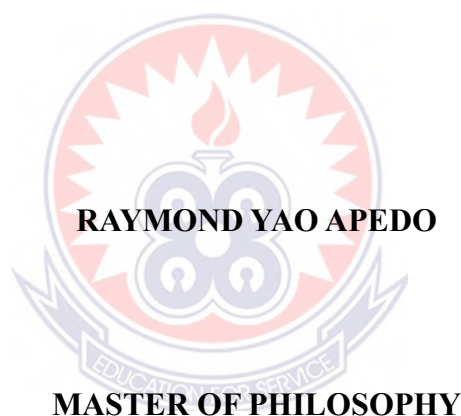


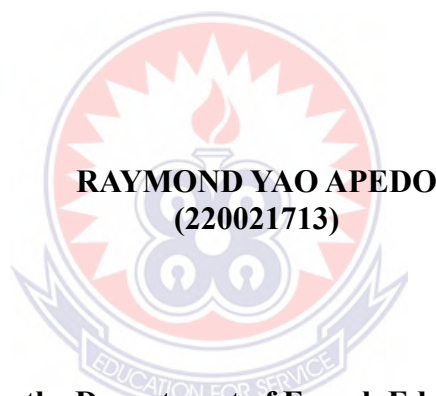
**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**CONTRAINTES D'EMPLOI DE LA PRÉPOSITION « EN » EN FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE : LE CAS DES APPRENANTS DE KLIKOR  
SENIOR HIGH TECHNICAL SCHOOL, FORM 2**



**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**CONTRAINTES D'EMPLOI DE LA PRÉPOSITION « EN » EN FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE : LE CAS DES APPRENANTS DE KLIKOR  
SENIOR HIGH TECHNICAL SCHOOL, FORM 2**



**RAYMOND YAO APEDO  
(220021713)**

**A Thesis in the Department of French Education, Faculty  
of Foreign Languages Education, submitted to the  
School of Graduate Studies, in partial fulfilment  
of the requirements for the award of the degree of  
Master of Philosophy  
(French Education)  
in the University of Education, Winneba**

**OCTOBER, 2024**

## DECLARATION

### Student's Declaration

I, Raymond Yao Apedo, declare that this thesis, with the exception of quotations and references contained in published works which have all been identified and duly acknowledged, is entirely my own original work, and it has not been submitted, either in part or whole, for another degree elsewhere.

SIGNATURE.....

DATE.....

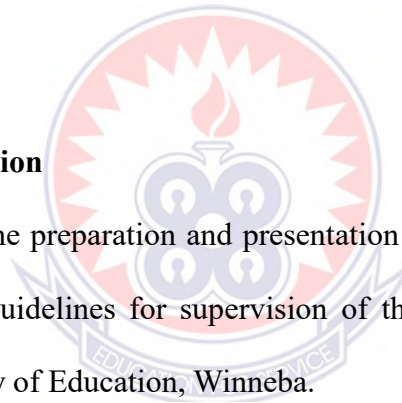
### Supervisor's Declaration

I hereby declare that the preparation and presentation of this work was supervised in accordance with the guidelines for supervision of thesis/dissertation/project as laid down by the University of Education, Winneba.

SUPERVISOR'S NAME: PROF. D.S.Y. AMUZU

SIGNATURE.....

DATE.....



## **DEDICACE**

Ce travail est dédié à toute ma famille, ma femme, mes enfants et à tous ceux qui me soutiennent dans mes efforts.



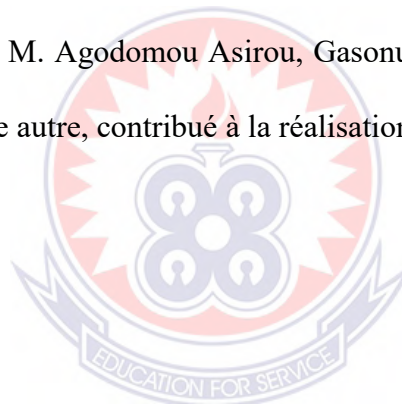
## REMERCIEMENTS

Nous sommes très reconnaissants au Professeur D. S. Y. Amuzu, notre directeur de mémoire pour son contribution et correction qui nous ont été très pertinentes dans la réalisation de ce travail.

Nos sincères remerciements vont également à Monsieur A.M.K Tenteh pour son soutien et son guide qui ont fait que ce travail a vu le jour.

Notre reconnaissance à tous les professeurs du Département de français à University of Education, Winneba, pour les suggestions et l'intérêt qu'ils ont montré pour cette étude.

Nous remercions enfin M. Agodomou Asirou, Gasonu K. Elorm et tous ceux qui ont d'une manière ou d'une autre, contribué à la réalisation de ce travail de mémoire.



## TABLE DES MATIÈRES

DECLARATION	iii
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES SIGLES	xii
ABSTRACT	xiii
<b>CHAPITRE UN: INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>1</b>
1.1 Contexte de l'étude	1
1.1.1 Contraintes d'emploi du morphème « en »	2
1.1.2 Syllabus	7
1.2 Problème	9
1.3 Justification du choix du Sujet	13
1.4. Objectifs	14
1.5 Questions de recherche	14
1.6 Hypothèses	14
1.7 Délimitation	14
1.8 Plan du travail	15
1.9 Conclusion partielle	15
<b>CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS</b>	<b>16</b>
2.0 Introduction	16
2.1 Cadre théorique	16
2.1.1. Théories linguistiques	16
2.1.1.1 Définition des termes	16

2.1.1.1.1 Notion de Contrainte	16
2.1.1.1.2 Notion d'emploi	17
2.1.1.1.3 La notion de préposition	17
2.1.1.1.4 Les formes des prépositions françaises.	20
2.1.1.1.5 L'importance de la préposition	21
2.1.1.1.6 L'emploi de la préposition « en »	21
2.1.1.1.7 L'emploi spécifique de la préposition « en »	23
2.1.1.1.8 L'alternance de « en » et « à »	24
2.1.1.1.9 L'alternance de « en » avec « au » et « à la »	26
2.1.1.1.10 « En » et « à » avec les noms d'îles	26
2.1.1.1.11 L'opposition entre « en » et « dans »	28
2.1.1.1.12 La concurrence entre « en » et « sur »	30
2.1.1.1.13 L'emploi de « en » avec des positions absolues	31
2.1.2 Théories psycholinguistiques	32
2.1.3 Théorie behavioriste	32
2.1.3.1 Principe d'analyse contrastive	36
2.1.3.2 Les théories cognitivistes	39
2.1.3.3 Notion d'erreur	41
2.1.3.4 Typologie des erreurs	42
2.1.3.5 La nature d'erreur	43
2.1.3.6 Implications didactiques	44
2.1.3.7 Notion de transfert de L1 et L2	45
2.2 Travaux antérieurs	46
2.2.1 Conclusion partielle	53

<b>CHAPITRE TROIS: DEMARCHES METHODOLOGIQUES</b>	<b>54</b>
3.0 Introduction	54
3.1. Population de référence	55
3.2 Échantillon	55
3.3 Langue des apprenants	57
3.4 Outils de collecte des données	57
3.4.1 L'interview	58
3.4.2. Le pré- test	58
3.5 Procédure de collecte de données	61
3.6 Procédure du dépouillement	62
3.7 Procédure d'analyse de données	62
3.8 Plan d'intervention	62
3.9 Conclusion partielle	65
<b>CHAPITRE QUATRE: ANALYSE DES DONNÉES ET PRESENTATION DES RESULTATS</b>	<b>66</b>
4.0 Introduction	66
4.1 Interview avec les enseignants	66
4.1.1 Analyse des données des enseignants	67
4.1.2 Présentation et analyse des résultats du pré- test	70
4.2 Synthèse des résultats du pré- test	85
4.3 Présentation et analyse des données du post -test	86
4.4 Synthèse des résultats du post -test	93
4.5 La validation des hypothèses	93
4.6 Résultat de la recherche	95

4.7 Conclusion partielle	98
<b>CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GÉNÉRALE ET PROPOSITIONS</b>	
<b>DIDACTIQUES</b>	<b>99</b>
5.0 Introduction	99
5.1 Recommandations pour l'enseignant	99
5.2 Recommandations pour les apprenants	101
5.3 Quelques propositions pédagogiques et pratiques	102
La notion de tâche	104
5.4 Conclusion générale	105
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>108</b>
<b>SITOGRAFIE</b>	<b>113</b>
<b>ANNEXE A : INTERVIEW POUR LES ENSEIGNANTS</b>	<b>114</b>
<b>ANNEXE B : TEST POUR LES APPRENANTS</b>	<b>117</b>
<b>ANNEXE C : TEST POUR LES APPRENANTS</b>	<b>118</b>
<b>ANNEXE D: FICHE PEDAGOGIQUE</b>	<b>119</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET DES EXERCICES

<b>Tableau</b>	<b>Page</b>
1: Population de référence	55
2: Echantillon	56
3: Données des langues des enseignants (français)	56
4 : Données des langues des apprenants.	57
5 : Ce weekend, je vais à Paris. Je vais y aller.....voiture.	71
6: Vous allez..... Afrique	72
7 : Ma correspondante habite.....Cote d'ivoire	73
8 : Je vais .....Angola.	74
9 : Demain, nous partons.....Normandie.	75
10 : Ce sont des exercices à faire.....classe.	76
11 : Je vais.....Corse.	77
12 : Mes filles sont nées.....avril.	78
13 : Monsieur Benoit voyagera.....hiver.	79
14 : Kwame Nkrumah est mort.....1972.	80
15 : Il s'est endormi .....lisant son livre	80
16 : Cette table est.....bois.	81
17: J'aime m'habiller .....bleu.	82
18 : Elle a appris sa leçon.....deux heures.	83
19 : Pierre est.....deuil.	84
20 : Elle s'habille toujours ..... blanc.	86
21 : Je vais à Bordeaux ..... avion.	86
22 : Elle porte une chemise .....coton.	87
23 : J'ai fait ce travail.....trois jours.	87

24 : Je vais passer un mois.....Canada avec un groupe d'étudiants.	88
25 : Je vais au marché .....bicyclette.	88
26 : Nous partirons cette année faire du ski.....février.	89
27 : .....2004, nous sommes allés en Allemagne.	89
28 : Ils vont aller.....Etats-Unis dans deux semaines.	90
29: J'habite .....Accra.	90
30 : Il y a 20 élèves .....la classe.	91
31 : Elle accompagnera le président lors de sa mission.....Chine.	91
32 : Mon père a toujours souhaité aller.....Irlande, le pays de ses ancêtres.	92
33 : Je fais plus de sport.....été.	92
34 : Ma sœur aime chanter ..... prenant sa douche.	93



## LISTE DES SIGLES

CECRL	Cadre Européen Commun de Références pour les Langues
CRDD	Curriculum Research and Development Division
C.E	Compréhension écrite
C.O	Compréhension orale
E.E	Expression écrite
E.O	Expression oral
FLE	Français Langue Etrangère
GES	Ghana Education Service
JHS	Junior High School
KSHTS	Klikor Senior High Technical School
L1	Langue Première
L2	Langue Seconde (Anglais)
NaCCA	National Council for Curriculum and Assessment
SHS	Senior High School
WAEC	West African Examination Council

## ABSTRACT

The study examines the challenges faced by students of Klikor Senior High Technical School regarding the syntactic use of the preposition "EN". The observation involved investigating the various uses of "EN" in sentences. The motivation for this research is that many students in Senior High Schools in Ghana struggle to use the preposition "EN" correctly. This concern prompted an investigation into the difficulties faced by second year students of Klikor Senior High Technical School who are reading French as one of their elective subjects. The study initially identified that students' inadequate understanding of multiple meanings of the morpheme "EN" significantly contributes to their difficulties. Additionally, the methods and techniques employed by French teachers in teaching prepositions, along with the influence of students' native languages and English, exacerbate these challenges. Data analysis from questionnaires and test items revealed that most students were unable to use the preposition "EN" appropriately. The findings indicated that the students' difficulty in using this preposition correctly stems from their limited exposure to the diverse nature and functions of "EN" in French. The results further indicated that the learners' syntactic difficulties with "EN" partly arise from ineffective teaching methods used by Teachers of French. The study outlined pedagogical implications and proposed strategies to aid both learners and teachers in improving their teaching and learning of the preposition "EN".



## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GENERALE

L'apprentissage des langues étrangères consiste en la maîtrise des règles et des lois qui régissent leur bon fonctionnement. La grammaire en fait partie intégrante. C'est pourquoi notre intérêt dans cette recherche est concentré sur l'aspect grammatical. Notre recherche concerne l'emploi de la préposition « *en* » par les apprenants au niveau S.H.S. 2 de Klikor Senior High Technical School. Dans ce chapitre introductif, nous avons présenté le contexte de l'étude, suivi de la problématique et la justification du choix du sujet. Après nous avons entamé les objectifs de l'étude, les hypothèses, les questions de recherche, la délimitation de la recherche, le plan de l'étude et enfin une conclusion partielle.

La grammaire étant un ensemble des règles qui régissent l'usage correct de la langue, c'est une étude descriptive et justificative de la morphologie et de la syntaxe. L'enseignement de la grammaire prend en compte les irrégularités du système linguistique, il a pour objet essentiel la maîtrise grammaticale mais la non maîtrise de la grammaire se manifeste dans les erreurs que commettent les apprenants. Parmi ses erreurs est le mauvais emploi des prépositions.

Les règles régissant le bon usage des prépositions, des pronoms et des déterminants, de construction des phrases, ne semblent pas étudiées à fond dans les manuels scolaires répandus dans les écoles.

#### 1.1 Contexte de l'étude

La langue est un système structuré de signes linguistiques qui est considérée par Saussure (1972) comme étant « *un ensemble de systèmes reliés les uns aux autres, dont les éléments n'ont aucune valeur indépendamment des relations d'équivalence et*

*d'opposition qui les relie* ». C'est-à-dire que la langue est un ensemble de principes d'organisation de différentes catégories de mots qui permettent à celle-ci d'assurer sa fonction en tant qu'instrument de communication. Ceci étant, nous avons estimé nécessaire de mettre l'accent sur les catégories qui la constituent en nous focalisant notamment sur celle que nous considérons la plus importante dans notre travail : les contraintes liées à l'emploi de la préposition « **en** » dans ses multiples usages, sans nous limiter à une catégorisation grammaticale.

### ***1.1.1 Contraintes d'emploi du morphème « en »***

Les grammaires présentent le morphème « en » comme élément lexical qui appartient à trois catégories grammaticales. Il se présente, tantôt comme préposition et tantôt comme pronom et aussi comme un adverbe de lieu. Ceci implique que le morphème « en » est polysémique. Donc pour pouvoir accorder correctement « en », on doit savoir sa catégorie grammaticale.

D'après Pougeoise (2007), « en » est pronom, lorsqu'il est employé comme pronom. « En » signifie le plus souvent „*de lui*“, „*d'elles*“, „*d'aux*“, „*de ceci*“, et „*de cela*“ et il représente un group nominal prépositionnel (introduit souvent par *de*). De plus en plus, il a tendance à ne représenter qu'un nom de chose. *En* peut avoir les fonctions suivantes;

- ✦ **Complément d'un nom** : *J'ignoraistout de cette affaire, je n'en connaissais que ce qu'en disait la presse.*
- ✦ **Complément d'un adjectif** : *Cette musique, j'en étais fou.*
- ✦ **Complément d'objet d'un verbe** : *Elle n'aimait pas l'éducation physique, elle s'en était fait dispenser (objet indirect).*

★ **Complément d'agent** : (exceptionnellement avec des noms de personne) : *Il*

*aime cette femme et il **en** est aimé*

Selon le même auteur Pougeoise (2007), à l'origine, « en » (comme y) était un adverbe servant à marquer le lieu. On l'emploie encore comme adverbe bien qu'il conserve sa valeur pronominale de représentant. C'est pourquoi les grammairiens le désignent souvent sous l'appellation de pronom adverbial ou adverbe pronominal.

*Il est actuellement dans une mauvaise passe mais nous l'**en** tirerons (=de là)*

*J'**en** reviens*

*J'**en** sors à l'instant (=de là)*

« En » pronom adverbial se construit avec des verbes comme *s'en aller*, *s'en retourner*.

Il s'agglutine parfois à un verbe à la manière d'un préfixe pour ne former qu'un seul terme : *s'enfuir*, *s'envoler* (comparer avec les formes anciennes dans lesquelles **en** était séparé du verbe : *(Elles) s'en sont volées* (Régnier). On dit maintenant : *elle s'est envolée* ; *il s'en est allé*. Ce phénomène d'assimilation par le verbe explique la création de certains verbes au cours des siècles ; *s'ensuivre*, *emmener*, etc. Certains verbes comme, *s'encourir* ou *s'ensauver* (pop), ont disparu de l'usage courant ou ne sont employés que comme des régionalismes : « *Elle a poussé un cri, arraché ses mains et s'est enfuie, et s'est encourue, laissant ses vêtements en désordre* ». Voyons maintenant le cas de « en » comme la préposition.

Par son origine (Rey, 1992 : 686), *en* se rattache aux prépositions héréditaires, issues du latin.

*En* est venu du latin *in* « dans, sur » employé au sens spatial et temporel, à la fin du IXe siècle. En ancien français et jusqu'à l'époque classique, ses emplois étaient plus variés qu'aujourd'hui, ensuite, dans certains d'entre eux, *en* a été remplacé par une

autre préposition (le plus souvent par « *dans* », mais aussi par « *sur, à, de,* » etc.), par ex. : (1a) *En Avignon, en Florence* (actuellement : *à/en Avignon*, mais seulement *à Florence*).

(1b) *Je ne serai pas seule, ainsi que moi Neptune S'intéresse en ton infortune* (Corneille; Godefroy, 1862 : 388) (actuellement : *s'intéresser à*).

(1c) [...] *lequel Arrêt évoque la Procédure commencée en la Cour,* [...] (Très-humbles et très respectueuses remontrances de la Cour des comptes, aides et finances de Provence, 1763 : 267) (actuellement : *dans/à la cour*).

(1d) [...] *qui est rarement en bonne humeur* [...] (Du Bosc, 1665 : 299) (actuellement : *de bonne humeur*).

(1e) *Je vous envoie quatre lettres relatives à la Russie et aux préparatifs que l'on fait en Danemark et en Portugal* (Bonaparte, 1803 ; 1861 : 463) (actuellement : *au Danemark et au Portugal*).

En relation avec sa fonction étymologique, Riegel, Pellât, et Rioul, R. (2009) notent que, « en » n'est jamais suivi de l'article défini, sauf sous la forme contractée *ès*. *Ès*= (en matière de, en,) ancienne forme contractée de *en les*, n'est pas employé que devant un nom pluriel dans quelques expressions figées ; *ès lettres, ès sciences* (*docteur ès lettres, licencié ès sciences*).

En linguistique française, ; la préposition « *en* » est généralement considérée comme très polysémique. En raison de sa grande flexibilité sémantique, Spang-Hanssen (1963) l'a classée parmi les prépositions « incolores » ou « vides » avec « à et de », bien que cela ne signifie pas nécessairement que cette préposition soit sans signification. En ce qui concerne « *en* », il est évident que la substitution de cette préposition par d'autres prépositions sémantiquement proches entraîne des différences

d'interprétation qui ne peuvent être attribuées qu'à la présence ou à l'absence de la préposition elle-même :

2a. *Robert est en prison* (équivalent, plus ou moins, à „il est prisonnier“)

b. *Robert est dans la prison* (localisation spatiale)

c. *Robert est à la prison* („il y travaille“/ „il rend visite au prisonnier“, etc.)

(3) *Il s'est transformé en bourreau.*

(4) *Il se met facilement en colère.*

(5) *Il habite en France.*

(6) *Il a écrit cette lettre en cinq minutes.*

(7) *Il est venu en métro / Il ira en bus.*

(8) *Il croit en une vie meilleure.* (Franckel & Lebaud 1991: 57)

Comment expliquer la fonction de la préposition dans la construction de l'interprétation de l'énoncé? Les différences d'interprétation se manifestent en (2) que son sens ne peut être défini qu'à l'aide du concept d'intériorité, qui a également été utilisé pour définir le sens de « dans » : en plus d'une simple localisation, le syntagme prépositionnel introduit par « en » en (2a) exprime une sorte de qualification de Robert, suggérant plus ou moins que celui-ci est prisonnier. Il est évident que quelques auteurs comme (Berthonneau 1989, Cadiot 1977 etc. ) ont soutenu l'idée qu'un syntagme prépositionnel avec « en » doit avoir un sens plus abstrait, souvent défini à l'aide d'un concept comme celui de « qualification » et capable d'expliquer les différentes interprétations qu'il peut avoir en contexte : état (dérivé) en (2a), (3) ou (4) , mais aussi localisation spatiale en (5), la durée du procès exprimée par le verbe en (6), le moyen de transport employé en (8), l'objet de croyance en (8) et d'autres éléments sont mentionnés (cf. Berthonneau 1989 ; Cadiot 1997 ; Franckel & Lebaud 1991 ; Guillaume 1919 ; Guimier 1978 ; Lee-man 1998 ; Vigier 2003 ; Waugh 1976).

Riegel, Pellât, et Rioul,(2009) expliquent que cette préposition introduit un grand nombre de compléments de manière (*en short, en grande pompe, en silence* etc., mais *à haute voix*). Pour les moyens de locomotion, « en » s'emploie avec les véhicules (*en auto, en avion*), « à dos de » avec les animaux (*à dos d'âne / de chameau*, etc. mais *à cheval*), mais l'usage hésite pour les cycles (*a/ en moto – a/en trottinette*).

Ils continuent que « en » alterne avec « à » temporel pour marquer l'aspect duratif. Par exemple, (*en ce moment / à ce moment-là – en ces temps-là / en cet instant*) et avec *à* locatif dans le repérage des noms propres géographiques.

Quant à Grevisse et Goosse (2007), ils notent qu'avec un nom, « en » s'emploie moins librement que « dans ». Il se trouve surtout dans des expressions plus ou moins figées et son régime est souvent sans déterminant. (Surtout sans article défini). Par exemple, *en fin de journée, mais à la fin de la journée, en mon nom et au votre. En été, en automne, en hiver et au printemps* ; « en » se maintient devant voyelle. De même, *en enfer, mais au ciel ; paradis et purgatoire sont aujourd'hui plus courants avec au qu'avec en*. En est tout à fait constant dans l'expression « en plein » : en pleine figure, en pleine rue, en plein printemps, en plein midi, etc.

Grevisse et Goosse continuent que, « en » s'emploie parfois avec l'article indéfini, surtout lorsque le nom régime est accompagné d'une épithète ; parfois aussi avec d'autres déterminants que l'article, surtout dans des expressions plus ou moins figées : *en des temps tels que, en un lieu agréable. En d'autres termes, en un jour, un une fois, en telle année et en quelque sorte*. En outre, emplois non figés dans la langue littéraire ; par exemple, *Jeter quelque trouble en ces cœurs incertains* (Jaurès, Histoire socialiste révolution, 1re partie, p. 355).

Avec l'article défini éliminé ou féminin singulier, « en » se trouve aussi dans des locutions toutes faites : *en l'honneur de, en l'absence de, en l'air en l'espace de, en l'état, en l'église de, en la personne de, etc.*

### **1.1.2 Syllabus**

Le niveau SHS a un programme développé par Curriculum Research and Development Division (CRDD) maintenant appelé The National Council for Curriculum and Assessment (NaCCA) en collaboration avec Ministry of Education. Ce programme est mis en œuvre sous la direction de Ghana Education Service (GES), selon lequel l'apprenant a trois (3) ans pour subir ce programme de FLE. Le plan éducatif de ce niveau a aussi un syllabus intitulé *Teaching Syllabus For French* (Senior High School 1-3) dont le but général est d'apprendre aux apprenants de s'exprimer oralement et de composer des phrases simples à l'écrit et à l'oral dans la langue française. Ceci est formé à travers les notions « *la pratique rend parfait* » et traduit du (CRDD, septembre 2010 : ii). Pour les trois ans, le syllabus est conçu pour aider les apprenants :

- i. à acquérir les compétences de base qui leur permettront de communiquer dans un environnement francophone.
- ii. à continuer les études en français.
- iii. à utiliser la connaissance acquise en français pour se développer et pour l'amélioration de leur communauté et de leur pays en général. (CRDD, septembre, 2010: ii).

Le syllabus qui est le guide majeur de l'enseignant est bien organisé avec des jeux de rôle et d'autres activités pour faciliter ses objectifs. Il contient aussi des composants comme : objectifs spécifiques pour chaque sujet, langue et parole, support thématique,

évaluation des compétences, les activités de classe, pour élaborer des divers sujets comme : *savoir se présenter, les métiers de l'artisanat, la localisation, les fêtes locales etc.*

En ce qui concerne notre sujet, il est relevé des différents sujets de : l'unité 1 (*faire des projets professionnels*) à la page 25 du syllabus et l'unité 2 (le commerce extérieur) à la page 57 du syllabus.

