

UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des Lettres et des Sciences Sociales

Département de Français

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique du Français

LES DIFFICULTES D'EMPLOI DES PREPOSITIONS SPATIALES « A » ET
« CONTRE » CHEZ DES ELEVES DE TROISIEME ANNEE SECONDAIRE

Par

Abderrezak TRABELSI

Devant le jury composé de :

Mme. A. BEKKAT	Professeur, Université de Blida	Présidente
M. Y. IMMOUNE	Maître de Conférences, Université d'Alger	Examineur
M. M. LALLEUG	Chargé de Cours, Université de Blida	Examineur
M. G. FEVE	Maître de Conférences, Université de Paris VIII	Rapporteur

Blida, Juin 2007

RESUME

En situation non naturelle, l'appropriation des prépositions du français pose un réel problème aux élèves, a fortiori les non-natifs. Souvent, les motifs retenus pour expliquer les difficultés du maniement des prépositions, sont liés soit à la complexité de la langue à apprendre (le français), soit aux particularités des langues en présence.

Hormis ces causes d'ordre linguistique, ne peut-il pas y avoir une autre cause qui pourrait justifier cette difficulté ? Et si la difficulté à user des prépositions du français relevait plutôt d'insuffisances didactiques liées, notamment, aux choix tronqués que font les concepteurs de manuels et les enseignants lors de leur sélection des prépositions, ou à l'inadéquation de l'approche visant le traitement de ces unités douées de sens, ou encore à l'absence d'évaluations sur ces contenus linguistiques par lesquelles élève et enseignant s'informent sur le degré réel de la maîtrise d'emploi de ces indispensables outils de langue.

Ce sont ces suppositions que nous nous proposons de vérifier à travers notre présente étude visant la détermination des causes des difficultés des élèves algériens de terminale à user des prépositions spatiales « à » et « contre ».

Mots-clés : Système de la localisation spatiale en français, Prépositions spatiales « à » et « contre », Approche sémantique et morpho-syntaxique, Choix des contenus, Evaluation.

إن اكتساب حروف الجر الخاصة باللغة الفرنسية يشكل عائقاً بالنسبة للتلاميذ، لا سيما الغير ناطقين أصلاً بهذه اللغة. وجود هذه الصعوبات، عادة ما يُؤول إلى تعقيد اللغة الفرنسية أو إلى خصوصيات هذه الأخيرة و اللغة الأصلية للتلميذ. عدا هذه الأسباب، هل هنالك عامل آخر يمكن من خلا له تفسير صعوبة اكتساب هذه الأدوات اللغوية؟ كعامل النقص التعليمي لحروف الجر، و نخص بالذكر عامل الاختيارات العشوائية و الغير وافية التي يقوم بها مصمم الكتاب المدرسي و الأستاذ و الطرق الغير الملائمة المنتهجة لتعليم هذه الحروف وأخيراً عامل التقييم المنعدم الذي من خلاله يتسنى للأستاذ و للتلميذ الاطلاع على مدى التحكم في استعمال حروف الجر الخاصة باللغة الفرنسية. تلك هي الفرضيات التي نعكف على طرحها و تبيانها من خلال هذه الدراسة حول صعوبات استعمال حروف الجر المكانية "ب" و "على"، لدى تلاميذ جزائريين في صف السنة الثالثة ثانوي.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous les enseignants qui nous ont encadré durant nos deux années de magistère, ainsi que la Directrice de l'Ecole Doctorale, M^{me} BEKKAT.

Nous remercions également tous les enseignants et les élèves avec qui nous avons eu le plaisir de travailler et dont la participation a considérablement contribué à l'élaboration de notre travail de recherche.

Nos sincères remerciements vont aussi à M^{me} CHENGUITI, responsable de la bibliothèque du département de français de Bouzaréah, ainsi qu'à l'exceptionnelle bibliothécaire M^{elle} Mériem.

Enfin, nous tenons à exprimer toute notre gratitude à notre initiateur de cette étude et Maître de Recherche, M. Guy FEVE, pour sa patience, ses conseils, ses observations et ses encouragements.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	2
REMERCIEMENTS.....	4
TABLE DES MATIERES.....	5
LISTE DES ILLUSTRATIONS ET DES TABLEAUX.....	7
INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE 1	LA LOCALISATION SPATIALE ET LES PREPOSITIONS
" A " ET " CONTRE "	
1. Le système de la localisation spatiale statique en français.....	10
1.1. Aspect sémantique.....	10
1.2. Aspect extralinguistique.....	11
1.2.1. La connaissance perceptive des propriétés et de l'orientation intrinsèque des objets considérés	11
1.2.2. La perception du sujet parlant.....	14
1.3. Aspect formel	16
2. Les prépositions spatiales « à » et « contre »	19
2.1. Le cas de « à ».....	21
2.2. Le cas de « contre ».....	24
2.3. Variations interlinguales.....	28
CHAPITRE 2	ANALYSE DES PRODUCTIONS D'APPRENANTS
1. Le phénomène observé.....	31
1.1. Présentation des tests	32
1.1.1. Test 1.....	32
1.1.2. Test 2	34
1.2. Présentation du public.....	36
2. Les productions d'apprenants.....	39
2.1. Le cas d'emploi de "contre" dans le test 1.....	39
2.2. Le cas d'emploi de "contre" dans le test 2.....	47
2.3. Le cas d'emploi de "à" dans le test 1.....	57
2.4. Le cas d'emploi de "à" dans le test 2.....	65
CHAPITRE 3	ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES
L'analyse des manuels scolaires de français du secondaire.....	71

CHAPITRE 4	ANALYSE DES PRATIQUES SCOLAIRES	
1.	L'enseignement des indicateurs de lieu au secondaire.....	77
1.1.	Compte-rendu de l'observation d'une pratique de classe.....	77
1.2.	Compte-rendu des entretiens avec des enseignants du secondaire.....	79
A)	Approche formelle ou sémantique ?.....	81
B)	Critères de choix.....	83
C)	Evalue-t-on l'élève du secondaire sur sa maîtrise d'emploi des indicateurs de lieu ?.....	85
2.	Propositions et perspectives.....	90
	CONCLUSION.....	93
	APPENDICES.....	95
A.	La programmation des indicateurs de lieu au secondaire.....	96
B.	Exercices du manuel de 2 ^{ème} A.S traitant des indicateurs de lieu.....	97
C.	Exercices des manuels scolaires du primaire et du moyen traitant des indicateurs de lieu.....	98
D.	Texte lu en classe.....	104
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	105

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET DES TABLEAUX

Figure 1.	Situation spatiale A.....	13
Figure 2.	Situation spatiale B.....	22
Figure 3.	Situation spatiale C.....	22
Figure 4.	Situation spatiale D.....	23
Figure 5.	Situation spatiale E.....	25
Figure 6.	Situation spatiale F.....	25
Figure 7.	Situation spatiale G.....	26
Figure 8.	Situation spatiale H.....	28
Figure 9.	Situation spatiale I.....	28
Figure 10.	Test 1.....	33
Figure 11.	Test 2.....	35
Tableau 1.	Les résultats de l'emploi de « contre » dans le test 1.....	40
Tableau 2.	Les résultats de l'emploi de « contre » dans le test 2.....	48
Tableau 3.	Les résultats de l'emploi de « à » dans le test 1.....	58
Tableau 4.	Les résultats de l'emploi de « à » dans le test 2.....	67

INTRODUCTION

Développer une compétence linguistique tout au long d'un apprentissage d'une langue, s'accompagne souvent et inéluctablement d'erreurs et de difficultés. Ainsi en est-il pour l'appropriation des prépositions de la langue française. User de ces outils linguistiques pose, en effet, un problème¹ et concerne des publics distincts, entre autres les traducteurs² ou encore les jeunes apprenants novices³ et les adolescents en phase d'apprentissage avancé de la langue française⁴. Pour ces deux dernières catégories de public, généralement les motifs retenus pour justifier la difficulté de maîtrise d'emploi prépositionnel, sont liés soit aux contrastes des systèmes linguistiques en présence, soit à la complexité du système de la langue cible (le français).

Parmi ces avis, relatifs à l'origine des difficultés d'emploi des prépositions du français chez des apprenants non-natifs, nous avons un autre point de vue : nous présumons que la non maîtrise d'emploi des prépositions de la langue française, chez un tel public, relèverait beaucoup plus d'un enseignement déficitaire, voire inexistant de ces outils linguistiques, que du facteur des propriétés « interlinguales » ou « intralinguales » [5].

C'est cette thèse, donc, que nous nous proposons d'exposer et de démontrer dans notre présente étude. Celle-ci, en effet, a pour ambition de tenter de déterminer les causes de la difficulté d'emploi des prépositions spatiales « à » et « contre », chez des élèves algériens de terminale, qui sont autres que celles

¹ Voir à ce sujet DUBUC [1] et ROULEAU [2].

² Voir ROULEAU [2].

³ Voir ONGUENE ESSONO [3].

⁴ Voir KHENDEK [4].

qui se rattachent aux propriétés des langues en présence ou aux propriétés de la langue cible. Pour notre part, nous estimons que la réponse, ou du moins les éléments de réponse, à la difficulté constatée, sont à chercher du côté de la « partie guidante » [6] ; car nous supposons que si la maîtrise d'emploi des prépositions de lieu « à » et « contre » demeure une pierre d'achoppement pour ces élèves, c'est parce que ces prépositions à valeur spatiale ne font pas l'objet d'un enseignement systématique, du moins au secondaire.

Une telle optique implique pour nous, en premier lieu, l'analyse des productions des apprenants (objet du chapitre 2), ensuite l'examen des manuels scolaires de français du cycle secondaire (objet du chapitre 3) et enfin, l'analyse de la façon dont l'enseignant du secondaire procède au choix des prépositions spatiales et la manière dont il a à présenter et à juger de l'acquisition de ces dernières par les apprenants (objet du chapitre 4).

La finalité, donc, de notre présente étude est de tenter de trouver un rapport de causalité entre les éléments incriminés (manuels scolaires et pratique d'enseignement) et notre phénomène observé (difficulté d'user des prépositions spatiales « à » et « contre ») afin de déterminer les origines de ce dernier. De surcroît, nous nous proposons, à l'issue de notre étude, la présentation de suggestions didactiques concourant à remédier à notre problème observé.

CHAPITRE 1

LA LOCALISATION SPATIALE ET LES PREPOSITIONS " A " ET " CONTRE "

Dans ce premier chapitre, deux objectifs devront retenir notre attention : d'abord, nous traiterons du système de la localisation spatiale statique¹ en français, et ce en vue de définir ce fait de langue ; ensuite nous procéderons à l'appréhension de la localisation spatiale via les prépositions « à » et « contre ».

1. Le système de la localisation spatiale statique en français

L'expression de l'espace en français consiste d'une part, à représenter et distinguer les êtres, les objets et les lieux du monde matériel dans leurs traits spatiaux (formes, dimensions et orientations) et d'autre part, à expliciter les rapports de lieu soit de mouvement, soit de localisation existant entre ces êtres, ces objets et ces lieux

1.1. Aspect sémantique

La localisation spatiale est l'expression d'un rapport de lieu de nature fixe existant entre, ce que VANDELOISE [7] nomme, une « cible », c'est-à-dire « l'objet à localiser » et un « site », soit « l'objet de référence » ou ce que BORILLO définit comme « [...] un repère par rapport auquel se précise la localisation [...] » [8]. Ainsi, dans la phrase *le livre est sur la table*² ; « livre » constitue la cible et « table » en est le site.

¹ Nous nous limitons dans notre approche théorique à la localisation spatiale statique étant donné que c'est sur celle-ci que nous avons testé nos élèves et que ces derniers ont éprouvé une difficulté.

² Cette phrase est empruntée à BORILLO [9].

La manière dont se réalise l'expression de la localisation spatiale est loin d'être, à l'origine et essentiellement, une opération linguistique – où il est seulement question de mobiliser et d'agencer les matériaux de la langue par lesquels nous traduisons le repérage d'un objet par rapport à un autre objet –, encore moins une opération fortuite et arbitraire. L'expression de la localisation spatiale est plutôt régie par des paramètres qui transcendent le système de la langue.

1.2. Aspect extralinguistique

La localisation spatiale émane soit d'une connaissance perceptive des propriétés de la cible et du site, et de leur « orientation intrinsèque » [9] ; soit d'une perception, visuelle et mentale, de celui qui rend compte de la situation spatiale, à savoir le sujet parlant.

1.2.1. La connaissance perceptive des propriétés et de l'orientation intrinsèque des objets considérés

La mise en relation spatiale entre un objet³ que l'on tient pour cible et un autre objet que l'on tient pour site, est fonction de notre considération des propriétés des objets en présence. Ainsi, si l'objet considéré est fraîchement repéré, petit ou difficile à distinguer, mouvant ou susceptible de l'être ; on lui attribuera la fonction de cible, soit « l'objet à localiser ». En revanche, si l'objet est initialement localisé, stationnaire ou fixe par essence et volumineux et, par conséquent, remarquable, facilement et rapidement perceptible il recevra la fonction de site, c'est-à-dire l'objet par rapport auquel se détermine l'emplacement de la cible.

³ Désormais le mot « objet » est à prendre au sens large que lui attribue BORILLO : celui désignant « [...] à la fois les êtres, les objets et les lieux [...] » [9].

En matière d'expression de la localisation spatiale, cette discrimination entre les propriétés de la cible et du site est, en partie, la cause du choix d'emploi des prépositions spatiales et, par conséquent, de l'expression du rapport de lieu.

Prenons comme exemple les phrases suivantes : *la cigarette est à gauche du fauteuil et le bâton est devant la maison*⁴. Ici, l'emploi de la préposition spatiale « à gauche » et « devant » résulte essentiellement de la discrimination des traits de la cible et du site : c'est parce que la cigarette de même que le bâton sont marqués par leur petitesse et leur mobilité qu'ils sont choisis comme cible et, par conséquent, localisés respectivement par rapport au fauteuil et à la maison auxquels incombe, vu leur importance et leur fixité, la fonction de site.

L'impact de ces « contraintes perceptives »⁵ [10] est tel, que l'expression d'une localisation inversée des objets en présence pour dire : *le fauteuil est à droite de la cigarette et la maison est derrière le bâton* ; paraît surprenante, voire inacceptable. En fait, s'il y a anomalie sémantique dans le fait de dire : *le fauteuil est à droite de la cigarette ou la maison est derrière le bâton*, c'est parce que cela ne correspond pas à cette tendance naturelle que nous avons à incomber aux objets menus, mobiles ou qui peuvent l'être, le rôle d'une cible et aux objets importants et fixes, la fonction d'un site.

A cette contribution de ce facteur de la considération des propriétés respectives de la cible et du site dans l'expression de la localisation spatiale, s'ajoute celle du facteur de la considération de l' « orientation intrinsèque » [9] de la cible ou du site.

L'un des facteurs qui peut sous-tendre l'expression de la localisation

⁴ Ces phrases sont empruntées à VANDELOISE [7].

⁵ Par « contraintes perceptives », FORTIS [10] entend les conditions qui favorisent l'usage d'une préposition plutôt que d'une autre et qui sont liées non pas à l'orientation des objets mais aux traits de ces derniers.

spatiale – et notamment l’usage des prépositions spatiales – est, effectivement, celui de la considération de l’ « orientation intrinsèque » de la cible ou du site, c’est-à-dire la direction (pouvant être verticale, frontale ou latérale) propre à ces derniers et à laquelle le sujet parlant ne peut apporter de modifications quel que soit l’angle de vue adopté. Soit, les exemples suivants :

- Le photographe est face à l’homme au chapeau melon.
- La dame est à gauche de l’homme au chapeau melon.
- Le cadre est derrière l’homme au chapeau melon.

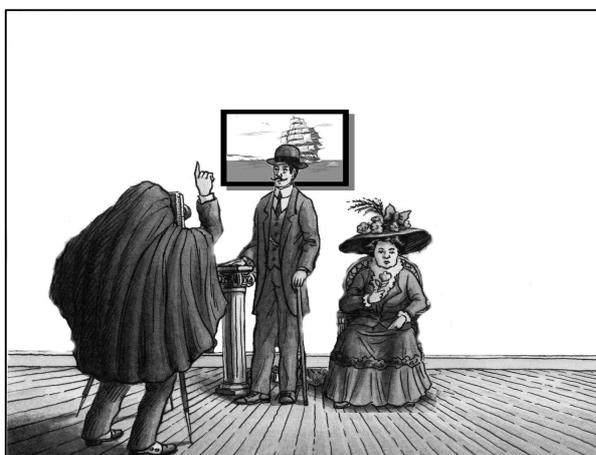


Figure 1.1 : Situation spatiale A.

Toutes ces localisations que traduisent ces phrases, résultent du fait que l’homme au chapeau melon possède, en soi, une orientation frontale qui fait que le photographe est localisé *face* à l’homme et que le cadre est repéré *derrière* ce dernier. Outre l’orientation frontale inhérente à l’homme au chapeau melon, celui-ci possède également une orientation intrinsèque sur le plan latéral, orientation par laquelle se détermine l’emplacement de la dame.

Il faut noter toutefois que ces paramètres relatifs aux orientations et aux propriétés inhérentes aux objets observés, ne sont pas les seules conditions dont est tributaire la localisation spatiale ; car il arrive que ces paramètres ne soient plus valables et nécessairement applicables et dominants à toute circonstance.

Cela est particulièrement vrai lorsque les coordonnées des objets perçus sont rapportées par le point de vue d'un « observateur-énonciateur » : *Le gigantesque monument se dresse devant moi*. En dépit de la petitesse et de la fixité provisoire du sujet parlant – faisant de lui une cible idéale potentielle – ce dernier occupe, dans cet exemple, le rôle de site. Un tel cas de figure s'explique par le fait que le sujet parlant passe outre l'orientation intrinsèque des objets pour considérer son orientation dans la situation énonciative dans laquelle il se trouve.

A partir de cet exemple, il y a lieu de dire que la localisation spatiale est aussi fonction de la perception du sujet parlant.

1.2.2. La perception du sujet parlant

Le repérage d'un « objet à localiser » par rapport à un « objet de référence » peut être, en effet, déterminé et régi également par la perspective de localisation adoptée par le sujet parlant. Cette perspective peut être d'origine sensori-motrice, en ce sens qu'elle est étroitement liée à la vue et à l'orientation de l'« observateur-énonciateur », mais peut également être mentale étant donné qu'elle se rapporte à une représentation du monde et, en l'occurrence, de l'espace.

La perception mentale, mobilisée lors de l'expression de la localisation spatiale, tire son origine de trois sources possibles et, par conséquent, peut être de trois ordres différents : « anthropologique », « socioculturelle » ou « individuelle » [11].

Est qualifiée d'« anthropologique », toute vision de certaines positions ou organisations spatiales (telles que *devant / derrière, en haut / en bas, ici / ailleurs*) qui sont communes à tous les êtres humains, en dépit des différences linguistiques et culturelles qui peuvent les distinguer.

En revanche, la vision dite « socioculturelle » est plutôt communautaire, car c'est une représentation de l'espace appartenant exclusivement à une société donnée. A cet égard, l'exemple de CHARAUDEAU [11] sur la conceptualisation de deux espaces que sont la rue et la route chez un espagnol et un français est tout à fait éloquent et illustratif. En effet, pour un espagnol la rue tout comme la route sont tenues pour des « lieux de passage » : *andar **por** la calle/la carretera* (marcher **par** la rue / la route). Par contre, pour un français ces deux espaces sont différemment perçus et, corollairement, différemment exprimés : la rue, étant bornée par des bâtisses, se conçoit comme l'« intériorité d'un volume », autrement dit comme un espace à trois dimensions ayant une longueur, une largeur et une profondeur. Aussi dit-on en français : *marcher **dans** la rue*. La route, quant à elle, est prise pour une surface (espace à deux dimensions : longueur et largeur) vu qu'elle n'est pas bornée de bâtisses. D'où l'emploi de la préposition « sur » : *marcher **sur** la route*.

Enfin, pour ce qui est de la vision « individuelle », c'est une manière de voir et d'exprimer les faits spatiaux à partir du point de vue subjectif du sujet parlant. Ceci est le cas, par exemple, lorsque l'on souhaite mettre l'accent sur la violence du choc d'une chose ou d'un être par rapport à un mur, dans ce cas l'emploi de « contre » (« *jeter **contre** un mur* ») se substitue à celui de « sur » (« *jeter **sur** un mur* »). Il en va de même lorsqu'il est question de localiser un lieu par rapport à un autre lieu et ce par l'emploi des prépositions spatiales « près de » ou « loin de ». En effet, dire d'un lieu qu'il est près ou loin d'un autre lieu, demeure une localisation tout à fait relative, car cela dépend, en fait, du jugement personnel du sujet parlant de la distance : ce qui peut paraître de faible distance ou distant pour certains (un marcheur, par exemple) ne l'est pas forcément pour d'autres (un apathique, par exemple).

Ainsi, avant d'être une histoire de langue – avec tout ce que ce mot peut désigner – la localisation spatiale est une affaire de vision ; une vision sensorielle, qui est celle du sujet parlant, et mentale pouvant être universelle, communautaire ou individuelle.

A la suite de cet apport des connaissances perceptives et mentales de la localisation, vient la matérialisation linguistique de cette dernière.

1.3. Aspect formel

Généralement l'expression, en français, de la localisation spatiale revêt une construction syntaxique dont les constituants sont :

- un sujet (généralement un nom) placé en début de phrase, occupant la fonction de cible ;
- un présentatif (« il y a ») ou un verbe dit « pur locatif »⁶ (*être, y avoir, se trouver, être situé, être placé*) ou un verbe dénotant, en plus de la localisation, les marques relatives à la dimension et l'orientation de la cible : *s'étendre, s'élever, se dresser, s'étaler, reposer, être accroché, être répandu, être adossé, être déployé, être fixé, pendre ...* ;
- une préposition de lieu, en l'occurrence, de type statique (*à, sur, dans, près de, devant, derrière, à droite, etc.*) ;
- enfin, un objet jouant, sémantiquement parlant, le rôle de site et occupant, sur le plan grammatical, la fonction de complément de lieu repérable à l'aide d'une interrogation construite avec « où » placé avant le verbe.

La combinaison de ces éléments engendre la construction syntaxique usuelle que BORILLO [9] schématise comme suit :

[N0 cible V Prép N1 site] ou la variante : **[Il y a N0 cible Prép N1 site]**

Le verre est devant la bouteille.

Il y a un livre sur la table.

C'est sous cette forme donc, que se matérialise couramment l'expression

⁶ Les verbes « purs locatifs » sont les verbes « [...] qui n'expriment qu'une relation spatiale, sans ajout de traits précisant la nature de la cible, sa forme, sa manière d'être ou son aspect [...] » [9].

de la localisation spatiale en français, et, surtout, que celle-ci est « la plus représentative » et ce de par l'ordre d'apparition des termes de la relation spatiale qui sont en adéquation avec notre tendance naturelle à localiser, et la nature sémantique des verbes usités dans ce type de structure. Outre cette première structure, BORILLO [9] recense trois autres structures par lesquelles l'expression de la localisation spatiale peut prendre corps et (perdre !) sens.

Le deuxième type de structure, par lequel l'expression de la localisation peut se matérialiser, a la configuration suivante :

[N0 cible Vstat N1 site]

Une housse recouvre les meubles.

A première vue, la différence entre cette structure et sa précédente est évidente : elle tient dans l'absence de la préposition spatiale. Cette absence trouve son explication dans le fait que la mise en relation entre sujet (la cible) et objet (le site) est pleinement assurée par des verbes transitifs directs du type : « [...] *couvrir, recouvrir, occuper, remplir, encombrer, obstruer, embrasser, inonder, joncher, parsemer* [...] » [8]. Pour ce type de construction le complément du verbe est un complément d'objet direct⁷ et non pas un complément circonstanciel de lieu ; chose qui n'est pas sans incidence sur l'acception de l'expression de la localisation spatiale. En effet, ici le site (les meubles) ne s'interprète pas comme un point de repère par rapport auquel se détermine l'emplacement de la cible (la housse) mais plutôt comme un objet qui est couvert, un objet sur lequel s'effectue l'action du verbe. Par ailleurs, même le sémantisme des verbes, constitutifs de cette deuxième structure, fait que notre interprétation générale que l'on se fait de la lecture de cette phrase, est beaucoup plus celle d'un état ou d'une situation spatiale, que celle d'un repérage dans l'espace : *De nombreux papiers jonchent le sol ; Un grillage entoure le jardin.* C'est pourquoi,

⁷ Dans la phrase, *une housse recouvre les meubles*, le complément « les meubles » répond à l'interrogation « quoi ? » placée après le verbe : une housse recouvre quoi ? Les meubles et non pas à l'interrogation en « où ? » : ? Une housse recouvre où ?.

dans ce cas de construction :

« Seule la classe sémantique des termes sous lesquels on peut subsumer Nsite, et qui servent en quelque sorte de classifieurs, permet de ranger cette construction parmi les modes d'expression de la localisation (il s'agit de termes tels que endroit, lieu, coin, espace, ...) : Les livres occupent toute la table alors que cet endroit reste libre. » [8].

