Colloquium Area "The Role of Translation in Language and Literature Education"

CONTRAINTES D'EMPLOI DE LA PRÉPOSITION « POUR » EN *FLE* AU NIVEAU SHS : CAS DES APPRENANTS D'EKUMFI-DISTRICT DU GHANA /

CONSTRAINTS ON THE USE OF THE PREPOSITION "POUR" IN FFL AT THE SHS LEVEL: THE CASE OF LEARNERS IN THE EKUMFI DISTRICT OF GHANA



Allan Kwashivi HETTEY, PhD
(University of Education, Winneba, Republic of Ghana)

akhettey@uew.edu.gh
https://orcid.org/0009-0009-0579-4552



Sitsofe Essivi MAWUSI, Lecturer
(University of Education, Winneba, Republic of Ghana)

esmawusi@uew.edu.gh
https://orcid.org/0009-0006-4799-0293



Asirou AGODOMOU, BA Student
(University of Education, Winneba, Republic of Ghana)

201809839@st.uew.edu.gh

Received: January 4th, 2026 | Reviewed: January 6th, 2026 | Accepted: January 8th, 2026
UDC 81.19 | https://doi.org/10.62413/cqm.2026.46

Abstract

This study mainly sets out to analyse the causes of errant concerning the use of prepositions."pour" and to decode the grammatical guidelines that govern its usage. One key goal of this research is to spot the syntactic patterns in different contexts where this preposition pops up, helping us better understand what it actually does. Since this is a quantitative study, we used Frei's (1929) error analysis method to make sense of the learners' slip-ups. The data from their written exercises shows that a lot of students still struggle to get this preposition right in sentences, pointing to shaky control over how it works syntactically. Learners of French as a foreign language (FLE) often stumble over prepositions because they overapply grammar rules or let their cultural backgrounds shape their choices. Drawing from a collection of exercises by students in Ghana's Ekumfi District, we've come up with practical ways to tackle these slip-ups and make preposition lessons more effective and engaging in FLE classrooms. To make things easier for teachers and students

alike especially. Since most non-Francophone learners only pick up French in the classroom we recommend some practical teaching strategies. Switching to a communicative approach for this preposition could really help everyone involved get better results.

Keywords: *prepositions, usage, constraint, French as a Foreign Language, communicative approach*

1. Introduction

Apprendre le français comme langue étrangère (FLE) dans un environnement anglophone n'est pas toujours simple, surtout quand les apprenants jonglent déjà avec plusieurs langues. On le sait bien : dès qu'on se lance dans l'apprentissage d'une langue que ce soit la première (L1), une deuxième (L2) ou une étrangère (L3) , les erreurs font partie du jeu (Brown, 1987).

Prenons la préposition « pour », si courante en français. Elle exprime une foule de nuances : l'intention, la destination, le bénéficiaire, le temps, l'espace, la cause, et bien d'autres encore, mêlant sémantique, morphologie et syntaxe. Pas étonnant qu'elle ait inspiré tant d'études linguistiques, vu sa polyvalence et son rôle clé dans la langue.

Dans ce travail, nous avons creusé plus loin pour comprendre ses fonctions grammaticales variées, repérer ce qui guide son choix et sa place dans la phrase. Nous avons exploré les pièges les plus courants pour les apprenants de FLE, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Nous avons aussi regardé comment « pour » s'accorde avec les verbes, noms, adjectifs ou adverbes, et comment elle change selon le contexte.

Enfin, nous avons comparé « pour » à ses cousines comme « à », « de » ou « par », pour mieux cerner les difficultés des apprenants pour en tirer des pistes concrètes pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

2. Problème

Les difficultés liées à l'emploi de la préposition **« pour »** chez les apprenants du FLE au Ghana se manifestent sous plusieurs formes. Elles concernent principalement la mauvaise assimilation des différents contextes d'usage de **« pour »**. Cette préposition apparaît comme un morphème polysémique pouvant exprimer, le but, la destination, le bénéficiaire, , le temps ou encore l'espace, la cause.

Par exemple, dans les phrases suivantes, **« pour »** est employé avec différentes valeurs :

1. Temps : Je vais rester chez toi pour cinq semaines.
2. Destination : Il part pour Lagos.
3. Raison ou justification : Il est malade pour avoir mangé trop de bonbons.
4. Cause : Il a travaillé dur pour réussir à ses examens.
5. But ou objectif : Il étudie pour réussir.
6. Bénéficiaire : Ce cadeau est pour vous.

