



Comment enseigner les sens abstraits de la
préposition « sur » en classe de FLE à l'aide
de la linguistique cognitive ?



Table des matières

I. Introduction.....	2
Problématique de recherche	3
Questions de recherche et hypothèses	3
II. Aperçu de la littérature	4
Un regard théorique sur les prépositions.....	4
La vue de la linguistique cognitive	5
a. L'image schématique.....	6
b. La préposition « sur ».....	6
L'enseignement des prépositions à l'aide de la linguistique cognitive	7
III. La préparation des matériels d'enseignement	10
Le choix de niveau	10
Le choix du groupe d'âge.....	10
Le choix de la préposition	11
L'élaboration du texte	11
La planification de la séance	11
La séquence de grammaire	12
L'adaptation au public visé	12
IV. Séances d'enseignement	12
Participants	12
Matériels et supports	13
Procédure.....	13
V. Résultats	14
Réflexions sur les séances	14
Retours des participants	15
VI. Discussion	17
Implications au niveau de la méthodologie (des recherches).....	17
Implications au niveau de la séance d'enseignement et des matériels	18
Implications au niveau de la méthode appliquée à l'enseignement de grammaire	18
VII. Conclusions.....	19

Conclusion.....	19
Limitations	20
La suite des recherches et pistes alternatives	20
VIII. Bibliographie	21
IX. Annexes.....	23
Liste des annexes.....	23

I. Introduction

Cette recherche se situe au croisement de plusieurs domaines, notamment celui de la linguistique et en particulier la linguistique cognitive appliquée, et celui de la didactique des langues étrangères. Il a été réalisé en tant que projet pilote de notre travail de mémoire. Le choix du sujet s'explique d'une part par le fait que les prépositions sont des éléments grammaticaux souvent utilisés dans divers sens dans la communication en langue française et pourtant elles sont difficiles à apprendre à bien utiliser pour les locuteurs non natifs ; et de l'autre part par des motifs personnels, étant donné que nous avons des expériences relatives à l'enseignement du français langue étrangère.

Notre choix s'est porté sur des prépositions car elles constituent une catégorie grammaticale dont l'utilisation précise (et, d'ailleurs, l'enseignement) pose des difficultés pour les non natifs. Les prépositions sont souvent considérées comme des éléments polysémiques dont les différents sens semblent détachés les uns des autres, de plus, les emplois métaphoriques peuvent paraître aléatoires. Par conséquent, l'enseignement des langues étrangères fait recours aux mnémotechniques, à la catégorisation (à l'instar de la liste des verbes à rection) et à la traduction. Cependant, malgré toutes ces techniques, la recherche indique que les locuteurs non natifs ne parviendront jamais à maîtriser ces emplois à un niveau comparable à celui des natifs (Alonso et al., 2016, cité par Wijaya & Ong, 2018), surtout quand il s'agit des emplois dans un sens métaphorique (Krzyszowski, 1990, cité par Jarvis & Pavlenko, 2008 ; Ijaz, 1986, cité par Wijaya & Ong, 2018). Notre objectif est de trouver des moyens pour faciliter l'apprentissage et l'emploi des prépositions, notamment dans leurs sens métaphoriques. Une méthode fondée sur la catégorisation systématique et avant tout, la compréhension, permettrait d'éliminer les inconvénients des mnémotechniques et, par cela, d'augmenter l'efficacité de l'acquisition et de l'enseignement des prépositions. Nous cherchons ainsi à concevoir une méthode et à élaborer des stratégies d'enseignement adaptées à cet objectif.

Problématique de recherche

En vue de notre objectif, la problématique de notre recherche peut être résumée par la question suivante : « Comment enseigner de façon systématique les emplois métaphoriques des prépositions françaises aux apprenants hungarophones ? ». Dans le cadre du présent projet, et pour des raisons de faisabilité, nous nous sommes limité à une seule préposition. Par conséquent, notre problématique précise se formule ainsi : « Comment enseigner de façon systématique les emplois métaphoriques de la préposition *sur* aux apprenants hungarophones ? ».

Questions de recherche et hypothèses

Cette question centrale se décline en plusieurs questions de recherche qui relèvent de trois domaines.

Étant donné que ce projet est un projet pilote, nous nous posons tout d'abord quelques questions méthodologiques relatives à la planification et à la mise en œuvre du projet. Nous avons opté pour la linguistique cognitive comme cadre théorique, ce qui soulève la question de savoir comment traduire les théories linguistiques en choix didactiques.

Le projet poursuit un double objectif : d'une part, découvrir la conceptualisation de la préposition *sur* présente dans la cognition des apprenants hungarophones du FLE ; d'autre part, explorer les possibilités, les moyens et les limites permettant de modifier cette conceptualisation.

En tant que linguiste, nous cherchons à comprendre comment les différences entre la conceptualisation de la préposition *sur* dans la cognition des apprenants hungarophones du FLE et celle présente dans la cognition des locuteurs natifs se manifestent dans l'expression en français, en particulier concernant les emplois métaphoriques de cette préposition. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur l'influence de la langue maternelle sur la conceptualisation de la préposition *sur* chez les apprenants non natifs. Selon notre hypothèse, il existe à la fois un transfert négatif et un transfert positif : la langue maternelle exerce parfois une influence défavorable, parfois une influence favorable sur la conceptualisation, en fonction des similarités ou des différences entre les conceptualisations des deux langues. Enfin, nous souhaitons savoir si une conceptualisation peut être modifiée.

En dernier lieu, en tant qu'enseignant, nous cherchons à trouver des moyens de développer chez les apprenants une conceptualisation de la préposition *sur* qui soit proche ou, idéalement, identique à celle des locuteurs natifs. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire d'identifier des stratégies et des démarches pédagogiques adaptées. Le présent projet vise à tester une approche spécifique en pratique. Il nous servira de point de départ pour l'élaboration de

stratégies, de supports et d'explications explicites dans le futur, notamment en ce qui concerne la compréhension des emplois métaphoriques. Nous nous interrogeons également sur les effets du cours : après y avoir participé, les apprenants seront-ils davantage capables d'utiliser les expressions enseignées en classe ? Plus important encore, seront-ils en mesure de comprendre ou d'employer des expressions non enseignées en classe, mais reposant sur les mêmes processus mentaux ? Finalement, une question didactique concrète se pose : est-il indispensable d'expliquer les théories linguistiques (par exemple, la théorie des métaphores conceptuelles ou celle de la corporéité) pour enseigner les emplois métaphoriques, ou peut-on s'en passer ?

II. Aperçu de la littérature

La catégorie grammaticale des prépositions représente un groupe amplement étudié. Par conséquent, nous ne visons pas à présenter une analyse linguistique exhaustive de cette catégorie, ni à décrire le développement de la didactique des langues étrangères. Notre objectif est de donner un bref aperçu des théories et des études les plus pertinentes en lien avec notre problématique.