La troisième forme syntaxique, quant à elle, est caractérisée par une « inversion des rôles syntaxiques » où le site occupe la fonction de sujet et la cible celle de complément introduit par un verbe transitif direct (*contenir, comporter, emprisonner, entourer, encercler, encadrer, porter, supporter, surplomber, renfermer, receler, inclure*) :

[N0 site Vstat N cible]

Cette armoire contient tous mes livres.

Ce bouleversement syntaxique dans les termes de la relation spatiale dont est caractérisée la troisième forme syntaxique, constitue une altération du mode d'expression ordinaire de la localisation spatiale, en ce sens que cette structure s'écarte de la configuration naturelle et habituelle par laquelle se traduit de façon la plus expressive le repérage spatial, à savoir le repérage et la mise en relation dans l'espace d'une cible, d'abord, par rapport à un site, par la suite et non pas l'inverse. Ainsi, l'atténuation de la signification et de la portée de l'expression de la localisation spatiale par cette structure n'est pas à exclure. A cette atténuation sémantique de l'idée de la localisation spatiale, résultant de l'inversion des rôles syntaxiques du couple cible / site, s'ajoute une seconde atténuation de sens provenant des verbes que comprend cette structure. En effet, les verbes que nous venons de citer, concourent eux aussi à affaiblir l'expression de la localisation spatiale, étant donné qu'ils évoquent des idées autres que celle du repérage spatial. Des idées telles que celles de contenance (*l'armoire à pharmacie renferme des tas de médicaments*), de support (*l'arbre porte des fruits magnifiques*), etc.

Enfin, la quatrième structure par laquelle le repérage spatial en français peut se traduire, est celle qui prend la structuration suivante :

[N0 site Vstat Prép N cible]

La table croule sous les livres.

Comparée à sa précédente, la quatrième structure se distingue par l'emploi de verbes de nature transitive construits avec les prépositions *de*, *en* ou *sous* (*déborder de*, *regorger de*, *abonder en*, *disparaître sous*, *crouler sous*) ou des constructions du type (*être bourré de*, *être bondé de*, *être rempli de*, *être plein de*) : *L'armoire est bourrée de médicaments*. Tout comme la troisième structure, la quatrième structure, de par l'inversion des termes de la relation et la nature de ses verbes, traduit, en plus de l'idée de la localisation spatiale, d'autres idées. Ainsi, dans *la table croule sous les livres* c'est l'idée de « recouvrement » qui vient se greffer sur celle de la localisation spatiale ; et dans *l'armoire est bourrée de médicaments*, à l'idée de repérage spatial s'ajoute l'idée de « saturation ».

De cette approche formelle de l'expression de la localisation spatiale – digne d'être portée à la connaissance des apprenants – nous réalisons à quel point l'organisation des termes de la relation spatiale et les traits sémantiques des verbes atténuent ou accentuent l'expression du repérage spatial.

Après ces considérations d'ordre général au sujet de l'expression de la localisation spatiale en français, venons-en à présent à notre cas particulier, à savoir l'expression de la localisation spatiale via les prépositions spatiales « à » et « contre ».

2. Les prépositions spatiales « à » et « contre »

La réalisation de l'expression de la localisation spatiale nécessite le recours à des matériaux linguistiques de catégories diverses, parmi eux les prépositions dites spatiales ou de lieu. En effet, à elles seules ou liées à un verbe, les

prépositions spatiales, servent à « [...] *décrire la localisation d'une entité par rapport à une autre, soit d'un point de vue statique, soit en fonction du déplacement qui peut s'opérer [...]* » [9]. Néanmoins, BORILLO souligne que même :

« Dans toutes les constructions indirectes, la notion de relation spatiale s'exprime autant à travers la préposition qui accompagne le verbe qu'à travers le verbe lui-même, qui très souvent marque avant tout une position, une posture, une orientation, une manière d'être disposé dans l'espace, etc. » [9].

De plus, BORILLO ajoute que :

« Pour l'établissement de la localisation statique, c'est aux prépositions que revient le rôle essentiel de marquer la relation spatiale entre cible et site – les verbes ne jouent qu'un rôle secondaire dans la caractérisation de la distance ou de la position – [...] » [9].

Autrement dit, les prépositions de lieu, notamment statiques, ont une importance capitale dans l'expression de la localisation spatiale ; autant dire que l'ignorance ou la non maîtrise d'emploi de ces outils constitue un véritable obstacle pour l'expression la plus aboutie et la plus fidèle du repérage spatial.

Les prépositions spatiales « à » et « contre » se prêtent respectivement à deux emplois distincts : le premier est destiné à exprimer un rapport de lieu de nature « dynamique » (*partir à la campagne ; une remontée contre le vent*) et le second tend à exprimer un rapport de lieu de nature « statique » (*accrochez-moi ce tableau au mur ; l'armoire est contre le mur*). En ce qui nous concerne, et comme nous l'avons préalablement signalé, c'est le second emploi de ces prépositions spatiales qui retiendra notre attention et fera l'objet d'une description détaillée. Celle-ci, sera essentiellement inspirée des descriptions sémantiques fournies par des grammairiens du sens tels que CHARAUDEAU [11] et WEINRICH [12], mais également par des études consacrées à la sémantique des termes spatiaux effectuées par VANDELOISE [7] et BORILLO [9]. La raison d'une telle approche est de révéler le « potentiel sémantique » [9] de ces prépositions

spatiales – chose que les grammaires formelles ne peuvent pas garantir –, et dégager, par voie de conséquence, les conditions d'emploi de ces prépositions.

2.1. Le cas de « à »

La préposition spatiale « à » exprime une relation de nature « topologique », c'est-à-dire « [...] *une relation de contact ou d'inclusion dans une portion d'espace intérieure au lieu de référence du site [...]* » [9]. Donc, à la préposition spatiale « à » incombe le rôle d'exprimer une relation spatiale où la cible est en contact, partiel ou total, avec une zone interne du site : *Il reste au lit.*

La préposition « à » traduit aussi une relation de type « porteur-porté », c'est-à-dire une relation où la cible, étant assujettie à l'effet de la pesanteur, occupe le rôle de l'élément porté ; en revanche, le site, de par son opposition à l'attraction terrestre, fait office de soutien : *Le cadre est au mur.*

Ce qu'il y a lieu également d'ajouter et d'affiner, à la suite de VANDELOISE [7], – d'autant plus que ces traits sémantiques que nous venons de citer, ne sont pas propres à la préposition « à » mais partagés aussi avec d'autres prépositions spatiales, entre autres, « contre » et « sur » – c'est que la préposition « à » évoque d'une part, un emplacement vertical du site et d'autre part, une relation pouvant être soit « passive », soit « intermédiaire ».

- L'emplacement vertical du porteur

Généralement l'élément servant d'appui pour la cible, se tient debout : *L'oiseau est perché au sommet de l'arbre.* Il se peut, toutefois, que la relation porteur-porté exprimée par « à » soit axée sur un plan totalement horizontal. Il en est ainsi, par exemple, pour une lampe fixée au plafond ou pour le linge qui pend au fil. Ce disant, une question s'impose : qu'est-ce qui différencie dans ce cas l'emploi de « à », dans *le linge pend au fil*, de l'emploi, tout à fait envisageable et

acceptable, de « sur », dans *le linge pend sur le fil* ? La réponse est : le trait d'une « relation porteur-porté passive » qui unit cible et site.

- Relation porteur-porté passive

Par « relation passive », VANDELOISE [7] entend le fait que le lien unissant la cible au site n'est pas généré par l'activité respective de ces derniers, mais par celle d'un troisième composant ou ce que VANDELOISE [7] qualifie de « corps étranger ». Ceci est le cas, par exemple, d'une lampe fixée au mur à l'aide de vis (figure 1.2) ou d'un linge maintenu avec des pinces à linge (figure 1.3).

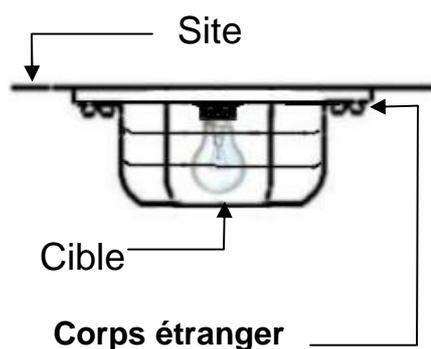


Figure 1.2 : Situation spatiale B.

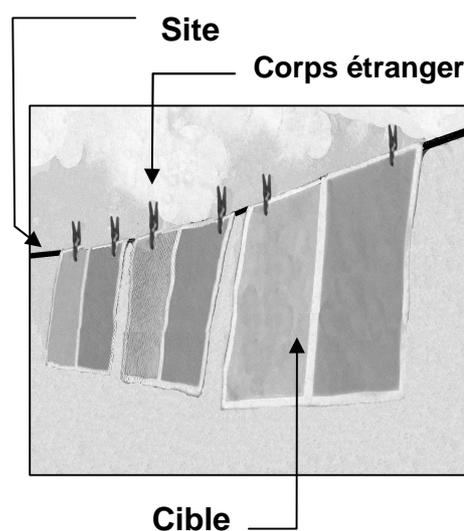


Figure 1.3 : Situation spatiale C.

Dans ces deux cas, les cibles (la lampe et le linge) sont soutenues avec des « corps étrangers », en l'occurrence, des vis pour ce qui est de la relation entre la lampe et le mur et des pinces à linge pour ce qui est de la relation entre le linge et la corde. Cette intervention de ces éléments étrangers rend possible la mise en relation entre cible et site et fait de ces derniers des objets ayant une fonction passive dans leur rapport de lieu. D'où la prééminence de l'emploi de la préposition « à ».

Au cas où le linge pend des deux côtés du fil (figure 1.4), ici la relation qu'entretiennent entre eux cible et site, demeure une « relation active », c'est-à-dire une relation où seul le site ou la cible, voire les deux en même temps, sont les auteurs de la relation ou du contact. Et dans ce cas, l'emploi de « sur » se substitue à celui de « au » : *le linge est sur le fil*.

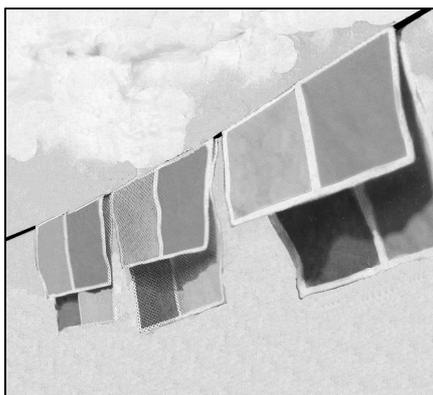


Figure 1.4 : Situation spatiale D.

Autre exemple par lequel on peut illustrer ce trait de la passivité de la relation évoquée par « à », c'est celui d'unealebasse qui pend d'un plafond. Dans ce cas de figure, l'emploi de « au » (*la calebasse est au plafond*) est le plus privilégié étant donné que la relation porteur-porté existant entre le site (le plafond) et la cible (le fruit), s'établit via un « corps étranger » qui est le fil et non pas à partir de l'activité propre au site et à la cible. Les choses auraient été totalement différentes, si la calebasse se trouvait dans son état originel, à savoir pendante du calebassier. Dans ce cas de figure, l'emploi de « à », pour dire *la calebasse est à l'arbre*, n'est plus adéquat car nous assistons, ici, à une relation non pas passive, mais totalement active, en ce sens que cette relation est assurée par l'activité des deux objets : la connexion de la calebasse à l'arbre par son pédoncule et le maintien de l'arbre du fruit par ses branches. Ainsi, dans un tel cas, ce n'est plus l'emploi de « à » qui sera de mise, mais c'est plutôt l'emploi de « sur » qui prendra le dessus : *La calebasse est sur l'arbre*.

A ce trait de passivité, caractérisant la relation porteur-porté, exprimée par « à » et concourant à l'emploi de cette dernière, VANDELOISE [7] additionne un autre trait dit « intermédiaire ».

- Relation porteur-porté intermédiaire

Comme l'indique le qualificatif, il s'agit d'une relation qui n'est ni entièrement passive ni entièrement active, mais plutôt partagée entre les deux. Autrement dit, c'est une relation résultant de l'activité partagée du corps étranger ainsi que de la cible et/ou du site.

L'exemple par lequel on peut illustrer ce trait, est celui d'un cadre au mur. Le cadre et le mur, bien qu'ils soient pratiquement dépendants, dans leur mise en relation, du maintien du crochet ou du clou, ont toutefois une part de fonction dans cette relation porteur-porté : celle du frottement de la cible (le cadre) contre le site (le mur). Une fonction qui fait que la « résistance » à la chute du cadre s'accroît et s'additionne à celle assurée, initialement et principalement, par le corps étranger.

Il est à signaler, toutefois, que ce trait de « relation porteur-porté intermédiaire » n'est pas exclusif à la préposition « à », mais concerne également la préposition « sur ». C'est la raison pour laquelle il est acceptable de dire d'un cadre qu'il est **au** mur ou **sur** le mur.

2.2. Le cas de « contre »

De même que « à », ce que l'on peut retenir comme premiers traits sémantiques de la description de la préposition spatiale « contre », c'est, tout d'abord, le trait d'une relation topologique et d'une relation porteur-porté. Ainsi, dans *le balai est contre le mur*, « contre » dénote d'une part, que la cible est en

« contact physique » [11] ou en « contiguïté » [12] avec une partie interne du site et d'autre part, que le site sert d'appui à la cible.

Outre ces traits – communs à d'autres prépositions (« à » et « sur », par exemple) – la préposition « contre » possède deux traits qui lui sont propres. Il s'agit du trait de l'horizontalité ou de l'inclinaison du contact évoqué par « contre » et de la dépendance partielle ou réciproque de la cible et du site dans leur positionnement.

- « La direction des forces en contact »

Souvent l'axe de rencontre des forces de la cible et du site forme une ligne soit parallèle à l'horizon (voir figure 1.5) soit inclinée (voir figure 1.6).

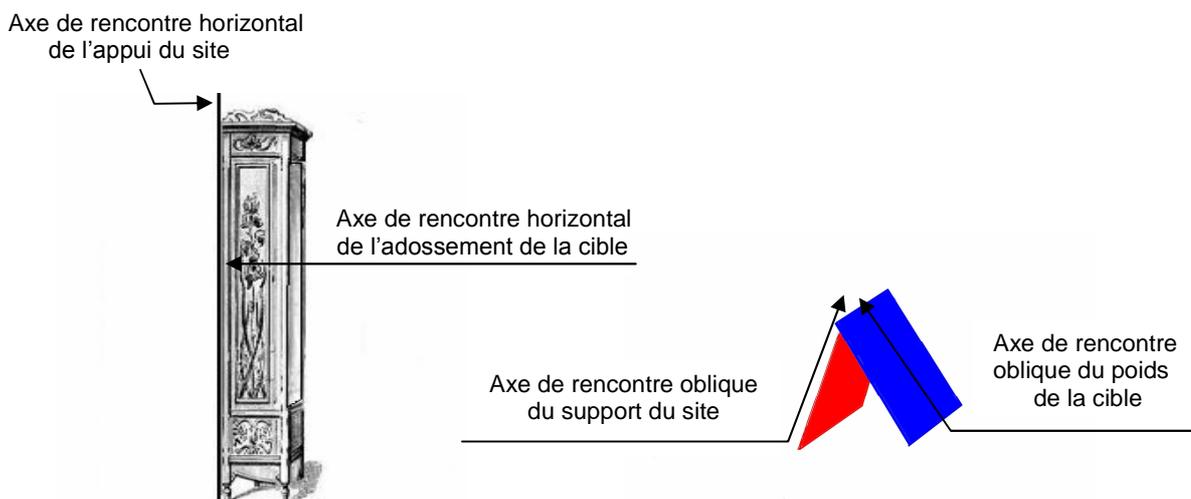


Figure 1.5 : Situation spatiale E.

L'armoire est contre le mur

Figure 1.6 : Situation spatiale F.

La carte bleue est contre la carte rouge

Toutefois, il est possible que « contre » évoque une rencontre des forces dessinant un axe vertical, encore faut-il que la force de la cible soit inférieure aux forces qui lui sont opposées. Ce cas de figure est illustré dans la phrase suivante : *La secrétaire écrase la mouche contre la table.*

- La position de la cible et du site

La préposition spatiale « contre », suppose soit une dépendance partielle du positionnement de la cible par rapport au site, soit une dépendance réciproque de la cible et du site dans leur disposition. L'exemple d'un balai contre le mur illustre bien le premier cas.

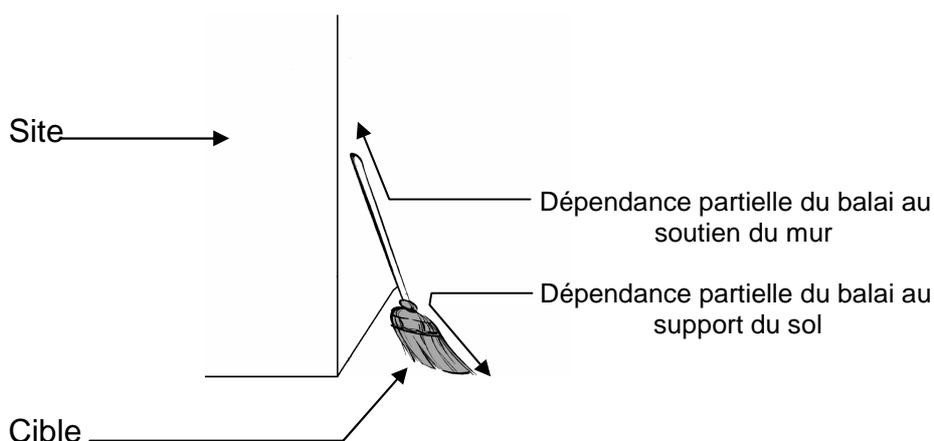


Figure 1.7 : Situation spatiale G.

En effet, le balai, bien qu'il soit supporté par le mur, ne dépend pas, dans son emplacement, de la position du mur seulement ; mais également de celle du sol qui lui aussi seconde la cible à tenir sa position et est totalement autonome, dans son emplacement, par rapport au mur. Le second cas, quant à lui, peut être illustré par le cas de la carte bleue contre la carte rouge. Ici, la position de la cible dépend de celle du site et inversement.

Partant de ces traits sémantiques qu'expriment respectivement les prépositions spatiales « à » et « contre », il est possible de déduire une norme d'usage de ces dernières, que l'on peut résumer de la sorte : l'emploi de la préposition spatiale « à » requiert la satisfaction de deux contraintes que sont, un emplacement vertical du support (le site) et une relation entre la cible et le site qui est de type passif, sinon intermédiaire. En revanche, l'usage de « contre » est

fonction d'un emplacement vertical du site et d'une dépendance partielle de la position de la cible au positionnement du site ou de la dépendance réciproque dans la position de la cible et du site. Ceci revient à dire que l'emploi de ces prépositions – tout comme le reste des autres prépositions spatiales – n'est nullement arbitraire et ne peut pas être, par conséquent, sujet à des emplois intuitifs et fortuits.

Ce que l'on peut également tirer comme conclusion de cette étude sémantique des prépositions spatiales « à » et « contre », c'est que l'existence et l'emploi de ces dernières confèrent une nuance de sens à la localisation spatiale : le fait de dire *le linge pend **au** fil* et *la carte bleue est **contre** la carte rouge* ; fait la différence entre le fait de dire *le linge pend **sur** le fil* et *la carte bleue est **sur** la carte rouge*. L'emploi de « au » implique, comme nous l'avons vu, une passivité en terme de relation entre la cible et le site ; alors qu'avec « sur », son emploi suppose qu'il s'agit plutôt d'une relation active. Le « contre », lui, évoque deux cartes qui se tiennent mutuellement en oblique et non pas une superposition horizontale d'une carte sur une autre carte, comme le suggère la préposition « sur ».

Par ailleurs, l'existence et l'emploi de ces prépositions spatiales témoignent d'une vision bel et bien communautaire de la localisation spatiale. En effet, cette façon d'exprimer le rapport de lieu entre une cible et un site via les prépositions spatiales « à » et « contre » est plutôt spécifique à la langue française puisque en arabe, cette manière de localiser est différente. Soit la situation spatiale ci-contre.

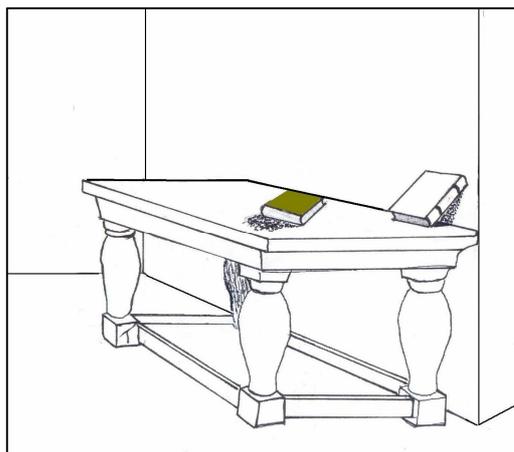


Figure 1.8 : Situation spatiale H.

2.3. Variations interlinguales

Si en français la localisation respective de ces deux livres se fait en ces termes : *le livre blanc et **contre** le mur et le livre vert est **sur** la table* ; autrement dit par l'emploi de deux prépositions spatiales différentes ; en langue arabe, aussi bien dialectale que littéraire, la localisation de ces deux livres s'exprime à travers une même et unique préposition spatiale, à savoir la préposition [*ala*] qui équivaut, en français, à la préposition « sur ». Ceci est aussi vrai pour la situation spatiale ci-dessous nécessitant, en français, l'emploi de « au » :

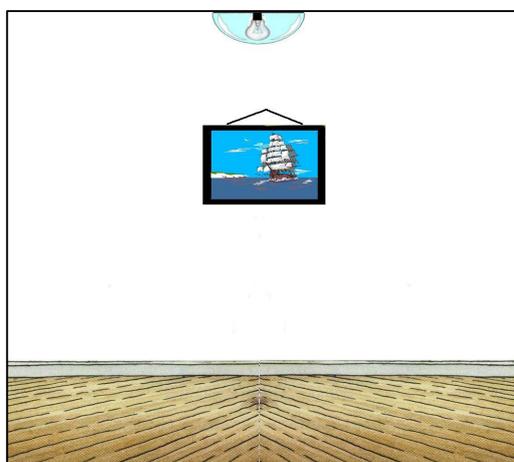


Figure 1.9 : Situation spatiale I.

Pour un locuteur parlant l'arabe algérien – de même que la majorité de nos élèves – la mise en relation entre les deux cibles (le cadre et la lampe) et les deux sites (le mur et le plafond) de cette scène, se fait par l'emploi de la préposition *[fi]* qui correspond, en français, à la préposition « dans ». En revanche, pour un locuteur usant de la langue arabe littéraire, c'est la préposition *[ala]* (dont l'équivalent, en français, est la préposition « sur ») qui est susceptible de traduire le rapport de lieu existant entre le cadre et le mur ; le rapport de lieu unissant la lampe et le plafond, quant à lui, est exprimé à l'aide de la préposition *[bi-]* correspondant, en français, à la préposition « à ». Ainsi, pour l'arabe classique on peut dire qu'il existe une similitude avec la langue française quant à la façon dont est perçue une relation porteur-porté intermédiaire (le cadre est sur le mur) et une relation porteur-porté passive (la lampe est au plafond). Toutefois, cette similitude n'est que partielle, étant donné que l'emploi, en arabe, de la préposition *[bi-]* ne s'applique que pour une relation porteur-porté essentiellement verticale et passive et non pas pour une relation porteur-porté intermédiaire comme cela est le cas pour le français. En effet, comme nous venons de le voir, seul le rapport de lieu entre la lampe et le plafond lui est réservé l'emploi de la préposition *[bi-]* = à. En français, par contre, « au » s'emploie aussi bien pour une relation porteur-porté passive (la lampe est au plafond) que pour une relation porteur-porté intermédiaire (le cadre est au mur).

A la lumière de cette analyse contrastive ponctuelle on s'aperçoit ainsi de la variation qui fonde la spécificité du français et de la langue arabe (classique ou dialectale) en matière de représentation et d'expression de certaines relations spatiales et, par conséquent, en matière d'emploi de quelques marqueurs spatiaux.

En matière d'apprentissage du français, cette spécificité n'est pas sans incidence sur l'emploi correct des prépositions spatiales « à » et « contre », en ce sens qu'il y a de fortes chances qu'à la place de ces prépositions l'élève algérien, sous l'effet d'un « transfert socioculturel », utilise celles qu'il possède dans sa langue de référence : soit « sur » dans le cas d'emploi de « contre », soit « dans » ou « sur » dans le cas d'emploi de « à ». Aussi, enseignants et concepteurs de

manuel de français devraient être attentifs à cette spécificité ou à ces contrastes linguistiques. De surcroît, l'enseignement de ces prépositions spatiales doit se faire selon une approche sémantique permettant à l'élève, dans un premier temps, de faire la part entre le fonctionnement des différentes prépositions de la langue française, notamment celles qui font l'objet d'un « usage intriqué »⁸ – pour reprendre l'expression de VANDELOISE [7] – et, dans un second temps, de se passer du recours à l'emploi des prépositions existant dans la langue de référence.

