANCELOT, C. 1660. *Grammaire générale et raisonnée, ou La Grammaire de Port-Royal*, présentée par Herbert E. Brekle, Stuttgart-Bad Cannstatt.

ASTOLFI .JP. 1996. *Mots clés de la didactique des sciences*, de Boeck université.

BAYOL, M.C. 2013. *La Grammaire Française*, Paris, Nathan, P.159.

BENEDICTE, G. et COLIGNON, J.P. 2005. *Toute la grammaire*, paris, Magnard et Discos D'or.

CADIOT, P. 1997. *Les prépositions abstraites du français*, Paris, A Colin.

CANALE, M. M. SWAIN. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics vol. 1, n° 1*, Oxford University Press.

CERVONI, J. 1991. *La préposition, étude sémantique et pragmatique*, Paris-Louvain la Neuve.

CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic Structures*. La Haye, Mouton (traduction française : *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*, Cambrige, M.I.T. Press (traduction française : *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.

CHOMSKY, N. 1971. *Aspects de la théorie syntaxique*, traduction française de J. C Milner, Paris, Seuil.

CHOMSKY, N. 2002. Cité par CUQ, JEAN-PIERRE ; GRUCA, ISABELLE *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

CHRISTIAN, P. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nattan-Clé International.

DAMOURETTE, J. et PICHON, E. 1911-1940. *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Paris, d'Artrey.

DENIS et SANCIER-CHATEAU. 1994. *Grammaire du français*, paris, Le livre de Poche.

ELUARD R. 2008. *Grammaire descriptive de la langue française*, Armand Colin, Paris, P.63.

ESPERET E. 1990. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, in *Le Français de Le Monde*, n°10892, Paris, Hachette.



FRANCKEL, J-J. et PAILLARD, D. 2007. *Grammaire des prépositions, tome 1*, Paris-Gap, Ophrys, coll. L'Homme dans la langue.

GERMAIN, G. 1880: *Evolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*, Paris, Clé international, Col. DLE.

GREVISSE et GOOSSE, A. 1993. *Le bon usage, grammaire française*, Paris et Louvain la Neuve, Duculot.

GREVISSE M. 1981. *Quelle préposition ?* 2ème édition, Bruxelles, De Boeck Duculot.

GREVISSE M. 2015. *Le bon usage*, 14 éditions, Paris, De BOECK SUP.

GREVISSE, M. 1985. *Précis de Grammaire Française*, 30e édition, Paris, Duculot.

GREVISSE, M. 2009. *Le petit Bon Usage*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

GREVISSE, M. 2013. *La préposition*, Bruxelles, de Boeck sup, 7e édition revue par IRENE M. K.

GREVISSE, M. 1994. *Précis de Grammaire Française* Bruxelles, De Boeck Duculot.

HALLIDAY, M.A.K. 1985. *Introduction to Functional Grammar*, Routledge.

HALLIDAY, M.A.K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*, Routledge.

JOSEPH, N. CLEMENTINE Y. ISABELLE J. A. B. JIMMY D. K. ET MAURICE M. 2016. *L'excellence en français, livre de l'élève 6<sup>ème</sup>*, MI Education, Unité 3, P.23.

JOSEPH, N. CLEMENTINE Y. ISABELLE J. A. B. JIMMY D. K. ET MAURICE M. 2016. *L'excellence en français, livre de l'élève 5<sup>ème</sup>*, MI Education, Unité 2, P.20.

KRAMSCH, C. 2015. *Les enseignants de langues dans la mondialisation : la guerre des représentations dans les champs linguistiques de l'enseignement*. Editeur des archives contemporaines.

LENOIR, Y. 2010. *Didactique du français, enseigner et apprendre le français*. Paris, Hachette Education.

MARTINET, A.1960. *Éléments de linguistique générale*, Paris, Amand Colin.

MARTINEZ, P. 1996 - 2021 (9<sup>e</sup> éd. Largement actualisée). *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, Collection Que Sais-je ?

MELIS, L. 2003, *La préposition en français*, Paris, Ophrys.

- MOUNIN G. 1967. *Histoire de la linguistique des origines du XXe siècle*, Paris, PUF.
- PERRENOUD, P. 2002. *Les cycles d'apprentissage. Une organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- PUREN C. 2013. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, 3ème édition.
- RICHTERICH, R. 1992. *La négociation didactique*, Montréal, archipel UQAM.
- RIEGEL, M. et PELLAT, J-C. et RIOUL, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*, Paris, 1 édition, quadrige, PUF, P.642.
- RIEGEL, M. et PELLAT, J-C. et RIOUL, R. 1997. *Grammaire méthodique du français*, Troisième édition, Paris, Presses Universitaires de France.
- SAUSSURE DE, F. 1971. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SAUSSURE DE, F. 1994. *Cours de linguistique générale, Edition critique préparée par Tullio de Mauro*, Paris, Payot.
- TESNIÈRE, L. 1959. *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- TOURATIER C. 2002. *Morphologie et morphématique analyse en morphèmes*, Marseille, PUF.

