RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

POUR LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DES MARQUEURS SPATIAUX EN F.L.E AU CYCLE PRIMAIRE ALGÉRIEN

THÈSE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français langue étrangère

Présentée par :
Abderrezak TRABELSI

Sous la direction de :
Pre Malika KEBBAS

Année universitaire 2016/2017

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de recherche : le Professeur Malika KEBBAS qui m'a fait l'honneur d'encadrer mon travail de thèse. J'ai été chanceux et très honoré de travailler sous sa direction et de bénéficier de ses conseils enrichissants et de ses observations toujours pertinentes.

Je remercie également :

- ma petite famille, dont mon oncle maternel, mon adorable grand frère et les deux femmes de ma vie : ma tendre Maman et mon épouse. Merci pour votre Amour, votre soutien et votre patience indéfectibles.
- ma seconde famille universitaire à commencer par Ouardia et Hakim, Nassima et Leila, Samia et Soumia, Dazjia et Mouna, et sans oublier Hanane.

Je tiens, par ailleurs, à exprimer toute ma gratitude à 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.

Mes sincères remerciements vont aussi à mon directeur de recherche de magister, M. Guy FEVE, qui nous a fait prendre goût à ce thème de recherche portant sur la spatialisation.

RÉSUMÉ

À travers cette étude nous nous employons à mener une réflexion didactique sur l'amélioration de l'enseignement actuel de l'espace statique à l'école primaire algérienne. C'est à la suite des difficultés observées chez les élèves et des insuffisances didactiques recensées en matière d'expression/compréhension de la localisation spatiale statique en français que cette réflexion est née. Celle-ci s'organise en trois étapes : une première étape consacrée à la détermination des choix théoriques et méthodologiques de notre dispositif d'aide, une deuxième étape réservée à la matérialisation de ce dernier et, enfin, une troisième étape destinée à l'expérimentation et à l'évaluation du dispositif.

Mots-clés : La localisation spatiale en français ; les prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » ; l'enseignement de l'expression/compréhension de l'espace en classe de FLE.

ملخّص

من خلال هذه الدراسة سنعكف على اقتراح منهجية عمل ترمي الى تحسين الاسلوب التعليمي المنتهج حاليا في الطورالابتدائي في مجال التعبير عن المكان بالغة الفرنسية. ان عدم تمكن عدد معتبر من تلاميذ الابتدائي من تحديد المكان بالغة الفرنسية والنقص التعليمي في هذا المجال هما السببان الرئيسيان اللذان دفعا بنا الى التفكير في البحث عن الحلول الناجعة لهذه الوضعية. بحثنا ينقسم الى ثلاثة مراحل: أولاً مرحلة تحديد الخيارات النظرية والمنهجية لمقترحنا، ثانياً مرحلة التجسيد الفعلي لهذا الاخير و ثالثاً مرحلة تجربة و تقيم مدى فاعليته في حل مشكلة التعبير المكاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

الكلمات الرئيسية : تحديد المكان بالغة الفرنسية ؛ حروف الجر المكانية " بِ"، "على" و "على" ؛ تعليم التعبير عن المكان بالغة الفرنسية و فهمه.

SOMMAIRE

	Page
REMERCIEMENTS	**02**
INTRODUCTION GÉNÉRALE	**12**
CHAPITRE 1 : La localisation spatiale statique en français : approche extralinguistique et linguistique	**18**
1. Système de la localisation spatiale statique en français	20
1.1. Approche extralinguistique de l'expression de la localisation spatiale statique	*20*
1.2. Approche linguistique	*24*
2. Description des marqueurs de localisation spatiale statique	27
2.1. Le cas de « à »	*28*
2.2. Le cas de « contre »	*75*
2.3. Le cas de « sur »	*97*
CHAPITRE 2 : État des lieux de l'enseignement-apprentissage de l'espace statique à l'école primaire algérienne	**126**
1. Situation de l'enseignement de la spatialité à l'école primaire algérienne	127
1.1. Du côté des programmes et quelques documents officiels	*127*
1.2. Du côté des manuels scolaires officiels du primaire	*132*
1.3. Du côté des pratiques d'enseignement	*149*
2. Impact de la situation d'enseignement de l'espace au primaire sur l'état des habiletés des élèves en matière d'expression/compréhension de l'espace statique en français	161
CHAPITRE 3 : Dispositif d'aide pour l'étude de l'espace statique à l'école primaire algérienne	**164**
1. Aspects théoriques et méthodologiques du dispositif	165
2. Présentation du dispositif de remédiation	186
3. Compte-rendu des résultats de l'expérimentation du dispositif de remédiation	211
CONCLUSION GÉNÉRALE	**319**
BIBLIOGRAPHIE	**323**
ANNEXES	**335**

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Aspect sémantique et aspect formel de l'emploi de la préposition spatiale « à ».. 43
Tableau 2 : Contraintes d'emploi de la préposition spatiale statique « à ».... 71
Tableau 3 : Aspect sémantique et aspect formel de l'emploi de la préposition spatiale « contre »... 83
Tableau 4 : Contraintes d'emploi de la préposition spatiale statique « contre ». ... 95
Tableau 5 : Aspect sémantique et aspect formel de l'emploi de la préposition spatiale « sur ». ... 105
Tableau 6 : Contraintes d'emploi de la préposition spatiale statique « sur ». ... 120
Tableau 7 : Tableau résumant les contenus et les objectifs d'enseignement de la séquence «À l'école »... 188
Tableau 8 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif. ... 214
Tableau 9 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif. ... 215
Tableau 10 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif. ... 216
Tableau 11 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif.... 217
Tableau 12 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif. ... 218
Tableau 13 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif. ... 219
Tableau 14 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif.... 221
Tableau 15 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif. ... 222
Tableau 16 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif. ... 223
Tableau 17 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif.... 224

Tableau 18 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif. 225
Tableau 19 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif. 226
Tableau 20 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 3 effectué avant l'expérimentation du dispositif. 228
Tableau 21 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 3 effectué avant l'expérimentation du dispositif. 231
Tableau 22 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif. 237
Tableau 23 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif. 238
Tableau 24 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif. 240
Tableau 25 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif. 243
Tableau 26 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif. 245
Tableau 27 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif. 247
Tableau 28 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif. 256
Tableau 29 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif. 257
Tableau 30 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif. 258
Tableau 31 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif. 259
Tableau 32 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif. 260
Tableau 33 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif. 261

Tableau 34 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif. 262
Tableau 35 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif. 263
Tableau 36 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif. 264
Tableau 37 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif. 265
Tableau 38 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif. 266
Tableau 39 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif. 267
Tableau 40 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif. 268
Tableau 41 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif. 269
Tableau 42 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif. 270
Tableau 43 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif. 271
Tableau 44 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif. 272
Tableau 45 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif. 273
Tableau 46 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif. 275
Tableau 47 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif 280
Tableau 48 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif. 286
Tableau 49 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués après l'expérimentation du dispositif. 292

Tableau 50 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués après l'expérimentation du dispositif. 293
Tableau 51 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif. 294
Tableau 52 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif. 296
Tableau 53 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif. 297
Tableau 54 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif. 298
Tableau 55 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif. 300
Tableau 56 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif. 301
Tableau 57 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif. 302
Tableau 58 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 3 effectué avant et après l'expérimentation du dispositif.* 306
Tableau 59 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 3 effectué avant et après l'expérimentation du dispositif. 311

LISTE DES FIGURES ET DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Schéma illustrant l'« orientation intrinsèque ». 22
Figure 2 : Schéma représentant la valeur de la « relation porteur / porté passive » traduite par le « à » spatial statique 36
Figure 3 a / b : Schéma représentant la valeur de la « relation porteur / porté passive » traduite par le « à » spatial statique. 37
Figure 4 : Schéma représentant la valeur de la « relation porteur / porté active » traduite par le « sur » spatial statique 54
Figure 5 : Schéma représentant la valeur de la « relation porteur / porté passive » traduite par le « à » spatial statique. 55
Figure 6 : Schéma représentant une « relation porteur / porté passive » via le « à » spatial statique. 92
Figure 7 : Schéma représentant une « relation porteur / porté passive » via le « contre » spatial statique. 93
Figure 8 : Schéma représentant des rapports de fixation. 122
Figure 9 : Schéma représentant une situation de soutien horizontal et une situation de soutien oblique 123
Figure 10 : Programmation quasi inexistante de l'étude de l'espace dans le manuel de 3ème année primaire. 133
Figure 11 : Absence de la programmation de l'enseignement de l'espace dans le manuel de 5ème année primaire. 134
Figure 12 : Absence de la programmation de l'enseignement de l'espace dans le manuel de 5ème année primaire (suite). 135
Figure 13 : Unique activité portant sur l'emploi des indicateurs de lieu prévue dans le manuel de 3ème année primaire. 136
Figure 14 : Intégration décontextualisée des marqueurs spatiaux dans le manuel de 3ème année primaire. 137
Figure 15 : Intégration décontextualisée des marqueurs spatiaux dans le manuel de 3ème année primaire. 138
Figure 16 : Traitement des indicateurs de lieu dans le cahier d'activités de 5ème année primaire. 139

Figure 17 : Traitement des indicateurs de lieu dans le cahier d'activités de 5ème année primaire. 140
Figure 18 : Programmation de l'étude de l'espace dans le manuel de 4ème année primaire. 141
Figure 19 : Traitement de l'étude de l'espace dans le manuel de 4ème année primaire. 143
Figure 20 : Activités portant sur l'expression de l'espace dans le manuel de 4ème année primaire. 145
Figure 21 : Activités portant sur l'expression de l'espace dans le cahier d'activités de 4ème année primaire. 148
Figure 22 : Illustration servant à expliquer aux apprenants la valeur de soutien des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ». 177
Figure 23 : Échantillon de quelques illustrations mises en place dans le dispositif. 178
Figure 24 : Modèle d'exercice de repérage. 181
Figure 25 : Modèle d'exercice à choix multiple. 181
Figure 26 : Modèles d'exercices de constructions phrastiques à partir d'un modèle. 182
Figure 27 : Modèle d'exercice lacunaire. 183
Figure 28 : Premier test effectué auprès des apprenants avant et après l'expérimentation du dispositif de remédiation. 184
Figure 29 : Deuxième test effectué auprès des apprenants avant et après l'expérimentation du dispositif de remédiation. 185
Figure 30 : Troisième et dernier test effectué auprès des apprenants avant et après l'expérimentation du dispositif de remédiation. 186
Figure 31 : Test 1 avant l'essai préliminaire de la séquence. 189
Figure 32 : Test 1 après l'essai préliminaire de la séquence. 190
Figure 33 : Descriptif grammatical avant l'essai préliminaire de la séquence. 190
Figure 34 : Descriptif grammatical après l'essai préliminaire de la séquence. 191
Figure 35 : Image utilisée en phase d'imprégnation servant à amorcer le cours. 194
Figure 36 : Image utilisée en phase d'analyse et d'explication servant à présenter aux élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».. 197
Figure 37 : Premier test prévu au terme de la phase d'analyse et d'explication en vue de fixer chez les élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ». 198
Figure 38 : Deuxième test prévu au terme de la phase d'analyse et
Figure 39 : Troisième test prévu au terme de la phase d'analyse et 200

Figure 40 : Quatrième test prévu au terme de la phase d'analyse et d'explication destiné à renforcer les acquis syntaxiques des élèves. 201
Figure 41 : Premier exercice prévu en phase d'évaluation destiné à asseoir chez les élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ». 203
Figure 42 : Premier exercice prévu en phase d'évaluation destiné à asseoir chez les élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » (suite). 204
Figure 43 : Deuxième exercice prévu en phase d'évaluation destiné à asseoir chez les élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».. 206
Figure 44 : Troisième exercice prévu en phase d'évaluation destiné à exercer les élèves sur la traduction des rapports de lieu statiques. 207
Figure 45 : Quatrième exercice prévu en phase d'évaluation destiné à exercer les élèves sur la traduction des rapports de lieu statiques. 208
Figure 46 : Cinquième et dernier exercice prévu en phase d'évaluation destiné à exercer les élèves sur la traduction des rapports de lieu statiques. 209
Figure 47 : Cinquième et dernier exercice prévu en phase d'évaluation destiné à exercer les élèves sur la traduction des rapports de lieu statiques (suite). 210

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'expression/compréhension de l'espace en français et plus précisément l'expression/compréhension de la localisation spatiale fixe constitue un comportement cognitif et langagier usuel dont on ne peut se passer. Étant dotés d'un langage et perpétuellement inscrits dans un lieu dans lequel évolue les objets du monde, nous sommes, en effet, quasiment sans cesse appelés à percevoir, intérioriser, interpréter et verbaliser notre espace et les rapports unissant les éléments qui le constituent. Bien qu'indispensable, l'appropriation d'une capacité langagière consistant à appréhender et à traduire l'espace statique en français n'est cependant pas sans embûches, surtout en situation non naturelle (situation scolaire) et pour ceux dont le français est une langue étrangère (des élèves algériens du primaire, dans notre cas). Les motifs de la difficulté à développer une telle habileté langagière par un tel public (des sujets scolarisés et non-natifs) sont souvent rattachés à la spécificité des langues en présence (soit la/les langue/s source/s des apprenants et la langue cible) et notamment à la spécificité, à la fois, du système linguistique et de « l'influence conceptuelle » (TAN, 2001 : 9) de la langue maternelle des apprenants. C'est la conclusion à laquelle parvient ONGUENE ESSONO (2002) lors d'une étude portant entre autres sur les erreurs de localisation statique commises par des élèves camerounais. Grâce à des tests[1], ONGUENE ESSONO constate que les rapports de lieu exprimés abusivement, par ses sujets, à l'aide de mots[2] et d'expressions spatiales ont pour principale cause l'influence de la langue une, l'ewondo[3] : « L'élève semble traduire sa langue en français et y transpose sa façon de se représenter le monde.» (p.516). Le même constat est émis par TAN (2005) dont l'étude, portant sur l'acquisition de la référence spatiale en français par des apprenants chinois, a pu « (…) dévoiler, d'un côté, la distance entre l'expression spatiale des apprenants et celle des natifs, et de l'autre, l'impact de la langue maternelle sur l'appropriation du français langue étrangère. ». (Cité par TAN, 2011 : 9).

---

[1] 125 élèves (95 garçons et 30 filles, âgés entre 7 et 9 ans) du cycle élémentaire avaient à disserter, à la maison, sans l'aide de personne et en une ou deux pages, sur deux sujets. Le premier sujet consistait à traiter de la découverte d'une bonne cachette lors d'un tour de cache-cache et le second sujet avait pour consigne de rendre compte de l'endroit où l'élève a caché un bien (de l'argent) censé le remettre à sa mère.

[2] Parmi les défauts d'emploi lexical observés chez les élèves camerounais, ONGUENE ESSONO observe, entre autres, un emploi abusif et excessif de la préposition spatiale « à ». Cet emploi erroné est dû au fait que l'ewondo possède une préposition similaire (le á ewondo) ayant la particularité d'exprimer toutes les positions aussi bien la localisation, le mouvement, la destination et la provenance :

** On tournait, on tournait **à** la maison.*

** Quand ton tour est fini, tu sors **à** la maison et tu attends qu'on t'appelle dehors.*

** J'ai oublié que j'ai caché l'argent de maman à l'intérieur **au** livre de calcul.*

** J'avais enlevé les choses **au** frigo et je suis monté dedans pour me cacher.*

** Quand tu quittes **à** ta cachette, tu cherches l'autre **à** sa cachette où qu'il est caché à son trou.*

[3] Langue pratiquée au sud du Cameroun.

On ne peut nier, en vertu de ces travaux, que la difficulté à exprimer/comprendre l'espace statique en français par des non-natifs peut – habituellement, inéluctablement et légitimement – être causée par l'écart linguistique et conceptuel des langues en contact ; néanmoins, en milieu scolaire, ce facteur est loin d'être la seule et la principale cause de la non-maîtrise des faits langagiers liés à la spatialisation statique en français. Il arrive que l'incapacité des apprenants non-natifs à traduire et à appréhender l'espace soit illégitimement renforcée et pérennisée par une insuffisance en matière d'enseignement-apprentissage de la spatialisation. Un tel fait, nous avons pu le révéler grâce à une étude (TRABELSI, 2007) effectuée dans le cadre de la réalisation d'un magistère en Didactique du Français Langue Étrangère. À travers cette étude, visant à connaître l'origine de la difficulté des élèves algériens à user des prépositions spatiales statiques « à » et « contre », nous sommes arrivé à la conclusion suivante : ce sont les lacunes didactiques, propres aux outils et aux pratiques pédagogiques, qui concourent essentiellement et considérablement à entretenir et à pérenniser l'imperfection ou la méconnaissance de nos apprenants – tous cycles confondus – à user des marqueurs spatiaux les plus fréquents et élémentaires du français. Sur le plan des outils didactiques, les manuels scolaires officiels des trois cycles sont dépourvus d'une leçon consacrée à l'étude de la spatialité statique et, entre autres, à l'étude des valeurs spatiales des indicateurs de lieu et de leur fonctionnement. Ce qui est proposé dans certains manuels 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. Au niveau des pratiques didactiques, rien n'est fait par les enseignants pour combler le manque dont souffrent les manuels scolaires officiels et pour résoudre les difficultés des élèves à manier des indicateurs de lieu les plus usuels. Aucune leçon traitant de l'espace statique en français ou une étude des valeurs et des contraintes d'emploi des marqueurs spatiaux n'est prévue par les enseignants. Par ailleurs, aucune évaluation, notamment diagnostique, n'est opérée par les enseignants permettant de faire la part entre ce qui est maîtrisé et ce qui ne l'est pas, en matière d'emploi des indicateurs de lieu.

À l'issue de cette première étude, une réalité s'est imposée à nous : face à cet état déficitaire généralisé dans l'étude des marqueurs spatiaux (dont les prépositions spatiales « à » et « contre ») de façon particulière et dans l'enseignement de la spatialité statique en général, un effort de remédiation est plus que nécessaire et notamment en amont de l'enseignement-apprentisage (le cycle primaire), car c'est à ce niveau que l'initiation à l'expression/compréhension de l'espace doit se faire et que la maîtrise d'emploi des marqueurs spatiaux élémentaires tels que « à » et « contre » est censée être un acquis effectif.

C'est ce postulat que nous nous appliquons à concrétiser dans le présent travail de recherche. Ce à quoi nous aspirons principalement à travers notre présente étude, c'est d'élaborer un dispositif d'aide en matière d'enseignement-apprentissage de la localisation spatiale impliquant l'emploi des marqueurs spatiaux « à », « contre » et « sur ».

Contrairement à la linguistique ou à la psycholinguistique manifestant une attention accrue pour la question de l'expression de l'espace en français, la didactique des langues semble accorder peu d'intérêt à une telle question. En effet, les travaux didactiques théoriques ou empiriques axés sur la problématique de l'étude de la spatialisation en situation de FLE[4] sont à notre connaissance peu abondants (ONGUENE ESSONO, 2002 ; TAN, 2011). Cet intérêt pour la question de l'expression/compréhension de l'espace en classe de français langue étrangère est encore moindre, voire inexistant, notamment dans le cas où c'est l'enseignement d'une telle habileté qui constitue l'objet du questionnement didactique. En effet, les travaux d'ONGUENE ESSONO ou de TAN, sont indéniablement des travaux portant sur la spatialité en classe de FLE, mais ce sont des recherches descriptives centrées pour l'essentiel sur l'apprenant et notamment sur l'apprentissage de la spatialité en français par des non-natifs. À travers leur étude respective, ONGUENE ESSONO et TAN se proposent principalement de décrire le processus – dans ses stratégies et ses difficultés – d'acquisition de la désignation spatiale par des apprenants non francophones et n'ont pas pour volonté primordiale de réfléchir sur les modalités d'un enseignement-apprentissage optimal de l'espace en classe de FLE[5]. Pour notre part, c'est cette volonté qui nous animera au premier chef dans cette présente étude.

En adoptant une recherche-action axée sur le pôle de l'enseignement, nous nous attacherons surtout à mener une réflexion didactique détaillée sur l'optimisation de l'enseignement-apprentissage de la spatialité non dynamique au cycle primaire et à concevoir un dispositif à cet effet. S'interroger sur le comment de l'optimisation de l'enseignement-apprentissage de l'espace statique en français à l'école primaire algérienne, induit la réponse à bon nombre de questions dont : Quel(s) objectif(s) assigner à l'étude de la localisation spatiale statique à l'école primaire algérienne ? Quels sont les contenus à retenir et comment les présenter ? Quelle(s) approche(s) adopter et faire valoir dans l'étude de la localisation spatiale statique au primaire ? Et enfin, comment évaluer les élèves et dans quel(s) but(s) ?

[4] Français Langue Étrangère.

[5] Même si ONGUENE ESSONO fait des prépositions didactiques pertinentes et très intéressantes, celles-ci restent sous leur forme d'ébauche privée d'un développement et d'une expérimentation.

Pour mener à bien notre réflexion nous avons convoqué des références didactiques se rapportant notamment aux méthodes d'enseignement (PUREN, 1989 ; DANVERS, 2003 ; FLAMERION, 2004), à l'enseignement des langues aux enfants (O'NEIL, 1993 ; WETTESTEIN-BADOUR, 2014), aux outils clefs et indispensables – entre autres, l'image et la gestuelle – dans l'apprentissage des enfants (CALMY-GUYOT, 1973 ; DROUIN, 1987 ; AHMANE, 2007 ; ROBERT, 2008 ; DEMOUGIN, 2012), à l'élaboration d'un cours de FLE (COURTILLON, 2003), à l'apprentissage du vocabulaire (BOGAARDS, 1994) et à l'évaluation en classe de langue. (VIGNER, 1984 ; PENDANX, 1998 ; CUQ, 2003). Outre la didactique, nous nous sommes aussi appuyé sur les travaux des linguistes et des grammairiens. Le recours au champ théorique de la linguistique – et parfois celui de la psycholinguistique – s'impose à nous de par la nécessité de définir le concept de la « localisation spatiale statique en français » (VANDELOISE, 1986 ; BORILLO, 1998, 1990 ; CHARAUDEAU, 1992 ; FORTIS, 1996) et la nécessité de s'informer sur les différentes formes d'expression de la localisation spatiale en français (BORILLO, 1998). Notre besoin d'appréhender le fonctionnement, aussi bien sémantique que formel, des indicateurs de lieu (les valeurs et les contraintes d'emploi de ces derniers) pour lesquels nous nous sommes fixé (« à », « sur » et « contre »), nous a également amené à convoquer des linguistes et de grammairiens dont VANDELOISE (1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1993, 1999), BORILLO (1998, 1999, 2001), DENDALE (1997, 1998, 2001, 2003a, 2003b), KATZ (2002), GREVISSE (1969, 1975, 2007, 2008, 2009), HANSE (2000). Parmi toutes les références théoriques traitant du sémantisme des marqueurs spatiaux, nous nous sommes interdit tout conformisme intellectuel à l'égard d'une proposition d'analyse des indicateurs de lieu, car il ne s'agit pas pour nous de nous aligner sur une approche descriptive aux dépens d'une autre. Bien au contraire, nous avons veillé à ce que notre étude sémantique des marqueurs spatiaux s'inspire et tire profit de toutes les propositions susceptibles de nous éclairer le mieux et le plus possible sur le fonctionnement des ces outils. Notre but est de dégager le « potentiel sémantique » des marqueurs spatiaux.

Le recours à des appuis théoriques d'ordre didactique et linguistique sera renforcé par un effort personnel de didactisation des connaissances linguistiques, une application des données didactiques et, enfin, l'élaboration d'une séquence pédagogique destinée à initier les élèves du primaire aux faits linguistiques relatifs à la spatialisation non dynamique et à développer en eux une capacité à exprimer/comprendre l'espace statique en français via les prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».

Notre présent travail se structure en trois chapitres. Dans le premier chapitre, il sera question, dans un premier temps, d'appréhender le fonctionnement extralinguistique de la localisation spatiale statique en français (*Cf.* ch.1 partie 1.1). Dans un second temps, nous traiterons de l'aspect purement linguistique du repérage spatial fixe en français, et ce, à travers l'exploration de ses principales formulations syntaxiques (*Cf.* ch.1 partie 1.2) et ses outils lexicaux indispensables, dont notamment les indicateurs de lieu (*Cf.* ch.1 partie 2). Le but final de cette approche linguistique est de déterminer les données linguistiques susceptibles de constituer un contenu d'enseignement-apprentissage nécessaire et suffisant pour des apprenants novices et non francophones. Dans le deuxième chapitre, nous rendrons compte de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de l'espace au primaire. Nous révèlerons d'une part la manière dont l'expression/compréhension de l'espace statique est enseignée et, d'autre part, la conséquence de cet enseignement sur le développement, chez les élèves du primaire, d'une habileté langagière en matière de spatialisation. Enfin, dans le troisième chapitre, nous traiterons essentiellement de notre dispositif d'enseignement-apprentissage de l'espace statique à l'école primaire algérienne. D'abord, nous procéderons à sa description (*Cf.* ch.3 parties 1 et 2), ensuite, nous rendrons compte de son expérimentation (*Cf.* ch.3 partie 2.1) et, enfin, nous révélerons ses résultats (*Cf.* ch.3 partie 3).