A l'issue de ces lignes consacrées à la définition de la localisation spatiale en français et à la description des prépositions spatiales « à » et « contre », nous arrivons à l'idée consistant à dire que la localisation spatiale est un ensemble ordonné et coordonné d'opérations. Ces dernières, s'amorcent avec la mobilisation des connaissances perceptives et mentales de « l'observateur-énonciateur » et prennent fin, forme et sens grâce à un agencement syntaxique variable et un choix, parmi l'arsenal lexical, d'outils linguistiques dont les principaux et les plus déterminants, dans l'expression de la localisation spatiale, sont les marqueurs spatiaux. En effet, s'il y a un élément indispensable pour l'expression la plus aboutie et la plus expressive de la localisation spatiale en français, ce sont bel et bien les marqueurs spatiaux ; des outils dont l'existence et l'emploi sont d'une part, l'émanation d'une représentation du monde, le plus souvent fondatrice de la spécificité linguistique, et d'autre part le fruit d'une appréhension raisonnée des traits de la relation spatiale.

Après cette approche théorique, venons-en maintenant à la présentation de notre phénomène observé.

⁸ Tel que le cas d'emploi des prépositions « sur » / « à » (« La tasse est (* à) sur la table » ; « la mouche est sur (*au) le mur ») et « sur » / « contre » (« La tasse est sur (* contre) la table » ; « le cadre est sur (*contre) le mur »).

CHAPITRE 2

ANALYSE DES PRODUCTIONS D'APPRENANTS

Dans cette partie de notre étude, nous traiterons essentiellement de notre phénomène observé : celui de la difficulté d'emploi des prépositions spatiales « à » et « contre » chez des élèves de troisième année secondaire filière Lettres. Ceci implique pour nous la présentation, en premier lieu, des moyens mis en œuvre pour rendre notre phénomène observable, ensuite la présentation des élèves testés et en dernier lieu l'analyse des productions de ces derniers.

1. Le phénomène observé

La difficulté d'emploi des prépositions spatiales « à » et « contre » s'est révélée à nous à la suite de deux tests¹ (voir infra), effectués auprès des élèves de terminale², filière lettres. A vrai dire, notre choix de travailler sur les prépositions spatiales n'est pas accidentel, mais découle d'un intérêt suscité à la suite d'un séminaire assuré par Monsieur Guy FEVE à l'université de Blida en 2005 et portant sur les erreurs de localisation spatiale. En effet, ayant été passionné par ce sujet, nous nous sommes mis à tester, au départ, des élèves du collège et notamment des élèves de 4^e année moyenne, en vue de connaître leurs erreurs en matière d'emploi des indicateurs de lieu. Les tests étant effectués, nous nous sommes aperçus, lors du dépouillement de ces derniers, que non seulement les élèves commettaient des erreurs d'emploi de certains indicateurs de lieu, mais en plus – et c'est ce qui était digne d'intérêt mais aussi préoccupant pour nous –

¹ Dont nous sommes les auteurs.

² Les élèves de terminale des autres filières, ainsi que des niveaux et des cycles inférieurs – notamment ceux de deuxième année secondaire et de quatrième année moyenne, que nous avons eu l'occasion de tester – éprouvent, eux aussi, une difficulté à employer ces indicateurs de lieu.

ils achoppaient surtout sur l'emploi de deux indicateurs de lieu que sont « à » et « contre ». De là, notre focalisation sur ces deux prépositions spatiales.

1.1. Présentation des tests

1.1.1. Test 1

D'une durée d'une demi-heure, ce test a pour consigne³ la localisation des objets d'une pièce par des phrases écrites en français, qui soient simples et courtes. La finalité principale de ce premier test, est de savoir si les élèves tiennent compte (ou pas) de la localisation des objets dont le rapport de lieu est susceptible d'être exprimé par les prépositions spatiales « à » et « contre ». En d'autres termes, il s'agit pour nous de connaître, par le truchement de ce test, si le rapport de lieu exprimé respectivement par « à » et « contre » est connu et, dans le cas contraire, comment ce rapport de lieu est traduit par nos élèves.

³ Par crainte de mauvaises interprétations ou toute éventuelle forme d'incompréhensibilité de la consigne, des reformulations orales de celle-ci ont été faites en ces termes : « il s'agit dans cet exercice d'indiquer l'emplacement des objets par rapport à un autre objet ; et non pas de faire une énumération des objets observés tel que : je vois un livre, je vois un cadre, etc. ». Nous avons même proposé aux élèves d'imaginer qu'ils sont en compagnie d'un aveugle français et qu'ils ont à lui situer les objets qu'ils voyaient. De plus, nous avons illustré la consigne par un exemple (le livre est sur la table), reproduit et nommé au tableau les objets - notamment ceux dont l'appellation exacte pourrait faire défaut aux élèves, tels que le chaudron, le quinquet, l'horloge, la tige métallique, etc. - et ce, afin de faciliter la tâche aux élèves.

Observez attentivement cette scène ; puis localisez le plus grand nombre d'éléments composant cette dernière (employez des phrases simples et courtes).

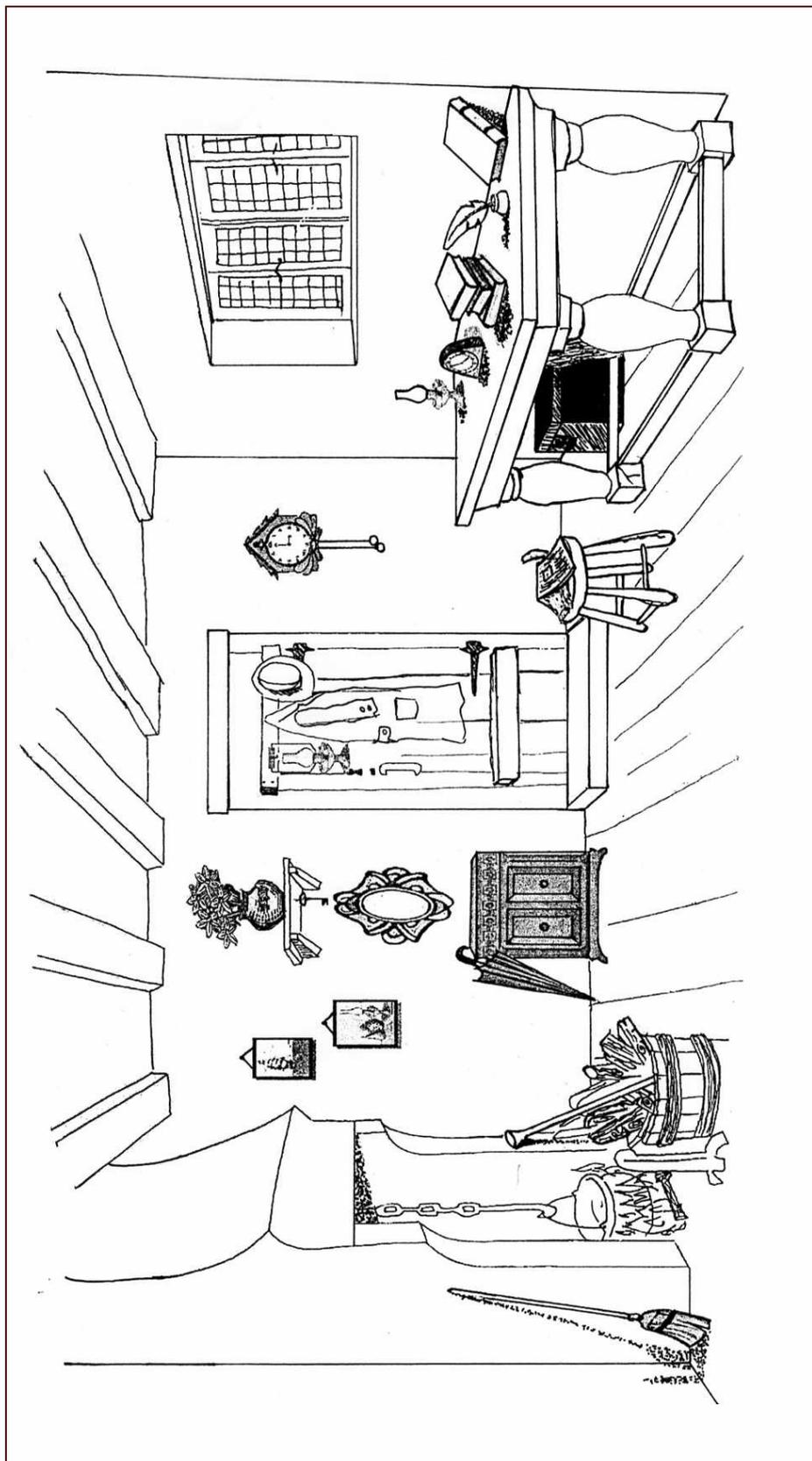
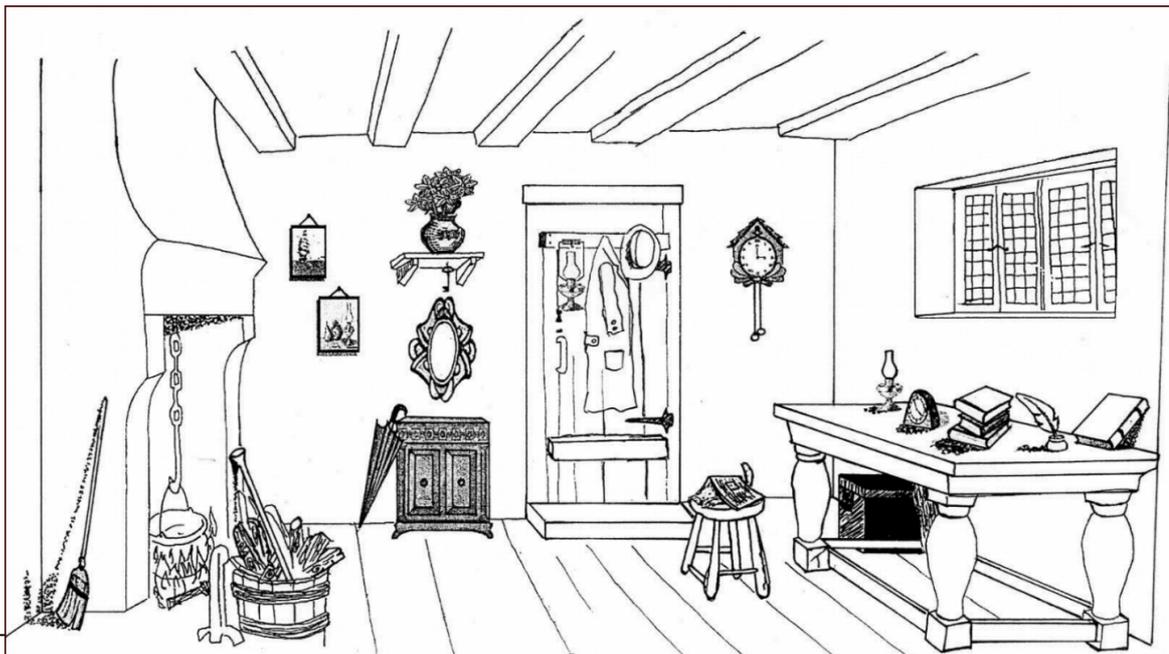


Figure 2.1 : Test 1.

Le fait que le test 1 soit un exercice d'expression écrite libre, cela ne pouvait satisfaire pleinement à notre objectif principal, étant donné que la nature de ce test offre toute la latitude aux élèves d'exprimer selon leur volonté et leur point de vue les rapports de lieux existant entre les objets ; voire d'é luder l'expression d'un rapport de lieu via les prépositions spatiales « à » et « contre », dans le cas où cela poserait un problème aux élèves. Aussi avons-nous conçu et proposé aux mêmes élèves, un second exercice de type lacunaire.

1.1.2. Test 2

D'une durée égale à celle du test 1, le test 2 vise donc, à contraindre les élèves à employer les indicateurs de lieu « à » et « contre », et à permettre, par conséquent, d'attester de la difficulté ou de la non-difficulté d'emploi de ces derniers, par nos élèves.



Observez attentivement le dessin et lisez bien les phrases ; puis complétez l'espace vide par l'indicateur de lieu qui correspond.

Du côté droit de la pièce on peut observer la présence d'un livre le mur ; ainsi qu'un encrier, des livres et un réveil une grande table en bois. Celle-ci, vu son importance, ne pouvait occuper le milieu de la pièce, mais plutôt placée le mur droit de cette dernière. A côté de la table se trouve un tabouretlequel dormait un petit chat et une boîte rectangulaire plaquée le mur droit de la pièce.

Le côté central de la pièce, quant à lui, comprend plusieurs objets, entre autres, une horloge, un miroir et des cadres accrochés un mur. Par ailleurs on voit un quinquet, une veste et un chapeau accrochés une porte, et un parapluie posé un meuble en bois. Du côté gauche de la pièce, on distingue la présence d'un balai placé une cheminée, un chaudron un feu de bois, un seau en bois contenant des bûches et une tige métallique, servant à remuer les braises, calée le mur droit de la cheminée.

Figure 2.2 : Test 2.

1.2. Présentation du public⁴

Avant de procéder à la présentation de notre public, nous tenons à justifier ce choix d'élèves de terminale filière lettres.

Pourquoi des littéraires ?

A vrai dire, ce choix découle d'un a priori consistant à dire que les « littéraires » sont censés être plus compétents en français, comparés aux autres élèves des différentes filières. Or, en vertu des résultats des tests, ainsi que des affirmations des enseignants, il s'avère que ceci est totalement faux.

Pourquoi des élèves de terminale ?

Au début de notre recherche, la difficulté d'emploi des prépositions spatiales « à » et « contre » s'est confirmée et imposée à nous à la suite d'un test effectué auprès des élèves de collège et notamment des élèves de 4^e année moyenne. De ce test, il s'avère, en effet, que ces derniers méconnaissent, dans leur majorité⁵ l'emploi des prépositions spatiales « à » et « contre ». Face à cet état de fait, sur lequel on devait s'arrêter, nous nous sommes plutôt décidé à envisager le cycle suivant, à savoir le cycle secondaire et ce en vue de connaître l'étendue de cette difficulté.

Avant la réalisation de nos tests auprès des lycéens, nous nous attendions à ce que la difficulté d'emploi de « à » et de « contre » prenne fin à partir de la deuxième année secondaire. Or, à notre plus grande surprise, la difficulté d'emploi

⁴ Nous tenons à saluer vivement l'esprit coopératif dont ont fait preuve, durant les tests, tous les élèves de la 3^{ème} année lettres. Par ailleurs, pour une raison éthique, notamment celle relative à la préservation de l'anonymat de nos sujets, ces derniers seront représentés par des chiffres lors de l'analyse des productions.

⁵ Sur 94 élèves appartenant à différents établissements scolaires, seuls 5 élèves savent employer l'indicateur de lieu « contre » et 19 élèves savent employer l'indicateur de lieu « à ».

de ces indicateurs de lieu concernait les élèves de deuxième année, voire les classes de terminale. En effet, sur les 132 élèves de terminale testés, 1 élève fait preuve de maîtrise totale d'emploi de « contre », 44 élèves présentent une maîtrise partielle d'emploi et 87 élèves éprouvent une difficulté d'emploi de cet indicateur de lieu. Pour ce qui est du cas d'emploi de « à », nous avons 14 élèves ayant une maîtrise parfaite d'emploi de cet indicateur de lieu, 22 élèves ayant une maîtrise partielle et 96 élèves manifestant une difficulté d'emploi de « à ». Compte tenu des proportions de la difficulté d'emploi de ces indicateurs de lieu, mais aussi et surtout de sa persistance jusqu'à un niveau bien avancé dans l'enseignement-apprentissage du français, nous avons jugé qu'un tel phénomène, inattendu et préoccupant, méritait toute notre attention et qu'il y avait nécessité et urgence de le traiter.

Donc, si notre attention s'est focalisée sur un tel public, c'est surtout en raison du fait que ce dernier, en dépit du niveau atteint dans son apprentissage du F.L.E., continue à éprouver des difficultés à maîtriser un des b.a.-ba⁶ de la langue française que sont les termes spatiaux « à » et « contre ».

Etant donné que la méthode de recherche que nous adoptons est une « méthode qualitative » – c'est-à-dire une méthode par laquelle nous visons non pas la quantification de notre phénomène mais plutôt la compréhension de ce dernier – ; notre population d'élèves de terminale n'a pas été prise dans sa totalité mais a fait l'objet d'un échantillonnage : ainsi, nous nous sommes limités à une seule classe de terminale constituée de trente élèves (17 filles et 13 garçons).

Agés entre 17 et 21 ans et résidant à Alger centre, nos sujets étaient et sont scolarisés à l'école publique algérienne où ils ont reçu un enseignement du français durant 9 ans : 3 ans au cycle fondamental, 3 ans au collège et 3 ans au

⁶ Si l'on se réfère au programme de l'enseignement fondamental du français de 1998, on s'aperçoit que c'est à partir de la 5^e année fondamentale que s'amorce l'enseignement des indicateurs de lieu.

lycée (lycée Omar El Khatab où ils sont actuellement scolarisés). A cette phase de l'enseignement secondaire du français, ces élèves sont censés avoir « [...] *une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante [...] à la fin du cycle secondaire, l'élève (de terminale) sera un utilisateur autonome du français [...] »*⁷ .

Afin de connaître le profil socio-linguistique de nos élèves, une enquête a été effectuée et suite à laquelle il ressort que nos élèves sont, dans l'ensemble, issus d'un milieu social moyen. De plus, notre enquête auprès des élèves, nous informe que la langue couramment et majoritairement utilisée par nos élèves, en situation de communication extrascolaire, est l'arabe dialectal (la langue maternelle de bon nombre d'élèves). En effet, celui-ci est prioritairement utilisé par l'ensemble des élèves et ce au sein de la famille et avec les ami(e)s. Le français, quant à lui, constitue également une langue que les élèves utilisent, mais en second lieu et pour certains (4 élèves) c'est la langue dominante, notamment avec l'entourage familial et avec les ami(e)s.

Outre le fait de parler le français en dehors de la classe, les pratiques de cette langue chez nos élèves recouvrent aussi les autres habilités, à savoir l'écrit, la lecture et l'écoute. A l'écrit c'est surtout la correspondance et le journal intime qui constituent les formes dominantes de la pratique écrite de la langue française. Pour ce qui est de la lecture, ce sont particulièrement les lectures des journaux (*El Watan, Le Soir d'Algérie, Liberté...*) et des œuvres littéraires (*Candide de Voltaire, L'Avare de Molière, L'Etranger de A. Camus, Bel-Ami de G. de Maupassant, La terre et le sang de M. Feraoun ...*) qui suscitent l'intérêt des élèves. Enfin, les programmes télévisuels et radiophoniques (Journal télévisé, Thalassa, Questions pour un champion, Tout le monde en parle, La cible, Chansons françaises...) constituent la forme et la source principales du contact avec la langue française sur le plan de l'écoute (compréhension orale).

⁷ Cf. programmes de français, Enseignement Secondaire 1^{ère} A.S. – 2^{ème} A.S. – 3^{ème} A.S., (janvier 2004). Direction de l'Enseignement Secondaire Général, p.6.

Outre l'arabe dialectal et le français, nos élèves, dont 11 plus précisément, pratiquent le berbère ; cependant, celui-ci, comparé à l'usage de l'arabe dialectal, est moindre en terme de fréquence, car c'est une langue non véhiculaire. D'où son classement, par les élèves qui la pratiquent, en 3^{ème} position.

En ce qui concerne l'arabe classique, langue officielle de l'Algérie, il n'a de place qu'en classe (à l'heure de l'enseignement de l'arabe et de la philosophie, par exemple), exception faite d'un élève originaire de Palestine qui en fait usage au sein de sa famille.

Après cette présentation succincte de nos sujets et de nos tests ; passons à présent au dépouillement de ces derniers.

2. Les productions d'apprenants

2.1. Le cas d'emploi de « contre » dans le test 1

Pour ce premier test nous comptons six rapports de lieu (balai/mur ; tige métallique/mur ; parapluie/meuble ; coffre/mur ; table/mur ; et enfin livre/mur) – suffisamment abondants et évidents – qui nécessitent l'emploi de la préposition spatiale « contre »⁸ et auxquels les élèves sont censés être attentifs et censés mentionner dans leurs productions écrites. Concrètement qu'en est-il ?

⁸ L'emploi de « contre » est favorable en raison du positionnement vertical des cibles et des sites et de la rencontre des forces de ces derniers sur un axe horizontal. Notons, toutefois, que l'emploi de « contre » n'est pas l'unique option pour exprimer correctement les rapports de lieu susdits, notamment pour ce qui est de la relation spatiale table/mur et coffre/mur. C'est ce que, d'ailleurs, nous verrons ultérieurement avec le cas d'emploi de « devant » dans le test 2.

Tableau 2.1 : Les résultats de l'emploi de « contre » dans le test 1.

Elève N° 1
<ul style="list-style-type: none"> - Un parapluie posé à côté du buffet. - Un balai placé derrière la cheminée.
Elève N° 2
<ul style="list-style-type: none"> - J'observe un parapluie près d'une bibliothèque. - J'observe un balai près d'une cheminée.
Elève N° 3
<ul style="list-style-type: none"> - Le balai est à droite de la cheminée. - Le parapluie est à proximité du balai.
Elève N° 4
<ul style="list-style-type: none"> - Le parapluie est à côté de la commode qui se trouve à gauche de la porte. - Le balai est à côté de la cheminée.
Elève N° 5
∅
Elève N° 6
<ul style="list-style-type: none"> - Je vois un parapluie à côté de l'armoire. - J'observe un balai juste à côté du mur.
Elève N° 7
<ul style="list-style-type: none"> - On distingue un chaudron sur la cheminée et un balai posé sur elle.
Elève N° 8
<ul style="list-style-type: none"> - A côté de la table il y a un coffre, je vois aussi qu'il y a une cheminée et à côté de cette dernière un balai en paille qui est un petit peu usé.
Elève N° 9
<ul style="list-style-type: none"> - Je vois un parapluie devant la table. - Je vois un balai devant la cheminée.
Elève N° 10
<ul style="list-style-type: none"> - (...) et un balai posé à côté de la cheminée.

TABLEAU 2.1 (suite)

Elève N° 11
<ul style="list-style-type: none"> - Le balai est à côté de la cheminée. - Le parapluie est à côté du petit placard.
Elève N° 12
<ul style="list-style-type: none"> - Je localise un buffet et devant lui un parapluie.
Elève N° 13
<ul style="list-style-type: none"> - Je vois un parapluie posé sur cette commode. - J'observe un balai posé sur la cheminée.
Elève N° 14
<ul style="list-style-type: none"> - Un balai penché sur la cheminée. - Un parapluie penché sur un petit meuble.
Elève N° 15
∅
Elève N° 16
<ul style="list-style-type: none"> - Je vois un très beau miroir qui se trouve au-dessus du meuble et un parapluie est posé près de ce meuble.
Elève N° 17
<ul style="list-style-type: none"> - Je remarque un parapluie sur une commode.
Elève N° 18
∅
Elève N° 19
<ul style="list-style-type: none"> - Tout près de la cheminée il y a un balai.
Elève N° 20
<ul style="list-style-type: none"> - Je vois un parapluie devant la coiffeuse. - Je vois un balai devant la cheminée.

TABLEAU 2.1 (suite)

Elève N° 21
<ul style="list-style-type: none"> - Je vois qu'il y a sur la table un encrier et une plume, un quinquet, un réveil, trois livres posés l'un sur l'autre et un livre seul qui repose sur le mur. - Je vois un seau en bois dans lequel il y a une tige métallique et des bouts de bois à côté d'un chaudron et un balai qui repose sur le mur d'à côté. - Je vois un parapluie à côté du buffet.
Elève N° 22
<ul style="list-style-type: none"> - J'observe un parapluie planté derrière la coiffeuse.
Elève N° 23
<ul style="list-style-type: none"> - J'observe un parapluie installé à côté du meuble. - J'observe un balai à côté de la cheminée.
Elève N° 24
<ul style="list-style-type: none"> - Je vois qu'à côté de ce meuble se trouve un parapluie.
Elève N° 25
<ul style="list-style-type: none"> - Un parapluie est posé devant un meuble en bois.
Elève N° 26
<ul style="list-style-type: none"> - (...) un petit buffet et juste à côté il y a un parapluie.
Elève N° 27
<ul style="list-style-type: none"> - Le balai est au coin de la cheminée
Elève N° 28
<ul style="list-style-type: none"> - Un parapluie juste à côté de la commode. - Contre la cheminée, un balai en bois est disposé.
Elève N° 29
<ul style="list-style-type: none"> - Le livre est contre le mur.
Elève N° 30
<ul style="list-style-type: none"> - J'observe un parapluie à côté d'un petit meuble. - J'aperçois un balai rangé à côté de la cheminée qui est allumée. - Je vois un grand livre ou cahier calé sur le mur.