Un regard théorique sur les prépositions

Les manuels de grammaire classiques, comme celui de Grevisse, définissent les prépositions comme des mots invariables qui introduisent un autre élément dans la phrase, qu'elles relient et subordonnent. Selon ces ouvrages, les prépositions ont une fonction purement grammaticale et, par conséquent, sont analysées exclusivement sur le plan syntaxique (Abaylou, 2020). C'est notamment le cas des courants du structuralisme et du distributionnalisme.

Dans la perspective traditionnelle, les prépositions sont considérées comme vides de sens propre, ou, en termes techniques, incolores. Par cela, Hanssen (1933, cité par Abaylou, 2020) entend que les prépositions peuvent avoir un emploi purement grammatical, des emplois multiples, ou un sens excessivement abstrait.

Les différents courants linguistiques accordent à cette catégorie un degré différent de sémantité. Par exemple, Pottier (1974, cité par Abaylou 2020) affirme que les prépositions possèdent une sémantique distincte de celle des lexèmes, leur sens étant dynamique et dépendant du contexte. L'idée que les prépositions ne sont pas dotées de sens propre, mais que leur sens émerge de leur interaction avec le contexte, est partagée par de nombreux théoriciens (Abaylou, 2020).

Certaines grammaires remettent en question le contenu sémantique des prépositions, affirmant que ces éléments peuvent, selon le contexte, assumer la fonction de préposition, d'adverbe ou de conjonction. Cependant, d'autres chercheurs maintiennent que les prépositions restent

toujours des prépositions, quel que soit le contexte (Leeman, 2008 ; Merle 2005). Ce qui dépend du contexte, selon Leeman (2008), c'est la classification de la préposition comme spatiale, temporelle ou autre. D'après un autre courant, les influences extralinguistiques qui déterminent le sens d'une préposition ne se limitent pas au contexte discursif, mais comprennent aussi le socioculturel (Cadiot, 2002).

Néanmoins, certaines perspectives considèrent les prépositions comme des éléments ayant un contenu sémantique propre. Une théorie majeure à cet égard est la théorie du prototype, qui affirme que, dans le cas des prépositions, il existe un sens prototypique et primaire, à partir duquel d'autres sens émergent par des ressemblances de famille (Cadiot, 2002).

En résumé, le regard actuel sur les prépositions affirme qu'elles possèdent un contenu sémantique, étant donné qu'elles sont des éléments polysémiques.

La vue de la linguistique cognitive

Selon la perspective de la sémantique cognitive, les différents sens des prépositions sont liés les uns aux autres, car les sens métaphoriques sont des extensions des sens spatiaux par le biais de métaphores conceptuelles (Boers & Demecheleer, 1998 ; Tyler & Evans, 2005). Les différents sens s'organisent dans un système sémantique, où le(s) sens prototypique(s), dit noyau(x), se situe(nt) au centre (Boers & Demecheleer, 1998), tandis que les sens temporels et métaphoriques se trouvent plutôt à la périphérie de ce système radial (Tyler & Evans, 2001 ; Taylor, 2002, cité par Wijaya & Ong, 2018). Les spécialistes de la linguistique cognitive ont proposé plusieurs théories pour décrire le système sémantique des prépositions et les relations entre les éléments. Selon la théorie du noyau lexical (Lexical Core Theory) de Tanaka et Matsumoto (1997, cité par Kano, 2018), il existe un seul sens central, le noyau, accompagné d'une image noyau, et les autres significations en sont dérivées par un changement de point de vue. Le modèle de Tyler et Evans (2003, cité par Kano, 2018), appelé le modèle de polisémie fondé sur des principes, s'inspire des travaux de Lakoff et Johnson. Selon ce modèle, il existe une scène prototypique au centre du système sémantique, et les autres sens en dérivent. Les deux principes d'extension sont les suivants : des points de vue, c'est-à-dire des regards différents sur une scène spatiale, et l'association à la base d'expérience (Tyler & Evans, 2005), notamment l'expérience vécue en tant qu'être corporel et en interaction avec des entités du monde, ou, en d'autres termes, la corporéité. Il convient de noter qu'il existe une certaine variation interculturelle en ce qui concerne les systèmes radiaux (Boers & Demecheleer, 1998).

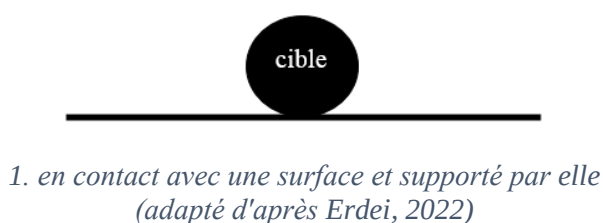
a. L'image schématique

Une notion importante relative à la description des prépositions en linguistique cognitive est celle de l'image schématique. C'est un procédé d'importance primordiale pour la pensée humaine, appliqué de façon automatique et répétitive, qui joue un rôle fondamental dans la catégorisation. Une image schématique est fondée sur les expériences vécues dans le monde par l'interaction avec d'autres entités, et elle nous permet de découvrir le monde. L'existence des images schématiques est psychologiquement attestée (Hurtienne, 2011 ; Gibbs, 2005 ; Stanfield & Zwaan, 2001 ; Zwaan et al., 1995 ; cités par Zhao et al., 2020), tout comme leur rôle dans la compréhension de situations concrètes et abstraites (par exemple, pour les verbes, selon Richardson et al., 2003, cité par Zhao et al., 2020).

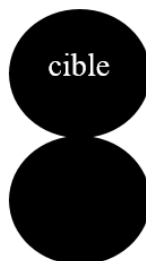
Un exemple typique d'image schématique est LA SURFACE, qui nous permet notamment de comprendre et d'utiliser la préposition *sur*.

b. La préposition « sur »

D'après notre analyse, proposée dans notre article (Erdei, 2022) et développée davantage depuis, la préposition *sur*, qui repose sur l'image schématique de la SURFACE, possède quatre significations de base que nous avons représentées par des images schématiques spécifiques. Ces significations fondamentales se déclinent en plusieurs sens grâce à des extensions issues des métaphores conceptuelles. La première signification, qu'on peut potentiellement considérer comme la signification centrale, veut dire « en contact avec une surface et supporté par elle ». Par extension métaphorique, cette signification peut s'appliquer au temps, aux situations de domination, ainsi qu'aux situations de base ou de soutien métaphorique.

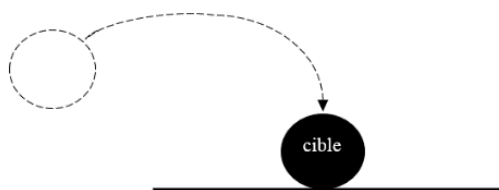


La deuxième signification est celle du cumul, à la fois dans un sens physique et dans un sens métaphorique, comme le montrent les expressions *entasser pierre sur pierre* et *entasser faute sur faute*.