Aussi, pour atteindre ces objectifs ci-dessous, certains manuels tels que *Manuel pour L'enseignement/Apprentissage du Français, Partageons French Grammar* pour les enseignants sont préparés, recommandés et utilisés pour faciliter la tâche de l'enseignement et l'apprentissage.

Bien que ces manuels soient bien organisés pour enseigner, les points de grammaire comme la préposition « en », plusieurs apprenants surtout ceux en deuxième année (SHS2) ont des problèmes. Ce phénomène contribue à la mauvaise performance des apprenants pendant leur examen de West African Examination Council (WAEC). Ce dernier est responsable d'évaluer la performance des apprenants après l'examen via Chief Examiner's Report.

Alors, c'est pour cette raison qu'il devient impératif à tous les professeurs du FLE d'adopter et de varier les méthodes (ou les méthodologies) et les techniques didactiques efficaces pour amener les apprenants à comprendre le français. C'est-à-dire, comment et quand il faut employer la préposition « en ».

Les méthodes d'enseignement en didactique font référence aux principes fondamentaux, à la pédagogie ainsi qu'aux stratégies de gestion employées dans le cadre de l'enseignement en salle de classe.

L'approche la plus couramment utilisée par les enseignants de français langue étrangère (FLE) est la méthode de traduction grammaticale. Dans cette approche pédagogique, le moyen d'enseignement était la langue maternelle. Aucune disposition n'est prévue pour l'utilisation orale de la langue. Peu d'attention est accordée au contenu des textes, qui sont traités comme des exercices d'analyse grammaticale. Souvent, les seuls exercices consistent en des exercices de traduction de phrases déconnectées de la langue cible vers la langue maternelle. Les étudiants traduisent toujours des mots et des phrases de leur langue maternelle et de leur deuxième langue vers le français. En raison de cette approche, les enseignants se concentrent uniquement sur la préposition « en » lorsqu'il est nécessaire de la traduire en français. Cette méthode selon nous, ne favorise pas la compréhension et la maîtrise des règles grammaticales.

## 1.2 Problème

Quand les apprenants apprennent une langue seconde, ils ont le plus souvent un point de départ ou une étape initiale ; la grammaire de leur L1. Leur but ou étape finale est la grammaire de la L2 (Archibald et Libben, 1995 : 134). Afin d'atteindre leur but, ils ont tendance à transférer les règles de leur L1 à la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Pourtant, ceci ne signifie pas que les erreurs commises par les apprenants de L2 ou L3 ne résultent que du transfert de la L1. Il faut noter que les langues sont différentes les unes des autres dans leur structure profonde. Le transfert de l'une à l'autre est négatif dans certains cas et cause les difficultés en communication, soit orale soit écrite.

Les prépositions sont des outils langagiers à la fois discrets et omniprésents. Presque tout énoncé en contient. Le fait qu'elles soient au nombre limité et peu visibles dans

la phrase ne les empêche pas, pour autant de revêtir une grande importance dans la syntaxe étant donné qu'elles servent comme soutien à l'expression de toutes sortes de relations. Ainsi, leur absence ou leur emploi impropre risque de remettre en cause le sens même du discours. Dans certains cas, il le rendrait complètement incompréhensible. Étant donné cela, nous avons considéré qu'il serait très judicieux d'y mettre de la lumière vu les difficultés qu'elles peuvent engendrer.

Les contraintes d'emploi de la préposition « en » se situent à plusieurs niveaux : comme, problème polysémie, le transfert linguistique, l'aspect complexe des règles qui régissent l'emploi de « en » et la méthode d'enseignement de cet aspect de la grammaire.

À propos la polysémie de « en », les grammaires la présentent comme élément lexical qui appartient à trois catégories grammaticales. Il se présente, tantôt comme préposition et tantôt comme pronom et aussi comme un adverbe de lieu. Par exemple

(9a). *Elle a voyagé **en** Italie* (Grevisse 2009;174), Ici « **en** » est présenté comme une préposition.

(9b) *J'ignoraistout de cette affaire, je n'**en** connaissais que ce qu'**en** disait de presse.* Pougé (2007; 183), (**en** est pronom dans ce contexte)

(9 c). *Il est actuellement dans une mauvaise passe mais nous l'**en** tirerons* (=de là) Pougé (2007; 183), (**en** est adverbe pronominal dans ce contexte).

Selon Lado (1957), « *chaque langue a son caractère propre et unique, indépendante dans sa propre structure* ». La préposition anglaise « in » introduisant le complément circonstanciel de lieu exige des formes variées en français. Cette diversité de forme

pose des empêchements à l'apprenant à déterminer la préposition convenable afin d'aboutir à une expression grammaticale.

Voici les différentes formes de la préposition « in » (anglais) en français.

In Europe- en Europe, In Japan- au Japan, In Paris-à Paris, In the country- à la campagne, in bed- au lit, In the water – dans l'eau. Considérons les phrases suivantes ;

Anglais	Français
(10a). I am <b>in</b> Paris	Je suis <b>à</b> Paris
(10b) He is <b>in</b> bed	Il est <b>au</b> lit
(10.c.) He works <b>in</b> Europe.	Il travaille <b>en</b> Europe

Les phrases ci- dessus nous montrent que la préposition « in » (anglais) ne se traduit pas toujours « en » en français.

Le problème est plus accentué lorsqu'il s'agit de la langue maternelle du fait que dans les langues Kwa de l'Afrique Occidentale selon (Ameka 2003) comme l'éwé, il n'y a pas de prépositions. Dans ces langues, nous parlons plutôt de postposition du fait que contrairement au français et à l'anglais où cet élément est préposé, il est postposé au mot ou groupe de mots comme le montrent les exemples suivants :

(11) – *Les étudiants sont dans la classe.* – *Sukuviawo le sukuxɔ me*

(12) - *La souris est sous la table.* - *Afi le akplɔ la te.*

Nous constatons qu'en éwé, les mots « **me** » et « **te** » viennent après les noms « sukuxɔ (la classe) » et « kplɔ la (la table) » ; tandis qu'en français, les mots « *dans* » et « *sous* » viennent avant « la classe » et « la table ». La postposition n'est pas la seule difficulté de nos usagers, nous avons également constaté que comparativement aux prépositions françaises, elles sont très limitées dans nos langues ; d'où son

mauvais emploi. Mais nous allons considérer uniquement l'anglais du fait que c'est la langue que tous nos usagers ont en commun.

Aussi, les méthodes d'enseignement posent quelques difficultés aux apprenants. Certains enseignants du FLE emploient les méthodes qui ne sont pas adaptées à l'enseignement de la grammaire. Ils utilisent les méthodes traditionnelles qui encouragent la répétition et la mémorisation de règles. Ces méthodes, selon nous, ne favorisent pas la compréhension et la maîtrise des règles grammaticales.

Pour confirmer l'existence du mauvais choix de prépositions chez l'usager ghanéen, nous avons mené une petite enquête auprès des apprenants de la deuxième année (2 GEN, ART 5) de Klikor Senior High Technical School.

Nous leur avons demandé d'utiliser les prépositions convenables pour compléter les phrases suivantes. (En, à, au, à l', dans)

*La Compagnie dessert tous les continents : que vous alliez ...1(a).....Turquie,  
..1(b)..... Yémen,1(c).....Suède,...1(d).... NouvelleZélande, ...1(e)...Iran, ...1(f).....  
Equateur,...1(g)... Hawaï ou ...1(h).... Brésil, elle vous y conduira.*

*Je sais qu'on est ...2..... hiver, mais je n'aime pas la neige ! Même avec mon bonnet  
et mon écharpe .....3..... laine je vais avoir froid. J'aimerais qu'elle fonde ...4.....  
un clin d'œil, que je puisse retourner au collège .....5.....bus. Pourquoi est-ce que  
je n'habite pas .....6..... Afrique.*

Quelques résultats émanant de cette pré-enquête par les apprenants sont ;

*La Compagnie dessert tous les continents : que vous alliez...à....Turquie,...à. Yémen,  
.....au.....Suède, ...en...Nouvelle-Zélande...àl'...Iran, ...à l'...Equateur, ...au...  
Hawaïou ...en.... Brésil, elle vous y conduira.*

*Je sais qu'on est ...à.... hiver; mais je n'aime pas la neige ! Même avec mon bonnet et mon écharpe .....dans..... laine je vais avoir froid. J'aimerais qu'elle fonde ...à l'... un clin d'œil, que je puisse retourner au collège ...dans...bus. Pourquoi est-ce que je n'habite pas .....à..... Afrique !!!*

Leurs réponses variées, dont nous n'avons cité qu'une seule dans chaque cas, témoignent de la difficulté qu'ils ont en ce qui concerne le choix approprié de la préposition. Cependant, notre travail étant essentiellement descriptif, nous nous posons la question suivante : comment décrire la préposition « en » afin d'amener l'utilisateur ghanéen à bien comprendre son emploi ?

### **1.3 Justification du choix du Sujet**

Motivé par la grammaire en tant que champ d'investigation, nous avons tenté de mener un modeste travail sur une notion se rattachant à la discipline syntaxique, l'emploi de la préposition « en » en FLE. Une des raisons nous ayant poussé à réfléchir sur un thème pareil est la remarque d'une carence et d'un désarroi dans l'identification de cette partie de discours, et son utilisation adéquate et appropriée de la part des sujets en question lors des productions orales et écrites.

Nous étions également poussés dans une telle perspective afin d'acquérir certains savoirs grammaticaux relatifs d'une part, au déchiffrement des lois syntaxiques du français, la langue dont nous voulons suivre une formation perpétuelle et solide et d'autre part, à la bonne maîtrise des démarches d'étude et des méthodologies de travail traitant des points liés aux études avancées de la syntaxe française. Ceci nous permettrait d'aborder d'autres points dans nos futures études.

En fin, l'étude du Master exige qu'un étudiant chercheur produise un document écrit d'une manière académique connu sous le nom de mémoire.

#### 1.4. Objectifs

Nous visions à

- a. Identifier les contraintes de l'emploi de la préposition « en » par les apprenants de Klikor Senior High Technical School,
- b. Déterminer les sources possibles de ces contraintes.
- c. Proposer des approches convenables pour aider à surmonter ces difficultés.

#### 1.5 Questions de recherche

- a. Quelle sont les contraintes d'emploi de la préposition « en » chez les apprenants de Klikor Senior High Technical School ?
- b. Quelles sont les sources possibles de ces contraintes ?
- c. Quelles sont les approches convenables pour résoudre ces problèmes ?

#### 1.6 Hypothèses

- a. Nous supposons que les apprenants de KSHTS ont des difficultés de l'emploi de la préposition « en »
- b. Nous supposons que les sources des difficultés pourraient affecter l'emploi correct de la préposition « en »
- c. Nous estimons que les approches d'enseignement de la préposition « en » pourraient être l'une des causes de ces difficultés.

#### 1.7 Délimitation

Nous savons que les difficultés d'emploi de la préposition « en » touchent la plupart des apprenants du FLE. Néanmoins, nous avons limité notre étude aux apprenants de la deuxième année de Klikor Senior High Technical School, précisément 2 Art 5 à

cause du manque du temps et des ressources. Nous avons choisi KSHTS pour des raisons de proximité. En plus, les prépositions sont nombreuses mais nous n'avons choisi que la préposition « en »

### **1.8 Plan du travail**

Notre tâche est divisée en cinq chapitres. Le premier, donc ce chapitre, comporte l'introduction générale suivis du contexte de l'étude, le problème, la justification du choix du sujet, les objectifs de recherche, les questions de recherche, les hypothèses, la délimitation du travail, le plan du travail et la conclusion partielle. Le deuxième chapitre portera sur le cadre théorique de l'étude et les travaux antérieurs. La démarche méthodologique adoptée pour la collecte des données va meubler le troisième chapitre de l'étude. Le chapitre quatre sera basé sur l'analyse des résultats. C'est pour pouvoir analyser des données selon les questionnaires et les tests. Finalement, le chapitre cinq présentera la conclusion générale et les recommandations.

### **1.9 Conclusion partielle**

Dans ce travail, nous avons introduit notre sujet « *les contraintes d'emploi de la préposition 'en' en FLE chez les apprenants de Klikor Senior High Technical School* ». Nous avons exposé le problème, et présenté les objectifs de l'étude, les questions de recherche, les hypothèses, la délimitation du sujet et le plan de notre recherche. Le chapitre suivant porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs de l'étude.

## CHAPITRE DEUX

### CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

#### 2. 0 Introduction

Notre deuxième chapitre porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs dans lesquels nous avons essayé d'exposer les concepts importants de l'étude. À cet effet dans un premier temps, nous avons abordé les théories relatives à notre étude, puis en second lieu les définitions des termes et les travaux antérieurs que certains chercheurs ont fait sur l'emploi de la préposition « en » en FLE.

#### 2.1 Cadre théorique

##### 2.1.1. Théories linguistiques

###### 2.1.1.1 Définition des termes

###### 2.1.1.1.1 Notion de Contrainte

De manière générale, et selon Baumgartner et Menard (1996) on peut définir une contrainte comme une « obligation créée par les règles en usage dans un milieu » Selon Goldratt, (1984) une contrainte se définit comme quelque chose qui limite le système d'atteindre une meilleure performance pour aller vers son objectif.

En basant sur notre étude, toute la définition ci-dessus nous seront nécessaires à bien expliquer notre terme de „contrainte“ qui peut se résumer comme une difficulté, une exigence ou une règle obligatoire en usage de langue du fait que nous demeurons dans le contexte de la linguistique. D'après Dubois et al (2000 :412), le terme „difficulté“ renvoie à « la propriété de ce qui est difficile, ce qui n'est pas facile et ce qui constitue un problème ». Par exemple, on peut avoir la difficulté de comprendre une leçon de grammaire. Riegel et al (2004 :201), en analysant les difficultés d'emploi du morphème « en » note que „le fonctionnement de ce morphème est à la fois complexe

et plus diversifiée. Ceci revient à dire que contrainte à référence à un phénomène de blocage rencontré le plus souvent par les apprenants du FLE au niveau Senior High.

Ces déclarations de Riegel et Dubois confirment notre position qu'il existe des contraintes de l'emploi de la préposition « en »

#### **2.1.1.1.2 Notion d'emploi**

Pour mieux aborder le sujet de notre recherche, les contraintes d'emploi de la préposition « en », nous devons comprendre le terme „emploi“ qui constitue un élément essentiel dans notre travail. Selon Robert (2007 :854), l'emploi est l'action ou manière d'employer une chose, l'usage, l'utilisation, la manière de se servir d'un objet. Cette définition indique l'usage, l'utilisation du morphème « en » dont notre étude fait l'objet. Notre concernes majeur dans ce travail est d'aborder les contraintes associées à l'utilisation de la préposition « en » et de chercher quelque remède à ces difficultés. En examinant l'utilisation de la préposition « en », Charaudeau (1992) confirme que la forme « en » apparaît dans diverses constructions pronominales.

Alors, nous pouvons conclure que, « en » peut être utilisé des manières différentes.

Il peut s'employer comme pronom adverbial ou préposition en combinaison avec d'autres éléments dans une phrase en français. Les diverses manières dont « en » s'emploie en FLE peuvent toutefois poser des problèmes confirmant notre position que les apprenants se heurtent à des difficultés dans l'emploi de cette préposition.

#### **2.1.1.1.3 La notion de préposition**

Selon Baumgartner et Menard, (1996 :926) le mot préposition vient du latin « *praepositio* » qui veut dire « action de mettre en avant », dérivé de

« *praeponere* » qui signifie à placer devant. D'après Le Robert (2007), la préposition est un mot invariable servant à introduire un complément (d'un substantif, d'un verbe, d'un adjectif ou d'un adverbe) tout en marquant le rapport entre ce complément et l'élément complété. Cette définition rejoint celle de Rey (1998), qui insiste sur son rôle dans la relation grammaticale entre différents éléments de la phrase.

D'autres sources, comme le *Dictionnaire du français contemporain* (1966), définissent la préposition de manière plus générale comme un mot qui indique une relation grammaticale entre deux éléments. Pougeoise (2007), la présente comme un terme invariable reliant des mots ou groupes de mots de fonctions différentes, insistant sur sa fonction de liaison. De même, Littré (1964) souligne son rôle dans l'établissement d'un rapport entre deux mots. De ces définitions, deux caractéristiques majeures émergent : La préposition est un mot invariable et qui établit aussi une relation entre deux éléments de la phrase.

Cependant, ces définitions restent souvent générales et ne prennent pas en compte la nature exacte de ces relations, qu'elles soient syntaxiques ou sémantiques. Cela amène à s'interroger sur les différents types de prépositions et sur les précisions apportées par les grammaires.

Les grammaires d'usage enrichissent la définition des dictionnaires en introduisant la notion de subordination. Grevisse (1980) affirme ainsi que la préposition relie et subordonne un élément à un autre dans la phrase. Martinet (1985) met quant à lui l'accent sur la nature de la relation entre le déterminant et le noyau syntaxique. Plus tard, Grevisse (2009) précise que la préposition unit un complément à un mot complété par un rapport déterminé. Riegel et al. (2009) soulignent aussi son rôle de

mot de relation, à l'instar des conjonctions, tout en intégrant l'idée de relation sémantique entre les éléments qu'elle relie.

Certains grammairiens, comme Delatour et al. (2004), considèrent les prépositions comme de simples outils grammaticaux sans signification propre, bien qu'elles établissent un rapport de sens. À l'inverse, Tomassone (2002) insiste davantage sur la structure syntaxique que la préposition permet de créer. Ainsi, la préposition ne se contente pas d'introduire un rapport de sens : elle joue aussi un rôle clé dans l'organisation syntaxique des phrases.

D'autres auteurs, comme Bonnard (1981), adoptent une approche plus abstraite en utilisant une formule mathématique ( $aRb$ ) pour illustrer la mise en relation de deux termes par la préposition. Cependant, cette explication peut se prêter à confusion et s'avérer peu accessible aux non-spécialistes.

Enfin, Poisson-Quinton et al. (2002) et Pinchon & Wagner (1991) insistent sur le fait que la préposition, bien que dépourvue d'existence indépendante, est essentielle pour relier des mots et établir des rapports syntaxiques et sémantiques. Quant à Gautier (2011), il souligne que les prépositions, bien qu'essentielles à l'analyse syntaxique, sont souvent négligées et rangées dans la catégorie des « petits mots »

À partir de ces différentes définitions on peut retenir plusieurs caractéristiques essentielles de la préposition :

- Elle est invariable.
- Elle n'a pas d'existence autonome.
- Elle ne possède pas de fonction spécifique propre.

- Elle établit un rapport syntaxique et sémantique entre les éléments de la phrase.
- La préposition est morphème grammatical qui contribue à l'établissement d'une relation sémantique entre les termes qu'elle relie.

#### ***2.1.1.1.4 Les formes des prépositions françaises.***

Pour les prépositions françaises, il existe deux groupes : les prépositions simples et les prépositions complexes.

##### **a. Prépositions simples**

Selon Pougeoise (2007), les prépositions simples comprennent un seul mot alors que les prépositions complexes se composent de deux ou trois mots qui fonctionnent ensemble comme un seul mot. Nous montrons quelques exemples de prépositions simples. *Après, avant malgré, avec, chez, outre, par, contre, parmi, dans, pendant, depuis, pour, dernière, sans, devant selon, durant, sous, en, suivant, entre. etc.*

##### **b. Prépositions complexes, ou locutions prépositives.**

D'après Pougeoise (2007), ces genres de prépositions comprennent deux ou trois mots comme on le remarque ci-dessous. Quelques exemples de prépositions complexes, ou locutions prépositives sont les suivants : *À cause de (=en raison de), au sujet de, à condition de, autour de, à côté de, à droite de, aux dépens de, à gauche de, avant de, afin de, Comparé à, à force de, d'après, à l'aide de, de crainte de, à travers, face à, au bord, au bout de, grâce à, au centre de, hors de, au coin de, Jusqu'à, au cours de, loin de, etc.*

#### **2.1.1.1.5 L'importance de la préposition**

La préposition est évidente et intéressante dans le cadre du « nom composé ». Certaines prépositions qui apparaissent moins concrètes (comme à, de, et en) ont pris l'attention et l'intérêt des chercheurs (Cadiot, 1997 : 9). La préposition fait partie aussi de son interaction avec le déterminant, ce qui provoque l'intérêt chez les théoriciens linguistiques (Cadiot, 1997 : 9). Par exemple :

*18a. L'ami de Pierre.*

*18b. Un ami pour Pierre.*

Cadiot (1997 : 10) révèle que « ... [sa valeur] Parmi les catégories de mots, la préposition est celle que le sens reflète et exprime le plus directement le conditionnement à priori et les tracées obligées de la verbalisation de l'expérience à transmettre ». Pour Cadiot (1997 : 10), « Les prépositions ont de nombreux sens phénoménologiques ou sens en emplois, c'est-à-dire plusieurs valeurs intuitives qui varient en fonction de certains aspects du contexte ».

#### **2.1.1.1.6 L'emploi de la préposition « en »**

##### *Généralités*

Dans son sens spatial, la préposition **en** marque la destination : *il va en Afrique*, la localisation : *il est en ville*, ou le but : *il est arrivé en France*. Franckel et Lebaud (1989), dans une étude sur la préposition **en**, affirment : « un indice essentiel du fonctionnement de « en » est d'emblée fourni par les caractéristiques du terme qu'il régit [...] Cela tend à suggérer que « en » traite le terme qui le suit sur un mode purement qualitatif et non comme une occurrence autonome ».

On peut interpréter un exemple tel que ; *Il est en ville* grâce à deux propriétés : d'une part, l'énoncé fait référence à une localisation momentanée et non à une localisation

permanente, et d'autre part le mot *ville* fait l'objet d'une forme de « centrage *qualitatif* », être en ville signifie être au centre, près du centre. Dans cet énoncé, il y a donc une actualisation temporelle de ce qui se présente comme un rapport de localisation spatiale, au niveau de l'interprétation, et une spécification de la localisation. « *En* » ne pourra pas s'employer avec tous les termes qui, à l'instar de *ville*, ont une valeur sémantique de localisateurs spatiaux. C'est ainsi que des phrases telles que « *il est en village* », « *il est en désert* » ne sont pas acceptables. De même « *il est en forêt* » est correct alors que « *il est en bois* » n'a pas de valeur localisatrice, *bois* ayant ici une fonction de matériau. *Il est en campagne* confère à *campagne* la valeur d'une campagne militaire. Si on ajoute un marqueur de centrage tel que *plein* : « *il est en plein désert* », « *il est en pleine campagne* » deviennent des énoncés acceptables.

Dans un exemple comme *être en mer*, on a les mêmes phénomènes d'actualisation (le poisson n'est pas plus *en mer* que la statue n'est *en ville*) et de centrage (perte de contact avec la rive). En revanche, on pourra dire d'un marin ou d'un bateau qu'il est *en mer* (mais pas d'une bouteille ou d'un animal marin) car ces termes sont intrinsèquement pourvus de valeur « *maritime* ».

Dans le premier exemple, on a utilisé des propriétés d'actualisation et de centrage, dans le second celles de fonction intrinsèque. Enfin, il en existe un troisième type, au niveau spatial, dans lequel on retrouve les propriétés d'actualisation et de fonction intrinsèque mais pas de centrage : *il est en classe* fait référence à l'instituteur ou à l'écopier, *il est en prison* au prisonnier, *il est en conférence* au conférencier...

Selon Guillaume (1919) qui a étudié la préposition **en** : « Ces deux prépositions [en et dans] nous mettent en présence d'un fait entièrement nouveau : la déformation de la fonction, au lieu d'être une variation d'une valeur que rien d'extérieur ne révèle, se

dénonce, au contraire, par un changement de forme apparente. *En* est, en effet dans la langue, la valeur déformée (...) *de, dans* ». pp. 256-266

D'après Gougenheim (1950), « La préposition *en* issue de la préposition latine *in* est à l'origine une préposition de lieu qui a d'abord annulé le sens *de, dans* et celui de *sur*; puis s'est peu à peu restreinte au premier avant d'être supplantée par *dans*, dans la plupart de ses emplois ». pp. 178.