A travers ce tableau N° 2.1 on peut observer, tout d'abord, que sur le plan syntaxique, les phrases formulées correctement par la majorité des élèves sont en grande partie de type [**N0 cible V Prép N1 site**], mais pas exclusivement. Certaines constructions phrastiques revêtent, en effet, d'autres configurations syntaxiques marquées par le « [...] *déplacement du complément de lieu en tête de phrase avec inversion de l'ordre sujet-verbe [...]* » [9] :

- Je vois qu'il y a une cheminée et à côté de cette dernière un balai. (Élève N° 8).
- Je localise un buffet et devant lui un parapluie. (Élève N° 12).
- Un petit buffet et juste à côté il y a un parapluie.⁹ (Élève N° 26).
- Tout près de la cheminée il y a un balai. (Élève N°19).
- Je vois qu'à côté de ce meuble se trouve un parapluie. (Élève N° 24) ;

ou par la disposition du complément de lieu en début de phrase sans inversion de l'ordre sujet-verbe : *Contre la cheminée, un balai en bois est disposé.* (Élève N° 28).

Pour ce qui est du premier type de construction – dont l'usage « [...] *est très courant dans les descriptions, où il correspond à une manière très naturelle d'introduire le décor, les personnages, la position relative des objets.* » [9] – on peut remarquer que l'expression de la localisation spatiale n'est pas altérée et garde sa pleine signification du moment que le complément de lieu continue « [...] *à constituer le cadre de référence spatiale de la situation décrite [...]* » [9] et que l'emploi du présentatif « il y a », bien qu'il conduise à la perte de « [...] *la précision sur la manière d'être, sur la caractérisation physique de la cible [...]* » [9] ; préserve, toutefois, le sens de la localisation spatiale. Le verbe « pur locatif » se trouver (*Je vois qu'à côté de ce meuble se trouve un parapluie*), quant à lui, employé dans une telle construction « [...] *sert moins à rendre compte des faits ou d'états en cours qu'à mettre en scène des objets, des lieux, des personnages, à les situer dans l'espace [...]* » [9].

⁹ Les trois premières phrases sont susceptibles d'être interprétées comme suit :

- A côté de cette cheminée il y a un balai.
- Devant le buffet il y a un parapluie.
- Juste à côté du buffet il y a un parapluie.

Pour ce qui est de la seconde construction, BORILLO note que « [...] *le déplacement du complément verbal sans inversion de l'ordre sujet-verbe est relativement mal accepté.* » [9], à plus forte raison si le verbe compris dans une telle construction est un verbe qui exige un apport d'information concernant le lieu : * *dans la boîte, une vieille gravure se trouve.*

Néanmoins, ce type de construction est « *mieux accepté* », si le verbe se suffit à lui seul. Ceci est le cas de la phrase : *contre la cheminée, un balai en bois est disposé*, formulée par l'élève N° 28. Avec ce type de construction syntaxique, il y a lieu de signaler que l'idée de la localisation spatiale n'est pas aussi achevée comme elle l'est sous la forme habituelle ([**N0 cible** **V** **Prép** **N1 site**]) : *contre la cheminée, un balai en bois est disposé ; le balai en bois est disposé contre la cheminée.*

En effet, l'insertion, en fin de la première phrase, de l'expression « être disposé », donnée comme une information (rhème) se rapportant à une manière d'être, est plutôt restrictive de l'évocation du repérage spatial : contrairement à la seconde phrase, ce que l'on retient comme idée essentielle de la lecture de la première phrase, c'est plus la posture de la cible (le balai), que l'indication d'un rapport de lieu.

De ce dernier exemple, il s'avère qu'il ne suffit pas seulement de trouver la bonne préposition spatiale, mais il faut aussi en user de la bonne construction syntaxique afin de garantir une expression de la localisation spatiale qui soit la plus achevée et la plus correcte possible.

Donc, hormis ce cas de construction restrictif de la notion de localisation spatiale, l'expression de celle-ci, par l'ensemble de nos élèves, reste correctement et explicitement formulée.

A présent, voyons quelles sont les prépositions ou expressions spatiales que les élèves proposent en vue de traduire les rapports de lieu censés être exprimés par la préposition « contre » et quelle est la valeur de leur emploi.

D'après les résultats du test 1, tels qu'ils sont présentés à travers les tableaux ci-dessus, on peut constater que sur les trente élèves, seuls deux élèves (élèves N° 28 et 29) ont pu exprimer respectivement un seul rapport de lieu par la préposition « contre » :

- *Contre* la cheminée, un balai en bois est disposé.
- Le livre est *contre* le mur.

Pour ce qui est des vingt-huit élèves restants, certains (élèves N°5, N°15 et N°18) passent outre les rapports de lieu exprimables par « contre », d'autres (élèves N° 1-4, N° 6-14, N°16, N° 17, N° 19-27 et N° 30) traduisent autrement ces rapports de lieu, et ce par l'emploi d'autres prépositions et expressions spatiales que sont : « derrière », « devant », « sur » ; « à droite de », « tout près de », « près de », « à proximité de », « à côté de » et « au coin de ».

Toutes ces propositions faites par cette catégorie d'élèves, nous les tenons pour abusives, bien que syntaxiquement correctes, car inappropriées pour décrire de façon exacte et satisfaisante les rapports de lieu tels qu'ils figurent sur le dessin présenté aux élèves.

Pour commencer, prenons le cas d'emploi des « prépositions spatiales composées » : « à droite de », « près de », « à proximité de », « à côté de » et « au coin de ». Par l'emploi de ces prépositions, les élèves expriment des « relations projectives », c'est-à-dire des relations où « [...] la cible mise en relation avec le site se situe dans une portion d'espace extérieure à lui, mais localisable à partir de lui, de sa « place », de ses traits de dimension, de forme et d'orientation. » [9]. Autrement dit, l'emploi de ces prépositions spatiales n'implique nullement le contact entre cible et site. Or, si l'on se réfère au dessin proposé aux élèves, nous pouvons observer que les relations spatiales entre les différentes

cibles et les différents sites, que les élèves jugent être « projectives », sont plutôt de nature « topologique », c'est-à-dire des relations où « [...] la cible est donnée comme partageant avec le site, en totalité ou en partie, une même place dans un rapport de porteur-porté [...] » [9].

Autre cas d'emploi de « prépositions composées » inapproprié, nous avons l'emploi de la préposition « tout près de » (*Tout près de* la cheminée il y a un balai) qui, en dépit de l'idée de contact qu'elle exprime¹⁰, ne marque pas, toutefois, le trait sémantique de l'obliquité de la cible par rapport au site. C'est pourquoi une telle expression spatiale ne peut être considérée comme le terme spatial par excellence¹¹ – et par conséquent comme acceptable – pour décrire le rapport de lieu unissant le balai et la cheminée.

Le cas d'emploi des prépositions spatiales « devant » et « derrière » est également inapproprié étant donné que ces prépositions évoquent des rapports de lieu totalement apparents. En effet, l'usage de « devant » dans les phrases :

- Je vois un parapluie *devant* la table / la coiffeuse. (Élèves N° 9 et 20).
- Je vois un balai *devant* la cheminée. (Élèves N° 9 et 20).
- Je localise un buffet et *devant* lui un parapluie. (Élève N° 12).
- Un parapluie est posé *devant* un meuble en bois. (Élève N° 25) ;

évoque des cibles (parapluie et balai) qui sont en vis-à-vis avec leurs sites respectifs (table, coiffeuse, cheminée, buffet et meuble en bois) et situées « [...] dans l'espace adjacent ou proche de l'avant de [...] » [9] ces derniers. Néanmoins, dans les faits, ces cibles sont sur le côté latéral des sites et contiguës à ces derniers.

Il en va de même pour la préposition spatiale « derrière » qui, dans les phrases :

¹⁰ Voir CHARAUDEAU [11].

¹¹ L'emploi de « tout près de » aurait été tout à fait acceptable et substitutif à celui de « contre », dans le cas des rapports de lieu coffre/mur et table/mur, des rapports qui n'ont pour unique trait spatial que celui de la contiguïté.

- Un balai placé *derrière* la cheminée. (Élève N° 1).
- J'observe un parapluie planté *derrière* la coiffeuse. (Élève N° 22) ;

donne à penser que les cibles (balai et parapluie) se situent dans la portion d'espace proche de l'arrière des sites (cheminée et coiffeuse) et, par conséquent, cachées par ces derniers ; mais, en réalité, ces cibles sont visibles, en contact direct et disposées sur un axe latéral par rapport à leurs sites. Notons par ailleurs, que le verbe « planter », compris dans j'observe un parapluie *planté* derrière la coiffeuse, est lui aussi employé à mauvais escient, en ce sens que le parapluie tel qu'on peut le voir sur le dessin n'est point placé debout, mais plutôt incliné.

Autre cas d'emploi prépositionnel irrecevable, c'est celui de « sur » dans :

- On distingue un chaudron sur la cheminée et un balai posé *sur* elle. (Élève N° 7).
- Je vois un parapluie posé *sur* cette commode. (Élève N° 13).
- J'observe un balai posé *sur* la cheminée. (Élève N° 13).
- Je remarque un parapluie *sur* une commode. (Élève N° 17).
- Un livre qui repose *sur* le mur. (Élève N° 21).
- Un balai qui repose *sur* le mur d'à côté. (Élève N° 21).
- Je vois un grand livre ou cahier calé *sur* le mur. (Élève N° 30) ;

qui suggère que les cibles (livre, parapluie et balai) occupent une position horizontale, alors que, de fait, ces cibles se tiennent debout et sont légèrement penchées par rapport aux sites qui leur servent de repère et de soutien.

A présent, voyons quel est le cas d'emploi de « contre » dans l'exercice lacunaire.

2.2. Le cas d'emploi de « contre » dans le test 2

Dans ce test, les élèves ont été contraints et forcés d'user de la préposition « contre » pour six rapports de lieu, les mêmes que ceux du test 1 ; à savoir les rapports de lieu existant entre balai/mur, tige métallique/mur, parapluie/meuble, coffre/mur, table/mur et livre/mur.

Le tableau ci-dessous (tableau N° 2.2) tente de synthétiser les résultats d'emploi de cette préposition.

Tableau 2.2 : Les résultats de l'emploi de « contre » dans le test 2.

L'indicateur de lieu censé être employé	Élève							
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8
P1 Le livre est contre le mur.	<i>sur</i>	∅	<i>Sur</i>	<i>calé sur</i>	<i>couché sur</i>	<i>posé sur</i>	<i>au-dessous</i>	<i>devant</i>
P2 La table est placée contre le mur.	<i>à travers</i>	∅	<i>Sur</i>	<i>sur</i>	<i>collé sur</i>	<i>à côté d'</i>	<i>à côté de</i>	<i>à côté du</i>
P3 une boîte rectangulaire plaquée contre le mur.	<i>sur</i>	<i>auprès de</i>	∅	<i>sur</i>	<i>sur</i>	<i>à la proximité</i>	<i>devant</i>	<i>sur</i>
P4 Un parapluie posé contre un meuble en bois.	<i>à côté d'</i>	<i>à côté d'</i>	<i>Sur</i>	<i>à côté d'</i>	<i>sur</i>	<i>auprès d'</i>	<i>à côté</i>	<i>à côté d'</i>
P5 Le balai est placé contre une cheminée.	<i>derrière</i>	∅	<i>à proximité d'</i>	<i>à côté d'</i>	<i>à côté d'</i>	<i>à côté d'</i>	<i>à côté</i>	<i>sur le côté d'</i>
P6 La tige métallique, servant à remuer les braises, est calée contre le mur droit de la cheminée.	<i>sur</i>	<i>dans</i>	<i>Sur</i>	<i>sur</i>	<i>sur</i>	phrase inachevée	<i>sur</i>	<i>sur</i>

TABLEAU 2.2 (suite)

L'indicateur de lieu censé être employé	Élève							
	N°9	N°10	N°11	N°12	N°13	N°14	N°15	N°16
P1 Le livre est contre le mur.	<i>devant</i>	<i>contre</i>	∅	<i>penché sur</i>	<i>posé sur</i>	<i>sur</i>	<i>calé au</i>	<i>calé sur</i>
P2 La table est placée contre le mur.	<i>devant</i>	∅	<i>Contre</i>	<i>contre</i>	<i>contre</i>	<i>sur</i>	<i>au centre</i>	∅
P3 une boîte rectangulaire plaquée contre le mur.	<i>devant</i>	<i>contre</i>	<i>Contre</i>	<i>contre</i>	<i>contre</i>	<i>devant</i>	∅	<i>sur</i>
P4 Un parapluie posé contre un meuble en bois.	∅	<i>à côté d'</i>	∅	<i>à côté d'</i>	<i>sur</i>	<i>devant</i>	<i>à gauche d'</i>	<i>à côté d'</i>
P5 Le balai est placé contre une cheminée.	<i>devant</i>	<i>contre</i>	∅	<i>à côté d'</i>	<i>contre</i>	<i>devant</i>	<i>calée à</i>	∅
P6 La tige métallique, servant à remuer les braises, est calée contre le mur droit de la cheminée.	<i>sur</i>	<i>en face</i>	phrase inachevée	<i>devant</i>	<i>contre</i>	<i>sur</i>	<i>sur</i>	<i>sur</i>

TABLEAU 2.2 (suite)

L'indicateur de lieu censé être employé	Élève							
	N°17	N°18	N°19	N°20	N°21	N°22	N°23	N°24
P1 Le livre est contre le mur.	<i>sur</i>	<i>à côté de</i>	<i>Sur</i>	<i>sur</i>	<i>posé sur</i>	<i>penché sur</i>	<i>posé sur</i>	<i>posé sur</i>
P2 La table est placée contre le mur.	<i>sur</i>	<i>devant</i>	∅	∅	<i>à côté du</i> + suppression de «le »	<i>devant</i>	∅	<i>sur</i>
P3 une boîte rectangulaire plaquée contre le mur.	<i>sur</i>	<i>devant</i>	<i>Devant</i>	<i>sur</i>	<i>à côté du</i> + suppression de «le »	∅	<i>à côté de</i>	<i>dans</i>
P4 Un parapluie posé contre un meuble en bois.	<i>sur</i>	<i>à gauche d'</i>	<i>à côté d'</i>	<i>sur</i>	<i>sur</i>	<i>sur</i>	∅	∅
P5 Le balai est placé contre une cheminée.	<i>sur</i>	<i>derrière</i>	<i>Devant</i>	<i>devant</i>	<i>à côté d'</i>	<i>derrière</i>	∅	∅
P6 La tige métallique, servant à remuer les braises, est calée contre le mur droit de la cheminée.	<i>sur</i>	<i>devant</i>	<i>Sur</i>	<i>sur</i>	<i>sur</i>	<i>sur</i>	∅	∅

TABLEAU 2.2 (suite)

L'indicateur de lieu censé être employé	Élève					
	N°25	N°26	N°27	N°28	N°29	N°30
P1 Le livre est contre le mur.	<i>calé sur</i>	∅	<i>sous</i>	<i>contre</i>	<i>contre</i>	<i>en face</i>
P2 La table est placée contre le mur.	<i>devant</i>	<i>sur</i>	∅	<i>contre</i>	<i>contre</i>	<i>contre</i>
P3 une boîte rectangulaire plaquée contre le mur.	<i>devant</i>	<i>sur</i>	<i>sous</i>	<i>contre</i>	<i>contre</i>	<i>contre</i>
P4 Un parapluie posé contre un meuble en bois.	<i>à côté d'</i>	∅	∅	<i>contre</i>	<i>contre</i>	<i>à proximité d'</i>
P5 Le balai est placé contre une cheminée.	<i>à proximité d'</i>	<i>derrière</i>	∅	<i>devant</i>	<i>contre</i>	<i>à côté d'</i>
P6 La tige métallique, servant à remuer les braises, est calée contre le mur droit de la cheminée.	<i>sur</i>	∅	∅	<i>contre</i>	<i>sur</i>	<i>dans</i>

Comme le laisse voir le tableau N° 2.2, l'emploi de « contre » concerne un nombre très limité d'élèves : sept au total (élèves N° 10-13 et N° 28-30). Notons par ailleurs, que l'emploi de « contre » par ces élèves est loin d'être maîtrisé, puisque pour le même type de relation spatiale, nous assistons parfois à l'absence d'usage de « contre », voire d'un quelconque indicateur de lieu et/ou à une inconstance dans l'emploi de « contre » et son remplacement par d'autres termes spatiaux abusifs que sont : « sur », « devant », « dans », « en face », « à côté de », « à proximité de » ; « penché sur » et « posé sur ».

En ce qui concerne les six premiers marqueurs spatiaux proposés par cette catégorie d'élèves, leur usage est totalement irrecevable de par leur impropriété à décrire correctement les rapports de lieu tels qu'ils sont. En effet, tandis que les rapports unissant cibles et sites ont pour trait le contact vertical ou mi-vertical mi-oblique, ces élèves rendent compte, de façon apparente, de « relations d'inclusions » ou de « relation porteur-porté » horizontale, et ce par l'emploi des prépositions « dans » et « sur » ; ou expriment des relations ayant pour trait l'orientation latérale, évoquée par l'emploi de « à côté de », « à proximité de » ou l'orientation frontale, marquée par l'emploi de « devant » et « en face ». Les expressions « penché sur » et « posé sur », quant à elles, nous les rejetons en raison du fait que leur emploi transgresse notre consigne qui stipule l'usage d'indicateurs de lieu seulement.

De ce tableau résumant les résultats d'emploi de « contre » dans le test 2, il ressort également que les vingt-trois élèves restant manifestent, pour leur part, une totale difficulté d'emploi de « contre ». Celle-ci se manifeste soit par l'absence de tout emploi prépositionnel (une absence que nous symbolisons par le signe : \emptyset) ; soit par l'emploi – par défaut – de termes spatiaux, autres que le terme spatial « contre ». Des termes spatiaux tels que « auprès de », « à côté de », « à proximité de », « devant », « à gauche de », « à », « sur », « sous », « à travers », « derrière » ; « au-dessous », « près de », « au centre », « sur le côté de », « couché sur », « penché sur », « posé sur », « calé sur » et « calé au ». S'agissant de l'emploi des expressions « couché sur », « penché sur », « posé sur », « calé sur » et « calé au », nous les jugeons irrecevables étant donné qu'elles ne satisfont pas à la consigne.

En ce qui concerne l'emploi des prépositions spatiales simples et composées; seul le cas d'emploi de « devant » dans :

- La table est placée *devant* le mur. (Élèves N° 9, 18, 22 et 25)
- Une boîte rectangulaire plaquée *devant* le mur. (Élèves N° 7, 9, 14, 18, 19 et 25) ;

peut être tenu comme acceptable, car il traduit correctement le trait spatial qui caractérise les rapports de lieu existant entre table/mur et boîte/mur, celui d'une

disposition attenante des cibles (table et boîte) par rapport au devant des sites (murs).

Le reste des usages, à savoir « sur », « devant »¹², « dans », « derrière », « sous » ; « à travers », « auprès de », « à côté de », « à proximité de », « au centre de », « au-dessous de », « sur le côté de », « à gauche de » ; nous les jugeons fautives, étant donné qu'elles expriment non pas une « relation topologique » fondée sur la contiguïté verticale ou mi-oblique mi-verticale entre cible et site (contre), mais soit une « relation topologique » fondée sur la contiguïté horizontale (sur) ou l' « inclusion » (dans), soit des « relations projectives » ayant pour trait :

- la proximité (auprès de, à côté de, à proximité de) ;
- la « directionnalité par rapport à l'axe frontal ou latéral » (à gauche de, sur le côté de, devant, derrière) ;
- la « directionnalité par rapport à l'axe vertical ou horizontal » (sous, au-dessous de) ;
- la « directionnalité non orientée sur l'axe frontal ou latéral » (au centre de), voire une « relation dynamique de parcours » (à travers).

Outre le fait que ces propositions soient inappropriées à la situation, il est à noter également que l'usage de certains termes spatiaux présente une incompatibilité syntaxique avec le contexte linguistique au sein duquel ils sont insérés :

¹² Contrairement au cas d'emploi de « devant » évoqué précédemment, l'emploi de « devant » dans :

- Le livre est *devant* le mur (élèves N° 8 et 9)
- Le balai est placé *devant* une cheminée (élèves N°9, 14, 19, 20, 26 et 28)
- Un parapluie posé *devant* un meuble en bois (élève N° 14) ;
- La tige métallique, servant à remuer les braises, est calée *devant* le mur droit de la cheminée (élèves N ° 12 et 18) ; ne peut pas se substituer à « contre », car l'emploi de « devant », ici, n'est pas à même de traduire, trait pour trait, les propriétés des rapports existant entre ces cibles et ces sites, celles de la contiguïté oblique des cibles avec les sites. En effet, dans certains rapports (livre/mur, balai/ mur de la cheminée, tige métallique/mur.) l'emploi de « devant » peut indiquer la contiguïté ; mais n'évoque nullement l'obliquité des cibles par rapport aux sites. Dans d'autres rapports, notamment le rapport de lieu parapluie/meuble, le parapluie n'est pas près ou adjacent au devant du meuble, mais plutôt placé sur le côté de ce dernier. De là le refus de ces emplois de la préposition spatiale « devant ».

- Une boîte rectangulaire plaquée à *la proximité* le mur. (Élève N° 6).
- La table est placée à *côté de / du* le mur. (Élèves N° 7 et 8).
- Le livre est placé à *côté de* le mur. (Élève N° 18).
- Une boîte rectangulaire plaquée à *côté de* le mur. (Élève N° 23).

et conduit même, dans certains cas, l'élève à la dénaturation de la construction initiale:

- *la table est placée à côté du (le) mur ; une boîte rectangulaire plaquée à côté du (le) mur.* (Élève N° 21).

De ces deux tests relatifs à l'emploi de la préposition spatiale « contre », il s'avère que l'expression de la « localisation interne », fondée sur le trait de la contiguïté verticale et oblique, exprimable par la préposition spatiale « contre », fait bel et bien défaut à la majeure partie des élèves. A défaut de la connaissance ou de la maîtrise d'une telle préposition, nos élèves recourent à l'emploi de quelques marqueurs spatiaux, traduisant improprement des localisations, soit « internes » marquées par l'« intérieurité » (dans) ou par l'horizontalité des rapports (sur), soit « externes » ayant pour trait principal la proximité (à côté de, à proximité de, près de), la « directionnalité » (devant, derrière, sous, au-dessous), etc. Ce faisant, nos élèves prouvent que non seulement l'emploi de « contre » leur pose un problème, mais aussi l'usage des marqueurs spatiaux les plus usités (sur, dans, devant, derrière, etc.), puisque ces derniers sont généralement employés à mauvais escient. Autant dire que la maîtrise de ces basiques outils de langue est à parfaire.

Si l'on compare les propositions de nos sujets en production libre (test 1) et sous la contrainte d'un exercice lacunaire (test 2), nous constatons une certaine régularité dans l'emploi abusif de quelques termes spatiaux, notamment ceux marquant :

- un « rapport de porteur-porté » sur un axe horizontal via la préposition « sur » dont l'usage connaît le taux de récurrence le plus élevé parmi tous les emplois prépositionnels (10 fois dans le test 1 et 44 fois dans le test 2.) ;

- la proximité : via l'emploi des locutions prépositionnelles « à côté de » (avec 17 fois dans le T 1 et 24 fois dans le T 2), « près de » (3 fois dans le T 1 et 0 fois dans le T 2), « à proximité de » (1 fois dans le T 1 et 4 fois dans le T 2) ;
- l'orientation frontale : par l'emploi de « devant » (5 fois dans le T 1 et 20 fois dans le T 2), « derrière » (2 fois dans le T 1 et 3 fois dans le T 2) ;
- l'orientation latérale : « à gauche de » (0 fois dans le T 1 et 2 fois dans le T 2), « à droite de » (1 fois dans le T 1 et 0 fois dans le T 2).

Hormis ces différents et constants traits spatiaux communément traduits par nos élèves dans les tests 1 et 2, nous assistons dans le test 2 (l'exercice lacunaire) à la traduction, par une minorité d'élèves, de nouveaux types de relations spatiales. Il s'agit en particulier de la « relation d'inclusion » exprimée via la préposition « dans » et de la « *relation de directionnalité par rapport à l'axe vertical ou horizontal* » [9] évoquée par les termes spatiaux « sous » et « au-dessous » et enfin une « relation spatiale dynamique » via la locution prépositionnelle « à travers ».

Se prononcer sur le motif d'emploi erroné de tous ces termes spatiaux, dans le premier et le second tests, n'est pas chose aisée. Dans certains cas d'emploi, on peut soupçonner l'effet d'une perception communautaire (propre au locuteur algérien ou arabe) qui motive ces emplois. Ceci est particulièrement le cas d'usage de « sur » dans le test 1 et 2 :

- *J'observe un balai **posé sur** la cheminée.* (Élève N° 13).