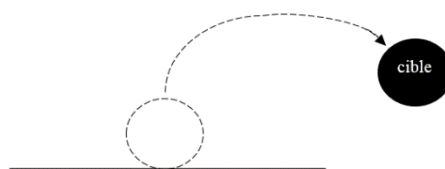


2. *cumul*
(adapté d'après Erdei, 2022)

Les deux autres significations sont des versions dynamiques de la première, car pour être « en contact avec une surface et supporté par elle », il faut d'abord « entrer en contact avec la surface et s'appuyer sur elle pour support », puis « décoller de cette surface et cesser d'être supporté par elle ». Pour ces deux significations, il est possible de donner des exemples concrets, tant physiques que métaphoriques. Ces derniers expriment souvent un mouvement subjectif ou mental.



3. *entrer en contact avec une surface et
s'appuyer sur elle pour support*
(adapté d'après Erdei, 2022)



4. *décoller d'une surface et cesser d'être
supporté par elle*
(adapté d'après Erdei, 2022)

L'enseignement des prépositions à l'aide de la linguistique cognitive

En anglais, des tentatives d'application de la linguistique cognitive (LC) en cours de langue étrangère existent depuis une trentaine d'années et se sont multipliées au cours de la dernière

décennie. La LC est utilisée dans l'enseignement de la langue première (Hamrick, 2008), ainsi que dans celui de la langue seconde et étrangère pour aborder une variété de sujets. On y a recours pour enseigner le lexique et la grammaire, par exemple les prépositions, les fameux « phrasal verbs » en anglais, ou encore les temps verbaux, en particulier pour éclairer la différence entre les temps perfectifs et progressifs en anglais (Hamrick, 2008).

À notre connaissance, il existe un nombre très maigre d'études sur l'application de la LC à la langue française, contrairement à l'anglais, où une multitude d'études témoignent de la diversité des approches, des méthodes utilisées, et des domaines d'application. Nous souhaitons aussi citer deux études concernant la langue espagnole, notamment une analyse des verbes à rection réalisée par Nadal (2021), et une expérience d'enseignement des prépositions espagnoles faite par Rodríguez-Fernández (2022).

La LC présente plusieurs avantages dans l'enseignement des prépositions, puisqu'elle permet d'explorer la motivation linguistique et d'organiser les sens différents, qui sont souvent considérés comme arbitraires, dans un système sémantique cohérent (Tyler & Evans, 2005). Cela facilite l'inférence des sens inconnus à partir du contexte, grâce à ses principes d'extension stricts. De plus, la LC offre un modèle fondé sur l'expérience (Tyler & Evans, 2005).

Plusieurs études ont conclu que l'instruction des prépositions fondée sur la linguistique cognitive est efficace. Par exemple, Cho et Kawase (2012, cité par Kano, 2018) ont démontré que l'enseignement des prépositions à l'aide d'une présentation d'images schématiques centrales, accompagnée d'explications des liens entre les sens et des dessins était plus efficace que l'enseignement basée sur les définitions de dictionnaire. De plus, il semble l'absence de formation spécifique de l'enseignant en linguistique cognitive n'entrave pas l'efficacité de cette approche (Wijaya & Ong, 2018 ; Hung et al., 2018). Wijaya et Ong (2018) ont également observé que, même si l'effet de l'instruction diminue avec le temps, la performance à long terme reste significativement meilleure chez les apprenants formés par une méthode LC que chez ceux ayant suivi une méthode basée sur des règles. Par ailleurs, l'enseignement des *mappings* métaphoriques peut aussi contribuer à une meilleure reconnaissance du langage métaphorique, notamment chez les apprenants de niveau avancé.

Toutefois, les méthodes fondées sur la LC ont aussi leurs limites. Boers et Demecheleer (1998) ont démontré une grande efficacité de cette approche pour l'enseignement des sens spatiaux, par contre, ils n'ont pas trouvé de différence significative entre les méthodes concernant l'interprétation des sens figuratifs. En outre, les preuves de l'efficacité à long terme des méthodes fondées sur la LC restent insuffisantes. D'une part, il existe peu d'études longitudinales sur ce sujet, d'autre part, certaines recherches indiquent que les bénéfices de la

LC sont plus marqués immédiatement après l'enseignement, mais s'estompent sur le long terme (Hamrick, 2008). Par exemple, White (2012) a constaté qu'une instruction fondée sur l'approche conceptuelle, dispensée sur une période de sept semaines, n'a pas entraîné d'améliorations significatives dans l'utilisation des « phrasal verbs ». De même, Rodríguez-Fernández (2022) a déterminé que l'effet de l'instruction LC diminue sensiblement après six mois.

En ce qui concerne l'intégration de la linguistique cognitive dans l'enseignement des langues étrangères, plusieurs méthodes et stratégies peuvent faciliter l'acquisition des prépositions. Un des outils efficace est la verbalisation. Selon l'expérience de Negueruela et Lantolf (2006, cité par White, 2012), la verbalisation aide à concentrer l'attention et à créer des concepts par la formation de synthèses. Une autre stratégie fondée sur les théories de la linguistique cognitive, est l'élaboration sémantique qui facilite le traitement plus approfondi des éléments lexicaux, conduisant ainsi à une meilleure mémorisation (Boers & Lindstromberg, 2008 ; Verspoor & Lowie, 2003, cité par Lai et al., 2022). De la même manière, Frisson et al. (1996) trouvent qu'il est plus facile d'apprendre une signification qui est une extension d'un sens déjà connu qu'une signification isolée et sans lien avec une autre. Une stratégie similaire à l'élaboration sémantique consiste à préciser le sens à travers une série de phrases exemples d'une métaphoricité croissante (Boers & Demecheleer, 1998). Selon Mitsugi (2013, cité par Kano, 2018), dans un milieu où les interactions en L2 sont limitées, il est souhaitable de présenter le sens noyau, car les apprenants en profitent plus.