#### **2.1.1.1.7 L'emploi spécifique de la préposition « en »**

Selon Riegel et al (2009), « la préposition « en » s'en emploie, sans article, devant :

- \* les noms de pays féminins : *en Chine*,
- \* les noms de pays commençant par une voyelle, qu'ils soient masculins : *en Iran*, ou féminins : *en Allemagne*,
- \* les noms féminins de grandes îles proches ou lointaines : *en Sardaigne, en Nouvelle-Guinée*, attention toutefois à : *à Terre-Neuve, à Java*,
- \* certains noms de départements français, tels que les noms composés singuliers féminins : *en Haute-Vienne*, et avec certains noms simples, sans doute confondu avec les noms des anciennes provinces : *en Dordogne*. En revanche, *en* est impossible avec les noms composés singuliers masculins : \**en Lot-et-Garonne*, les noms pluriels : \**en Vosges, en Bouches du Rhône*,
- \* les noms masculins commençant par une consonne : \**en Jura*. Grevisse (2007) affirme que les noms de départements se construisent plutôt avec la préposition *dans* et l'article (sauf la Corse, la Savoie et Paris),
- \* les noms de provinces féminins : *en Normandie, en Bavière*,
- \* les noms de provinces commençant par une voyelle : *en Anjou*; dans ces deux (cas, *dans* est possible,

\* les noms de provinces masculins et à initiale consonantique: *en Poitou*, on utilisera volontiers *dans* le mais rarement *au*.

\* les noms de continents : *en Afrique*, *en Océanie*.

#### 2.1.1.1.8 L'alternance de « en » et « à »

La préposition *en* n'alterne avec *à* que devant certains substantifs féminins et quelques substantifs masculins à initiale vocalique qui ne sont pas incompatibles avec l'idée d'intériorité. L'article *le* en combinaison avec *à* a une valeur de détermination, celle de généralité étant fournie par *en* qui exclut l'article ; on notera que la préposition *en* figure dans des syntagmes plus ou moins figés : *il travaille à l'usine / il travaille en usine ; à l'appartement / en appartement ; à la bourse/ en bourse ; à la campagne/ en campagne* » (*Trésor de la langue française*, p. 10).<sup>3</sup>

Dans certaines locutions prépositives, on retrouve les prépositions *en* et *à* (ou plutôt *au*), mais l'usage n'a pas défini leur rôle de manière cohérente : *en bas de*, *au bas de*, *à bas de* ; *au-dedans de*, *en dedans de*, il faut toutefois faire attention à la différence d'orthographe. De même on peut trouver *remettre quelque chose en place ou à sa place*, mais on dit uniquement *aller au-devant de quelqu'un*. Enfin les grammairiens opposent souvent *au-dessous de* et *en dessous de* : la première locution a davantage le sens de « sur la surface inférieure de », et la seconde de « dans la partie inférieure de ». D'un côté, Riegel (2004 :372) observe que « en » est utilisé avec les véhicules pour les moyens de locomotion, tandis que « à » est employé avec les animaux. Par exemple:

19. *Cette dame voyage en bus.*

20. *La cheftaine voyage à cheval.*

21. *Benoit va à l'école à pied.*

Cependant, cette analyse de Riegel semble incomplète car nous ne sommes pas convaincus que « à » soit exclusivement utilisé avec les animaux. On peut également l'employer avec les moyens de locomotion à deux roues tels que le vélo, la moto, ces moyens symbolisant un espace ouvert sur lequel on monte. Cette lacune dans la règle de Riegel montre à quel point l'alternance entre « en » et « à » peut être confuse, même pour les locuteurs natifs du français, comme le suggère Poisson-Quinton (2000 :174) : « les Français ne respectent pas toujours cette règle. Ils disent souvent « en moto », « en vélo » ». Si même les natifs rencontrent des difficultés avec l'emploi de « en », cela renforce notre argument selon lequel les apprenants du français langue étrangère rencontrent des défis syntaxiques concernant la préposition « en ».

De même, il n'est pas rare d'entendre les gens dire « en ce moment-là » ou « à ce moment-là », montrant une alternance entre « en » et « à » pour exprimer la durée dans un discours.

Pinchon (1991) ajoute que « En » peut être alterné avec « à » après le verbe « croire ». Par exemple : Croire en Dieu (impliquant une adhésion de la foi) ou Croire à Dieu (suggérant, par opposition, un acte volontaire dicté par la réflexion). Pinchon (1991 :508) explique qu'après des verbes tels que « *se confier, espérer, avoir confiance, mettre sa confiance* », l'alternance entre « en » et « à » se fait lorsque le complément est un nom propre, un pronom ou un substantif déterminé, comme dans l'exemple : *se confier à Dieu*. L'approche de Pinchon dans cette alternance entre « en » et « à » nécessite une compétence technique de la langue pour maîtriser cette règle, d'où la complexité pour les apprenants du français langue étrangère.

#### **2.1.1.1.9 L'alternance de « en » avec « au » et « à la »**

L'usage de la préposition « en » peut varier en alternance avec « à la » et « au » lorsqu'elle est employée avec des noms de pays. Selon Pinchon et al (1991 :506), cette alternance de « en » avec « à la » et « au » est observée particulièrement dans la construction des noms de pays de genre féminin. Par exemple, pour des pays comme *la Chine, la Côte d'Ivoire, l'Amérique, la France, la Zambie, et l'Italie*, où le genre est féminin, « en » est utilisé. Ainsi, on dit; *en Chine, en Côte d'Ivoire, en Amérique, en Zambie, en Italie, en France*.

Charaudeau (1992 :437) précise que « en » est utilisé lorsque le pays est de genre masculin et que le nom commence par une voyelle. Par exemple, *en Afghanistan, en Angola, en Équateur, en Irak*, etc. Cependant, si le nom du pays de genre masculin commence par une consonne, « au » est utilisé. Par exemple, *au Ghana, au Gabon, au Niger, au Bénin, au Togo, au Sénégal, au Maroc, au Brésil*, etc.

Les explications de Pinchon et Charaudeau sur cette alternance entre « en » et « au/à la » soulignent l'existence de contraintes syntaxiques dans l'emploi de la préposition « en ». Cela soulève la nécessité pour les apprenants en français langue étrangère (FLE) de maîtriser ces règles grammaticales. Cependant, même à ce niveau d'étude, les apprenants du FLE peuvent rencontrer des difficultés dans l'utilisation du morphème « en », soit parce qu'ils ont du mal à assimiler les règles et à effectuer ces jugements grammaticaux, soit en raison de l'interférence de leur langue maternelle ou l'anglais.

#### **2.1.1.1.10 « En » et « à » avec les noms d'îles**

Au cours de notre étude, nous avons pu constater qu'il n'est pas facile d'établir des règles d'utilisation des prépositions « à et en » avec les noms d'îles car il existe de nombreuses exceptions. En effet, Grevisse affirme dans *Le Bon usage* (p. 1506, \$

1003 a) 2") que l'on utilise **à** devant les noms de petites îles lointaines (*à la Réunion*), les noms de petites îles d'Europe (*à Malte*), les noms masculins de grandes îles lointaines (*à Madagascar*), les noms d'îles au pluriel, avec contractions de la préposition et de l'article (aux Seychelles, aux Antilles) et « **en** » devant les noms féminins de grandes îles proches ou lointaines: (*en Sardaigne, en Nouvelle-Guinée* mais à Terre-Neuve, à Java).

Il semble, en effet, relativement difficile d'utiliser uniquement ces critères puisqu'il est quasiment impossible de définir avec exactitude le genre de certains noms d'îles. Nous n'avons pas trouvé d'ouvrage qui puisse nous donner ces indications avec précision.

Certains dictionnaires unilingues donnent le genre de quelques noms propres (*selon Le Petit Larousse de 1997*, Cuba est du genre féminin, mais il n'y a aucun renseignement concernant Bornéo), il existe également des dictionnaires bilingues qui indiquent le genre de quelques noms propres.

Prenons un exemple : dans le dictionnaire *Harrap's Weis Mattutat* et dans *Le Petit Larousse*, il est écrit que Chypre est du genre féminin, dans le second ouvrage on apprend que l'île se situe en Europe et qu'elle mesure 9251km<sup>2</sup>. D'après une étude plus approfondie que nous avons menée, il semble qu'une île soit lointaine si elle ne se situe pas en Europe, et qu'elle soit considérée comme grande lorsque sa superficie dépasse 4000 km<sup>2</sup>. On peut donc affirmer que Chypre est une grande île, proche et de genre féminin, donc d'après Grevisse, on devrait employer la préposition *en*, ce qui est faux puisque l'on dit *aller* ou *être à Chypre*.

En orientant notre étude vers l'emploi des déterminants avec les noms d'îles, nous en avons conclu que ce critère semblait le plus fiable et le plus généralisable. En effet, il apparaît que l'on utilise « à » quand le nom de l'île :

- \* ne peut pas être précédé d'un déterminant : à Chypre,
- \* est précédé d'un déterminant au pluriel : aux Seychelles,
- \* est précédé d'un déterminant masculin singulier : *au Japon*, bien que dans ce cas, le nom de l'île se confonde avec le nom du pays et *en* quand le nom de l'île est féminin et s'emploie avec le déterminant. Il faut toutefois noter qu'avec la préposition *en*, le déterminant disparaît : *en Islande, en Nouvelle-Guinée*.

#### **2.1.1.1.11 L'opposition entre « en » et « dans »**

Selon Charaudeau (1992), la préposition *en* « indique une position dans un lieu qui est conscrit par les limites » et la préposition « dans » aussi « indique une position dans un lieu circonscrit ». Il est d'avis que la préposition « en » se relie au mouvement de l'homme ou d'un événement tandis que « dans » indique la localisation ou la direction absolue d'un être humain, d'une chose. Nous avons constaté que les deux prépositions occupent la même position devant les noms. Mais il y a quand même une différence quant à leurs emplois. En conséquence, Charaudeau (1992) précise que : la préposition « en » s'accompagne de l'absence d'article pour dématérialiser le nom qui suit » par exemple

22. *Les hommes voyagent en bus*

23. *Les hommes sont dans un bus*

Nous remarquons que dans ces deux phrases que les prépositions « en » et « dans » sont employées devant les nom **bus**, mais on voit que la préposition « dans » est suivie d'un article indéfini alors que « en » est accompagnée d'une absence d'article comme Charaudeau indique.

Considérons aussi les exemples de concurrence entre *dans* et *en* illustrés en (24) et (25) avec leurs explications.

24. a. # *Le voyage est prévu **dans** le train.*

24. b. *Le voyage est prévu **en** train.*

25. a. # *J'ai rencontré Guy **en** train.*

25b. *J'ai rencontré Guy **dans** le train.*

La règle recommande l'utilisation de la préposition « **dans** » pour introduire un objet physique, tandis que la préposition « **en** » est réservée pour présenter un mode de transport (Lexis 1989). Dans les exemples (24a) et (24b), où l'objet est un moyen de transport comme le train, la norme préconise l'emploi de la préposition « en ». Cependant, dans les exemples (25a) et (25b), où le train représente un lieu, car on rencontre quelqu'un à un endroit précis, la préposition appropriée est « dans ». Il convient de noter que les cas (24a) et (25a) représentent des utilisations archaïques, remontant au Moyen Âge, où les prépositions « en » et « dans » étaient synonymes, pouvant être utilisées indifféremment, peu importe le contexte (Gougenheim 1951 :166). Néanmoins, depuis le 19<sup>e</sup> siècle, le sens de chacune de ces prépositions s'est spécialisé (Gougenheim 1951 :166). Bien que cette évolution sémantique ait eu lieu, le sens commun partagé entre « en » et « dans » persiste chez de nombreux locuteurs, expliquant ainsi la concurrence observée dans les exemples (24) et (25), laquelle peut être attribuée à un usage archaïque.

Pour Riegel et al (2004 :372), « la préposition *en* n'est jamais suivie de l'article défini [...]. Cette préposition introduit un grand nombre de compléments de manière ». Par exemple

26. *Robert est **dans** la prison*

27. *Robert est **en** prison*

Dans ces phrases au- dessus, nous avons remarqué que dans de la phrase (26) est accompagnée de l'article défini, mais « en » de la phrase (27) n'est pas suivie d'article. Ceci revient à dire que l'alternance de « en » et « dans » constitue une contrainte syntaxique d'emploi de la préposition « en », car c'est une alternance qui se prête beaucoup à confusion aux apprenants.

#### **2.1.1.1.12 La concurrence entre « en » et « sur »**

L'exemple en (28) illustre la concurrence entre *en* et *sur*.

28. a. Il a fait ce travail **sur** 2 heures.

28b. Il a fait ce travail **en** 2 heures.

La préposition « *en* » est utilisée pour introduire un complément de temps de durée, tandis que la préposition « *sur* » est destinée à introduire un complément de temps approximatif (Lexis 1989). Dans l'exemple (28a), « *sur* » est employé pour spécifier un moment précis, une durée de deux heures, qui peut uniquement être introduite par « *en* ». La rivalité entre « *sur* » et « *en* » représente une ancienne pratique : avant le 19<sup>e</sup> siècle, ces deux prépositions étaient utilisées de manière interchangeable pour introduire un même complément de temps, mais depuis, leur signification s'est restreinte. Concrètement, après le verbe "faire" (qui exprime l'accomplissement d'une action), la préposition « *en* » sert à construire un complément qui décrit la durée du processus, "le laps de temps nécessaire à son achèvement" (Wagner et Pinchon 1962:471), tandis que la préposition « *sur* » indique une valeur temporelle marquant l'approximation. Toutefois, il est notable que malgré cette évolution sémantique, l'utilisation interchangeable de ces deux prépositions persiste dans la langue courante, ce qui confirme une certaine similarité de sens entre elles.

### 2.1.1.1.13 L'emploi de « en » avec des positions absolues

Selon l'explication de Charaudeau (1992 : 420), la préposition **en** « s'emploie pour indiquer des positions qui constituent le lieu dans lequel se situe un être ou un événement par rapport à une référence qui se confond avec le sujet parlant lui-même ». Cette localisation va souvent de pair avec une désignation (physique ou mentale) par le sujet parlant du lieu concerné. Cette explication de Charaudeau nous révèle que la préposition **en** peut s'ajouter à d'autres mots formant des locutions prépositives pour en faire des expressions concrètes ou abstraites. Voyons quelques exemples :

*En haut* : une locution prépositive indiquant la position d'une référence qui est-elle même au-dessus du sujet parlant.

Ex : 29. *Une ampoule est fixée **en haut de** la chambre à coucher*

*En dehors de* : locution prépositive indiquant que l'objet se situe à l'extérieur d'un lieu d'intériorité qui se voit de ce même lieu extérieur.

Ex : 30. *Les apprenants mangent **en dehors du** campus.*

*En face de* : locution prépositive indiquant une position devant mais le point de visée est supposé se situer simultanément dans les lieux de la référence et de l'objet d'une manière opposée.

Ex : 31. *Le marché d'Agbozume se trouve **en face de** la banque d'Avenor.*

D'autres locutions prépositives avec « en » sont : „en deçà de“, „en dedans de“, „en guise de“, „en bas de“, „en plus de“, „en avant“, „en arrière“ comme l'évoque Grevisse (2009 :283).

Au fait, l'explication de Charaudeau va sans doute nous aider à faire la lumière sur les contraintes syntaxiques d'emploi de la préposition « en » qui confrontent les étudiants. Comme le soulignent les behavioristes et les socio-cognitivistes, c'est important pour les apprenants de développer des habitudes dans un environnement

favorable pour l'apprentissage des langues. Bien que Chomsky (1959) mette en avant l'aspect cognitif de l'apprentissage linguistique, en soulignant son lien avec l'intellect, il est crucial de ne pas négliger les influences sociales de l'environnement. Toutefois, il est argumenté que l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère ne devraient pas se limiter à une méthode grammaire-traduction, axée sur l'enseignement des règles grammaticales. Le chapitre discute en détail de la nature complexe de la préposition « en » en français et de ses différentes emplois linguistiques, ce qui suggère que cette préposition peut poser des difficultés aux apprenants.

### ***2.1.2 Théories psycholinguistique***

En parlant d'une théorie, c'est ensemble organisé de principes, de règles, de lois scientifiques visant à décrire et à expliquer un ensemble de faits. Dans notre travail, nous allons considérer quelques théories suivantes ;

### ***2.1.3 Théorie behavioriste***

La théorie behavioriste est la plus importante théorie de l'apprentissage, qui a eu un impact majeur sur les domaines de l'enseignement des sciences, de l'éducation et de la formation. Le terme "behaviorisme" est dérivé du mot anglais "behavior", qui signifie "comportement" marqué par une manifestation observable de la maîtrise des connaissances qui assure la réalisation des objectifs visés. Il a été utilisé pour la première fois par Watson en 1913 dans un article sur la nécessité d'observer les comportements pour les étudier. C'est une approche qui se concentre uniquement sur les traits observables afin de caractériser la façon dont ils sont déterminés par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son environnement, sans faire appel aux mécanismes internes du cerveau ou aux processus mentaux qui ne sont pas directement observables. Cependant, Skinner est en désaccord avec les

théories de Watson et Pavlov, qui affirment que toutes les réponses dépendent d'un stimulus, même si ce dernier n'est pas identifiable. Deux points priment : le taux de réponse et la manière dont l'organisme réagit au renforcement environnemental. Skinner a développé le concept de « conditionnement opérant » (initié à l'origine par Edward Thorndike en 1913), qu'il a distingué du conditionnement pavlovien ou classique (1901). Skinner est le représentant le plus convaincant de la théorie behavioriste. Il est le plus empiriste des théoriciens behavioristes. Sa thèse est que « le comportement peut être structuré par l'utilisation appropriée d'un conditionnement adéquat ». Selon Lanchec (1976:21), Skinner a fondé sa théorie de l'apprentissage sur l'idée que le renforcement exerce la même influence sur l'animal que sur l'enfant (nourriture pour le rat et récompense verbale pour l'élève). Le renforcement positif augmente la probabilité d'obtenir l'effet désiré.

Le renforcement négatif (évitement) ne l'augmente pas. L'émergence du langage chez l'enfant peut être assimilée, dans un premier temps, à ce type d'apprentissage : son désir de satisfaire ses besoins sera renforcé par les encouragements de son entourage.

Cependant, le langage suppose la mise en œuvre de processus très complexes qui ne peuvent être assimilés uniquement à des réactions stimulus-réponse. Skinner veut faire du behaviorisme une méthode empirique raffinée. Pour lui, ses définitions décrivent les phénomènes de manière expérimentale, car le comportement d'un organisme sont modifiés par ses actions et les résultats de ces actions obtenus. Pour Skinner, toute hypothèse ou proposition doit être vérifiée par l'observation afin de lui donner un sens. L'opérationnalisme s'intéresse au « comment » et au « pourquoi » des choses. Il préfère les termes qui décrivent les opérations. Skinner a ensuite défini l'apprentissage comme une modification du comportement provoquée par des stimuli

de l'environnement. Skinner a développé une théorie basée sur un modèle empirique, dont il a tiré une pratique pédagogique. Il affirme que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses appelées « renforcement positif » (par exemple, de bonnes notes pour les élèves) et de punitions appelées « renforcement négatif » (par exemple, de mauvaises notes pour les élèves). C'est en ce sens que l'individu adopte un comportement qui lui permet d'éviter le renforcement négatif et d'augmenter ses chances d'obtenir un renforcement positif. Ici, Skinner dit que la motivation positive encourage l'apprenant à mieux faire. Cette procédure est appelée « conditionnement opérant ». Skinner (1971) a sérieusement critiqué l'enseignement traditionnel basé principalement sur le renforcement négatif et a proposé de le remplacer par le renforcement positif. Les travaux de Skinner (1971) sont adaptés aux situations d'apprentissage et le modèle qui en résulte est celui de l'enseignement programmé. Ce modèle repose sur les principes suivants :

- Le matériel à enseigner est décomposé en une série d'éléments courts pour permettre un renforcement le plus rapide possible,
- Le contenu part du niveau le plus simple et le niveau de difficulté augmente pour favoriser l'apprentissage sans erreur,
- Le contenu est présenté sous la forme d'une séquence linéaire, mais chacun peut le parcourir à son propre rythme.
- le renforcement positif (par des encouragements, etc.) est privilégié et doit être donné le plus rapidement possible. Des études expérimentales ont montré que plus le délai entre la réponse et le renforcement est court, meilleure est la performance finale.

Les behavioristes décrivent l'apprentissage d'une langue comme un changement dans le comportement observable de l'apprenant. Pour eux, cela est dû à la force avec laquelle une réponse est associée à des stimuli internes ou externes, c'est-à-dire à l'environnement interne ou externe de l'organisme. Dans la détermination et l'explication du comportement humain, l'environnement est l'élément le plus important.

Dans ce processus d'apprentissage, il existe trois variables principales : l'environnement, qui stimule l'organisme qui est stimulé et le comportement ou la réponse de l'organisme à la stimulation. La théorie behavioriste vise à préciser les conditions et les processus par lesquels l'environnement "contrôle" le comportement, c'est-à-dire la réponse.

Plus tard, Thorndike (1932) et Skinner (1957), s'appuyant sur la théorie stimulus-réponse, ont travaillé à développer les notions de renforcement de l'apprentissage des langues. Ce que nous voulons dire ici, c'est que ces psychologues ont réussi à comparer le processus d'apprentissage d'une langue à la manière dont l'apprentissage se produit dans une langue comme une succession de liens entre stimulus et réponse.

Selon eux, l'apprentissage d'une langue est une association ou une connexion entre des stimuli et des réponses, suivie d'un renforcement. Pour Skinner, l'apprentissage des langues repose sur trois grands principes : la motivation, le renforcement et la répétition, qui se combinent pour fournir l'expérience d'apprentissage nécessaire qui conduit à l'habitude. Les behavioristes considèrent l'apprentissage des langues comme une formation d'habitudes dans le sens où, dans l'acquisition des structures linguistiques, la réponse correcte de l'apprenant est récompensée, tandis que la réponse erronée est punie.

En résumé, pour intéresser les apprenants à une langue, son apprentissage doit être basé sur la motivation, l'imitation et la répétition. A cette fin, les exercices de répétition, ou exercices structuraux fréquents, sont très nécessaires dans l'intention de former une habitude dans l'utilisation de la préposition « en » par l'apprenant.

### ***2.1.3.1 Principe d'analyse contrastive***

La théorie de l'analyse contrastive affirme que le principal obstacle à l'acquisition d'une langue seconde est le transfert du système de la première langue, et qu'une analyse scientifique des deux langues en question produira une taxonomie des contrastes linguistiques entre elles qui permettra au linguiste de prédire les difficultés. (Douglas 1987 : 154). Du point de vue de Robert (2008 : 82), les interférences sont des erreurs commises par les apprenants sous l'influence de leur langue maternelle dans tous les domaines (phonétique, morphosyntaxe, etc.). L'analyse contrastive consiste à anticiper et à analyser les erreurs. Les points de similitude constituent un transfert positif, tandis que les points contrastifs qui génèrent des erreurs sont connus sous le nom de transfert négatif.

Il est donc nécessaire de prévoir les erreurs qui peuvent résulter du transfert linguistique d'une langue source (langue maternelle ou anglais) vers la langue cible (français). Les points de similitude seront analysés pour voir s'ils (les points) peuvent constituer une source de difficulté pour les apprenants et si, à l'inverse, les points de divergence ne peuvent donc pas constituer un domaine sur lequel l'apprenant s'appuie pour bien maîtriser la langue cible. La présomption qui sous-tend l'analyse contrastive est que les erreurs se produisent nécessairement à la suite d'une interférence lorsque les apprenants transfèrent leurs comportements de la langue maternelle vers une langue cible. Lorsqu'il existe des similitudes entre les deux langues, l'apprenant trouve

l'apprentissage facile. En revanche l'apprentissage devient difficile lorsqu'il y a des différences. En conséquence, l'apprenant a tendance à faire des erreurs. La théorie de l'analyse contrastive proposée par le prédit que l'apprenant de la langue cible éprouve des difficultés en raison des différences entre les deux langues transfert de caractéristiques de la langue maternelle ou de la deuxième langue vers la nouvelle langue. Lado (1980), le père fondateur de l'analyse contrastive souligne que les erreurs proviennent du "transfert de mauvaises habitudes dans une langue "la tendance à transférer dans une langue ce que l'on a appris dans une autre langue précédemment apprise. Si ce phénomène se produit, ces éléments acquis peuvent faciliter l'apprentissage des apprenants s'il y a des similitudes syntaxiques ou sémantiques, ou s'il y a des différences dans la façon dont les deux langues sont utilisées. D'où le terme de transfert positif ou négatif. Nous allons faire une comparaison contrastive entre la préposition en éwé, en anglais et en français. Nous avons utilisé l'éwé car c'est la langue maternelle de la plupart de nos apprenants.

### **Analyse contrastive de la préposition en éwé et en français**

D'après Wellington (2006), « en ewe, il n'y a pas de prépositions ». Dans cette langue, nous parlons plutôt de postposition du fait que contrairement au français où cet élément est préposé, il est postposé au mot ou groupe de mots. Comme les montrent les exemples suivants :

11a. *L'oiseau est sur l'arbre. (French)*

11b. *Xeví la le atí la dzi. (Ewe)*

11c. *Il est dans la chambre. (French)*

11d. *Éle xɔ la me. (Ewe)*

Nous avons constaté que, dans les phrases 11b et 11d, les prépositions sont à la fin du syntagme nominal objet « *ati et xɔ* » tandis que les phrases 11a et 11c qui sont en langue française, les prépositions sont en tête du syntagme nominal.