CHAPITRE 1 : LOCALISATION SPATIALE STATIQUE EN FRANÇAIS : APPROCHE EXTRALINGUISTIQUE ET LINGUISTIQUE

Introduction

Ce chapitre sera consacré dans un premier temps à la définition de l'expression de la localisation spatiale statique[6]. Cette dernière sera abordée dans son aspect linguistique et notamment dans ces différentes formes syntaxiques décrites par BORILLO (1998, 1990) ainsi que dans son aspect extralinguistique où nous révélerons, à la suite de VANDELOISE (1986), BORILLO (1998), CHARAUDEAU (1992) et FORTIS (1996), les facteurs externes à la langue[7] qui sous-tendent l'expression de la localisation spatiale statique. Dans cette partie nous traiterons également d'un élément crucial dans la traduction du rapport de lieu statique, à savoir les marqueurs spatiaux (désormais MS). Ces derniers seront décrits dans leurs aspects morphosyntaxiques (quelle est l'occurrence et la co-occurrence du MS, comment ce dernier se combine avec le régime auquel il s'associe et quelles sont les incidences morphologiques de cette combinaison). La description sémantique des MS n'est pas en reste, elle occupera même une place de choix[8]. À travers l'analyse sémantique des MS, nous exposerons les valeurs propres à chaque indicateur de lieu employé en contexte spatial statique et nous tenterons de connaître les contrastes, voire les nuances de sens notamment dans les cas d'emplois prépositionnels concurrentiels. Au terme de chaque description d'un MS nous tenterons de dégager, sur la base des propositions des grammairiens (GREVISSE, POISSON QUINTON, HANSE, CHOUINARD) et des linguistes (VANDELOISE, BORILLO, DENADALE, entre autres) les contraintes, tant linguistiques qu'extralinguistiques[9], régissant l'emploi des MS sur lesquels nous avons arrêté notre choix. Par souci de clarté, toute description syntaxique ou sémantique d'un MS et toute présentation d'une règle d'emploi propre à ce dernier seront

[6] En raison de la complexité et l'étendue de la question de l'expression de l'espace en français, nous nous limiterons, dans cette étude, à l'expression de la localisation spatiale statique à travers l'emploi des marqueurs spatiaux les plus usuels.

[7] Dont les principaux facteurs sont la perception et l'emplacement du sujet parlant (celui qui localise) et les propriétés (physiques ou fonctionnelles) des objets mis en relation spatiale.

[8] Notre prédilection pour le MS et notamment pour la dimension sémantique des MS se justifie par le fait que, d'une part, l'essence du sens spatial que nous désirons communiquer au sujet d'un rapport de lieu statique réside le plus souvent et en grande partie dans le MS, car ce dernier renferme habituellement la valeur spatiale susceptible de résumer un rapport de lieu. Des MS tels que « dans », « en » et « sur » peuvent à eux seuls traduire respectivement un rapport d'inclusion (*il est **dans** une boite*), un rapport fonctionnel (*il est **en** boite*) et une « relation porteur / porté » (*il est **sur** une boite*). D'autre part, la justesse de la description d'un rapport de lieu dépend essentiellement de notre connaissance des valeurs sémantiques du MS. Sans cette dernière, on ne saurait attribuer à une situation spatiale inclusive la préposition « dans », à une situation spatiale fonctionnelle la préposition « en » ou « à » et à la situation de superposition la préposition « sur », etc. Sans cette connaissance des valeurs sémantiques des MS notre expression du rapport de lieu, même bien construite, sera vaine ou condamnée à l'erreur.

[9] Par contraintes extralinguistiques nous entendons toute exigence relative aux propriétés physiques (ponctualité, tridimensionnalité, bidimensionnalité, etc.) ou fonctionnelles (contenance, soutien, etc.) propres aux termes de la relation spatiale (la cible et le site) pouvant conditionner ou motiver un emploi prépositionnel.

systématiquement illustrées au moyen d'exemples personnels ou tirés de différentes sources[10]. Le souci de clarté nous a par ailleurs amené à prévoir, autant que faire se peut, des schémas représentant certaines valeurs ou certaines contraintes d'emploi de quelques MS ainsi que des tableaux récapitulant les valeurs et les contraintes d'emploi des MS sélectionnés. Enfin, à l'issue de cette partie de notre étude, des conclusions seront tirées au sujet de l'expression de l'espace statique en français, du fonctionnement des MS du français et des implications didactiques que suppose l'enseignement / apprentissage de l'expression de la localisation spatiale statique (au moyen des MS) à et par des apprenants novices (apprenants du cycle primaire) et non-natifs (apprenants algériens).

1. Système de la localisation spatiale statique en français

L'expression de l'espace en français consiste, d'une part, à représenter et à 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 statique existant entre ces êtres, ces objets et ces lieux. Traduire un rapport de localisation spatiale statique consiste à mettre en relation, ce que VANDELOISE (1986 : 34) nomme, une « cible », c'est-à-dire « l'objet à localiser » et un « site », soit « l'objet de référence » ou ce que BORILLO (1990 : 76) définit comme « (…) un repère par rapport auquel se précise la localisation (…) ». Ainsi, dans la phrase « *Le livre est sur la table* »[11], « livre » constitue la cible et « table » en est le site. La manière dont se réalise l'expression de la localisation spatiale est loin d'être, à l'origine et essentiellement, une opération linguistique – encore moins une opération fortuite et arbitraire – 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. L'expression de la localisation spatiale est plutôt régie par des paramètres qui transcendent le système de la langue.

1.1. Approche extralinguistique de l'expression de la localisation spatiale statique

En effet, la traduction d'un rapport spatial statique ne peut être réduit à son aspect linguistique, elle est aussi et avant tout le fruit, d'une part, d'une connaissance perceptive des propriétés de

[10] Les illustrations non personnelles, reconnaissables par leur insertion entre des guillemets, sont généralement empruntées à des linguistes ou tirées des dictionnaires ou des ouvrages de divers genres. Par moments, les phrases illustratives seront, comme le font bon nombre de linguistes dans leurs analyses phrastiques, précédées soit d'un point d'interrogation (?) indiquant un cas d'usage prépositionnel suspect, soit d'un astérisque (*) désignant un cas d'usage prépositionnel inacceptable.

[11] Cette phrase est empruntée à BORILLO (1998).

la cible et du site et de leur « orientation intrinsèque » (BORILLO, 1998) et, d'autre part, d'une perception visuelle et mentale de celui qui rend compte de la situation spatiale, à savoir le sujet parlant (*Cf.* CHARAUDEAU, 1992).

1.1.1. Connaissance perceptive des propriétés et de l'orientation intrinsèque des objets considérés

La mise en relation spatiale entre un objet[12] que l'on tient pour cible et un autre objet que l'on tient pour site, sont 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, 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. En matière d'expression de la localisation spatiale, cette distinction entre les propriétés de la cible et du site c'est ce qui détermine – en partie, voire en grande partie – notre choix des prépositions spatiales et sous-tend notre expression du rapport de lieu. Soit les phrases suivantes : *la cigarette est à gauche du fauteuil et le bâton est devant la maison*[13]. 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 qui, vu leur importance et leur fixité, assurent la fonction de site. L'impact de ces « contraintes perceptives »[14] (FORTIS, 1996 : 3) 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. À cette contribution du facteur de la considération des propriétés respectives de la cible et du site dans l'expression de la localisation spatiale, s'ajoute la contribution du facteur de la considération de

[12] Désormais le mot « objet » est à prendre au sens large que lui attribue BORILLO (1998), celui désignant «(…) à la fois les êtres, les objets et les lieux (…) ».
[13] Ces phrases sont empruntées à VANDELOISE (1986 : 33).
[14] Par « contraintes perceptives », FORTIS (1996) 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.

l' « orientation intrinsèque » (BORILLO, 1998 : 8) de la cible ou du site. L'un des facteurs qui peuvent sous-tendre l'expression de la localisation spatiale – et corollairement 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, latérale, etc.) propre à ces derniers et à laquelle le sujet parlant ne peut apporter de modification, quel que soit l'angle de vue adopté. Considérons la situation spatiale suivante :

Toutes les localisations que traduisent ces phrases, résultent du fait que l'homme au chapeau

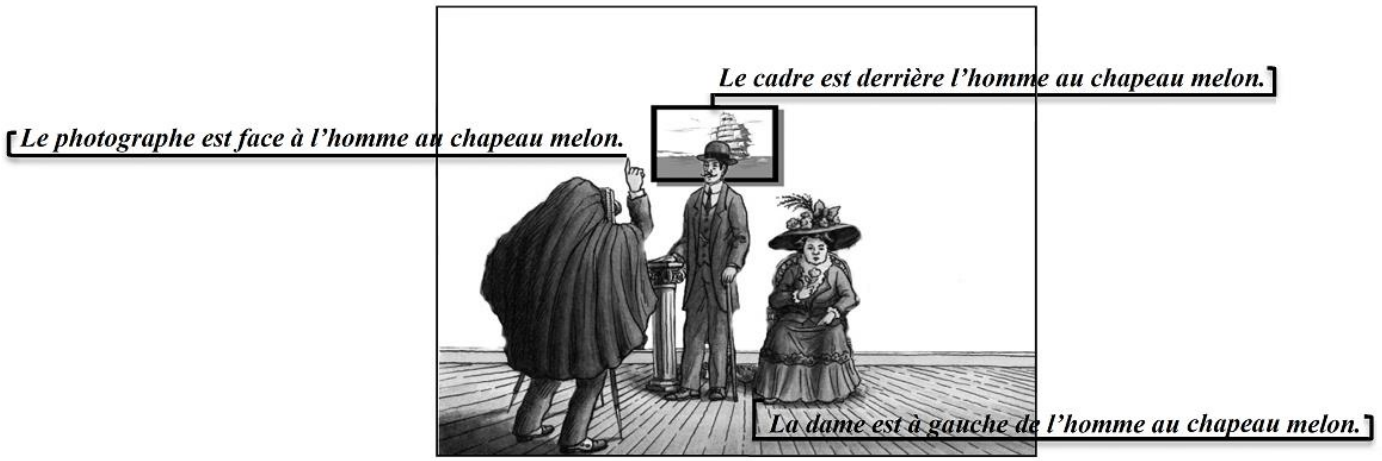


Figure 1 : Schéma illustrant l'« orientation intrinsèque ».

melon possède, en soi, des orientations localisatrices : une orientation latérale faite d'un côté gauche et d'un côté droit permettant de situer la dame *à gauche de* l'homme au chapeau melon et une orientation antérieure et postérieure qui font que le photographe est localisé *face* à l'homme et que le cadre est repéré *derrière* ce dernier.

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 ». Soit le rapport de lieu suivant :

*Le gigantesque monument se dresse **devant** moi.*

En dépit de la petitesse et la fixité provisoire du sujet parlant – faisant de lui une cible idéale – ce dernier occupe, dans cet exemple, le rôle de site. Ceci 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. Cela revient à dire que la localisation spatiale est aussi fonction de la perception du sujet parlant.

1.1.2. 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 peut se rapporter 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 » (CHARAUDEAU, 1992 : 415-416). 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 (1992) 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*. Autre exemple (emprunté à VANDELOISE, 1999) illustrant la vision « socioculturelle » est le cas de *in* (dans) qui, en anglais, s'emploie dans : *Peter is **in** Amerika* ; mais pas en français pour dire : * *Peter est **dans** l'Amérique*. 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 bon 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 vison ; une vision sensorielle, qui est celle du sujet parlant, et mentale pouvant être universelle, communautaire ou individuelle.

À la suite de cet apport des connaissances perceptives et mentales permettant la mise en relation spatiale entre une cible et un site, vient la matérialisation linguistique de cette dernière.

1.2. Approche linguistique

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 »[15] (*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*, etc. ;
- 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 (1998 : 15) 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*. »[16]

[15] 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 (…)* » (BORILLO, 1998).
[16] Exemples empruntés à BORILLO (1990 : 76).

C'est sous cette forme donc, que se matérialise couramment l'expression 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 formulation, BORILLO (1998) recense trois autres formes syntaxiques par lesquelles l'expression de la localisation spatiale peut prendre corps – mais aussi perdre – sens. Une de ces structures, par laquelle l'expression de la localisation peut se matérialiser plus ou moins clairement, est celle qui revêt la configuration :

[N0 cible Vstat N1 site]

« *Une housse recouvre les meubles* ».

À 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* (…) » (BORILLO, 1990). Pour ce type de construction, le complément du verbe est un complément d'objet direct[17] 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 ce type de structure, fait que l'interprétation générale que l'on se fait lors de la lecture de cette phrase, est surtout 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.* »

En effet, de ces phrases on retient beaucoup plus l'idée de l'éparpillement et du bornage que l'idée d'un emplacement statique. C'est pourquoi, dans ce type de construction :

[17] 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 ?).

« *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.* » (BORILLO, 1990).

L'expression plus ou moins aboutie d'un rapport spatial fixe peut aussi être formulée via une structure du genre :

[N0 site Vstat N cible]

« *Cette armoire contient tous mes livres*. »

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*). Ce bouleversement syntaxique dans les termes de la relation spatiale dont est caractérisé ce type de construction, 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. À 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 dernière formulation 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, cette 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 sa précédente, cette 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 globales au sujet de l'expression de la localisation spatiale statique en français et de ses modes, nous nous focalisons, dans ce qui suit, sur un des éléments majeurs de l'expression de la localisation spatiale que sont les marqueurs spatiaux. En effet, s'il y a un élément indispensable à l'expression la plus aboutie et la plus expressive de la localisation spatiale en français, ce sont bel et bien les marqueurs spatiaux. Ces derniers constituent des outils dont l'existence et l'emploi sont d'une part, le fruit d'une appréhension raisonnée des traits de la relation spatiale et, d'autre part, l'émanation d'une représentation du monde, le plus souvent fondatrice de la spécificité linguistique.

2. Description des marqueurs de localisation spatiale statique

Dans le cadre de la présente étude, nous nous limitons à l'analyse de trois prépositions spatiales statiques du français que sont : « à », « contre » et « sur ». Nous avons fixé notre choix sur ces trois prépositions, car c'est autour de ces dernières que nous avons fondé et organisé notre dispositif d'enseignement-apprentissage. Dans cette partie de notre travail, il sera question, rappelons-le, de rendre compte de façon détaillée du fonctionnement de ces prépositions spatiales. Pour ce faire, nous procéderons, d'une part, à une description détaillée de l'aspect sémantique et formel de ces prépositions et nous rendrons compte, d'autre part, des contraintes extralinguistiques et linguistiques régissant leur emploi.

2.1. Le cas de « à »

2.1.1. Description sémantique de la préposition « à »[18]

Lorsque la préposition spatiale « à » est dévolue à l'expression d'un rapport de lieu statique, elle est en mesure de traduire trois grandes valeurs bien nuancées : la valeur d'une simple localisation spatiale, la valeur d'une relation fonctionnelle et la valeur d'une « relation porteur / porté ».

2.1.1.1. La préposition « à » à valeur purement locative

Une des valeurs spatiales qui ressort de l'emploi du « à » spatial statique est, en effet, celle relative essentiellement à l'idée d'un repérage spatial. Une telle acception est surtout évidente lorsque le N.site de « à » est intrinsèquement un espace géographique ou un endroit destiné à être occupé ou fait pour s'y rendre :

*Il est **au** Cameroun.*[19]

*Il est **au** boulevard Saint-Martin, **à** Paris.*

« *Plus loin, **à** l'orient, au bas de la montagne que domine la Wartbourg* (...) »

(Trésor de la Langue Française Informatisé, entrée : à)

« *Les « Békés »* (…) *lui confièrent le gardiennage et l'entretien de la villa coloniale qui était leur siège, à la rue Victor Hugo.* »

(La terre des gens sans terre : petite histoire de l'école à la Martinique (1635-1982). Par Joseph Jos, 2003 : 453)

« (…) la Société Anonyme des Raffineries de Saint- Louis dont le siège est au 3, rue de la République à Marseille. »

(Images de marques, marques d'images. Par Daniel Cauzard, 1989 : 95)

Dans ces exemples, ce qui nous est transmis à travers l'emploi de « à » c'est l'essence même de la notion d'une relation de localisation, à savoir l'idée de situer une cible dont l'emplacement est déterminé par rapport à un site dont la position est fixe et connue. Le

[18] Tout au long de cette partie consacrée au fonctionnement de la préposition « à », notre attention sera portée uniquement sur l'usage prépositionnel simple de « à », car notre propos est d'appréhender le fonctionnement de cette préposition et non pas celui des locutions prépositionnelles formées à partir de « à » (« à l'intérieur de », « au sommet de », « au bord de », « au coin de », « au pied de », « à l'arrière de » ; etc.). Ces dernières seront donc exclues de notre description.

[19] Rappelons que les exemples sans guillemets sont des exemples personnels et que les exemples mis entre guillemets sont des exemples empruntés.

repérage spatial ainsi évoqué est de nature ponctuelle[20] (*Cf.* WAGNER et PINCHON[21], SPANG-HANSSEN[22], GOUGENHEIM[23], GREVISSE[24]), en ce sens que le N.site se conçoit tel un point, soit un espace à zéro dimension.Entre le fait d'être ***à** Paris* et ***dans** Paris*[25] les interprétations ne sont pas du tout les mêmes : le N.site introduit par « à » se perçoit comme un point de repère réduit à son aspect basique celui de la dimension 0 (N.site de « à » = un point = « adimensionnel »[26]) ; tandis que le N.site introduit par « dans » est appréhendé comme un espace de référence à trois dimensions doué d'une surface et d'un volume (N.site de « dans » = un plan + une profondeur = pluridimensionnel). Afin de mieux cerner l'idée de la ponctualité du rapport spatial véhiculée par « à », observons aussi les exemples suivants :

*J'ai mal **au** nez.*
*J'ai une tâche **sur** le nez.*
*J'ai de l'eau **dans** le nez.*

Pour le même N.site (nez), nous avons, selon la préposition à laquelle ce dernier s'associe, une disparité quant au niveau configurationnel du repérage. L'emploi de « à » (***au** nez*) suggère une localisation se rapportant à un point fixe ou à une zone indéterminée du nez, tandis que l'emploi de « sur » ou de « dans » (***sur** / **dans** le nez*) laisse voir respectivement un repérage établi à partir de la surface du nez ou de son intérieur. Ainsi avec « à », la dimensionnalité inhérente aux N.sites disparaît au profit d'une « adimensionnalité » (HUYGHE, 2011 : 6). Cela explique cette « caractérisation essentielle : *l'a-descriptivité* » de la préposition « à » dont parlait Hernández (2012) et l'allusion faite par WAGNER et PINCHON (1962 : 455) selon laquelle « à » a une valeur descriptive la moins accentuée : « *à* évoque un repère ponctuel dans l'espace (…). Toute autre préposition a une valeur descriptive plus accentuée ».

---

[20] Le terme « ponctuel » s'emploie, ici, non pas dans le sens usuel de « précis ; exact » mais dans le sens, attribuable en mathématiques ou en physique, de : « Qui se présente, est perçu comme un point ; qui peut être assimilé à un point. » (TLFi).
[21] La préposition « à évoque un repère ponctuel dans l'espace », précisent WAGNER et PINCHON (1962 : 455).
[22] Pour Spang-Hanssen (1963 : 183), la préposition *à* « marque le lieu de façon ponctuelle ».
[23] Selon GOUGENHEIM (1972 : 305), « *A* marque le lieu comme un point (…) Lorsqu'on emploie à (…) devant un nom de ville, la ville est conçue comme le point qui la représente sur une carte géographique » (cité par REBOUL, 1994 : 70).
[24] « D'une manière générale, *à* envisage le lieu comme un point » précise GEREVISSE (2007 : 1342).
[25] HANSE (2000. Entrée : dans et à) précise que « Devant un nom de ville, on emploie dans au lieu de à lorsqu'on veut dire vraiment « à l'intérieur de ce territoire » : Ils sont **à Paris** depuis quinze jours. Ils circulent **dans Paris** ».
[26] Pour reprendre les mots de VANDELOISE (1993 : 107).

En dehors de cette valeur de ponctualité, l'utilisation de « à » demeure, selon le Trésor de la Langue Française Informatisé (désormais TLFi), « insolite ». Ainsi en est-il des phrases ci-dessous dont les auteurs se proposent de traduire, via l'emploi de « à », l'idée d'intériorité en plus de celle de la ponctualité :

« *On se prêtait ces petits livrets ; chacun transcrivait **à** la marge de son exemplaire les mots, les paraboles qu'il trouvait ailleurs...* »

(TLFI, entrée : à)

« (...) *l'abbé se rappela qu'un jour il avait croisé les jambes, **à** la classe.* »

(TLFI, entrée : à)

Outre le trait sémantique de la ponctualité du repérage spatial évoqué par « à », il est aussi possible de retenir, à la suite de CADIOT (1997) et de KATZ (2002), la notion de globalité du repérage. Des expressions comme *Jean est **à** Paris* ou *Paul a mal **au** nez* rendent compte non seulement de la ponctualité du rapport spatial, mais présentent aussi ce dernier de façon globalisante, en ce sens que la cible est repérée par rapport à un site pris dans son ensemble où aucune partie particulière n'est identifiée ou mise en relief. Ce dont la préposition « à » nous renseigne, c'est que la localisation des cibles (*Jean* et *douleur*) s'effectue à un point constitutif de l'espace du site, sans plus : aucun détail configurationnel ne nous est fourni, on ignore dans quelle partie (sud, centrale, est, ouest) de Paris se trouve Jean et à quelle zone (frontale, supérieure, inférieure ou latérale) du nez, Paul a mal. De telles phrases construites avec « à » contrastent avec des phrases formées via la préposition « dans » et « sur » (*Jean est **dans** Paris* ; *Paul a une tache **sur** le nez*) où l'emplacement de Jean se conçoit par rapport au centre de Paris (Jean est au cœur de Paris) et celui de la tâche se perçoit par rapport à l'avant ou sur les côtés du nez (Paul a une tache sur la face antérieure ou sur les côtés du nez). Cela revient à dire qu'avec « à », le N.site est un espace qui s'appréhende en bloc, comme un tout indissociable dont on ne spécifie aucune partie.[27]

2.1.1.2. La préposition « à » à valeur fonctionnelle

Il incombe aussi à la préposition « à » la traduction d'une deuxième valeur indiquant, en exclusivité ou en sus de l'idée de la position spatiale, l'idée d'une « position fonctionnelle » soit « ce qu'on fait dans un lieu » (J-M ROBERT 2002 : 10). Ainsi « *être **au** café* », par

[27] C'est ce défaut de précision qui fait que la spécification du N.site est une des conditions sine qua non pour garantir un emploi acceptable du « à » locatif (*Cf.* infra 2.1.3.1, p.37).

exemple, ne signifie pas seulement que l'on se trouve dans un lieu donné, mais qu'on y adopte un certain comportement, on y remplit une certaine tâche, une « routine sociale »[28] : celle de boire, entre autres, du café. Des expressions comme « *Il est **au** marché / **aux** toilettes* », par exemple, dénotent elles aussi le fait d'occuper un lieu, mais également, si ce n'est principalement, le fait de remplir une fonction, une activité : celle de se trouver dans un endroit pour faire ses courses ou ses besoins. L'interprétation fonctionnelle est exclusive lorsque la routine est assurée par un nom d'objet ou d'entité (*Cf.* Katz. 2002 : 44-45 ; BORILLO. 2001 : 95, 97). Des prédicats tels que : *être **au** piano, **au** téléphone, **au** four, **à** table, **à** la fenêtre, **à** la porte*[29], ***au** spectacle, **au** travail, **au** repos, **au** lavage, **à** la guerre*, etc., sont des expressions qui n'offrent aucune chance à la moindre inférence locative. Même sans la spécification de la cible (sujet animé ou non-animé, humain ou non) on s'attend à ce que ces constructions soient consacrées à l'évocation d'une routine et on écarte toute éventualité d'une lecture locative. La raison d'une telle restriction sémantique tient dans le fait que ces N.sites sont, d'une part, dépourvus de toute propriété spatiale susceptible d'allusions locatives et, d'autre part, ces N.sites sont des « sites intégrés » c'est-à-dire des sites suggestifs d'un « rituel social » communément admis au sein d'une communauté linguistique. La situation est toute différente quand « à » introduit un nom commun de lieu géographique ou artificiel. En s'associant à un « site intégré » désignant un espace naturel ou construit, la préposition « à » marque conjointement l'idée de la localisation spatiale et l'idée d'une activité ou d'un état. *Être **à** la caserne, **à** la plage, **à** l'université, **à** l'hôpital, **à** la cuisine, **à** la télé, **à** la radio* ou ***au** bureau*[30] ; sont des expressions qui peuvent s'interpréter soit dans leur sens spatial, celui de se trouver physiquement dans un lieu bien déterminé, soit dans un sens « télique » (BORILLO. 2001 : 93) celui de passer son service militaire, de se baigner, d'étudier, de se soigner, de cuisiner, d'enregistrer une émission de télé ou de radio, ou de travailler. En fait, la netteté du

[28] Pour reprendre le terme de VANDELOISE (1987, 1988, 1990). VANDELOISE (1990) parle aussi de « rituel social ».

[29] Pour KATZ (2002 : 45) « les prédicats *être à la fenêtre, à la porte, au lit, au téléphone, au fourneau, au piano…,* n'expriment pas seulement – voire guère – une localisation spatiale. (…) Ces prédicats dénotent l'activité ou l'état associés à ces objets. Ainsi : *être à la fenêtre*, c'est « regarder au dehors », *être à la porte*, c'est « attendre qu'on ouvre », *être au lit*, c'est « dormir » ou encore « être malade »… ».