Un atout de grande efficacité potentielle, mais qui peut s'avérer une arme à double tranchant est l'utilisation de la langue première, car elle exerce une influence considérable sur la conceptualisation dans une langue étrangère et seconde (voir, par exemple, Boers & Demecheleer, 1998). Le transfert positif depuis la langue maternelle facilite la mémorisation du vocabulaire en langue étrangère (Boers, 2000, cité par Lai et al., 2022), tandis que le transfert négatif peut freiner cette acquisition (Ellis, 2006, cité par Lai et al., 2022). Pour surmonter ces obstacles, Kövecses (2001, cité par Chen, 2019) propose l'enseignement explicite des *mappings* métaphoriques. Il conseille d'enseigner les *mappings* ontologiques dans le cas où la langue première et la langue seconde ont la même métaphore conceptuelle mais celle-ci se manifeste dans des expressions différentes. En revanche, si les deux langues ont des métaphores conceptuelles différentes, il recommande de se concentrer sur les *mappings* épistémologiques. Un autre instrument majeur de l'enseignement des prépositions est la visualisation, car les supports visuels facilitent l'apprentissage (Lindstromberg, 1996, cité par Boers & Demecheleer, 1998). Cependant, il est essentiel d'accompagner ces supports visuels d'explications, étant

donné que l'instruction explicite se montre significativement plus efficace que l'instruction implicite (Lai et al., 2020). En ce qui concerne le type de visuels utilisés, Lai et ses collègues n'ont pas observé de différence en termes d'efficacité entre les supports visuels statiques et dynamiques. Quant aux possibilités d'utilisation de ce type de support, il peut non seulement servir à illustrer des explications (par exemple, les diagrammes schématiques aident le traitement des prépositions (Zhao et al., 2020)), mais aussi à fournir un feedback pédagogique efficace. Selon Zhao et ses collègues (2020), le feedback basé sur des diagrammes schématiques est beaucoup plus efficace que le feedback correctif.

Enfin, lors de l'application de la LC dans l'enseignement, il est nécessaire de prendre en compte les facteurs individuels influençant l'efficacité de l'enseignement, comme le soulignent de nombreuses études (Rodríguez-Fernández, 2022). Un tel facteur est le niveau, car en effet, les apprenants de niveau plus modeste profitent plus d'un feedback détaillé (Zhao et al., 2020). De plus, le style d'apprentissage peut aussi jouer un rôle. Lai et ses collègues (2020) ont démontré que les apprenants « visualiseurs » profitent plus des supports visuels que les apprenants « verbaliseurs », pour qui une liste de vocabulaire est plus bénéfique du point de vue de l'apprentissage.

III. La préparation des matériels d'enseignement

En nous appuyant sur les théories mentionnées ci-dessus et sur les expériences d'enseignement réalisées jusqu'à présent, nous avons élaboré une séquence pédagogique. Lors de notre travail, nous avons cherché à suivre les recommandations didactiques et linguistiques pour concevoir une séance adaptée à nos objectifs.

Le choix de niveau

Pour pouvoir enseigner ce sujet de façon efficace, il est essentiel que les apprenants maîtrisent les emplois spatiaux des prépositions et disposent d'outils linguistiques leur permettant d'exprimer des pensées abstraites. Ainsi, nous avons choisi de travailler avec des groupes ayant un niveau au moins B1, et idéalement B2 ou B2+, selon le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL). Une autre raison de ce choix réside dans le fait que l'emploi précis des prépositions est exigé au baccalauréat et aux examens de langue.

Le choix du groupe d'âge

En ce qui concerne le groupe d'âge, nous avons choisi les grands adolescents (15-18 ans), étant donné qu'en Hongrie, la grande majorité des apprenants de FLE sont des grands adolescents et les adultes. En termes de compétences, le sujet exige une capacité de pensée métaphorique, qui commence à se développer entre 7 et 10 ans (Lagrange-Lanaspre, 2014). Quant aux grands

adolescents, il est plus probable que la pensée métaphorique est assez développée pour pouvoir traiter des pensées abstraites. Enfin, notre choix s'est porté sur ce groupe d'âge pour des raisons personnelles, notamment notre implication dans l'enseignement secondaire.

Le choix de la préposition

Nous avons décidé de travailler la préposition française *sur* pour plusieurs raisons. La préposition *sur* est relativement facile à comprendre, peut être employée dans un sens spatial et ses sens métaphoriques sont fréquemment utilisés. De plus, ses emplois présentent une similarité avec ceux du hongrois, la langue maternelle du groupe cible. Une autre considération, cette fois méthodologique, était que nous avions une analyse cognitive de *sur* à notre disposition.

L'élaboration du texte

Dans la didactique actuelle des langues étrangères, les notions de grammaire sont majoritairement présentées en contexte, accompagnées, si possible, de matériel authentique. Cependant, étant donné la faible probabilité de trouver un matériel authentique intégrant une variété d'emplois de *sur*, nous avons fait appel à l'intelligence artificielle pour créer un texte adapté à nos objectifs. Le texte utilisé en cours a été généré à l'aide de ChatGPT, un modèle d'intelligence artificielle développé par l'entreprise OpenAI en accès libre. Pour cela, nous avons présentés nos analyses des différents emplois de *sur* à ChatGPT, puis nous avons demandé au chatbot de créer un texte. Le sujet, le niveau des apprenants et la longueur du texte, ainsi que les emplois spécifiques de la préposition *sur* à inclure ont été précisés dans le prompt. Le texte ainsi créé a ensuite été modifié et peaufiné pour l'adapter précisément au niveau des apprenants et aux objectifs pédagogiques fixés.

La planification de la séance

La séance d'enseignement s'organise autour du texte créé et peut être considérée comme une séquence thématique classique. Elle suit une progression logique, allant de l'introduction du sujet jusqu'au travail grammatical, en passant par des activités axées sur la compréhension et le vocabulaire. La séance débute avec une activité de mise en route qui vise à introduire le sujet par une discussion guidée, réalisée en binômes. Les apprenants découvrent ensuite le texte à travers un exercice de compréhension orale. Puis, on travaille le vocabulaire du texte à l'aide d'un exercice d'association des mots aux définitions. En plus de l'enrichissement du vocabulaire, cet exercice aide à renforcer la compréhension du texte, ce qui préparera le terrain pour l'étape suivante : le travail avec la grammaire.

La séquence de grammaire

La séquence de grammaire constitue le cœur de la séance, cet exercice est le plus long et le plus élaboré de la fiche. Tout d'abord, l'enseignant sollicite de la part des apprenants une précision du sens spatial de *sur*, considéré comme le sens de noyau. Puis, les apprenants cherchent des expressions contenant *sur* dans le texte et les classifient selon trois catégories : espace, temps ou concepts abstraits. Cette étape permet de mobiliser les connaissances préalables des apprenants, tout en vérifiant leur compréhension du sens noyau. Ensuite, les apprenants sont invités à visualiser un des emplois physiques de la préposition à l'aide des dessins ou de pièces de Lego. Cette activité vise à activer l'image schématique qu'ils associent à *sur*. Puis, l'enseignant explique le sens temporel de *sur* et l'illustre avec un support visuel, qui peut être un dessin ou deux briques de Lego connectées. Par la suite, les emplois métaphoriques de *sur* sont expliqués et visualisés à l'aide des briques de Lego, puis les apprenants doivent choisir une expression au sens métaphorique et la représenter par une construction simple en Lego. À cette étape de la séance, l'enseignant adopte un rôle de facilitateur. Finalement, les apprenants mettent en commun leurs idées, c'est-à-dire qu'ils sont invités à verbaliser leurs pensées en expliquant quelle brique de Lego représente quelle partie de l'expression choisie.