Nous notons aussi que, dans la langue maternelle (éwé) est des fois caractérisées par l'absence totale de la préposition ou l'usage d'une préposition entièrement différente de celle de la langue cible. Selon Wellington (2006 :46) « Lorsqu'on exprime une localisation (être quelque part), les noms de villes, pays et continents n'emploient pas de préposition. »

12 a. *Robert va en France*

12b. *Robert yi France*

12c. *Il chante en joie*

12d. *Édzi ha kple dzidzɔ*

Dans la 12a, nous avons une préposition « en » mais la même phrase en éwé, a une préposition nulle. Pour les phrases 12c et 12d, la préposition employée en éwé n'est pas la même que celle employée en français, mais c'est cette préposition « kple » équivalent d'avec qui donne la traduction correcte de la version française.

### **Analyse contrastive de la préposition en anglais et en français**

Selon Riegel et al (2009) « en français, la préposition « en » est utilisée pour indiquer le moyen de transport » mais en anglais, différentes prépositions peuvent être utilisées en fonction du moyen de transport comme « by ou in ». Par exemples ;

13 a. *Je vais en voiture (French)*

13. b. *I go by car (English)*

Avec les exemples ci-dessous, nous avons observé que, la préposition « en » ne se traduit pas toujours par « in », on peut utiliser « by » qui est équivalent de « en » pour donner la traduction correcte de la version française.

### **Les traits de similarités morphosyntaxiques entre les prépositions en français et en Anglais.**

Bien que les prépositions en français et en anglais puissent différer dans certains contextes, il existe également des similitudes dans leur utilisation. Voici quelques points de convergence entre les deux langues ;

- a. **Utilisation avec des mois et des saisons** : Les deux langues utilisent des prépositions pour exprimer des moments spécifiques dans le temps en relation avec les mois et les saisons. Par exemple, "in January" (en français : "en janvier") ou "in summer" (en français : "en été")
- b. **Emploi avec les langues** : Les deux langues utilisent des prépositions pour parler des langues. Par exemple, "in French" (en français: "en français") ou "in English" (en français : "en anglais")

#### ***2.1.3.2 Les théories cognitivistes***

Contrairement aux behavioristes comme Watson et Skinner, les cognitivistes tels que Corder (1974 :12), ne parle pas d'interférence, ni de comportement observable lié uniquement à l'environnement physique, mais de transfert, car ils estiment qu'on ne peut pas se passer des connaissances antérieures de l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue. L'apprenant dispose déjà d'un répertoire plus ou moins suffisant pour établir des interactions avec son environnement avant d'être introduit dans la L2. En prenant l'exemple de l'environnement ghanéen, l'apprenant a déjà acquis des connaissances en anglais sur lesquelles il peut s'appuyer pour acquérir de nouvelles connaissances en FLE.

Selon Dubois et al (2002 :64), Chomsky a critiqué le behaviorisme comme étant incapable de rendre compte de la créativité du sujet parlant et de l'apprentissage des langues chez l'enfant. Pour lui, tout apprenant naît biologiquement avec un organe mental qui lui permet d'emmagasiner des connaissances et de les reproduire de diverses manières. Chomsky distingue l'homme de l'animal sur la base du langage du premier, en particulier de sa capacité à former de nouveaux énoncés qui expriment de nouvelles pensées adaptées à de nouvelles situations. Chomsky (1968) estime que l'enfant possède un générique directement responsable de son langage, c'est-à-dire du développement cognitif et social de l'espèce humaine. La conception de Chomsky note que l'enfant est doté d'un dispositif d'acquisition du langage (Language Acquisition Device) et c'est ce mécanisme qui permet à l'apprenant de déduire de la langue de l'entourage, les structures de base d'une grammaire universelle qui ne lui a été apprise. En d'autres termes, l'enfant est considéré comme prédisposé à l'apprentissage des règles de grammaire de façon innée.

Cette prédisposition leur permet de segmenter les règles à partir d'un ensemble fini qui peut exister. Dans ce paramétrage des règles, les enfants se fixent eux-mêmes une règle grammaticale. Corder (1967) le confirme en disant que « les phrases de l'apprenant sont comme autant de manifestations de fausses hypothèses ». Ainsi, lorsque les apprenants sont exposés à davantage de données et qu'ils les ont traitées, soit par l'observation directe, soit à l'aide des explications de l'enseignant, l'interaction entre eux et les hypothèses initiales leur permettra de formuler de nouvelles hypothèses qui sont davantage des faits linguistiques de la langue cible. L'observation de Corder et de ses partenaires est d'une grande importance pour l'enseignement du français langue étrangère, car ils mettent l'accent sur une présentation systématique

des éléments psychologiques sur lesquels se fondent les conceptions de l'apprenant. Corder (1957) insiste sur le fait que l'apprenant doit être exposé à des données qu'il doit observer directement, en classe et en dehors de la classe.

### ***2.1.3.3 Notion d'erreur***

Le processus d'acquisition, selon Corder (1967), est l'élaboration d'une série d'hypothèses faites sur les structures de la langue seconde. Cependant, Corder ne rejette pas la notion de transfert entre les niveaux L1 et L2 car, selon lui, l'apprenant de L2 construit son système L2 en le comparant à celui de sa langue maternelle et en cherchant les similitudes et les différences. Les chercheurs se concentrent sur les erreurs réelles des apprenants de L2. La conception actuelle du rôle de l'erreur dans l'apprentissage tend à récupérer sa dimension positive, remettant en question un domaine longtemps marqué par le rejet didactique. Il est possible de transformer les obstacles en objectifs et d'aider l'apprenant à ajuster ses représentations initiales et à améliorer son interlangue tout en prenant conscience de son fonctionnement mental et de ses actions en s'appuyant sur les erreurs commises.

Malheureusement, notre système perçoit et punit mal l'erreur. Astolfi (2003) c'est un outil pour bien enseigner. L'erreur est alors essentielle à l'apprentissage d'une langue. Elle possède une stratégie de remédiation ou un pivot pour améliorer l'apprentissage d'une langue. Selon la théorie cognitive, l'erreur montre le processus d'apprentissage et révèle les difficultés des apprenants.

Selon N. Chomsky (1965). L'erreur peut également être considérée comme la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant la reproduction de stéréotypes dignes de ce nom Astolfi (2003 : 45). Ainsi, la notion d'erreur fait référence à un processus plutôt qu'à un produit fini, car toute erreur est un signe d'apprentissage évolutif,

influencé par le contexte, les partenaires et les nouveaux savoirs qui l'oublie. Selon les behavioristes, les erreurs proviennent de mauvais comportements et doivent être punies. Les cognitivistes, en revanche, pensent que l'erreur ne doit pas être considérée comme un facteur défavorable de l'enseignement. Selon Coder (1974), les erreurs sont normales et nécessaires dans tous les processus d'apprentissage. Selon les cognitivistes et les didacticiens des langues, les erreurs sont liées à la compétence et les fautes à la performance. En conséquence, l'analyse des erreurs symbolise le passage d'une conception prédictive à une conception explicative. Les chercheurs ne prédisent pas les erreurs mais les expliquent. Selon Corder (1967), les erreurs sont faites à cause de la méconnaissance des règles, à leur mauvaise application ou une interprétation erronée de celle-ci influencée par la langue maternelle ou l'anglais. Parmi d'autres choses, l'analyse d'erreurs permet à l'enseignement d'identifier précisément les contraintes d'emploi de la préposition « en » en FLE et d'éliminer les obstacles d'apprentissage.

#### ***2.1.3.4 Typologie des erreurs***

Parmi la multitude des typologies d'erreurs proposées par les didacticiens, nous avons retenu d'une part, celle d'Astolfi (2003) qui rend compte de la diversité de facteurs susceptibles de produire des erreurs et d'autre part celle d'Edimonsen et al (1991) qui se réfèrent plutôt aux processus cognitifs et aux stratégies d'apprenants lorsque ceux-ci sont confrontés aux erreurs.

Astolfi distingue huit types des erreurs mais nous allons baser notre recherche sur quelques-unes de ces erreurs qui sont liées aux causes du problème de notre recherche de l'emploi de la préposition « en »

- a) Des erreurs relevant de la compréhension des consignes : celles-ci sont liées aux choix stratégiques que fait l'apprenant pour résoudre un problème ou effectuer une tâche. Elles peuvent être dues à une mauvaise compréhension des consignes ou à une utilisation inappropriée des méthodes.
- b) Des erreurs dues à une surcharge cognitive : une surcharge cognitive peut entraîner la confusion des informations, ce qui peut conduire à mélanger des concepts ou des procédures similaires.
- c) Des erreurs causées par la complexité propre du contenu : la complexité du sujet rend difficile la compréhension du contexte dans lequel les informations s'appliquent conduisant à des erreurs dans l'application du savoir.
- d) Des erreurs portant sur les démarches adoptées : les erreurs relatives aux démarches adoptées se produisent lorsque les apprenants font des choix inappropriés ou utilisent des méthodes incorrectes pour aborder un problème ou résoudre une tâche.
- e) Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des apprenants : les apprenants peuvent avoir une compréhension incomplète ou incorrecte des concepts, ce qui les conduit à appliquer ces connaissances de manière inappropriée dans des situations d'apprentissage.
- f) Des erreurs résultant d'habitude scolaire ou d'un mauvais décodage des attentes : ils se produisent lorsque les apprenants adoptent des comportements ou des approches d'apprentissage qui ne correspondent pas aux attentes des enseignants ou du système éducatif.

#### ***2.1.3.5 La nature d'erreur***

Pendant notre enseignement, nous avons remarqué quelques erreurs commises par les apprenants.

La première erreur est l'aspect complexe de la préposition « en » avec des pays. Selon Riegel et al (2009), on emploie « en » lorsqu'un pays est féminin en français ou quand ils commencent par une voyelle avec « au » quand ils sont masculins et à l'initiale consonantique, mais les apprenants écrivent les phrases suivantes ;

14. \**Il habite **au** france au lieu de Il habite **en** france*

15. \**Jean travaille **à** Europe au lieu de Jean travaille **en** Europe.*

Puisque France et Europe sont des pays féminins, on doit employer la préposition « en » au lieu de « au et à »

La deuxième erreur est l'emploi de la préposition « en » avec le moyen de transport. Riegel (2009 :372) postule que „on utilise la préposition « en » devant des noms de moyens de transport dans lesquels on entre (voiture, avion, train, bus etc.), lorsqu'il s'agit d'un moyen de transport ouvert que l'on enfourche (vélo, cheval, moto, scooter etc.) l'emploi de la préposition « à » est privilégié.”

Par exemple, les apprenants disent ;

16. \**Pierre va **à** l'école à voiture au lieu de Pierre va à l'école **en** voiture.*

Comme la voiture est un moyen de transport où on entre, il est juste d'employer la préposition « en » au lieu de « à ».

La troisième erreur commise par les apprenants est l'emploi de la préposition « en » les mois de l'année. Par exemple, les apprenants écrivent la phrase suivante ;

17. \**Mes filles sont nées **dans** avril au lieu de Mes filles sont nées **en** avril.*

### **2.1.3.6 Implications didactiques**

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), diverses erreurs se manifestent, influençant la maîtrise de la langue. Les behavioristes et les cognitivistes proposent des perspectives distinctes sur ces erreurs.

Du point de vue béhavioriste, les erreurs découlent de mauvaises habitudes qui nécessitent correction. À l'inverse, les cognitivistes soutiennent que les erreurs ne devraient pas être perçues comme des obstacles à l'apprentissage de la langue. Corder (1974) affirme que les erreurs sont normales, nécessaires et obligatoires dans le processus d'apprentissage de la langue. Elles servent à évaluer si les apprenants ont bien saisi la langue et aident à identifier et à corriger les erreurs. Selon cette perspective, les erreurs jouent un rôle authentique dans l'apprentissage linguistique.

Pour les cognitivistes, les erreurs fonctionnent comme des indicateurs de progrès ou de revers dans l'apprentissage, offrant des indicateurs sur les défis des apprenants. Corder (1980), cité par Cuq (1996 : 47), souligne que les erreurs systématiques des apprenants nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue. Les erreurs sont considérées comme des repères dans la stratégie d'apprentissage. Les béhavioristes et les cognitivistes convergent sur l'importance des erreurs et sur l'utilisation de l'analyse contrastive.

En résumé, les béhavioristes mettent l'accent sur la correction rapide des erreurs pour éviter la formation de mauvaises habitudes, tandis que les cognitivistes considèrent les erreurs comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage, fournissant des informations précieuses pour une amélioration continue. L'analyse contrastive, qui examine les erreurs dans le contexte des différences entre la langue maternelle et la langue cible, constitue un outil commun pour comprendre et traiter ces défis linguistiques.

#### ***2.1.3.7 Notion de transfert de L1 et L2***

Le transfert est le phénomène par lequel l'apprenant applique à la langue seconde qu'il apprend les règles de fonctionnement qui sont celles de sa langue maternelle.

L'emploi de la préposition chez les apprenants de FLE au niveau Senior High School peut être source des transferts de la langue maternelle car d'après Dabène (1980 : 11), c'est la langue la mieux connue. Donc les erreurs sont dues à un transfert négatif à cause du déséquilibre entre le système maîtrisé c'est-à-dire la langue maternelle et le système en construction, le français. Nous avons remarqué que dans la langue ewe langue maternelle de notre public, la préposition est toujours postposée au substantif comme d'autres langues maternelles ghanéennes. Simon Wellington (2006) confirme cette remarque que « contrairement aux prépositions qui précèdent les noms auxquels elles se rapportent, les postpositions suivent les noms ». Nous supposons que la structure de toutes les langues ghanéennes est la même. La notion de l'emploi de la préposition avec les noms peut être une difficulté pour les apprenants car ils transfèrent cette notion de leur connaissance de la préposition en éwé sur l'acquisition du français.

Notons également que la L2, l'anglais qui est la seconde langue apprise par les apprenants et de surcroît la langue officielle du Ghana a un impact positif et négatif à la fois sur la langue française. Du point de vue négatif, il existe des confusions entre ces deux langues seconde et étrangère

## **2.2 Travaux antérieurs**

Nous présenterons quelques travaux qui nous ont été une véritable source d'inspiration afin de mener à terme le présent travail. Il est évident que la présente étude n'est pas la première dans le domaine de la préposition « en ». Il y a des travaux réalisés par d'autres chercheurs avant cette recherche. Nous exposerons ici quelques-uns de ces travaux.

S'appuyant sur les travaux de Vandeloise (1986), cette revue souligne que la préposition « en » ne fonctionne pas comme un simple marqueur spatial, mais comme le signe d'une inclusion amorphe. Contrairement à « dans », qui impose une distinction nette entre le contenant et le contenu, « en » suggère une fusion notionnelle. Pour l'apprenant de FLE, cette distinction est capitale ; elle permet de passer d'une mémorisation mécanique de listes (pays, matières, temps) à une compréhension conceptuelle de la „co-substantialité“ entre le sujet son environnement.

Vigier (2003) propose dans ses articles *Sémantique de la préposition en : quelques repères* et *Le paradigme guillaumien* (1992), une analyse des prépositions en tant que mots appartenant à la langue, non prédicatifs, qui, en discours, s'insèrent dans l'intervalle séparant deux termes prédicatifs, ce que l'on appelle une incidence diastématique. Ces prépositions, essentiellement dynamiques, fonctionnent toujours en binôme, chacune étant en langue une version déformée de l'autre, dotée d'un signifié de puissance. Ainsi, *en* et *dans* avancent ensemble, la première représentant une forme modifiée de la seconde. Selon Guillaume (1919 : 266), cette déformation se manifeste notamment par l'absence quasi systématique d'article devant le complément de « *en* ».

Alors que *dans* établit un lien entre deux entités bien distinctes (*jeter un livre dans le feu* permet d'identifier séparément le livre et le feu), *en* traduit une relation où ces deux entités, initialement distinctes, s'imbriquent si étroitement qu'elles finissent par se fondre en une seule (*jeter un livre en feu* évoque un objet unique projeté). Cette fusion perceptible dans certains contextes concrets permet d'exprimer des situations variées comme la fabrication d'objets (*une table en bois*), la transformation (réelle ou métaphorique, comme dans *Max a transformé son sous-sol en bowling* ou *la sorcière*

*a transformé le prince en souris*), ainsi que la destruction (*un livre en feu, réduire quelque chose en miettes*). Cependant, *en* ne se limite pas à ces emplois concrets. Il sert aussi à exprimer un mouvement immatériel mais néanmoins tangible, grâce à un mécanisme de réversion. Ainsi, dans l'expression *un homme en prison*, l'idée de prison ne se réduit pas à un simple lieu physique, mais s'étend à l'état moral du détenu, rendant compte de sa condition de prisonnier. Cette approche psychomécanique de « *en* » met donc en évidence deux grands effets de sens interdépendants : un mouvement d'intériorisation réciproque, particulièrement perceptible dans des constructions indiquant la matière (*une statue en marbre*), la transformation ou la transmutation (*changer l'eau en vin*), et un mouvement de réversion, qui se manifeste notamment dans des expressions de localisation fonctionnelle comme *il est en classe, en clinique, en mer, en prison, en vitrine*, etc. Les recherches ultérieures ont confirmé ces deux effets de sens. Gougenheim (1950) associe *en* à une tendance à l'identité et à la prise de possession de l'intérieur. Cadiot (1997) évoque un processus de coalescence, tandis que Waugh (1976) parle de fusion. Quant à la notion de réversion, elle se retrouve sous une autre forme dans la valeur d'« investissement d'une fonction intrinsèque » décrite par Franckel et Lebaud (1991).

Girodet (2002) discute de la nature polysémique et monosémique des prépositions. En analysant la gamme des prépositions, il observe que lorsqu'une préposition sert à exprimer plusieurs relations, on la qualifie de "polysémique", affirmant que toutes les prépositions ne sont pas polysémiques. Il estime que la nature polysémique des prépositions nécessite de la part de l'utilisateur la maîtrise des différentes relations qu'une préposition donnée peut exprimer s'il veut l'utiliser correctement. Par conséquent, utiliser correctement les prépositions présuppose que le locuteur ou

l'écrivain a une compréhension des significations spécifiques ou des changements de sens que les prépositions peuvent subir.

Cette idée de polysémie et de compréhension des significations spécifiques confirme la complexité de l'usage des prépositions, notamment pour les apprenants du français langue étrangère (FLE). Prenons les exemples suivants :

32a. *J'ai dit à Pierre que nous partirions en Californie.*

32b. *J'ai dit à Pierre que nous allions en Californie.*

Ces exemples suscitent la confusion quant à l'utilisation de la préposition « **en** ». Girodet (1988 :273), tente de remettre en question l'expression « *partir en Californie* ». Selon lui, « *partir en* » est critiqué au profit de « *partir pour* ». Il suggère qu'il serait préférable de dire "*Je pars pour la Bretagne*" plutôt que « *Je pars en Bretagne* », et que « *partir en* » fait partie d'une nouvelle tendance, appuyant son argument avec la citation : « nous observons une tendance à remplacer diverses prépositions par « **en** » : « *servir en salle, danser en boîte, escalader en glace, etc.* »

Cette étude sur la polysémie des prépositions et la tendance à remplacer diverses prépositions par "en" confirme que l'usage des prépositions pose des difficultés significatives pour les apprenants du français. Girodet (1988) observe enfin que la question du choix d'une préposition se pose chaque fois que la langue est utilisée comme moyen de communication, que ce soit dans sa langue maternelle ou une langue étrangère.

En suivant cette dernière observation de Girodet, il est alors approprié pour nous de comprendre les règles d'utilisation des prépositions dans la langue cible, qui dans notre cas est le français langue étrangère.

Kaiza (2012) a mené une étude sur les contraintes syntaxiques de l'emploi de la préposition "en" en français langue étrangère, en se concentrant sur le cas des étudiants de l'Université du Ghana, Legon. Dans son travail, il explore les défis auxquels sont confrontés les étudiants du département de français à Legon en ce qui concerne la syntaxe de la préposition "en" dans les phrases. Kaiza mentionne avoir constaté que la plupart de ces étudiants éprouvent des difficultés à identifier correctement cette préposition. Il affirme que ces difficultés découlent d'un manque de compréhension de la nature et des fonctions du morphème "en", ainsi que de la diversité de ses significations.

Parmi les défis soulignés par Kaiza figurent les méthodes et techniques d'enseignement utilisées par les professeurs de français, ainsi que l'influence des langues maternelles des étudiants et de l'anglais en tant que langue officielle. Son objectif principal est d'examiner les différents usages du morphème "en". L'analyse des données collectées à travers des questionnaires et des tests de performance confirme que la majorité des étudiants peinent à différencier "en" en tant que préposition et en tant que pronom. L'analyse suggère que leur incapacité à utiliser correctement ce morphème est liée à leur compréhension limitée, restreinte au contexte de la salle de classe.

Dans son mémoire, Kaiza aborde les diverses définitions du morphème "en" telles qu'elles apparaissent dans les dictionnaires et les livres de grammaire. Il traite ensuite de sa syntaxe et de sa sémantique, touchant brièvement à son rôle en tant qu'article partitif et pronom, en plus de sa fonction prépositionnelle. À travers ses objectifs, son énoncé du problème et ses hypothèses, Kaiza vise à découvrir des perspectives innovantes pour proposer des solutions aux difficultés identifiées. Il met également

l'accent sur le transfert négatif des langues maternelles des étudiants et de la langue officielle, qu'il recommande d'éviter.

Kaiza conseille aux éducateurs de s'abstenir de faire référence directe ou de recourir aux langues préalablement acquises lors de l'explication des concepts aux apprenants. À cet égard, il cite Dulay et al. (1982), soulignant l'évitement des comparaisons directes et des contrastes entre la langue maternelle (L1) et la langue cible (L2) lors de l'enseignement. De plus, il préconise l'encouragement des enseignants de français langue étrangère par les autorités, se ralliant à la perspective de Carlo (1998 :7), selon laquelle apprendre une langue étrangère signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités et remettre en question la naturalité et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité. Kaiza souligne la nécessité de prendre conscience de cette transformation psychologique devenue indispensable en raison de la mondialisation de l'économie.

Aziankui (2008), dans sa dissertation de licence sur l'utilisation de la préposition "en", observe que les apprenants au niveau du Junior High School (J.H.S) rencontrent d'importantes difficultés avec cette préposition pour deux raisons principales. Tout d'abord, il note que les apprenants à ce niveau ont du mal à appliquer les règles grammaticales liées à l'utilisation de la préposition "en" en raison de leur statut de débutants en français. Deuxièmement, il souligne que la méthodologie d'enseignement utilisée par les éducateurs ne favorise pas efficacement l'acquisition du morphème "en", conduisant ainsi à ce que la majorité des apprenants au niveau J.H.S utilisent "dans" à la place.

L'analyse d'Aziankui apporte un soutien précieux, indiquant que des difficultés dans l'utilisation de la préposition "en" existent même au niveau de base (J.H.S).

Cependant, son focus reste quelque peu superficiel, abordant principalement l'incapacité des apprenants à appliquer les règles d'usage et l'approche pédagogique des éducateurs. Il n'a pas exploré si d'autres facteurs contribuent aux entraves dans l'utilisation de "en". Notre enquête préliminaire identifie cependant d'autres éléments pertinents qui entravent l'utilisation correcte de la préposition "en". Par conséquent, notre intérêt réside dans l'exploration approfondie de ce domaine au niveau de SHS afin de déterminer si les causes des difficultés dans l'utilisation de cette préposition proviennent uniquement de l'application des règles grammaticales ou si d'autres facteurs sont en jeu.

Cette revue de littérature démontre la nature complexe de l'emploi des prépositions. Mais quelle relation existe entre ces études et la nôtre ?

Tout d'abord, ces travaux portent sur la nature polysémique c'est-à-dire les sens divers que peut prendre une préposition dans des différentes situations. Nous avons noté que les apprenants de J.H.S ne peuvent pas faire des jugements analytiques des règles d'emploi de « en », alors ils n'arrivent pas à faire l'usage correct de cette préposition. Nous avons également observé des cas où les étudiants universitaires rencontrent des difficultés dans l'utilisation correcte de la préposition "en" en raison de sa complexité d'usage.

Encore, des recherches ont été faites sur les prépositions „à, de, par, pour etc., mais peu d'entre elles ont abordé des difficultés d'emploi de « en » chez les apprenants de SHS et on se demande si les apprenants en FLE de SHS n'ont pas de difficultés à l'égard de l'emploi de la préposition « en ». C'est dans cette perspective que nous nous donnons la tâche de faire l'étude sur les contraintes d'emploi de la préposition «

en » au niveau S.H.S précisément à Klikor Senior High Technical School, pour voir si ces derniers n'y ont pas de difficultés.