[30] C'est par métonymie que les noms d'objets « *télé* », « *radio* » et « *bureau* » sont employés. Le mot « *télé* » désigne une «Émission ; un programme de télévision » (*Passer à la télévision, Proposer à quelqu'un de faire une télé ; J'ai une télé demain*) ou l'« organisme qui assure la diffusion de programmes émis par télédiffusion. » (*Travailler à la télévision*). Le terme « *radio* », quant à lui, fait référence à un «Bâtiment regroupant les divers services et les moyens de production des émissions. » (*Se rendre **à** la radio*). Et « bureau » renvoie au « Lieu, établissement où s'effectue, généralement selon un horaire fixe, un travail régulier rétribué, de nature plutôt intellectuelle. » (*Se rendre **à** son bureau*).

rapport exprimé par « à », dans ces cas de figure, est déterminée, sur un plan interprétatif, par le contexte sémantique (*Cf.* Hernández. 2012 : 1762). Des phrases comme :

« *"Ma fille doit être* ***à*** *l'étable ou dans la cour" dit la fermière* ».
« *Les vaches sont* ***à*** *l'étable. On garda les bêtes* ***à*** *l'étable durant tout l'hiver*. »[31]

sont, grâce à leur environnement, facilement classables. Dans la première phrase, la complémentation du prédicat « *à l'étable* » par un second lieu « *la cour* » – présenté dans sa matérialité (celle de l'intériorité) par l'emploi de « dans » – a pour effet l'accentuation et l'affirmation de l'aspect spatial et localisateur et l'annulation de toute valeur « télique ». En revanche, la compatibilité des cibles[32] (vaches et bêtes) au N.site (étable) et l'emploi isolé du prédicat « *à l'étable* » dénué de toute complémentation locative déroutante offrent toutes les chances à la prééminence de la valeur fonctionnelle dans la seconde phrase. Outre la complémentation du prédicat ou sa construction absolue, le choix du verbe peut aussi influencer notre interprétation. Ainsi, l'emploi du verbe « se trouver » dans « *je me trouve* ***à*** *la rue Jacob*» souligne l'idée du rapport localisateur, tandis que l'emploi du verbe « se retrouver » dans « *je me retrouve* ***à*** *la rue* » écarte toute interprétation du positionnement spatial et met en relief l'idée d'une situation sociale précaire. L'emploi aussi des verbes tels que « mettre », « flanquer », « foutre » ou « jeter » devant le prédicat final « à la porte » dans « *il est mis* ***à*** *la porte* » favorise essentiellement l'interprétation télique celle du renvoi. L'emploi d'adverbe de lieu permet aussi de trancher en faveur de la valeur locative dans par exemple :

« *À l'heure du midi, Anne retrouvait comme d'habitude Laure* ***au*** *restaurant d'à côté.* »
(Chasse à l'homme. Par Sylvain Gradelet, 2012 : 34)
« Là-bas, ***au*** *restaurant, tout le monde l'appelait Charles.* »
(Conte d'hiver. Par Éric Rohmer, 2015 : 147)

L'ambivalence des rapports (spatial / fonctionnel) traduits par « à » dans ces cas de figure, pose, toutefois, le problème de leur classification. Pour notre part, ce type de constructions (N.cible + à + N. site géographique ou artificiel couramment et conventionnellement ritualisable) est à classer parmi les cas traduisant une valeur fonctionnelle, et ce, notamment si la prédication [être à N.site] est envisagée en emploi absolu ou n'est pas renforcée par une

[31] Ces deux exemples sont empruntés à BORILLO (2001 : 95).
[32] Voir infra (§ 2.1.3.2, p.38) les contraintes d'emploi du « à » fonctionnel.

information (un complément locatif) susceptible d'affaiblir l'interprétation fonctionnelle et l'évincer de notre entendement. Certes, *être **à** l'université*, ***au** stade*, ***au** tribunal*, ***aux** champs*, ***à** la plage*, etc., sont déclencheurs d'une interprétation locative incontestable, mais celle-ci est, nous semble-t-il, plus accessoire et circonstancielle, alors que l'interprétation fonctionnelle est plus prégnante car fondamentale. Pour évoquer le versant locatif du rapport, les constructions *être **à** l'université*, ***au** stade*, ***au** tribunal*, ***aux** champs*, ***à** la plage*, etc., peuvent être envisagées avec un emploi de substitution :

*Être **dans / près de / à côté de** l'université.*
*Être **à l'intérieur du / près du** stade.*
*Être **dans / au sein du / devant** le tribunal.*
*Être **près des / dans** les / **loin des** champs.*
*Être **sur / au bord de** la plage.*

lequel emploi préserve l'inférence spatiale, voire spécifie mieux le rapport locatif. Ceci ne peut être le cas pour le versant fonctionnel du rapport : *être **à** l'université*, ***au** stade*, ***au** tribunal*, etc., ne peuvent être prévues dans un sens fonctionnel qu'avec la préposition « à ». Ce qui est constant et substantiel donc dans ces constructions c'est bel est bien la teneur fonctionnelle conférée par la spécificité des termes de la relation et notamment d'un site doué d'une « routine sociale » et d'une cible qui est en réaction pertinente avec cette dernière. L'interprétation locative si elle ressort, c'est grâce à cette teneur fonctionnelle qui permet de légitimer l'existence d'une telle interprétation et d'autoriser une dualité interprétative. Sinon comment expliquer le rejet, approuvé par VANDELOISE (1988), que connaissent les constructions :

« **Élisabeth est **à** la hutte.* »[33]
« **Baudoin est **à** la tente / chambre.*
« **Fabiola est **à** la salle.* »
« **Paola est **au** quartier.* »
« **Léopold est **à** la province.* »
« **Il est **à** la colline.* »
« **Le chien est **à** l'école.* »

[33] Rappelons que l'astérisque (*) indique un cas d'usage prépositionnel inacceptable et que le point d'interrogation (?) précédant une phrase indique un cas d'usage prépositionnel douteux dans un certain contexte d'emploi.

Si toutes ces phrases sont impropres à l'évocation d'un rapport locatif – et encore moins fonctionnel – cela tient à la nature des termes de la relation : les N.sites « hutte », « tente », « chambre », « salle », « quartier », « province » et « colline » ne sont pas reconnus pour être des sites suffisamment ritualisés et « chien », dans l'exemple final, est une cible qui n'est pas en adéquation avec la « routine sociale » associée au N.site « « école », à savoir l'instruction. Donc, en s'associant à un nom commun de lieu géographique ou artificiel à caractère « intégré », la préposition « à » n'a de valeur locative que corollairement à l'évocation d'une interaction pertinente entre une cible compatible et un site conventionnellement ritualisé.

2.1.1.3. La préposition « à » porteuse de la valeur d'une « relation porteur / porté »

Hormis l'acception locative et fonctionnelle, l'emploi de « à » sert aussi à signifier l'idée d'une « relation porteur / porté ». Concrètement, il s'agit d'un rapport spatial entre un site qui, de par son opposition à l'attraction terrestre, fait office de soutien à une cible qui, assujettie à l'effet de la pesanteur, occupe le rôle de l'élément porté (VANDELOISE : 1986). Dans le cas d'emploi du « à » du soutien, VANDELOISE (Ibid.) distingue deux types de « relations porteur / porté » : une « relation porteur/porté *passive* » s'appliquant au cas de pendaison d'une cible à un site axé horizontalement pouvant être renversé ou non (*une lampe est **au** plafond* ; *le linge pend **au** fil*) et une « relation porteur/porté *intermédiaire* » propre au cas d'accrochage d'une cible à un site axé verticalement (*le cadre est **au** mur*). S'agissant de la « relation porteur / porté *passive* », VANDELOISE (Ibid., 201) définit cette relation comme étant une relation dont les termes « ne sont pas unis par leur propre action mais par celle d'un corps étranger (…)». Concernant la relation « porteur/porté *intermédiaire* » VANDELOISE (Ibid.) ne nous livre pas le libellé de la définition de ce concept, mais nous en donne un exemple illustrant ce type de relation : « L'exemple d'un cadre au mur illustre une relation porteur / porté *intermédiaire*. La peinture est maintenue essentiellement par le clou auquel elle est suspendue. Le frottement du cadre contre le mur oppose cependant une résistance supplémentaire à sa chute. Une certaine activité peut donc être imputée au mur et au cadre. ». À nos yeux, cette distinction (« relation porteur/porté *passive* » vs « relation porteur/porté *intermédiaire* ») établie par VANDELOISE n'a pas lieu d'être. Que ce soit un linge qui pend au fil ou une lampe au plafond ou un cadre au mur, tous les termes de ces relations assurent leur rapport de contact et de fixité grâce à un élément tiers : le linge pend au fil grâce aux pinces à linge et la lampe et le cadre sont fixés à l'aide de chevilles et de vis. De par l'implication d'un élément tiers fixateur, toutes les cibles de ces relations spatiales, y compris

le « cadre », sont empreintes de passivité. Linge, lampe et cadre ne sont pas en mesure de résister à la chute sans l'action de l'élément fixateur, celle-ci se met d'ailleurs en place pour rendre inopérant toute capacité éventuelle ou potentielle de la cible à contribuer activement à sa stabilité[34]. Nous jugeons, par ailleurs et par voie de conséquence, que la mise en place par VANDELOISE du second concept (« relation porteur/porté *intermédiaire* »), outre le fait d'être confus et peu probant[35], est superflue et qu'il est possible de décrire les emplois de « à » du soutien par l'unique concept de « relation porteur / porté *passive* ». Bien que propice à décrire l'ensemble des rapports de soutien traduits par « à », ce concept nécessite davantage de précisions. En situation de « relation porteur / porté », il est vrai que ce sont des éléments « étrangers » (pinces à linge et chevilles avec des vis) qui rendent possible la relation de contact et de soutien existant entre les cibles (*linge*, *lampe* et *cadre*) et leurs sites respectifs (*fil*, *plafond* et *mur*), mais ce qu'il ne faut pas omettre de signaler c'est que ces éléments étrangers ne sont que partiellement responsables de l'état du maintien. Les sites ont, eux aussi, une part de contribution dans ce dernier. Sans le fil sur lequel le linge peut être fixé, sans le mur ou le plafond dans lequel on peut insérer les chevilles pour y fixer une lampe ou un cadre, ces relations restent irréalisables. Une « relation porteur / porté *passive* » est donc une relation où s'effectue le maintien d'une cible passive par le biais d'un élément étranger[36] secondé par un site.

Contrairement à l'emploi locatif de « à » visant la communication exclusive d'une idée « a-descriptive » de l'emplacement d'une cible par rapport à un site, l'emploi de « à » dans le cas d'une « relation porteur / porté » vise à fournir une indication configurationnelle quant à la relation spatiale. Soit l'emploi de « à » dans :

« *Le chef-d'œuvre le plus renommé de Rembrandt est* ***au*** *musée de La Haye.* »
(Promenade en Hollande. Par Louise Colet, 1859 : 185)
« *Ces toiles de Van Gogh sont* ***au*** *Musée du Louvre.* »
(La confidence et la personne humaine. Par Charles le Chevalier, 1960 : 354)

[34] Même s'il est possible de stabiliser un linge en l'étendant correctement sur la corde, l'intervention des pinces à linge neutralise cette capacité du linge à s'automaintenir.

[35] Tel qu'il est présenté par VANDELOISE (1986), il est difficile de cerner les traits spécifiques du concept de « relation porteur / porté *intermédiaire* » et très facile de l'assimiler au concept de la « relation porteur / porté *passive* ». Par ailleurs, l'idée du frottement – donc de pression et de mouvement – du cadre contre le mur est à la fois invraisemblable et impropre à décrire une relation spatiale statique.

[36] Compte tenu du caractère restrictif du terme « corps », nous optons pour le terme « élément », car celui-ci désigne aussi bien un milieu qu'un composant. L'élément étranger peut être un objet fixateur (un clou dans le cas de : *le miroir est* ***au*** *mur*) ou un site porteur (un sol, par exemple dans : *elle est adossée* ***au*** *mur*), voir les deux (un portemanteau : *un chapeau est* ***au*** *portemanteau*).

« *Le comptoir de la réception en bois, les meubles des salons de style ancien, un portrait, probablement celui de Rembrandt,* ***au*** *mur* (…) »

(Retour à Tanger. Par Rachid Taferssiti, 2009 : 113)

« *Ces tableaux de Van Gogh* ***au*** *mur me font un tel effet que j'en tombe presque malade.* »

(Journal de Rivesaltes : 1941-1942. Par Friedel Bohny-Reiter, 1993 : 120)

L'emploi du « à » locatif dans les deux premiers exemples nous renseigne sur l'emplacement d'une cible (où se trouve une cible par rapport à un site) et rend compte de façon « a-descriptive » et restrictive d'un repérage spatial ponctuel (la cible se trouve dans une partie d'un site déterminé). En revanche, l'emploi de « à » dans les deux derniers exemples, nous informe de la disposition d'une cible (comment une cible est placée par rapport au site) et de surcroît nous livre, implicitement, un bon nombre de données aspectuelles (la cible est maintenue à la verticale et en contact avec le mur et ce dernier est érigé verticalement). Selon les propriétés des termes de la relation (la cible et le site), la « relation porteur / porté » peut recevoir deux interprétations possibles : l'adossement ou la pendaison. La première interprétation (l'adossement) intervient lorsque le N.site de « à » est dans une station verticale (le N.site est un porteur vertical de type façade) et que la cible est soutenue horizontalement (fig. 2).

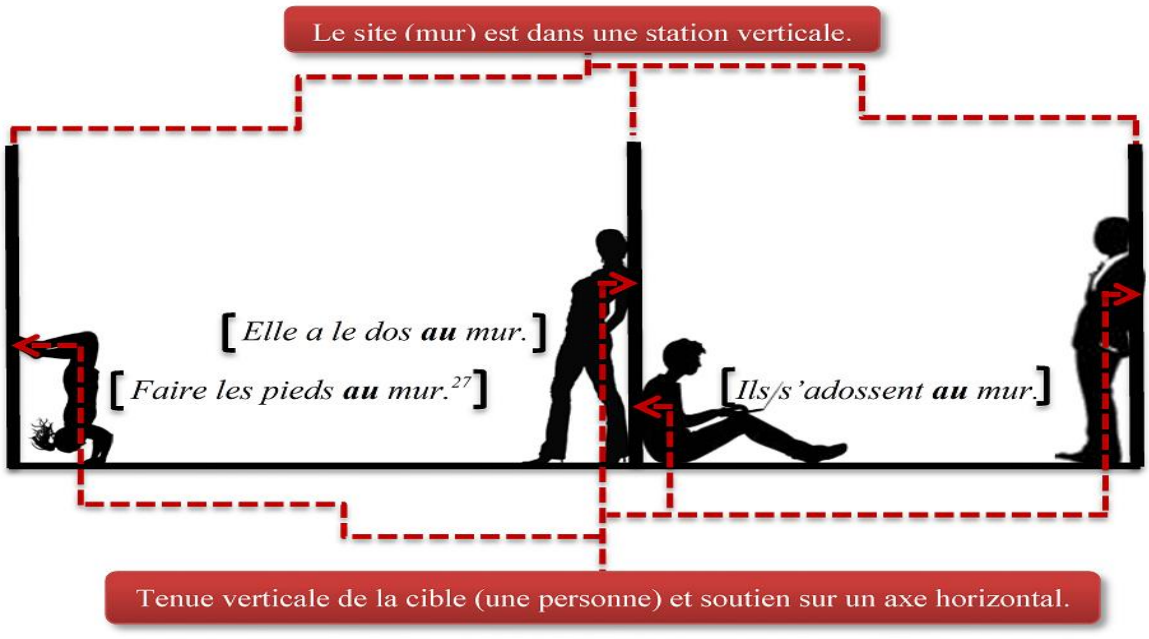


Figure 2 : Schéma représentant la valeur de la « relation porteur / porté passive » traduite par le « à » spatial statique

La seconde interprétation (la pendaison ou l'accrochage) s'opère dans le cas d'un N.site « porteur horizontal inversé »[37] (type plafond ou poutre) ou non inversé (type fil) maintenant la cible verticalement (fig. 3a) ou dans le cas d'un porteur vertical (type mur ou façade) soutenant la cible verticalement (fig. 3b).

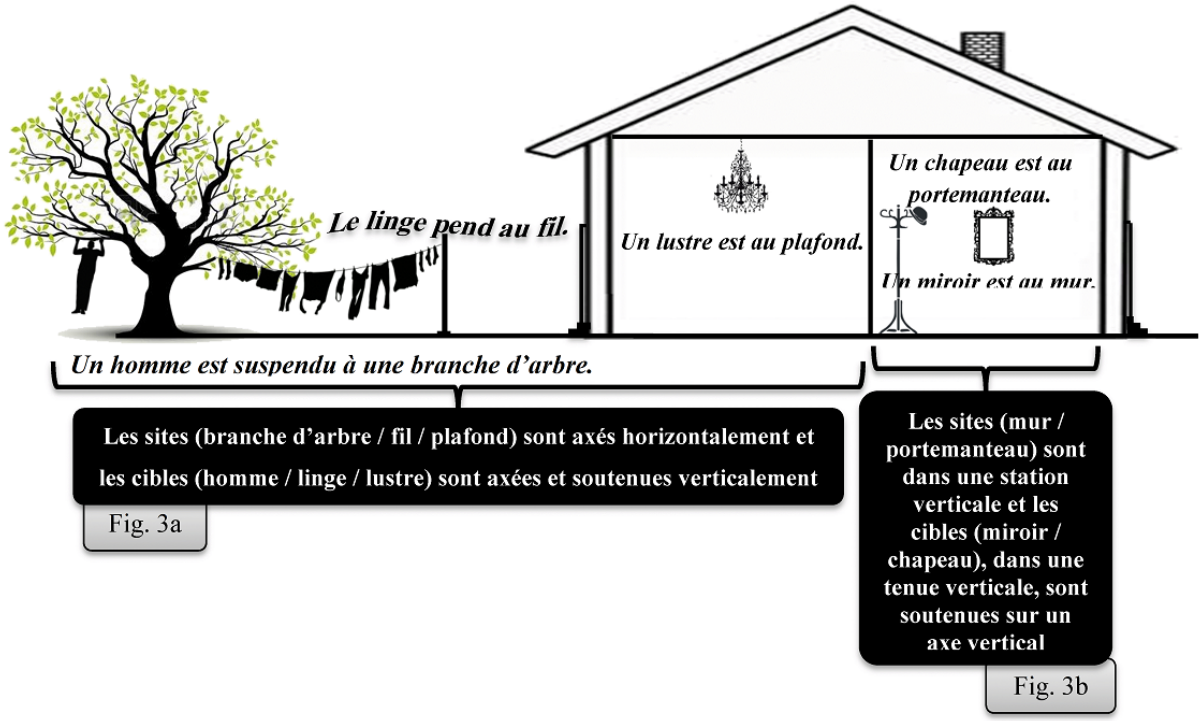


Figure 3 a / b : Schéma représentant la valeur de la « relation porteur / porté passive » traduite par le « à » spatial statique.

Cette valeur de pendaison n'est pas exclusive à la préposition « à », elle est aussi véhiculée et évoquée par la préposition rivale « sur» dans par exemple :

« *La calebasse est **sur** l'arbre.* » *VS* « *Une calebasse est **au** plafond.* »
« *La mouche est **sur** le plafond.* » *VS* « *Le globe est **au** plafond.* »
« *Le linge pend **sur** le fil.* » *VS* « *Le linge pend **au** fil.* »

seulement cette valeur en apparence similaire est subtilement différenciée. La nuance entre la valeur de suspension traduite par « à » et par « sur » dans ces exemples tient, comme le mentionne VANDELOISE (1986 : 201), dans la nature de la « relation porteur / porté » : tandis que l'emploi de « sur » marque le caractère « actif » de la « relation porteur / porté »

[37] Cette expression est empruntée à DENDALE et DE MULDER (1997 : 212). La préposition « à », contrairement à « sur », ne s'applique pas aux situations horizontales non inversées :
*Le livre est **sur** la table.*
Le livre est **à la table.*

résultant de la contribution exclusive et directe des termes de la relation à la suspension ; l'emploi de « à » suggère, quant à lui, une « relation porteur / porté passive». En effet, l'emploi de « à » rendre compte de l'aspect « passif » de la suspension, c'est-à-dire une suspension assurée par l'action, non pas de la cible, mais du site (le plafond / le plafond / le fil / le mur) et d'un « corps étranger » (un crochet et un fil / des vis / des pinces à linge / un clou ou un crochet) où il incombe au site de soutenir le « corps étranger » et à ce dernier revient le rôle du maintien de la cible (la calebasse / le globe / le linge / le cadre). Outre l'aspect « passif » caractérisant la « relation porteur / porté » traduite par « à », nous retenons aussi, à la suite de BORILLO (2001), l'aspect « conventionnel » et « pragmatique » pouvant marquer cette relation. Des phrases telles que :

« *La clé est **au** clou.* »
« *La pipe est **au** râtelier.* »
« *La clé est **au** tableau.* »
« *La veste est **au** portemanteau.* »
« *Il porte un oeillet **à** la boutonnière.* »[38]

s'interprètent, certes, dans leur valeur de suspension, mais sous-entendent aussi le fait qu'un « objet est à sa place », qu'un « lien pragmatique » existe entre une cible et un site «considéré comme le lieu de rangement normal, habituel » (BORILLO, 2001 : 89). Faute de ce « lien pragmatique », le rapport unissant cible et site se réduit à sa valeur locative :

« *M. Pionnier répond que la tache de sang qui est **au** plafond a pu être produite par un morceau d'os qui aurait été projeté jusqu'au plafond (...)* »
(Annales de l'Est. Volume 20 à 21. 1960 : 310)
« *Pas d'or, si ce n'est **au** plafond.*»
(L'homme qui rit. Par Victor Hugo, 1869 : 201)
« *Il y avait des livres partout, du plancher **au** plafond.* »
(Les funambules de l'affection. Par Valérie Deshoulières et Muguras Constantinescu, 2009 : 269)

ou porteur d'une tout autre valeur :

« *Pas de problème, le baromètre est **au** plafond.* »[39]

[38] Tous ces exemples sont empruntés à BORILLO (2001 : 89).

2.1.2. Description formelle de la préposition « à »

En plus de son aspect signifiant, la préposition « à » possède aussi des traits formels liés entre autres à l'ordre de son apparition et à sa distribution[40]. Concernant l'ordre de son occurrence, la préposition « à » apparaît habituellement entre un N.cible (le sujet de la localisation spatiale) et un élément verbal antérieurs et un N.site (l'objet de la localisation spatiale) postérieur.

*La location est excessivement chère **à** Alger.*
*Il y a une très belle fresque **au** plafond.*

Un autre ordre syntaxique – moins fréquent – est aussi envisageable, il s'agit de l'emplacement en début de phrase de la préposition « à » suivie du N.site, de l'élément verbal, puis du N.cible :

***À** Alger, la location est excessivement chère.*
***Au** plafond, il y a une très belle fresque.*

L'emplacement final en emploi absolu de « à » est, en revanche, un ordre inexistant. S'agissant de l'environnement lexical de la préposition « à », celle-ci peut avoir des cooccurrences de nature variable. Le N.cible peut être un pronom personnel représentant un animé (***nous** sommes **à** Tindouf* ; ***je** suis **à** la fac*) ou un nom commun faisant référence à un animé ou à un inanimé (***les enfants** sont **à** la piscine* ; ***un lustre** est **au** plafond*) ou encore un nom propre désignant une personne ou un site spatial (***Mohamed** est **à** Biskra* ; ***Annaba** est **à** l'est d'Alger*).

L'élément verbal, quant à lui, peut être formé

- du verbe « *être* » précédant la préposition « à » et propice à l'évocation des trois valeurs spatiales :

*Je **suis à** Alger.* (Acception d'une localisation ponctuelle)
*Il **est à** l'université.* (Acception d'une relation fonctionnelle)
*Le tableau **est au** mur*. (Acception d'une relation porteur-porté)

---

[39] Ici le prédicat « au plafond » désigne l'atteinte d'une valeur maximale qui ne peut être franchie (au plafond = au zénith) et non pas l'accrochage au plafond.

[40] Par « distribution », il faut entendre, à la suite de DUBOIS (1973 : 164), l'ensemble des éléments qui figurent ou peuvent figurer avec « à ». En d'autres termes, le terme « distribution » renvoie à l'idée d'« environnement », de « contexte » lexical d'une unité linguistique.

- d'un verbe « locatif statif », ainsi nommé par BORILLO (1999 : 68), tel que (*demeurer, être situé, habiter, résider, rester, se trouver, vivre, (se)fixer*) s'appliquant surtout à un contexte purement locatif et garantissant une traduction optimale et éloquente de l'idée du repérage spatial :

*J'**habite** / Je **réside** / Je **vis** / Je **reste à** la campagne.*
***à** Tombouctou.*
« *En 2002 il était **fixé à** Abidjan où il travaillait dans un garage.* »
(Cent ans au village. Par Michèle Dacher, 2005 : 332)

- d'un verbe d'action comme ((*se*) *suspendre*, (*se*) *pendre*, (*s'*)*accrocher*, *(s')adosser*, *fixer*, *coller*) employé seul ou combiné à l'auxiliaire « être », propice à traduire tout particulièrement une « relation porteur-porté » :

« *Cette nuit, je regardais, de mon lit, mon pauvre caleçon de laine blanche **pendu à** la clef de mon armoire à glace.* » *(TLFi, entrée : prendre)*
*« Elle **s'accrochait à** lui comme une sangsue* (…) »
(Un été indien. Par Bernard Tellez, 2006 : 116)
« *Il était assis sur le carrelage de la salle de séjour, le dos **collé au** mur.* »
(Sekhâ. Par Bernard Delmotte, 2013 : 61)

- du présentatif « *Il y a* », placée en début de phrase, pouvant être secondée ou pas par un verbe permettant de renforcer la nature du rapport unissant cible et site :

***Il y a** un miroir (fixé / accroché) **au** mur.*
***Il y a** des infirmières **à** l'hôpital.*

Enfin, le N.site du « à » spatial est, lui aussi, de nature variée. Il peut être soit un nom propre représentant un toponyme (*ici, vous êtes **à Paris** ; il réside **au Maroc***) soit un nom commun référant à un objet (*le berceau est accroché **à** une **poutre***) ou à un site spatial ritualisé (*Ils sont **à** la **campagne** ; je suis **à** la **banque***) ou à une partie du corps humain (*J'ai mal **aux dents**, **au ventre** et **au cœur***). En fonction du contexte et de la valeur d'emploi, la préposition « à » opère des sélections manifestes. Ainsi, en situation de localisation spatiale, la préposition « à » sélectionne fréquemment comme N.sites des noms de lieux propres intrinsèquement localisateurs (des toponymes). Dans le cas d'emploi du « à » locatif, une préférence est aussi observée pour les noms désignant les parties du corps :

*Il a un journal **à** la main et une allumette **à** la bouche.*
*J'ai une boucle **à** l'oreille gauche, un piercing **au** nez, un bracelet **au** poignet et autre bracelet **à** la cheville.*
« *Une gourmette en or **au** poignet droit, une Breitling **au** poignet gauche, une chevalière carrée ornée d'un onyx **à** l'annulaire droit.* »
(L'Affaire Rovandowski : Une enquête de Addamah & Manset. Par Bernard Domeyne, 2013 : 55)

En dehors de ces catégories de régimes de prédilection, les associations avec d'autres types de N.sites sont possibles en contexte locatif. Ceci est le cas, par exemple, de la prédication « *à la porte* » (*laisser quelqu'un **à** la porte* ; *la voiture est **à la porte***) signifiant devant la porte, ou le cas des prédications « *au sol* » (*il est assis **au sol***) et « *à terre* » (« *écouter l'oreille **à terre** »* ; *« frapper un homme **à terre** »* ; « ***À terre**, il y avait, comme dallage, des carreaux blancs et roses »*[41]) qui ont pour sens « Sur le sol » (*Cf.* TLFi. Entrée : terre). La valeur locative est aussi garantie et éloquente avec la prédication « *à la rue* » dans « *Je me trouve **à la rue** Jacob.*»[42] qui dénote le fait d'être dans un lieu qui a pour nom Jacob. Notons toutefois que ces prédications restent peu fréquentes et dans la plupart des cas propices à préciser des situations ou des états autres que spatiaux. En effet, lorsque la prédication « *à la rue* » est envisagée de façon absolue et introduite par l'auxiliaire « être » ou le verbe « mettre » ou « se retrouver », c'est l'état de la précarité, le fait d'être « sans logis »[43], « sans toit, sans ressource »[44] qui sont surtout mis en valeur. Il en va de même pour la prédication « *à la porte* » qui, en emploi absolu et avec certains verbes (« mettre », « flanquer », « foutre » et « jeter »), désigne l'idée du congédiement (*Cf.* TLFi. Entrée : porte). En fait, les noms d'objets et bon nombre de N.sites spatiaux (naturels ou artificiels) employés seuls ne conviennent pas comme N.sites pour l'expression d'un rapport de localisation spatiale. Ces types de N.sites sont plus favorables à l'expression d'un rapport de suspension (« relation porteur / porté ») :

*Il est **à** l'arbre*.[45]

ou adéquats à la traduction de l'idée d'un rapport fonctionnel :

[41] *Cf.* TLFi (Entrée : terre).
[42] L'abandonné. Par Victorien Hayo (2012 : 68).
[43] GREVISSE (2008 : 1342).
[44] TLFi. (Entrée : rue).
[45] Rappelons que, selon VANDELOISE (1988) et KATZ (2002), la prédication « *être à l'arbre* » signifie le fait d'être suspendu à l'arbre.