L'adaptation au public visé

Afin d'adapter la fiche pédagogique et la séance au public visé, nous avons consultés les professeurs des groupes concernés. À la suite de ces échanges, nous avons apporté quelques ajustements à la séquence afin qu'elle corresponde mieux aux besoins des participants, notamment en ce qui concerne le niveau de l'exercice de compréhension écrite et du vocabulaire. Nous avons aussi revu la séquence pour la rendre réalisable en quarante-cinq minutes.

IV. Séances d'enseignement

Participants

Nous avons appliqué la séquence pédagogique dans trois groupes de FLE différents issus des lycées de bon niveau. Les groupes ont été sélectionnés sur la base de deux critères : le niveau de langue et le groupe d'âge. De cette façon, deux groupes de terminales ont été retenus, l'un composé de 8 élèves et l'autre de 5. Ces élèves, âgés d'environ 18 ans, possèdent un niveau B1+/B2, d'après le matériel pédagogique utilisé et les consultations menées avec leurs professeurs. Pour ce qui est du troisième groupe, il s'agissait d'un groupe de première, se composant de sept élèves âgés d'environ 17 ans. Leur niveau de langue est estimé à B1 ou à A2+, dans le cas de certains apprenants.

Matériels et supports

Le matériel utilisé en classe comprend une fiche pédagogique adaptée au niveau des groupes, complétée par un texte audio, un diaporama, des morceaux de papier avec des mots et leurs définitions ainsi que deux pièces de Lego par participant. À la fin des séances, une feuille de feedback a été distribuée. Celle-ci contenait un bref sondage qui portait sur le texte et sur la séquence de grammaire.

Procédure

Chaque groupe a bénéficié d'une seule séance d'instruction, qui a eu lieu dans le cadre d'un cours scolaire d'une durée de 45 minutes. Les cours ont été assurés par le chercheur. Après une brève introduction, les participants ont été informés de l'objectif du projet, notamment que la séance d'enseignement fait partie du travail de mémoire du chercheur.

Le déroulement du cours s'appuyait sur la fiche pédagogique élaborée, et l'ordre des activités suivait le plan de la fiche. Le sujet a été introduit à l'aide d'un diaporama (voir annexes 3 et 4), intégrant des supports visuels (photos, carte, solutions d'exercices, etc.). Cependant, des différences ont été observées dans la procédure entre les trois groupes. Ces différences étaient dues au niveau des apprenants, à la dynamique des interactions entre les apprenants et l'enseignant, ainsi qu'aux modifications réfléchies opérées par l'enseignant qui étaient fondées sur des expériences acquises lors des séances préalables.

Pendant la séance 2, l'exercice de vocabulaire a été effectué en tant qu'exercice d'association : les élèves devaient relier des mots à leurs définitions. Cette méthode a été jugée plus adaptée pour des élèves de niveau moins élevé afin d'accélérer l'activité. Cependant, les deux groupes de terminales ont reçu des morceaux de papier contenant les mots et leurs définitions à assembler. Cette différence n'a pourtant pas eu d'impact majeur sur l'efficacité de l'enseignement.

Des différences plus saillantes ont été observées dans la séquence de grammaire. Par exemple, au cours de la première séance, les apprenants étaient autorisés à utiliser des briques de Lego à volonté pour construire des bâtiments. Par conséquent, ils ont créé des constructions trop complexes et ils n'ont pas pu nommer précisément ce que représentaient les différentes parties de leurs édifices en Lego. Cela montre qu'ils se sont davantage appuyés sur leur créativité et leur imagination pendant la construction que sur les instructions données et l'analyse consciente des expressions linguistiques. De ce fait, lors des séances suivantes, nous avons limité le nombre des briques de Lego à deux par élève et nous avons donné des consignes plus explicites. Ainsi, nous avons réussi à mieux atteindre le but original de l'activité : encourager les élèves à visualiser la conceptualisation de *sur*. Un autre élément que nous avons modifié après la

première séance était le dessin et notamment pour deux raisons. Quand l'enseignant a demandé aux apprenants de dessiner une des expressions concrètes avec *sur*, les participants ont réalisé des dessins qui étaient soit des illustrations du texte traité, soit des dessins influencés par les idées et les expériences personnelles des participants. Bien que cela soit pertinent d'un point de vue didactique, l'objectif était faciliter le processus d'abstraction. Par conséquent, nous avons demandé aux apprenants d'illustrer les expressions concrètes à l'aide de deux briques de Lego. Cette décision a aussi permis une visualisation plus cohérente des emplois de *sur*, à différents niveaux d'abstraction.

En outre, lors de la première séance, les participants n'ont pas eu la possibilité de représenter les expressions temporelles avec des briques de Lego, faute de temps. Pour les séances ultérieures, le matériel et l'enseignement ont été adaptés afin d'accorder davantage de temps à l'exercice de grammaire, y compris aux illustrations. Les séances se sont terminées par cet exercice, puis la feuille de feedback a été distribuée aux participants. Ces derniers ont eu la possibilité de donner leurs avis en remplissant le formulaire soit en français, soit en hongrois, ou de ne pas fournir des retours. Les feuilles pouvaient être rendues immédiatement ou quelques jours plus tard, selon leur préférence.

V. Résultats

Réflexions sur les séances

En plus des retours des participants, l'enseignant-chercheur a rédigé des réflexions écrites pour évaluer non seulement la méthode appliquée à l'enseignement du sujet de grammaire, mais aussi l'ensemble des séances, en tenant compte de la planification et des pratiques pédagogiques. Ces réflexions ont donné l'occasion d'établir des jugements mieux fondés sur les deux phases du projet : c'est-à-dire l'élaboration de la fiche pédagogique et la planification de la séance, ainsi que la méthode de présentation du sujet de grammaire. Elles ont également renforcé la fonction pilote du projet.

Sur le plan de l'enseignement, quelques changements mineurs ont été apportés d'une séance à l'autre. Par exemple, il a fallu accorder davantage de temps au traitement du sujet de grammaire, car le temps imparti était insuffisant lors des deux premières séances. Cependant, après y avoir consacré six minutes de plus, le déroulement du cours est devenu réalisable dans les limites du temps disponible lors de la troisième séance.

Pour ce qui est de la séquence de grammaire, quand nous avons expliqué les emplois de *sur* d'abord et nous ne les avons illustrés avec des supports visuels qu'ensuite, le langage corporel des apprenants a révélé de moins de confusion (séance 3) par rapport à l'approche inverse

utilisée lors de la première séance. Les participants ont également eu besoin de moins d'explications avant de commencer l'exercice. Toutefois, en raison de différences dans les consignes et les groupes, ces observations ne permettent pas de tirer des conclusions définitives, mais la logique de cet ordre de présentation semble prometteuse.

