

Les prépositions dans le français des élèves marocains arabophones

Analyse des erreurs et des interférences linguistiques

Prepositions in the French of Moroccan Arabic-Speaking Students

Analysis of Errors and Linguistic Interferences

Mjid EL GARNI

Université Ibn Tofail (Maroc), elgarnimjid1989@gmail.com

Soumission : 16.03.2025 – Acceptation : 23.08.2025 – Publication : 26.09.2025

Résumé — Cet article explore les erreurs syntaxiques, notamment l'emploi des prépositions, commises par les élèves arabophones marocains dans leurs productions écrites en français. À travers une analyse approfondie des interférences linguistiques et des obstacles rencontrés, il examine les causes de ces erreurs en se basant sur des théories linguistiques reconnues, telles que l'hypothèse de l'entrée de Krashen et le concept d'interlangue de Selinker. L'étude met en lumière l'importance d'adapter l'enseignement de la syntaxe française pour répondre aux besoins spécifiques de ces apprenants, en intégrant des approches pédagogiques innovantes pour améliorer leur maîtrise de la langue.

Mots-clés : *erreurs syntaxiques, interférences linguistiques, prépositions, pédagogie, enseignement du français.*

Abstract — This article explores syntactic errors, particularly the use of prepositions, made by Arabic-speaking Moroccan students in their written productions in French. Through an in-depth analysis of linguistic interferences and the challenges encountered, it examines the causes of these errors based on recognized linguistic theories, such as Krashen's input hypothesis and Selinker's concept of interlanguage. The study highlights the importance of adapting the teaching of French syntax to meet the specific needs of these learners, incorporating innovative pedagogical approaches to enhance their language proficiency.

Keywords: *Syntactic Errors, Linguistic Interferences, Prepositions, Pedagogy, Teaching of French.*

Introduction

L'enseignement du français au Maroc occupe une place centrale dans le système éducatif, en raison de son rôle stratégique dans l'accès à l'enseignement supérieur et au marché de l'emploi. Considéré comme un vecteur de mobilité professionnelle, le français est particulièrement valorisé dans des domaines clés tels que le tourisme, le commerce et les services. Toutefois, l'apprentissage de cette langue par les élèves marocains se heurte à des défis majeurs, notamment en ce qui concerne la production écrite. Ces difficultés sont en grande partie attribuables aux écarts structurels entre l'arabe dialectal, langue maternelle des apprenants, et le français, qui influencent significativement leur processus d'acquisition linguistique.

Dans ce contexte, une question fondamentale (en deux temps) se pose :

— **En quoi les erreurs syntaxiques récurrentes, particulièrement celles liées à l'usage des prépositions, dans les productions écrites des lycéens marocains reflètent-elles à la fois l'impact de la langue maternelle, les lacunes pédagogiques et les besoins spécifiques en matière d'enseignement ?**

— **Quelles approches didactiques pourraient être mises en œuvre pour renforcer leur maîtrise de la syntaxe française, notamment en ce qui concerne l'emploi correct des prépositions ?**

Ces interrogations constituent le cœur de la problématique de cette étude, qui ne se limite pas à un simple recensement des erreurs, mais cherche à en explorer les causes profondes, notamment l'interférence linguistique de l'arabe marocain et les défis spécifiques posés par l'acquisition des prépositions.

Les objectifs de cette recherche sont triples :

- **identifier** et catégoriser les erreurs syntaxiques les plus fréquentes, en particulier celles liées aux prépositions ;
- **analyser** les mécanismes d'interférence linguistique qui en sont à l'origine ; et
- **proposer** des pistes pédagogiques pour améliorer l'enseignement de la syntaxe française.

L'étude s'intéresse également aux stratégies d'enseignement adaptées aux particularités de l'interlangue des apprenants marocains, en vue de répondre à leurs besoins spécifiques.

En somme, cet article ambitionne de combler un manque dans la littérature scientifique en proposant des solutions pratiques pour l'enseignement du français dans un contexte plurilingue, avec un focus particulier sur les élèves marocains du secondaire. Son objectif ultime est de contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques en matière de syntaxe française, en tenant compte des défis posés par l'interférence linguistique.