*Il est **à** table* (il prend un repas) ; *l'élève est **au** tableau* (l'élève écrit au tableau) ; *elle est **à** la fenêtre* (elle est en train de regarder) ; *il est **au** lit* (il dort) ; *il est **au** volant* (il conduit).

*Elle / Il est **aux** champs. Elle / Il est **à** la caserne. Elle / Il est **à** la cuisine.*

*Elle / Il est **au** maquis. Elle / Il est **à** la plage. Elle / Il est **à** la télé. Elle / Il est **au** salon.*

*Elle / Il est **à** la campagne. Elle / Il est **à** la mer. Elle / Il est **à** l'université.*

*Elle / Il est **à** la radio. Elle / Il est **à** la piscine. Elle / Il est **à** la cave. Elle / Il est **à** l'hôpital.*

*Elle / Il est **au** bureau. Elle / Il est **à** la boulangerie. Elle / Il est **à** l'hôtel.*

*Elle / Il est **au** marché. Elle / Il est **au** gymnase. Elle / Il est **au** parc. Elle / Il est **au** zoo.*

*Elle / Il est **au** cimetière. Elle / Il est **au** restaurant. Elle / Il est **au** café.*

*Elle / Il est **aux** toilettes. Elle / Il est **au** stade. Elle / Il est **au** couvent. Elle / Il est **au** tribunal.*

*Elle / Il est **à** la ville. Elle / Il est **à** la mosquée.*

En situation de « relation porteur / porté », la préposition « à » admet un nombre de N.sites restreints et communément admis au sein d'une communauté linguistique : ***au** mur* ; ***au** plafond*, ***au** portemanteau*, ***à** la paroi* ; ***à** la poutre*, etc.

L'ensemble des traits sémantiques et formels relatifs à l'emploi du « à » spatial statique est synthétisé dans le tableau n°1 ci-contre.

Tableau 1 : Aspect sémantique et aspect formel de l'emploi de la préposition spatiale « à ».

<table>
<tr><th colspan="2">Aspect sémantique de l'emploi de la préposition spatiale « à »</th></tr>
<tr><td colspan="2">L'emploi de « à » sert à traduire trois valeurs spatiales :
- Valeur 1 : l'idée d'une simple localisation spatiale. Le recours à la préposition « à » sert à indiquer l'emplacement ponctuel d'une cible par rapport à un site localisateur. Elle est au Cameroun. J'ai mal à la tête.
- Valeur 2 : l'idée d'une « localisation fonctionnelle ». Le recours à la préposition « à » sert à indiquer un état ou une activité assignée à la cible par un site doté d'une « routine sociale ». Il est à la rue. Il est à l'école.
- Valeur 3 : l'idée d'une « relation « porteur/porté ». Le recours à la préposition « à » sert à indiquer la disposition (suspension ou adossement) d'une cible par rapport à un site. Un chapeau est au portemanteau. Elle a le dos au mur.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Aspect formel de l'emploi de la préposition spatiale « à »</th></tr>
<tr><td>L'ordre d'apparition de la préposition « à »</td><td>La préposition « à » se place habituellement entre un N.cible et un verbe antéposés et un N.site postposé.
La location est excessivement chère à Alger. Il y a une très belle fresque au plafond.
L'emplacement en tête de phrase de « à » est envisageable mais moins fréquent et entraîne une inversion des termes de la relation.
À Alger, la location est excessivement chère. Au plafond, il y a une très belle fresque.
La préposition « à », tout comme la préposition « sur » et à la différence de « contre », ne connaît pas d'emplacement final en emploi absolu.</td></tr>
<tr><td></td><td>La préposition « à » possède un environnement lexical varié et variable. S'agissant du N.cible il peut être :
- un pronom personnel représentant un animé : Nous sommes à Tindouf. Je suis à la fac.
- un nom commun faisant référence à un animé ou à un inanimé : Les enfants sont à la piscine. Un lustre est au plafond.
- un nom propre désignant une personne ou un site spatial : Mohamed est à Biskra. Annaba est à l'est d'Alger.
Concernant l'élément verbal, il peut être constitué :</td></tr>
</table>

L'environnement de la préposition « à »	- d'un verbe « être » précédant la préposition « sur » et dont l'emploi permet de traduire les trois valeurs spatiales : *Je **suis à** Alger.* (Acception d'une localisation spatiale) *L'élève **est au** tableau.* (Acception d'une « localisation fonctionnelle ») *Des tableaux **sont au** mur.* (Acception d'une « relation porteur/porté ») - d'un verbe « locatif statif » (*demeurer*, *être situé*, *habiter*, *résider*, *rester*, *se trouver*, *vivre*, *(se)fixer*) ou d'un verbe d'action ((*se*) *suspendre*, (*se*) *pendre*, (*s'*)*accrocher*, *(s')adosser*, *fixer*, *coller*) employé seul ou combiné à l'auxiliaire « être », concourant à traduire respectivement le repérage spatial ou le soutien : *J'**habite** / Je **réside** / Je **vis** / Je **reste à** Tombouctou.* *« Cette nuit, je regardais, de mon lit, mon pauvre caleçon de laine blanche **pendu à** la clef de mon armoire à glace. »* *« Elle **s'accrochait à** lui comme une sangsue (…) »* *« Il était assis sur le carrelage de la salle de séjour, le dos **collé au** mur. »* - d'une locution verbale « *Il y a* » placée en début de phrase pouvant être secondée ou pas par un verbe permettant de renforcer la nature du rapport unissant cible et site : ***Il y a** un miroir (fixé / accroché) **au** mur.* ***Il y a** des infirmières **à** l'hôpital.* Pour ce qui est du N.site, la préposition « à » sélectionne des N.sites variés, néanmoins des préférences semblent s'opérer selon le contexte et la valeur d'emploi de la préposition. En situation de localisation spatiale, la préposition « à » sélectionne fréquemment des noms de lieux propres intrinsèquement localisateurs (des toponymes) : *Ici, vous êtes **à Paris**. Il réside **au Maroc**.* Une préférence est aussi observée pour les noms désignant les parties du corps : *« Il a un journal **à** la main et une allumette **à** la bouche.»* *J'ai une boucle **à** l'oreille gauche, un piercing **au** nez, un bracelet **au** poignet et autre bracelet **à** la cheville.* *« Une gourmette en or **au** poignet droit, une Breitling **au** poignet gauche, une chevalière carrée ornée d'un onyx **à** l'annulaire droit. »* En dehors de ces catégories de régimes de prédilection, les associations avec d'autres types de N.sites sont possibles, mais peu fréquentes et le plus souvent propices à l'évocation de rapports autres que spatiaux : *« Je me trouve **à** la rue Jacob.»* (Ici ***à** la rue* = dans un lieu qui a pour nom Jacob) *Je suis / me retrouve **à** la rue.* (Ici ***à** la rue* = « sans logis » ; « sans toit, sans ressource.» = valeur d'une situation sociale et non spatiale)

L'environnement de la préposition « à »	*Laisser quelqu'un **à** la porte.* (Ici ***à** la porte* = « Dehors, à l'extérieur, à l'entrée de l'espace clos auquel la porte donne accès » = valeur locative) *Mettre / flanquer / foutre / jeter quelqu'un **à** la porte.* (Ici ***à** la porte* = le congédiement = valeur situationnelle non spatiale) Les noms d'objets et bon nombre de N.sites spatiaux (naturels ou artificiels) employés seuls ne conviennent pas comme N.sites pour l'expression d'un rapport de localisation spatiale. Ces types de N.sites sont plus favorables à l'expression d'un rapport de suspension : *Il est **à** l'arbre* (être *à l'arbre* = il est suspendu à l'arbre) ou un rapport fonctionnel : *Il est **à** table* (il prend un repas) ; *l'élève est **au** tableau* (l'élève effectue une tâche scolaire au tableau) ; *elle est **à** la fenêtre* (elle est en train de regarder) ; *il est **au** lit* (il dort) ; *il est **au** volant* (il conduit). *Elle / Il est **aux** champs. Elle / Il est **à** la caserne. Elle / Il est **à** la cuisine. Elle / Il est **au** maquis. Elle / Il est **à** la plage. Elle / Il est **à** la télé. Elle / Il est **au** salon. Elle / Il est **à** la campagne. Elle / Il est **à** la mer. Elle / Il est **à** l'université. Elle / Il est **à** la radio. Elle / Il est **à** la piscine. Elle / Il est **à** la cave. Elle / Il est **à** l'hôpital. Elle / Il est **au** bureau. Elle / Il est **à** la boulangerie. Elle / Il est **à** l'hôtel. Elle / Il est **au** marché. Elle / Il est **au** gymnase. Elle / Il est **au** parc. Elle / Il est **au** zoo. Elle / Il est **au** cimetière. Elle / Il est **au** restaurant. Elle / Il est **au** café. Elle / Il est **aux** toilettes. Elle / Il est **au** stade. Elle / Il est **au** couvent. Elle / Il est **au** tribunal. Elle / Il est **à** la ville. Elle / Il est **à** la mosquée.* En situation de « relation porteur/porté », la préposition « à » admet un nombre de N.sites restreints et communément admis au sein d'une communauté linguistique : ***au** mur* ; ***au** plafond*, ***au** portemanteau*, ***à** la paroi* ; ***à** la poutre*, etc.

2.1.3. Contraintes extralinguistiques de l'emploi du « à » spatial statique

2.1.3.1. Les contraintes extralinguistiques de l'emploi du « à » purement locatif

L'usage locatif de « à » se soumet, selon VANDELOISE (1988), à l'exigence d'un site qui doit être localisateur. Plus que la contrainte de la coïncidence du contact de la cible avec le site ou l' « adimensionnalité » et la ponctualité de ce dernier, l'emploi de la préposition « à » est, pour VANDELOISE (1988), surtout conditionné par un N.site qui tient une « fonction de localisation » : « C'est cette notion fonctionnelle de localisation, fondamentale dans notre interaction avec le monde, qui est le facteur déterminant dans la distribution des usages spatiaux de la préposition *à* et de ses termes prépositionnels. » (Ibid., 119-120). Assumer le rôle d'un repère spatial, exige du N.site d'être fixe dans sa position et que celle-ci soit, dans le savoir commun des interlocuteurs, bien déterminée. La satisfaction d'une telle condition s'observe tout particulièrement dans le cas où « à » se combine avec des toponymes (*Il est **à** Paris, **à** Casablanca, **au** Mali, **au** pôle Nord, **au** Dakota du Nord*), car ces derniers sont connus pour leur emplacement fixe, bien spécifié sur le globe terrestre, que personne ne peut contester ou ne pas pouvoir identifier. Hormis ce type de N.sites, il est possible d'instaurer un rapport locatif avec des N.sites foncièrement non localisateurs, mais cela dépendra d'une condition plus linguistique qu'extralinguistique (voir infra 2.1.4.1). En s'érigeant en tant que site localisateur, il incombe au N.site du « à » locatif d'être essentiellement, voire exclusivement, un point de repère – plus ponctuel que superficiel – pour la cible et non pas un porteur ou une surface ou un contenant pour celle-ci. C'est cette contrainte qui permet de légitimer l'emploi de « à » à valeur locative dans :

*Un chapeau est **au** sol.*

et de le distinguer de l'emploi du « à » de la « relation porteur/porté » dans :

*Un chapeau est **au** portemanteau.*

ou de l'emploi de la préposition « sur » ou « dans » dans :

*Un chapeau est **dans** / **sur** le sol.*

Le fait que le site du « « à » locatif soit prioritairement un site localisateur, il incombe à la cible du « à » locatif d'être essentiellement, voire exclusivement, vouée à être localisée et non pas à être portée. Ce sont généralement les cibles (telles que *fresque*, *tache*, *traces*, *cicatrice*)

constitutives du site ou les cibles (telles que *lézard*, *mouche*) susceptibles de s'automaintenir sans le concours d'un site porteur qui contente une telle contrainte :

*Une très belle fresque est **au** plafond.*
*Il a une vilaine cicatrice **au** visage.*

La cible du « à » locatif est aussi tenue d'être visible, faute de quoi l'emploi de « sous » ou de « dans » se substituera à l'emploi de « à ».

2.1.3.2. Les contraintes extralinguistiques de l'emploi du « à » fonctionnel

Les facteurs clés de la réussite d'un emploi fonctionnel de la préposition « à » tiennent essentiellement dans la nature des termes de la relation que sont le site et la cible de « à ». Le N.site impliqué dans une « relation fonctionnelle » est d'ordinaire un lieu naturel (***à** la plage*, ***au** maquis*, ***à** la mer*, ***à** la campagne*) ou un lieu artificiel à part entière (***à** l'école*, ***à** l'hôpital*, ***à** la boulangerie*, ***à** la caserne*, ***à** la piscine*, ***à** l'hôtel*, ***au** marché*, ***au** gymnase*, ***au** zoo*, ***au** parc*, ***au** cimetière*, ***au** restaurant*, ***au** café*) ou une partie d'un lieu (***à** la fenêtre*, ***à** la tribune*, ***au** balcon*). Le N.site du « à » fonctionnel peut parfois être un objet (***au** fourneau*, ***au** tableau*, ***à** table*, ***à** l'établi*, ***aux** commandes*, ***au** gouvernail*, ***au** volant*) et par moment une entité qui sous-entend le lieu de l'activité (*être **à** la pêche*, *être **à** la chasse*, *être **à** l'armée*, *être **au** travail*) (*Cf.* CORBLIN, 2012). En dépit de la diversité de la nature de ces N.sites, ces derniers partagent une propriété commune : tous constituent des « sites intégrés », soit des sites dotés au premier chef d'une fonction, d'une « activité routinière » attribuable à la cible. Des phrases telles que :

*Je suis **au** volant d'une voiture.*
*Elle est **à** la fenêtre.*
*L'élève est **au** tableau.*

n'ont pas pour vocation suprême l'évocation exclusive d'une localisation spatiale (*je suis dans une voiture*, *elle est dans une pièce*, *l'élève est dans une classe, devant le tableau*). Ces phrases, grâce au fait qu'elles soient constituées de N.sites « intégrés », traduisent aussi et surtout un rapport fonctionnel (*je suis dans une voiture et je conduis* ; *elle est dans une pièce en train de regarder* ; *l'élève est dans une classe, devant le tableau sur lequel il écrit*). C'est aussi cette suprématie du rôle fonctionnel sur le rôle localisateur du N.site qui rend une phrase comme « *Je suis **à** l'université* » plus évocatrice d'un rapport fonctionnel persistant même

lorsque l'énonciateur est en dehors de l'université. La raison en est que le N.site « université », compris dans « *être à l'université* », n'est pas considéré comme un site spatial à partir duquel l'énonciateur se situe, mais il se conçoit comme l'« activité routinière » résultant de la fréquentation d'un tel endroit (être à l'université = poursuive des études universitaires). Outre le fait que le N.site soit évocateur d'une « routine », celle-ci doit être reconnue par les interlocuteurs impliqués dans la situation d'énonciation : « La connaissance partagée de cette routine est alors nécessaire pour comprendre le sens exact de cette préposition, devenue beaucoup plus spécifique. » (VANDELOISE, 1987 : 77). C'est par « convention linguistique » arbitraire (VANDELOISE, 1988 : 137) que l'on attribue à « maison » et non pas à « villa », « bungalow », « building » ou « tente » une « routine sociale » se rattachant au « foyer », soit l'endroit, par excellence, où l'on passe le plus de temps avec les membres de sa famille, où l'on exerce diverses tâches, « où l'on se réunit pour se distraire, discuter, etc. » (Dictionnaire illustré Hachette. 2011). Et c'est cette même convention – ou son absence – qui prive « chambre à coucher » de tout rituel et érige « salon », « salle à manger », « cuisine » et « dortoir » en « sites intégrés »[46].

Le site n'est pas le seul à décider de l'emploi, permis ou pas, du « à » fonctionnel ; la cible a aussi sa part de contribution. Habituellement cette dernière est un sujet humain actant (« *Les enfants sont **au** lit* » ; « *elle est **à** la cuisine* » ; « *Jean est **au** bureau* » ; « *il est **à** la prison* »[47]) et parfois elle constitue un sujet animal ou un inanimé (*les chevaux sont **à** l'étable* ; *la voiture est **au** lavage auto*) ; mais quelle que soit la nature de ces cibles, toutes doivent se plier à l'exigence d'être en adéquation avec le rituel ou le comportement attribué au site. En effet, comme le précise VANDELOISE (1988 : 138), ce qui est exigé de la cible du « à » fonctionnel, c'est que celle-ci remplisse convenablement le rôle que lui confère le site « intégré ». Ainsi, pour que l'emploi de « à » soit admis dans :

« *Léopold est **à** son établi.* »
« *Baudoin est **au** piano.* »
« *Paola est **à** sa machine à écrire.* »[48]

[46] Patricia C.Hernández. (2012 : 1766) nous explique avec plus de détails le mécanisme de ritualisation d'un « site intégré » : « Le degré de saillance perceptuelle et culturelle de certaines entités, leur fréquence d'apparition dans certaines situations tend à cristalliser des séquences qui, convoquées plus souvent, verront leur ancrage cognitif se traduire par une fixation linguistique. Les critères d'un tel ancrage dépendent, eux, des pratiques des sociétés tant du point de vue extralinguistique (saillance de certains objets) qu'au niveau linguistique (prégnance de certains termes et donc stabilisation de certaines séquences parmi toutes les combinaisons possibles). Fruit d'un socle d'expériences partagées et non pas d'un calcul, ces combinaisons sont difficilement prédictibles. ».
[47] Tous ces exemples sont empruntés à J-M ROBERT (2002 : 10).
[48] Tous ces exemples sont empruntés à VANDELOISE (1988 : 138).

il faut que Léopold, Baudoin et Paola aient respectivement un comportement compatible, habituel à l'égard de sites ritualisés que sont l'établi, le piano et la machine à écrire. Vis-à-vis de ces sites, Léopold, en fonction du métier qu'il peut exercer (menuisier, ajusteur, couturier, par exemple), doit être chargé de sculpter une pièce en bois, d'ajuster des pièces mécaniques ou de retoucher une robe. Baudoin et Paola, quant à eux, s'occupent de composer. À supposer que ces cibles détournent la fonction habituelle pour laquelle ces sites sont prévus : Léopold et Baudoin transforment leurs sites respectifs en lit et Paola fait de sa machine à écrire un appui-tête de massage. Ce faisant, l'usage du « à » fonctionnel n'a plus lieu d'être. En détournant la fonctionnalité originelle des sites ritualisés pour une autre utilité qui s'écarte du convenu, Léopold, Baudoin et Paola adoptent plus une posture qu'une praxis. En effet, Léopold perd son statut de menuisier, Baudoin et Paola ne sont respectivement plus pianiste et écrivain et tous cessent d'être des cibles investies de fonctions que leurs confient les sites et demeurent simplement des cibles positionnées par rapport à des sites. Ce passage d'une cible dotée d'une fonction vers une cible localisable rend irrecevable l'emploi fonctionnel de « à » et favorise, en contrepartie, l'emploi configurationnel de « sur » :

*Léopold est **sur** son établi.*
*Baudoin est **sur** le piano.*
*Paola est **sur** sa machine à écrire.*

C'est cette condition même (la compatibilité situationnelle ou comportementale de la cible avec le rituel du site) qui justifie aussi l'emploi du « à » fonctionnel dans :

*Les produits surgelés sont **au** congélateur.*
« *Un cheval hébergé **au** pré en permanence ou pendant la majeur partie du temps ne se panse pas comme un cheval élevé **à** l'écurie.*»
(Les soins aux chevaux. Par Julie Deutsch, 2007 : 52)
« *La jument a toujours été, jusqu'à présent, seule **au** près (…)* »
(L'Équitation Reflechie - La Foire Aux Questions. Par Alain Lengele, 2009 : 60)
« Les bêtes sont à l'étable.»
(Le destin des Vanbergh. Par Gilberte-Louise Niquet, 2004 : 36)
« *Un soir grand-mère était toute aux aguets, une vache devait mettre bas **à** l'étable.* »
(L'embargo. Par Agata Iasna, 2010 : 75)

« *Mais le regard d'une femme et les grands espaces se limitent soudain à une maison de bois, un feu dans la cheminée, une selle* ***à*** *l'écurie, des colts dans bahut de la chambre, mais pour combien de temps ?* »

(Le souffle de l'ouest: les plus belles affiches de western. Par Dominique Blattlin, 2004 : 187)

Toutes ces cibles (*produits surgelés*, *cheval*, *jument*, *bêtes*, *vache*, *selle*) conviennent, de par leur « place compatible »[49], aux « sites intégrés » (*congélateur*, *pré*, *écurie* et *étable*), car toutes s'adaptent parfaitement aux routines associées à leurs sites respectifs : les produits surgelés, pour rester en bon état, ne peuvent être mis qu'au congélateur ; les équidés domestiques ne peuvent se plaire que dans des places de choix tels que le pré ou l'écurie ; et une selle, par souci de commodité pour celui qui montera le cheval, est habituellement déposée à l'écurie.

Pour s'adapter favorablement au contexte fonctionnel, des phrases comme :

« *Baudoin est* ***à*** *l'Université.* »
« *Léopold est* ***à*** *l'hôpital.* »
« *Albert est* ***au*** *tribunal.* »[50]

se soumettent aussi à la satisfaction de l'exigence de la compatibilité de la cible avec la routine du site. Le fait que Baudoin, Léopold et Albert soient respectivement à l'Université, à l'hôpital et au tribunal cela implique que Baudoin est un étudiant ou un universitaire, Léopold est soit un médecin ou un patient et Albert est potentiellement un juge, un avocat ou un accusé. Bref, en étant dans ces sites chaque cible possède un rôle et un statut spécifique incombé par le site. Dans le cas où Baudoin, Léopold et Albert, faute du statut social approprié, ne sont pas investis d'une tâche propice à leurs sites respectifs (Baudoin, Léopold et Albert sont des visiteurs passagers ou des vitriers chargés de remplacer une vitre cassée dans ces sites) l'emploi de « à » ne peut être, selon VANDELOISE (1988 : 138), envisagé et doit être substitué par l'emploi de la préposition « dans » :

« *Baudoin est* ***dans*** *l'Université.* »
« *Léopold est* ***dans*** *l'hôpital.* »
« *Albert est* ***dans*** *tribunal.* »

[49] VANDELOISE (1988 : 138).
[50] Ces exemples sont empruntés à VANDELOISE (1988 : 138).

signifiant ainsi le positionnement de cibles par rapport à des points de repère et non pas le comportement de cibles induit par des « sites intégrés ». C'est aussi le non respect de la condition de l'adéquation du rôle de la cible qui induit le refus de l'emploi du « à » fonctionnel dans :

** Le bébé est **à** la cuisine.*
** Le bébé est **au** bureau.*
** Le bébé est **à** la prison.*

Car, ici, le N.cible « bébé », faute d'habiletés et de majorité, n'est pas en mesure d'accomplir les tâches se rattachant à des sites fonctionnels tels que « *cuisine* », « *bureau* » et « *prison* ». Un « bébé » ne peut ni préparer un repas, ni travailler ou commettre des infractions et être incarcéré. Par contre un bébé est censé se reposer ou dormir et, par conséquent, être mis au lit (*le bébé est **au** lit*), il peut également nécessiter des soins médicaux et, de ce fait, se trouver à l'infirmerie ou à l'hôpital (*le bébé est **à** l'infirmerie / **à** l'hôpital*).