L'introduction des briques de Lego en tant que support visuel a apporté de nombreux avantages. En premier lieu, les trois groupes se sont montrés extrêmement motivés par cette activité, ce qui est une condition toujours favorable à l'apprentissage. Lego, ce qui est toujours une condition souhaitable en cours. Puis, le Lego a non seulement capté l'attention des apprenants, mais il a aussi fonctionné comme un support visuel et kinesthésique, rendant les abstractions tangibles. Cependant, l'expérience montre que l'usage des briques de Lego en cours doit être encadré par des consignes claires pour qu'elles remplissent leur fonction pédagogique. En effet, pendant la première séance, où les participants pouvaient utiliser un nombre illimité de briques pour construire des bâtiments ensemble, les créations reflétaient davantage leur créativité que leurs réflexions sur les constructions grammaticales. Dans le cas où le nombre de briques de Lego a été limité à deux et des consignes claires ont été fournies, les briques ont mieux rempli leur fonction de support pédagogique.

Les constructions avec les briques de Lego ont permis de travailler sur la conceptualisation de l'espace et des concepts abstraits, en révélant, par exemple, les représentations mentales des élèves. Les résultats ont cependant été variés. Certains apprenants n'ont pas réussi à identifier quels éléments de la phrase étaient représentés par les différentes pièces de Lego. Dans un cas, après que l'enseignant a répété la phrase en mettant l'accent sur la préposition sur et l'ordre des expressions, cette participante a pu reconnaître son erreur au niveau de la représentation et elle l'a corrigée. D'autres apprenants, en revanche, ont tout de suite compris comment représenter les expressions linguistiques à l'aide des briques de Lego.

En ce qui concerne une application future de la fiche, il serait pertinent d'y ajouter des exercices de consolidation des nouveaux acquis et éventuellement une activité de production. Cela permettrait de solidifier les nouvelles connaissances, de renforcer leur mémorisation et de rendre visible les progrès réalisés et les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur appropriation du sujet grammatical.

Retours des participants

Les participants ont été sondés à l'aide de la feuille de feedback mentionnée plus haut. Nous avons recueilli 16 réponses au total. Les informations quantifiables issues de ces retours sont présentées dans le tableau ci-dessous.

	Total	Séance 1	Séance 2	Séance 3
nombre de réponses	16	5	6	5
opinion sur la clarté des consignes (sur une échelle de Likert à 5 points)	4.06	4.6	3.5	4.2
meilleure compréhension des emplois de <i>sur</i> (sur une échelle de Likert à 5 points)	4.125	4	4	4.4
nombre de commentaires concernant la nouveauté de la méthode appliquée	15	5	6	4
nombre de commentaires	7	2	3	2

Nous avons reçu approximativement le même nombre de réponses de chaque groupe, ce qui a donné un total de 16 réponses. Presque tous les participants (15 personnes) ont donné des retours sur cette méthode d'enseignement et d'apprentissage liée à *sur*, tandis qu'environ la moitié a laissé un commentaire. Outre les questions mentionnées précédemment, deux portaient sur le texte (évaluant son intérêt et sa qualité rédactionnelle). Cependant, ces dernières ne sont pas pertinentes du point de vue de la présente recherche et n'ont donc pas été incluses.

Les remarques sur la manière d'apprendre *sur* ont fourni la plus grande quantité et qualité d'informations. Elles ont été formulées tantôt en français, tantôt en hongrois et ont abordé divers aspects de la séance d'enseignement. Parmi les sujets les plus fréquemment évoqués figuraient

le Lego, le texte, la compréhensibilité et le fait que les apprenants n'avaient auparavant appris que les emplois spatiaux de *sur*.

VI. Discussion

Implications au niveau de la méthodologie (des recherches)

Étant donné que ce projet a été réalisé en tant que projet pilote, il est nécessaire et même souhaitable de tirer des conclusions relatives à la planification et à la réalisation de la recherche. Ainsi, la situation que nous avons prise comme point de départ, à savoir le fait que les emplois métaphoriques de *sur* et des autres prépositions ne sont généralement pas traités en classe, a été confirmée par les retours suivants¹ : « jusqu'ici, je savais l'utiliser [la préposition *sur*] seulement pour parler de l'espace, mais maintenant je sais déjà comment l'employer pour parler des choses non physiques » ; « nous n'avons pas vu les emplois différents de „sur“ avant, comme par exemple de pouvoir l'utiliser pour le temps ou les concepts » ou encore « Nous n'avons pas encore appris *sur* de cette manière. Nous l'avons déjà appris comme ‘Il y a un livre sur la table’ ». Puis, une remarque résume bien l'enseignement des prépositions : « Avant, nous n'avons pas appris explicitement quand et pourquoi utiliser *sur* et que c'est [les emplois] à cause de la conceptualisation de l'espace. Jusqu'ici, nous avons seulement appris quelle préposition utiliser avec quelle expression ; cette façon [celle appliquée lors de la séance d'enseignement] était plus compréhensible ». Ce commentaire soutient l'application de stratégies fondées sur la compréhension et les systèmes, en opposition à la simple mémorisation, et valide leur efficacité perçue sur le plan didactique. De plus, les retours suggèrent que la méthode habituellement utilisée pour enseigner les emplois des prépositions repose bien sur la mémorisation. En ce qui concerne les choix faits lors de l'élaboration de la séance pédagogique, il nous semble que le niveau de langue et le groupe d'âge étaient appropriés pour traiter le sujet, car les apprenants avaient une pensée métaphorique suffisamment développée pour comprendre et travailler avec des représentations des concepts abstraits. Le traitement du sujet de grammaire à l'aide d'un texte, en d'autres mots, la présentation en contexte, suivie de l'utilisation de supports visuels était aussi convenable du point de vue de l'enseignement. Un des participants a même remarqué que cette méthode n'était pas une nouveauté pour lui : « Ce n'est pas très différent parce que dans les livres il y a aussi toujours le texte comme exemple ».

En revanche, il serait nécessaire de réexaminer la façon de recueillir les retours des participants afin d'obtenir plus de réponses et de pouvoir poser des questions plus précises, ainsi que des

¹ Les remarques à l'origine en hongrois ont été traduites en français par l'auteur, alors que les remarques à l'origine en français sont publiées ici sans modifications.

questions complémentaires. Le questionnaire n'était pas un outil parfaitement adapté à cet objectif, puisque les participants n'ont pas toujours répondu aux questions ou n'ont pas répondu exactement à celles posées. À cette fin, il serait pertinent d'organiser des entretiens individuels ou des groupes de discussion.

En dernier lieu, dans le cadre d'un projet de plus longue durée, il serait souhaitable d'observer si et comment la conceptualisation des prépositions évolue, tant à court terme qu'à long terme.

Implications au niveau de la séance d'enseignement et des matériels

Sur le plan didactique, nous pouvons constater que le texte a constitué une aide considérable pour la compréhension et le traitement de la préposition *sur*, puisqu'il a fourni un contexte, ainsi que des exemples d'emploi de la préposition (« on a appris la grammaire avec le texte » « bien sûr, le texte a aussi beaucoup aidé »).