La revue de ces travaux antérieurs nous a révélé que l'emploi des prépositions est complexe donc l'acquisition et la maîtrise exigent la bonne connaissance de la nature et fonction des diverses prépositions. Or la plupart des structures ou éléments linguistiques identifiés se prêtent à confusion en ce qui concerne leur emploi. Les affirmations de nos hypothèses ont été confirmées que les difficultés de l'emploi de la préposition « en » auxquelles font face les apprenants du FLE sont dues à la multiplicité des règles et des natures de ce morphème « en » en français.

### ***2.2.1 Conclusion partielle***

Ce chapitre comprend deux aspects, étude du cadre théorique où nous avons énumérés certaines théories didactiques de l'enseignement/apprentissage de la langue française et étude de travaux antérieurs où nous avons également étudié le travail de certains grammairiens. A partir de ces théories, nous avons constaté que les erreurs que les apprenants commettent ont leurs sources découlant du transfert soit de la langue maternelle soit de l'anglais sur l'apprentissage du français. Nous avons constaté que, la nature complexe de la langue française rend aussi l'enseignement/apprentissage difficile.

## CHAPITRE TROIS

### DEMARCHES METHODOLOGIQUES

#### 3.0 Introduction

L'objectif de ce chapitre est de détailler les démarches méthodologiques utilisées pour obtenir les données de notre travail. Nous avons commencé par la présentation de notre échantillon, puis la description de nos outils de travail (deux test questions à choix multiples et une interview) ainsi que la présentation de la population de référence. Nous avons également expliqué les différentes méthodes utilisées pour collecter les données en l'occurrence, la méthode qualitative et la méthode quantitative et enfin, nous avons abordé les étapes du processus d'analyse des données.

Nous avons décidé d'utiliser une interview pour les enseignants parce que les interviews sont considérés comme un outil de recherche primaire pour les chercheurs afin de recueillir des données auprès d'un public ciblé. Les interviews incluent généralement des questions ouvertes, des questions fermées ou une combinaison des deux. Cela permet aux chercheurs de collecter des données de nature qualitative et quantitative en fonction de leurs besoins. Comparé à d'autres méthodes de recherche telles que le questionnaire, le but d'une interview est de recueillir des informations, des perspectives, ou des expériences personnelles de quelqu'un en posant des questions ciblées.

Pour les apprenants, nous avons utilisé les items de test. Selon Gay et al (2011), les items de test sont conçus pour mesurer les connaissances, les compétences, les attitudes ou d'autres caractéristiques des participants. Ils fournissent un moyen standardisé d'évaluer ce que les participants savent ou leur capacité à accomplir

certaines tâches. Cela est particulièrement important dans la recherche en éducation et dans d'autres domaines où l'évaluation des compétences ou des connaissances est cruciale. Ils aident à collecter des données objectives qui peuvent être analysées quantitativement. Cela réduit la subjectivité qui pourrait être présente dans d'autres méthodes de collecte de données, telles que les entretiens ou les enquêtes ouvertes. Les résultats des items de test peuvent être analysés statistiquement pour tirer des conclusions significatives.

### 3.1. Population de référence

L'étude est faite sur les apprenants de FLE au Ghana à Klikor Senior High Technical School (KSHTS). Pour avoir une analyse de qualité, nous nous sommes limités aux apprenants de SHS 2 General Arts. Le choix de la classe de deuxième année n'est pas fortuit. C'est la dernière phase du moyen secondaire ; un niveau où les apprenants ont eu à accumuler déjà plusieurs acquis en grammaire, en conjugaison, en orthographe etc.

S'intéresser à leur utilisation de certains aspects de la langue pourrait être d'une importance capitale. Ils sont au total 31 apprenants répartis en 26 filles et 5 garçons.

*Tableau 1: Population de référence*

Sexes	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Fille	26	83,87
Garçon	5	16,13
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

### 3.2 Échantillon

En considérant la définition donnée par Akakpo (2005 :82), un échantillon est un ensemble d'individus choisis comme représentatifs d'une population. L'auteur affirme

que cette définition est étudiée par Ekuri (1997 :3), qui dit qu'«un échantillon est une partie ou une fraction d'une population donnée. D'après Akakpo (2005), un échantillonnage peut se faire de manière aléatoire et stratifiée. Elle renchérit en disant que Opoku (2002 :13-14), explique que l'échantillonnage aléatoire donne une chance égale à tout membre de la population d'être sélectionné et l'échantillonnage stratifié consiste à diviser la population en sous-groupes appelés strates qui réunissent les unités homogènes.

Ces types d'échantillonnage sont adoptés généralement dans des conditions où la population de référence est relativement large. Cependant, dans notre cas la population ne couvre que trente et un d'apprenants. Alors notre population de référence constitue notre échantillon.

**Tableau 2: Echantillon**

Sexes	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Fille	26	83,87
Garçon	5	16,13
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

**Tableau 3: Données des langues des enseignants (français)**

Sexes	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Homme	2	100,00
Femme	0	0,00
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

Dans cette école, nous avons deux enseignants tous hommes qui enseignent le français. Nous voulions comparer le niveau d'expériences entre les deux au niveau de l'enseignement.

### 3.3 Langue des apprenants

Dans cette partie, nous allons examiner les langues des apprenants en vue de faire des conclusions sur les implications pour l'apprentissage du FLE par les apprenants. Il s'agit des données sur les groupes linguistiques.

*Tableau 4 : Données des langues des apprenants.*

Langue/ ethnie	nombre des apprenants	pourcentage
Ewe	31	100
Ga	0	0
Akan	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Les données présentées par le tableau 4, 31 ou 100% sont des ewes et ont donc l'Ewe comme langue maternelle. Le ga et l'akan sont 0%.

D'ailleurs, nous avons remarqué que l'école est située dans un environnement dominé par Ewe. Nous allons donc comparer cette langue à celle du français et de l'anglais au cours de l'analyse contrastive ses effets sur l'apprentissage du FLE. Comme les langues ghanéennes sont similaires, nous allons comparer la préposition dans ces langues avec la préposition en anglais pour voir les traits de similarités et de différences qui pourraient être une source de transfert dans notre travail.

### 3.4 Outils de collecte des données

Notre enquête a été entreprise à travers d'une interview et un test destiné aux enseignants et aux apprenants de FLE respectivement de Klikor Senior High Technical School à travers une pré-enquête. Ces outils nous ont permis de recueillir des données pour l'analyse des erreurs commises par les apprenants.

### **3.4.1 L'interview**

Pour la quête d'information sur notre sujet de recherche, nous avons construit un interview destiné aux deux (2) enseignants du FLE. L'interview administré à ces enseignants est composé de 10 items.

Cette interview a pour but de discerner des sources ou des causes des difficultés d'emploi de la préposition « en » que les enseignants ont constatées chez les apprenants. Il tourne autour de deux grands aspects : la première partie porte sur les données professionnelles du répondant ; le niveau académique et professionnel ainsi que le nombre d'années dans le service d'enseignement. Le niveau académique et professionnel de l'enseignant va nous aider à savoir si cet enseignant est professionnellement formé pour enseigner le FLE ou non. Pour le nombre d'années d'enseignement du FLE, c'est pour savoir l'expérience professionnelle de l'enseignant en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du français en général et la préposition « en » en particulier. La deuxième partie est sur les méthodes d'enseignement de la grammaire et surtout de l'emploi de la préposition « en »

### **Le test sur l'emploi de la préposition « en »**

Nous avons administré deux tests : un pré-test et post test sur l'emploi de la préposition « en ».

### **3.4.2. Le pré-test**

Le pré-test a aidé à relever les types ou les sources d'erreurs des apprenants. Le test porte sur l'emploi de la préposition « en ». Ce sont des questions à choix multiples. Les apprenants doivent choisir la bonne réponse qui convient à chaque question. La durée du test est quarante (40) minutes et les questions sont quinze notées sur quinze points. Le test est administré dans des conditions de déroulement des tests de WAEC et du syllabus de français de SHS en ce qui concerne l'apprentissage de FLE. Le test

administré contient toutes les qualités d'un bon test comme le précise Douglas (1987 : 218- 224) à savoir la faisabilité, la fiabilité et la validité. La faisabilité d'un test est quand ce test se situe dans les limites de la finance (pas trop cher), du temps (une durée exacte), est facile à administrer, à corriger et à interpréter. L'administration d'un test faisable doit être moins chère, avoir une durée exacte, c'est-à-dire la durée ne doit pas être insuffisante et ne doit pas aussi dépasser le temps exact qu'un candidat moyen peut utiliser pour achever ce test. Le test a été administré sous la surveillance des professeurs de FLE de notre école. Afin de donner des explications éventuelles aux apprenants, nous avons assisté directement aux collectes des données. Aussi pour assurer un travail individuel, nous avons arrangé les sièges des apprenants de telle manière qu'ils ne pouvaient pas copier les réponses d'autrui.

Quant à la fiabilité d'un test, il doit être consistant et sûr. Cela veut dire que si ce même test est administré à deux groupes différents mais de même niveau, les résultats ne doivent pas avoir un grand écart. Par exemple, si notre de grammaire et lexique était administré aux autres apprenants qui ne sont pas parmi notre échantillon mais pourtant dans la même classe, les résultats n'auraient pas une grande différence. Douglas (1987) souligne que quand le but auquel le test a été administré est atteint, on parle de la validité d'un test. Dans notre cas, notre test a pour but de mettre en exergue les contraintes d'emploi de la préposition « en » en FLE. Le contenu du test nous a permis d'évaluer les candidats sur l'emploi de la préposition « en » parce qu'il y avait de nombreux emplois. Ces tests sont les indices pour nous montrer le niveau de difficulté, les causes et les sources du problème. Donc nous avons adopté les principes de fiabilité et de faisabilité en disant que le test que nous allons composer est destiné aux apprenants de notre échantillonnage, et les apprenants doivent écrire dans leurs cahiers d'exercices. Le test est basé sur la préposition « en » avec une

durée de quarante minutes. Alors, nous espérons les réponses suivantes selon chaque question donnée.

1. *Ce weekend, je vais à Paris. Je vais y aller.....voiture.* Dans cette première question, la bonne réponse est « en ». Selon les règles de la grammaire, en français, on utilise la préposition « en » pour les véhicules fermés. En revanche, s'il ne s'agit pas d'un véhicule fermé, on doit utiliser la préposition « à ».
2. *Vous allez.....Afrique.*
3. *Ma correspondante habite.....Ecosse.*
4. *Je vais .....Angola.*
5. *Demain, nous partons.....Normandie.* D'après Grevisse (2007) il y a des emplois particuliers de la préposition « en ». Les noms de pays se construisent avec « en », quand ils sont féminins ou quand ils commencent par une voyelle. Et aussi, les noms de province se construisent avec « en » quand il est féminin ou quand ils commencent par une voyelle. Sur ces explications, la bonne réponse pour les questions 2 à 5 est « en ».
6. *Ce sont des exercices à faire.....classe.* « En » est la bonne réponse. Selon l'explication donnée par Riegel et al (2009 :644), la préposition « en » n'est jamais suivie de l'article défini sauf sous la forme contactée *ès*.
7. *Je vais.....Corse.* Pour cette question, la réponse est « en ». Grevisse nous explique que devant les noms féminins de grandes îles proche ou lointaine pour indiquer le lieu qui peut être une situation ou direction, on emploie « en ».
8. *Mes filles sont nées.....avril.* (Poisson- Quinton 2003 :174)
9. *Monsieur Benoit voyagera.....hiver.*

10. *Kwame Nkrumah est mort.....1972*. Avec l'expression adverbe du temps « en » est utilisé avec les mois, l'année et les saisons (sauf au *printemps*).
11. *Il s'est endormi .....lisant son livre*. Avec gérondif, « en » est utilisé avec le participe présent.
12. *Cette boîte est.....carton*.
13. *J'aime m'habiller .....bleu*. Selon les règles de la grammaire, avec le complément nominal, « en » est utilisé pour introduire le matériau dont un objet est fabriqué et parfois sa couleur et sa forme.
14. *Elle a appris sa leçon .....deux heures*. Devant les expressions de temps indiquant la durée nécessaire à une action.
15. *Pierre est.....deuil*. Pour indiquer l'état ou dans certaine description, on emploie « en »

### 3.5 Procédure de collecte de données

Nous avons administré le test avant le test. Nous avons été assistés par deux enseignants chargés de la salle de classe. Le test a été administré juste après les heures du cours. Cela était fait dans vingt minutes de temps que nous avons jugé assez suffisantes pour bien travailler. Dans l'ensemble, nous n'avons rencontré aucun problème dans l'administration de l'outil 2, qui est le test.

Quant au questionnaire, ils ont été remis aux participants pour se préparer. L'objectif de la recherche leur a été expliqué. Les enseignants avaient toute la journée pour répondre aux questions car il y avait des questions où ils devaient donner des explications. Tous ont pu remplir le questionnaire le même jour sans hésitation et nous les avons ramassés.

### **3.6 Procédure du dépouillement**

Nous avons premièrement entamé le dépouillement du test. Les données du test ont été traitées par description statistique à travers des tableaux de distribution des fréquences et la détermination des pourcentages simples. Ceci a assuré la fiabilité des résultats et a réduit la marge d'erreurs.

Comme pour le test, nous avons adopté la méthode d'analyse statistique pour le questionnaire. Ils ont été analysés selon les rubriques en tenant compte des différents types réponses suggérées.

### **3.7 Procédure d'analyse de données**

A partir du dépouillement des données, nous avons établi un inventaire des résultats obtenus qui nous a permis de réunir en groupes les différentes réponses qui correspondent aux hypothèses posées. Ainsi par déduction analogique, nous avons montré comment chaque résultat confirme ou infirme une hypothèse particulière ou une autre. La validation des hypothèses est basée sur la haute fréquence et le pourcentage des réponses obtenues. Une hypothèse est confirmée si et seulement si le pourcentage du résultat des données qui rentrent dans sa validation dépasse 50%.

### **3.4. Plan d'intervention**

Nous avons fait beaucoup d'exercices comme ; question à choix multiples, test d'appariement, test de clôture et d'autres activités pédagogiques, le club du français pour aider les apprenants à surmonter leurs problèmes en ce qui concerne l'emploi de la préposition « en ». Avant de nous engager dans ces activités, nous avons présenté une leçon sur la préposition « en » en FLE

La leçon est composée des étapes suivantes :

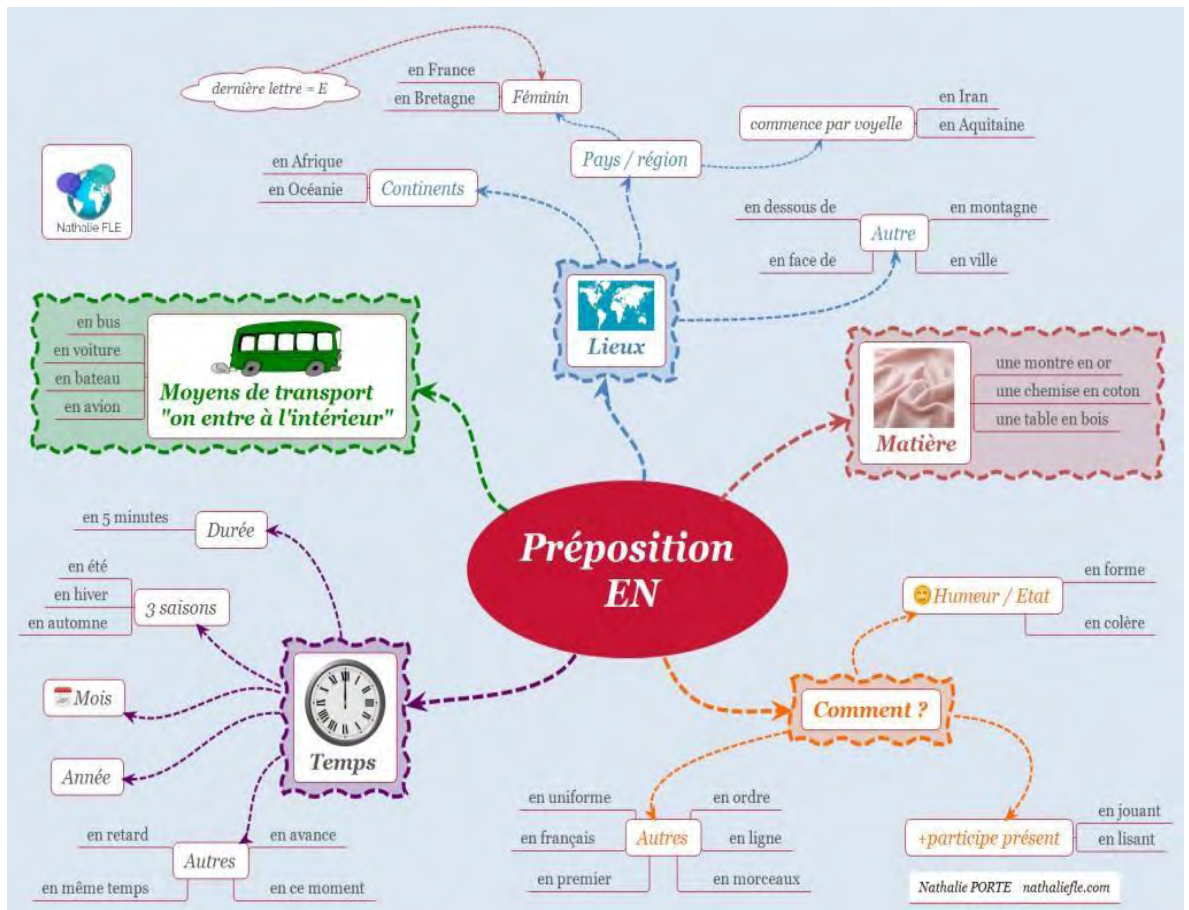
1. **Introduction** : Nous avons fait une révision sur les connaissances antérieures acquises sur la notion de la préposition.

2. **Présentation** :

Nous avons présenté alors un texte aux apprenants dans lequel se trouvent les éléments grammaticaux de la préposition « en ».

3. **Explication**

A l'aide du schéma ci-dessous dans notre explication, nous avons aidé les apprenants à découvrir les règles générales qui régissent l'emploi de la préposition « en », et des exceptions.



Nathalie PORTE. [nathaliefle.com](http://nathaliefle.com)

4. **Entraînement**:

Après notre explication, nous avons aidé les apprenants à utiliser la préposition « en » dans leurs propres phrases. Les apprenants ont eu le temps de poser des

questions et de faire savoir leurs difficultés et tout ce qui n'est pas claire sur la règle de l'emploi de la préposition « en ».

**5. Application:**

Nous avons organisé des activités sous forme de jeux de rôle et donné à chaque groupe une tâche sur l'emploi de la préposition « en ».

**6. Évaluation :**

A la fin de notre enseignement, les apprenants ont eu un petit texte à trous de quinze phrases dont ils ont comblé les trous avec un élément de la liste : « *dans, en, au, a la* » etc.

**7. Clôture:**

La correction du texte a été faite, suivie d'un petit résumé de la leçon.

**8. Remarques:**

La leçon s'est bien déroulée dans une classe très silencieuse et attentive ce qui a favorisé son succès. Les apprenants ont participé aux cours dans une ambiance louable. De plus, la majorité de la classe a saisi le contenu délivré.

**Post -test**

Le post -test porte sur l'emploi de la préposition « en » d'autres alternances. Ce sont des questions à choix multiples consistant de 15 items. Les apprenants doivent choisir la bonne réponse qui convient à chaque question.

***Fill in the gaps by choosing the correct word to complete each sentence. (Dans, en à la, au, aux, à)***

1. *Elle s'habille toujours ..... blanc.*
2. *Je vais à Bordeaux ..... avion.*
3. *Elle porte une chemise .....coton.*
4. *J'ai fait ce travail.....trois jours.*
5. *Je vais passer un mois.....Canada avec un groupe d'étudiants.*
6. *Je vais au marché .....bicyclette.*
7. *Nous partirons cette année faire du ski.....février.*

8. ....2004, nous sommes allés en Allemagne.
9. Ils vont aller .....Etats-Unis dans deux semaines.
10. J'habite .....Accra.
11. Il y a 20 élèves .....la classe.
12. Elle accompagnera le président lors de sa mission .....Chine.
13. Mon père a toujours souhaité aller .....Irlande, le pays de ses ancêtres.
14. Je fais plus de sport .....été.
15. Ma sœur aime chanter ..... prenant sa douche.

### **3.8 Conclusion partielle**

Cette partie de notre travail nous a amené sur les démarches méthodologies qui comprennent de la population de référence et les outils de collecte de données. Notre population de référence est trente et un (31) apprenants composés de vingt-six (26) filles et cinq (5) garçons. Deux enseignants de français sont aussi les répondants. Nous avons utilisé une interview et un test comme notre collecte de donnée. Nous avons composé deux tests (pré- test et post test) destiné aux apprenants pour nous renseigner dans le travail. Tout ceci nous aidera à mieux comprendre les sources et les causes du problème et comment surmonter ces problèmes.

## CHAPITRE QUATRE

### ANALYSE DES DONNÉES ET PRESENTATION DES RESULTATS

#### 4.0 Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation et l'analyse des données que nous avons recueillies. Nous avons présenté et analysé systématiquement les résultats obtenus chez les apprenants de français de la deuxième année de Klikor Senior High Technical School et les enseignants dans le pré test et le questionnaire respectivement. Ensuite, l'analyse du post test.

#### 4.1 Interview avec les enseignants

Selon Gaspard Claude (2020) l'entretien de recherche est une des méthodes les plus utilisées pour mener une étude qualitative dans un mémoire ou une thèse. Une étude qualitative a pour but de comprendre ou d'expliquer un phénomène (comportement de groupe, un phénomène, un fait ou un sujet) et il s'agit d'une méthode de recherche plus descriptive et qui se concentre sur des interprétations, des expériences et leur signification. Les données de l'interview nous fournissent des renseignements portant sur la connaissance et l'enseignement de la préposition « en ». L'interview est divisée en deux sections. La première section cherche à recueillir des renseignements sur la formation des enseignants du français langue étrangère. Elle comprend le profil et l'expérience linguistique des enseignants. La deuxième section porte sur des difficultés des apprenants dans l'enseignement / apprentissage de la préposition « en ». L'interview est destinée aux deux enseignants de français à Klikor Senior High Technical School. L'interview est composée de 10 items.

#### ***4.1.1 Analyse des données des enseignants***

Nous devons signaler ici que nous avons envisagé 2 enseignants à répondre à l'interview. Il s'agit ici de l'analyse des données portant sur la qualification académique et professionnelle ainsi que le nombre d'années dans le service d'enseignement qui forment la première partie de notre interview. La deuxième partie porte sur la connaissance de la préposition « en », les problèmes rencontrés au cours de l'enseignement de la préposition « en », et comment ils les ont réglés. Les données sont présentées avec des interprétations et des implications.

##### **Question 1**

***En tant qu'enseignant, quelles sont vos qualifications académiques et professionnelles ?***

Cette question nous renseigne sur le niveau académique et professionnel des enseignants et nous a aussi montré que tous les enseignants ont atteint un niveau universitaire qui pouvait leur permettre d'avoir des notions syntaxiques approfondies du français. Les 2 enseignants qui ont répondu à l'interview ont déclaré avoir obtenu une licence en français. Ce qui, du point de vue pédagogique, révèle leur compétence instructive approfondie pour délivrer un enseignement satisfaisant et efficace.

##### ***Question 2. Combien d'années avez-vous enseigné le français ?***

Cette question nous a donné le détail sur la répartition des enseignants selon leur durée d'enseignement du français. Nous voulons vérifier à partir des informations que nous avons obtenues de cette répartition si la durée de l'enseignement avait aussi une influence positive ou négative sur leur emploi de la préposition « en ». Selon les réponses des enseignants, il ressort qu'un enseignant a fait 9 ans d'enseignement et un autre a fait 10 ans et plus. Ces résultats nous montrent que ces enseignants ont alors assez d'expérience pour bien enseigner le français. Ce degré de nombre d'année

d'enseignement, à notre avis, est assez suffisant pour bien encadrer les apprenants et les amener à surmonter les difficultés d'emploi de la préposition « en », une fois que ces difficultés sont identifiées.

***Question 3. Est-ce que vous enseignez l'emploi de la préposition « en » ?***

Dans leur enseignement/ apprentissage du français, ils ont tous dit qu'ils enseignent la préposition « en ». Ils ont affirmé que l'enseignement de la préposition (la grammaire) forme une partie fondamentale sur l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère sur le français. Et s'ils enseignent cet aspect de la grammaire, donc pourquoi les apprenants le trouvent-ils difficile à comprendre les règles d'emploi de la préposition « en »

***Question 4. Si oui, comment est-ce que vous enseignez l'emploi de la préposition « en » ?***

Les deux enseignants ont répondu qu'ils enseignent la préposition « en » aux apprenants en écrivant les règles. Cela montre qu'il y a des enseignants qui utilisent la méthode traditionnelle qui est démodée et aussi, les apprenants mémorisent seulement les règles et n'arrivent pas à comprendre le concept de la préposition « en » en pratique.