2.1.3.3. Les contraintes extralinguistiques de l'emploi du « à » de la « relation porteur / porté »

L'emploi de « à » en situation de soutien est, lui aussi, tributaire de la nature respective du site et de la cible. S'agissant du site, ce dernier est tenu d'être en premier lieu un site porteur voué à supporter une cible plus qu'à la localiser et encore moins à lui assigner une routine sociale. C'est cette première condition qui autorise l'emploi de « à » du soutien et favorise l'interprétation d'une « relation porteur / porté » dans *le fusil est **au** portemanteau* et non pas dans le *fusil est **au** sol / **au** grenier / **au** musée de l'Armée*. Le portemanteau est par essence investi d'une fonction de suspension, alors que le sol, le grenier et le musée sont totalement dépourvus d'une telle propriété. De ce fait, seule la fonction localisatrice ou fonctionnelle peut leur être attribuée et seule la déduction de l'idée du repérage ou du « rituel social » peut être tirée de ces phrases. L'emploi de « à » en situation de soutien est aussi motivé par un site porteur pouvant être droit ou horizontal. La première posture caractérise habituellement des sites tels que « mur » ou « portemanteau » chargés essentiellement de suspendre des cibles. Cette posture et ce type de soutien qui en résulte, seule la préposition « à » est à même de le décrire :

*Le fusil est **au** portemanteau.*

(***au*** *portemanteau = suspendu au portemanteau*)

? *Le fusil est* ***contre*** *le portemanteau.*

(***contre*** *le portemanteau = adossé au portemanteau*)

? *Le fusil est* ***sur*** *le portemanteau.*

(***sur*** *le portemanteau = posé horizontalement sur le portemanteau*)

Outre la suspension, la verticalité du site peut aussi instaurer un rapport d'adossement assumé essentiellement par un site porteur tel que « mur », « muraille », « rampe », « arbre ». Ce type de soutien (l'adossement) n'est cependant pas exclusif à la préposition « à », il est aussi, voire mieux, exprimé via la préposition « contre »[51]:

Une chaise est adossée ***au*** */* ***contre*** *le mur.*

Une chaise est ***au*** */* ***contre*** *le mur.*

Une bicyclette est adossée ***à*** */* ***contre*** *un arbre.*

Une bicyclette est ****à*** */* ***contre*** *un arbre.*

Il pose son cartable ****au*** */* ***contre*** *le mur.*

Le balai est ****au*** */* ***contre*** *le mur.*

S'agissant de la posture horizontale du N.site de « à », elle peut être de deux types : inversée (*le lustre est* ***au*** *plafond*) ou non inversée (*le linge pend* ***au*** *fil*). L'horizontalité renversée du N.site de « à » est une posture qui incombe à des sites comme « plafond » ou « poutre »[52] dévolus surtout à pendre ou à fixer des cibles. Ce type de soutien (la pendaison ou la fixation) est peu concurrencé par « sur » et demeure essentiellement assumé par la préposition « à »[53]:

« *Il y avait une lampe néon* ***au*** *plafond.* »

(Le Châle de cachemire. Par Rosie Thomas, 2013 : 198)

« *Double rangée d'éclairage au néon sur le plafond.* »

[51] L'adossement exprimé par la préposition « à » semble être plus régi par le verbe « adosser » que par la nature du site.

[52] Ces sites, rappelons-le, sont susceptibles de traduire un rapport locatif, néanmoins ce dernier est, de par les modalités de sa réalisation, tout à fait distinct du rapport de soutien. En effet, la valeur du soutien avec des N.istes comme « plafond » ou « poutre » est assurée par une cible autonome et en mal d'équilibre et, le cas échéant, par l'emploi de verbes révélateurs du soutien (*accrocher / suspendre / fixer un lustre* ***au*** *plafond /* ***à*** *la poutre*). En revanche, la valeur locative avec ces mêmes N.sites est garantie par des cibles (tels que *fresque*, *taches*) faisant partie intégrante de ces sites et par l'emploi, si besoin est, de verbes appropriés (*dessiner / peindre / réaliser / admirer une fresque* ***au*** *plafond*).

[53] Sur la base d'une consultation des écrits disponibles sur google livre, il s'avère que la prédication « *sur le plafond* » est plus consacrée à signifier un rapport locatif indiquant entre autres la figuration picturale, l'adhérence, la fissuration, etc.

(Voyage au coeur de l'OTAN. PAR Jean de La Guérivière, 1996 : 41)

« *Des tabourets sont le long du mur, un lustre est **au** plafond* (…) »

(Versailles au temps de Louis XIV. Par Alfred Marie, 1976 : 45)

*« *Le lustre est **sur** le plafond. »*[54]

L'horizontalité non renversée du N.site de « à » est, quant à elle, une posture très peu courante. Celle-ci convient surtout à la préposition « sur » porteuse de la valeur d'une « relation porteur / porté » :

*Le linge pend **au** /**sur** un fil.*

*Le livre est ***à** / **sur** l'étagère.*

*Le vase est ***à** / **sur** la table.*

La motivation de l'emploi du « à » du soutien est aussi tributaire d'un site pouvant être impliqué directement ou indirectement dans le maintien du porté. C'est surtout en situation d'adossement que le N.site est tenu d'être impliqué directement dans le soutien partiel de la cible. Si l'on se contente de s'asseoir par terre sans coller notre dos au mur, il ne nous est pas permis de dire, dans ce cas, qu'on s'adosse ***au*** mur ou qu'on a le dos (collé) ***au*** mur. Dans une telle situation, le mieux est de valoriser, aux dépens de l'aspect improbable d'adossement, l'aspect de la pose sur un plan horizontal et dire par conséquent :

*Je suis assis(e) **sur** le / **à même** le / **au** sol.*

*Je suis assis(e) **par terre**.*

L'implication indirecte du porteur est, quant à elle, une contrainte qui régit plutôt les cas de suspension ou de fixité assumés par un site vertical ou un site horizontal (renversé ou non). Pour maintenir en suspens un cadre au mur, un lustre au plafond et un linge au fil, l'action du site est insuffisante elle doit être secondée par la mise à contribution d'un élément tiers (un crochet et une cheville dans le cas de la suspension du cadre et du lustre, et des pinces dans le cas du rapport unissant le fil et le linge) susceptible de mettre en rapport les termes de la relation.

Ce qui est aussi exigé du site porteur, dans une situation de pendaison ou d'adossement, c'est qu'il soit plus élevé que le porté. Ainsi, une tringle insuffisamment élevée causant la mise en contact des rideaux avec le sol peut conduire à la négligence ou l'omission de l'aspect de

[54] AURNAGUE (2004 : 187).

suspension et motiver l'expression d'autres aspects dont le frottement de la partie inférieure des rideaux sur le sol (*les rideaux trainent par terre*) ou la contiguïté et l'appui (*les rideaux touchent / reposent sur le sol*). C'est aussi cette contrainte (l'élévation du porteur comparé au porté) qui empêche de favoriser l'emploi de « à » dans le cas d'un site comme une bordure de trottoir, un mur ou un arbre qui ne s'élèvent pas plus haut que notre hanche :

Il est adossé **à une bordure de trottoir.*

Au sujet de la cible, VANDELOISE (1989 : 105) juge que celle-ci doit d'être « inerte et incapable d'équilibrer seule l'effet de la pesanteur ». S'il arrive que la cible soit à même de se maintenir en suspens indépendamment du soutien d'un élément stabilisateur étranger, l'emploi de « à » n'est plus justifié. C'est par cette contrainte que l'on peut expliquer l'inadmissibilité de l'emploi de « à » dans la situation spatiale ci-dessous (Fig.4).

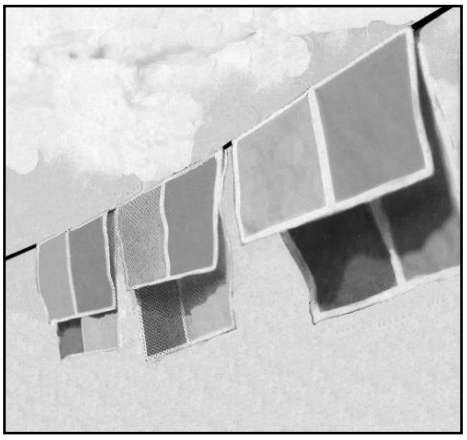


Figure 4 : Schéma représentant la valeur de la « relation porteur / porté active » traduite par le « sur » spatial statique

En étant dans une telle disposition – plus étendues que suspendues – les serviettes contribuent activement au maintien de leur équilibre et à leur résistance à l'attraction terrestre. Un tel fait instaure non pas une « relation porteur / porté passive » propice à l'emploi de « à », mais une « relation porteur / porté active »[55] favorable à l'emploi de « sur » (*Les serviettes sont **sur** le fil*). L'emploi de « à » ne prendra effet que si les serviettes sont fixées par des pinces à linge (voir infra Fig. 5), chose qui confère une « inertie » totale à la cible et rend possible l'établissement d'une « relation porteur / porté passive » convenable à l'emploi de « à ».

[55] Rappelons qu'une « relation porteur / porté active » » est une relation où le site ou la cible, voire les deux en même temps, sont les seules responsables de la suspension.

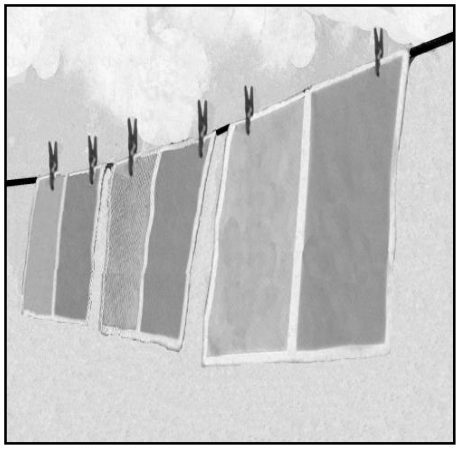


Figure 5 : Schéma représentant la valeur de la « relation porteur / porté passive » traduite par le « à » spatial statique.

Enfin, ce qui nous semble aussi décisif dans l'emploi de « à », au même titre que la considération de la posture verticale ou horizontale du support et de l'aspect passif de la « relation porteur / porté », c'est le fait[56] que les termes de la relation aient un lien « pragmatique » et « conventionnel » (BORILLO. 2001 : 89). Ce n'est pas par souci d'esthétisme que l'on opte et que l'on procède communément et habituellement à la suspension des lustres aux plafonds, mais c'est pour une raison de commodité, celle d'assurer, à une pièce, un éclairage optimal. Et s'il est d'usage (courant) de mettre une clé au clou ou au tableau, une pipe au râtelier et une veste au portemanteau, ce n'est pas par exigence configurationnelle que cela arrive, mais par commodité de rangement, commodité à laquelle nous nous conformons.

2.1.4. Contraintes linguistiques de l'emploi du « à » spatial statique

Une fois les conditions extralinguistiques réunies pour chaque contexte d'emploi (cas d'emploi du « à » locatif, du « à » fonctionnel et du « à » de la « relation porteur-porté »), interviennent les exigences formelles garantissant la matérialisation linguistique des différentes valeurs.

2.1.4.1. Les contraintes linguistiques de l'emploi du « à » purement locatif statique

L'expression via la préposition « à » d'un rapport purement locatif construit avec un nom de pays (toponyme) ou un nom commun de lieu artificiel ou naturel n'est pas sans contraintes. Dans le cas où la préposition « à » s'associe à un N.site toponymique [à + nom propre de lieu], son emploi réussi dépend du respect de certaines règles dont nous ferons la synthèse dans ce

[56] Ce fait a été souligné par (BORILLO. 2001 : 89).

qui suit. La préposition « à » est connue, comme le souligne GIRODET (1997 : 7), PECHOIN et DAUPHIN (1998 : 1) et POISSON QUINTON et all. (2005 : 109), pour sa combinaison privilégiée avec des noms de villes féminins ou masculins. Une combinaison le plus souvent effectuée sans article :

*J'habite **à** Toulouse. Ils travaillent **à** Berlin.*
*Il est **à** Chicago. Elle réside **à** Casablanca.*

Dans le cas où le nom de ville est, par essence, formé d'un article (La Rochelle, Le Mans), ce dernier n'est pas réitéré :

*Je vais **à La** Rochelle. Et non : * Je vais **à** la La Rochelle.*
*Je vis **au** Mans. Et non : * Je vis à Le Mans.*

La préposition « à » admet aussi comme régime des noms de pays et des noms de région(s) du monde, mais, comme le précise Maurice Grevisse (1975) et le TLFi (Entrée : à), avec une certaine préférence pour des toponymes généralement du genre masculin et débutant par une consonne[57] :

Le Chili, le Cameroun, le Honduras, le Maroc, le Monténégro, le Bénin, les Pays-Bas, le Togo, le Brésil… . (Noms de pays)
Le Biafra, le Katanga, le Coromandel, le Texas, le Fayoum, le Gandhara,le Kashmir, le Proche-Orient… . (Noms de région(s) du monde)

ou par une semi-consonne (*Cf.* CURAT. 1999 : 285) :

Le Yémen, le Washington[58], le Yunnan, le Yucatan, le Youkon, le Wyoming… .

En s'associant à ce type de toponymes (les noms de pays ou de régions masculins singuliers ou pluriels), la préposition « à » se transforme en « au »[59] :

---

[57] Le toponyme « *États-Unis* », bien qu'il ait pour lettre initiale une voyelle, il s'associe tout de même à la préposition « à ». En revanche, les toponymes masculins «*Afghanistan* », « *Équateur* », « *Ouganda* » et « Iran » se combinent avec la préposition « en » :
en Afghanistan, en Équateur, en Ouganda, en Iran.

[58] Il s'agit non pas de la ville (***à** Washington*) située au nord-est des États-Unis, mais de l'état situé au nord-ouest du pays (***au** Washington*).

[59] Une telle contrainte morphosyntaxique n'avait pas cours durant le XIX^e^ siècle. Ainsi, dans les *Études sur les arts au Moyen Âge* (1870) de P. MÉRIMÉE, on peut lire :
« M. Eugène Delacroix, dans son voyage **à** *Maroc*... » (p. 16).

***Au** Canada, **au** Danemark, **au** Portugal[60], **au** Cameroun, **au** Chili, **au** Honduras, **au** Maroc, **au** Monténégro, **au** Bénin, **au** Togo, **au** Brésil, **au** Biafra, **au** Katanga, **au** Luxembourg, **au** Yémen, **au** Coromandel, **au** Texas, **au** Fayoum, **au** Gandhara, **au** Kashmir, **au** Proche-Orient, **aux** Pays-Bas, **aux** États-Unis, **au** Washington, **au** Yunnan, **au** Yucatan, **au** Youkon, **au** Wyoming… .*

Outre les noms de villes et de pays, la préposition « à » introduit aussi des noms d'îles. Ces derniers peuvent être du genre féminin (*Cuba*, *Chypre*, *la Réunion*, *la Jamaïque*, *Madagascar*) ou masculin (*Japon*, *Haïti*, *Groenland*, *Sri Lanka*, *Timor*, *Gotland*, *Spitzberg*, *Seeland*) voire de genre indéterminé (*Bornéo*, *Chio*, *Java*, *Minorque*, *Noirmoutier*, *Nouméa*, *Ouessant*, *Terre-Neuve*). Devant les noms d'îles féminins et les noms d'îles au genre indéterminé, la préposition « à » se lie d'ordinaire directement[61] à ces derniers et reste telle quelle :

***À** Chypre*, **à** *Cuba*, ***à** Malte*, ***à** Singapour*, ***à** Madagascar*.
***À** Bornéo*, ***à** Chio*, ***à** Java*, ***à** Minorque*, ***à** Noirmoutier*, ***à** Nouméa*, ***à** Ouessant*, ***à** Terre-Neuve*.

En revanche, lorsque « à » se combine à des noms d'îles masculins ou des noms d'îles au pluriel, la préposition s'associe directement au régime et perd sa forme initiale pour revêtir la forme « au » ou « aux »[62] :

***Au** Japon*, ***au** Groenland*, ***au** Sri Lanka*, ***au** Timor*
***Aux** Açores*, ***aux** Canaries*, ***aux** Philippines*, ***aux** Bermudes*, ***aux** Antilles*, ***aux** Baléares*.

Parfois les noms d'îles sont construits avec le terme « île » (*île de Groix*, *île de Noirmoutier*, *île d'Hyères*, *île d'Elbe*, *île de Ré*, *île de Sein*), dans un tel cas l'association à la préposition « à » se fait via un article élidé :

*Je suis **à** l'île de Yeu* / ***à** l'île de Ré* / ***à** l'île d'Orléon*.

Généralement, c'est la lettre finale qui permet de déterminer le genre du nom de pays. Ainsi, à l'exception des noms de pays suivants (Cambodge, Mexique, Mozambique, Zaïre), les noms de pays se terminant par un « e » sont du genre féminin : la Chine, la Belgique, la Grèce, la Hongrie, la Turquie, etc. Le reste des noms de pays ne se terminant pas par un « e » sont généralement masculins : le Chili, le Japon, le Luxembourg, le Sénégal, le Venezuela, le Cameroun, etc. (*Cf.* POISSON-QUINTON et all. : 2005)

[60] Ces trois premiers noms de pays étaient au 20e siècle associés à la préposition « en » (*Cf.* GREVISSE : 1975 : 288-290).

[61] Font exception à cette règle certains noms féminins d'îles : à *la Guadeloupe*, à *la Martinique*, à *la Nouvelle-Amsterdam*, à *la Réunion*. (*Cf.* TLFI, entrée : *à*).

[62] Le nom d'état insulaire masculin « Haïti » est une exception à la règle : ***à** Haïti*.

Dans le cas où la préposition « à » s'associe à un N.site qui n'est pas intrinsèquement localisateur [à + nom commun de lieux artificiels ou naturels], il est impératif que ce dernier soit bien spécifié et à l'abri de toute imprécision, faute de quoi l'emploi de « à » en contexte locatif est rejeté. Une phrase comme *je suis **à** la rue* ne peut être suggestive d'un rapport de repérage spatial tant que le prédicat « à la rue », est construit seul sans l'ajout d'un second complément locatif. Ainsi construite, l'interprétation que l'on se fait de cette phrase est non pas celle de la localisation spatiale, mais celle du congédiement.

Des phrases telles que **Il est **au** boulevard. *Il est **à** la place* sont également impropres à traduire un rapport locatif, car toutes ces constructions ont un N.site imprécis, non spécifié. En dépit de la présence d'un article défini[63] devant chaque N.site, on ignore de quel *boulevard* et de quelle *place* il est question.

Des phrases comme :

Il est **à une chambre.*

Il est **à un boulevard.*

Il est **à une place.*

Il est **à un boulevard bondé.*

Il est **à une place abandonnée.*

ont elles aussi une valeur locative nulle, et ce, suite à l'emploi des articles indéfinis « un » et « une » qui inscrivent les N.sites (chambre, boulevard et place) non pas dans un savoir commun aux interlocuteurs, mais plutôt dans le savoir propre au sujet parlant seulement. En effet, en usant des articles indéfinis « un » et « une », cela donne à penser que la reconnaissance des sites et de leur emplacement sont établis par le locuteur mais ne le sont pas forcement pour le destinataire. Par cet usage de l'article indéfini, on procède, en fait, à la transgression de la seconde condition[64], retenue par VANDELOISE (1988), exigeant l'identification du positionnement du N.site par l'ensemble des participants à la situation d'énonciation. L'imprécision, dans les deux derniers exemples, persiste même avec la spécification « bondé » et « abandonnée » qui reste sans effet sur la détermination de la position du site. Les attributs « bondé » et « abandonnée » ne sont pas des informations caractérisantes se rapportant à la topographie du N.site, qui soient susceptibles d'ériger ce

[63] Si l'on excepte certains cas (*J'ai mal **aux** dents, **au** ventre et **au** cœur. Il est **au** sol*) l'utilisation d'un article défini, en contexte locatif et avec des N.sites non toponymiques, n'est pas suffisante pour garantir une construction phrastique propice à la traduction d'un rapport localisateur acceptable.

[64] Voir supra (§ 2.1.3.1, p.30).

dernier en site localisateur et à même de mieux nous renseigner sur l'emplacement exact de la cible.

Pour garantir une interprétation locative à ces phrases incorrectes susmentionnées, il est important de veiller à ce que les N.sites soient bien spécifiés à la fois par le biais d'un article défini et une complémentation pertinente :

*Je suis **au** 23 rue Colonel Mohamed Chaâbani.*

*« Je me trouve **à** la rue Jacob.* »

(L'abandonné. Par Victorien Hayot, 2012 : 68)

« (…) *je suis **au** boulevard des Italiens* (…) »

(Revue chrétienne : Histoire des religions – volume 5. 1858 : 126)

*Il est **au** boulevard colonel Amirouche.*

*Il est **à** la place des Martyres.*

« *Fabiola est **à** la chambre 8.* »[65]

*Il est **à** sa / ma / notre place.*

Lorsque le N.site est un objet, l'emploi de « à » dans un sens purement locatif est, le plus souvent, complexe. En effet, plus le N.site est intrinsèquement dépourvu de toute dénotation spatiale assurant son identification comme site localisateur, plus l'emploi de « à » devient délicat et périlleux pour la description et / ou l'interprétation d'un rapport de lieu purement locatif. Les exemples ci-dessous, empruntés à BORILLO (1999), révèlent cette réalité :

« * *Paul / la veste est **à** la chaise.* »

« * *Le chat est **au** coussin.* »

« ? *Il y a un chat **à** l'arbre.* »

« ? *Paul est **à** l'arbre.* »[66]

« * *Le vase est **à** l'étagère.* »

« * *Paul est **au** fauteuil.* »

« ? *Élisabeth est **au** poteau téléphonique.* »

« ? *Paul est **au** rocher.* »[67]

[65] Exemples empruntés à VANDELOISE (1988 : 144).

[66] L'expression « *être à l'arbre* » pour VANDELOISE (1988) ou pour KATZ (2002) n'a pas une valeur locative, ils l'entendent respectivement dans le sens « d'attachement ou d'enchaînement » ou dans « le sens de « arrivé à », comme dans la phrase : *Celui qui sera à l'arbre le premier gagnera !* ».

[67] Pour VANDELOISE (1988 : 128) l'unique interprétation que l'on pourrait dégager de cette phrase (ou encore de : « *Élisabeth est **au** poteau téléphonique* » ; « *Le chien est **à** l'arbre* ») est celle de l'«attachement » ou de

« * *Il est **à** la table.* »[68]

Tous ces rapports de lieu construits avec des noms d'objets ont du mal à se combiner avec « à », car ces N.sites n'ont pas en soi une fonction locative. « Chaise », « coussin », « arbre », « étagère », « fauteuil », « poteau téléphonique », « rocher » et « table » ne sont pas, par essence, des points de repère et ne sont connus et reconnus comme tel ; ils ne peuvent, par conséquent, conférer à la préposition « à » une « fonction de localisation ». Par ailleurs, ces sites ont une configuration dimensionnelle riche qui ne peut se réduire au point : ces entités revêtent l'aspect matériel et effectif de surface et de volume que « à », évocatrice de la ponctualité[69], ne peut rendre compte. Et même si certains de ces rapports construits avec des N.sites non toponymiques peuvent être admis suite à une complémentation sémantique, via une « spécification par un nom propre »[70] :

« *Le recteur est **à** l'arbre des Trois-Pendus.* »[71]

« *Léon est **à** l'Arbre du Pendu.* »[72]

« *Paul est **au** rocher de l'Aigle.* »

« *Léopold est **au** rocher de la Vierge Folle.* »

« *Paul est **au** rocher de Biarritz.* »[73]

ou une « spécification par un marqueur d'individualisation »[74] :

« *Élisabeth est **au** poteau téléphonique n°3.* »

« *Paul est **au** fauteuil n° 20.* »

---

l'« enchaînement ». BORILLO (2001 : 88), quant à lui, reconnaît l'acceptabilité d'une telle phrase (ou encore de celle de « *Le cheval est **au** buisson* ») seulement dans l'unique cas où « l'on a affaire à un itinéraire ou plus largement, à un parcours balisé par des objets et si l'on interprète *être* comme l'état résultatif d'un verbe de déplacement tel que *arriver, parvenir*, etc.

Le cheval est (→ est arrivé) au buisson
Paul est (→ est arrivé) au rocher ».

Au sujet de l'attachement, BOONS (1985 : 209) précise qu'une phrase comme « *la chèvre est au poteau* », comparée à « *Max a attaché la chèvre au poteau* » est moins expressive de l'attachement « surtout si la chèvre est attachée au poteau par une chaîne d'une dizaine de mètres. ».

[68] À ne pas confondre avec « *il est **à** table* » qui est une construction admise en contexte fonctionnel (voir infra 2.1.3.2, p.33).

[69] Rappelons que « à » « donne au site une représentation ponctuelle indépendamment de sa nature réelle » (LAIGNELET. 2003 : 35).

[70] Proposition faite aussi par VANDELOISE (1988) et suivie par BORILLO (1999).

[71] VANDELOISE (1993 : 107).

[72] Exemple emprunté à L. SARDA (1999).

[73] Ces trois derniers exemples sont respectivement empruntés à BORILLO (1999) ; VANDELOISE (1987) et SARDA (1999 : 106).

[74] Proposition faite aussi par VANDELOISE (1988) et suivie par BORILLO (1999).

ce ne sont pas tous les rapports de lieu aux N.sites atypiques qui peuvent s'accommoder d'une telle solution. Certains rapports, même avec une spécification, demeurent douteux, voire inadmissibles :

« ?? *Il y a un chat* ***à*** *la branche de l'arbre.* »
« ?? *La veste est* ***au*** *dossier de la chaise.* »
La mouche est* ***au* *verre blanc / en cristal.*

Face à de tels cas, le mieux est d'opter, volontiers, pour un autre emploi prépositionnel approprié :

Paul est ***sur*** *la chaise.*
Le chat est ***sur*** *le coussin.*
Il y a un chat ***sur*** */* ***dans*** */* ***sous*** *l'arbre.*
Paul est ***sur / dans / sous*** *l'arbre.*
Le vase est ***sur*** *l'étagère.*
La veste est ***sur*** *la chaise.*
La mouche est ***dans*** *le verre blanc / en cristal.*
Paul est ***dans*** *le fauteuil.*
Élisabeth est ***devant*** *le /* ***contre*** *le /* ***près du*** *poteau téléphonique.*
Paul est ***sur*** */* ***près*** */* ***devant*** */ le rocher.*

Outre l'échec sémantique résultant de la combinaison de « à » avec des noms d'objets, celle-ci peut, dans certains cas, produire du sens mais un sens impropre à la désignation d'un rapport purement locatif. Des phrases, par exemple, comme :

Il est ***au*** *piano.*
Il est ***au*** *fourneau.*
Il est ***au*** *volant.*
« *Léopold est* ***à*** *la fenêtre.* »
« *Paul est* ***à*** *l'établi.* »
Il frappe / tape ***à*** *la porte.*[75]
Il est mis ***à*** *la porte.*[76]

[75] Rappelons que pour KATZ (2002 : 45) le prédicat, « *à la porte* » ne traduit pas uniquement un rapport locatif, mais désigne aussi le fait d'« attendre qu'on ouvre ».

ont une signification qui se précise en faveur de l'évocation de l'idée du repérage fonctionnel et non pas spatial. Il en est de même aussi pour :

*Parler **au** micro.*

qui rappelle fallacieusement l'idée du repérage spatial ponctuel aux dépens de l'idée du moyen :

*Parler **au** micro = parler **au moyen** d'un micro ≠ parler **dans** le micro.*[77]

ou encore pour :

« *La balle est **au** cœur.* »[78]

où l'interprétation d'une localisation ponctuelle est à écarter, vu que, ici, le terme « cœur » est, sous la forme d'une expression figée, évocateur non pas de l'organe mais de l'idée du milieu (*la balle est **au centre***) (*Cf.* L. SARDA, 1999). Cet aspect insidieux de l'emploi de « à » en association avec les noms d'objets nous le retrouvons aussi lorsque « à » se combine avec des noms de « lieux construits ou aménagés»[79] ou avec certains noms de « lieux géographiques naturels »[80]. Des phrases acceptables comme :

« *Il est **à** la ville ; il est **aux** champs* »[81]
« *Il est **au** salon* ; *il est **à** la cave* » [82]
« *Max est **au** hangar ; Élisabeth est **à** l'église* »[83]
« *Il est **à** la rue.* »[84]

---

[76] En emploi absolu et avec les verbes « mettre », « flanquer », « foutre » et « jeter » ; le prédicat « *être **à** la porte* » n'a nullement une valeur locative (être *devant* la porte), mais traduit plutôt l'idée d'une action, d'un comportement : le congédiement. (TLFI. Entrée : porte).