## 2- ARTICLES

- ANDREE, B. 2001. « *Il y prépositions et prépositions* » Travaux de linguistique, N°42-43, pp. 141-156.
- CADIOT P. 1997. « *Les prépositions abstraites en français*, » Armand Colin, Paris, PP. 25.17.
- CERVONI, J. 1980. *La « polysémie » de la préposition italienne da*, in TRAVAIL LINGUISTIQUE littéraire 18, 1, pp. 227-237.
- DIAS, T. 2014. « *L'approche actionnelle : bilan, réflexions, perspectives* » in Presses universitaires de rennes, n°7, pp. 87-100.
- MEISSNER. F-J. 2002 : « *Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. In: EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsbanddes Internationalen Fachkongresses im Europäischen* » Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001, ed. Gerhard Kischel. Aachen : Shaker, 46-58.

### 3- THÈSES ET MÉMOIRES

F. G. Tabi Manga. 2019. « *Sémantique et syntaxe incidencielle des outils grammaticaux de relation : le cas de sur et de dans en presse camerounaise.* » université de Yaoundé 1.

Kaumba Kaneha dans son mémoire de Mestrado (Master2). 2012. « *Actualisation du programme d'enseignement du français en 7e année des écoles publiques angolaises et proposition des conseils méthodologiques* », élaboré sous la direction de Matondo Kiese Fernandes et soutenu le 12 décembre à l'ISCED-Luanda (Angola).

Samir A. Melle Ouidah. B. 2010. « *Les carences dans l'utilisation des prépositions : Cas des étudiants de la première année licence L.M.D du département de Français.* » Université de Sétif.

Siham. Z. 2008. : « *Les défaillances linguistiques en matière d'usage des prépositions en FLE : Analyse morphosyntaxique des productions des étudiants du département de français* », Université de Biskra.

### 4- DICTIONNAIRES

POUGEOISE, M. 1996. *Dictionnaire didactique de la langue française*, Paris Armand Colin/Masson.

DUBOIS et AL. 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

DUBOIS, J. 1994. *Dictionnaire de linguistique et science du langage*, Paris, Larousse, p. 226.

MOUNIN, G. 1974. *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Quadrige/ PUF.

OLIVIER, C. et LAURENT P. O. C. 2011. *Le web 2.0 en classe de langue*, Paris, Editions Maison des langues.

### 5- SITOGRAPHIES :

[www.erudit.org](http://www.erudit.org)

[www.espace-français.com](http://www.espace-français.com)

[http:// langue française.com](http://langue française.com)

## TABLE DES MATIÈRES

<b>DÉDICACE.....</b>	<b>I</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>II</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>V</b>
<b>IMAGES.....</b>	<b>VI</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VIII</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
1. PRÉSENTATION DU SUJET .....	2
2. MOTIVATIONS .....	3
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	4
4. PROBLÈME ET PROBLÉMATIQUE .....	4
5. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	5
6. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU CORPUS.....	5
7. CADRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUE.....	6
8. STRUCTURATION DU TRAVAIL.....	6
<b>PREMIÈRE PARTIE : APPROCHES CONCEPTUELLES DE LA PRÉPOSITION ET CADRAGE THÉORIQUE.....</b>	<b>8</b>
<b>CHAPITRE 1: APPROCHES CONCEPTUELLES DE LA PRÉPOSITION EN GÉNÉRALE .....</b>	<b>10</b>
1.1. LES GRAMMAIRES DITES ANCIENNES .....	11
1.1.1. La Grammaire de Port-Royal .....	11
1.1.2. La grammaire de Damourette et Pinchon.....	13
1.1.3. Le Bon Usage .....	15
1.2. LES GRAMMAIRES DITES MÉDIANES .....	17
1-2-1 Le structuralisme Saussurien .....	17
1.3. LES GRAMMAIRES DITES MODERNES .....	18
1-3-1 La grammaire fonctionnelle.....	18
1-3-2 La grammaire de dépendance .....	19
1-4 LES GÉNÉRALITÉS SUR LA SYNTAXE ET LA SÉMANTIQUE DES PRÉPOSITIONS.....	20
1-4-1 La syntaxe des prépositions .....	20
1-4-1-1 Les prépositions introduisent les compléments du nom (CN) et les compléments d'objet indirect (COI).....	20
1-4-1-2 Les prépositions introduisent le complément circonstanciel de temps (CCT)...	21
1-4-1-3 Les prépositions introduisent le complément circonstanciel de manière (CCM) .....	21
1-4-1-4 Les prépositions introduisent le complément circonstanciel de cause (CCC) et le complément circonstanciel de lieu (CCL).....	21
1-4-2 La sémantique des prépositions .....	22