1. Ancrage théorique

1.1. Cadre théorique

L'étude des processus d'acquisition et d'apprentissage des langues secondes a bénéficié de l'apport de divers paradigmes, parmi lesquels se distinguent le béhaviorisme, le structuralisme et le constructivisme. La présente analyse se focalise sur les deux derniers, le béhaviorisme, incarné par l'analyse contrastive de Fries (1945) et Lado (1957), ayant exercé une influence prédominante durant les décennies 1950-1970. Le constructivisme, quant à lui, s'appuie sur les théories interactionnistes de Piaget et Vygotsky, et a engendré le développement de l'analyse des erreurs.

1.1.1. *L'analyse contrastive : un héritage du béhaviorisme*

Le béhaviorisme, courant scientifique du XX^e siècle, se consacre à l'étude des mécanismes d'apprentissage à travers l'observation des comportements, en réponse à des stimuli environnementaux. L'analyse contrastive, qui en découle, vise à établir une comparaison entre deux systèmes linguistiques afin d'identifier les divergences et les interférences, dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue cible (L2). Elle repose sur le principe que les supports pédagogiques doivent être fondés sur une comparaison rigoureuse des langues source (L1) et cible (L2) (Fries, 1945, p. 9, cité par Besse & Porquier, 1991, p. 200).

Dans le prolongement de cette perspective, Lado préconise l'utilisation de ces comparaisons pour repérer les difficultés d'apprentissage et établir des progressions pédagogiques. L'analyse contrastive s'efforce de prédire les erreurs d'apprentissage en fonction des similitudes et des différences entre L1 et L2. Les erreurs sont souvent interprétées comme un transfert négatif de la L1 vers la L2, entravant ainsi le processus d'apprentissage (Mackey, 1976, p. 414, cité par Nehaoua, 2010, p. 85).

Debyser (1971, p. 34, cité par Marquilló Larruy, 2003, p. 64) propose une définition de l'interférence selon trois axes : psychologique (contamination des comportements), linguistique (accident de bilinguisme) et pédagogique (erreurs induites par la structure de la langue maternelle). Toutefois, bien que l'analyse contrastive permette d'anticiper certaines erreurs, elle ne parvient pas à expliquer l'ensemble des erreurs observées (Besse & Porquier, 1991, p. 204).

En définitive, la conception négative des erreurs inhérente à l'analyse contrastive a cédé la place à une approche plus constructive, issue du constructivisme. Les erreurs sont désormais perçues comme des indices précieux pour appréhender le processus d'apprentissage et les difficultés rencontrées par les apprenants (Astolfi, 1997, p. 32, cité par Nehaoua, 2010, p. 84).

1.1.2. *Le constructivisme et l'analyse des erreurs*

Le constructivisme, qui succède au béhaviorisme, envisage l'apprentissage comme un processus interactif entre l'individu et son environnement, dans lequel les erreurs jouent un rôle déterminant. Contrairement à l'approche béhavioriste, les erreurs sont considérées de manière positive, comme des indicateurs du processus d'acquisition (Besse & Porquier, 1991, p. 208). L'analyse des erreurs, développée dans les années 1970 par des chercheurs tels que

Corder et Selinker, vise à élucider les stratégies d'apprentissage des apprenants et à améliorer l'enseignement des langues (Besse et Porquier, 1991, p. 206-207).

L'erreur, autrefois stigmatisée, est désormais perçue comme un élément naturel et nécessaire du processus d'apprentissage, révélant les étapes intermédiaires entre les énoncés erronés et la maîtrise linguistique (Porquier, 1977, p. 28). Cependant, cette approche se heurte à la difficulté de catégoriser systématiquement les erreurs et d'en expliquer les causes.

Le concept d'interlangue, introduit par Selinker, transcende les limites de l'analyse des erreurs en intégrant l'erreur dans un cadre linguistique plus large, favorisant ainsi une meilleure compréhension des processus d'acquisition de la langue (Vogel, 1995, p. 26).

1.1.3. L'interlangue : un système en évolution

Le concept d'interlangue a été introduit par Larry Selinker en 1969 dans son article intitulé *Language Transfer*. Il a approfondi ce terme en 1972, en définissant l'interlangue comme un état transitoire entre la langue source (L1) et la langue cible (L2). Il s'agit d'un stade temporaire propre à chaque apprenant, fonction de son niveau de maîtrise de la langue seconde. Selon Selinker, l'interlangue se compose de règles spécifiques qui ne sont ni celles de la langue maternelle, ni celles de la langue cible, mais qui émergent du processus d'apprentissage.