[*mahtout ala*] (Arabe Dialectal)

[*mawdou ala*] (Arabe Classique)

- *Un parapluie **penché sur** un petit meuble.* (Élève N° 14).

[parapli *mayel ala* khzana] (A.D)

- *Je vois un grand livre ou cahier **calé sur** le mur.* (Élève N° 30).

[*mekali ala*] (A.D)

- *Le livre est **sur** le mur.* (Élèves N° 1, 3, 17, 19, 20).

[el ktab rahou **ala** l'hit] (A.D)

- *Le livre est **posé sur** le mur.* (Élèves N° 6, 13, 21, 23, 24).

[el ktab rah **mahtout ala** l'hit] (A.D)

[el kitab **mawdou ala** el hait] (A.C)

- *La tige (...) est **calée sur** le mur.* (Élèves N°1,3-9, 14-17, 19-22, 25, 29).

[rah **makali ala**] (A.D)

[**mout'aki ala**] (A.C)

Mais dans la majorité des cas, l'emploi abusif du reste des termes spatiaux, notamment ceux à travers lesquels les élèves expriment arbitrairement le rapport de proximité (à côté de, près de, à proximité de, auprès de) d' « interiorité » (dans), d'orientation (derrière, devant) et autres rapports apparents, demeure difficile à interpréter.

Toutefois, ce qui est évident et certain, c'est que le défaut d'une connaissance précise et exacte du contenu sémantique des termes spatiaux proposés par nos élèves, est le principal facteur de ces emplois erronés. En effet, nous pensons que si les élèves détenaient le « potentiel sémantique » de chaque terme spatial employé – chose qui garantit l'appréhension du fonctionnement de ce dernier – les usages amalgamés des divers termes spatiaux du français et le recours trompeur aux termes spatiaux de la langue de référence, ne seraient pas l'alternative pour nos élèves et, par conséquent, aucune erreur n'aurait été commise sur ces b.a.-ba de la langue française.

Ceci pour ce qui est du cas d'emploi de « contre » ; passons à présent au cas d'emploi de la préposition spatiale « à »

2.3. Le cas d'emploi de « à » dans le test 1

Les rapports susceptibles d'être traduits par l'emploi de la préposition « à » dans ce premier test, sont au nombre de sept : horloge/mur, chapeau/porte, veste/porte, quinquet/porte, miroir/mur, cadres/mur et clef/étagère. Si l'emploi de « à » s'impose – mais pas exclusivement, puisque celui de « sur » est aussi favorable – c'est parce que le trait d'une « relation porteur porté intermédiaire », caractérisant ces rapports spatiaux, favorise et conditionne l'emploi d'une telle (de telles) préposition(s).

Avant d'aborder le point relatif à l'emploi de « à » par nos élèves, arrêtons-nous auparavant sur les « modes d'expressions » que ces derniers adoptent en vue de traduire les rapports de localisation statique.

Tableau 2.3 : Les résultats de l'emploi de « à » dans le test 1.

Elève N° 1
- Je distingue une horloge, un miroir et deux tableaux fixés au mur.
Elève N° 2
- J'observe un miroir et une horloge et des cadres accrochés au mur. - J'observe un manteau et un chapeau accrochés dans la porte.
Elève N° 3
- Les cadres sont accrochés sur le mur. - La pendule est accrochée sur le mur à gauche de la porte.
Elève N° 4
- Le quinquet qui est accroché sur la porte. - L'horloge est accrochée au mur. - Le miroir qui est accroché sur le mur.
Elève N° 5
Ø
Elève N° 6
- Je vois une horloge sur le mur. - J'observe un manteau et un chapeau sur la porte.
Elève N° 7
- Je constate des habits plus précisément une veste et un chapeau et devant ¹³ la porte une horloge fixée au mur.
Elève N° 8
- Je vois un chapeau, un manteau et un ancien quinquet suspendus sur une barre en bois.

¹³ Si l'on se réfère au dessin, on réalise que l'emploi de « devant » n'a pas lieu d'être ; c'est plutôt la locution prépositionnelle « à côté de » ou « près de » qui doit être employée. Nous pensons que la préposition « devant » est utilisée, ici, dans son acception en arabe (algérien, en l'occurrence) celle qui renvoie – en sus de l'idée du vis-à-vis – à l'idée de proximité latérale (rapport pour lequel penchent un grand nombre d'élèves, notamment dans le cas d'emploi de « contre ») et non pas dans son acception en français, celle de la proximité frontale exclusivement :

- *Assieds-toi **près de** / à côté de ton frère = oukoud **koudam** khouk.*
- *Le chien est **devant** moi = el kelb rah **koudami**.*

TABLEAU 2.3 (suite).

Elève N° 9
<ul style="list-style-type: none"> - Je vois un manteau, un chapeau et un autre quinquet accrochés à la porte. - Je vois deux cadres accrochés au mur.
Elève N° 10
<ul style="list-style-type: none"> - Des cadres et un miroir collés au mur.
Elève N° 11
<ul style="list-style-type: none"> - L'horloge est accrochée sur le mur. - Le manteau et le chapeau sont attachés à la porte. - Sur le mur il y a des tableaux et un miroir.
Elève N° 12
<ul style="list-style-type: none"> - Je vois qu'il y a un manteau, un chapeau et un quinquet accrochés à la porte en bois. - Je vois deux cadres et un miroir accrochés au mur.
Elève N° 13
<ul style="list-style-type: none"> - Sur la porte je vois un chapeau. - Je vois deux cadres accrochés au mur central.
Elève N° 14
<ul style="list-style-type: none"> - Un manteau, un chapeau et un quinquet pendus sur la porte. - Une horloge pendue sur le mur.
Elève N° 15
<ul style="list-style-type: none"> - J'observe une horloge dans le mur.
Elève N° 16
<ul style="list-style-type: none"> - J'apprécie les deux petits cadres qui sont sur le mur et l'horloge aussi. - Je vois deux quinquets dont un se trouve sur le bureau et l'autre est pendu sur la porte. - Je vois un chapeau et le manteau sur la porte.
Elève N° 17
<ul style="list-style-type: none"> - J'observe un miroir sur le mur.
Elève N° 18
<ul style="list-style-type: none"> - J'observe une porte sur laquelle il y a un chapeau, un manteau et un quinquet. - Je vois deux cadres sur le mur.

TABLEAU 2.3 (suite).

Elève N° 19
- Je constate une horloge accrochée au mur.
Elève N° 20
- Je vois qu'il y a deux tableaux collés sur le mur. - Je vois que sur la porte il y a une veste, un chapeau et un quinquet.
Elève N° 21
- Je repère un chapeau, un manteau et un quinquet accrochés à la porte. - Je vois qu'en dessous de l'étagère il est accroché au mur un miroir et deux cadres.
Elève N° 22
- Je vois un miroir sur le mur. - Je vois des cadres sur le mur.
Elève N° 23
- Une horloge plaquée sur le mur. - Une porte suspendue sur elle un manteau.
Elève N° 24
- Je distingue une horloge sur le mur.
Elève N° 25
- La pendule est accrochée au mur. - Des vêtements sont accrochés à la porte. - Des tableaux sont accrochés au mur. - Une clef est pendue sur une petite planche décorative.
Elève N° 26
- Je distingue aussi une grande horloge qui est collée au mur. - Je vois aussi un miroir collé au mur et deux cadres qui sont aussi collés au mur.
Elève N° 27
- Le miroir est accroché au mur. - Le manteau est accroché sur la porte. - Il y a une horloge qui est accrochée au mur.

TABLEAU 2.3 (suite).

Elève N° 28
<ul style="list-style-type: none"> - Une très belle horloge est suspendue au mur. - Sur la porte on y trouve un chapeau, un manteau ainsi qu'une lampe. - Quelques cadres sont accrochés au mur.
Elève N° 29
<ul style="list-style-type: none"> - Il est trois heures sur l'horloge qui est suspendue sur le mur. - Les cadres suspendus sur le mur, sont beaux. - Il y a juste un manteau et un chapeau qui sont accrochés à la porte en bois.
Elève N° 30
∅

Comme le montre le tableau N° 2.3, la majorité des élèves recourent, pour la matérialisation de leur expression de la localisation spatiale, à la structure habituelle [**N0 cible V Prép N1 site**] mais, parfois, à sa variante [**Il y a N0 cible Prép N1 site**] :

- Je vois qu'il y a un manteau, un chapeau et un quinquet accrochés à la porte. (Élève N° 12).
- Il y a une horloge qui est accrochée au mur. (Élève N° 27).
- Je vois qu'il y a deux tableaux collés sur le mur. (Élève N° 20).
- Il y a juste un manteau et un chapeau qui sont accrochés à la porte. (Élève N° 29).

Outre ces configurations syntaxiques par lesquelles les élèves matérialisent et donnent une pleine signification à leur expression de la localisation spatiale, celle-ci est aussi construite sur le modèle [**Prép N1 V N0**], soit la construction marquée par le placement du complément de lieu en début de phrase avec inversion de l'ordre sujet verbe :

- Je vois que *sur la porte* il y a une veste, un chapeau et un quinquet. (Élève N° 20).
- *Sur le mur*, il y a des tableaux, un miroir. (Élève N° 11).

- *Sur la porte je vois un chapeau.* (Élève N° 13).
- J'observe une porte sur laquelle il y a un chapeau, un manteau et un quinquet¹⁴. (Élève N° 18).
- *Sur la porte, on y trouve un chapeau, un manteau ainsi qu'une lampe.* (Élève N° 28).

Hormis ces phrases correctement construites, nous assistons toutefois à des phrases mal formées, au point qu'il nous est difficile de déterminer le schéma structurel auquel ces expressions appartiennent. Il en est ainsi pour la phrase :

- *Une porte suspendue sur elle un manteau.* (Élève N° 23).
- *Je vois qu'en dessous de l'étagère il est accroché au mur un miroir et deux cadres.*(Élève N° 21).

Donc, sur le plan syntaxique les constructions phrastiques de nos élèves, sont en majorité correctes et expressives du repérage spatial.

A présent, venons-en à l'emploi des marqueurs spatiaux auxquels nos élèves ont eu recours pour cette partie du test 1 se rapportant à l'emploi de « à ».

La préposition spatiale « à », tel que le démontre le tableau N° 2.3, figure, comparativement à l'emploi de « contre » dans le test 1, de façon plus copieuse dans les productions écrites de nos élèves. En effet, s'agissant de l'emploi de « à » en production libre, nous comptons huit élèves (élèves N° 1, 7, 9, 10, 12, 19, 21 et 26) qui font preuve d'un usage maîtrisé, exclusif et constant de cette préposition, comparés à deux élèves seulement (élèves N° 28 et 29) pour le cas d'emploi de « contre » dans le test 1. C'est dire que la préposition spatiale « à »

¹⁴ Cette phrase est interprétable comme suit : « sur la porte il y a un chapeau, un manteau et un quinquet ». De prime abord, cette phrase pourrait être classifiée parmi les constructions ayant pour schéma syntaxique le schéma suivant : [**NO site Vstat Prép N cible**] surtout à cause de la thématization du N site (la porte). Mais, en fait, cette phrase ne fait pas partie de ce type de construction car le verbe compris dans cette phrase n'est pas celui employé dans la construction [**NO site V stat Prép N cible**]; de plus l'idée du repérage spatial est explicite et nullement supplantée par d'autre notion (le recouvrement, la saturation) comme cela est le cas avec la configuration [**NO site V stat Prép N cible**].

est plus connue de nos élèves que la préposition « contre ».

De l'examen des résultats du test 1 relatif à l'emploi de la préposition spatiale « à », on s'aperçoit aussi que celle-ci apparaît également parmi les propositions d'autres élèves (élèves N° 2, 4, 11, 13, 25, 27, 28 et 29). Cependant, l'usage de « à » par ces derniers, à la différence de la première catégorie d'élèves, est parfois remplacé par « dans » ou, surtout, par la préposition spatiale « sur ».

L'usage de la préposition « dans » par l'élève N° 2, dans *J'observe un manteau et un chapeau accrochés dans la porte*, est inacceptable parce qu'aucune propriété spatiale inhérente aux objets mis en relation ne favorise et ne conditionne son emploi : ni les cibles (manteau et chapeau) ne sont contenues dans le site (porte), ni ce dernier n'est susceptible de contenir.

L'emploi de « sur », quant à lui, constitue dans certains cas un emploi bel et bien substitutif de « à » – tout à fait acceptable, par conséquent – puisque l'utilisation de cette préposition spatiale marque, à l'instar de « à », une « relation porteur / porté » de nature « intermédiaire » :

- *Sur le mur il y a des tableaux, un miroir.* (Élève N° 11).
- *Sur la porte je vois un chapeau.* (Élève N° 13).
- *Sur la porte on y trouve un chapeau, un manteau ainsi qu'une lampe.* (Élève N° 28).

Or, dans d'autres cas :

- *Le quinquet est **accroché sur** la porte.* (Élève N° 4).
- *Le miroir est **accroché sur** le mur.* (Élève N° 4).
- *L'horloge est **accrochée sur** le mur.* (Élève N° 11).
- *Une clef est **pendue sur** une petite planche décorative.* (Élève N° 25).
- *Le manteau est **accroché sur** la porte.* (Élève N° 27).
- *Il est trois heures sur l'horloge qui est **suspendue sur** le mur.* (Élève N° 29).

- Les cadres **suspendus sur** le mur sont beaux. (Élève N° 29) ;

l'emploi de « sur » est irrecevable en raison de son association à des verbes (*suspendre, pendre et accrocher*) qui rendent son emploi inapproprié à décrire le type de rapport de lieu tel qu'il est présenté dans l'illustration. Conjuguée avec les verbes « suspendre » et « pendre », la préposition « sur » est plutôt appropriée à désigner une « relation porteur-porté » horizontale : *suspendre du linge sur une corde / un fil ; pendre du linge sur une corde, sur un fil.*

L'association du verbe « accrocher » à la préposition « sur », quant à elle, implique une forme d'accrochage différente à celle illustrée dans le dessin. Dire que *le quinquet est accroché sur la porte*, à titre d'exemple, donne à penser que le quinquet est suspendu, par son anse, à la partie supérieure – et notamment horizontale – de la porte et non pas à l'aide d'un porte manteau fixé à cette dernière.

Enfin, ce tableau révèle aussi que la préposition spatiale « à » est inemployée par certains élèves (élèves N° 3, 6, 8, 14-18, 20, 22-24). Ces derniers optent plutôt pour l'emploi peu fréquent de « dans » (*j'observe une horloge dans le mur*), traduisant de façon apparente un rapport « d'intériorité » ; ou encore pour l'emploi récurrent de la préposition « sur » ; un emploi qui se substitue tantôt à bon escient et tantôt à mauvais escient à la préposition « à ». En effet, dans certains cas, la préposition « sur » fait office d'une préposition spatiale indiquant une relation « porteur-porté intermédiaire » :

- Je trouve une horloge *sur* le mur. (Élève N° 6).
- J'observe un manteau et un chapeau *sur* la porte. (Élève N° 6).
- Je vois *sur* la porte un chapeau, un manteau (...). (Élève N° 8).
- J'apprécie les deux petits cadres qui sont *sur* le mur et l'horloge aussi. (Élève N° 16).
- Je vois un chapeau et le manteau *sur* la porte. (Élève N° 16).
- J'observe un miroir *sur* le mur. (Élève N° 17).
- J'observe une porte *sur* laquelle il y a un chapeau, un manteau et y un quinquet. (Élève N° 18).
- Je vois deux cadres *sur* le mur. (Élève N° 18).

- Je vois qu'il y a deux tableaux collés¹⁵ *sur* le mur. (Élève N° 20).
- Je vois que *sur* la porte il y a une veste, un chapeau et un quinquet. (Élève N° 20).
- Je vois un miroir *sur* le mur. (Élève N° 22).
- Je vois des cadres *sur* le mur. (Élève N° 22).
- Une horloge plaquée *sur* le mur. (Élève N° 23).
- Je distingue une horloge *sur* le mur. (Élève N° 24).

Cependant, une fois liée à des verbes tels que « accrocher » (*les cadres sont **accrochés sur** le mur ; la pendule est **accrochée sur** le mur*), « suspendre » (*un ancien quinquet **suspendu sur** une barre en bois ; une porte **suspendue sur** elle un manteau*) et « pendre » (*un manteau, un chapeau et un quinquet **pendus sur** la porte ; une horloge **pendue sur** le mur ; je vois deux quinquets dont un se trouve sur le bureau et l'autre est **pendu sur** la porte*), l'idée de « relation porteur-porté intermédiaire » se trouve, comme nous l'avons vu précédemment, soit déformée, soit neutralisée.

Qu'en est-il de l'emploi de « à » dans l'exercice lacunaire ?

2.4. Le cas d'emploi de « à » dans le test 2

Pour ce test, les élèves sont tenus d'user de la préposition « à » afin de traduire le maintien du mur de l'horloge, du miroir et des cadres et le maintien de la porte d'un quinquet, d'une veste et d'un chapeau. A la différence du test 1, l'usage de la préposition « sur » est impropre – et par conséquent incorrect – dans ce test, car le contexte ainsi que la situation ne permettent pas un tel emploi prépositionnel. En effet, les deux phrases censées être complétées par l'emploi de

¹⁵ Si l'emploi de « sur » est acceptable dans cette phrase, l'usage du verbe « coller » ne convient pas pour désigner l'état de la cible (les tableaux), car celle-ci est plutôt fixée à l'aide d'un clou et non avec un produit adhésif. Il en est de même pour la phrase « une horloge plaquée sur le mur », où l'usage du verbe « plaquer » est impropre car il ne désigne point l'accrochage.

« à » sont construites, à dessein¹⁶, avec le verbe « accrocher », un verbe qui, pour rendre compte de la « relation porteur-porté » figurant sur le dessin, demande exclusivement « à » et non pas « sur ».

Les résultats d'emploi de la préposition « à » dans l'exercice lacunaire se présentent comme suit.

¹⁶ Le but d'une telle construction, c'est de voir si les élèves se fixent sur une représentation telle qu'elle se fait en français (accrocher à) ou sur celle en arabe classique (moualek ala = accroché sur) ou dialectal (maalak ala = accroché sur ou maalalek fi = accroché dans).

Tableau 2.4 : Les résultats de l'emploi de « à » dans le test 2.

Élève	L'indicateur de lieu censé être employé	
	L'horloge, le miroir et les cadres sont accrochés à un mur.	Le quinquet, la veste et un chapeau sont accrochés à une porte.
N° 1	<i>sur</i>	<i>sur</i>
N° 2	<i>dans</i>	<i>dans</i>
N° 3	<i>sur</i>	<i>sur</i>
N° 4	<i>sur</i>	<i>sur</i>
N° 5	à	à
N° 6	<i>sur</i>	<i>sur</i>
N° 7	∅	<i>sur</i>
N° 8	à	à
N° 9	à	à
N° 10	<i>dans</i>	<i>derrière</i>
N° 11	<i>sur</i>	à
N° 12	<i>sur</i>	à
N° 13	∅	à
N° 14	<i>sur</i>	<i>sur</i>
N° 15	à	<i>sur</i>
N° 16	<i>sur</i>	<i>sur</i>
N° 17	<i>dans</i>	<i>sur</i>

TABLEAU 2.4 (suite).

Élève	L'indicateur de lieu censé être employé	
	L'horloge, le miroir et les cadres sont accrochés à un mur.	Le quinquet, la veste et un chapeau sont accrochés à une porte.
N° 18	<i>sur</i>	<i>sur</i>
N° 19	<i>sur</i>	<i>à</i>
N° 20	<i>sur</i>	<i>dans</i>
N° 21	<i>à</i>	<i>à</i>
N° 22	<i>sur</i>	<i>derrière</i>
N° 23	<i>sur</i>	<i>dans</i>
N° 24	∅	<i>à</i>
N° 25	<i>sur</i>	<i>dans</i>
N° 26	<i>à</i>	<i>sur</i>
N° 27	<i>sur</i>	<i>sur</i>
N° 28	<i>sur</i>	<i>sur</i>
N° 29	<i>sur</i>	<i>à</i>
N° 30	<i>sur</i>	<i>sur</i>

Comme le laisse voir le tableau N° 2.4, l'emploi de « à », visant à traduire les deux « relations porteur-porté » « intermédiaires » précédemment citées, n'apparaît que parmi les propositions de quatre élèves (élèves N° 5, 8, 9 et 21). S'agissant des vingt six élèves restants, on constate que l'emploi de « à » connaît une maîtrise partielle chez certains élèves (élèves N°11-13, 15, 19, 24, 26 et 29),

étant donné que cette préposition est parfois soit absente des suggestions des élèves (notamment les élèves N° 13 et 24), soit remplacée improprement par la préposition « sur ». L'utilisation de « à » chez les autres élèves (élèves N° 1-4, 6, 7, 10, 14, 16-18, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 30) est totalement remplacée par l'emploi des prépositions « sur », « dans » et « derrière ».

Ces emplois de « sur », rappelons-le, sont inadmissibles de par leur combinaison avec le verbe *accrocher*, une combinaison inappropriée à traduire la pendaison telle qu'elle apparaît sur le dessin présenté à nos sujets. L'emploi de « dans » et « derrière », quant à lui, est jugé incorrect en raison de l'absence de contraintes qui imposent leur usage, à savoir le positionnement des cibles du côté opposé au devant du site et leur dissimulation totale ou partielle par ce dernier, pour le cas d'emploi de « derrière », et l'inclusion de la cible dans le site, pour le cas d'emploi de « dans ».

Ainsi, pour résumer, les erreurs constantes de nos élèves, liées à l'emploi de la préposition « à » dans la production libre et dans l'exercice lacunaire, résident surtout dans l'usage erroné de « sur », suite à sa conjugaison avec des verbes impropres à traduire la suspension correspondant à la situation, et celui de « dans ». Et sans oublier, toutefois, le cas d'emploi fautif, propre au test 2, de la préposition spatiale « derrière » : le quinquet, la veste et un chapeau sont accrochés *derrière* une porte.

Concernant cette préposition, son emploi peut s'expliquer par le fait que les élèves (N° 10 et N° 22) établissent le repérage spatial en considérant uniquement l'orientation frontale intrinsèque de la porte, et en faisant abstraction de l'emplacement du quinquet, de la veste et du chapeau. Il est vrai que les cibles (quinquet, veste et mur) partagent avec la porte une partie de son derrière, mais sans pour autant être situées derrière la porte, c'est-à-dire dissimulées, en partie ou en totalité, par cette dernière.

Pour ce qui est de la préposition « sur » et « dans », nous estimons que leur emploi incorrect s'est fait sous l'emprise d'une représentation communautaire (propre à un locuteur algérien ou arabe) à laquelle nos élèves ont eu recours et en fonction de laquelle, le maintien vertical est perçu et traduit de telle manière :

- El vista rahi **malaka fel** beb = La veste est **accrochée dans** la porte
- El laouha **moalaka ala** elhait = Le cadre est **accroché sur** le mur.

Ce postulat, nous semble aussi valable pour justifier le motif d'emploi à bon escient de « sur » par nos élèves, notamment dans le test 1. En effet, nous pensons que le mobile d'emploi de la préposition « sur », par nos élèves, en dépit de son acceptabilité, se fait moins sur la base de la connaissance d'une norme d'usage telle que présentée par VANDELOISE [7], que sous l'effet de cette « vision sociale » qui – par chance – coïncide avec celle de la langue français.

Quelles conclusions tirons-nous de l'analyse de ces différentes propositions liées à l'expression de la localisation spatiale et à l'emploi des termes spatiaux, dans le test 1 et le test 2 ?

Du point de vue syntaxique, la formulation de la localisation spatiale n'est guère ce qui pose un problème à nos élèves ; c'est surtout le choix des prépositions spatiales qui constitue l'écueil à la traduction juste et fidèle du rapport de lieu chez nos sujets. Un tel obstacle, bien qu'il ait un facteur secondaire qui le sous-tende, tire son origine principalement d'une méconnaissance du sémantisme des termes spatiaux employés par nos élèves.

Cela revient à dire que l'étude sémantique des prépositions spatiales, de façon particulière et des indicateurs de lieu de façon générale, constitue au cycle secondaire et du moins pour notre public, un besoin réel et urgent. Reste à savoir si un tel besoin trouve satisfaction dans les méthodes d'enseignement et les manuels scolaires du français en vigueur, destinés aux élèves du secondaire. C'est ce que nous tenterons de savoir dans ce qui va suivre.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES

Le fait de présumer que la difficulté des élèves de terminale à employer les prépositions spatiales « à » et « contre » tient son origine d'un enseignement déficitaire, voire inexistant de ces outils linguistiques, implique pour nous l'examen de la place et du traitement des indicateurs de lieu retenus dans les manuels scolaires et par les enseignants du secondaire. Autrement dit, pour chaque analyse critique des éléments suspectés, nous nous attacherons surtout à connaître si les indicateurs de lieu figurent parmi les objectifs d'enseignement du secondaire et comment ils sont abordés. Dans le cas positif, nous verrons sous quel aspect et sous quel prétexte d'enseignement ils sont retenus. Dans le cas négatif nous tenterons, dans la mesure du possible, de savoir en vertu de quoi, on fait abstraction de ces prépositions spatiales.