La préposition « pour » peut parfois être interchangeable avec une autre qui introduit un complément un peu plus spécialisé (Gross, 1975 ; Tolone, 2013 ; Dubois et Dubois-Charlier, 1997). Du coup, ça crée pas mal de confusion chez les apprenants entre « pour » et ses voisines comme « à », « de » ou « par ».

a) Commutation de « pour » avec « de »

Exemple : a. Kwame apprécie Jean *d'/pour* avoir fini à temps.

b) Commutation de « pour » avec « à »

Exemple : a. Kwame a œuvré *à/pour* vous protéger.

Par ailleurs, l'emploi de la préposition « pour » est marqué par une surgénéralisation des règles grammaticales de l'anglais vers le français. Exemples :

a. Marie a couru pour attraper le bus. / Marie ran to catch the bus (inspiré de Cadiot, 1990).

b. L'équipe a travaillé dur pour gagner le match. / The team worked hard to win the match. (inspiré de Cadiot, 1990).

c. Belen a bataillé pour cette proposition. / Ben fought for this proposal.

d. Ses doigts engourdis luttaient pour taper le message. / His numb fingers struggled to type the message (inspiré de Cadiot, 1990).

En conclusion, les difficultés autour de « pour » résultent principalement de la confusion avec d'autres prépositions et de l'influence des règles de l'anglais, ce qui entraîne des usages inappropriés en français chez les apprenants de FLE.

3. Objectifs de l'étude

La présente étude vise à atteindre les objectifs suivants :

1. identifier et décrire les erreurs commises par les apprenants des lycées du district d'Ekumfi dans l'emploi de la préposition « pour » ;
2. analyser les causes de ces erreurs dans l'apprentissage et la maîtrise du français langue étrangère (FLE) ;
3. proposer des pistes et des stratégies pédagogiques susceptibles d'être mises en œuvre pour remédier à ces difficultés.

4. Questions de recherche

Cette recherche, centrée sur l'enseignement et l'apprentissage de la préposition « pour » en classe de FLE, vise à répondre aux questions suivantes, en lien avec les objectifs poursuivis :

1. quelles sont les erreurs commises par les apprenants de FLE dans l'utilisation de la préposition « pour » ?
2. quelles sont les causes de ces erreurs dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE ?
3. quelles pistes et stratégies pédagogiques peuvent être mises en place pour remédier à ces difficultés ?

5. **Cadre conceptuel**

5.1. ***Notion de préposition***

D'après Grevisse et Goosse (2011, p. 1320), la préposition, c'est ce petit mot invariable qui fait le pont, reliant des mots ou des groupes de mots en mode subordination. Exemples :

Le jardin de mon voisin est plein de mauvaises herbes.

Ma sœur est partie pour l'Europe en avion.

Ces exemples illustrent le rôle de la préposition dans l'établissement d'un lien syntaxique : de relie *jardin* à *mon voisin* en marquant un rapport de dépendance, tandis que pour introduit le complément de destination (*l'Afrique*) et précise la relation entre le verbe et son complément.

Selon Dubois et Dubois-Charlier (2004, p. 390), la préposition est un « terme invariable utilisé pour relier un élément de la phrase à un autre élément ou à la phrase entière, souvent en exprimant une relation spatiale ou temporelle ». L'élément ainsi relié est appelé le « régime », et les prépositions servent à exprimer des relations grammaticales et spatio-temporelles.

Les définitions proposées par Grevisse et Goosse ainsi que par Dubois et Dubois-Charlier montrent que la préposition est un mot invariable qui assure la relation syntaxique entre les constituants de la phrase tout en exprimant des rapports sémantiques, notamment spatiaux et temporels.