Selon Besse et Porquier (1991),

« l'étude des interlangues porte non seulement sur des performances, mais surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances. Son principal objectif est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement » (1991, p. 216).

Cette citation souligne que l'interlangue ne se limite pas à la production observable (les performances), mais englobe également les compétences implicites qui sous-tendent ces performances. L'interlangue reflète ainsi les grammaires intériorisées par l'apprenant, révélées à travers ses productions linguistiques, et elle évolue de manière continue tout au long de l'apprentissage.

Raabe (1974), cité par Vogel, propose une autre définition en affirmant que l'interlangue est « une somme d'énoncés linguistiques explicables par une constellation dans laquelle des locuteurs s'étant approprié une L1 s'expriment dans une L2 (de façon correcte ou erronée) » (Vogel, 1995, p. 33). Raabe utilise ici le terme « langue intermédiaire » pour désigner l'interlangue, soulignant son caractère transitoire et son rôle de phase de transition entre la langue maternelle et la langue seconde. Ce stade est dynamique et en constante évolution.

Selinker et d'autres chercheurs, tels que Besse et Porquier, ont établi que l'interlangue ne se réduit pas à une simple addition des règles de la langue maternelle et de la langue cible. Selon eux,

« il est [...] en tous cas impossible de décrire une interlangue comme exclusivement composée de la somme de règles de la langue maternelle et de règles de la langue-

cible, susceptibles de cohabiter sans donner naissance à des règles spécifiques » (Besse et Porquier, 1991, p. 225).

En d'autres termes, l'interlangue se caractérise par la production de règles spécifiques, distinctes de celles de la L1 et de la L2. Ces règles émergent au fur et à mesure que l'apprenant s'efforce de maîtriser la langue cible, témoignant ainsi de l'aspect hybride et original de l'interlangue.

De plus, Besse et Porquier ajoutent que « *l'interlangue comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre* » (1991, p. 225). Cela démontre que l'interlangue ne constitue pas un simple amalgame de deux systèmes linguistiques. Au contraire, elle inclut des règles qui lui sont propres, résultant de l'interaction entre les deux langues, mais aussi d'innovations de l'apprenant. Ce phénomène renforce l'idée que l'interlangue est un système dynamique, en constante reconstruction.

D'un point de vue plus technique, Porquier précise que les systèmes intermédiaires construits par l'apprenant sont

« des systèmes hypothétiques qui fonctionnent comme des filtres. [...] Les hypothèses du système en question se construisent de façon déductive à partir de systèmes préalablement établis, qui sont complètement ou partiellement modifiés à mesure que les hypothèses qui les constituent sont infirmées » (Porquier, 1991, p. 226).

En d'autres termes, l'apprenant, en élaborant son interlangue, formule des hypothèses sur la structure de la L2 en s'appuyant sur des règles déjà connues (souvent celles de la L1). Ces hypothèses sont révisées à mesure que l'apprenant rencontre des contre-exemples ou reçoit des corrections, ce qui entraîne une restructuration progressive de son système linguistique.

Les phénomènes de transfert linguistique jouent également un rôle prépondérant dans l'interlangue. Comme l'explique Vogel, « *l'apprenant ira chercher de l'aide dans sa langue maternelle pour y puiser des structures et des moyens d'expression qu'il connaît bien, dans le but de combler des lacunes en langue étrangère* » (1995, p. 183).

Cette propension à transférer des éléments de la L1 vers la L2 se manifeste fréquemment lorsque l'apprenant est confronté à des difficultés. Ce transfert peut être direct, ou bien il peut induire une restructuration plus profonde de la langue cible, générant ainsi des règles hybrides qui caractérisent l'interlangue.

Newmark et Reibel (1968) mettent également en évidence ce phénomène en écrivant :

« A person knows how to speak one language, say his native one, but in the early stages of learning the new one, there are many things he has not yet learned to do... What can he do other than use what he already knows to make up for what he does not know? » (cité par Vogel, 1995, p. 184).