***Question 5. Est-ce que la préposition « en » pose des difficultés aux apprenants ?***

A partir de cette question, les deux enseignants interrogés sont tous d'accord que l'emploi de la préposition « en » pose beaucoup de difficultés aux apprenants de français surtout les apprenants de KSHTS

***Question 6. Quelles sont les sources des difficultés que la préposition « en » pose aux apprenants ?***

Concernant les sources des difficultés d'emploi de la préposition « en » par apprenants, un enseignant a répondu que l'alternance de « en » avec d'autre préposition (*dans, à, à la, au*) etc. pose des difficultés aux apprenants et l'autre enseignant a affirmé que la source de difficultés est liée à l'emploi inapproprié de la préposition « en ».

***Question 7. Comment est-ce que vous avez aidé les apprenants à surmonter la difficulté ?***

Selon les deux enseignants, ils aident leurs apprenants à découvrir la règle eux-mêmes. Ils donnent la chance aux apprenants de participer aux cours et en les guidant.

***Question 8. Est-ce que la langue maternelle et l'anglais ont de l'impact sur l'emploi de la préposition « en » ?***

En ce qui concerne l'impact des langues maternelles (L1) et de l'anglais (L2) sur l'emploi de la préposition « en », tous les deux enseignants ont répondu par l'affirmatif et cela implique aussi que certains aspects de la préposition « en » en anglais et de la langue maternelle ont un impact soit négatif ou positif sur le français. Le terme interférence se rapporte à l'appel fréquent qu'un apprenant fait à la structure de sa langue maternelle (L1) lorsqu'il s'exprime en langue étrangère. Il a tendance à transférer pas seulement la grammaire et le lexique, mais surtout la prononciation de sa langue maternelle au système du français. Il en est de même pour l'emploi de la préposition. D'après Kwofie (1978), „ L'interférence a lieu lorsqu'on conçoit la nouvelle langue selon les normes de sa langue maternelle ou de sa langue première déjà acquise“

**Question 9. Si oui, comment ?**

L'un des enseignants affirme que les différentes formes de la préposition « in » (anglais) en français ont des interférences sur l'acquisition/apprentissage de la préposition « en ». La préposition anglaise « in » introduisant le complément circonstanciel de lieu exige des formes variées en français. L'autre enseignant aussi dit que la place de la préposition « en » dans une phrase a une interférence sur l'acquisition. Selon (Ameka 2003) dans les langues Kwa de l'Afrique Occidentale comme l'éwé, il n'y a pas de prépositions. Dans ces langues, nous parlons plutôt de postposition contrairement au français.

***Question 10 : Quelles approches utilisez-vous pour enseigner la préposition « en » ?***

D'après la réponse, un enseignant dit qu'il utilise la méthode traditionnelle pour les enseigner aux apprenants. L'autre enseignant souligne aussi l'approche communicative comme une méthode d'enseignement qu'il utilise. Nous pouvons dire que la méthode traditionnelle est démodée et l'utilisation de cette méthode par quelques-uns des enseignants n'aide pas les apprenants à bien comprendre les concepts enseignés. Cela implique que les enseignants doivent utiliser les approches modernes qui sont plus pertinentes pour enseigner les aspects grammaticaux.

***4.1.2 Présentation et analyse des résultats du pré-test***

Dans cette partie, nous présentons les résultats de notre enquête. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre trois, le test est un exercice de quinze phrases à trous portant sur l'emploi de la préposition « en » en français. Les tests nous aident à collecter des données objectives qui peuvent être analysées quantitativement. Cela réduit la subjectivité qui pourrait être présente dans d'autres méthodes de collecte de

données, telles que les entretiens ou les enquêtes ouvertes. Les résultats des items du test peuvent être analysés statistiquement pour tirer des conclusions.

Les apprenants ont la chance de compléter ces trous avec la préposition convenable.

Le choix de cet exercice est basé sur le fait que la majorité des apprenants ont des difficultés à différencier les divers emplois de la préposition « en ».

### **L'emploi de « en » avec les moyens de transport.**

Les apprenants doivent utiliser la préposition la plus appropriée pour compléter la phrase.

**Tableau 5 : Ce weekend, je vais à Paris. Je vais y aller.....voiture.**

<b>Réponses obtenues</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Dans	11	35,5
Par	9	29,0
En	6	19,4
A	5	16,1
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

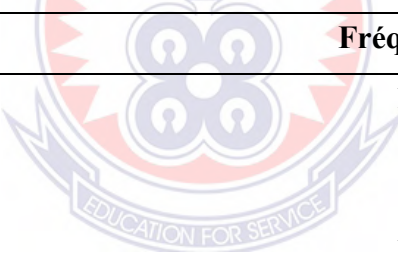
A travers le tableau 5 ci-dessus, nous avons observé que 6 parmi les apprenants représentant 19,4% ont réussi à employer correctement à l'item 1. 35,5% des apprenants ont utilisé „dans“, 29% ont utilisé „par“ et 16,1% ont choisi „à“. Nous avons remarqué qu'en total, 6 sur les 31 apprenants de la classe représentant 19,4% ont bien maîtrisé l'emploi de „en“ avec les moyens de locomotion tandis que 80,6% ne l'ont pas. En français, des prépositions comme "en", "dans", "par" et "à" peuvent avoir des significations similaires ou se chevaucher en fonction du contexte. Par exemple, d'après Riegel et al (2009), "en" est généralement utilisé avec les moyens de transport ("en voiture", "en avion"), tandis que "dans" et "par" peuvent être utilisés dans différents contextes, ce qui peut entraîner une confusion.

Quantitativement, seulement 19,4 %, représentant 6 apprenants, ont donné la bonne réponse et ont utilisé « en » correctement avec les moyens de transport. Une grande majorité, soit 25 apprenants représentant 80,6 %, n'ont pas utilisé « en » correctement.

Cela montre que la plupart des apprenants éprouvent des difficultés à utiliser « en » pour les moyens de transport, ce qui confirme la problématique de la recherche. Ces données soulignent que la majorité de la classe a besoin de plus de pratique pour comprendre comment utiliser « en » correctement avec les moyens de transport en français.

#### **L'emploi de « en » avec les noms de continents.**

**Tableau 6: Vous allez..... Afrique**



Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
Dans	12	35,8
En	8	25,8
A la	1	3,2
A	10	32,3
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 6 porte sur les résultats de l'emploi de „en“ avec les noms des continents par les apprenants. A partir des données présentées, nous avons constaté que cette question pose beaucoup de difficultés aux apprenants. La grande majorité des apprenants (38,8%) ont choisi „dans“, 1 apprenant représentant (3,2%) a écrit „à la“, et 32,3 % représentant 10 apprenants ont utilisé „à“ à cette question. C'étaient seulement 25,8% des apprenants qui ont pu utiliser „en“, la réponse correcte. Ce phénomène peut être expliqué par le fait que les apprenants ont des difficultés à distinguer entre "en", "dans", "à" et "à la" car ces prépositions peuvent être utilisées

dans divers contextes avec des significations différentes. Ils n'ont pas avoir une compréhension claire quand on utilise "en" spécifiquement pour les continents par rapport aux autres prépositions utilisées dans des contextes différents.

Pour résumer 25,8 % des apprenants ont correctement utilisé « en » pour les noms de continents, ce qui montre qu'ils ont compris la règle. En revanche, 74,2 % représentant 23 apprenants n'ont pas utilisé « en » correctement. Les données suggèrent que la plupart des apprenants n'ont pas maîtrisé la règle d'employer de « en » avec les noms de continents et ont besoin de plus de pratique pour comprendre et appliquer correctement cette préposition.

#### L'emploi de « en » avec les noms de pays (féminins)

*Tableau 7 : Ma correspondante habite.....cote d'ivoire*

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
Dans	9	29,0
A la	13	41,9
En	6	19,4
A	3	9,7
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Selon le tableau dessus, la vraie réponse est « en ». Nous avons constaté que neuf (9) apprenants soit 29.0% ont choisi „dans“. Treize (13) apprenants représentant 41,9% ont choisi „à la“. Trois (3) apprenants ont choisi „à“. C'étaient seulement six (6) apprenants qui ont choisi la bonne réponse „en“. La majorité des apprenants a échoué. D'après Grevisse (2007), les noms de pays se construisent avec « en » quand ils sont féminins ou quand ils commencent par une voyelle. Alors, nous pouvons conclure que la majorité des apprenants n'arrivent pas choisir la bonne réponse parce qu'ils ne

savent pas les genres de pays en français et aussi la règle multiple qui gouverne l'emploi de « en ».

En somme 19,4 % des apprenants ont utilisé correctement « en » pour les noms de pays, ce qui indique qu'ils ont compris la règle selon laquelle « en » est utilisé avec les pays féminins ou ceux qui commencent par une voyelle. Une grande majorité, soit 80,6 % environ 25 apprenants, n'a pas utilisé « en » correctement. Ce phénomène peut être expliqué les domaines de difficultés qui empêchent l'utilisation correcte de la préposition « en ».

### L'emploi de « en » avec les noms de pays (masculins)

**Tableau 8 : Je vais .....Angola.**

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
Dans	9	29,0
Par	1	3,2
En	8	25,8
A	13	41,9
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

D'après tableau 8, les résultats de l'emploi de „en“ avec les noms des pays par les apprenants. A partir des données présentées, nous avons constaté que la majorité des apprenants à ce niveau ne savent pas les genres de pays en français et quelle préposition ils doivent utiliser celui qui explique les hypothèses de notre recherche. La langue maternelle des apprenants n'a pas de règles spécifiques de genre pour les noms de pays. Cette interférence peut conduire à une application incorrecte des règles prépositionnelles en français. Charaudeau (1992 ;437) précise que « en » est utilisé si le pays est de genre masculin et que le nom commence par une voyelle.

Quantitativement, 25,8 % des apprenants ont utilisé correctement « en », montrant qu'ils ont compris que « en » est utilisé avec les pays qui sont masculins ou commencent par une voyelle. 74,2 % des apprenants ont choisi des réponses incorrectes, ce qui indique qu'ils n'ont pas compris la règle concernant l'utilisation de « en » avec le genre et le contexte appropriés. Les données montrent que la majorité des étudiants n'ont pas maîtrisé la règle d'utilisation de « en » avec les noms de pays, soulignant ainsi la nécessité d'une instruction supplémentaire sur le genre et l'utilisation des prépositions en français.

### L'emploi de « en » avec les noms de provinces

**Tableau 9 : Demain, nous partons.....Normandie.**

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
Dans	3	9,7
En	7	22,6
Au	5	16,1
A	16	51,6
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 9 ci-dessus porte sur l'emploi de „en“ avec les noms des provinces. Tant d'apprenants, 77,4% ont trouvé la question 9 difficile comme le démontre le tableau. 3 apprenants ont choisi „dans“, 5 apprenants ont choisi „au“ et 51,6% représentant 16 apprenants ont aussi choisi „à“. Peu d'apprenants 22,6% représentant 7 apprenants ont réussi à choisir la bonne réponse „en“. On peut déduire de ces résultats que les apprenants n'ont peut-être pas reçu d'instructions détaillées sur l'utilisation correcte des prépositions avec les noms de provinces. Sans enseignement explicite avec des exemples, les étudiants peuvent avoir du mal à appliquer la préposition correcte. Du

point de vue de Grevisse (2007), les noms de provinces se construisent avec « en » quand ils sont féminins ou quand ils commencent par une voyelle. Ainsi la bonne réponse est « en ». En bref, 22,6 % des apprenants ont utilisé correctement « en » avec les noms de provinces, indiquant qu'ils ont compris que « en » est utilisé avec les provinces féminines ou celles qui commencent par une voyelle. 77,4 % des apprenants ont trouvé la question difficile, ce qui se reflète dans le fait qu'ils ont choisi des réponses incorrectes. Ces résultats nous expliquent notre première hypothèse que les apprenants de KSHTS en deuxième année ont des problèmes d'employer la préposition « en ».

**« En » locatif sans déterminant.**

**Tableau 10 : Ce sont des exercices à faire.....classe.**

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
Dans	18	58,1 6,5
Pour	2	16,1
En	5	19,4
Pendant	6	
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

En français, "en" est couramment utilisé pour indiquer que l'on se trouve dans un espace ou un contexte. Lorsqu'on fait référence à un lieu comme une salle de classe, qui est une localisation générale, "en" est la préposition appropriée. 16,1 % des apprenants (5 apprenants) ont utilisé correctement « en ». Cela indique que ces apprenants ont compris que « en » est la préposition appropriée pour se référer à un lieu ou contexte général, comme une salle de classe. 83,9 % des apprenants ont choisi des réponses incorrectes, ce qui suggère que la majorité n'a pas compris l'utilisation correcte de « en » dans ce contexte. Le pourcentage élevé de réponses incorrectes (83,9 %) indique que la majorité des apprenants ont eu des difficultés à

utiliser correctement « en ». Cette préposition est utilisée en français pour indiquer qu'on se trouve dans un lieu ou contexte général (par exemple, « en classe » pour être dans une salle de classe). Les données montrent que la majorité des apprenants ont des difficultés à appliquer correctement la préposition « en », surtout dans le contexte des lieux généraux. Cela souligne la nécessité d'une instruction et d'une pratique supplémentaires pour aider les apprenants à mieux comprendre et utiliser les prépositions françaises avec précision.

Selon Riegel et al, (2009), « en » n'est jamais suivi de l'article défini, sauf sous la forme contractée *ès* (dans les titres académiques : *docteur ès lettre* mais : *La mort en ce jardin*, titre de film. Aussi « en » locatif sans déterminant alterne avec « dans » selon que le GN régi est précédé ou non d'un déterminant ; dans la classe/ en classe.

#### L'emploi de « en » avec les noms d'îles

**Tableau 11 : Je vais.....Corse.**

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
A	12	38,7
En	7	22,6
Pour	5	16,1
Au	7	22,6
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 11 porte sur les résultats de l'emploi de „en“ avec les noms des îles. En analysant les résultats, nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont des difficultés à choisir la bonne réponse. 12 apprenants ont choisi „à“. 5 apprenants qui représentent 16,1% ont choisi „pour“ et 7 apprenants ont écrit „au“. C'était seulement 22,6% des apprenants qui ont pu utiliser „en“, la réponse correcte. Les apprenants peuvent rencontrer des difficultés avec l'utilisation de "en" pour les îles car ils ne sont pas familiers avec la règle spécifique qui en régit l'utilisation. Si cette règle n'a pas été

clairement enseignée ou soulignée, les apprenants peuvent avoir du mal à l'appliquer correctement. L'emploi de « à et au » au lieu de « en » par des apprenants indique qu'ils ont peut-être pris „corse“ comme une ville ou à cause de transfert négatifs.

Ceci implique que la majorité de nos apprenants prennent „corse “comme une ville ou pensent que « à et au » se traduisent comme « in » anglais

### L'emploi de « en » avec les mois de l'année.

**Tableau 12 : Mes filles sont nées.....avril.**

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
En	9	29,0
Dans	10	32,3
A la	4	12,9
Pendant	8	25,8
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 12 ci-dessus porte sur les résultats des apprenants sur l'emploi de « en » avec les mois et les années. Nous avons observé qu'une grande majorité (71%) des apprenants ont échoué dans l'expression des saisons avec „en“; seuls 29,0% ont eu la réponse correcte. Le choix de „dans, à la et pendant“ au lieu de « en » par la majorité des apprenants peut être lié au transfert négatif de leur connaissance soit en anglais soit de la langue maternelle au français.

Grevisse (2007) explique que la préposition "en" est utilisée pour indiquer le temps de manière générale, en particulier avec les mois, les saisons (sans article), et les années. De même Pinchon et al (1991 :507) notent qu'avec les compléments circonstanciels de temps (les mois et les noms de saisons) non déterminés, on emploie « en ». Par exemple ; en janvier, en décembre, en été etc.

### L'emploi de « en avec les saisons.

**Tableau 13 : Monsieur Benoit voyagera.....hiver.**

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
En	7	22,6
Dans	4	12,9
Pour	6	19,4
A	14	45,2
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 13 ci-dessus porte sur les résultats des étudiants sur l'emploi de « en » avec les saisons. Nous voyons d'après ce tableau que 7 apprenants (22,6%) ont choisi la bonne réponse „en“, 4 apprenants (12,9%) ont choisi „dans“, 6 apprenants ce qui fait 19,4% ont choisi „pour“ et 14 apprenants représentant 45,2 % ont choisi „à“. Grevisse explique que la préposition "en" est utilisée pour indiquer le temps de manière générale en particulier avec les mois, les saisons (sans article), et les années. D'une part, Pinchon et al (1991 ; 507) aussi explique qu'avec les compléments circonstanciels de temps ; les noms de saisons (non déterminés), on emploie « en ». Par exemple ; en hiver, en été, en automne etc. Les normes qui règlent l'emploi correct des prépositions prescrivent que devant les noms „été, automne et hiver“ qui commencent par une voyelle ou un h muet, « en » est utilisé tandis que « au » est utilisé devant *le printemps* qui commence par une consonne. Cette difficulté montre qu'en anglais la préposition « in » est invariable devant les noms de saisons alors qu'en français la préposition « en » est variable.

**L'emploi de « en » + date.****Tableau 14 : Kwame Nkrumah est mort.....1972.**

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
Dans	20	64,5
En	2	6,5
A	5	16,1
A la	4	12,9
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Selon le tableau 14, la question demande aux apprenants de choisir la bonne réponse avec l'emploi de la préposition « en » + la date. D'après Pinchon et al (1991), « en » sert à construire avec les millésimes. Dans la classe de 31 apprenants, 64,5% qui représentent 20 apprenants ont choisi „dans“. 5 apprenants ont écrit „à“ et 12,9% représentant 4 apprenants ont choisi „à la“. Ils pensent que „dans, à et à la, se traduisent comme « in » en anglais dans ce contexte. Nous pensons que cela peut être attribué au transfert négatif ou aux méthodes adoptées par l'enseignant. C'est seulement 2 apprenants sur 31 apprenants qu'ont choisi la bonne réponse. En fin, les résultats indiquent qu'en ce qui concerne l'emploi de « en » + la date, la plupart des apprenants ont une notion assez claire.

**L'emploi de « en » avec gérondif****Tableau 15 : Il s'est endormi .....lisant son livre**

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
A	2	6,5
Dans	3	9,7
En	10	32,2
Au	16	51,6
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 15 ci-dessus porte sur les résultats des apprenants sur l'emploi de « en » gérondif. Le gérondif est employé pour exprimer deux actions qui ont lieu en même

temps. Il se forme avec la préposition « en » + le participe présent. Nous avons observé qu'une grande majorité (67,8%) des apprenants de classe ont échoué dans l'expression de gérondif avec „en“ ; seuls 32,2% ont eu la réponse correcte. L'échec majoritaire des apprenants à utiliser correctement « en » avec le gérondif peut indiquer un manque de familiarité avec cette construction. Les apprenants peuvent ne pas bien comprendre comment former et utiliser le gérondif, ou peuvent confondre cette structure avec d'autres formes verbales ou prépositionnelles.

### **L'emploi de « en » pour exprimer la matière d'un objet.**

**Tableau 16 : Cette table est.....bois.**

<b>Réponses obtenues</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Dans	17	54,8
En	9	29,0
A	3	9,7
A la	2	6,5
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 16 montre la performance des apprenants dans l'emploi de la préposition «en» pour exprimer la matière dont un objet est fait. Les données indiquent que 17 apprenants représentant 54,8% ont donné des réponses incorrectes. Aussi, 3 et 2 deux apprenants ont des difficultés de trouver la bonne réponse. Ils ont choisi „à“ et „à la“ respectivement. 29 % représentant 9 apprenants ont correctement choisi la bonne réponse „en“. Selon Grevisse (2007) le complément indiquant la matière s'introduit par « de », selon la tradition classique, ou par « en, » emploi plus récent, d'abord contesté, mais pleinement passé dans l'usage et accepté par l'Ac. depuis 1992. Nous avons constaté que le nombre d'échecs est dû à des problèmes imposés par la langue française aux apprenants. Ceci revient à dire que la majorité de ces apprenants ont des difficultés à employer „en“ pour indiquer la matière dont un objet est fait.

## L'emploi de « en » avec le complément du nom

Tableau 17: *J'aime m'habiller .....bleu.*

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
En	8	25,8
Au	4	12,9
Pour	1	3,2
Dans	18	58,1
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 17 nous présente les résultats de la performance des apprenants sur l'emploi de „en“ avec le complément de nom. Selon les données, seulement 8 apprenants représentant 25,8% ont pu utiliser correctement la préposition „en“ avec le complément de nom. 12,9% des apprenants ont choisi „au“, 1 apprenant a choisi „pour“ et 18 apprenants ont aussi échoué en utilisant „dans“.

Cette confusion notamment avec le choix de "dans" par la majorité des apprenants pourrait s'expliquer par l'influence de l'anglais. En anglais, les prépositions "in" et "into" peuvent être utilisées pour décrire des situations où « en » est employé en français. Cette interférence linguistique peut donc entraîner des erreurs dans le choix de la préposition appropriée. En français, "en" est souvent utilisé avec des compléments de nom pour indiquer un état, une manière, ou une condition. Par exemple, "*m'habiller en bleu*" indique que la personne se vêt de vêtements de couleur bleue. Il est essentiel que les apprenants comprennent cette nuance, car le choix de prépositions en français ne correspond pas toujours directement aux prépositions utilisées dans d'autres langues. Les données du tableau révèlent que l'emploi de « en » avec le complément de nom pose une difficulté notable aux apprenants, en grande partie à cause de l'interférence d'autres langues comme l'anglais.

**L'emploi de « en » pour exprimer la durée et le temps.****Tableau 18 : Elle a appris sa leçon.....deux heures.**

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage
Dans	18	58,1
En	6	19,4
A la	5	16,1
A	2	6,5
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 18 nous montre que l'emploi de „en“ dans l'expression du temps et de la durée pose beaucoup de difficultés aux apprenants. 18 apprenants qui font la majorité de la classe ont choisi „dans“. 16,1% qui représentent 5 apprenants ont écrit „à la“ et 2 apprenants ont choisi „à“. Peu des apprenants qui représentent 19,4% ont choisi la bonne réponse „en“. L'expression du temps et de la durée prête tant de confusion car la plupart du temps, nous entendons les gens alternants „en“ avec „dans“. Cette confusion entre « en » et « dans » peut être attribuée à l'influence de l'anglais. En anglais, "in" est souvent utilisé pour exprimer la durée, ce qui peut amener les apprenants à penser que "dans" est l'équivalent direct de "in" en français, alors qu'en réalité, « en » est la préposition correcte pour exprimer la durée en français. L'alternance incorrecte entre "en" et "dans" par les apprenants montre une confusion qui peut être liée à l'interférence de l'anglais, où "in" est utilisé différemment. Cette distinction est cruciale et mérite une attention particulière lors de l'enseignement pour clarifier ces usages spécifiques et éviter des erreurs fréquentes.

**L'expression d'état avec « en ».****Tableau 19 : Pierre est.....deuil.**

<b>Réponses obtenues</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
En	9	29,0
Dans	13	41,9
A	4	12,9
A la	5	16,1
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Le tableau 19 porte sur la préposition „en“ exprimant l'état d'une personne. Selon les résultats, nous avons noté qu'une grande partie des apprenants n'ont pas réussi à trouver la bonne réponse. 41,9% ,12,9% et 16,1% respectivement ont eu la réponse incorrecte mais 9 apprenants ont bien choisi la bonne réponse „en“. Pinchon et al (1991 : 509) expliquent que « en » alterne avec « dans » construit avec un substantif déterminé. Ces deux constructions se différencient dans la mesure où la première évoque un état, une manière d'être ou d'agir typique, tandis que la seconde décrit une situation concrète. Les difficultés rencontrées par les apprenants peuvent être attribuées à un transfert négatif de leurs connaissances d'une autre langue, comme l'anglais ou leur langue maternelle, au français. Par exemple, en anglais, on dirait "in mourning," mais l'utilisation de prépositions en français diffère souvent de l'anglais ou d'autres langues, ce qui peut entraîner des erreurs. L'expression « en » dans des phrases comme "être en deuil" est couramment utilisée pour décrire un état émotionnel, social, ou physique. Il est important pour les apprenants de comprendre que « en » sert à exprimer la condition ou l'état dans lequel se trouve une personne, ce qui n'est pas nécessairement intuitif pour ceux dont la langue maternelle utilise d'autres constructions prépositionnelles pour décrire des états similaires.