5.2. Théories de base sur la préposition

Les prépositions sont des termes fonctionnels essentiels en français. Selon Grevisse et Goosse (2011), elles permettent d'établir un lien syntaxique et sémantique entre les éléments d'une phrase. « Pour » est une préposition polysémique qui exprime différentes relations sémantiques comme la finalité, la cause, le bénéficiaire et la destination (Riegel *et alii*, 2009). Cette variabilité pose souvent des problèmes aux apprenants non natifs. La préposition « pour » n'échappe pas à cette règle et relate sur des théories de base ou approches pédagogiques dans son enseignement. L'analyse des erreurs repose sur la théorie de l'interférence linguistique (Lado, 1957) qui explique que les difficultés linguistiques des apprenants proviennent souvent de la transposition des structures de leur langue maternelle dans la langue cible. Frei (1929) souligne que les erreurs prépositionnelles résultent en grande partie d'une mauvaise assimilation des règles syntaxiques et sémantiques. Ainsi, l'approche sémantique, consiste à expliquer les différentes significations et usages de « pour ». En général, « pour » peut indiquer :

- la finalité : *Elle s'entraîne pour devenir championne*.
- la destination : *Nous voyageons pour Accra demain*.
- le bénéficiaire : *J'ai préparé ce plat pour la famille.*
- la durée : *Il attend pour deux heures déjà.*
- la cause : *Elle a été félicitée pour son effort.*
- le prix ou l'échange : *Ce tissu coûte pour 50 cedis le mètre*.

En plus, l'approche contextuelle, c'est top pour maîtriser « pour » : on plonge les apprenants dans des situations réelles et variées. Comme le mentionne Vandeloise (1991), ils voient « pour » en action dans la vraie vie et devinent son sens au feeling, grâce au contexte.

On compare aussi « pour » aux prépositions similaires dans la langue maternelle des apprenants surtout l'anglais. Ça aide à freiner les confusions et à bien faire la différence. Par exemple, l'anglais « for » marche souvent comme « pour », mais pas toujours. Cf :

Ama est partie pour Accra ce matin. - Ama left for Accra this morning.

Kofi a marché pour acheter du pain. - Kofi walked to buy bread.

Par ailleurs, l'approche fonctionnelle s'intéresse à l'usage réel des structures en contexte, à leur valeur communicative et à leur fonction dans l'énoncé et dans le discours (Cadiot et Visetti, 2001). De même, Vandeloise (1986) souligne que cette approche se concentre sur l'emploi de « pour » dans ses différentes fonctions communicatives. Ainsi, on enseigne aux apprenants à utiliser « pour » pour exprimer le but, la cause ou la destination à travers des activités pratiques et des jeux de rôles. Exemples :

Une amende pour excès de vitesse. (cause juridique ou sociale)

Il est là pour toi. (assistance ou bénéfice)

Un cadeau pour son anniversaire. (valeur circonstancielle temporelle et sociale : occasion)

L'approche grammaticale dans l'enseignement de la préposition **« pour »** consiste à présenter cette préposition dans un cadre formel, en expliquant les règles et les structures dans lesquelles elle est employée. Ainsi, selon Riegel, Pellat et Rioul (2014), la préposition « pour », lorsqu'elle est suivie d'un verbe, introduit toujours un infinitif. Exemples :

Ama se prépare pour partir à l'école.

Ses amis sont venus pour jouer dans le jardin.

L'approche inductive repose sur l'observation des emplois réels dans des corpus ou dans des contextes variés afin de faire émerger des règles ou des régularités. Elle privilégie une démarche empirique : on observe d'abord les usages de la préposition « pour »**,** puis on en déduit ses fonctions ou ses valeurs possibles (Zufferey, 2020). De même, De Vogüé (2012) s'inscrit dans une perspective d'analyse inductive des prépositions. Cette approche invite les apprenants à découvrir par eux-mêmes les usages de « pour » à partir d'exemples fournis. Les enseignants peuvent ainsi proposer des phrases ou des textes contenants « pour » et demander aux apprenants d'identifier et de généraliser les règles d'emploi. Exemples :

Il a cuisiné un plat pour sa mère.

Ce traitement est bon pour la peau.

Des exercices de transformation peuvent être proposés afin de pratiquer l'emploi de « pour » dans des contextes variés. Les apprenants sont alors amenés à produire leurs propres phrases en utilisant « pour » avec différentes valeurs (finalité, destination, cause, etc.).

Des exercices de contraste peuvent également être utilisés : ils consistent à faire choisir entre « pour » et d'autres prépositions en fonction du contexte, ce qui permet de mieux comprendre les nuances d'usage. Exemples :

Je pense souvent à/pour toi.

Ce cadeau est pour/de mes parents.

Elle est partie à / pour Accra hier.