L'utilisation des briques de Lego s'est avérée extrêmement motivante pour les participants. Plusieurs d'entre eux ont commenté ce fait (« J'aimais le LEGO », « ♥ lego »). En outre, le Lego était un support bien adapté à la visualisation et aux autres besoins de l'exercice de grammaire. Comme l'a formulé un des participants, « c'était une 'expérience' plus visuelle avec les Legos ». En ce qui concerne la manière d'enseigner et la clarté, nous pouvons observer que les apprenants de niveau plus avancé ont mieux compris les consignes, ce qui pourrait être dû à la méthode d'enseignement ou à la nature abstraite du sujet. En tout cas, il semble évident qu'il faudra encore modifier les consignes et les explications pour mieux répondre aux besoins des apprenants de niveau plus modeste. Une possibilité serait d'utiliser la langue première, une stratégie proposée par certains participants pour rendre la séance plus facile à suivre (« Si vous expliquez l'exercice en hongrois aussi, selon moi, ça aiderait beaucoup » et « Il serait mieux si vous expliquiez l'exercice d'abord en hongrois »). De toute façon, il semble que les explications relatives à la grammaire ont été plus ou moins claires, car la compréhension des emplois de *sur* était légèrement meilleure dans les groupes des séances 2 et 3 que la compréhension des consignes, d'après les retours.

Enfin, nous souhaitons formuler quelques recommandations pour faciliter l'application future de la fiche pédagogique. Par exemple, il est impératif d'accorder suffisamment de temps à la séquence de grammaire pour que les apprenants puissent pleinement en profiter, ainsi que de limiter et de diriger l'utilisation des briques de Lego par des consignes très explicites.

Implications au niveau de la méthode appliquée à l'enseignement de grammaire

Sur le plan de la méthode employée pour enseigner la grammaire, nous pouvons constater que des explications explicites sont nécessaires pour rendre les emplois de *sur* et, surtout, les liens

entre ces différents emplois plus clairs. Il n'est pas indispensable de présenter les théories linguistiques aux apprenants, mais il suffit de les résumer en termes simples, comme par exemple : « nous comprenons le temps à travers l'espace, car l'espace est plus concret et on peut le toucher ». Cette façon d'expliquer les connexions entre les différents emplois des prépositions s'est montré plus « pratique » et « compréhensible » pour certains apprenants. Cependant, il est essentiel de donner des consignes très explicites et préciser quelle partie de la phrase doit être représentée pour aider la bonne exécution de l'exercice. Lors de la séquence de grammaire, certains apprenants ont correctement représenté les expressions linguistiques, tandis que d'autres ont eu besoin de l'aide de l'enseignant ou n'ont pas pu parvenir à une représentation explicable ni par les règles du français, ni par celles du hongrois. Cela répond à une de nos questions de recherche, à savoir : « Par quels moyens développer et modifier la conceptualisation des prépositions ? » La méthode actuelle peut avoir un tel effet, même si elle ne semble pas fonctionner pour tous les apprenants. En tout cas, nous pouvons affirmer que ce type d'activité est plus facile pour certains et plus compliqué pour d'autres, mais reste réalisable avec des grands adolescents qui ont un niveau B1+ au moins. En plus, la méthode semble être motivante pour les apprenants : « je me suis amusé » ; « j'ai beaucoup aimé cette façon [d'étudier sur] ».

VII. Conclusions

Conclusion

Les prépositions sont des éléments grammaticaux difficiles à apprendre pour les locuteurs non natifs, notamment lorsqu'il s'agit des emplois métaphoriques, car leurs sens peuvent sembler éloignés les uns des autres. Selon la perspective de la linguistique cognitive, les différents sens d'une préposition s'organisent en systèmes où les sens temporels et métaphoriques sont des extensions des sens spatiaux à travers les métaphores conceptuelles. Le présent projet de recherches, qui constitue un projet pilote dans le cadre de notre travail de mémoire, adopte cette perspective cognitive pour répondre à la question suivante : « Comment enseigner de façon systématique les emplois métaphoriques de la préposition *sur* aux apprenants hungarophones du FLE ? »

Dans le cadre du projet, nous avons élaboré une fiche pédagogique et une séance d'enseignement qui s'y base, au cours de laquelle les différents emplois de *sur* sont présentés dans un contexte, notamment à travers un texte thématique. La séance se concentre sur la séquence de grammaire lors de laquelle les différents sens de *sur* sont abordés, allant des plus concrets (les sens spatiaux) aux plus abstraits (les sens temporels et métaphoriques). Après des

explications explicites fournies par l'enseignant, ces sens sont représentés à l'aide de briques de Lego pour favoriser la visualisation et la compréhension de la conceptualisation de *sur*. La séance d'enseignement a été administrée à trois groupes de FLE différents, et, à partir des réflexions de l'enseignant et des réponses obtenues grâce à un questionnaire, nous avons formulé les observations suivantes : il est nécessaire d'apporter quelques modifications méthodologiques, surtout concernant la méthode de recueil d'informations. En ce qui concerne la séance d'enseignement, nos choix de public et la manière de présenter le sujet de grammaire se sont montrés appropriés, bien que nous proposons quelques stratégies supplémentaires à adopter. La méthode appliquée pour l'enseignement de ce sujet de grammaire se montre nouvelle, mais prometteuse, tant du point de vue de la compréhension que de la motivation. Par la suite, nous prévoyons d'étendre l'application de cette séance à une plus grande échelle et d'explorer en détail les possibilités d'enseigner les prépositions de manière à renforcer leur emploi correct, en intervenant au niveau de la conceptualisation.

Limitations

Notre recherche présente, bien sûr, quelques limitations. Tout d'abord, le nombre peu élevé des participants, en raison des problèmes de recrutement et de la petite taille des groupes de FLE, ne permet pas de tirer des conclusions généralisables. Cependant, étant donné que notre projet a été réalisé en tant que projet pilote, un grand nombre de participants n'était pas requis. Sur le plan de la conceptualisation, les questionnaires ne sont pas les outils les plus adaptés pour observer la conceptualisation présente chez les apprenants et ses changements potentiels, ce qui limite la quantité d'informations que nous avons pu recueillir sur ce sujet. Enfin, lorsqu'il s'agit d'expériences en enseignement, il faut toujours être conscient du fait que l'interaction humaine entre l'enseignant et les apprenants peut influencer les résultats.

La suite des recherches et pistes alternatives

À la suite de cette recherche, plusieurs pistes s'offrent. Premièrement, il est souhaitable de modifier les fiches pédagogiques en tenant compte des retours des participants et des réflexions de l'enseignant-chercheur, puis d'appliquer la séquence pédagogique à une plus grande échelle pour en tester l'efficacité. Deuxièmement, il est nécessaire d'élaborer et d'appliquer des fiches pédagogiques pour d'autres prépositions françaises afin d'évaluer l'efficacité de la méthode sur une variété de conceptualisations. Cette dernière piste serait d'autant plus pertinente si elle pouvait s'appuyer sur les résultats d'un sondage portant sur les erreurs commises par des apprenants hungarophones du FLE concernant les emplois métaphoriques des prépositions

françaises. Dans tous les cas, il est impératif de recueillir des retours des participants pour pouvoir déterminer l'impact de l'instruction et de la méthode en général.