1-4-2-1 Les rapports/valeurs exprimés par les prépositions.....	26
<b>I-5 LES STATUTS SYNTAXIQUES ET LES VALEURS SÉMANTIQUES DES PRÉPOSITIONS « A » ET « DE » .....</b>	<b>26</b>
1-5-1- Les statuts syntaxiques de la préposition « à ».....	27
Comme la plupart des prépositions, la préposition « à » influence sur la construction de certains compléments. ....	27
1-5-1-1 La préposition « à » dans la construction des compléments du nom (CN) et des compléments d'objet indirect (COI) .....	27
1-5-2 Les valeurs sémantiques de la préposition « à ».....	28
1-5-2-1 La préposition « à » exprime le complément circonstanciel de lieu (CCL) et de temps (CCT).....	29
1-5-2-2 La préposition « à » dans la construction des propositions subordonnées circonstancielles de conséquence (CCC), de cause (CCC) et de but (CCB).....	29
1-5-3 Les statuts syntaxiques de la préposition « de ».....	31
1-5-3-1 La préposition « de » dans la construction des compléments du nom, compléments d'adjectif, complément de l'adverbe et compléments du verbe.....	31
1-5-3-2 La préposition « de » dans la construction des compléments d'objet indirect (COI) et d'agent.....	33
1-5-3-3 La préposition « de » dans la construction des propositions circonstancielles de conséquence .....	34
1-5-4 Les valeurs sémantiques de la préposition « de ».....	35
1-5-4-1 La préposition « de » exprime des circonstants de le lieu et de temps.....	35
<b>CHAPITRE 2 : PANORAMA DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES ENSEIGNEMENTS .....</b>	<b>37</b>
2-1 LA DIDACTIQUE DES LANGUES .....	38
2-1-1 Didactique des langues étrangères.....	39
2-1-2 Didactique des langues maternelles.....	39
2-1-3 Didactique du plurilinguisme et Didactique de l'enseignement bilingue.....	40
2.2. DIDACTIQUES DES ENSEIGNEMENTS .....	42
2-2-1 La méthodologie traditionnelle.....	43
2-2-2 L'approche communicative .....	43
2-2-3 Approche interactionnelle (AI).....	44
2-2-4 L'approche par compétences (APC) .....	46
<b>DEUXIÈME PARTIE : TYPOLOGISATION/ANALYSE DES OBSERVABLES ET PROPOSITION DIDACTIQUE.....</b>	<b>48</b>
<b>TROISIÈME CHAPITRE : TYPOLOGISATION/ANALYSE DES OBSERVABLES. 50</b>	
3.1. DESCRIPTION DE L'USAGE SYNTACTICO-SÉMANTIQUES DES PRÉPOSITIONS « À » ET « DE » : LEURS CONFUSIONS. ....	51
3.2. DESCRIPTION DES CONFUSIONS SYNTAXIQUES DE LA PRÉPOSITION « Á » .....	51
3-2-1 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6ème1 .....	52

3-2-1-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	52
3-2-1-2. Descriptions des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	52
3-2-1-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de moyen (CCM) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	53
3-2-1-4. Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 1.....	54
3-2-1-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments objet indirect (COI) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	54
3-2-2 Description des confusions syntaxiques de Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » à la place de « à » en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	55
3-2-2-1. Description des confusions s syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 2.....	55
3-2-2-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de moyen (CCM) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 2.....	56
3-2-2-3. Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 2.....	56
3-2-2-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	57
3-2-2-5 Description de confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments d'objet indirect (COI) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	57
3-2-3 Description des confusions syntaxiques de la préposition « à » en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 .	58
3-2-3-1. Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments objet indirect (COI) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	59
3-2-3-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	59
3-2-3-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 1.....	60
3-2-3-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de moyen (CCM) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 1.....	60
3-2-3-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 1.....	61
3-2-4 Description des confusions syntaxiques de la préposition « à » en classe de 5 <sup>ème</sup> 2.	62