En combinant ces différentes approches, les enseignants de FLE peuvent aider les apprenants à mieux maîtriser l'usage complexe et varié de la préposition « pour »**.**

En conclusion, l'enseignement de la préposition « pour » gagne en efficacité lorsqu'il combine les approches grammaticale, inductive et fonctionnelle, car cette complémentarité permet aux apprenants de comprendre ses règles, ses usages réels et ses différentes valeurs en contexte.

5.3. Travaux antérieurs

Peu d'études ont porté de façon précise sur l'emploi de la préposition « pour » en français langue étrangère (FLE), alors qu'elle présente de nombreux sens et usages. Parmi les travaux existants, Colinet, Danlos, Dargnat et Winterstein (2014) analysent les emplois polysémiques de la structure « pour + infinitif ». Ils distinguent l'usage de « pour » comme connecteur de discours (primaire ou secondaire) et comme complément caténatif, en se basant sur des critères formels et sur l'annotation d'un corpus. Leur étude montre aussi que « pour + infinitif » peut avoir différentes valeurs, par exemple l'expression du but (*Je pars pour voir Paul*) ou une relation de caténation verbale. Cette analyse est utile pour le traitement automatique des ambiguïtés et pour l'enseignement du FLE, notamment dans l'analyse des erreurs des apprenants.

De leur côté, Hendrich, Radina et Tláskal (2001) s'intéressent à l'emploi temporel de la préposition « pour ». Ils montrent que « pour » peut répondre à la question *pour quand* (*Ce sera prêt pour lundi*) ou à *pour combien de temps* (*Elle va partir pour trois jours*). Dans ces cas, « pour » sert à exprimer une durée ou une date prévue.

Malgré ces travaux, les recherches sur l'emploi général de la préposition « pour » restent limitées, surtout en contexte de FLE. Ce manque d'études justifie la présente recherche dont l'objectif est d'analyser ses différents usages et les difficultés qu'ils posent aux apprenants.

5.4. Approche méthodologique

Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche-action. La recherche-action est une méthode scientifique par laquelle le chercheur, souvent enseignant, analyse sa propre pratique professionnelle dans le but de l'améliorer à travers des actions pédagogiques planifiées et évaluées (Lewin, 1946). En somme, cette approche permet non seulement de comprendre les difficultés rencontrées dans l'enseignement, mais aussi de mettre en œuvre des solutions concrètes pour améliorer l'apprentissage.

Notre population d'étude est constituée des apprenants de français de deux lycées du district d'Ekumfi : John Evans Atta Mills Senior High School (JEAMSEC) et Ekumfi T.I. Ahmadiyya Senior High School (E-AMASS), en particulier ceux de la deuxième année (SHS2), qui suivent des cours de FLE et travaillent notamment sur les prépositions depuis deux ans. L'étude a porté sur cinquante-neuf (59) apprenants sur un total de soixante-dix (70) au cours de l'année scolaire 2023-2024.

L'échantillon, sélectionné par échantillonnage aléatoire selon la méthode de Krejcie et Morgan (1970), a été soumis à deux instruments de collecte de données. Les résultats offrent ainsi une image relativement représentative de la compétence en français des apprenants.

Les questionnaires, composés d'une série de questions directement liées à notre problématique, ont été conçus pour répondre à nos questions de recherche. Les

réponses recueillies ont ensuite été organisées, analysées et interprétées afin de dégager des tendances significatives.

Un pré-test et un post-test ont été réalisés sous forme de devoirs de classe, d'une durée d'une heure, dans des conditions d'examen avec surveillance adéquate. Les copies ont été récupérées et corrigées, permettant d'identifier les difficultés des apprenants dans l'emploi de la préposition « pour ». Le pré-test a ainsi permis de connaître leur niveau de maîtrise et les problèmes rencontrés.

Après l'application de notre plan d'intervention, un post-test similaire a été administré afin d'évaluer l'efficacité des solutions proposées et de mesurer les progrès des apprenants.

5.5. Plan de l'intervention

Dans le but d'atteindre l'objectif fixé au début de cette étude, nous avons mené une intervention pédagogique visant à réduire les difficultés des apprenants des deux lycées du district d'Ekumfi dans l'emploi de la préposition « pour » en français langue étrangère (FLE). Cette intervention s'est déroulée sur douze semaines, à raison de quatre heures par semaine, soit quarante-huit heures au total.