L'analyse des manuels scolaires de français du secondaire

Au vu des programmes officiels¹ en vigueur, il s'avère que l'enseignement des indicateurs de lieu est programmé² pour deux niveaux d'enseignement. Ils sont programmés en 2^{ème} et en 3^{ème} A.S (voir appendice A). L'étude des indicateurs de lieu est programmée en 2^{ème} A.S avec l'étude de **La description (statique/itinérante)**, objet de la première unité didactique du projet I (produire un reportage pour le journal du lycée). En terminale, les indicateurs de lieu sont

¹ En l'occurrence :

- Les programmes datant de 2004, pour la 2^{ème} et 3^{ème} A.S qui ne sont qu'une réimpression des programmes de 1995 sur lesquels les conceptrices du manuel de 2^{ème} et 3^{ème} A.S ont adapté les contenus de leur ouvrage ; et
- Le programme de 2005 pour la 1^{ère} A.S.

² La programmation se manifeste par la mention de termes de : « lexique de localisation », « indicateurs d'espace », « indicateurs de lieu ».

prévus à deux reprises : lors de l'étude de **La description dans le récit** et du **Compte-rendu de lecture**, objets de la deuxième et troisième unité didactique du projet 3 (produire un récit de vie sous forme de nouvelle). Notons, par ailleurs, que les indicateurs de lieu sont différemment perçus à chaque niveau d'enseignement. Ainsi en 2^{ème} A.S, ils sont tenus comme des éléments du vocabulaire (on parle de lexique de localisation) et en terminale, ils sont retenus tantôt comme éléments du lexique et tantôt comme éléments de grammaire.

Sur la base de cette programmation, notre analyse des manuels du secondaire se limitera aux manuels de 2^{ème} et 3^{ème} A.S et notamment aux projets nécessitant l'intégration des indicateurs de lieu, à savoir le projet du reportage, pour le manuel de 2^{ème} A.S et le projet raconter/décrire, pour le manuel de 3^{ème} A.S.

Avant de rendre compte de l'analyse de la façon dont est présenté ce point de langue (les indicateurs de lieu) dans ces manuels, il serait préférable de présenter, ne serait-ce de façon sommaire, les principales caractéristiques de ces derniers.

Publiés par l'Office National des Publications Scolaires (l'O.N.P.S.), les manuels officiels de français de 2^{ème} et 3^{ème} A.S, intitulés *livre de français*, sont respectivement le fruit de la collaboration de trois auteurs dont deux enseignantes de français du cycle secondaire et une inspectrice. Ces ouvrages, constituent les outils actuellement utilisés par les enseignants et les élèves – du moins ceux avec qui nous avons travaillé – et les seuls matériaux didactiques officiels dont disposent ces derniers. Autrement dit, aucun élément complémentaire, tel que le livre du maître, le cahier d'exercices ou des documents audio ou vidéo, n'est associé à ces manuels. Portés essentiellement sur l'étude de la typologie de texte, les manuels de 2^{ème} et de 3^{ème} A.S s'organisent autour de projets : *le reportage, l'expositif, le prescriptif, le démonstratif, l'argumentatif*, pour le manuel de 2^{ème}

A.S ; et *argumenter pour et contre, exhorter, exposer, raconter/décrire*, pour le manuel de 3^{ème} A.S³.

La brève présentation des manuels étant faite, revenons à présent à l'essentiel de notre analyse, à savoir la place des « indicateurs de lieu » parmi les contenus d'enseignement du manuel de français de 2^{ème} et 3^{ème} A.S et leur traitement.

Au vu du sommaire du manuel de terminale, nous constatons que la mention du terme d'indicateurs de lieu, ou tout autre terme qui soit synonymique, est absente aussi bien dans la rubrique des « activités du lexique » que celle des « activités de la syntaxe » ; et l'examen du quatrième et dernier projet (*raconter/décrire*), nous confirme cette absence⁴. En effet, dans les treize pages consacrées à des activités de lexique et de syntaxe, aucune activité n'a trait aux indicateurs de lieu. Ce sont plutôt les indicateurs de temps qui jouissent du privilège d'une programmation (à la page 127 et 128) et ce dans le cadre d'exercices de repérage, où il est question pour l'élève de repérer les indicateurs temporels constitutifs de quelques textes.

Néanmoins, si les indicateurs de lieu n'ont pas de place parmi les activités syntaxiques ou lexicales liées à l'étude de la description, les textes servant de supports à cette dernière, abondent en termes spatiaux (*sur, dans, devant, à côté de...* et même *à* et *contre* y figurent). Reste à savoir si l'enseignant tirera profit de ces textes pour son enseignement des indicateurs de lieu.

³ Comparée à l'organisation du programme officiel de français, l'organisation du manuel de terminale est tout à fait différente. Même les intitulés, les composantes et le nombre des projets, tels qu'ils apparaissent dans le manuel, ne correspondent pas, tout à fait, à ce qui est proposé dans le programme.

⁴ Interrogé sur la raison de l'absence des indicateurs de lieu parmi les contenus d'enseignement du manuel de 3^{ème} A.S, un des auteurs nous affirme que ce fait relève non pas d'une omission mais d'un choix découlant du délai (un mois et demi) imparti à l'élaboration de ce manuel où il était impossible d'embrasser et satisfaire toutes les exigences, en terme de contenus, du programme officiel : « quand on travaille dans l'urgence on fait des sélections ».

Le livre de français de 2^{ème} A.S, à l'opposé de celui de terminale, retient, parmi les contenus linguistiques liés à l'étude de la description dans le reportage, les indicateurs de lieu. Ces derniers sont essentiellement présentés à travers des activités (voir appendice B) qui consistent à exercer l'élève à la reconnaissance de certains indicateurs de lieu (*sur, dans, par-dessus, autour, en bas, sous, derrière, devant, à, ça et là, là-bas...*), ainsi que sur l'emploi, en contexte, des termes spatiaux : *en face de, sous, sur, près du* et *sur*. Rien n'est dit, cependant, sur les normes d'usage de ces outils linguistiques, ou encore sur les différents « modes d'expression de la localisation spatiale » ou ceux de l'expression du déplacement, tels qu'ils sont abordés par BORILLO [9].

Donc pour résumer, tous les manuels de français du secondaire, en l'occurrence ceux de 2^{ème} et 3^{ème} A.S, sont dépourvus d'une leçon ayant pour objet la description sémantique des indicateurs de lieu et à travers laquelle l'élève intègre les conditions de l'emploi de ces outils de langue. Ces derniers sont plutôt présentés à travers des exercices uniquement.

Notons que cette situation est presque semblable dans les livres scolaires de français des autres cycles. En effet, le passage en revue des manuels scolaires du moyen⁵ et du primaire⁶ ainsi que des livres d'exercices⁷ accompagnant certains de ces derniers, nous révèle que la programmation des indicateurs de lieu est dans certains manuels, notamment ceux de 4-6^{ème} A.P et

⁵ - *Plaisir d'apprendre le français*. Manuel de 1^{ère} Année Moyenne, publié par l'ENAG EDITIONS.

- *Le français en projets*. Manuel de 2^{ème} A.M, publié par l'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S.).

- *Livre de français*. Manuel de 3^{ème} A.M. (O.N.P.S.).

- *Lecture et exercice de langue de français*. Manuel de 4^{ème} A. M, publié par l'Institut Pédagogique National (I.P.N).

⁶ - *Le monde de Didine T1/T2*. Manuels de français de 2^{ème} Année Primaire, (O.N.P.S.).

- *Mon livre de français*. Manuel de 3^{ème} A.P. (O.N.P.S.).

- *Premier livre de français*. Manuel de 4^{ème} A.P. (I.P.N).

- *Livre unique de français*. Manuel de 5^{ème} A.P. (I.P.N).

- *Livre unique de français*. Manuel de 6^{ème} A.P. (I.P.N).

⁷ Notamment les livres d'exercices de 1^{ème} A.M. (*Plaisir d'apprendre le français*, le guide de l'enseignant) et de 2^{ème} A.M. (*Le français en projets*).

de 4^{ème} A.M, inexistante ; et que dans d'autres manuels, notamment ceux de 2^{ème} et 3^{ème} A.P et les manuels de 1-3^{ème} A.M, elle se limite à des exercices relatifs à l'emploi ou au repérage de certains indicateurs de lieu (voir appendice C). Le reproche que l'on peut formuler à l'égard de ces exercices, notamment ceux visant la production, c'est qu'ils sont – en sus de leur insuffisance – dépourvus, dans leur majorité, de tout support visuel sur lequel l'élève peut s'appuyer pour donner sens à ses emplois⁸ prépositionnels.

Hormis ces exercices, l'approche ou la description sémantique des indicateurs de lieu n'a pas de place dans ces manuels ; et quant à l'expression de l'espace, dont on peut voir la mention dans les tables des matières de certains cahiers d'exercices, notamment ceux de 2^{ème} et 3^{ème} A.M, c'est de façon trompeuse et réductrice qu'elle est mentionnée et abordée, puisqu'il s'agit, en fait, du point de langue relatif au complément circonstanciel de lieu. C'est dire la prédilection, voire le conformisme des concepteurs des manuels scolaires officiels par rapport à une « grammaire morphologique », consistant à aborder la question de l'espace et de son expression uniquement à travers les formes (adverbes de lieu ou complément circonstanciel de lieu) et au détriment de toute construction du sens.

Donc, le principal reproche que l'on puisse faire à ces manuels scolaires officiels de français, tous cycles confondus, c'est cette omission d'une approche sémantique des indicateurs de lieu, une approche par laquelle l'élève appréhende le fonctionnement de ces outils de langue et déduit les normes d'usage de ces derniers. Autre point majeur critiquable dans les manuels scolaires officiels de français – car c'est ce qui constitue également le problème de fond de l'étude des indicateurs de lieu – tient dans l'absence d'une systématisation dans l'étude des marqueurs spatiaux, c'est-à-dire une programmation méthodique et progressive fondée sur des sélections réfléchies et des objectifs bien définis.

⁸ De ces exercices, il y a lieu d'excepter les exercices réussis, proposés dans le manuel de 3^{ème} A.P et de 3^{ème} A.M.

Ainsi, pour ce premier élément, qui est le manuel scolaire officiel, il n'est plus hypothétique de dire que ce dernier, en l'occurrence le manuel scolaire du secondaire, présente un déficit – qui n'est pas en faveur de l'élève – quant à l'étude des indicateurs de lieu, de façon générale, et des prépositions spatiales, en particulier.

Reste à savoir, à présent, le cas de la seconde composante de la « partie guidante », qui est l'enseignant. Ce dernier tente-t-il de combler, par sa pratique, le manque dont souffre le manuel scolaire du secondaire ou s'aligne-t-il sur la pratique adoptée par le concepteur du manuel du secondaire ? C'est ce que nous tenterons de connaître dans ce qui suit.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES PRATIQUES SCOLAIRES

L'examen de la seconde composante de la « partie guidante », qui est l'enseignant, s'effectue par l'intermédiaire de deux techniques d'investigation que sont : l'observation d'une pratique d'enseignement des indicateurs de lieu et des entrevues avec des enseignants de français du secondaire. Pour ce qui est du premier instrument de recherche, il nous permet une analyse factuelle de l'enseignement des indicateurs de lieu en classe de terminale¹. La seconde technique d'investigation, quant à elle, vise à enrichir et élargir nos renseignements au sujet de cette pratique, étant donné qu'il sera question, d'une part de révéler certaines données² non apparentes de l'enseignement des indicateurs de lieu, que l'observation en situation ne peut mettre en évidence ; et d'autre part, tenter d'embrasser l'attitude générale adoptée par les enseignants du secondaire pour enseigner ce point de langue relatif aux indicateurs de lieu.

1. L'enseignement des indicateurs de lieu au secondaire

1.1. Compte-rendu de l'observation d'une pratique de classe

Pour plus d'aisance et de rigueur dans l'examen et le compte-rendu de la pratique d'enseignement des indicateurs de lieu, une grille d'observation a été

¹ Etant donné que la délivrance par l'Académie d'Alger d'une autorisation d'accès à des lycées ne pouvait se faire à la rentrée des classes, nous n'avons pas pu assister à l'enseignement des indicateurs de lieu avec les classes de 2^{ème} AS, prévu au début du premier trimestre. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes limité à rendre compte de la pratique d'enseignement des indicateurs de lieu uniquement pour la classe de terminale.

² Des données telles que celles relatives aux critères qui sous-tendent le choix des indicateurs de lieu à enseigner, aux références théoriques des enseignants pour l'enseignement des indicateurs de lieu ; etc. Nous aborderons cela en détail dans la partie consacrée au compte-rendu des entrevues avec les enseignants (cf. infra § 1.2.).

conçue à cet effet. Par cet instrument, nous tentons de recueillir prioritairement les informations liées à l'enseignement des indicateurs de lieu, notamment :

- a) le prétexte de l'enseignement de ce contenu linguistique (en tant qu'un point de langue en soi ou à l'occasion de l'enseignement d'un acte de parole, d'une typologie de texte ou d'un thème.) ;
- b) le mode de présentation initiale des indicateurs de lieu par l'enseignante observée (présentation directe et explicite de ce point de langue, recours à des supports textuels/visuels, à la situation de classe ; etc.) ;
- c) le mode d'explication de ces outils linguistiques par l'enseignante (privilégier une description formelle ou une description sémantique) ; et enfin
- d) les exercices proposés par l'enseignante dans le cadre de l'étude des indicateurs de lieu.

Comme nous l'avons indiqué auparavant, l'enseignement des indicateurs de lieu en terminale, intervient lors de l'étude de la *description dans le récit*, objet de la dernière unité didactique du dernier projet pédagogique : *produire un récit de vie sous forme de nouvelle*. Pour cette unité didactique, l'enseignante prévoit quatre séances pédagogiques : trois séances portant sur la narration (notamment sur la structure du récit, les différents types de narrateurs, les temps du récit) et une dernière séance centrée sur l'étude de la description. Parmi ces séances pédagogiques, seule la dernière séance retiendra notre attention et fera l'objet, dans les lignes qui vont suivre, d'un compte-rendu, car c'est à cette étape que l'enseignante prévoit l'enseignement des indicateurs de lieu.

Notre observation a eu lieu le 03 mai 2006 et avait pour objet l'examen de la pratique de l'enseignante des élèves sur qui nous nous sommes fixés. D'une durée d'une heure, cette séance s'est amorcée par la lecture d'un texte (voir appendice D), extrait du roman d'Albert Camus, *Retour à Tipaza*, à partir duquel, une première analyse est effectuée par les élèves, en vue de définir les paramètres de la situation de communication (qui ? où ? quand ? quoi ?), ensuite les éléments paratextuels (le titre de l'ouvrage, le nom de l'auteur, l'année d'édition, le nom de la maison d'édition) et enfin, l'idée générale et les idées principales que véhicule le texte. Par ailleurs, l'enseignante prévoit un bref rappel

des différentes formes de description (de lieu : itinérante / statique ; physique ; psychique : description de sentiments) et les différents éléments linguistiques que comprend une description. Le rappel étant fait, l'enseignante interroge les élèves sur la nature de la description qui caractérise le texte lu et demande, de nouveau, aux élèves la lecture du texte afin d'inventorier, sous forme d'un tableau, les matériaux de la langue (les adjectifs qualificatifs, les compléments de nom, les comparaisons et les métaphores et enfin les repères spatiaux) utilisés par l'auteur en vue de rendre compte de l'élément décrit (une montagne : le Chenoua).

C'est de cette manière que s'est fait, ce que l'on peut nommer abusivement, l'enseignement des indicateurs de lieu à nos élèves de terminale : exclusivement à travers une activité de repérage.

1.2. Compte-rendu des entretiens avec les enseignants³ du secondaire

Désirant s'informer davantage sur la pratique d'enseignement des indicateurs de lieu au secondaire, des entretiens avec vingt enseignants de différents lycées publics d'Alger centre (en l'occurrence avec les enseignantes du lycée El Idrissi, Ibn El Ness, Omar Racem, Les frères Khérédine et Aroudj, Omar Ibn El Khatab)⁴ ont été réalisés.

La finalité première de ces entretiens est de savoir si la démarche dont nous avons pu être témoin, est (ou n'est pas) la pratique courante d'autres enseignants du secondaire. A cet effet, cinq questions ont été posées en ces termes :

- 1) Envisagez-vous l'enseignement des indicateurs de lieu au secondaire ?
- 2) Pour quelle année ?

³ Tous les enseignants que nous avons rencontrés ont tous plus de quinze ans d'enseignement du français.

⁴ Nous tenons à remercier toutes les enseignantes pour leur collaboration, ainsi que tout le personnel travaillant dans ces établissements pour leur bienveillance.

- 3) Y a-t-il des différences entre l'enseignement des indicateurs de lieu dispensé en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} A.S ?
- 4) Dans quel cadre d'étude s'inscrit l'enseignement des indicateurs de lieu ?
- a) Une typologie de texte
 - b) Un acte de parole
 - c) Une notion grammaticale
 - d) Autre
- 5) Pour ce projet, l'enseignement des indicateurs de lieu prend d'habitude ?
- a) Une séance
 - b) Plus d'une séance
 - c) Juste un bref rappel
 - d) Autre

Les réponses des enseignantes à ces questions révèlent que pour les classes de terminale, les indicateurs de lieu subissent le même traitement que celui que nous avons pu observer, à savoir une programmation liée à l'étude d'une typologie de texte (la description), limitée seulement au repérage et dépourvue d'une approche sémantique. Celle-ci, est parfois envisageable par certaines enseignantes, mais demeure occasionnelle, car elle est tributaire de la manifestation d'une erreur de la part des élèves.

Cette manière de faire, certaines enseignantes la justifient par l'a priori consistant à dire que la maîtrise d'emploi des indicateurs de lieu ou du moins des prépositions spatiales relève de l'acquis pour des élèves de terminale – y compris les différents élèves, issus de différents établissements, que nous avons testés et qui ont éprouvé des difficultés à user des prépositions « à » et « contre » –. Pour justifier cette manière de faire, d'autres enseignantes tirent argument du fait que les indicateurs de lieu ne font jamais l'objet d'évaluation le jour du bac.

Cependant, ce qui fait l'unanimité chez nos enseignantes des classes de terminale, c'est que les indicateurs de lieu sont un point de langue mineur, « une goutte d'eau dans la mer », pour reprendre l'expression d'une enseignante. En effet, toutes les enseignantes affirment que l'enseignement des indicateurs de lieu

en terminale n'est pas le point de langue primordial dans l'étude de la description, ce qui importe le plus dans ce projet, en terme de savoirs linguistiques, ce sont « les adjectifs qualificatifs, le complément de nom, la comparaison, l'emploi de la subordonnée et les temps de la description (l'imparfait) ».

S'agissant des classes de 2^{ème} A.S, l'enseignement des indicateurs de lieu, prévu avec l'étude du reportage, connaît plus ou moins une différence. Celle-ci tient dans la durée (toute une séance, voire plus) et l'aspect d'enseignement (exercices plus évocations théoriques). Nous reviendrons en détail sur ce point ultérieurement.

Parallèlement à ces questions visant à appréhender la démarche générale des enseignants du secondaire à l'égard de l'enseignement des indicateurs de lieu, une autre série de questions a été adressée à nos enseignantes, visant cette fois-ci la détermination des points faibles de cet enseignement des indicateurs de lieu au secondaire.

Les questions posées à nos enseignantes, à cet égard, visent à connaître :

- 1) l'approche adoptée pour l'étude des indicateurs de lieu (approche formelle ou approche sémantique) ;
- 2) la référence théorique sur laquelle les enseignantes se basent, en vue d'enseigner les indicateurs de lieu ;
- 3) les prépositions spatiales que l'enseignant intègre en sus de celles proposées dans les manuels scolaires officiels et les critères selon lesquels se fait le choix de ces prépositions spatiales ;
- 4) si les indicateurs de lieu sont des items sujets à évaluation de la part de l'enseignant du secondaire ;
- 5) la finalité de programmer les indicateurs de lieu parmi les contenus d'enseignement du secondaire.

A) Approche formelle ou sémantique ?

Enseigner les indicateurs de lieu peut s'effectuer selon deux approches totalement différentes. La première approche, inspirée d'une grammaire formelle, consiste à décrire les marqueurs spatiaux dans leur aspect morpho-syntaxique, soit leur assigner une classe morphologique (la classe des « prépositions simples » et la classe des « prépositions composées »), le trait d'invariabilité et la fonction d'introduire ou de constituer en soi⁵ un complément circonstanciel de lieu.

La seconde option, quant à elle, vise à décrire les indicateurs de lieu selon qu'ils traduisent une relation « topologique » ou « projective », ou encore des « propriétés orientationnelles », « dimensionnelles », « de distance » ; bref les aborder dans leur contenu sémantique.

L'adoption de la première option permet d'appréhender ces outils de langue, que sont les marqueurs spatiaux, dans leur « sens grammatical », un savoir utile pour une analyse grammaticale de la langue. Cependant, une telle approche ne nous renseigne point sur le « sens spatial » des indicateurs de lieu, un savoir nécessaire pour l'expression exacte de la localisation spatiale, ainsi que pour la compréhension de cette dernière. Pareille finalité n'est possible que par le recours à une approche sémantique. Autrement dit, sur le plan de la pratique de la langue – car une langue est avant toute chose une pratique visant la communication du sens – l'approche morpho-syntaxique est totalement vaine. Celle-ci est davantage vaine, si les apprenants, de même que nos sujets observés, manifestent le besoin de leur faire acquérir les traits sémantiques des indicateurs de lieu – du moins les plus basiques d'entre eux – en vue d'une maîtrise de leur emploi pour l'expression de localisations spatiales correctes et exactes.

Les enjeux de l'approche morpho-syntaxique et sémantique étant révélés, voyons à présent pour quelle approche nos enseignantes penchent.

⁵ Dans les phrases : *Passez devant* ; *Il a plu ailleurs*, les adverbes de lieu « devant » et « ailleurs » fonctionnent, à eux seuls, comme complément circonstanciel de lieu.

L'attitude générale de nos enseignantes à l'égard de ce point de langue, est d'insister beaucoup plus sur les exercices aux dépens de toutes explications théoriques. Néanmoins, certaines enseignantes, bien que rares, prévoient, notamment pour les classes de 2^{ème} A.S, en plus des exercices d'application, une partie théorique consistant à définir les indicateurs de lieu dans leur sens général (« les indicateurs de lieu servent à situer un être ou un objet dans l'espace ») ainsi que dans leur différentes formes qu'ils peuvent revêtir (prépositions, adverbes, locutions prépositionnelles et locutions adverbiales de lieu). La « description sémantique »⁶ des marqueurs spatiaux, elle, est plutôt une option de circonstance, notamment lorsque l'élève manifeste une difficulté à assimiler ou à user de certains marqueurs spatiaux.

B) Critères de choix

En « situation guidée », il est impossible d'embrasser la langue dans sa totalité, de ce fait, ce qui est présenté à « l'apprenant institutionnel » est loin d'être LA langue, mais plutôt « [...] *des éléments de la langue ou données langagières, dont le découpage, la présentation et la succession font inévitablement l'objet de choix pour l'enseignant [...]* » [13]. Donc, « [...] *enseigner, c'est choisir [...]* » [14], c'est-à-dire opérer des préférences et des sélections à l'aune de certains critères.

En matière d'enseignement des prépositions spatiales, il est possible de retenir au moins trois critères – évidemment l'idéal serait de tenir compte conjointement de ces trois paramètres – susceptibles de constituer, pour l'enseignant, le soubassement pour son choix de ces contenus linguistiques.

Comme premier critère, on peut citer celui relatif à la fréquence d'usage des prépositions spatiales. Ce critère est considéré comme étant « [...] *le critère de*

⁶ Par description sémantique, il ne faut pas entendre un examen du sémantisme du marqueur spatial, allant jusqu'à la déduction de la règle d'usage de ce dernier. Dans notre cas, il s'agit généralement de reformulations ou de corrections dénouées d'explications, de type « on dit ceci et non pas cela ».

base [...] » [14], car :

« [...] la notion de fréquence est directement liée aux notions d'utilité, de rentabilité et même de disponibilité (plus un mot est fréquent, plus il est rapidement activé et spontanément mobilisable – donc disponible – quand le besoin s'en fait sentir) qui sont généralement considérées comme fondamentales au niveau du choix des éléments à enseigner. » [14].