#### 4.2 Synthèse des résultats du pré- test

Après avoir étudié la performance de notre public cible de niveau SHS 2, dans notre analyse des données, nous voulons récapituler cette performance et afin de vérifier les domaines de difficultés majeurs des étudiants.

A propos des erreurs commises par les apprenants de Klikor Senior High Technical School concernant l'emploi de la préposition « en » nous avons observé que beaucoup d'apprenants n'arrivent pas à identifier le genre des pays, des provinces, des continents etc. De plus quelques apprenants n'ont pas pu employer « en » pour exprimer la durée qu'il faut pour accomplir une tâche et aussi, ils ne savent pas pour quels moyens de transport ils utiliseront la préposition « en ».

Pour toutes les questions, la majorité des apprenants ont commis des erreurs remarquables indiquant le niveau limité de leur connaissance sur l'emploi de « en ». Par conséquent, ils n'arrivent pas à appliquer les règles qui régissent l'emploi de la préposition « en » correctement.

Dans l'ensemble, nous pouvons conclure que les apprenants ont des difficultés majeures d'emploi de la préposition « en ». Ainsi nous avons donné un autre test pour mesurer leurs compréhensions après notre intervention que nous avons nommé le post test. Nous avons fait beaucoup d'exercices et d'activités pédagogiques pour aider les apprenants à surmonter leurs problèmes en ce qui concerne l'emploi de la préposition « en ».

### 4.3 Présentation et analyse des données du post test

*Tableau 20 : Elle s'habille toujours ..... blanc.*

Reponses obtenus	Frequences	Pourcentage %
Dans	1	3.2
En	28	90,3
A la	0	0
A	0	0
Au	2	6,5
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

D'après le tableau ci-dessus nous pouvons conclure que nos apprenants ont saisi le contenu de nos leçons au cours de notre intervention. 90,3% de l'effectif total ont trouvé la bonne réponse. Cela veut dire qu'ils ont compris que pour introduire un complément de mode, on emploie la préposition « en ».

*Tableau 21 : Je vais à Bordeaux ..... avion.*

Réponses obtenus	Fréquences	Pourcentage %
Dans	0	0
En	31	100
A la	0	0
A	0	0
Au	0	0
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Après notre intervention, nous avons observé que tous les apprenants ont choisi la bonne réponse « en ». Ceci veut dire qu'ils ont pu savoir que pour introduire un moyen de locomotion on utilise « en » comme moyen de locomotion quand on entre dedans ; vous entrez dans la voiture, vous entrez dans l'avion, vous entrez dans le train. Selon Riegel et al (2009), pour les moyens de locomotion, « en » s'emploie avec les véhicules. Par contre, quand on n'est pas dedans, on utilise « à ».

**Tableau 22 : Elle porte une chemise .....coton.**

<b>Reponses obtenus</b>	<b>Frequences</b>	<b>Pourcentage %</b>
Dans	2	6,5
En	29	93,5
A la	0	0
A	0	0
Au	0	0
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Il ressort de ce tableau que 29 apprenants représentant 93,5% ont choisi la bonne réponse et 6,5% seulement un total de 2 apprenants ont fait un mauvais choix. Nous commençons à croire que notre intervention a eu un impact positif sur nos apprenants.

Selon la règle, pour indiquer la matière d'un objet, on emploie la préposition « en ».

**Tableau 23 : J'ai fait ce travail.....trois jours.**

<b>Reponses obtenus</b>	<b>Frequences</b>	<b>Pourcentage %</b>
Dans	3	9.7
En	28	90.3
A la	0	0
A	0	0
Au	0	0
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Le tableau affiche 90,3% des apprenants ayant trouvé la bonne réponse contre 9,7% qui ont choisi une fausse réponse. La préposition « en » est utilisée pour parler d'une durée, d'un temps qui nous est nécessaire pour faire quelque chose. Ces résultats ne sont que les preuves de l'efficacité de notre intervention.

**Tableau 24 : Je vais passer un mois.....Canada avec un groupe d'étudiants.**

<b>Réponse Obtenus</b>	<b>Fréquences</b>	<b>Pourcentage %</b>
Dans	0	0
En	1	3,2
A la	1	3,2
A	29	93,5
Au	0	0
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Il est à noter que la majorité des apprenants avaient échoué tous les tests qu'on leur avait fait avant notre intervention concernant l'emploi de la préposition « en ». Mais après notre intervention, les résultats ci-dessus prouvent que 93,5% des apprenants ont choisi la bonne réponse. Nous pouvons conclure que nous avons réussi à aider ces apprenants à savoir que si, par exemple, le pays est masculin et qu'il commence par une consonne (comme le Brésil, le Ghana, le Canada etc.), on utilise « au ». « *Je vais passer un mois au Canada avec un groupe d'étudiants.* » Donc, un pays masculin qui commence par une consonne, il est introduit par « au ». Par contre, un pays masculin qui commence par une voyelle, est introduit par « en ». *Je vais en Angola.*

**Tableau 25 : Je vais au marché .....bicyclette.**

<b>Réponses obtenus</b>	<b>Fréquences</b>	<b>Pourcentage %</b>
Dans	0	0
En	0	0
A la	0	0
A	29	93,5
Au	2	6,5
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

A travers ce tableau, 29 apprenants représentant 93,5% ont choisi la bonne réponse « à ». Cela implique simplement que nos apprenants ont effectivement saisi ce que nous leur avons enseigné, quoique 2 d'entre ces derniers aient fait un mauvais choix. Si

nous considérons le nombre qui a choisi la bonne réponse, nous ne pouvons que dire que c'est un résultat satisfaisant. L'utilisation de « à », c'est pour introduire un moyen de locomotion quand on n'est pas dedans. Par contre, on emploie « en » pour introduire un moyen de locomotion quand on entre dedans.

**Tableau 26 : Nous partirons cette année faire du ski.....février.**

Réponses Obtenus	Fréquences	Pourcentage %
Dans	0	0
En	31	100
A la	0	0
A	0	0
Au	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Tous les apprenants ont choisi la bonne réponse. C'est-à-dire 100% de nos apprenants ont réussi à cette question. Cela implique que les apprenants ont compris qu'avec les expressions adverbiales de temps, la préposition « en » est utilisée avec les mois.

**Tableau 27 : .....2004, nous sommes allés en Allemagne.**

Réponses obtenus	Fréquences	Pourcentage
<b>Dans</b>	<b>3</b>	<b>9,7</b>
En	28	90,3
A la	0	0
A	0	0
Au	0	0
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Ici aussi nos apprenants ont pu employer le « en » avec des expressions adverbiales indiquant l'année ce que la majorité ne pouvaient pas faire avant notre intervention.

Ces informations témoignent de l'efficacité de notre intervention

**Tableau 28 : Ils vont aller.....Etats-Unis dans deux semaines.**

Réponses obtenus	Fréquences	Pourcentage
Dans	1	3,2
En	1	3,2
A la	0	0
A	0	0
Au	1	3,2
Aux	28	90,7
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Selon le tableau 90,7% ce qui représente 28 apprenants ont choisi la bonne réponse, 2 apprenants ont trouvé la mauvaise réponse. Nous concluons alors que notre intervention est bénéfique. On reconnaît les noms des pays au pluriel avec leurs terminaison en « s ». Ils sont toujours précédés de « aux ». Les résultats des apprenants après de notre intervention montrent l'amélioration de performances.

**Tableau 29: .J'habite .....Accra.**

Réponses obtenus	Fréquences	Pourcentage %
Dans	1	3,2
En	3	9,7
A la	0	0
A	27	87,1
Au	0	0
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Concernant le tableau ci-dessus 27 apprenants représentant 87,1% ont bien choisi la bonne réponse. Tandis que 3 apprenants qui représentent 12,9 % ont choisi des mauvaises réponses. Pour les noms de villes, on utilise la préposition « à ». Nous

sommes fiers de voir à travers ce tableau que la majorité de nos apprenants ont saisi le contenu de la leçon.

**Tableau 30 : Il y a 20 élèves .....la classe.**

Réponses obtenus	Fréquences	Pourcentage %
Dans	26	83,9
En	3	9,7
A la	0	0
A	1	3,2
Au	1	3,2
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Pour le tableau 30 dessus, la vraie réponse est « dans ». Le plus grand nombre d'apprenants représentant 83,9% ont choisi la bonne réponse. Nous commençons à croire que notre intervention a eu un impact positif sur nos apprenants.

**Tableau 31 : Elle accompagnera le président lors de sa mission.....Chine.**

Réponse obtenus	Fréquences	Pourcentage %
Dans	0	0
En	31	100
A la	0	0
A	0	0
Au	0	0
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Selon ce tableau dessus, tous les 31 apprenants ont réussi cette question. Ce résultat montre que tout le monde a bien fait grâce à notre intervention. Les noms de provinces se construisent avec « en » quand ils sont féminins ou quand ils commencent par une voyelle. (Grevisse et Goosse 2007).

**Tableau 32 : Mon père a toujours souhaité aller.....Irlande, le pays de ses ancêtres.**

Réponse obtenus	Fréquences	Pourcentage %
Dans	0	0
En	27	87,1
A la	0	0
A	4	12,9
Au	0	0
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Selon le tableau ci-dessus 27 des apprenants représentant 87,1% ont choisi la bonne réponse. Seulement 4 apprenants ont choisi la mauvaise réponse. Selon nos recherches, on emploie « en » devant le nom féminin des grandes îles qui sont assimilées à des pays tandis que les petites îles et celles situées loin de la France sont en général accompagnées de la préposition « à » Ex ; *Quelle est la meilleure période pour aller à Cuba ?*

**Tableau 33 : Je fais plus de sport.....été.**

Réponse obtenus	Fréquences	Pourcentage%
Dans	0	0
En	31	100
A la	0	0
A	0	0
Au	0	0
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

En regardant les réponses à la question, on remarque que tous les 31 apprenants qui constituent 100% ont trouvé la réponse attendue. Lorsque la saison est considérée comme l'espace de temps pendant lequel se déroule un événement, on utilise la préposition « en » devant les noms été, automne et hiver (qui commencent par une

voyelle ou un h muet) et « au » devant le nom printemps (qui commence par une consonne).

**Tableau 34 : Ma sœur aime chanter ..... prenant sa douche.**

Réponses obtenus	Fréquences	Pourcentage
Dans	0	0
En	26	83,9
A la	3	9,7
A	1	3,2
Au	1	3,2
Aux	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Si l'on observe le tableau 34 dessus, la vraie réponse est « en » 26 des apprenants soit 83,9% ont choisi la bonne réponse. 5 apprenants n'ont pas réussi à choisir la bonne réponse. Cela montre que la majorité des apprenants ont assimilé l'emploi de la préposition « en » avec le gérondif. On utilise « en » devant un gérondif pour construire une phrase dans laquelle vous dites ce que vous faites en ce moment.

#### 4.4 Synthèse des résultats du post- test

Après notre intervention, les résultats des données montrent une amélioration significative des compétences des apprenants dans l'utilisation de la préposition 'en'.

Alors qu'avant notre intervention, la majorité des apprenants n'avait pas réussi à identifier correctement l'usage de 'en'. Nous pouvons incontestablement dire que notre intervention a eu un effet très positif sur les apprenants.

#### 4.5 Validation des hypothèses

Hypothèse 1 : La majorité des apprenants de KSHTS auraient des contraintes sur l'emploi de la préposition « en »

Cette première hypothèse nous a amené à administrer une interview pour les enseignants de la langue française de KSHTS et le pré-test aux apprenants. Ce pré-test est fait pour déterminer le niveau de difficultés auxquelles font face les apprenants. L'analyse des données l'interview, et les résultats du pré-test sur les divers emplois de la préposition « en » ont indiqué clairement que les apprenants sont confrontés à des difficultés liées à l'emploi de cette préposition. Nous avons noté une très mauvaise performance des apprenants dans toutes les questions numéroté 1 jusqu'à 15 du pré-test en tenant compte des pourcentages de leurs mauvaises performances par rapport aux bonnes performances. De plus nous avons noté que toutes les réponses de l'interview pour les enseignants du niveau SHS 2 font preuve de ces difficultés. Etant donné que les taux d'échec du pré-test dans la plupart des items sont supérieurs à 50%, nous pouvons dire que notre hypothèse est validée.

Hypothèse 2 : *Les domaines des difficultés que les apprenants ont pourraient être attribués au transfert négatif de leur langue de base.*

L'analyse des données issues de l'interview des enseignants présentés dans la question 8 montre que les réponses atteignent un taux de 100 % d'affirmation. Cela révèle l'existence d'un transfert négatif des structures syntaxiques de la langue maternelle des apprenants et de l'anglais sur l'utilisation de la préposition « en » en français langue étrangère. En conséquence, nous pouvons conclure que notre hypothèse est confirmée.

*Hypothèse 3 : Les méthodes adoptées pour enseigner la préposition « en » pourraient être l'une des causes de leurs difficultés.*

L'item 10 de l'interview porte sur les méthodes utilisées par les apprenants pour enseigner la préposition « en ». Les réponses des enseignants montrent que 50% d'eux emploient la méthode traditionnelle. Cette méthode évoquée par les enseignants pour enseigner la préposition « en » est peu efficace. Cette approche adoptée par les enseignants est démodée et inadéquate pour enseigner le français bien que le monde s'évolute. Les apprenants n'arrivent pas à mettre les règles qu'ils ont appris de la préposition « en » en pratique à cause de la méthode adoptée au cours de l'enseignement. Cela constitue une preuve qui valide notre hypothèse finale.

#### **4.6 Résultat de la recherche**

Dans cette recherche nous avons identifié les contraintes de la préposition « en » chez les apprenants. Ces contraintes sont de types syntaxiques, d'interférence linguistique de l'anglais ou la langue maternelle et sémantique.

Les contraintes sémantiques dans l'emploi de la préposition « **en** » en FLE concernent des confusions qui modifient le sens d'une phrase. Les erreurs les plus courantes sont ;

Confusion entre « **en** » et « **dans** » pour les lieux

Exemple

*\*Je suis **en** la classe plutôt que Je suis **dans** la classe.*

« **En** » évoque une notion plus générale (en ville, en France), tandis que « **dans** » insiste sur un espace précis.

Confusion entre « **en** » et « **sur** » pour les surfaces.

Les enfants jouent **en** la plage. Plutôt que Les enfants jouent **sur** la plage. « En » ne s'emploie pas pour les surfaces comme une table, une route, une plage. On utilise « sur ».

Les contraintes syntaxiques étaient dues à la confusion entre « en » et « dans ».

Exemple : \**Je suis en la voiture. Au lieu de Je suis dans la voiture.*

« En » s'emploie pour un moyen de transport sans article (en voiture, en train), mais pour parler d'un lieu clos, on utilise « dans ».

Erreur avec les pays masculins

Exemple : \**Je vais en Ghana. au lieu de Je vais au Ghana.*

« En » s'emploie avec les pays féminins (en France, en Italie) et les pays masculins commençant par une voyelle (en Iran, en Afghanistan). Pour les autres pays masculins, c'est « au ».

Mauvais emploi avec les matériaux.

Exemple : \**Une robe dans coton. Au lieu d'une robe en coton*

"En" introduit la matière d'un objet (une table en bois, un pull en laine), mais certains oublient ou le remplacent par « de », ce qui est incorrect dans ce cas.

Confusion avec « en » pour les moyens de transport

Exemple : \**Je vais à voiture. au lieu de vais en voiture.*

\**Je vais à pied. au lieu de Je vais en pied*

On utilise « à » pour les moyens de transport sans moteur (à pied, à vélo, à cheval) et

« en » pour les moyens motorisés (en voiture, en avion, en bus).

Erreur avec les noms de mois et de saisons

\**Je pars dans automne et dans hiver (incorrect) mais Je pars en septembre et en hiver. (Correct)*

On dit « en » avec les mois (en janvier, en juillet) et les saisons sautes « au printemps ».

Les contraintes d'interférences linguistiques

L'interférence dans l'emploi de la préposition « en » en FLE se produit souvent lorsque les apprenants transfèrent des structures de leur langue anglaise vers le français. Voici quelques erreurs typiques que nous avons identifiées chez nos apprenants ce qui affecte leur emploi de cette préposition.

Confusion avec la préposition « in » / « on » / « by »

Exemple :

*\*Je vais **en** train et **en** pied. Au lieu de ; Je vais **en** train et **à** pied. L'influence de *by foot* en anglais.*

Exemple :

*\*Il est **en** la maison. Au lieu de ; Il est **dans** la maison. (*in the house*)*

L'anglais utilise souvent **in** alors que le français préfère « **dans** » pour un lieu précis.

Ensuite, comme sources de erreurs, la préposition « **en** » en français est polysémique et a plusieurs significations qui ont perturbé les apprenants.

Exemple :

**Lieu** : *Il est en France.*

**Matière** : *Une robe en soie.*

**Moyen de transport** : *Voyager en train.*

**Durée** : *Il a fini en une heure.*

A ces difficultés s'ajoute l'influence de langue anglaise ; les apprenants tendent à appliquer les règles de l'anglaise au français, ce qui entraîne des erreurs. En anglais, « in » peut être traduit par « en ou dans » selon le contexte, ce qui peut prêter à confusion.

Exemple :

**Anglais**

She is *in* class

She is *in* the class

**Français**

Elle est *en* classe.

Elle est *dans* la classe.

Par rapport aux approches pour résoudre les problèmes d'enseignement du français et ce qui concerne les contraintes d'emploi de la préposition « en » nous avons trouvé les approches suivantes ; l'approche communicative qui consiste d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie courante et l'approche actionnelle, définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), considère l'apprenant comme un acteur social qui utilise la langue pour accomplir des tâches dans des situations réelles.

Ces approches nous ont aidé à résoudre les difficultés auxquelles font face nos apprenants comme les résultats l'indique du post-test après notre intervention.

#### **4.7 Conclusion partielle**

Pour clore, nous dirons que c'est à travers les moyens déployés que nous sommes arrivés à aider les apprenants à surmonter leur défi en ce qui concerne l'emploi de la préposition « en ». Nous avons fait une description de la population sur laquelle nous avons mené notre recherche. L'interview et les tests utilisés comme instruments de collecte des données nous ont aidés à déterminer la véracité des difficultés de nos apprenants. Après une analyse des données collectées, nous avons mis en place un plan d'intervention qui a été bien exécuté grâce aux exercices comme les tests d'appariements, test de clôture et quelques activités pédagogiques (jeux de rôles, chansons et les supports), etc. En fin, nous avons validé nos hypothèses et étudié les résultats de la recherche.

## CHAPITRE CINQ

### PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET CONCLUSION GÉNÉRALE

#### 5.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons déduit une conclusion générale et des recommandations aux enseignants, aux apprenants de Klikor Senior High Technical School et aux didacticiens qui puissent remédier les problèmes relatifs aux difficultés d'emploi de la préposition « en ».

#### 5.1 Recommandations pour l'enseignant

L'enseignant(e) joue un rôle important quand il s'agit de l'apprentissage de la langue française. Les apprenants ghanéens ont l'habitude de dire que la langue française est très difficile. Alors, comment est-ce qu'on peut éradiquer cette mentalité chez les apprenants ?

Pour résoudre ce problème, il faut que les enseignants adoptent des méthodologies qui du niveau des apprenants et à leurs besoins immédiats.

Les enseignants peuvent utiliser divers moyens pour expliquer l'emploi de la préposition « en » aux apprenants ;

- Utiliser des exemples concrets pour montrer comment « en » est utilisé dans des situations différentes et réelles. Invitez les apprenants à créer des phrases qu'ils pourraient utiliser dans des conversations réelles, ce qui renforce l'intégration naturelle de l'usage de "en" dans leurs compétences linguistiques.
- Expliquer aux apprenants que la préposition "en" est utilisée avec les moyens de transport fermés pour exprimer le fait que l'on se déplace à l'intérieur du véhicule. Par exemple ; *Je voyage en voiture.*

- Focus sur les lieux géographiques et insistez particulièrement sur son usage avec des pays, des régions, des continents ou des grandes villes.
- Intégrer utilisation des cartes géographiques et des images pour montrer où « en » est utilisé. etc.

Ainsi, nous suggérons aussi que les enseignants varient des exercices. En effet, la variation des exercices lors de l'enseignement/apprentissage de la grammaire participe à faciliter l'apprentissage et l'acquisition de la compétence grammaticale. Ils doivent varier des exercices pour l'enseignement de la grammaire surtout la préposition « en » comme des tests d'appariements, tests de clôtures, questions à choix multiples et questionnaire à réponses ouvertes courtes etc.

Le test d'appariement sert à tester la capacité de l'apprenant à chercher la cohérence d'une phrase complète à travers ses différents éléments. Dans ce test, les apprenants associent les éléments d'une colonne aux éléments d'une autre colonne. Par exemple l'enseignant peut demander aux apprenants d'associer les noms des pays ou les moyens de transport avec les prépositions.

Les tests de clôture visent essentiellement à terminer les phrases, soit avec ses propres mots soit en choisissant les mots justes d'une liste.

Les questions à choix multiples comportent plusieurs items composés de phrases affirmatives, négatives ou interrogatives de réponses fausses et d'une réponse correcte.

Les réponses incorrectes sont proposées pour donner à l'apprenant la possibilité de faire un choix entre elles et la bonne réponse.

Les questionnaires à réponses ouvertes courtes font appel à la connaissance. Il s'agit de demander à l'apprenant son opinion en une phrase sur ce que l'on peut dire

ou écrire sur un sujet. Exemple ; demander l'apprenant son opinion sur l'emploi de la préposition « en »

Les enseignants doivent occasionnellement utiliser les chansons, les vidéos, les poèmes, les récitations, les livres, les documents authentiques, les dialogues et jeux de rôle dans leurs cours afin que les apprenants soient en contact avec la langue. Les enseignants doivent faire un effort pour rendre les cours de français très intéressants à travers la pratique. Ils doivent prendre le temps de faire des recherches plus approfondies sur le sujet qu'ils voulaient enseigner et préparer sa fiche pédagogique avant d'aller en classe.

En ce qui concerne le transfert négatif des langues maternelles et de l'anglais, l'enseignant en classe de FLE doit éviter de faire la référence directe ou de recourir directement aux langues antérieurement acquises par les apprenants dans son enseignement. Selon Dulay et al (1982, cite par Kaiza, 2012), "No reference to the students L1, when teaching, should be made...contrasting the L1 and L2 when explaining L2 structures should also be avoided." Cette opinion de Dulay et al (idem) offre plus ou moins un conseil aux enseignants d'interdire l'emploi des langues premières et dans notre cas L1 et L2 dans la classe de FLE, puisque cette attitude qui relève de la méthode traditionnelle Grammaire-Traduction encourage le transfert négatif des langues premières dans l'apprentissage du FLE.

## **5.2 Recommandations pour les apprenants**

Les apprenants sont au cœur de notre recherche. De plus, les apprenants peuvent être apprendre à travers un club de français et des séminaires organisés pour eux. Ils doivent être exposés aux importances d'apprendre la langue française au Ghana. A

travers cela, les apprenants prendront au sérieux tous les aspects du français spécialement, l'aspect de la grammaire qui constitue un aspect très important de toute langue.

Aussi, les apprenants doivent lire n'importe quel document du français pour leur permettre de s'exprimer en langue française et surtout identifier les différentes structures de langue.

Finalement, les apprenants doivent être découragés de ne pas comparer les règles en anglais à celles du français qui leur donnent de la confusion. Ils doivent respecter correctement l'emploi des règles de la préposition « en ».

### **5.3 Quelques propositions pédagogiques et pratiques**

#### **Une approche communicative**

L'approche communicative voit le jour au début des années 1970 avec pour objectif principal d'amener les apprenants à s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit dans des situations de la vie courante. Traditionnellement, les objectifs d'un cours de langue se fondent sur le développement des quatre compétences fondamentales : la compréhension orale (C.O) qui consiste à saisir un discours oral, l'expression orale (E.O) qui implique la capacité à parler, la compréhension écrite (C.E) qui concerne la lecture et la compréhension de textes, ainsi que l'expression écrite (E.E) qui repose sur la rédaction de textes. Cette approche met au centre de l'apprentissage les besoins de communication des apprenants. Contrairement aux méthodes traditionnelles où l'enseignement reposait principalement sur la traduction et l'étude de la grammaire et du vocabulaire de manière systématique, l'approche communicative privilégie le développement des compétences langagières. L'enseignant conçoit ainsi ses cours en fonction des attentes spécifiques de ses apprenants. Par exemple, dans l'enseignement

de la grammaire et plus particulièrement de la préposition « en », il est essentiel de proposer des situations concrètes où cette notion grammaticale peut être appliquée. Dans cette approche, la grammaire n'est plus enseignée de manière rigide à travers des règles et des exercices mécaniques, mais à travers des actes de parole et des mises en situation où l'apprenant est amené à l'utiliser naturellement.