Cette citation illustre le fait que l'apprenant se tourne naturellement vers sa langue maternelle lorsqu'il rencontre des lacunes dans la langue cible. Ce comportement, bien que naturel, peut être perçu comme une « *substitution* » tenace des habitudes de la L1. Cependant,

du point de vue de l'apprenant, il s'agit simplement de la stratégie la plus efficace pour compenser ce qu'il ne maîtrise pas encore en L2.

En résumé, l'interlangue se présente comme un système dynamique, évolutif et complexe, où les règles de la langue maternelle et celles de la langue cible interagissent de manière continue. Ce processus aboutit à la création de règles spécifiques propres à chaque apprenant, reflétant à la fois ses succès et ses échecs dans l'acquisition de la langue seconde.

2. Méthodologie

2.1. Collecte des données

Pour constituer le corpus de productions écrites des élèves du lycée au Maroc en français, nous avons suivi une méthodologie rigoureuse afin de garantir la représentativité et la qualité des données recueillies. Voici comment nous avons procédé :

Tout d'abord, nous avons établi des partenariats avec plusieurs établissements scolaires situés dans la ville où j'exerce mon métier d'enseignant de français. Cela nous a permis d'obtenir un échantillonnage diversifié de productions écrites, reflétant les différentes réalités linguistiques et éducatives de la région.

En collaboration avec les enseignants de français de ces écoles, nous avons sollicité des copies authentiques de productions écrites réalisées par les élèves dans le cadre de leurs cours de français. Il s'agissait notamment de rédactions, de dissertations, de compositions et d'autres types de textes produits par les élèves.

Pour garantir l'anonymat des élèves et la confidentialité de leurs données personnelles, nous avons veillé à supprimer toute information identifiable, telle que les noms des élèves, leurs numéros d'identification ou toute autre donnée sensible, des documents recueillis. Nous avons également veillé à ce que les productions écrites sélectionnées couvrent une variété de sujets et de genres textuels, afin de garantir la représentativité de notre corpus et de capturer les différentes dimensions de la compétence linguistique des élèves. Chaque document a été évalué selon des critères de qualité préétablis, tenant compte de la clarté, de la cohérence, de l'organisation et de la pertinence du contenu. Les productions jugées les plus représentatives et informatives ont été retenues pour l'analyse syntaxique. Enfin, nous avons pris en compte les directives et les consignes données aux élèves lors de la rédaction de leurs productions écrites, afin de mieux comprendre le contexte dans lequel ces textes ont été produits et d'interpréter correctement les résultats de notre analyse.

En suivant cette méthodologie rigoureuse, nous avons pu constituer un corpus de productions écrites authentiques, diversifiées et représentatives des élèves des lycées de cette région du pays, fournissant ainsi une base solide pour notre analyse.

2.2. Procédure d'analyse des données

La procédure d'analyse des données dans notre étude sur les erreurs d'emploi des prépositions des élèves du lycée au Maroc dans leur production écrite en français a été menée de manière méthodique et rigoureuse. Voici les étapes principales de notre procédure d'analyse :

- Tout d'abord, nous avons procédé à la préparation des données en organisant et en codant les productions écrites des élèves. Ensuite, nous avons identifié les erreurs syntaxiques spécifiquement liées à l'emploi des prépositions en utilisant une approche systématique et exhaustive. Nous avons examiné chaque texte pour repérer les erreurs prépositionnelles, en nous concentrant sur les confusions, les omissions ou les mauvais usages des prépositions dans différents contextes syntaxiques.
- Une fois les erreurs syntaxiques identifiées, nous les avons classifiées en fonction de différents critères, tels que le type d'erreur, le niveau de gravité, la fréquence d'occurrence, etc. Cette classification nous a permis de mieux comprendre les tendances et les motifs d'erreur chez les élèves.
- Nous avons également effectué une analyse qualitative des erreurs syntaxiques pour examiner les contextes d'utilisation, les motifs sous-jacents et les facteurs contributifs.

3. Analyse des résultats

L'analyse des erreurs syntaxiques a été menée selon une approche qualitative, permettant d'examiner les contextes d'apparition des erreurs, leurs causes sous-jacentes, ainsi que les facteurs contributifs. Nous avons concentré notre attention sur les erreurs prépositionnelles les plus fréquentes observées dans les productions écrites des élèves. Afin d'éviter toute redondance, un exemple représentatif a été sélectionné pour chaque type d'erreur syntaxique identifié, illustrant ainsi les tendances les plus récurrentes.