3-2-4-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 2.....	62
3-2-4-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » « à » dans la construction des Compléments circonstanciels de moyen (CCM) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 2 .....	63
3-2-4-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 2.....	63
3-2-4-4 Description de confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments Objet indirect (COI) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 2 .....	64
3-2-4-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 2 ....	64
3.3. DESCRIPTION DES CONFUSIONS SÉMANTIQUES DE LA PRÉPOSITION « À ».....	66
3-3-1 Description des confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	66
3-3-1-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	66
3-3-1-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de temps (CCT) en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	67
3-3-1-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de moyen (CCM) en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	67
3-3-2 Description des confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 68	
3-3-2-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6 <sup>ème</sup> 2	68
3-3-2-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de moyen (CCM) en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	69
3-3-2-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de temps (CCT) en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	69
3-3-3 Description des confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	70
3-3-3-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	71
3-3-3-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des Compléments circonstanciels de moyen (CCM) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	71
3-3-3-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	72

### 3-3-4 Description des confusions sémantiques de la préposition « à » en classe de 5<sup>ème</sup>2

.....	73
3-3-4-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5 <sup>ème</sup> 2 .....	73
3-3-4-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression dans la construction des Compléments circonstanciels de moyen (CCM) en classe de 5 <sup>ème</sup> 2.....	74
3-3-4-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « de » à la place de « à » dans l'expression des compléments circonstanciels de temps (CCT) en classe de 5 <sup>ème</sup> 2 .....	74
3.4. DESCRIPTION DES CONFUSIONS SYNTAXIQUES DE LA PRÉPOSITION « DE ».....	76
3-4-1 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » en classe de 6 <sup>ème</sup> 176	
3-4-1-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 1 ....	76
3-4-1-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 1.....	77
3-4-1-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	77
3-4-1-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des Compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	78
3-4-1-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments objet indirect (COI) en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .	78
3-4-2 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » en classe de 6 <sup>ème</sup> 279	
3-4-2-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 2 ....	80
3-4-2-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 6 <sup>ème</sup> 2.....	80
3-4-2-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	81
3-4-2-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	81
3-4-2-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments objet indirect (COI) en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .	82
3-4-3 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » en classe de 5 <sup>ème</sup> 183	
3-4-3-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments du nom (CN) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1.....	83
3-4-3-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCT) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	83



3-4-3-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	84
3-4-3-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	84
3-4-3-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments objet indirect (COI) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 ...	85
3-4-4 Description des confusions syntaxiques de la préposition « de » en classe de 5 <sup>ème</sup> 2	86
3-4-4-1 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5 <sup>ème</sup> 2 .....	86
3-4-4-2 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de temps (CCT) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 2.....	87
3-4-4-3 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 5 <sup>ème</sup> 2 .....	88
3-4-4-4 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments du nom (CN) chez les élèves de 5 <sup>ème</sup> 2 ....	88
3-4-4-5 Description des confusions syntaxiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans la construction des compléments objet indirect (COI) en classe de 5 <sup>ème</sup> 2 ...	89
3.5. DESCRIPTION DES CONFUSIONS SEMANTIQUES DE LA PREPOSITION « DE » .....	90
3-5-1 Description des confusions sémantiques de la préposition «de » en classe de 6 <sup>ème</sup> 1	90
3-5-1-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCT) en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	91
3-5-1-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	91
3-5-1-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	92
3-5-2 Description des confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	93
3-5-2-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	93
3-5-2-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCT) en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	93
3-5-2-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 6 <sup>ème</sup> 2 .....	94
3-5-3 Description des confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 5 <sup>ème</sup> 1 .....	95

3-5-3-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCT) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1	95
3-5-3-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1	96
3-5-3-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5 <sup>ème</sup> 1	96
3-5-4 Description des confusions sémantiques de la préposition « de » en classe de 5 <sup>ème</sup> 2	97
3-5-4-1 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCT) en classe de 5 <sup>ème</sup> 2	97
3-5-4-2 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de but (CCB) en classe de 5 <sup>ème</sup> 2	98
3-5-4-3 Description des confusions sémantiques de l'usage erroné de « à » à la place de « de » dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu (CCL) en classe de 5 <sup>ème</sup> 2	98
<b>CHAPITRE 4 : PROPOSITION DIDACTIQUE</b>	<b>101</b>
4.1. LES MANUELS SCOLAIRES AU PROGRAMME.	102
4-2 PROPOSITION DIDACTIQUE	107
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b>	<b>112</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>117</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>122</b>