« J'ai envie de mettre tous mes domestiques à la porte (...). » (TLFI).

[77] Dans le sens de : dans le champ de réception du microphone.

[78] Exemple emprunté à L. SARDA (1999).

[79] Terme emprunté à BORILLO (1999) désignant « des bâtiments, des monuments, des cors, des jardins, pays, routes, villes, rues, etc.».

[80] Par ce terme BORILLO (1999) désigne les « montagnes », les « vallées », les « mers », les « rivières » les « fleuves », etc.

[81] Ces deux phrases sont empruntées à SARDA (2000).

[82] Pour KATZ (2001 : 45) les expressions « *être **au** salon* », « *être **à** la cave* » ne dénotent pas que le repérage spatial : «*être au salon*, c'est « recevoir des invités », *être à la cave*, c'est « chercher des bouteilles de vin » (ou du charbon, mais c'est devenu moins courant!) ».

[83] Exemples empruntés à M. AURNAGUE (2009 : 34).

[84] Lorsque le prédicat « ***à** la rue* » est en emploi absolu et précédé de l'auxiliaire « être » ou du verbe « mettre » ou « se retrouver », l'interprétation qui en résulte est celle d'un état de précarité et non pas d'un état spatial (*Cf.* GREVISSE. 2008 : 1342 ; TLFI. Entrée : rue).

peuvent hâtivement être comprises à tort dans leur acception locative exclusive. En fait ces phrases sont tenues, entre autres par VANDELOISE (1987 ; 1988) et KATZ (2001), pour des phrases qui rendent compte d'une « *activité routinière* » « c'est-à-dire qu'à un lieu est associé une activité typique habituellement pratiquée dans ce lieu, si bien que l'expression typique de la localisation (être à) peut servir à décrire l'activité pratiquée dans ce lieu sans que la localisation soit finalement impliquée par la description. » (SARDA, 2000). Il en est de même pour ces phrases empruntées à AURNAGUE (2009 : 42) :

*Max est **à** une table du café / restaurant.*
*Max est **à** un guichet de la salle de spectacle.*

où l'ajout des attributs « du café », « du restaurant », « de la salle de spectacle » – visant à rendre plus facile le repérage de la cible, et ce, par le biais d'une spécification des N.sites atypiques « table » et « guichet » comme des constituants immédiats propres à un espace localisateur – semble être plus propice et favorable à l'évocation d'un rapport fonctionnel que d'un rapport de localisation. Les termes « *café* », « *restaurant* » et « *salle de spectacle* » impriment plus leurs noms complémentés, ainsi que le rapport unissant cible et site, de l'idée d'une fonction (Max est assis à une table pour prendre un café ou un repas ; Max est devant le guichet pour payer sa place et assister à un spectacle) que de l'idée d'une localisation spatiale.
Sauver un emploi infructueux ou inacceptable de « à » est très souvent possible, même lorsque cette dernière introduit un N.site foncièrement atypique. Pour ce faire, il suffit de conjuguer, tout comme le fait VANDELOISE, BORILLO ou AURNAGUE, un nom de localisation interne[85] (NLI) avec le N.site atypique introduit initialement par « à ». C'est ainsi que des constructions d'entrée de jeu rejetées ou suspectes comme :

[85] Les Noms de Localisation Interne (NLI) sont des « éléments lexicaux (…) utilisés pour se référer à diverses zones ou parties d'une même entité (ex : haut, avant, gauche, intérieur, bord, etc.) et qu'ils permettent, dès lors, d'atteindre une plus grande précision dans les descriptions spatiales. » (AURNAGUE, 1996b). À la différence des NLI, les noms de composants (N.comp) (BORILLO 2001 : 90) tels que « *manche* », « *capot* », « *dossier d'une chaise* », « *branche* », etc. ; ne sont pas propices à l'emploi locatif de « à » (*Cf.* AURNAGUE 1996 : 7 ; BORILLO 2001 : 90) :

L'étiquette est **au manche du couteau.*
Le chat est **au capot de la voiture.*
La veste est **au dossier de la chaise.*
Il y a un oiseau **à la branche de l'arbre.*

Cela trouve son explication dans le fait qu'« un nom désignant une partie d'objet, n'indique rien sur la position que cette partie occupe par rapport aux autres, ni par rapport à la disposition de l'objet dans l'espace.» (BORILLO, 1988). En d'autres termes, si les noms de composants sont de mauvais candidats pour s'associer à la préposition « à », c'est parce qu'ils sont dépourvus d'un quelconque sémantisme spécifiant l'emplacement de la partie à laquelle ils se réfèrent. D'où leur incapacité d'occuper une « fonction de localisation ».

Le livre est **à la table.*[86]

L'étiquette est **à la table.*

L'oiseau est **à l'arbre.*

L'hélicoptère est **à la montagne.*

La plante est **au tapis.*

** La lampe est **au** bureau.*[87]

** Les papiers sont **au** tiroir.*

** Le vase est **à** l'étagère.*

** La maison est **au** lac.*

** Il y a des moutons **à** la colline.*

ont pu être récupérées et reconsidérées propices à la traduction d'un rapport locatif :

*Le livre est **au bord de / à l'extrémité / au coin de** la table.*

*L'étiquette est **au pied de** la table.*

*L'oiseau est **au pied de / au centre de / au sommet de** l'arbre.*

*L'hélicoptère est **au sommet de** la montagne.*

*La plante est **à l'extrémité du** tapis.*

*La lampe est **à l'angle du** bureau.*

*Les papiers sont **au fond du** tiroir.*

*Le vase est **au bord de** l'étagère.*

*La maison est **au bord du** lac.*

*Il y a des moutons **au sommet de** la colline.*

Dans de tels cas, ce n'est plus l'emploi de « à » qui prime, mais c'est l'emploi de locutions prépositionnelles construites avec « à » qui est de mise. Aussi, pour notre part, une telle démarche ne sera pas retenue, car elle nous écarte de l'objectif suprême et principal assigné à l'étude des contraintes d'emploi de « à », celui de connaître les cas justifiant ou non l'emploi de la préposition « à » seule et non pas l'emploi des locutions prépositionnelles formées avec « à ».

Satisfaire un emploi exclusivement locatif de « à » en association à des N.sites foncièrement non toponymiques sans le moindre subterfuge est manifestement difficile à garantir, mais n'est pas impossible. L'exemple ci-dessous en est la preuve :

[86] Les cinq premiers exemples sont empruntés à AURNAGUE (1996).
[87] Les cinq derniers exemples sont empruntés à BORILLO (2001).

« *Enfin le jour de la libération d'Avril arriva ; je fus l'attendre* ***à*** *la porte de la prison.* »

(Assassins, hors-la-loi, brigands de grands chemins. Par Michel Le Bris, Pierre François Lacenaire, 1996 : 164)

Bien que cette phrase soit formée d'un N.site objet (*porte*) elle renvoie à l'idée d'un rapport locatif, celui de se trouver *devant* la porte (*Cf.* GREVISSE. 2007 : 1342) et plus précisément « Dehors, à l'extérieur, à l'entrée de l'espace clos auquel la porte donne accès» (TLFI. Entrée : porte). La même signification nous la retrouvons dans :

Avoir sa voiture ***à*** *la porte.*

Laisser quelqu'un ***à*** *la porte.*

« *La riche demeure se reconnaît à ce que, avant d'entrer, ils posent leurs chaussures* ***à*** *la porte.* »

(TLFi. Entrée : porte1)

Notons toutefois qu'il suffit d'un changement du verbe pour que l'idée du congédiement supplante l'idée locative :

Laisser quelqu'un ***à*** *la porte.* (Valeur locative)

Mettre / flanquer / foutre / jeter quelqu'un ***à*** *la porte.* (Valeur télique ou situationnelle)

Le rapport locatif avec des N.sites foncièrement non toponymiques est aussi possible ; nous le retrouvons, par exemple, dans ces phrases :

Il est ***à*** *mes pieds,* ***à*** *mes côtés,* ***à*** *ma droite,* ***à*** *ma gauche.*

Elle avait un collier au cou, deux bracelets à ses poignets et deux armilles sur les bras.

Une feuille de papier à la main, le stylo à l'oreille, il interroge tour à tour et il écrit.

Il a reçu / il porte une (vielle) blessure au visage / au bras / au doigt / au cou.

J'ai mal ***aux*** *dents,* ***à*** *l'estomac,* ***au*** *nez,* ***à*** *la main droite,* ***à*** *la tête,* ***à*** *la gorge*[88].

Avoir un sabre / un stylo / un parapluie / un fusil / une pipe / une longue vue / une fleur / une bouteille / une valise / une canne ***à*** *la main.*

[88] À la différence des prédicats formés de toponymes, ce type de constructions revêtent quasiment l'aspect d'expressions figées qui n'ont de sens locatif que sous cette forme-là :

J'ai vécu à Alger. Je suis à Alger. J'ai passé la nuit à Alger. J'ai un oncle à Alger. J'ai un rendez-vous à Alger.
J'ai mal ***à*** *la main droite /* ***au*** *bras. * Je suis* ***à*** *la main droite /* ***au*** *bras. *J'ai dormi* ***à*** *la main droite /* ***au*** *bras.*
Elle a mal ***aux*** *dents. *Elle a une tache* ***aux*** *dents.*

Tenter de réinvestir les éléments de telles constructions – et notamment les syntagmes prépositionnels « à la main droite », « au bras », « aux dents » – en vue de reproduire le même effet locatif est manifestement impossible. C'est dire qu'avec ce type de construction la portée signifiante du rapport locatif n'est envisageable que dans un tel environnement spécifique.

*Avoir un cigare / une allumette / une fleur / une cigarette / une pipe **à** la bouche*.[89]

Autant de phrases[90] qui sont, sans conteste, évocatrices de l'idée de la localisation ; une localisation pouvant être celle d'un être (*il*) ou d'un objet (*papier*, *cigarette*, *collier*) par rapport à une partie du corps humain (*ma droite*, *main*, *bouche*, *cou*) ou encore la localisation d'une douleur ou d'un mal (*blessure*, *gêne*, *entaille*) affectant une partie du corps humain ou animal (*tête*, *gorge*, *doigt*).

Mis à part ces cas de figure recensés précédemment il ne faut pas chercher à instaurer à tout prix un rapport locatif en combinant « à » à tous les N.sites atypiques et tenter, par le biais d'un modifieur, de faire de ces derniers un repère spatial. On l'aura compris, la préposition « à » est, en contexte locatif, bien sélective : « la préposition *à* sélectionne des sites fixes dont la position est spécifiée dans la connaissance partagée c'est-à-dire des entités remplissant une "fonction de localisation" » (AURNAGUE. 1996 : 3).

2.1.4.2. Les contraintes linguistiques de l'emploi du « à » fonctionnel

À la différence du cas d'emploi du « à » locatif nécessitant un N.site bien spécifié[91], l'emploi du « à » fonctionnel est, selon VANDELOISE (1988 : 141) fonction d'un site « générique », non spécifique. Il semble, en effet, que le « à » fonctionnel s'accommode plus, voire mieux, des constructions réduites à un seul prédicat sans expansion (*il est **à** l'hôpital ; il est **à** l'école ; il est **à** la plage*), car la valeur « fonctionnelle » est, au sein d'une phrase, une valeur qui se suffit à elle-même et, de ce fait, exclut toutes autres spécifications ou précisions relatives à la relation unissant cible et site. C'est pourquoi, il faut être attentif à l'unicité et à l'exclusivité de la valeur « fonctionnelle», et ce en s'abstenant des spécifications impropres et des extensions sémantiques à valeur spatiale, qui rendent inopérante l'acception fonctionnelle de « à »[92] :

? *Il est **à** l'hôpital Ibn Badis de Constantine*.

[89] On dit d'une cigarette ou d'une pipe qu'elles sont « *à la bouche » lorsqu'elles « ne pénètrent pas entièrement dans la bouche* » (GREVISSE. 2009 : 371).

[90] Ce genre de rapport (à + partie d'un corps humain ou animal) se construit le plus souvent avec l'auxiliaire « avoir » (*Il a des ampoules **aux** pieds ; il a une fleur **à** la bouche*.) et parfois avec la locution verbale « il y a » (*Il y a de vilaines blessures **à** la tête*) ou l'auxiliaire « être » (*Les blessures les plus graves sont **au** visage*).

[91] Idéalement un toponyme ou un N.site non toponymique doté d'une complémentation locative pertinente (*il est **à** sa place*) ou renforcée (*il est **à** la place des Martyres, je suis **à** la rue Jacob*).

[92] Notons toutefois, à la lumière des propositions faites par CORBLIN (2012), qu'une spécification ou une extension sémantique allouée au N.site fonctionnel est tolérable si celle-ci n'affecte pas le sémantisme du rituel évoqué par le N.site :

« *Pierre est **à** l'hôpital de jour.* »
« *Jean est **à** l'école communale / élémentaire.* »
« *Il est **à** la plage publique / naturiste.* »

« * *Pierre est **à** l'hôpital rentable*. »[93]

? *Elle est **à** l'école du quartier Nord.*

? *Il est **à** la plage sud.*

? *Elle est **à** la plage, **à** Barcelone.*

Tant que cette condition est satisfaite, il nous est possible de faire prévaloir le rapport fonctionnel dans par exemple :

*Je suis **au** tribunal / **à** la maison / **à** la mairie.*

En revanche, la non-satisfaction de cette condition met en sourdine toute idée de relation fonctionnelle et finit par l'anéantir dans :

* *Je suis **au** tribunal / **à** la maison, et non pas **derrière**.*

car l'adjonction d'un rapport topologique au rapport fonctionnel via l'emploi d'un indicateur de lieu à caractère concret annule l'interprétation potentiellement fonctionnelle et sème un chaos sémantique. C'est grâce à cette condition (la non-spécificité du N.site) qui motive l'emploi du « à » fonctionnel et maintient son acceptabilité dans :

« *Baudouin est **à** la caserne.* »

« *Pierre est **à** la maison / **au** lit.* »

« *Ce film passe **au** cinéma.* »[94]

et non pas dans :

? « *Baudouin est **à** la caserne Roi Albert*. »

? « *Pierre est **à** sa maison* / ***à** son lit*. »

? « *Ce film passe **au** cinéma de mon quartier.* »[95]

où la signification locative prend le dessus sur l'acception fonctionnelle, et ce, suite à une spécification, par un nom propre et l'emploi de possessifs, qui concourt à spécifier les sites « positionnellement » (VANDELOSIE. 1988 : 141) et non pas à nous les présenter comme des sites foncièrement ritualisés.

[93] Exemple emprunté à CORBLIN (2012 : 73).
[94] Exemples empruntés à VANDELOISE (1988 : 141-142).
[95] Exemples empruntés à VANDELOISE (1988 : 141-142).

Les spécifications ou les extensions sémantiques allouées au N.site fonctionnel ne sont pas toutes inadmissibles et à bannir, certaines sont tolérables si elles n'affectent pas le sémantisme du rituel évoqué par le N.site (*Cf.* CORBLIN. 2012) :

« *Pierre est **à** l'hôpital de jour.* »
« *Jean est **à** l'école communale / élémentaire.* »
« *Il est **à** la plage publique / naturiste.* »

2.1.4.3. Les contraintes linguistiques de l'emploi du « à » de la « relation porteur / porté »

En termes d'exigences combinatoires, l'usage du « à » de la « relation porteur / porté » est moins contraignant comparé à l'emploi du « à » locatif. L'emploi du « à » du soutien, n'étant pas soumis à l'exigence de la spécification du N.cible, admet que ce dernier soit introduit par un article défini :

« *Sous mes yeux, Rousseau, ton portrait est pendu **au** mur.* »
« *Tu as le dos collé **au** mur. Tu ne peux pas reculer.* »
« *Une orange, un citron ou un œuf est suspendu **à** une branche d'arbre.* »

ou un article indéfini :

« *À vingt ans, j'avais ainsi accroché **à** un mur le masque de plâtre* (…) »
*« Accroché **à** un mur, le calendrier mécanique affichait la date du jour : le 7 mai 1969.* »

La spécificité combinatoire de l'emploi du « à » de la relation porteur/porté, susceptible de constituer une contrainte, tient dans le verbe reliant le prédicat au sujet. Dans certains cas, les régimes du « à » du soutien admettent une construction avec seulement l'auxiliaire « être » :

*Le tableau / une ardoise est **au** mur.*
*Le lustre / le projecteur est **au** plafond.*[96]

Mais dans bon nombre de cas, ce sont les verbes d'action dévolus à l'expression de l'accrochage et de la suspension (« accrocher», « suspendre », « fixer », « pendre ») qui sont prévus :

*Le tableau / une ardoise est accroché(e) / suspendu(e) fixé(e) **au** mur.*

[96] Le porté « lustre » se construit plus avec le verbe « accrocher » et «suspendre » que « être » et « fixer ».

*Le lustre / le projecteur est accroché / suspendu / fixé **au** plafond.*

« *Souvent, les belles assiettes décoratives suspendues **aux** murs derrière les stars sont louées.*»

(L'homme qui n'avait pas de table. Par Pierre Fortin, 2005 : 191)

« *Un tableau noir délabré fixé **à** un mur sans âge.* »

(Les minuits de la terre battue. Par Mustapha El Hachemi, 1995 : 15)

« *Un knout était pendu **au** mur et la punition corporelle était sans doute à l'ordre du jour.* »

(L'ombre seconde. Par Ola Watowa, 1989 : 14)

Parfois, notamment dans le cas de pendaison, l'emploi de « à » ne peut se contenter du verbe « être » et exige un verbe plus révélateur de l'aspect de la « relation porteur/porté » (*Cf.* BOONS. 1976 : 66) :

« *Le jambon *est **à** / pend **à** la poutre.* »[97]

Dans le cas d'un rapport d'adossement et plus précisément un état d'appui du dos d'un sujet humain, c'est l'emploi de l'auxiliaire « être » avec des verbes tels que « coller »[98], « adosser » ou « s'adosser »[99] qui s'impose :

« *Il est patient, il sourit bien et longtemps, il peut rester collé **au** mur, avec bienséance, toute une soirée.* »

(Notes sur Paris : vie et opinions de M. Frédéric-Thomas Graindorge. Par Hippolyte Adolphe Taine, 1867 : 183)

*Il est strictement interdit de s'adosser **au** mur.*

Il est strictement interdit d'être **au mur.*

Pour exprimer l'adossement d'un objet, seul l'emploi du verbe « adosser » permet de traduire convenablement ce type de rapport :

*Le lit est adossé **au** mur.*

Le lit est **au mur.*

Le lit s'adosse **au mur.*

[97] Exemple emprunté à BOONS (1976 : 66).

[98] Dans certains cas l'emploi du verbe « coller » (*le révolté collé **au** mur*) désigne « par allusion au mur contre lequel on place les condamnés » le fait de « fusiller » quelqu'un (*Cf.* TLFI, entrée : mur).

[99] Seuls ces verbes sont à même de traduire l'idée d'adossement. L'expression « *avoir, être, se trouver le dos **au** mur* » n'indique point l'adossement, elle est envisagée dans un sens figuré, celui d' «être acculer » d'« être dans l'impossibilité de fuir, de reculer, d'échapper à une situation. » (*Cf.* TLFI, entrée : mur).

Le lit avait son dos **au mur.*

Toutes les contraintes liées à l'emploi de la préposition spatiale statique « à » sont résumées dans le tableau ci-contre.

Tableau 2 : Contraintes d'emploi de la préposition spatiale statique « à ».

Le cas d'emploi du « à »	Contraintes extralinguistiques	Contraintes linguistiques
purement locatif	dépend d'un site : - pouvant être horizontal (renversé ou non) ou vertical, perçu comme un point et non pas comme un contenant ou une surface qui est destinée à localiser une cible et non pas à la porter. *Un chapeau est **au** / **sur** le / **dans** le sol. (valeur locative)* *Un chapeau est **au** portemanteau* *(valeur de « relation porteur/porté)* dépend d'une cible : - vouée à être localisée et non pas à être portée. Ce sont généralement les cibles (telles que *fresque*, *tache*, *traces*, *cicatrice*) constitutives du site ou les cibles (telles que *lézard*, *mouche*) susceptibles de s'automaintenir sans le concours d'un site porteur qui contente une telle contrainte. *Une très belle fresque est **au** plafond.* *Il a une vilaine cicatrice **au** visage.* visible, faute de quoi l'emploi de « sous » ou « dans » se substituera à l'emploi de « à ».	L'emploi réussi du « à » purement locatif est tributaire de la satisfaction de deux grandes contraintes : la première contrainte, propre au cas d'association [à + nom propre de lieu], tient dans le respect des règles régissant l'emploi de « à » devant un toponyme et la seconde contrainte, propre au cas d'association [à + nom commun de lieux artificiels ou naturels], consiste à spécifier convenablement le N.site. En se combinant à un toponyme, la préposition « à » exige : - des noms de villes féminines ou masculines introduits sans article : *J'habite **à** Toulouse* ; *ils travaillent **à** Berlin* ; *il est **à** Chicago* ; *elle réside **à** Casablanca*. - des noms de pays et des noms de région(s) du monde du genre masculin et débutant par une consonne[1] induisant la transformation de « à » en « au(x) » : ***Au** Chili, **au** Honduras, **au** Maroc, **au** Monténégro, **au** Bénin, **aux** Pays-Bas, **au** Togo, **au** Brésil… .* (Noms de pays) ***Au** Coromandel, **au** Texas, **au** Gandhara, **au** Kashmir, **au** Proche-Orient… .* (Noms de région(s) du monde) - des noms de pays et des noms de région(s) du monde du genre masculin et débutant par une semi-consonne induisant la transformation de « à » en « au(x) » : ***Au** Yémen, **au** Yucatan, **au** Washington[2], **au** Wyoming.* - des noms d'îles féminins et des noms d'îles au genre indéterminé, associés généralement sans article à la préposition « à »[3] et sans transformation morphologique de cette dernière : ***À** Chypre, **à** Cuba, **à** Malte, **à** Singapour, **à** Madagascar.* ***À** Bornéo, **à** Chio, **à** Java, **à** Minorque, **à** Noirmoutier, **à** Nouméa, **à** Ouessant, **à** Terre-Neuve.*

purement locatif		- des noms d'îles masculins ou des noms d'îles au pluriel, associés directement à la préposition « à » où celle-ci se transforme en « au » ou « aux »[4]: ***Au** Japon, **au** Groenland, **au** Sri Lanka, **au** Timor* ***Aux** Açores, **aux** Canaries, **aux** Philippines, **aux** Bermudes, **aux** Antilles, **aux** Baléares.* - des noms d'îles construits avec le terme « île » qui s'associent à la préposition « à » via un article élidé : *Je suis **à** l'île de Yeu / **à** l'île de Ré / **à** l'île d'Orléon / **à** l'île de Groix / **à** l'île de Noirmoutier / **à** l'île d'Hyères / **à** l'île d'Elbe, / **à** l'île de Ré / **à** l'île de Sein.* En dehors des cas d'association à des N. sites toponymiques, le site de « à » doit être bien spécifié dans son emplacement et identifiable par les interlocuteurs, et ce, grâce à une complémentation lexicale appropriée : *Il est **à** la place Tahrir* : Le N.site « place » est bien spécifié vu qu'il renvoie non pas à une quelconque place, mais à une place bien précise : la place Tahrir. *Il est **à** sa place* : Le N.site « place » est bien spécifié vu qu'il renvoie à un emplacement contextualisé par la situation d'énonciation et identifiable par les interlocuteurs impliqués dans cette dernière. **Il est **à** une place* : Suite à l'emploi d'un article indéfini, l'emplacement du N.site « place » demeure indéterminé et privé, par conséquent, de toute « fonction de localisation ».

Observations

1 Le toponyme « *États-Unis* », bien qu'il ait pour lettre initiale une voyelle, il s'associe tout de même à la préposition « à ». En revanche, les toponymes masculins «*Afghanistan* », « *Équateur* », « *Ouganda* » et « Iran » se combinent avec la préposition « en » : *en Afghanistan, en Équateur, en Ouganda, en Iran*.

2 Il s'agit non pas de la ville (*à Washington*) située au nord-est des États-Unis, mais de l'état situé au nord-ouest du pays (*au Washington*).

3 Font exception à cette règle certains noms féminins d'îles : à *la Guadeloupe,* à *la Martinique,* à *la Nouvelle-Amsterdam,* à *la Réunion*. (*Cf.* TLFI, entrée : *à*).