3.1. Erreurs syntaxiques relatives à l'usage des prépositions

L'usage des prépositions en français constitue une difficulté majeure pour les apprenants dont la langue maternelle diffère dans sa structure syntaxique et son emploi des prépositions. Parmi ces apprenants, les locuteurs de l'arabe marocain font fréquemment des erreurs d'ordre prépositionnel dans leur production écrite en français. Ces erreurs trouvent souvent leur origine dans l'interférence linguistique, un phénomène bien connu en didactique des langues. Il s'agit d'un processus par lequel l'apprenant transpose des structures de sa langue maternelle dans la langue cible, entraînant ainsi des maladresses syntaxiques et des choix lexicaux inappropriés.

En français, les prépositions jouent un rôle fondamental dans l'établissement de relations entre les mots, qu'elles soient temporelles, spatiales ou causales. En revanche, en arabe marocain, bien que les prépositions remplissent des fonctions similaires, leurs emplois spécifiques et leurs combinaisons avec d'autres éléments diffèrent. Cela conduit les apprenants à reproduire en français des structures issues de leur langue d'origine, créant ainsi des erreurs récurrentes.

Cette section se propose de traiter de manière approfondie les erreurs syntaxiques d'ordre prépositionnel observées dans les productions écrites des élèves marocains, en analysant leurs origines et en proposant des pistes pédagogiques pour y remédier.

1- Phrase erroné : « *dans chaque jour, je...* »

L'erreur dans la phrase « *dans chaque jour, je...* » réside dans l'utilisation incorrecte de la préposition « *dans* » avec l'expression « *chaque jour* ». En français, l'expression correcte est

« *chaque jour* » ou « *tous les jours* », sans la préposition « *dans* ». L'utilisation de « *dans* » traduit une influence de l'arabe marocain, où la préposition « *fi* » (في), qui signifie « *dans* », est souvent utilisée pour indiquer des relations temporelles comme « *fi kull yawm* » (في كل يوم), se traduisant littéralement par « *dans chaque jour* ».

Ainsi, l'apprenant applique une structure syntactique de l'arabe marocain au français, ce qui engendre cette erreur d'usage prépositionnel. La correction serait « *chaque jour* » ou « *tous les jours* », sans préposition.

Origine de l'erreur

Cette erreur découle de l'interférence linguistique entre la langue maternelle (arabe marocain) et le français, où les structures prépositionnelles ne sont pas toujours équivalentes.

Remédiation pédagogique

Pour éviter cette confusion, il est essentiel de sensibiliser les apprenants à l'absence de prépositions dans certaines expressions temporelles en français. Des exercices de contraste entre les structures prépositionnelles de l'arabe et du français, ainsi que des activités axées sur les expressions temporelles, peuvent être des pistes pédagogiques efficaces. En parallèle, il serait bénéfique d'intégrer une explication explicite sur la non-corrélation directe entre l'emploi des prépositions dans les deux langues.

2- Phrase erronée : « *J'ai décidé pour aller* »

L'erreur ici est l'emploi inapproprié de la préposition « *pour* » avec le verbe « *décider* ». En français, le verbe « *décider* » se construit généralement avec « *de* », suivi d'un verbe à l'infinitif, ce qui donne la structure correcte : « *J'ai décidé d'aller* ».

Origine de l'erreur

Cette erreur est le résultat de l'influence de l'arabe marocain, où la préposition « *bâsh* » (باش) ou « *li* » (لي), qui peut signifier « *pour* » ou « *afin de* », est utilisée pour indiquer un objectif ou une intention, comme dans « *qarart bâsh nmsî* » (قررت باش نمشي), ce qui se traduirait littéralement par « *J'ai décidé pour aller* ». Cette transposition directe de la structure arabe vers le français conduit à une mauvaise utilisation de la préposition.

Correction

La forme correcte en français est : « *J'ai décidé d'aller* », avec la préposition « *de* » précédant l'infinitif « *aller* ».

Remédiation pédagogique

Pour corriger ce type d'erreur, il est important d'insister sur les règles d'accord prépositionnel des verbes en français. Un travail spécifique sur les constructions verbales, en mettant en lumière les différences entre le français et l'arabe marocain, permettrait aux apprenants de mieux comprendre les structures syntaxiques du français. Des exercices ciblés sur l'emploi des prépositions avec des verbes courants, tels que « *décider de* », « *parler de* », « *rêver de* », peuvent être utiles pour renforcer cette compréhension.