Nous avons adopté plusieurs stratégies pédagogiques, comme le suggèrent Hettey, Afari et Ayi-Adzimah (2019, pp. 7, 20-43), notamment la répétition des mots et phrases, la mémorisation des concepts, la prise de notes et la révision régulière. Nous avons également intégré des approches communicatives, visant à motiver les apprenants par des activités variées.

5.5.1. Enseignement explicite de la grammaire

Nous avons expliqué les différentes fonctions de « pour » (indication de temps, espace, cause, but, destinataire) avec des exemples clairs. Ellis (2006) souligne que l'enseignement explicite de la grammaire, intégré dans des tâches communicatives, favorise une meilleure compréhension et utilisation des structures grammaticales :

1. temps : *Je vais rester chez toi pour cinq semaines*.
2. destination : *Il part pour Lagos.*
3. raison ou justification : *Il est malade pour avoir mangé trop de bonbons*.
4. cause : *Il a travaillé dur pour réussir à ses examens.*
5. but ou objectif : *Il étudie pour réussir*.
6. bénéficiaire : *Ce cadeau est pour vous.*

5.5.2. Mise en contexte communicatif

Des contextes variés ont été fournis pour illustrer l'emploi de « pour » dans la vie quotidienne. Exemples : *J'étudie le français pour trouver un emploi en France* ou *Elle est partie pour deux semaines.* L'apprentissage contextualisé facilite la rétention et la compréhension.

5.5.3. Exercices pratiques

– **remplacement** : les apprenants devaient remplacer d'autres prépositions par « pour » dans des phrases données et puis expliquer la différence sémantique. Exemple :

Ce livre est à vous.

- **production écrite** : rédaction de phrases ou textes utilisant « pour » dans diverses situations (ex. : lettre expliquant le but des études).
- **jeux de rôle et simulations** : création de scénarios pour utiliser « pour » dans un contexte de communication réelle. Exemple :

  Je suis venu pour apprendre le français.

- **exercices de transformation** : reformulation de phrases pour inclure correctement « pour ». Exemple :

  J'apprends le français. Je veux travailler en France. → *J'apprends le français pour travailler en France.*

- **quiz et exercices à choix multiples** : sélection de la préposition correcte dans des phrases à trous. Exemple :

  Elle a acheté des fleurs __ (à/de/pour/par) son anniversaire.

- **activités ludiques et technologiques** : jeux interactifs comme le bingo, cartes à jouer, Quizlet et Kahoot pour créer des phrases correctes avec « pour ».

Cette combinaison de stratégies a permis aux apprenants de mieux comprendre les différents usages de « pour » et de l'utiliser correctement dans leurs expressions écrites et orales, comme l'a montré le post-test.

5.6. Présentation, Analyse et discussion des résultats

Les résultats du pré-test montrent que les apprenants éprouvent de grandes difficultés dans le choix des prépositions en fonction du sens de la phrase. Pour les phrases exprimant le but ou l'objectif (*réviser pour un examen, travailler pour gagner de l'argent, apprendre le français pour voyager, avoir besoin d'un ordinateur pour travailler*), la préposition correcte est *pour*, mais elle est très peu choisie (entre 0 % et 20,3 %). Cette situation révèle une faible maîtrise de la structure *pour + infinitif / pour + nom*, utilisée pour exprimer la finalité. De même, pour l'expression de la durée prévue (*louer un appartement pour quinze jours*) et de la destination (*partir pour Paris*), les apprenants confondent fréquemment *pour* avec *à*, *de* ou *avec*, ce qui traduit une compréhension incomplète des valeurs sémantiques de *pour* (but, durée, destination).

Par ailleurs, les phrases portant sur d'autres emplois des prépositions mettent également en évidence des difficultés importantes. Dans la construction passive (*envahie par les Romains*), aucun apprenant n'a choisi *par*, ce qui montre une non-maîtrise de l'agent du passif. Pour l'expression figée *à cause de*, seuls 20,3 % ont fourni la réponse correcte, indiquant une faible connaissance des locutions prépositionnelles. Concernant la localisation (*se garer dans le parking*), seulement 5,1 % ont choisi *dans*, révélant une confusion des prépositions de lieu. Enfin, avec le verbe *commencer*, plusieurs apprenants confondent *commencer à* (début de l'action) et *commencer par* (première étape). Dans l'ensemble, ces résultats montrent une faible maîtrise des prépositions en français, liée à la confusion entre leurs

valeurs sémantiques (but, lieu, durée, agent) et à une connaissance insuffisante des structures syntaxiques associées.