Le deuxième critère est celui de « [...] la comparaison avec la langue maternelle [...] » [14]. Un tel paramètre implique l'adoption, de la part de l'enseignant, d'une analyse comparative, c'est-à-dire un examen des contrastes et des ressemblances existant entre les prépositions spatiales de la langue cible et celles de la langue source, et ce en vue de révéler les écarts notionnels ou de fonctionnement de ces dernières. Dans notre cas – très ponctuel et où le risque des interférences n'est pas à exclure – fonder son choix sur la base d'une réflexion contrastive constitue une démarche salutaire de par l'avantage qu'elle présente, celui de prévenir les éventuels cas d'usage des prépositions spatiales de la langue de référence susceptibles d'induire en erreur l'élève. Nous avons vu au cours du deuxième chapitre, comment le « contre », exprimant le rapport de contiguïté verticale ou mi-verticale mi-oblique, a été traduit par l'ensemble de nos élèves : essentiellement par la préposition « sur », tel que cela se fait en arabe ; et comment la préposition spatiale « devant », marquant le vis-à-vis en français, a été utilisée, sur le modèle d'un emploi en langue arabe, pour exprimer la proximité latérale. Toutes ces données peuvent être préalablement déduites, grâce au recours, en amont de l'enseignement, à une étude contrastive. Parallèlement à sa fonction de prévention, l'analyse comparative permet à l'enseignant d'agir en conséquence, en ce sens qu'elle fait naître le besoin de clarifier le fonctionnement exact de ces prépositions spatiales propres à la langue française et distinctes de celles de la langue source de l'élève.

Enfin, le dernier critère en fonction duquel peut se déterminer la sélection des prépositions spatiales, est celui déductible à la suite d'une évaluation, « diagnostique » en l'occurrence. Il s'agit du paramètre d'imperfections ou de méconnaissances d'emploi de certaines prépositions spatiales par les élèves.

Parmi ces critères, voyons à présent quels sont ceux sur lesquels nos enseignantes se basent pour choisir du moins les prépositions spatiales.

Si l'on excepte les rares enseignantes, notamment celles de 2^{ème} A.S, qui affirment opter pour le paramètre de fréquence pour la sélection des différentes formes d'indicateurs de lieu, il demeure difficile de parler, au secondaire, de choix additionnel des indicateurs de lieu et d'un enseignement sélectif de ces derniers. Car le choix, par définition, est une présélection des contenus, entre autres linguistiques, qui précède l'enseignement de ces derniers. Or, les indicateurs de lieu, de façon générale, et les prépositions spatiales, en particulier, présentés aux élèves, ne sont pas « pré-choisis » [5]. C'est, en fait, au cours de la lecture du texte que l'enseignant découvre ces contenus linguistiques et, le cas échéant, prêtent attention.

Cette absence d'un enseignement sélectif des indicateurs de lieu, s'explique par l'inexistence d'un « enseignement pré-établi » [14] ayant pour visée, l'appropriation de l'élève de ces outils de langue doués de sens. Nous avons pu comprendre, en effet, suite à nos entretiens, que la finalité d' « enseigner » les indicateurs de lieu est que l'élève sache que la description requiert ou est identifiable à travers des matériaux de langue, parmi eux les indicateurs de lieu. Autrement dit, c'est pour la connaissance et la reconnaissance des caractéristiques formelles du texte descriptif, que l'on « enseigne » ou que l'on prévoit ces contenus linguistiques, au secondaire. Connaître et maîtriser le fonctionnement des marqueurs spatiaux en vue de s'en servir à des fins communicatives, autres que celles de la production écrite scolaire, semble ne pas être le mot d'ordre et l'intention, du moins première, pour nos enseignantes.

C) Évalue-t-on l'élève du secondaire sur sa maîtrise d'emploi des indicateurs de lieu ?

Enseigner c'est aussi « évaluer », c'est-à-dire estimer le degré réel d'appropriation, des élèves, des savoirs linguistiques, entre autres. L'utilité

première du recours à l'évaluation, c'est qu'elle permet de « juger », c'est-à-dire « [...] se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peut fournir [...] » [15]. Outre le fait que l'évaluation soit une « [...] recherche visant à rendre objectifs les jugements de valeurs portés sur l'apprenant. » [16], elle constitue également un moyen d'action (correctif), en ce sens que c'est par son biais que l'enseignant saura et pourra apporter l'aide nécessaire aux élèves en difficulté, et ce en présentant des explications ou en proposant des exercices supplémentaires, ou encore en consacrant, si besoin est, une leçon sur le point de langue qui fait défaut aux élèves.

S'agissant des indicateurs de lieu, ces contenus peuvent être évalués, par l'enseignant, à différents moments de l'action pédagogique et selon divers modes. Il est possible de tester les élèves sur leur maîtrise d'emploi des indicateurs de lieu, au tout début d'un nouveau niveau d'apprentissage (« évaluation diagnostique ») ou durant le cours (« évaluation formative »), voire au terme des apprentissages (« évaluation sommative »). Cependant, « l'évaluation, que ce soit en étape initiale, continue ou finale, n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés [...] » [6].

Dans notre cas, dire que l'enseignement des indicateurs de lieu est un objectif d'apprentissage relève de l'exagération. En effet, la programmation de ce point de langue n'a pas pour visée suprême de faire découvrir aux élèves le fonctionnement des marqueurs spatiaux et les amener – bien que cela soit un besoin – à la maîtrise d'emploi de ces derniers. Rappelons que celle-ci paraît pour certaines enseignantes « couler de source » – pour reprendre l'expression d'une enseignante – et pour d'autres, secondaire et occasionnelle, si ce n'est dérisoire. Aussi n'est-il pas étonnant qu'aucune enseignante ne pratique d'évaluation, quelle que soit sa forme, sur ce point de langue. Même l'unique exercice, du manuel scolaire de 2^{ème} A.S, que nos enseignantes font faire aux élèves, reste dérisoire, car il ne permet pas de tester les élèves sur l'emploi d'un bon nombre de prépositions spatiales, mais seulement sur l'usage de cinq marqueurs spatiaux (en face de, au fond de, sous, sur et plus près de).

Déficit de descriptions sémantiques systématiques des marqueurs spatiaux, manque d'un choix sur critères et l'absence d'une évaluation effective des élèves sur leur maîtrise d'emploi de ces outils ; ce sont là les principaux points faibles de la pratique d'enseignement au secondaire des prépositions spatiales, tout particulièrement, et des indicateurs de lieu, de manière générale et, par conséquent, les principaux griefs que nous pouvons formuler à l'encontre de ladite pratique.

Pour notre part, nous estimons que la difficulté de nos élèves à user, entre autres, des prépositions spatiales « à » et « contre » aurait été surmontée si l'enseignant avait entrepris une seule des démarches évoquées ci-dessus, à savoir un recours à une approche sémantique ou à un choix réfléchi des marqueurs spatiaux, ou encore à une évaluation, notamment diagnostique, permettant de faire la part entre ce qui est maîtrisé de ce qui ne l'est pas, dans ces contenus linguistiques que sont les indicateurs de lieu. Ceci n'étant pas le cas, l'imperfection ou la méconnaissance de nos élèves d'user de « à » et de « contre » risque d'être pérenne.

Toutes ces conclusions auxquelles nous sommes parvenu, corroborent donc notre hypothèse de départ consistant à dire que la difficulté de nos élèves de terminale à user des prépositions spatiales « à » et « contre », entre autres, tient son origine d'une absence ou d'un manque d'un enseignement – soit un mode de description approprié de la langue, une présélection avec critères et une évaluation objective du degré de maîtrise – de ces contenus linguistiques. Autrement dit, ce n'est point une supposition de dire que l'enseignement des indicateurs de lieu tel qu'il est dispensé par nos enseignants du secondaire est déficitaire et dans certains cas inexistant.

Au terme de notre analyse de la pratique d'enseignement des indicateurs de lieu au secondaire, une question s'impose à nous : si l'enseignement au secondaire des indicateurs de lieu, en général, et des prépositions spatiales, en particulier, est ce qu'il est, à savoir un enseignement qui s'effectue en l'absence d'une approche sémantique, d'une présélection critériée et d'une évaluation à

divers moments de l'action pédagogique ; en est-il de même pour les autres cycles d'enseignement du français ?

A la suite des entretiens avec dix enseignantes du collège⁷, dont la majorité enseigne le français depuis plus de quinze ans, et six enseignantes du primaire⁸, dont trois exercent depuis plus de vingt-sept ans et trois autres depuis plus de cinq ans, il y a lieu de dire que la pratique d'enseignement des indicateurs de lieu dans ces cycles n'est guère différente de celle du lycée.

Ainsi, si l'on considère le point relatif au traitement des marqueurs spatiaux et de – ce qui est considéré par nos enseignantes être – l'expression de l'espace, c'est selon l'optique d'une grammaire morphologique que cela s'effectue. En effet, nos enseignantes, aussi bien celles du collège que celles du primaire, estiment qu'en abordant le complément circonstanciel de lieu, elles traitent de l'expression du lieu ; et conçoivent et présentent les marqueurs spatiaux, et les prépositions spatiales, en l'occurrence, non pas comme étant des unités douées de sens et porteuse d'une représentation distincte du monde, mais plutôt comme des éléments de la phrase, ayant pour rôle l'introduction et la détermination de la fonction d'un mot ou d'un groupe de mots (dont la combinaison constitue un complément circonstanciel de lieu). En fait, l'approche sémantique des marqueurs spatiaux est, surtout pour les enseignantes du collège, conditionnelle, en ce sens que ce n'est que lorsque l'erreur d'emploi des marqueurs spatiaux s'impose, qu'une telle option est adoptée. Selon les dires des enseignantes, verser dans l'étude du sémantisme des marqueurs spatiaux n'est pas conforme à l'orientation dans laquelle ils doivent s'inscrire et se plier. Le but principal de l'enseignant est que l'élève parvienne à maîtriser la notion de complément circonstanciel de lieu. Et l'intégration des indicateurs de lieu, en est un moyen pour ce faire, en ce sens qu'ils servent – tout comme l'interrogation en « où » – d'indices qui aident l'élève à

⁷ Notamment les établissements d'Alger centre : Les Cinq Innocents, Ménani I, Wahiba Kebaily, Abou El Kacem El Chabi et Soulaïman El Farissi.

⁸ Notamment les écoles primaires : Ménani 1, Ménani 2, Ibn El Rachik, Ibn Toumert, Ibn El Ness et Mohamed Mada.

identifier et dégager le complément de lieu dans une phrase.

Ainsi, c'est pour les besoins d'un enseignement grammatical (celui du C.C.L) et non pas pour un objectif communicationnel (celui d'assimiler et de formuler convenablement des expressions du repérage ou du déplacement spatial) que les indicateurs de lieu sont intégrés et prévus au collège et au primaire.

Toutefois, il arrive que certaines enseignantes, notamment celles du primaire, adoptent une approche sémantique – et ce en recourant exclusivement à la situation de classe, aux illustrations ou à la gestuelle et non pas aux définitions – des indicateurs de lieu. Le défaut de ces approches – méritoires – c'est qu'elles demeurent des tentatives qui nécessitent davantage de systématisation et de progressivité au fil des différents niveaux du cycle primaire.

S'agissant des critères qui sous-tendent le choix des indicateurs de lieu présentés aux élèves, les enseignantes du collège affirment qu'elles ne procèdent à aucune présélection de ces contenus linguistiques et qu'elles n'intègrent pas de nouveaux indicateurs de lieu autres que ceux proposés dans le manuel ou compris dans les supports, car l'enseignement des indicateurs de lieu en soi n'est pas ce qui importe et prévaut. Ces contenus, rappelons-le, sont plutôt mis au service de l'étude du complément circonstanciel de lieu, l'effectif objectif d'apprentissage pour les enseignantes questionnées.

Au primaire, cependant, certaines enseignantes procèdent, notamment pour les classes de quatrième et de cinquième années, à la présélection de quelques indicateurs de lieu (« sur, sous, dans, à, (je vais à) derrière, devant, au fond de, à côté de, en face »), et ce, exclusivement, en fonction du critère de la fréquence. Notons toutefois, que ces choix ne sont pas nécessairement appelés à s'enrichir et à évoluer au fil des différents niveaux du cycle primaire, car les enseignantes présument que le reste des prépositions spatiales sera abordé au collège.

Concernant, enfin, l'évaluation, nos enseignantes nous renseignent que tester l'élève sur son usage ou son degré de maîtrise d'emploi des indicateurs de lieu n'est pas l'attitude prescrite et en vigueur au collège et au primaire. Ce qui est pratique courante, en matière d'évaluation, c'est de tester l'élève sur le déplacement et le repérage du complément circonstanciel de lieu, construit avec un indicateur de lieu.

Donc, aussi bien au primaire qu'au collège, les carences de la pratique d'enseignement des indicateurs de lieu sont les mêmes que ceux du secondaire. Autant dire que l'enseignement déficitaire des indicateurs de lieu au secondaire n'est point l'exception qui confirme la règle ; puisque les points faibles de la pratique d'enseignement de ces contenus linguistiques au secondaire nous les retrouvons au collège et au primaire, soit l'absence de description sémantique systématique, l'absence ou l'insuffisance des critères qui président à la sélection des indicateurs de lieu et enfin l'absence d'une évaluation des élèves sur leur maîtrise d'emploi de ces outils de langue. Par conséquent, le problème de l'enseignement des indicateurs de lieu est un problème qu'il faut résoudre aussi et surtout en amont de l'enseignement-apprentissage du français.

2. Propositions et perspectives

Solutionner le problème de l'enseignement des indicateurs de lieu et des prépositions spatiales, en l'occurrence, passe nécessairement par le perfectionnement de la pratique en cours, à savoir :

1) Prévaloir le sens sur la forme, d'autant plus que dans notre cas, cela est doublement, voire triplement bénéfique. L'adoption d'une approche sémantique sert d'abord une fin communicative (le sens est l'essence et la finalité de la pratique d'une langue), ensuite assure un rôle rectificatif, en ce sens qu'elle corrige les notions que l'élève possède déjà sur les marqueurs spatiaux de sa langue de référence. Des notions qui ne sont pas toujours analogues à celles véhiculées par les marqueurs spatiaux de la langue française et, conséquemment,

trompeuses pour l'élève. Outre le fait que l'approche sémantique permet, par contrecoup, de faire la différence entre l'emploi des prépositions spatiales des langues en présence, elle permet aussi de prévenir ou d'éviter les cas « d'usages intriqués »⁹ propres à l'emploi des prépositions spatiales de la langue française pouvant causer des difficultés aux élèves.

2) Procéder à des présélections des indicateurs de lieu, sur la base des critères les plus pertinents, pour chaque cycle d'enseignement du français. L'idéal, dans notre cas, serait à notre sens l'élaboration, par les instances qualifiées (tels que les concepteurs de manuels de français et le G.S.D (Groupe Spécialisé de la Discipline (le français)), qui a pour vocation la conception des programmes) d'une nomenclature des indicateurs de lieu, de façon que les enseignants des différents cycles d'enseignement du français disposent respectivement de leur « quota » d'indicateurs de lieu qu'ils prendront le soin d'étudier.

Le but de la mise en place d'une liste est d'assurer une évolution et une complémentarité dans l'enseignement des indicateurs de lieu dispensé au primaire, au collège et au lycée. Rappelons que l'un des défauts enregistrés au sujet du choix, c'est l'absence d'une progression méthodique dans la sélection des indicateurs de lieu proposés aux élèves au cours des dix années d'enseignement du français.

Outre le motif de la progression ; l'utilité de la conception d'une liste des indicateurs de lieu tient dans le fait qu'elle permet de mettre fin à certaines démarches qui nuisent à l'enseignement et à la sélection objective des marqueurs spatiaux. Des démarches, telles que cette tendance que nos enseignants des différents cycles ont à imputer respectivement l'étude de certaines prépositions spatiales au cycle qui suit ou précède leur cycle d'enseignement. Ainsi, pour le « contre », par exemple, les enseignants du primaire présument que c'est au collège qu'une telle préposition est abordée. En revanche, les enseignants du

⁹ Tel que le cas d'usage de « sur » et de « à » ou « sur » et « contre ».

collège et notamment du secondaire pensent plutôt le contraire. Il arrive même que certains enseignants du lycée s'interdisent de présenter aux élèves des marqueurs spatiaux tels que « hors de », sous prétexte qu'il relève du « châtier », pour reprendre le qualificatif de l'enseignant. Ce faisant, il y a de fortes chances que certaines prépositions finissent par n'être abordées à aucun moment et demeurent, par conséquent, inconnues des élèves. Mais grâce à cette liste, nous pensons que de telles attitudes n'auront plus lieu d'être.

3) Tester les élèves, à différents moments de l'enseignement, sur leurs acquis effectifs des marqueurs spatiaux, notamment les plus basiques d'entre eux, et leur proposer des activités variées qui visent aussi bien la compréhension que l'expression et traitent de l'expression du déplacement ainsi que de la localisation statique.

Loin de tout pessimisme, notons, toutefois, que la portée de ces propositions demeure tributaire de la reconsidération de l'objectif d'enseignement-apprentissage de ces contenus de langue que sont les indicateurs de lieu.

CONCLUSION

A travers cette présente étude, nous nous sommes proposés de déterminer les causes de la difficulté des élèves algériens de terminale filière lettres, à utiliser deux prépositions spatiales de la langue française, que sont « à » et « contre », permettant l'expression de la localisation spatiale.

A la différence de KHENDEK [4] qui voit dans la complexité du français, la source et l'explication des écueils du maniement des prépositions de la langue française, chez des élèves algériens de 1^{ère} AS, nous, nous avons porté notre attention plutôt sur la méthode d'enseignement de ces prépositions. Ce faisant, nous avons pris pour objet d'analyse les manuels scolaires officiels du secondaire, ainsi que les pratiques d'enseignement de ces contenus linguistiques, et ce en vue de dégager les possibles points faibles pouvant expliquer cette difficulté persistante à user de ces basiques outils de la langue française.

Précédemment à cela, nous avons procédé à l'analyse des résultats des tests, portant essentiellement sur l'emploi de « à » et de « contre », effectués auprès de nos trente élèves et suite à laquelle s'est révélée la difficulté de la quasi-totalité des élèves observés à employer « à » et « contre », voire leur non maîtrise d'user des marqueurs spatiaux les plus usuels du français (sur, dans, devant, derrière, etc.). De cette analyse des résultats des tests, il se révèle également la nécessité impérieuse que nos élèves aient connaissance des normes d'usages des marqueurs spatiaux en général et notamment de ceux dont la maîtrise d'emploi reste à parfaire.

Ces conclusions étant tirées, nous nous sommes orientés vers l'examen de nos éléments suspectés, que sont les manuels scolaires officiels et les démarches d'enseignement des indicateurs de lieu, afin de trouver une explication à cette non maîtrise de ces outils de langue, chez nos élèves de terminale.

S'agissant des manuels officiels, nous avons enregistré une absence totale de leçon ayant pour objet l'étude du « sens spatial » des indicateurs de lieu et de leur fonctionnement. Ce qui est proposé dans ces manuels – ou plus exactement dans un seul manuel de français du secondaire (celui de 2^{ème} A.S) – ce sont seulement des exercices auxquels on peut reprocher l'insuffisance et l'inefficacité à tester réellement l'élève sur sa maîtrise d'emploi des indicateurs de lieu.

La pratique d'enseignement des indicateurs de lieu, quant à elle, s'est avérée à la suite de l'observation de la pratique de classe et des entretiens avec des enseignants du secondaire, soit quasiment inexistante, car réduite au repérage occasionnel des indicateurs de lieu lors de la lecture du texte prévu pour l'étude de la description ; soit lacunaire et inadéquate – eu égard au besoin de nos élèves – car limitée à des exercices et à des approches formelles. A ces défauts, s'ajoutent les carences liées essentiellement à l'étude sémantique – dont nos élèves manifestent le besoin –, la présélection critériée et l'évaluation des élèves sur leur maîtrise d'emploi des indicateurs de lieu.

Autant de points faibles qui concourent à la persistance de cette non maîtrise de nos élèves de terminale à user de ces outils de langue. Autant de points faibles qu'il faudra aussi, et par conséquent, traiter par une reconsidération de l'objectif et de la démarche d'enseignement-apprentissage des indicateurs de lieu en vue d'une valorisation de ce point de langue. Car enseigner les indicateurs de lieu, est loin d'être réductible à la transmission d'un savoir linguistique sur des données de la langue, mais c'est aussi un moyen de faire découvrir à nos élèves la diversité de vues d'une société en matière d'organisation spatiale, la subtilité de la langue et enfin et surtout leur inculquer la rigueur, et ce pour des expressions de la localisation ou du déplacement spatial en français qui soient exactes et fiables. Tels sont les véritables enjeux de l'enseignement des indicateurs de lieu.

APPENDICES

APPENDICE A

LA PROGRAMMATION DES INDICATEURS DE LIEU AU SECONDAIRE

Projet I : produire un reportage pour le journal du lycée.

U.D. 1 : La description (statique/itinérante)

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<p>28</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer le thème des supports - Repérer l'organisation du texte. Distinguer les passages narratifs des passages descriptifs - Par qui et comment est prise en charge la description. (qui décrit ? pourquoi ? pour qui ?) - Repérer comment la description est introduite dans le récit. (le regard, le déplacement...) - Saisir la fonction expressive de la description. (subjectivité) 	<ul style="list-style-type: none"> - La caractérisation <ul style="list-style-type: none"> • l'adjectif qualificatif (énumération) - sa place • La mise en apposition comme mise en relief • Le complément du nom : choix de la préposition. • la relative déterminative/ explicative. • les superlatifs - Conjugaison <ul style="list-style-type: none"> • imparfait • passé simple (emploi et valeur) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique thématique. (en fonction des supports choisis) - Les verbes de perception visuelle (regarder, admirer, apercevoir, observer, scruter...) - Le lexique de la localisation : <ul style="list-style-type: none"> • repères spatiaux • le déplacement du regard • le déplacement de celui qui décrit (en haut ... en bas, ici ... là) - La comparaison. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstitution de textes éclatés - Elaboration de descriptions à partir de documents divers : photos - cartes postales - posters etc.. - Elaboration de textes descriptifs : lieux réels ou fictifs.

Programme de 2^{ème} A.S.

Programme de 3^{ème} A.S.

Projet III

U.D.2 : La description dans le récit.

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<p>39</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les séquences descriptives d'un texte. - Repérer qui décrit - La description d'actions (la succession dans le temps) - Repérer la présence, l'absence du scripteur dans la description. - Repérer les indices de la subjectivité : (pronoms, appréciatifs ...) - Déterminer les fonctions de la description dans le récit. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'imparfait (valeurs) - Caractériser : <ul style="list-style-type: none"> • les adjectifs • le complément de nom • la relative - La comparaison - Le comparatif, le superlatif - L'énumération 	<ul style="list-style-type: none"> - Les verbes de perception - Les indicateurs d'espace - Les péjoratifs, les mélioratifs - Les substituts lexicaux - Les champs lexicaux - La comparaison - La métaphore - La personnification 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer une séquence descriptive à partir d'un thème-titre et/ou de sous-thèmes. - Imaginer le cadre de vie dans lequel évoluerait une personne réelle ou un personnage fictif donné. - Décrire un objet par étapes à partir d'une amorce. - Transposer un texte descriptif en schéma (et l'inverse) - Décrire une personne réelle ou un personnage fictif qui évoluerait dans un cadre donné. - A partir d'une situation décrire les activités d'une personne réelle ou d'un personnage fictif. - Récrire une séquence descriptive selon des points de vue différents - Intégrer une séquence descriptive à des ensembles discursifs divers : (argumentation, exposition, narration ..)

Projet III

U.D.3 : Compte-rendu de lecture.

Programme de 3^{ème} A.S.

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<p>40</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les différentes parties d'une nouvelle ou d'un roman. (étude linéaire) - Repérer les personnages (les actants) <ul style="list-style-type: none"> • leur particularité • leur rôle - Repérer le cadre spatio-temporel (réfèrent socio-culturel) - Repérer les événements essentiels. - Repérer les thèmes - Situer le récit dans un des genres 	<ul style="list-style-type: none"> - La nominalisation - Les indicateurs de lieu, de temps. - L'énumération 	<ul style="list-style-type: none"> - Les champs lexicaux - Dénotation VS connotation - Le terme générique - Les appréciatifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire le plan - Rédiger la fiche simple d'un personnage, d'un objet - Résumer : <ul style="list-style-type: none"> • un film • une nouvelle • un roman - Terminer un début de résumé. - A partir du jugement d'une personne, sur une oeuvre, rédiger le jugement inverse. (une personne aime le livre ; la seconde n'aime pas le livre) - Rédiger un commentaire personnel sur l'oeuvre lue. (nouvelle ou roman)

APPENDICE B

EXERCICES DU MANUEL DE 2^{ème} A.S TRAITANT DES INDICATEURS DE LIEU

Syntaxe

Les indicateurs de lieux

1- Relevez dans les textes suivants, tous les indicateurs de lieu.

a. Ce matin d'octobre 1945, le vieux lycée de Constantine était ému, fébrile et convaincu de son importance. Les arbres qui poussent miraculeusement sur le rocher et dans le goudron étaient tristes et déjà frileux comme ces internes dont la cravate cache mal la nostalgie des plages et des immenses lumières blanches d'Algérie. (...) Par dessus la cour principale, le ciel disait son goût d'amertume. Autour, les murs décorés de faïence trop claire, donnaient aux longs préaux un parfum d'hôpital. (...) Le pays se remettait péniblement de son printemps sanglant. (...) Sur les montagnes qui entourent la ville, la terre était jaune, d'un jaune sale, brûlée. Dans les gorges du Rhummel, que le lycée domine, les corneilles se grisaient de leur propre vertige. Tout en bas, invisible mais terriblement présent, le torrent rageait.