3– Phrase erronée : « Dans deuxième année de collège »

Erreur

L'erreur ici se trouve dans l'emploi de la préposition « dans » avec l'expression « deuxième année », ainsi que l'absence de l'article défini « la » devant « deuxième année ». En français, lorsqu'on parle d'une année scolaire spécifique, il faut utiliser la préposition « en » et l'article défini « la ». La forme correcte serait donc : « En deuxième année de collège ».

Origine de l'erreur

Cette erreur pourrait être influencée par une compréhension incorrecte des prépositions de temps ou d'étapes en français. En arabe marocain, pour indiquer une année scolaire spécifique, on dirait « *fī s-sana tātī* » (في السنة الثانية), où la préposition « *fī* » (في), qui signifie « dans », est utilisée. Par conséquent, l'apprenant peut être tenté de transposer cette structure directement en français, en employant « dans » au lieu de « en », pensant qu'il s'agit d'une expression similaire.

Correction

La forme correcte serait : « En deuxième année de collège », avec la préposition « en » pour indiquer l'étape scolaire, et l'article « la » devant « deuxième année » pour marquer la spécificité.

Remédiation pédagogique

Pour éviter ce type d'erreur, il est utile de faire travailler les élèves sur les expressions temporelles et les niveaux d'études en français. Une explication des prépositions correctes pour chaque contexte (par exemple, « en première année », « en troisième année ») est nécessaire pour montrer que « en » est la préposition à privilégier pour parler d'années scolaires. Des exercices de substitution et de reformulation pourraient également aider à renforcer cette distinction.

4– Phrases erronées : « Dans 26 janvier » et « Dans le 15/7/2023 »

L'erreur ici concerne l'utilisation de la préposition « dans » avec une date spécifique. En français, pour parler d'une date précise, on utilise l'article défini « le » devant le jour et le mois, et non « dans ». La forme correcte serait : « Le 26 janvier ».

Origine de l'erreur

L'erreur relevée dans « Dans 26 janvier » peut donc être attribuée à une transposition directe de l'arabe marocain vers le français. En effet, dans l'usage marocain, « *fī* » est utilisé pour indiquer une date spécifique, tandis qu'en français, l'article défini « le » est requis pour exprimer la même idée. Ainsi, la préposition « dans » est choisie par erreur, influencée par l'équivalence perçue avec « *fī* ».

Correction

En français, il convient d'utiliser l'article défini « le » avant une date : « Le 26 janvier ».

Remédiation pédagogique

Il serait utile de comparer les structures prépositionnelles dans les deux langues pour montrer aux apprenants que, bien que « *fi* » soit utilisé en arabe marocain pour indiquer une date précise, le français utilise « *le* » sans préposition temporelle. Des exercices de traduction et de reformulation pourraient aider les apprenants à éviter cette interférence.

5– Phrase erronée : « *Dans la nuit, ils sont entrés à la maison.* »

L'erreur se situe dans l'utilisation de la préposition « *à* » pour indiquer le mouvement vers un lieu spécifique. En français, lorsque l'on fait référence à un mouvement vers un lieu, la préposition appropriée serait « *dans* » si l'on parle d'un espace fermé comme « *la maison* ». La phrase correcte serait donc : « *Dans la nuit, ils sont entrés dans la maison.* »

Origine de l'erreur

Cette erreur peut provenir d'une confusion linguistique entre les prépositions utilisées en arabe marocain et en français. En arabe, on dirait « دخلو للدار » (*dakhlu l-dār*) pour dire « *ils sont entrés à la maison* », en utilisant la préposition « *لـ* » (*li*) qui peut être perçue comme une indication de destination. L'apprenant pourrait alors faire une généralisation incorrecte en utilisant « *à* » dans la phrase française.

Il se peut également que l'élève confonde le contexte d'entrée avec des phrases où « *à* » est utilisé de manière appropriée, comme dans « *Je vais à la maison* », mais qui ne s'applique pas dans le contexte de l'entrée dans un espace clos.