En conclusion, les données du pré-test mettent clairement en évidence les difficultés majeures des apprenants dans l'emploi de la préposition *pour*, qui constitue l'axe central de cette étude. Bien que *pour* permette d'exprimer le but, la finalité, la durée et la destination, elle est rarement utilisée correctement, notamment dans les structures *pour + infinitif* et *pour + nom.* Cette situation révèle une confusion persistante entre *pour* et d'autres prépositions telles que *à*, *de*, *par*, *avec* et *dans*, ainsi qu'une compréhension incomplète de ses valeurs et de ses contraintes d'emploi.

Ces résultats confirment que l'usage de *pour* en français langue étrangère pose un problème réel aux apprenants, tant sur le plan syntaxique que sémantique. Ils soulignent la nécessité d'un enseignement ciblé et explicite de cette préposition, en mettant l'accent sur ses principaux emplois (but, objectif, durée, destination) et sur les structures dans lesquelles elle apparaît. Une telle démarche pédagogique contribuerait à réduire les erreurs observées et à améliorer la maîtrise de *pour*, qui joue un rôle essentiel dans la construction du sens en français.

5.7. Présentation et interprétation des données du post-test chez les apprenants

Dans cette partie, nous examinons les résultats du post-test administré aux apprenants de deuxième année des deux lycées du district d'Ekumfi portant sur l'emploi de la préposition « pour ». Un exercice de dix (10) phrases à trous a été proposé aux cinquante-neuf (59) apprenants. Lors du pré-test ceux-ci devaient choisir la préposition correcte parmi les options suivantes : *à, par, pour, de, avec, dans, comme*. Les résultats obtenus après l'intervention pédagogique montrent une amélioration générale dans l'usage des prépositions, et plus particulièrement de *pour*.

À la question 1 (*Le message a été transmis ___ téléphone*), trente-six (36) apprenants, soit 61 %, ont choisi correctement *par*, contre 39 % de réponses incorrectes, ce qui traduit une meilleure maîtrise de l'agent ou du moyen. À la question 2 (*Ils ont engagé un architecte ___ six mois*), quarante-deux (42) apprenants, soit 71,2 %, ont sélectionné correctement *pour*, indiquant une amélioration dans l'expression de la durée. De même, à la question 3 (*Marie traîne ___ nous répondre*), quarante-six (46) apprenants, soit 78 %, ont choisi correctement *à*, montrant une meilleure compréhension des constructions verbales. À la question 4 (*Nous avons exploré la ville en vélo ___ une belle journée ensoleillée*), quarante (40) apprenants, soit 67,8 %, ont répondu correctement avec *par*, ce qui confirme l'effet positif de l'intervention.

Pour la question 5 (*Je vais à la poste ___ envoyer une lettre*), quarante-sept (47) apprenants, soit 79,7 %, ont correctement choisi *pour*, ce qui reflète une nette progression dans l'emploi de *pour + infinitif* pour exprimer le but. À la question 6 (*Luc emploie Max ___ surveiller Ida*), quarante-deux (42) apprenants, soit 71,2 %, ont sélectionné *pour*, montrant une meilleure maîtrise de la valeur finale de cette préposition. À la question 7 (*Deschamps n'a pas magouillé ___ prendre la place de Blanc*), trente-sept (37) apprenants, soit 62,7 %, ont donné la bonne réponse (*pour*), ce qui représente une amélioration notable par rapport au pré-test.

Concernant la question 8 (*Le vol a été retardé ___ une tempête de neige*), quarante-cinq (45) apprenants, soit 76,3 %, ont choisi correctement *par*, indiquant une meil-

leure compréhension de l'expression de la cause. À la question 9 (*Elle a été réveillée ___ le bruit des vagues*), cinquante (50) apprenants, soit 84,7 %, ont donné la bonne réponse (*par*), ce qui montre une forte progression dans l'emploi des prépositions dans les constructions passives. Enfin, à la question 10 (*Luc a œuvré ___ vous protéger son travail*), cinquante (50) apprenants, soit 84,7 %, ont choisi correctement *pour*, confirmant la maîtrise croissante de la structure *pour* + *infinitif* exprimant le but.