Comparée à la méthode traditionnelle, l'approche communicative accorde une place centrale aux motivations et aux attentes des élèves. L'enseignement grammatical vise alors à leur permettre de produire des énoncés corrects dans un contexte pertinent, ce qui constitue un aspect fondamental de l'apprentissage. De plus, les supports pédagogiques utilisés doivent refléter les documents authentiques de la vie quotidienne, renforçant ainsi le lien entre l'apprentissage et la réalité. Ainsi, bien que l'approche communicative mette l'accent sur la pratique et l'usage de la langue, la grammaire conserve une place essentielle, puisqu'elle permet aux apprenants d'exprimer leurs idées aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

### **Une approche actionnelle**

À partir des années 1980, l'approche communicative évolue et, à la fin des années 1990, elle s'enrichit d'une nouvelle dimension avec l'introduction de l'approche actionnelle. Celle-ci se développe notamment grâce aux travaux du Conseil de l'Europe dans le cadre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié en 2001. D'après Saydi (2015), l'approche actionnelle se présente comme une évolution de l'approche communicative en mettant l'accent sur la réalisation d'actions concrètes. Elle privilégie les textes contenant des actes de parole, qu'ils soient oraux ou écrits, ainsi que des exercices en contexte qui permettent aux

apprenants d'exploiter leurs compétences langagières dans des situations authentiques.

L'approche actionnelle considère l'apprenant comme un véritable acteur social. Il est incité à utiliser la langue dans des contextes réels afin de mener à bien des actions, résoudre des problèmes ou interagir avec son environnement. L'objectif est de renforcer son implication active dans l'apprentissage en l'amenant à mobiliser la langue de manière fonctionnelle. Delrue (2012), cité par Saydi (2015), souligne que la mémorisation est plus efficace lorsque l'apprenant associe un mot à une action concrète. Dans cette perspective, Puren (2009) définit l'approche actionnelle comme une vision de l'apprentissage centrée sur l'agir social. Pour la première fois, les apprenants sont perçus non seulement comme des élèves en formation, mais aussi comme des acteurs à part entière dans leur environnement d'apprentissage. Puren (2014) précise que l'approche actionnelle ne remplace pas l'approche communicative, mais la complète. L'acquisition de compétences communicatives demeure essentielle, et l'approche actionnelle vient enrichir cette dynamique en insistant sur la mise en œuvre de la langue dans des situations pratiques.

### **La notion de tâche**

Au cœur de l'approche actionnelle se trouve la notion de tâche. Le Conseil de l'Europe (2001) définit la tâche comme une action que l'apprenant considère nécessaire pour atteindre un objectif précis, qu'il s'agisse de résoudre un problème, d'accomplir une obligation ou de parvenir à un résultat concret. Contrairement aux exercices scolaires traditionnels, les tâches sont des activités contextualisées où la langue est mobilisée de manière fonctionnelle. Par exemple, dans le cadre d'un apprentissage sur les moyens de transport, une tâche pourrait consister à rédiger une

phrase simple sur ce sujet. L'objectif est d'amener les apprenants à accomplir des tâches réelles, non seulement linguistiques, mais aussi ancrées dans des contextes concrets d'interaction sociale. Comme l'explique Rosen (2009), l'approche actionnelle vise à former des apprenants capables de devenir de véritables utilisateurs de la langue dans la société, leur permettant ainsi de s'intégrer plus efficacement dans un nouvel environnement.

En conclusion, l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire doivent s'appuyer à la fois sur l'approche communicative et sur l'approche actionnelle, en tenant compte des besoins langagiers et des objectifs de communication des apprenants. La mise en pratique est essentielle : il est donc recommandé de proposer des tâches écrites variées qui sollicitent activement la production des élèves. En effet, c'est en pratiquant régulièrement qu'ils pourront perfectionner leur maîtrise de la langue.

#### **5.4 Conclusion générale**

Notre étude a fait la lumière sur quelques difficultés d'emploi de la préposition « en » auxquelles font face les apprenants de Klikor Senior High Technical School. Ceci a été fait sous des objectifs spécifiques qui consistaient d'abord à étudier les divers emplois de la préposition « en » et à examiner les difficultés qu'elle pose aux apprenants et ensuite, proposer quelques démarches qui peuvent aider à surmonter ces difficultés. Nous avons analysé le test à travers les différents emplois de la préposition « en » selon les règles de la grammaire et quelques auteurs comme Grevisse (2009), Charaudeau (1992) et les autres. Les règles d'usage de ces auteurs nous ont permis de voir que la préposition « en » est de différents emplois. Ainsi, la multiplicité emploi de la préposition « en » pose des difficultés aux apprenants de FLE. Pour arriver à nos objectifs, nous avons utilisé deux instruments principaux dans

la collecte des données à savoir une interview pour les enseignants de français et deux tests sur l'emploi de la préposition « en » aux apprenants. Trente et un apprenants de Klikor Senior High Technical School et deux (2) enseignants de français constituaient notre public cible dans cette recherche. L'analyse des données recueillies a été faite de manière qualitative et quantitative en tenant compte des occurrences des difficultés en pourcentage dans les diverses productions des apprenants afin de pouvoir vérifier nos hypothèses. Les résultats de ces analyses ont validé les trois hypothèses posées au départ de notre étude.

En effet, nous avons découvert dans notre étude à travers le test sur les divers emplois de la préposition « en » que la majorité des apprenants avaient des difficultés majeures dans l'emploi de « en ». Les analyses ont montré que les apprenants n'ont pas de connaissance assez suffisante des différents rapports qu'établit la préposition « en » dans les constructions des phrases ainsi, ils ne sont pas arrivés à utiliser une telle préposition correctement au cours du test. Nous avons proposé une étude minutieuse des règles d'usage de l'emploi de la préposition « en » aux enseignants et l'emploi de diverses approches comme : l'approche communicative, actionnelle et la notion de tâche pour surmonter les phénomènes linguistiques tels que la préposition « en » qui posent tant de difficultés aux apprenants tout comme aux enseignants. Nous avons également découvert que presque 70% des difficultés des apprenants, selon nos analyses, sont liées au transfert négatif des langues maternelles et de l'anglais. En vue de cela, nous avons suggéré que les enseignants en classe de FLE fassent l'analyse contrastive des langues premières des apprenants avant de préparer leurs leçons.

Nous considérons la motivation comme une supposition de l'apprentissage réussi. Autrement dit, si les apprenants ne veulent pas apprendre, leur apprentissage peut être

inefficace qu'il est possible qu'ils n'apprennent rien. Alors, l'enseignant en classe de FLE doit savoir motiver ses apprenants afin d'augmenter l'allure de l'apprentissage. Cette motivation va augmenter aussi l'attention de l'apprenant, ses efforts et sa résolution d'affronter les difficultés dans son apprentissage. Nous avons aussi proposé quelques activités didactiques qui peuvent aider les enseignants à bien aborder l'apprentissage de l'emploi de la préposition « en ». Cela peut permettre également à faire dissiper les difficultés qui en découlent d'un tel concept en classe de FLE.

Enfin, comme aucun travail de recherche n'est exhaustif, nous ne pouvons pas proclamer avoir fait une vaste étude ou complète des difficultés que nous avons présentées dans notre recherche. Toute reproche et critique participeront à l'amélioration de ce travail car, cette étude ne nous servirait que d'inspiration, et d'appui pour des recherches ultérieures. En dépit du fait que nous soyons confrontés à des difficultés documentaires, matérielles et d'autres faits au cours de cette recherche, nous sommes convaincus que ce travail sera un outil et une source d'information pertinente pour l'enseignant dans l'élaboration de sa leçon sur les prépositions pour un enseignement/apprentissage efficace du FLE. Nous pensons également que cette étude permettra aux professeurs et aux étudiants du FLE de prendre soin des difficultés syntaxiques et sémantiques que nous venons d'analyser afin de les traiter explicitement pour une bonne acquisition du français. Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, nous n'avons fait qu'aborder un sujet que d'autres pourront approfondir par la suite avec toute la compétence qu'il faut. C'est donc notre prière que ceux qui jettent un regard sur notre travail ne le voient que le début d'un processus d'apprentissage qui se fait avec l'effort nécessaire et le temps.

## RÉFÉRENCES

- Akakpo, E. (2005). *Pour une meilleure utilisation des idéogrammes en orthographe française par les apprenants du niveau SSS au Ghana*. Winneba
- Alain, R. (1998). *Le Petit Robert Micro*. Nouvelle Edition
- Ameka, F. K. (2003). Prepositions and postpositions in Ewe (Gbe): Empirical and theoretical considerations. *Typologie des langues d'Afrique et Universaux de la Grammaire*, 2, 41–67.
- Archibald, J., & Libben, G. (1995). *Research perspectives on second language acquisition*. Copp Clark Ltd.
- Astolfi, J. P. (2003). *L'erreur, un outil pour enseigner*. PUF.
- Aziankui, F. (2008). *Les difficultés d'emploi de la préposition « en », chez les Apprenants de J.H.S*. Mémoire de Licence, U.E.W.
- Baumgartner, E., & Ménard, P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Librairie Générale Française
- Bonaparte, N. (1803). *Correspondance de Napoléon 1<sup>er</sup> : publiée par ordre de l'empereur Napoléon III* (vol 8). Imprimerie impériale
- Bonnard, H. (1981). *Code du français courant*. Magnard
- Cadiot, P. (1997). *Les prépositions abstraites en français*. Armand Colin.
- Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. IME CLE Internationale.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire de sens et de l'expression*. Hachette
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind. Linguistic contributions to the study of the mind* (future). Bruce Jovanovich Int.
- Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Corder, S. P. (1967). *The Significance of Learners Errors*. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-70.
- Corder, S. P. (1974). *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs*. Longman.
- Corder, S. P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants dans langages ». *In Languages*, 57, 9-15.

- Cuq, J. P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français, Langue Étrangère*. Les Éditions Didier.
- Dabène, L. (1980). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hatier.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Leon-Defour, M., & Teyssier, B. (2004). *Nouvelle Grammaire du français*. Hachette
- Dubois, J., Gagnon, M., & Dubois-Charlier, F. (2000). *Dictionnaire de linguistique* (4e éd.). Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M. Guespin, L., Marcellési, C., & Marcellési J.B. (2002), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Du Bosc, J. (1665). *L'Honneste femme divisée en trois parties*. Lyon
- Douglas, H. B. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Edimonsen, W., & House, J. (1991). Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics. In r. Phillipson, E. Kelleman, L. Selinker, M. Sharwoo Smith and M. swain(eds). *Foreign/ second language pedagogy research. A Commemorative for Claus Faerch*, 274-287.
- Franckel, J. J. (1989). *Études de quelques marqueurs aspectuels du français*. Droz.
- Franckel, J. J., & Lebaud, D. (1991). Diversités des valeurs et invariance du fonctionnement de "en" préposition et préverbe. *Langue Française*, 91, 56-79.
- Gaspard, J. E. (2020). *L'entretien de recherche: De la conception à analyse*. Editions de l'insitut de Formation en santé (IFS)
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2011). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Pearson
- Gautier, A. (2011). Aperçus de la phrase dans la grammaire scolaire. *XZUYUY*, 393.
- Girodet, J. (1988). *Pièges et difficultés de la langue française*. Bordas.
- Godefroy, F. (1862). *Lexique comparé de la langue de Corneille et de la langue du XVII<sup>e</sup> siècle en général*. Tome I. Paris : Librairie académique.

- Gougenheim, G. (1950). *Valeur fonctionnelle et valeur intrinsèque de la préposition "en" en français moderne*. Presses universitaires de France
- Gougenheim, G. (1951). *Grammaire de la langue française du 16e siècle*. Lyon
- Grevisse, M. & Goosse, A. (2007). *Le bon usage, grammaire française*. Duculot.
- Grevisse, M. (1977). *Quelle préposition?* Duculot.
- Grevisse, M. (2009). *Grammaire française*. de Boeck Duculot.
- Guillaume, G. (1919 et 1957). „*Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*“. Nizet, Paris et Presses de l'université de Laval, Québec.
- Guillaume, G. (1975). *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Librairie Hachette
- Guimier, C. (1978). En et dans en français moderne. Étude sémantique et syntaxique. *Revue des Langues Romanes*, 83 (2), 277-306.
- Kaiza, E. K. (2012). *Les contraintes syntaxiques d'emploi de la préposition "EN" en français langue étrangère: le cas des étudiants de University of Ghana, Legon*, (Mémoire de maîtrise). University of Ghana, Legon
- Kwofie, E. N. (1978). Teaching a foreign language to the West African Students: An examination of linguistic problems with special reference to French phonology. *Linguistic Research*, 1, 84-85.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Lado, R. (1980). *Language teaching: A scientific approach*. University of Michigan Press.
- Lagane, R. (2009). *Difficultés du français*. Larousse
- Lanchec, J. Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Hatier.
- Leeman, D. (1998). *Les circonstants en question(s)*. Kimé.
- Lexis. (1989). La préposition. In *Lexis, dictionnaire de linguistique française* (p. xx). Éditeur.
- Littré, É. (1964). *Dictionnaire de la langue française* (Édition revue et corrigée, 7 vol.). Gallimard-Hachette. (Original work published 1863–1872).
- Ludo, M. (2003). *Les prépositions en français*. Editions Ophrys

- Martinet, A. (1985). *Syntaxe générale*. Armand Colin
- Michel, P. (2007). *Dictionnaire didactique de la langue française*. Armand Colin.
- Ministry of Education. (2010). *Teaching Syllabus for French, Senior High Schools*. CRDD.
- Pinchon, J., & Wagner, R. (1991). *Grammaire du français classique et moderne*. Armand Colin
- Poisson-Quinton, S., Huet-Ogle, C., & Boulet, R. (2000). *Grammaire expliquée du français*. Hachette Éducation.
- Poisson-Quinton, S., Reine, M., & Maheo-Le C. M. (2002) : *Grammaire Expliquée du français*. Clé Int.
- Provence (1763). *Très -humble et très- respectueuses remontrances de la cour des comptes, aides et finances de Provence au Roi*. Joseph David.
- Rey, A. (Ed.). (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. PUF.
- Robert, P. (2007) : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition millésime
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde. Recherches et Applications* 45,3-11
- Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Larousse, Payot, nouvelle édition
- Saydi, T. (2015). « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». *Synergies Turquie*, 8, 13-28.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). L'analyse expérimentale du comportement. *Un Essai Théorique*. McGraw-Hill.
- Spang-Hanssen, E. (1963). *Les prépositions incolores du français moderne*. GEC Gads Forlag.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Delagrave.
- Thorndike, E. (1932). *The Fundamentals of Learning*. Routledge.

- Thorndike, E. L. (1913). *Education Psychology: Briefer Course*. Routledge.
- Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français : Une approche cognitivo- syntaxique*. Editions du Seuil
- Vigier, D. (2003). Les syntagmes prépositionnels en <en N> détachés en tête de phrase référant à des domaines d'activité. *Linguisticae Investigationes*, 26(1), 97-122.
- Vigier, D. (2013). Sémantique de la préposition en : quelques repères. *Langue Française*, 178, 3-19. <https://doi.org/10.3917/lf.178.0003>.
- Wagner, R. L. & Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Éditions Hachette.
- Watson, J. B. (1913). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadelphia.
- Waugh, L. R. (1976). Lexical Meaning: The Prepositions "en" and "dans" in French. *Lingua*, 39, 69-118.
- Wellington Dzablu-Kumah, S., & Claudi, U. (2006). *Basic Ewe: For foreign Students*. Institut für Afrikanistik Universität zu Köln.



## SITOGRAPHIE

- Delrue, A. (2012). *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves*. Mémoire. Institut universitaire de formation des maîtres. Ecole interne de l'Université d'Artois : Nord Pas de Calais. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735884> [consulté le 3 janvier 2015]
- Puren, C. (2014). « *Approche communicative et perspective actionnelle, deux Organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires* ». Article paru sur le lien Internet [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/) (janvier 2014) [consulté le 19 juin 2014].



## ANNEXE A : INTERVIEW POUR LES ENSEIGNANTS

The aim of this research interview is to collect pieces of information with regards to the problems related to the uses of preposition “en” that learners of Klikor Senior High Technical School are faced with. The research is being conducted to fulfill part of the requirements for the award of a Master of Philosophy Degree in French Language. Please be sincere as much as possible. It is important that I obtain your true impression on the points raised on the topic. The information you provide would be treated as confidential as possible. Please tick the appropriate response(s) or provide your own answer. Thank you.

### SECTION A

#### Profile personnel

1. Niveau professionnel .....
2. Combien d’années avez-vous enseigné le français ?  
i) 5 ans { } ii) 6 ans { } iii) 7 ans { } iv) 10ans et plus { }

### SECTION B

#### La préposition « en »

3. Est-ce que vous enseignez l’emploi de la préposition « en » ?  
Oui { } Non { }
4. Si **Oui**, comment est-ce que vous l’enseignez l’emploi de la préposition « en » ?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Est-ce que la préposition « en » pose des difficultés aux apprenants ?

Oui { } Non { }

6. Si Oui, quelles est le domaine des difficultés que la préposition *en* pose aux apprenants ?

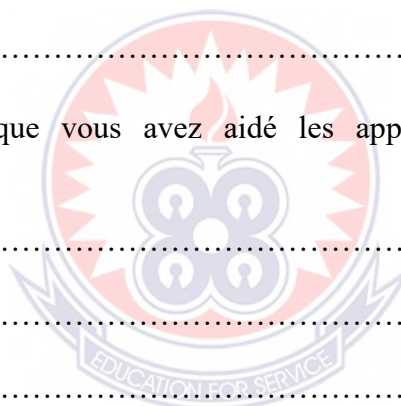
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. Comment est-ce que vous avez aidé les apprenants pour surmonter cette difficulté?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. Est-ce que la langue maternelle et la langue anglaise ont de l'impact sur l'emploi de la préposition « en » ?

Oui [ ] Non { }



9. Si Oui, comment ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner la préposition « en »?

.....

.....

.....



## ANNEXE B : TEST POUR LES APPRENANTS

### PRE-TEST

Complete each of the following sentences by **choosing the most appropriate preposition**. (*Dans, à, au, sur, en, à la, par, pour, pendant*)

1. Ce weekend, je vais à Paris. Je vais aller.....voiture.
2. Vous allez.....Afrique.
3. Ma correspondante habite.....Ecosse.
4. Je vais.....Angola.
5. Demain, nous partons.....Normandie.
6. Ce sont des exercices à faire.....classe.
7. Je vais.....Corse.
8. Mes filles sont nées.....avril. (Poisson- Quinton 2003 :174)
9. Monsieur Benoit voyagera.....hiver.
10. Kwame Nkrumah est mort.....1972.
11. Il s'est endormir .....lisant son livre.
12. Cette boite est.....carton.
13. J'aime m'habiller .....bleu.
14. Elle a appris sa leçons .....deux heures.
15. Pierre est.....deuil.

## ANNEXE C : TEST POUR LES APPRENANTS

### POST TEST

*Fill in the gaps by choosing the correct preposition to complete each sentence. (Dans, en, à la, au, aux, à)*

1. Elle s'habille toujours ..... blanc.
2. Je vais à bordeaux ..... avion.
3. Elle porte une chemise .....coton.
4. J'ai fait ce travail.....trois jours.
5. Je vais passer un mois.....Canada avec un groupe d'étudiants.
- 6.. Je vais au marché .....bicyclette.
7. Nous partirons cette année faire du ski.....février.
8. ....2004, nous sommes allés en Allemagne.
9. Ils vont aller.....Etats-Unis dans deux semaines.
10. J'habite .....Accra.
11. Il y a 20 élèves .....la classe.
- 12.Elle accompagnera le président lors de sa mission.....Chine.
13. Mon père a toujours souhaité aller.....Irlande, le pays de ses ancêtres.
14. Je fais plus de sport.....été.
15. Ma sœur aime chanter ..... prenant sa douche.

## ANNEXE D: FICHE PEDAGOGIQUE

ECOLE: Klikor Senior High Technical School

CLASSE : Form 2

DURATION : 2heures (2h)

MATIERE : Français

ASPECT : Grammaire

TITRE : Les Prépositions

SUPPORTS : les dessins, les photos et les cartes

SOUS TITRE : La préposition « en »

DATE : 16/02/2024

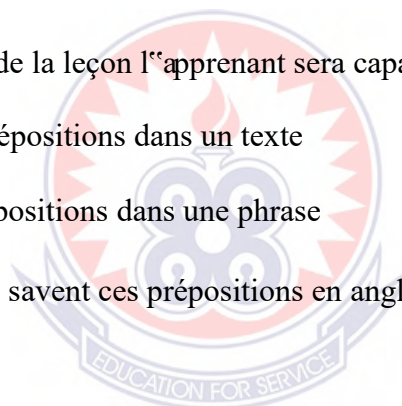
RÉFÉRENCES:

1. Ministry of Education (2010) Teaching Syllabus for French, SHS 1-3
2. Manuel pour l'enseignement/apprentissage du français, CREF.
3. Opoku. Manu D. (2013). Partageons, French Grammar for SHS

OBJECTIFS : A la fin de la leçon l'apprenant sera capable de :

1. Identifier les prépositions dans un texte
2. Utiliser ces prépositions dans une phrase

C.S. A : les apprenants savent ces prépositions en anglais



SÉQUENCES	CONTENU	MÉTHODE	ACTIVITÉS DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITÉS DE L'APPRENANT	ÉVALUATION
<b>INTRODUCTION</b>	<p>Mise en train : YouTube Channel : des prépositions</p> <p>Révision de la C.S.A des apprenants.</p> <p>Introduction de la leçon du jour et annonce des objectifs</p>	<b>Interactive</b>	<p>L'enseignant guide les apprenants à chanter.</p> <p>L'enseignant pose des questions.</p> <p>L'enseignant introduit la leçon du jour et annonce les objectifs.</p>	<p>Les apprenants chantent ensemble avec l'enseignant.</p> <p>Les apprenants répondent aux questions.</p> <p>Les apprenants écoutent attentivement l'enseignant.</p>	<p>Mentionner quelques mots de la chanson</p> <p>Mentionner quelques prépositions en français</p>
<b>PRÉSENTATION</b>	<p><u>Les prépositions</u> « En, dans, à »</p> <p>Un texte <i>A la frontière</i></p>	<b>Interactive</b>	<p>L'enseignant lit le passage aux apprenants deux fois. Il leur demande de relever les prépositions dans le passage.</p>	<p>Les apprenants écoutent attentivement l'enseignant.</p> <p>Les apprenants relèvent les prépositions dans le passage.</p>	<p>Relevez les prépositions dans le passage</p>

<p><b>EXPLICATION</b></p>	<p>L'enseignant explique les différents emplois de la préposition : <i>en, dans, à</i> etc.</p>	<p><b>Communicative</b></p>	<p>L'enseignant explique le concept de prépositions à l'aide des phrases et des supports pédagogiques (les cartes les dessins)</p> <p>L'enseignant aide les apprenants à découvrir l'emploi de ces prépositions « <i>en, dans à</i> » etc. avec les moyens de transports, les noms de pays, pour introduire complément de mode, la matière d'un objet etc.</p>	<p>Les apprenants écoutent et suivent attentivement les explications de l'enseignant.</p>	<p>Soulignez les prépositions dans le passage</p> <p>Comment identifier les emplois des prépositions dans une phrase.</p>
<p><b>ENTRAÎNEMENT</b></p>	<p>Différents emplois des prépositions « <i>en, dans, à</i> »</p>	<p><b>Interactive</b></p>	<p>L'enseignant guide les apprenants à faire la pratique en formant des phrases avec les prépositions suivantes « <i>en, dans, a</i> » etc.</p>	<p>Les apprenants font la pratique des prépositions donnés.</p>	<p>Construisez des phrases avec les prépositions suivantes ; « <i>en, dans, à</i> »</p>

<b>APPLICATION</b>	Différents emplois des prépositions « <i>en, dans, à</i> »	<b>Jeux de rôles</b>	L'enseignant demande aux apprenants de former leurs propres phrases en faisant le jeu	Les apprenants suivent les consignes données par l'enseignant en utilisant le modèle donné.	Répondez aux questions suivantes : Je voudrais aller .....taxi. Elle est souvent .....colère Il habite .....Accra Nous sommes.....classe. Ama est née.....avril Mon grand-père est mort...2024
<b>ÉVALUATION</b>	Différents emplois des prépositions « <i>En, dans, à</i> » etc.	<b>Interactive</b>	L'enseignant évalue les apprenants sur les prépositions en les donnant des exercices	Les apprenants font et répondent aux questions de l'enseignant.	Utiliser les prépositions, <i>Pour, par, en, dans</i> ) pour former des phrases.
<b>CLÔTURE</b>	L'enseignant récapitule la leçon et donne les projets aux apprenants pour le cours prochain.				