VIII. Bibliographie

Abaylou, H. (2020). Le statut de la préposition entre « plein » et « vide » sémantique. *Faits de langue et société* 5, 1–12. <https://revues.imist.ma/index.php/FLS/article/view/21828>

Beréndi, M., Csábi, Sz. & Kövecses, Z. (2008). Using Conceptual Metaphors and Metonymies in Vocabulary Teaching. *De Gruyter*. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110199161.2.65/html>

Boers, F., & Demecheleer, M. (1998). A Cognitive Semantic Approach to Teaching Prepositions. *ELT Journal* 52(3), 197–204. <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.197>

Cadiot, P. (2002). Schémas et motifs en sémantique prépositionnelle : Vers une description renouvelée des prépositions dites « spatiales ». *Travaux de linguistique* 44(1), 9–24. <https://doi.org/10.3917/tl.044.0009>.

Chen, Y. (2016). Teaching Figurative Language to EFL Learners: An Evaluation of Metaphoric Mapping Instruction. *The Language Learning Journal* 47,(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1185798>.

De Mulder, W., & Stosic, D. (2009). Présentation : Approches Récentes de La Préposition. *Langages* 173(1), 3–14. <https://doi.org/10.3917/lang.173.0003>.

Erdei, J. (2022). La linguistique cognitive au service de l'enseignement du FLE : Le cas des prépositions de lieu en français. Dans L. Horváth, A. K. Kéri, B. Gy. Rácz & Cs. Tarnai (Dir.), *Romanisztikai találkozások az Eötvös Collegiumban* (p. 31–56.). ELTE Eötvös József Collegium.

<https://eotvos.elte.hu/dstore/document/10473/Romanisztikai%20Tal%C3%A1lkoz%C3%A1sok.pdf>

Evans, V., & Tyler, A. (2005). Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 5(2), 11–42. <https://doi.org/10.1590/s1984-63982005000200002>.

Fuchs, C. (2004). Pour introduire à la linguistique cognitive. *La linguistique cognitive*, 1–24. <https://books.openedition.org/editionsmsmh/7059?lang=en>

Hamrick, P. (2008). *The Effectiveness of Cognitive Grammar and Traditional Grammar in L1 Pedagogy: An Empirical Test* [Mémoire de master, Youngstown State University]. OhioLINK. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=ysu1212177577

- Hung, B. P., Vien, T., & Vu, N. N. (2018). Applying Cognitive Linguistics to Teaching English Prepositions: A Quasi-Experimental Study. *International Journal of Instruction* 11(3), 327–46. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11323a>.
- Kano, T. (2018). Issues of Teaching English Prepositions to EFL Learners: Focusing on the Image Schema of English Prepositions. *CiNii Research*. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1390579134177347328?lang=en>.
- Kopeć, J. (2021). Applicabilité du modèle cognitif des images schématiques dans l’enseignement-apprentissage de l’écrit au niveau universitaire. *E-Scripta Romanica* 9, 28–40 . <https://doi.org/10.18778/2392-0718.09.03>.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kövecses, Z., & Szabó, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics* 17(3), 326–355. <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.326>.
- Lagrange-Lanaspre, S. (2014). *La compréhension des métaphores chez les enfants : Une analyse de corpus* [Mémoire de master, Université Stendhal]. Dumas. <https://doi.org/https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01062042v1>.
- Lai, Y., Sato, T., & Burden, T. (2020). Impact of Instruction Explicitness, Cognitive Learning Style, and Modality on the Effectiveness of Cognitive Linguistics-Based Visual Aids for Teaching Prepositions in Taiwanese EFL Classrooms. *English Teaching & Learning* 45(1), 45–69. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00058-y>.
- Leeman, D. (2006). La préposition française : Caractérisation syntaxique de la catégorie. *Modèles linguistiques* 53, 7–18. <https://doi.org/10.4000/ml.513>.
- Leeman, D. (2010). Prépositions du français : État des lieux. *Cairn.info*. <https://shs.cairn.info/revue-langue-francaise-2008-1-page-5?lang=fr>.
- Montaut, A. (2012). Pierre Cadiot, Les prépositions abstraites du français. *Linx*, Revue des linguistes de l’université Paris X Nanterre, 1–4. <https://journals.openedition.org/linx/931>.
- Nadal, L. L. (2021). Los verbos preposicionales o verbos que rigen preposición y la gramática de construcciones. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics* 23, 21–78. http://elies.rediris.es/Language_Design/LD23/LD22_02_Luque_Nadal.pdf
- Rodriguez-Fernandez, R. (2022). *Cognitive Linguistic Approaches to Second Language Spanish* [Thèse de doctorat, National University of Ireland]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/316155835_Cognitive_Linguistic_Approaches_to_Second_Language_Spanish.
- Sato, T., Lai, Y. & Burden, T. (2021). The Role of Individual Factors in L2 Vocabulary Learning with Cognitive-Linguistics-Based Static and Dynamic Visual Aids. *ReCALL* 34(2),

- 201–217. <https://doi.org/10.1017/s0958344021000288>.
<https://www.semanticscholar.org/paper/The-role-of-individual-factors-in-L2-vocabulary-and-Sato-Lai/83520a85bea14e6421bcf09d3842c79b152684aa>
- Song, X. (2013). A Cognitive Linguistic Approach to Teaching English Prepositions. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/304824931_A_Cognitive_Linguistic_Approach_to_Teaching_English_Prepositions.
- White, B. J. (2012). A Conceptual Approach to the Instruction of Phrasal Verbs. *The Modern Language Journal* 96(3), 419–38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01365.x>.
- Wijaya, D., & Ong, G. (2018). Applying Cognitive Linguistics to Teaching English Prepositions in the EFL Classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 8(1),1-10. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i1.11456>.
- Zhao, H., Huang, S., Zhou, Y., & Wang, R. (2020). Schematic Diagrams in Second Language Learning of English Prepositions. *Studies in Second Language Acquisition* 42(4), 721–48. <https://doi.org/10.1017/s027226311900069x>.

IX. Annexes

Voir les documentaires supplémentaires qui ont été déposés séparément.

Liste des annexes

- Annexe 1 – La fiche pédagogique de niveau plus élevé
- Annexe 2 – La fiche pédagogique de niveau moins élevé
- Annexe 3 – Le diaporama du cours de niveau plus élevé
- Annexe 4 – Le diaporama du cours de niveau moins élevé
- Annexe 5 – La feuille de feedback