Dans l'ensemble, les résultats du post-test révèlent une amélioration significative dans l'emploi des prépositions par les apprenants, notamment de la préposition « pour », objet principal de cette étude. Le pourcentage élevé de réponses correctes par rapport au pré-test montre que l'intervention pédagogique a eu un effet positif sur la compréhension et l'usage des prépositions. Les apprenants semblent désormais mieux distinguer les valeurs sémantiques de pour (but, durée, destination) ainsi que celles des autres prépositions comme par et à, ce qui témoigne des progrès à la fois syntaxiques et sémantiques dans leur compétence grammaticale en français.

Conclusion générale

L'analyse des résultats du post-test met clairement en évidence une amélioration notable dans l'emploi des prépositions chez les apprenants, en particulier de la préposition « pour », qui constitue l'axe central de cette étude. Comparativement aux résultats du pré-test, on observe une augmentation significative du taux de réponses correctes dans les items où « pour » est requis, ce qui montre que les apprenants ont mieux compris ses valeurs sémantiques (but, intention, durée, destinataire, cause) et ses contextes d'emploi.

Cette progression témoigne de l'efficacité de l'intervention pédagogique mise en place, laquelle a permis aux apprenants de dépasser certaines confusions fréquentes entre « pour » et d'autres prépositions telles que « à », « par » ou « de ». Les résultats confirment également que l'enseignement explicite et contextualisé des règles d'usage de « pour », appuyé par des exercices structurés, favorise une meilleure appropriation de cette préposition en français langue étrangère.

En somme, le post-test révèle que l'intervention a contribué de manière positive à la maîtrise de la préposition « pour » chez les apprenants de deuxième année dans les deux lycées du district d'Ekumfi. Toutefois, la persistance de quelques réponses incorrectes indique la nécessité de poursuivre un entraînement régulier et ciblé afin de consolider durablement ces acquis et de réduire davantage les interférences entre les différentes prépositions du français.

Références

Bogaards, P. (2008). *On ne parle pas franglais : la langue française face à l'anglais*. De Boeck Supérieur.

Brown, D. H. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching.* England.

Cadiot, P. (1991). *De la grammaire à la cognition. La préposition pour.* Éditions du CNRS.

Colinet, M., Danlos, L., Dargnat, M., Winterstein, G. (2014). Emplois de la préposition *pour* suivie d'une infinitive : description, critères formels et annotation en corpus. In *SHS Web of Conferences,* 8, 3041-3058. EDP Sciences.

De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Didier/ Hatier.

Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Teyssier, B. (2004). *Nouvelle grammaire du français : Cours de civilisation française de la Sorbonne.* Hachette Livre.

Dubois, J., Dubois-Charlier, F. (1997). *Les Verbes français*. Larousse-Bordas.

Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164-194.

Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes. Introduction à la linguistique fonctionnelle*. Geuthner.

Goosse, A., Grevisse, M. (2011). *Le bon usage.* De Boeck Superieur.

Goosse, A., Grevisse, M. (1986). *Le bon usage* (12e édition). Duculot.

Gross, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Hermann.

Granger, S., Meunier, F. (2008). *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. John Benjamins Publishing.

Hendrich, J., Radina, O., Tláskal, J. (2001). *Francouzská mluvnice* (3e éd.). Fraus.

Hettey, A. K., Afari, E. K., Ayi-Adzimah, D. K. (2019). Analyse des stratégies d'apprentissage des étudiants de FLE du Département de français à University of Education, Winneba. *International Journal of Pedagogy, Policy and ICT in Education*, 7, 20-43.

Kaiza, E. (2021). Corpus d'analyse des erreurs prépositionnelle chez les anglophones apprenants du FLE au Ghana. *Akrofena,* 3, 125-136.

Krejcie, R. V., Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures, Ann Abor.* University of Michigan Press.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

Lyster, R. (1994). La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50(3), 446-465.

Riegel M. Pellat, J. C., Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français.* Quadrige/Puf.

Tesnière, L. (1959). Eléments de syntaxe structurale. Klinck sieck (German translation: (1980). *Grundzüge der strukturalen Syntax.* Klett-Cotta).

Vandeloise, C. (1986). L'espace en français : sémantique des prépositions spatiales. Presses Universitaires de Louvain.

Vogüé, S. D. (2012). A la recherche des paramètres de l'élaboration du sens au sein des énoncés. *Corela. Cognition, représentation, langage* (HS-10).

Zufferey, S. (2020). *Introduction à la linguistique de corpus.* ISTE Group.