4 Le nom d'état insulaire masculin « Haïti » est une exception à la règle : ***à** Haïti*.

de la « localisation fonctionnelle »	- dépend d'un site qui soit « intégré », c'est-à-dire un site doué d'une fonction, d'une « activité routinière » largement admise au sein d'une communauté linguistique : *Il est **à** table.* **Il est chaise.* *Il est **à** la maison.* **Il est **à** la villa / **au** bungalow / **au** building / **à** la tente.* - dépend d'une cible qui soit en adéquation avec la fonctionnalité du site : *Le cheval est **à** l'étable.* **Le cheval est **à** l'école.* *Le bébé est **au** lit.* **Le bébé est **au** bureau.*	dépend de l'unicité et de l'exclusivité de la valeur « fonctionnelle» garanties par : - une construction réduite à un seul prédicat sans expansion : *Il est **à** l'hôpital. Il est **à** l'école. Il est **à** la plage.* - une extension sémantique pertinente allouée au N.site fonctionnel qui n'affecte pas le sémantisme du rituel évoqué par ce dernier : *Pierre est **à** l'hôpital de jour.* *Jean est **à** l'école communale / élémentaire.* *Il est **à** la plage publique / naturiste.* - une abstention aux recours aux spécifications impropres et notamment aux extensions sémantiques à valeur spatiale qui rendent inopérante l'acception fonctionnelle de « à » : ** Pierre est **à** l'hôpital rentable.* *? Il est **à** l'école du quartier Nord.* *? Il est **à** la plage sud* *? Elle est **à** la plage, à Barcelone.*
de la « relation porteur/porté »	dépend d'un site : - pouvant être horizontal (renversé ou non) ou vertical, perçu comme un point et non pas comme un contenant ou une surface, qui est destiné plus à soutenir une cible qu'à la localiser et encore moins à lui assigner une routine sociale. *Le tableau est **au** mur.* (valeur de « relation porteur/porté) *Le tableau est **au** grenier.* (valeur locative) *Le tableau est **au** musée.* (valeur de « localisation fonctionnelle ») - impliqué directement ou indirectement dans le maintien de la cible mais secondé par un élément étranger stabilisateur (un crochet et un fil, des pinces à linge, le sol, etc.). *Une calebasse est **au** plafond. Le linge pend **au** fil. La chaise est adossée **au** mur.*	L'emploi du « à » de la « relation porteur / porté » n'a pas d'exigences linguistiques spécifiques, si ce n'est la contrainte, dans certains cas, d'une construction verbale comprenant l'auxiliaire « être » seul ou associé à un verbe d'action et dans d'autres cas une construction verbale combinant l'auxiliaire « être » (ou « avoir ») et un verbe d'action. Pour l'évocation d'un rapport d'accrochage assuré par un porteur axé verticalement, le verbe peut être constitué exclusivement du verbe « être » ou faite de l'association de l'auxiliaire « être » (ou « avoir ») et d'un verbe d'action propice à la traduction de la suspension : *Le tableau est (accroché / suspendu / fixé) **au** mur.* *Une ardoise est (accrochée/ fixée) **au** mur.* En revanche, dans le cas d'adossement assuré par un porteur axé verticalement ou le cas de pendaison assurée par un porteur axé horizontalement, la traduction de ces rapports s'effectue à l'aide d'un verbe constitué de l'auxiliaire « être » et d'un verbe d'action propice à la

de la « relation porteur/porté »	- tenu, notamment en situation de pendaison ou d'adossement, d'être plus élevé que le porté : **Il est adossé **à** une bordure de trottoir.* dépend d'une cible : - passive dans son rapport de soutien avec le site : *La calebasse est **au** plafond.* (ici la calebasse est passive car sa suspension au plafond est assurée par un élément étranger, en l'occurrence un fil et un crochet) *La calebasse est **sur** l'arbre.* (ici la calebasse est active car sa suspension au calebassier est assurée par son pédoncule)	traduction de l'adossement : *Il s'est adossé **au** mur.*Il est **au** mur.* *Le lit est adossé **au** mur. *Le lit est **au** mur.* *Max accroche le jambon **à** la poutre.* **Le jambon est **à** la poutre.*

2.2. Le cas de « contre »

2.2.1. Description sémantique de la préposition « contre »[100]

Lorsque la préposition « contre » est prévue à un usage spatial, elle concourt habituellement à indiquer deux grandes valeurs distinctes : une valeur locative et celle d'une « relation porteur / porté ».

2.2.1.1. Le cas de « contre » porteur de la valeur de « proximité maximale » / contact

En contexte locatif, la préposition « contre » a une spécificité qui lui est propre : elle ne sert point à traduire un rapport de localisation géographique tout comme le garantit l'emploi de prépositions rivales « à » et « sur » et certaines prépositions spatiales comme « dans » et « en » :

*Il est **à / sur / dans** Paris. VS *Il est **contre** Paris.*

*Je réside **en** Algérie. VS *Je réside **contre** l'Algérie.*

*Elle est **dans / sur** une île. VS *Elle est **contre** une île.*

*Il est **sur** le sol mexicain. VS *Il est **contre** le sol mexicain.*

*Elle est **au / dans / sur** le continent africain. VS *Elle est **contre** le continent africain.*

L'emploi de « contre » reste uniquement réservé à l'expression d'un rapport locatif indiquant la disposition de cibles et de sites non toponymiques. Dans ce rapport locatif exclusivement configurationnel deux traits sémantiques majeurs sont à retenir : le trait de la « proximité maximale » (DENDALE, 2001 : 232) et le trait du contact et du blocage. Si le trait sémantique du « contact » est souvent retenu, par bon nombre de lexicographes, grammairiens et linguistes, comme trait dominant et inhérent à « contre » ; certains linguistes, dont DENDALE, estiment que la préposition « contre » est aussi, voire plus[101], porteuse du trait de la « proximité maximale »[102], lequel se matérialise par une disposition de la cible qui soit la plus proche possible du site. Une telle acception nous la retrouvons, par exemple, dans :

---

[100] Tout au long de notre description sémantique de « contre », les valeurs d'emploi cinétiques de cette préposition (« *les vagues se brisent **contre** les rochers* », « *la secrétaire écrase la mouche **contre** la table* ») seront exclues de l'analyse. Seuls les usages spatiaux statiques de « contre » retiendront notre attention.

[101] Pour DENDALE (2001) l'idée de la « proximité maximale» avec celle du « blocage », plus que la contiguïté, sont les principaux « traits complexes » qui caractérisent constamment, du point de vue du sens, la préposition spatiale « contre ». Une conception à laquelle nous n'adhérons pas totalement.

[102] Selon le TLFi, la valeur de proximité était une valeur unique : « *Contre* a pu marquer simplement la proximité».

« *Mettez / poussez les cartons* ***contre*** *les murs.* »[103]

« *Henriette (…) venait de voir son mari,* ***contre*** *le mur, en face d'un peloton préparant ses armes.* »[104]

« *Des détachements de fuyards (…) se battaient devant la porte des magasins militaires, où l'intendance leur distribuait de la farine d'avoine ; puis ils bivouaquaient* ***contre*** *les murs des maisons incendiées, parmi les ruines.* »[105]

où ce qui est indiqué et censé être retenu comme valeur spatiale dans ces phrases est, en effet, l'état d'un positionnement de cibles (*cartons*, *mari* et *détachements de fuyards*) à très faible distance de leur site respectif (*murs*).

Le second trait sémantique du « contact » dont est porteur le « contre » locatif, permet, quant à lui, de rendre compte d'un rapport spatial revêtant l'aspect d'un contact physique entre une cible et un site. Une telle acception s'affirme par exemple dans :

« *Sa maison est* ***contre*** *la mienne.* »

(Le Petit Larousse, entrée « *contre* »)

« Nous étions serrés les uns ***contre*** *les autres : j'étais écrasé* ***contre*** *la paroi droite du camion à l'avant.* »

(L'enfant du 20e convoi. Par Simon Gronowski, 2005 : 78)

« *À la gauche du prince, la duchesse debout, les bras croisés* ***contre*** *la poitrine, le regardait avec une impertinence admirable*»

(La Chartreuse de Parme, volume 2. Par Stendhal, 1839 : 14)

« *Il corna la page où il avait interrompu sa lecture, puis serra l'admirable roman* ***contre*** *son cœur* »

(Le millionnaire, tome 2. Par Marc Fisher, 2004 : 9-10)

« *Danser joue* ***contre*** *joue.* »

(Le Petit Robert de la langue française, entrée « *contre* »)

où toutes ces phrases soulignent, via l'emploi de « contre », l'idée pertinente et prééminente du repérage de cibles (*maison*, *personnes*, *bras*, *roman* et *joue*) en jonction avec des sites

[103] Exemple emprunté à DENDALE (2001 : 232).
[104] Exemple cité par DENDALE (2003b : 77).
[105] Exemple cité par DENDALE et DE MULDER (1998 : 414).

(*maison, personne, poitrine, cœur, joue*). Il est à noter que ce trait du « contact » est loin d'être exclusif à « contre »[106] :

« *Geneviève réfléchissait, les doigts* ***contre*** *la bouche et l'autre main tenant une cigarette allumée à la hauteur de son épaule.*»

(Le huitième jour. Par Jean-François Deppierraz, 1993 : 36)

« *Si tu me mets les doigts* ***sur*** *la bouche, je te mordrai et ne me tairai pas.* »

(La grande Jeannette. Par Juan Valera, 2008 : 113)

« *On se regardait dans les yeux, les contrôleurs et moi, lorsque la fille s'est mise à rire, une main* ***contre*** *la bouche.*»

(Racaille. Par Karim Sarroub, 2006 : 134)

« *Il me mit la main* ***sur*** *la bouche avec violence* (…)»

(La bataille des pêcheries. Par Robert Sinsoilliez, 1994 : 23)

« *Un porte-voix plaqué* ***contre*** *la bouche,* le commandant somme les embarcations (…) »

(L'innocence du diable. Par Eyet-Chékib Djaziri, 2001 : 106)

« (…) *un porte-voix plaqué* ***sur*** *la bouche (...)* »

(Le cœur cousu. Par Carole Martinez, 2009 : 367)

« *Ils viendront, souffla Honoré, le nez* ***contre*** *la fenêtre à scruter la nuit.* »

(Les contes de mon mas : nouvelles. Par Christian Plume, 1975 : 217)

« *Quand il pleuvait à torrents, elles attendaient, le nez* ***sur*** *la fenêtre, une accalmie* (…) »

(Les fiancés d'Olomouc. Par Marc Plancpain, 1950 : 15)

« *Elle me dit «Bats-toi avec moi», en me donnant de grandes claques* ***contre*** *la poitrine*. »

(Les chantiers de la gloire. Par Jean Jacques Beineix, 2006 : 668)

« (…) *le médecin me saisissant par les pieds, « comme un lapin », et m'assenant des claques partout,* ***sur*** *la joue,* ***sur*** *la poitrine, jusqu'à ce que je pousse un premier cri.* »

(Mon chemin. Par Edgar Morin & Djenane Kareh Tager, 2008 : 13)

« *Ignorant ma remarque, la femme pose ses mains* ***contre*** *le mur.*»

(Les aventures du romancier William F. Ake. Par Adam Ellory & Thierry Matabato, 2014 : 19)

« *Il a posé ses mains* ***sur*** *le mur et je l'ai fait descendre un peu pour qu'il soit à ma hauteur*.»

(Les feuillets roses n° 4-6. Par Nigel Gauvin, 1992 : 5)

---

[106] Le trait du « contact », comme le précise VANDELOISE (1986 : 200) et DENDALE (1998 : 407) n'est pas exclusif à cette préposition, il est partagé avec « à », « sur », « dans », « en », entre autres.

L'emploi concurrentiel de « sur » ne constitue pas néanmoins un emploi à valeur synonymique. L'emploi de « sur » vise à évoquer un rapport locatif où les sites (*bouche*, *bouche*, *bouche*, *fenêtre*, *joue*, *poitrine* et *mur*) s'apparentent à des surfaces sur lesquelles des cibles (*doigts*, *main*, *porte-voix*, *nez*, *claques*, et *mains*) se posent et se positionnent, tandis que l'emploi de « contre » permet de dénoter un rapport locatif où des sites (*bouche*, *bouche*, *bouche*, *fenêtre*, *poitrine* et *mur*) se présentent comme des « points de blocage » (DENDALE, 2003b : 76), soit des obstacles qui délimitent les cibles (*doigts*, *main*, *porte-voix*, *nez*, *claques*, et *mains*) dans leur emplacement ou dans leur disposition. Ce trait du « blocage », plus que celui du « contact », est, selon DENDALE (2001) et nous le pensons aussi, le propre de la préposition spatiale « contre », car c'est un trait sémantique que la préposition ne partage avec aucune préposition spatiale, même avec son « principal concurrent spatial » (DENDALE, 2001 : 229), la préposition « sur ».

2.2.1.2. Le cas de « contre » porteur de la valeur d'une « relation porteur / porté»

Dans d'autres contextes, la valeur locative est supplantée par celle de la « relation porteur / porté passive ». Rappelons qu'une « relation porteur / porté passive » est une relation où le soutien de la cible est assuré par le porteur et par un élément externe. Le fait qu'une échelle soit *contre* le mur ou qu'une carte bleue soit *contre* une carte rouge, cela sous-entend l'idée de la mise en contact physique entre les termes de la relation, mais aussi une disposition de ces derniers marquée par le maintien partagé de la cible par les porteurs (le mur et la carte rouge) et un élément tiers (le sol et la table, en l'occurrence).

Tout comme le « contre » du « contact », le « contre » de la « relation porteur / porté» véhicule l'idée du contact avec blocage, car ce type de rapport est également marqué par la rencontre physique d'un site avec une cible et la limitation de cette dernière dans son emplacement. Cependant, sur ce trait vient se greffer un autre trait sémantique difficilement perceptible dans les emplois de « contact statique » (*Cf.* VAN GOETHEM, 2009 : 127) et inexistant dans les emplois de « proximité » (*Cf.* AMIOT et DE MULDER, 2003 : 207)[107]. Il s'agit du trait du « contact entre deux forces »[108] (VANDELOISE, 1986 : 202). Ce trait s'affirme dans les cas, par exemple, d'une échelle mise contre un mur ou d'une carte bleue se

[107] Il est vrai que le trait sémantique de la rencontre des forces antagonistes est totalement absent dans le cas d'un rapport locatif évoquant plus la « proximité maximale » ou dans le cas d'un rapport locatif indiquant la jonction d'une cible avec un site vertical (*l'armoire est **contre** le mur*). Cependant, en situation de repérage dénotant le contact d'une cible avec un site horizontal (*sa tête est **contre** le sol*) ce trait sémantique est bel est bien présent.

[108] Le jeu de force se manifeste « par la présence éventuelle d'une force externe exercée sur la cible et/ou par l'opposition d'une force et d'une contre-force. » (DENDALE, 1998 : 410).

trouvant contre une carte rouge, où l'emploi de « contre », outre l'évocation du « blocage », « (…) signale un rapport de forces et demande d'interpréter son complément comme une force active ou réactive. » (DENDALE et DE MULDER, 1998 : 431). L'idée de la rencontre de la « contre-force » (DENDALE et DE MULDER, 1998) du site en réaction à la force exercée par la cible peut aussi être davantage explicitée par l'emploi de verbes tels que « appuyer » (*Il **appuya** le front **contre** les carreaux*), « serrer » (*Elle le **serrait contre** sa poitrine*) ou « poser » (« *Ainsi ira-t-elle un soir poser ses lèvres **contre** le mur de la maison* (…) ») ou « maintenir (« *Travis maintient ma tête **contre** son épaule* ») qui, tous, dénotent une interaction vigoureuse entre les termes de la relation prépositionnelle.

Sur un plan sémantique, ce sont donc deux valeurs d'emploi, rendant compte de trois configurations différentes, qui peuvent caractériser l'emploi du « contre » spatial statique : un état de rapprochement où une cible est extrêmement proche d'un site avoisinant (Valeur 1a : *le carton est **contre** le mur*) ; un état de mise en contact d'une cible avec un site qui bloque sa cible (Valeur 1b : *l'armoire est **contre** le mur*) et, enfin, un état de soutien où la cible est en contact avec le site, mais aussi maintenue et bloquée par ce dernier. (Valeur 3 : *le balai est **contre** le mur*).

2.2.2. Description formelle de la préposition « contre »

Outre l'aspect signifiant propre à l'emploi de la préposition spatiale « contre », celle-ci est marquée par quelques traits formels se rattachant à l'ordre de son occurrence et à ses cooccurrences. S'agissant de l'ordre d'apparition de la préposition « contre », celle-ci est généralement comprise entre un N.cible et un élément verbal placés en début de phrase et un N.site situé en fin de phrase.

« *Il plaça sa bicyclette **contre** la rampe d'un des escaliers et entre*.»
(Le gang des blue-jeans. Gérard Avelane, 1963 : 180)

L'emplacement en tête de phrase de « contre », bien que moins courant, est possible :

*« **Contre** les murs, il y avait des armoires bizarres aux portes transparentes.* »
(Le cirque du monde. Par Pierre Béhel 2013 : 134)

Enfin, l'emploi de « contre », à la différence de celui de « à » et de « sur », est envisageable, notamment dans un usage non soutenu (*Cf.* GREVISSE. 1969 : 894), en fin de phrase et en emploi absolu :

« *Prenez la rampe, appuyez-vous* ***contre****.*»
(Le Grand Robert - CD)

Pour ce qui est des cooccurrences, la préposition « contre » possède un contexte lexical varié et variable. S'agissant du N.cible il peut être :

- un pronom personnel représentant un animé :

Je *suis* ***contre*** *un arbre.*

- un nom commun faisant référence à un animé ou à un inanimé :

« *Un ouvrier adossé* ***contre*** *un mur fumait sa pipe* (…) »
(La ville. Par Paul Claudel, 1967 : 184)
« (…) *il repéra un* ***vélo*** *appuyé* ***contre*** *la rampe de l'escalier.* »
(Les voleurs de pauvres. Par Jean-Luc Déjean, 1953 : 60)

- un nom propre désignant une personne :

Mohamed *s'appuie* ***contre*** *un arbre.*

Le N.cible ne peut, cependant, être un toponyme :

L'Everest *se situe* ****contre / sur*** *la frontière entre le Népal et le Tibet.*
Annaba *est* ****contre / à*** *l'est d'Alger.*

Concernant l'élément verbal, il peut être constitué :

- d'un verbe « être » précédant la préposition « contre » et dont l'emploi permet de traduire les trois valeurs spatiales :

Une valise ***est contre*** *le mur.*

- d'une locution verbale « Il y a » placée en début de phrase pouvant être secondée ou pas par un verbe permettant de renforcer l'idée du contact ou soutien :

Il y a *une valise (****placée / appuyée****)* ***contre*** *le mur.*

- d'un verbe employé seul ou combiné à l'auxiliaire « être » concourant à traduire soit le contact ou le soutien :

*Je me **colle / serre / plaque contre** lui pour l'embrasser.*
*Une chaise en plastique **est adossée / appuyée contre** le mur.*

La préposition « contre » se combine aussi avec des N.sites de nature diverse représentant des êtres animés (*elle se serre **contre** sa **Maman**, il s'appuie **contre moi***), des parties du corps (*« Bob se trouvait collé à Senka, il sentait ses cuisses **contre** les **siens**, son ventre **contre** le **sien**, son visage **contre** son **épaule**.* »[109]) ou des objets (*« Nathan s'assoit sur le sol du perron et s'adosse **contre** la **rambarde**.*»[110]). La préposition « contre » ne sélectionne, cependant, jamais de N.sites toponymiques :

*Il est **au Japon**.* (Emploi prépositionnel du « à » à valeur spatiale)
? *Il est **contre** le **Japon**.* (Emploi prépositionnel du « contre » à valeur adversative)

Tout comme la préposition « à », la préposition « contre » introduit son régime le plus souvent avec un déterminant :

« *Il serre son ami **contre son** cœur.* » (TLFi. Entrée : contre)

Mais parfois la combinaison se fait sans déterminant notamment dans des tournures phrastiques figées à valeur adverbiale (*Cf.* TLFi : contre) :

*Il est plaqué **contre** terre.*

ou dans des tournures phrastiques élaborées à partir des noms du corps du type (Ibid.):

« *Ils dansent joue **contre** joue.* » (Ibid.)
« *À un bout de la commune, les derniers moutons, assemblés en rond, se serraient nez **contre** nez, épaule **contre** épaule, solidaires et silencieux, et forts.* » (Ibid.)

ou encore dans un cas d'emploi adverbial absolu de « contre » où le N.site est préalablement cité :

« *Son corps nerveux était si tendu, qu'il n'était plus assis sur le banc mais appuyé **contre**, comme une pièce de bois.* »
(TLFi. Entrée : contre)

[109] UN DESTIN SANS RECETTE. Par Zlatko Yann MARTINKO (2012 : 109).
[110] Rêves et Passions : 1e Acte. Par Stéphanie Beaupré (2013 : 146).

L’ensemble des traits sémantiques et formels relatifs à l’emploi de la préposition spatiale « contre » sont résumés dans le tableau ci-contre.

Tableau 3 : Aspect sémantique et aspect formel de l'emploi de la préposition spatiale « contre ».

<table>
<tr><th colspan="2">Aspect sémantique de l'emploi de la préposition spatiale « contre »</th></tr>
<tr><td colspan="2">L'emploi de « contre » sert à traduire deux valeurs spatiales :
- Valeur 1a : l'idée d'un rapport locatif de « proximité maximale ». Le recours à la préposition « contre » sert à traduire exclusivement l'idée d'un emplacement de la cible qui est extrêmement proche du site.
« Henriette (…) venait de voir son mari, contre le mur, en face d'un peloton préparant ses armes. »
« Des détachements de fuyards (…) bivouaquaient contre les murs des maisons incendiées, parmi les ruines.»
- Valeur 1b : l'idée d'un rapport locatif de contact et de blocage. Le recours à la préposition « contre » sert surtout à indiquer l'idée de la jonction d'une cible avec un site (le site de « contre » se présente comme un point de contact) et l'idée de la délimitation de l'emplacement d'une cible par un site (le site de « contre » s'appréhende aussi et surtout comme zone d'achoppement).
« Sa maison est contre la mienne. »
« Danser joue contre joue. »
- Valeur 2 : l'idée d'une « relation « porteur/porté ». Le recours à la préposition « contre » sert essentiellement à indiquer l'idée d'adossement d'une cible par rapport à un site.
« Une large bibliothèque, emplie d'épais et beaux livres, aux montants en fer noir et portes en verre bruni, était contre le mur à leur gauche. »
« (…) je m'endors le nez contre la table. »</td></tr>
<tr><th colspan="2">Aspect formel de l'emploi de la préposition spatiale « contre »</th></tr>
<tr><td>L'ordre d'apparition de la préposition « contre »</td><td>La préposition « contre » se place le plus souvent entre un N.cible et un verbe antéposés et un N.site postposé.
« Il plaça sa bicyclette contre la rampe d'un des escaliers et entre.»
L'emplacement en tête de phrase de « contre » est envisageable mais moins fréquent et entraîne une inversion des termes de la relation.
« Contre les murs, il y avait des armoires bizarres aux portes transparentes. »</td></tr>
</table>

	L'emploi de « contre », à la différence de celui de « à » et de « sur », est envisageable, notamment dans un usage non soutenu (*Cf.* GREVISSE. 1969 : 894), en fin de phrase en emploi absolu. *« Prenez la rampe, appuyez-vous **contre**.»*
L'environnement de la préposition « contre »	La préposition « contre » possède un environnement lexical varié et variable. S'agissant du N.cible il peut être : - un pronom personnel représentant un animé : *Je suis contre un arbre.* - un nom commun faisant référence à un animé ou à un inanimé : «*Un ouvrier **adossé contre** un mur fumait sa pipe.* » « (…) *il repéra un **vélo** appuyé **contre** la rampe de l'escalier.* » - un nom propre désignant une personne : ***Mohamed** s'appuie **contre** un arbre.* Le N.cible ne peut, cependant, être un toponyme : ***L'Everest** se situe ***contre** / **sur** la frontière entre le Népal et le Tibet.* ***Annaba** est ***contre** / **à** l'est d'Alger.* Concernant l'élément verbal, il peut être constitué : - d'un verbe « être » précédant la préposition « contre » et dont l'emploi permet de traduire les trois valeurs spatiales : *Une valise **est contre** le mur.* - d'une locution verbale « *Il y a* » placée en début de phrase pouvant être secondée ou pas par un verbe permettant de renforcer l'idée du contact ou soutien : *Il y a une valise (**placée** / **appuyée**) **contre** le mur.* - d'un verbe employé seul ou combiné à l'auxiliaire « être » concourant à traduire soit le contact ou le soutien : *Je me **colle / serre / plaque contre** lui pour l'embrasser.* *Une chaise en plastique **est adossée / appuyée contre** le mur.* Pour ce qui du N.site, la préposition « contre » se combine avec des N.sites de nature diverse représentant des êtres animés (*elle se serre contre sa **Maman**, il s'appuie contre **moi***), des parties du corps (*« Bob se trouvait collé à Senka, il sentait ses cuisses **contre** les **siens**, son ventre **contre** le **sien**, son visage **contre** son **épaule**.* » ou des objets (*« Nathan s'assoit sur le sol du perron et s'adosse **contre** la **rambarde*** »). La préposition « contre » ne sélectionne, cependant, jamais de N.sites toponymiques : *Il est **au** Japon.* (Emploi prépositionnel du « à » à valeur spatiale) ? *Il est **contre** le Japon.* (Emploi prépositionnel du « contre » à valeur adversative)

	Tout comme la préposition « à », la préposition « contre » introduit son régime le plus souvent avec un déterminant : « *Il serre son ami* ***contre son*** *cœur.* » Mais parfois la combinaison se fait sans déterminant notamment dans des tournures phrastiques figées à valeur adverbiale (*Cf.* TLFi : contre) : *Il est plaqué* ***contre*** *terre.* ou dans des tournures phrastiques élaborées à partir des noms du corps du type : « *Ils dansent joue* ***contre*** *joue.* » « *À un bout de la commune, les derniers moutons, assemblés en rond, se serraient nez* ***contre*** *nez, épaule* ***contre*** *épaule, solidaires et silencieux, et forts.* » ou encore dans un cas d'emploi adverbial absolu de « contre » où le N.site est préalablement cité : « *Son corps nerveux était si tendu, qu'il n'était plus assis sur le banc mais appuyé* ***contre****, comme une pièce de bois.* »

2.2.3. Contraintes d'emploi du « contre » spatial statique

L'affirmation d'une des deux valeurs (le rapport locatif ou la « relation porteur / porté ») que peut dénoter le « contre » spatial statique dépend, dans un premier temps, des « exigences physiques » (DENDALE, 2001 : 233) propres aux termes de la relation et, dans un second temps, des exigences linguistiques liées essentiellement aux verbes auxquels « contre » s'associe.