Correction

La forme correcte serait : « *Dans la nuit, ils sont entrés dans la maison.* »

Remédiation pédagogique

Pour éviter cette erreur, il serait bénéfique d'expliquer aux élèves la différence entre les prépositions « *à* » et « *dans* » en français, en soulignant que « *dans* » est utilisé pour des mouvements vers des espaces fermés. Des exercices pratiques sur le mouvement vers des lieux spécifiques pourraient renforcer leur compréhension et leur maîtrise de cette distinction.

6– Phrase erronée : « *Ils vont dans la ville* »

L'erreur ici réside dans l'utilisation de la préposition « *dans* » pour indiquer un mouvement vers une destination. En français, la préposition correcte serait « *à* » ou « *en* », selon le contexte. La phrase correcte serait : « *Ils vont à la ville* » ou « *Ils vont en ville* ».

Origine de l'erreur

Cette erreur pourrait provenir de plusieurs facteurs combinés :

- Confusion entre localisation et mouvement : L'apprenant pourrait penser que « *dans* » est utilisé pour indiquer tout type de déplacement vers un lieu, alors qu'en français, « *dans* » est réservé à des espaces clos ou délimités.
- Surapprentissage des règles : L'élève pourrait avoir mal généralisé l'usage de « *dans* » à partir d'exemples comme « *Je suis dans la maison* » ou « *Il marche dans la rue* ».
- Influence d'un apprentissage formel : Les élèves peuvent parfois s'appuyer sur des règles apprises formellement plutôt que sur une utilisation intuitive de la langue.

Correction et prévention pédagogique

Pour éviter cette erreur, il serait pertinent de travailler sur les contextes spécifiques dans lesquels « à » ou « en » sont utilisés pour indiquer un mouvement vers une destination (ex. : « aller à la ville » ou « aller en ville »), tout en explicitant que « dans » est réservé à des espaces clos ou à l'intérieur d'un lieu. Un exercice contrastif qui compare plusieurs phrases en français avec différents types de prépositions, sans nécessairement se référer à l'arabe, permettrait de renforcer ces distinctions.

Conclusion

L'analyse des erreurs syntaxiques commises par les élèves marocains arabophones dans leur production écrite en français met en évidence l'impact significatif de l'interférence linguistique entre l'arabe marocain et le français. Les erreurs relatives à l'usage des prépositions, des accords de genre et de nombre, ou encore des constructions verbales montrent que les apprenants ont souvent tendance à transférer des structures propres à leur langue maternelle dans la langue cible. Ces maladroites, bien qu'inévitables dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, révèlent des lacunes spécifiques qui nécessitent une attention particulière de la part des enseignants et des pédagogues.

L'une des pistes essentielles pour remédier à ces erreurs repose sur une sensibilisation accrue des apprenants aux différences structurelles entre le français et l'arabe marocain, à travers des activités contrastives et des exercices ciblés sur les formes syntaxiques complexes. Il est également primordial de renforcer la compréhension des règles grammaticales et des structures idiomatiques propres à la langue française, afin d'aider les élèves à éviter les pièges de la transposition linguistique.

En somme, l'interférence linguistique est un phénomène naturel dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, avec des stratégies pédagogiques adaptées, des pratiques de correction contextualisées et une approche progressive des difficultés rencontrées, il est possible de réduire significativement l'occurrence de ces erreurs et de favoriser une maîtrise plus fluide et nuancée de la langue française chez les élèves arabophones marocains. La réflexion didactique autour de ces erreurs doit ainsi se poursuivre, afin de contribuer à une amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte plurilingue.

Références

- BESSE, H., & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Didier, collection LAL.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLÉ International.
- NEHAOUA, L. (2010). « Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Synergies Algérie*, n° 9, p. 83-91.
- PORQUIER, R. (1977). « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 25, p. 23-43.

SELINKER, L. (1972). « Interlanguage ». *IRAL*, n° 10, p. 219-231. Également in *Perspectives on Second Language Acquisition*, édité par J. C. Richards, London : Longman, p. 19-27.

VOGEL, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant* (Trad. J.-M. Brochee & J.-P. Confais). Toulouse : PUM.

Pour citer cet article

Mjid EL GARNI , « Les prépositions dans le français des élèves marocains arabophones : Analyse des erreurs et des interférences linguistiques », *Paradigmes*, vol. VIII, n° 04, septembre 2025, p. 97-108.