*D'après Malek HADDAD,
"Le Quai aux fleurs ne répond plus".*

b. Au niveau du col, la neige avait déjà barbouillé de blanc tout l'espace. On devinait le soleil sous des nuages qu'il blanchissait par derrière. Devant Mokrane surgit brusquement le spectacle de tout le pays kabyle, étendu à ses pieds. Les crêtes de Zouaoua partaient de la montagne comme les branches d'un éventail. Sur chaque piton de crête qui conduisait à sa tribu, un village bas couleur de terre. Des volutes de fumées s'élevaient ça et là : la neige n'était pas encore arrivée là-bas, mais on y ressentait le froid vif qui l'annonçait. Hommes et femmes se serraient autour du kanoun.

*D'après Mouloud MAMMARI,
"La Colline oubliée".*

2- Complétez l'énoncé suivant à l'aide de : en face de - au fond d' - sous - sur - plus près du - sur.

La chambre où je me revois est grande et presque nue. Un grand feu brûle une cheminée de pierre blanche. De grosses poutres noircies de fumée forment le plafond les pieds, ni parquet, ni tapis, mais de simples carreaux de briques feu, au milieu de la chambre, une petite table à jeux. la table, deux chandeliers qui brillent et qui jettent un peu de lumière les murs, la cheminée, un homme assis, tient un livre à la main.

D'après Alphonse de Lamartine.

Phrase nominale/Phrase verbale

1 - Transformez dans l'énoncé suivant les expressions soulignées en phrases verbales.

"A Ghardaia - ville, le visiteur découvre une suite d'interminables arcades : magasins bien fournis, boutiques d'artisanat, marchés aux fruits, aux légumes et aux épices."

2 - Observez les mots écrits ci-dessous, puis classez-les dans deux colonnes. Relevez les noms dont la base est verbale et écrivez les dans la colonne de gauche, puis donnez les verbes correspondants dans la colonne de droite.

Plongée - entreprendre - féerie - loisir - triomphe - mer - émerger - appeler - jeu - voyage - apprécier - beauté - vacarme - formation - tourisme - appareil - architecture - méditer - ramper - échouement - émerveiller.

Noms	Verbes

- a. relevez les noms qui n'ont pas de base verbale.
- b. relevez les verbes et nominalisez-les.

APPENDICE C

EXERCICES DES MANUELS SCOLAIRES DU PRIMAIRE ET DU MOYEN TRAITANT DES INDICATEURS DE LIEU

Exercice 1 du manuel de 2^{ème} A.P.

J'apprends à lire

Je découvre les paragraphes

Je suis algérienne. Mon pays est l'Algérie. Alger est sa capitale. C'est là où je suis née.

J'habite la rue de la Liberté, au numéro 12.

Dans ma rue, il y a la mairie, la poste, le parc et une pâtisserie. L'école se trouve à côté de la mairie.

Je découvre les mots du texte

le pays
la ville
la rue

la maison
la mairie
la poste

l'Algérie
la mosquée
la pâtisserie

à côté

c'est là

dans

Je manipule

Je vais à l'école.

Je vais au marché.

L'école se trouve à côté de la mairie.

La poste se trouve près de la pâtisserie.

SEQUENCE 5

49

Exercice 2 du manuel de 2^{ème} A.P.

Mon Dico en Image



mon pays



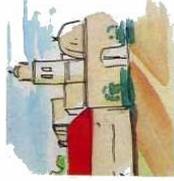
la mairie



la poste



le marché



la mosquée

SEQUENCE 5

53

Au revoir et à demain

Ding!Dong!Ding!Dong!

La cloche a sonné,

L'école est terminée !

On a bien travaillé,

On s'est bien amusé,

On salue les copains,

Au revoir et à demain.

J'écoute la suite du texte



"Regarde! dit Mira à Didine. Je te présente mon quartier... Là, nous sommes sur la place. Nous passons devant la boulangerie pour aller à la mosquée. Le cinéma est à côté de la librairie. Plus loin se trouve le marché et juste en face, la nouvelle supérette."

Exercice du manuel de 3^{ème} A.P.

Je m'exerce.

1 - Je regarde et je dis.



2 - Je dis où est l'oiseau.



3 - J'entends "u", je lève la main.



4 - J'entends "i", je croise les bras.

5 - J'observe les dessins et je complète les mots de la phrase.



Le

plante un

6 - Je vois «ou», je lis le mot :

meuton

poule

coq

poussin

7 - Je lis les phrases.

Le jardinier plante un arbre.
Il plante un arbre.

Exercices du cahier d'activités de 2^{ème} A.P.

◆ *Je comprends*

J'entoure la bonne réponse.

Mira habite près de la poste.
Mira habite à côté de la mosquée.
Mira habite en face de la mairie.



◆ *Je m'entraîne à lire*

Je complète avec les mots-étiquettes.

Mira habite de la poste.

Elle habite de la mosquée.

Sa maison se trouve du marché.

La mairie se trouve de l'école.

près

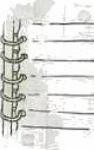
loin

en face

à côté

◆ *J'apprends le code*

J'entoure le dessin quand j'entends d.



Je repase et je continue.

midi

midi

midi

madame

madame

madame

imam

imam

imam

Exercices du guide de l'enseignant de 1^{ère} A.M.

- 2- MEUH — HIHAN
 HIHAN — HIHAN
 Hiiii
 MIAOU
 Hou ou ou
 COA-COA
 CROA-CROA
- Hibou
 Grenouille
 Chat
 Vache
 Corbeau
 Âne
 Cheval

3-



GRAMMAIRE (P104-105)

L'expression de lieu et de temps.

Observe.

Dans cette rubrique, les élèves découvriront le caractère déplaçable et supprimable du complément de phrase.

Entraîne-toi.

- 1- a- Les enfants rangent leurs jouets dans le coffre en bois.
 CCT
- b- Pendant les vacances, nous ferons de grandes promenades.
 CCT
- c- J'ai trouvé une tortue dans le jardin.
 CCT
- d- Ma mère viendra me chercher à l'école.
 CCT

Exercices du guide de l'enseignant de 1^{ère} A.M. (suite)

3— La bande dessinée

e- Dans le jardin, mon père ramasse les feuilles mortes.
 CCL

- 2- a- Je prends ma douche.
 b- Mon père était dans le garage.
 c- Les élèves vont à la piscine.
 d- Djamel pose son cartable.
 e- Mon frère savait lire.
- 3- a- Les élèves sortent à seize heures trente.
 b- Maman range les légumes dans le bac à légumes.
 c- Nous dînons à vingt heures.
 d- Mon oncle a acheté un chiot hier.
 e- Les pigeons roucoulent sur le toit.

CONJUGAISON (P105)

Le futur simple de l'indicatif
 «être - avoir» et les verbes du 1^{er} groupe».

Observe.

- a - «sera - se montrera - aura» sont des verbes
 b - «La prochaine fois»
 c - Futur simple.

Entraîne toi.

7-

Pronom-Sujet	Verbe	Infinitif
Tu	As quittés	Quitter
Tu	Auras	Avoir
Je	Aurai	Avoir
Tes yeux (ils)	Rencontreront	Rencontrer
Ma main (elle)	Passera	Passer
Je	Serai	Être
Je	Me serrerai	Se serrer

ORAL

Arrêt sur image

- Saisir l'organisation de la description d'un lieu.
- Produire un énoncé pour décrire un lieu.



Un paysage canadien 1



Taj Mahal en Inde 2



Une rue de Béjaïa 3

On en parle

- 1 - imagine que tu es guide, présente les lieux ci-dessus.
- 2 - Localise-toi dans chacun de ces lieux puis indique les différents chemins pour y arriver.

Banque de mots

- Les noms:**
- le continent, le pays, la région, la wilaya...
 - la ville, le village, le hameau, l'agglomération, la commune...
 - la rue, la ruelle, l'avenue, le boulevard, le sentier, la piste, la route, l'autoroute...
 - la place, le jardin, le parc, le cinéma, le théâtre, le marché, la poste, la mairie, le musée, l'hôtel, le stade, l'école, le collège, le lycée...
 - la maison, la demeure, le logis, l'habitation, la villa, l'immeuble, l'appartement...
 - le quartier, le faubourg, la banlieue, la cité...
 - les magasins, les usines, la zone piétonnière, les monuments...
- Les verbes qui localisent:**
- se trouver, se situer, se dresser, s'étendre, s'élever, longer, traverser, s'éparpiller, se grouper, se développer, entourer, encercler, se croiser, aboutir à, suivre, serpenter, ...
- Les verbes de perception:**
- regarder, voir, admirer, apercevoir, aviser, considérer, contempler, dévisager, discerner, distinguer, épier, entrevoir, examiner, fixer, guetter, inspecter, noter, observer, percevoir, repérer, scruter, surveiller, toiser.
- Les indicateurs de lieu:**
- ici, là, où, ailleurs, partout, sur, sous, dans, derrière, devant, loin de, près de, à côté de, à droite, à gauche, au dessus, au dessous, en face de, au-delà de, entre, au sud, au nord...
- Les adjectifs:**
- ancien, moderne, animé, calme, grand, petit, peuplé, dépeuplé, résidentiel, un site archéologique...
 - une ville commerçante, universitaire, his torique, touristique, industrielle, maritime, une ville d'art, une ville d'eau...

L'expression du lieu

JE RETIENS

Le complément circonstanciel de lieu répond aux questions : où ? d'où ? par où ? jusqu'où ?
Il apporte une information utile en précisant l'endroit.
On peut le déplacer dans la phrase sauf lorsqu'il est un complément essentiel du verbe comme dans « Il se laissa rouler sur le dos ».

J'OBSERVE

Texte 1 - Paysage espagnol
La ville de Baylen avec ses toits, ses tuiles, son école rose et ses maisons blanches accrochées au pied de la tour formait un admirable premier plan. Plus loin, les champs de blé ondoyaient en vagues d'or. Tout au fond, au-dessus de plusieurs rangs de montagnes, l'on voyait briller comme une découpe d'argent la crête lointaine de la Sierra-Nevada.

Texte 2 -

Lorsque Robinson reprit connaissance, il était couché sur la plage déserte. Une vague déferla sur le sable mouillé. Elle vint lui lécher les pieds. Il se laissa rouler sur le dos. Des mouettes noires et blanches tournoyaient dans le ciel. Robinson s'assit avec effort. Il ressentit une vive douleur à l'épaule gauche.

*D'après Michel Coarnier
Vendredi ou la vie sauvage
Gallimard*

Relève les thèmes de ces textes.

J'ANALYSE

- 1- Que décrivent les propos (informations) donnés sur ces thèmes ?
 - 2- Retrouve les noms qui désignent le lieu. qui situent ces lieux ?
 - 3- Relève les expressions qui répondent à la question « où ».
 - 4- Quelles sont les prépositions qui les introduisent ?
 - 5- Comment les appelle-t-on ?
 - 6- De quoi se composent ces expressions ?
 - 7- Déplace dans chaque phrase le complément que tu as relevé.
 - 8- Dans quelles phrases est-ce impossible ?
 - 9- Lis le texte en supprimant les compléments circonstanciels de lieu. Compare-le avec le texte ci-dessus.
 - 10- Que remarques-tu ?
- JE M'ENTRAÎNE**
- 1- Dans les phrases suivantes, désigne les groupes de mots qui expriment le lieu.
 - Il se dirige vers la porte.
 - Un aigle s'était posé sur le rocher.
 - Le train passe sous le tunnel.
 - La ménagère met ses provisions dans un panier.
 - 2- Remplace les expressions soulignées par des expressions équivalentes.
 - Il vécut au milieu de tous ses amis.
 - Il s'assoit près de sa petite sœur.
 - Il habite à proximité de l'école.
 - La gare se situe non loin du centre-ville.
 - 3- Complète les phrases suivantes par un groupe de mots qui précise le lieu.
 - La neige tombe...
 - Il habite...
 - Je partirai...
 - 4- Compose des phrases avec les indications suivantes. Mets le verbe au présent ou au passé composé.

Exp : Ali - Ville - habiter

 - Ali habite en ville.
 - aller - Sihem - campagne
 - stade - jouer - équipe
 - auto - rouler - route
 - galoper - chevaux - champs
 - neige - tombe - campagne

**Exercices du cahier
d'activités de 2^{ème} A.M. (suite)**

5- Relève le complément circonstanciel de lieu dans le texte suivant :

Comme ma mère était très occupée, j'allais souvent chez mes tantes : avec elles, je ne m'ennuyais jamais. Je pouvais rester là des heures à les observer.

Elles travaillaient l'argile et la laine. La courrette était toujours encombrée de poteries. Près du portail, un gros tas de bois servira à la cuisson.

6- Recopie les phrases qui comportent un complément circonstanciel de lieu.

- Mon grand-père a planté un olivier au fond du jardin, à côté du figuier.

- L'ouvrier est monté sur la terrasse de l'immeuble pour contrôler l'étanchéité.

- Au bout du sentier, les randonneurs avancent avec précaution pour ne pas glisser et tomber au fond de la vallée.

- Chaque matin, je bois du jus d'orange pour avoir de l'énergie.

- Comme chaque année, toute la famille qui habite à Constantine, viendra nous rejoindre au bord de la mer, pour passer ensemble de bonnes vacances.

- Les voitures avancent lentement le long du port à cause du très grand nombre de véhicules revenant de la côte ouest.

- Chaque vendredi mes frères font du sport. L'aîné va courir à la forêt de Boucharoui et le cadet se rend au gymnase pour s'entraîner au judo.

7- Dans les deux extraits suivants, relève les compléments circonstanciels de lieu et classe-les selon le tableau suivant :

Adverbe
préposition + nom
préposition + adverbe
groupe nominal

a- Six milliards d'hommes
Les hommes habitent presque partout sur la terre. Les uns vivent dans des cases en paille, d'autres dans des immeubles. Certains mangent assis par terre, d'autres sur une table basse ; certains mangent avec des baguettes, d'autres avec des couteaux et des fourchettes.

Grammaire

Quelques populations sont nomades : elles vivent sous des tentes et se déplacent souvent. Mais la plupart des hommes sont sédentaires et la moitié d'entre eux vivent dans des villes.

b- Un sentier conduisait dans un bosquet d'arbres sauvages, au centre duquel croissait à l'abri des vents, un arbre domestique chargé de fruits. Par cette avenue, on apercevait les maisons ; par cette autre, les sommets inaccessibles de la montagne.

8- Pose les questions auxquelles répondent ces phrases :

- En face du cinéma l'Algérie.

- Je suis allée au cirque la semaine dernière.

- Tindouf se trouve à l'extrême-ouest de l'Algérie.

- Entre Sétif et Constantine.

9- Imagine des réponses aux questions suivantes :

- Où se trouve l'Algérie ?

- D'où provient l'eau minérale Toudja ?

- Dans quelle région de l'Algérie trouve-t-on du pétrole ?

10- Observe les énoncés suivants :

J'habite à la cité Emir-Abdelkader. J'y habite.

Je retiens d'Oran, j'en reviens.

Que remplace «y» et «en» ?

Quelle est la nature de ces deux mots ?

11- Réécris les phrases suivantes en remplaçant les mots soulignés par le pronom qui convient.

- Je passe le mois d'août à Béjaïa.

- Il est venu de Jamanasset. Il y a deux jours.

- Mouloud Feraoun a fait ses études à l'École Normale de Bouzaréah.

12- Remplace les croix par l'un des indicateurs de lien suivants : au-delà de - d'un côté - de l'autre - en face de - plus loin-sous.

(x) la porte d'entrée, une seconde porte donne accès à la salle de séjour. En entrant, nous voyons

(x) une longue table rectangulaire, (x), un banc en forme d'angle et (x), le fauteuil de

papa et de maman.

(x) la table se trouve la corbeille des mûles qui

présentent la maison de la vermine et des insectes.

(x) la salle de jeux se trouvent les toilettes.

**Exercices du cahier
d'activités de 2^{ème} A.M. (suite)**

13- Observe le texte suivant :

Allo ! Je voudrais parler à Farid s'il vous plaît. Désolé ! Farid n'est pas là. Voulez-vous laisser un message ?

Dites-lui seulement que je l'attends ici vers deux heures. S'il n'est pas là à deux heures et demi, j'irai à la plage et il me rejoindra là-bas.

14- Quelle est la nature et la fonction des mots en gras ?

14- Observe l'énoncé suivant :

- Où est la télécommande ? Je l'avais placée ici et je ne la retrouve pas.

- Voilà, elle est là ! Calme-toi !

15- Repère les indicateurs de lieux. Peux-tu les intervenir ?

JE RETIENS

Dans un texte, les mots qui désignent le lieu sont des indicateurs de lieu.

- ceux qu'on comprend directement et qui ne changent pas si l'émetteur se déplace.

- ceux qu'on ne comprend que si on sait où se trouve celui qui parle.

15- Remplace la croix par l'une des prépositions suivantes: à - entre - près de - en - sous - vers - chez - derrière - dans - sur.

- Un bateau passe (x) le pont suspendu et se dirige (x) le quai.

- Accroche ton blouson (x) la penderie (x) mon imper et la veste de papa.

- J'ai passé l'été (x) la campagne (x) mon oncle.

- Assied-toi (x) ce fauteuil et reste un moment (x) moi.

- Mon père est (x) vacances, il passera quelques temps (x) ses amis.

16- Voici des expressions pour localiser le lieu : près de - en face de - devant - derrière - à gauche - à droite.

Real en images/en questions

J'observe



Arcimboldo, *L'Automne*, Musée du Louvre.

2 Séquence

J'échange avec mes camarades

- 1 - Explique le titre donné à ce tableau.
- 2 - Fais la liste des éléments qui composent ce portrait et utilise les indicateurs de lieu (ex : près de , à côté de, à gauche, à droite, au-dessous etc.) pour les situer les uns par rapport aux autres.
- 3 - Cherche comment tu pourrais procéder pour faire, à la manière d'Arcimboldo, le portrait :
 - d'une cuisinière ;
 - d'un pêcheur ;
 - d'un épicier ; etc.
- 4 - Arcimboldo a peint aussi " Le Bibliothèqueaire ". Cette peinture est un buste. Amuse-toi à réaliser le portrait du bibliothécaire à partir de livres (nomme les types de livres que tu utiliseras). Pour t'aider, voici comment le peintre a imaginé les cheveux.



Je vais vers l'expression écrite

Sur ton trajet tu as rencontré un homme que tu as trouvé effrayant. Ecris un texte où tu diras ce que tu as ressenti en même temps que tu décris l'homme.



Qui a peur de qui ?

Hier, en ouvrant mon placard à habits (j'ai bien le droit quand même de l'ouvrir ...) je vois sortir une araignée poilue, velue, crochue, qui me dit au passage :

- Excusez-moi, Monsieur Maunoury, je vous pique-rais bien avec plaisir où vous voulez, mais il y a quelqu'un de méchant qui me poursuit ...

Et, en effet, court derrière elle à toute vitesse, une petite souris grise qui tricote des pattes comme un mille-pattes :

- Ah, quel malheur, crie-t-elle de sa voix criarde, j'étais si bien au chaud dans vos chaussettes, mais on me veut du mal, c'est terrible ...

Et voici un chat qui sort maintenant, fuyant derrière la souris, poil hérissé, moustache en bataille, un gros pacha de chat que je ne connais pas :

- Jean-Louis, me hurle-t-il au passage (comment connaît-il mon prénom, celui-là ?) au secours, à l'assassin, appelez la police .../...



APPENDICE D

TEXTE LU EN CLASSE

TEXTE M.E.L.

5^e A.S.

TIPAZA

Je désirais revoir le Chenoua, cette lourde et solide montagne, découpée dans un seul bloc qui longe la baie de Tipaza à l'ouest, avant de descendre elle-même dans la mer. On l'aperçoit de loin, bien avant d'arriver, vapeur bleue et légère qui se confond encore avec le ciel. Plus près encore, presque aux portes de Tipaza, voici sa masse sourcilleuse, brune et verte, voici le vieux dieu moussu que rien n'ébranlera, refuge et port pour ses fils dont je suis.

C'est en le regardant que je franchis enfin les barbelés pour me retrouver parmi les ruines. Et sous la lumière glorieuse de décembre, comme il arrive une ou deux fois seulement dans des vies, qui après cela, peuvent s'estimer comblées, je retrouvai exactement ce que j'étais venu chercher et qui, malgré le temps et le monde, m'était offert, à moi seul vraiment, dans cette nature déserte. Du forum jonché d'olives, on découvrait le village en contrebas. Aucun bruit n'en venait : des fumées légères montaient dans l'air limpide. La mer aussi se taisait, comme suffoquée sous la douche ininterrompue d'une lumière étincelante et froide. Venu du Chenoua, un lointain chant de coq célébrait seul la gloire fragile du jour. Du côté des ruines, aussi loin que la vue pouvait porter, on ne voyait que des pierres grêlées et des absinthes, des arbres et des colonnes parfaites dans la transparence de l'air cristallin. Il semblait que la matinée se fût fixée, le soleil arrêté pour un instant incalculable. Dans cette lumière et ce silence, des années de fureur et de nuit fondaient lentement. J'écoutais en moi un bruit presque oublié, comme si mon cœur, arrêté depuis longtemps, se remettait doucement à battre. Et maintenant éveillé, je reconnaissais un à un les bruits imperceptibles dont était fait le silence : la basse continue des oiseaux, les soupirs légers et brefs de la mer au pied des rochers, la vibration des arbres, le froissement des absinthes, les regards ^{les regards} ~~les regards~~ qui montaient en moi. Il me sembla que j'étais enfin revenu au port pour un instant au moins et cet instant désormais n'en finirait plus. Mais peu après, le soleil monta visiblement dans le ciel et aussitôt, de toutes parts, des chants d'oiseaux explosèrent avec une force, une jubilation, un ravissement infini. (La journée se remit en marche. Elle devait me porter jusqu'au soir.)

A. Camus, Retour à Tipaza, 1952
(ed. Gallimard 1959)

REFERENCES

1. Dubuc, R., "Au plaisir des mots : *quelques emplois litigieux de la préposition*", [en ligne]. Consulté le 6 mai 2006. Disponible sur internet. http://home.ican.net/~lingua/fr/chroniques/chron_29.htm .
2. Rouleau, M., "Est-ce à, de, en, par, pour, sur ou avec ? : la préposition vue par un praticien", Linguatex éditeur inc, Brossard (Québec), (2002), 272 p.
3. Onguene Essono, L.M. "Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire", [en ligne]. Revue des sciences de l'éducation, Volume 28, numéro 3, 2002. Consulté le 22 décembre 2005. Disponible sur internet. <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n3/008332ar.html> .
4. Khendek, M.A, "Maniement du système prépositionnel du français par des locuteurs algériens plurilingues" Mémoire de diplôme d'études approfondies : Université d'Alger, institut des langues étrangères département de français (Alger), (1981), 249 p.
5. Galisson, R., "D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères", Clé International, (1980), 155 p.
6. Cuq, J-P., et Gruca, I., "Cours de didactique du français langue étrangère et seconde", Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, (2003), 427 p.
7. Vandeloise, C. "L'espace en français : sémantique des prépositions spatiales", Le Seuil, Paris, (1986), 243 p.
8. Borillo, A., "A propos de la localisation spatiale". Langue française, n° 86, (Mai 1990), 75-84.
9. Borillo, A., "L'espace et son expression en français", Ophrys, Paris, (1998). 161 p.
10. Fortis, M., "Sémantique cognitive et espace", Sens et textes [en ligne]. Consulté le 20 juillet 2005. Disponible sur internet. <http://htl.linguist.jussieu.fr/jmfortis.htm>
11. Charaudeau, P., "Grammaire du sens et de l'expression", Hachette Education, Paris, (1992), 859 p.
12. Weinrich, H., "Grammaire textuelle du français", Didier, Paris, (1989), 669 p.

13. Pendanx, M., "Les activités d'apprentissage en classe de langue", Hachette, Paris, (1998), 191 p.
14. Galisson, R., et Coste, D., "Dictionnaire de didactique des langues", Hachette, (1976), 612 p.
15. Cuq, J-P., "Dictionnaire de didactique du français", Clé International, (2003), 303.
16. Martinez, P., "La didactique des langues étrangères", P.U.F, Paris, (1996), 126 p.

Ouvrages consultés mais non cités

17. Dubois, J. et al, "Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage", Larousse, Montréal (Québec), (1994), 514 p.
18. Lecomte, G. "Grammaire de l'arabe", P.U.F, Paris, (1968), 125 p.
19. Puren, C., Bertocchini, P. et Costanzo, E., "Se former en didactique des langues", ellipses édition, Paris, (1998), 193 p.
20. Rigel, M., Pellat, J-C., et Rioul, R., "Grammaire méthodique du français", P.U.F, Paris, (1994), 631 p.