2.2.3.1. Les contraintes extralinguistiques de l'emploi de la préposition spatiale statique « contre »

2.2.3.1.1. Le cas du « contre » de la « proximité maximale » / contact

User de la préposition spatiale « contre » dans sa valeur locative favorisant la traduction d'un repérage de proximité, dépend essentiellement de la cible. En effet, en situation d'un repérage spatial évoquant le rapprochement, le site n'a pas une grande importance quant à la motivation d'une telle valeur ; seule la cible à une influence décisive sur la prééminence du trait de la « proximité » aux dépens de celui du « contact ». En disposant un carton ou un lit contre un mur selon une configuration revêtant plus l'aspect de la proximité que l'aspect du contact, le mur, excepté le fait d'être un point de repère pour les cibles, n'est nullement à l'origine et le responsable de l'état de rapprochement qui peut s'opérer[111]. C'est plutôt grâce au fait que carton et lit soient mobiles (ce sont le carton et le lit qui vont vers le mur et non pas l'inverse) et à même d'assumer un état de rapprochement et de fixité sans le concours du site[112] (grâce notamment à une base suffisamment porteuse et stabilisatrice) qu'il est possible d'instaurer une situation de proximité maximale.

Dans le cas où la valeur locative est prédominée par le trait du contact, la cible a aussi une totale responsabilité dans l'affirmation d'un tel trait sémantique. Cela s'observe essentiellement dans le cas où le site est vertical. Dans le cas d'un porte-voix mis contre la bouche, d'un front plaqué contre une vitre, d'une canette mise contre le front ou d'un doigt posé contre des lèvres, les sites (*bouche*, *vitre*, *front* et *lèvres*) constituent certes des points de contact pour les cibles (*porte-voix*, *front*, *canette* et *doigt*) mais ils ne sont pas pour autant générateurs de l'état de jonction et encore moins responsables de l'état de fixité des cibles.

[111] En situation du repérage de « proximité maximale », le site se présente comme un « arrière-plan » (VAN GOETHEM. 2009 : 125).

[112] VANDELOISE, pour sa part, formule cette propriété sous le terme d'« indépendance de la cible du site » (1986 : 204). Ce trait est, pour VANDELOISE, un trait « nécessaire » (1986 : 204) qui différencie « contre » de la préposition « sur », laquelle exige une dépendance totale de la position de la cible par rapport au site.

L'état du contact physique et l'état de fixité tels qu'ils se présentent dans ces cas de figure sont garantis par l'action d'un élément externe aux termes de la relation prépositionnelle. Si le porte-voix, la canette et le doigt sont plaqués respectivement contre la bouche, le front et les lèvres, c'est grâce à une main articulée à un bras constitutif d'un corps humain. Et si le front est mis en contact avec une vitre, c'est grâce à une tête rattachée à un corps. Quoi qu'il en soit, le site du « contre » locatif exprimant le « contact » ne tient aucune responsabilité quant à la façon dont se réalise un tel rapport.

C'est cette propriété (la fixité de la cible sans le concours du site) qui différencie fondamentalement entre un rapport locatif de « contact » envisagé par « contre » et par « sur » dans, par exemple :

*Les chaises sont placées les unes **sur** / **contre** les autres*

Dans le cas d'emploi de « sur » on s'attend à ce que la chaise-cible repose sur la chaise-site dont l'assise offre un maintien exclusif et total à la chaise-cible. L'emploi de « contre », en revanche, laisse voir plutôt un état de contact entre une chaise-site et une chaise-cible placées dos à dos ou côte à côte où la stabilité de cette dernière est assurée par ses pieds et par le soutien du sol.

C'est sur la base de cette propriété de la cible (mobilité de la cible et sa capacité à maintenir son aplomb sans la contribution du site) que le sujet parlant pourra, contenu des circonstances, choisir entre une maximalisation du rapprochement ou une mise en contact des termes de la relation. Dans le cas où le rapport de rapprochement ou de mise en contact est déjà établi entre les termes de la relation, le sujet parlant devra rendre compte objectivement de l'état de disposition tel qu'il se présente à lui. En revanche, dans le cas où le rapprochement ou la mise en contact entre la cible et le site n'a pas eu lieu, le sujet parlant aura à déterminer l'état configurationnel (« proximité maximale » ou jonction) selon sa volonté subjective[113].

[113] DENADALE (2001) pense que si l'emploi de « contre » dans « *poser le carton **contre** le mur* » peut s'interpréter dans le sens de proximité (poser le carton ***près du*** mur), c'est parce que le sujet parlant en a décidé ainsi ; c'est sa volonté, sa vision des choses qui est à l'origine d'un tel emplacement. En considérant ainsi les choses, DENADALE tient l'intention du sujet parlant pour un facteur déterminant dans le choix entre la traduction du rapprochement ou du contact via la préposition spatiale statique « contre ». Pour notre part, nous estimons que l'intention du sujet parlant à disposer une cible tout près ou au contact d'un site n'est aucunement un facteur, mais une conséquence découlant de la prise en considération du sujet parlant de la capacité de la cible à être disposée proche du site ou en contact avec ce dernier. C'est cette capacité de la cible à adopter deux emplacements différents (le rapprochement ou la mise en contact) qui offre au sujet parlant la latitude de retenir et d'exprimer, à sa guise, une des dispositions possibles.

Il arrive parfois que la contribution du site au rapport locatif avec jonction soit incontestablement effective. Il en est ainsi lorsque le site est horizontal à l'image d'un sol ou d'une terre :

*Elle se prosterner, le visage **contre** terre.*
*Je me prosterne face **contre** terre.*[114]

Dans ce cas de figure, l'emploi de « contre » n'a pas l'exclusivité sur un tel rapport, il est concurrencé par l'emploi de « sur » et de « à », propices eux aussi pour décrire une de telle configuration :

*Avoir la tête **contre** le / **sur** le / **au** sol.*
*Poser la main **contre** le / **sur** le / **au** sol.*

L'emploi de « contre » devant ce type de sites n'est pas toujours un emploi idéal et préférentiel, il est même parfois impropre, et ce, du moment que « sol » et « terre » s'apparentent à des lieux géographiques :

*Passer une semaine **sur** / *__contre__ terre.*
*Le paradis **sur** / *__contre__ terre.*
*Un dernier jour **sur** / *__contre__ la terre.*
*Il n'y a qu'un soleil **sur** / *__contre__ terre.*

En situation de repérage de proximité ou avec jonction, la cible doit aussi posséder une existence matérielle qui lui est propre, sous peine de compromettre l'emploi du « contre » locatif. En effet, il semble que la préposition « contre » s'accommode peu ou pas des cibles dématérialisées ou dont la matérialisation est rattachée au site :

Avoir mal **contre les dents.*
Faire un dessin **contre le mur.*
Avoir une cicatrice **contre le visage.*

Outre la cible, l'axe de rencontre des termes de la relation est aussi un facteur déterminant dans l'emploi du « contre » locatif. Dans le cas d'un repérage de proximité, le rapprochement de la cible et du site s'opère toujours et seulement sur un plan horizontal (*Cf.* VANDELOISE,

[114] La locution adverbiale « *face **contre** terre* » signifie « Sur le ventre, en ayant le visage en contact avec le sol » (*Cf.* Antidote. Entrée : face contre terre).

1986 : 203). Prévoir le rapprochement étroit d'un lit ou d'un carton contre un mur, par exemple, ne peut s'effectuer que selon un tel axe. Le repérage avec contact, quant à lui, peut dessiner un axe de rencontre horizontal, et ce, dans le cas où le site est droit. Ceci est le cas par exemple d'une bouche contre laquelle on plaque un porte-voix ou celui d'un front contre lequel on appuie une canette, où tous ces rapports de contact sont marqués par l'horizontalité de la rencontre des termes de la relation. C'est cette propriété (la rencontre horizontale entre les termes de la relation) qui fond la spécificité d'emploi de « contre » dans (*Les chaises sont placées les unes **contre** les autres*) et le distingue foncièrement de l'emploi de « sur » dans (*Les chaises sont placées les unes **sur** les autres*). Si l'on est en présence des mêmes termes de relation, la disposition de ces derniers est totalement différente. Avec « sur » on s'attend à ce que les chaises soient mises l'une au-dessus de l'autre, alors qu'avec « contre » la disposition dos à dos ou côte à côte des chaises est la plus vraisemblable et la plus prégnante.
Il arrive que l'emploi de « contre » indiquant le repérage avec contact soit conditionné par un axe de rencontre entre les termes de la relation qui dessine un tracé vertical[115] :

« *Le flot de la crinière se répandait sur le mufle allongé **contre** le sol.* »
(Le lion. Par Joseph Kessel, 1958 : 112)
« *Elle se tassa à nouveau, tourna sa tête sur le côté et mit sa joue **contre** le sol* (…) »
(La légende de Calopsie. Par Sophie jolis Drapas, 2008 : 243)
« *Saoulée par l'air, je m'allonge **contre** la terre humide, veloutée.*»
(Elle attendait… . Par Anna-Véronique El Baze, 204 : 132)
« *Elle était allongée à plat ventre, son visage meurtri reposant **contre** la terre desséchée et les épines de pins* (…) »
(Chien de quais. Par Annie Barrière, 2004 : 174)
« *Les lions reposaient la poitrine **contre** le sol et les deux pattes allongées.*»
(Salammbô. Par Gustave Flaubert, 1862 : 400)
« *Ils s'appuyaient de la nuque et des talons **contre** le sol et gardaient ainsi leurs échines de tout contact avec le sable*.»[116]

[115] Tout comme DENDALE (1998 : 412) nous classons les rapports de contacts verticaux non pas parmi les « relations de support », mais plutôt dans la catégorie du « contact optimalisé ou maximalisé ». Pour notre part ce qui motive un tel choix c'est le fait que les sites comme « sol » ne sont à proprement parler des « porteurs ». (voir infra la sous-partie 2.3.1.2, pp.98-99 traitant de la distinction entre un site porteur et un site locatif).
[116] Ces deux derniers exemples sont empruntés à DENDALE (1998 : 412). Ce dernier estime que ce qui est déductible de ces deux phrases « ce n'est pas la relation de support, le fait que la cible *repose* sur le site, mais le *contact*, optimalisé ou maximalisé, entre la cible et le site, *contre* y étant paraphrasable par « en contact avec » ». Pour notre part nous jugeons que l'emploi de « contre » dans ces phrases exprime indéniablement le « contact », mais aussi le « support » vu que la verticalité des sites érige ces derniers en parfaits supports à même de porter

Cette propriété (l'axe de rencontre vertical), est certes nécessaire dans l'emploi de « contre » mais n'a pas pour effet, tout comme la propriété de l'axe de rencontre horizontal, de distinguer fondamentalement l'emploi de cette préposition des autres prépositions spatiales rivales. En ayant la main contre le / sur le / au sol ou la tête contre la / sur la / à terre, les dispositions qui résultent de l'emploi des différentes prépositions spatiales sont les mêmes. Ce qui peut ressortir de l'emploi de ces prépositions, c'est plutôt une conceptualisation différente des sites. Avec « sur », sol et tête se présentent comme des surfaces, avec « à » ces sites s'assimilent à des points et avec « contre » ces points de repère sont des « points de blocage ». Notons par railleurs que cette propriété (l'axe de rencontre vertical) ne motive pas toujours l'emploi de « contre » :

« *En mettant le pied ***contre / sur** le sol anglais*, le 5 avril 1822, je suis salué par le canon du fort.»

(Mémoires d'outre-tombe. Par François-René de Chateaubriand, 1850 : 284)

« C'est ****contre / sur** le sol ennemi* qu'il reprend tous ses avantages. »

(Le bouton de rose. Par Émile Zola, 2014 : 526)

« *La pesanteur à la surface de Mars est plus faible que ***contre / sur** la Terre car sa masse est beaucoup plus faible* (…) »

(L'environnement spatial de la Terre. Par Viviane Pierrard, 2010 : 194)

« *Les yeux fermés, à genoux ***contre / sur** sa terre natale, elle avait pris le temps de manger la dernière bouchée de son fruit.* »

(Le père de tous les arbres. Par Philip Ribe, 2008 : 41)

2.2.3.1.2. Le cas du « contre » de la « relation porteur / porté »

Le « contre » de la « relation porteur / porté» s'impose en tant que valeur d'emploi acceptable et en tant que valeur interprétative prééminente si la relation satisfait certaines conditions se rapportant notamment aux propriétés du site et de la cible de « contre » et à la nature de l'axe de rencontre des forces des termes de la relation. S'agissant des propriétés des termes de la relation, l'emploi de « contre » en situation de « relation porteur / porté » est motivé par une

---

des cibles soumises à la loi de la pesanteur. Donc, en ce qui nous concerne, l'emploi de « contre » dans le cas d'une interaction verticale, est bel et bien évocateur de l'idée du soutien, seulement en plus du – ou plus que le – support, le « contre », dans ce cas de figure (celui d'une interaction verticale), traduit la rencontre de forces opposées : celle de l'action de la force exercée par ou sur la cible et la réaction de la contre-force du site.

cible concrète[117] passive dont le maintien est tributaire de l'action d'un site investi du rôle de « porteur »[118] secondé par un élément fixateur tiers. En effet, pour se maintenir fixes et dans une posture affectant l'aspect d'une « relation porteur / porté », des cibles comme « carte » (« *La carte bleue **contre** la carte rouge.* »[119]), « échelle » (« *L'échelle est **contre** le mur* »[120]) ou « bicyclette » (« *Il plaça sa bicyclette **contre** la rampe d'un des escaliers et entra.*»[121]) dépendent non pas de leur capacité intrinsèque à se tenir d'aplomb (ces dernières en sont totalement dépourvues), mais du soutien des sites (la carte rouge, le mur et la rampe). Un soutien auquel contribuent des porteurs tiers, en l'occurrence la table dans le premier exemple et le sol dans les deux derniers exemples. Outre le fait de retenir, de soutenir, d'empêcher de tomber la cible, le site du « contre » constitue, à la différence du site de « à » ou de « sur », un « point de blocage » (DENDALE, 2003b : 76) où s'effectue la rencontre de la charge pondérale de la cible avec la force de maintien du site. C'est cette propriété du « blocage » du site qui fonde la spécificité de l'emploi de « contre » et le distingue foncièrement de son rival « sur ». En effet, dans des situations spatiales telles que :

« *Sans réfléchir, j'appuie une main **contre** le mur, à droite de la porte.*»
(La forêt des Damnés. Par Carrie Ryan, 2009 : 18)
«*Fred appuie une main **sur** le mur, son corps bouillonne, encore réactivé par la promenade en moto.* »
(Accroche-toi – Tome 1. Par Phillipe Milhau, 2008 : 159)
« *Arrivé à destination, il posa son vélo **contre** le mur, et dans un geste d'indifférence, jeta un regard furtif pour constater qu'il n'était pas trop loin.* »
(Une pensée aboutie. Par Bernard Nilles, 2010 : 37)
« *Doriska posa aussitôt son vélo **sur** le mur du vieux chai envahi par les ronces* (…) »
(Pluie de diamants au large de Ré la Blanche. Par Robert Bene, 2006 : 297)

l'emploi respectif de « contre » et de « sur » rend compte du même rapport d'interaction horizontale des forces antagonistes : l'action de la force pondérale de la main et du vélo d'un côté et la réaction de la « contre-force » des murs d'un autre côté. Néanmoins, tel que le

[117] Tout comme la cible du « contre » locatif, la cible du « contre » du soutien exige une cible douée d'une matérialité intrinsèque.
[118] C'est par ce trait que le « contre » de la « relation porteur / porté » se différencie principalement du « contre » de la « proximité » ou du « contact ».
[119] Exemple emprunté à VANDELOISE (1986 : 203).
[120] Exemple emprunté à MELIS (2003 : 203).
[121] Le gang des blue-jeans : roman. Par Gérard Avelane (1963 : 180).

souligne DENDALE (2003a : 559), avec « contre » le mur se présente comme un « élément de blocage » servant à limiter la position de la cible et à encaisser sa force, tandis qu'avec « sur » le mur est un endroit localisateur. La seconde condition pouvant décider de l'emploi du « contre » de la « relation porteur porté » tient dans la nature de l'axe de rencontre des forces des termes de la relation. Dans le cas du soutien, l'état du site et de la cible de « contre » est le plus souvent vertical ou oblique[122], chose qui impose une rencontre entre les termes de la relation qui se fait sur un axe horizontal. Ce trait (axe de rencontre vertical), favorise l'emploi de « contre » de la « relation porteur / porté » (*Cf.* VANDELOISE, 1986 : 203) mais fonde aussi sa spécificité. En effet, ce trait de la rencontre des forces de la cible et du site selon un tracé parallèle à l'horizon, c'est ce qui fait la différence entre une « relation porteur-porté » exprimée par « à » dans *les tableaux sont **au** mur* et une « relation porteur-porté » exprimée par « contre » dans *les tableaux sont **contre** le mur*. Dans le cas d'emploi de « à », l'action du soutien du mur et la contre-force des cadres sont axées verticalement (voir infra, figure N°6). En revanche, dans le cas d'emploi de « contre » l'axe de rencontre entre la force de maintien du mur et la force d'appui des cadres est plutôt horizontal (voir infra, figure N°7).

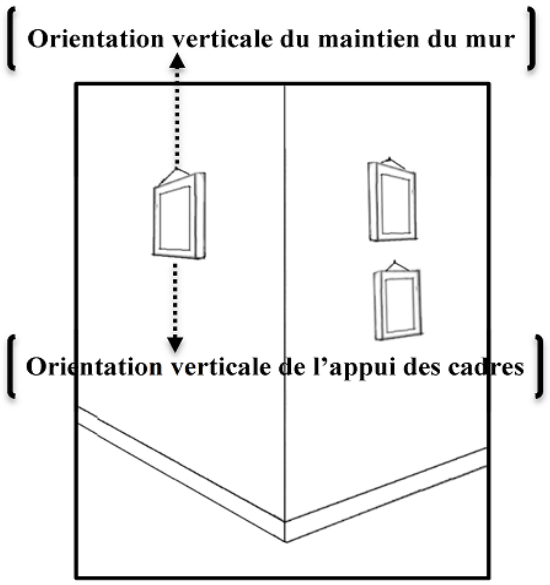


Figure 6 : Schéma représentant une « relation porteur / porté passive » via le « à » spatial statique.

[122] Selon J-C. ROLLAND & J. PICOCHE (2012 : 83) la cible est « généralement penchée » et le site « porteur » est « généralement vertical ».

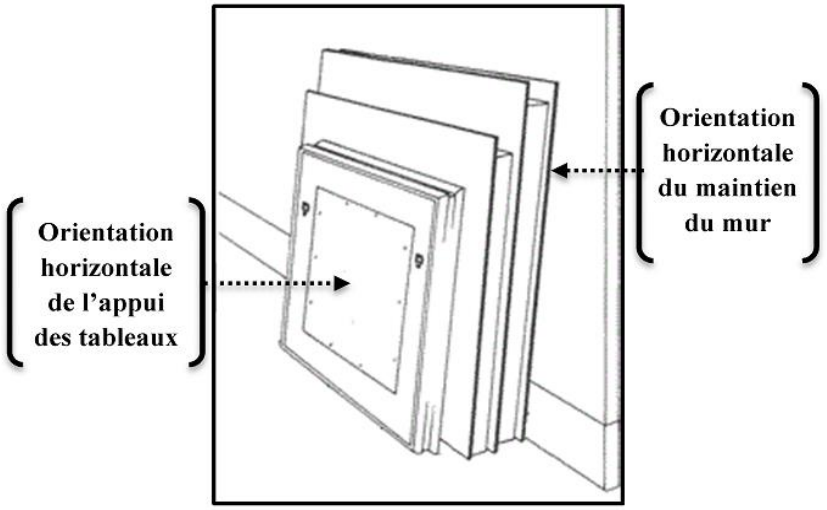


Figure 7 : Schéma représentant une « relation porteur / porté passive » via le « contre » spatial statique.

Précisons que l'emploi de « contre », dans le cas d'une relation de soutien d'une cible assurée par un site vertical, est dévolu exclusivement aux cas d'adossement[123] et ne peut s'appliquer, tout comme le permet l'emploi de « « à », dans des situations de suspension. C'est également ce trait (l'horizontalité de la jonction des forces des termes de la relation) qui distingue et instaure une frontière entre l'emploi de « contre » et « sur » dans :

« *La carte bleue est **sur** la carte rouge* »
« *La carte bleue est **contre** la carte rouge* »[124]

où l'utilisation de « (…) la préposition *sur* décrit les forces verticales et laisse à la préposition *contre* le soin des forces horizontales (…) » (VANDELOISE, 1986 : 203). L'emploi de « contre » demeure donc pertinent dans sa valeur de « relation porteur porté » et prend le dessus sur les autres valeurs possibles lorsque le site de « contre » fait office non seulement d'une zone de contact, mais joue aussi et surtout le rôle d'un point de jonction de forces et une zone de soutien assurant, avec un support tiers, un appui et un équilibre indispensables à la cible.

2.2.3.2. Les contraintes linguistiques de l'emploi de la préposition spatiale statique « contre »

En plus des paramètres extralinguistiques intervenant dans la détermination d'une des deux valeurs spatiales de « contre », les paramètres linguistiques et notamment l'emploi verbal peut

[123] Rappelons que le cas de l'adossement traduit par « contre » implique les mêmes exigences retenues dans le cas de la traduction de l'adossement via la préposition « à ». Nous pensons plus précisément à l'implication effective du site dans le maintien de la cible et l'élévation du porteur comparé au porté.
[124] Ces deux exemples sont empruntés à VANDELOISE (1986 : 203).

avoir une incidence sur l'affirmation d'une valeur au détriment d'une autre. Ainsi, la valeur du « contact » devient éloquente grâce à l'emploi de verbes tels que « (se) serrer », « (se) coller », « plaquer » (*Cf.* TLFI, entrée « *contre* »). Et des verbes tels que « (s') appuyer » (*son ventre* ***appuyait contre*** *le mur* ; *il* ***appuya*** *le front* ***contre*** *le carreau*) ou « (s')adosser »[125] (*la chaise est* ***adossée contre*** *le mur*) ont pour effet la mise en relief et le renforcement de la valeur du soutien et l'affaiblissement, voire l'annulation de la valeur du simple contact et de la proximité.

Le tableau ci-dessous tente de synthétiser tout ce qui a été rapporté au sujet des contraintes régissant l'emploi du « contre » spatial statique.

[125] L'expression de l'idée de l'adossement via « contre » peut se passer facilement d'un verbe d'action de type « adosser » ou « s'adosser », et ce, quelle que soit la nature de la cible :

Le lit est adossé ***contre*** *le mur.*
Le lit est ***contre*** *le mur.*
Il est adossé ***contre*** *le lit.*

Tableau 4 : Contraintes d'emploi de la préposition spatiale statique « contre ».

Le cas d'emploi du « contre »	Contraintes extralinguistiques	Contraintes linguistiques
de la « proximité maximale »	dépend d'un site : - vertical (un mur, une porte, etc.) perçu comme un point de repère destiné à localiser une cible et non pas à la soutenir. dépend d'une cible : mobile dont la fixité est assurée par sa base suffisamment porteuse et par un élément tiers stabilisateur (le sol, par exemple). - dont le rapprochement avec le site s'effectue exclusivement sur un axe horizontal.	- dépend d'un site et d'une cible non toponymiques.
du contact et du blocage	dépend d'un site : - vertical (un mur, une porte, etc.) ou horizontal (le sol, une terre, etc.) perçu comme un point de repère, un point de contact et une zone de blocage destinée à localiser une cible et non pas à la soutenir. dépend d'une cible : - mobile à même d'assumer un état de fixité et un état de rapprochement ou de fixité sans le concours du site. *« Le lit était contre le mur, face à l'est.»* *« (…) Benjamin plaqua le haut-parleur contre son oreille (…) »* - douée une existence matérielle qui lui est propre : **Avoir mal **conte** les dents.* **Faire un dessin **contre** le mur.*	- dépend d'un site et d'une cible non toponymiques. - peut être favorisé par le recours à des verbes tels que « (se) serrer », « (se) coller », « plaquer » (*Cf.* TLFI, entrée « *contre* »).

	Avoir une cicatrice **contre le visage.* - dont la jonction avec le site s'effectue sur un axe horizontal : *Les chaises sont placées les unes **contre** les autres* ou sur un axe vertical : *Je pose ma tête **contre** le sol.*	
de la « relation porteur/porté »	dépend d'un site : - axé verticalement (ou obliquement), investi du rôle de « porteur » et secondé par un élément étranger stabilisateur (le sol, la surface d'une table, etc.) *Le balai est **contre** le mur* (valeur de « relation porteur/porté) *« La carte bleue **contre** la carte rouge. »* (valeur de « relation porteur/porté) *L'armoire est **contre** le mur.* (valeur locative) dépend d'une cible : - concrète en mal d'aplomb mise en contact et en appui horizontal ou oblique par rapport au site.	- dépend d'un site et d'une cible non toponymiques. - peut être favorisé par le recours à des verbes tels que « (s')appuyer » (*son ventre **appuyait contre** le mur ; il **appuya** le front **contre** le carreau*) ou « (s')adosser » (*le lit est **adossé contre** le mur*).

2.3. Le cas de « sur »[126]

2.3.1. Description sémantique de la préposition « sur »

User de la proposition spatiale « sur » permet de rendre compte de deux valeurs spatiales : un simple repérage de lieu (signification d'un rapport purement locatif) ou une « relation porteur / porté » (signification d'un rapport de soutien).

2.3.1.1. Le cas de « sur » porteur de la valeur de « simple localisation »

En effet, le recours à l'emploi de « sur » permet de signifier dans certains cas la « simple localisation » (DENDALE, 1998 : 410). Il s'agit plus précisément de l'indication d'une « (…) simple *coïncidence* avec une surface ou une ligne (…) » (Ibid.). Que l'on se trouve sur le mont Kilimandjaro ou que l'on ait des taches sur la chemise ou une cicatrice sur le front, tous ces rapports indiquent, sans équivoque, l'idée d'un repérage interne de cibles (*personne, taches* et *cicatrice*) par rapport à des sites (*mont Kilimandjaro, chemise* et *front*) s'apparentant plus à des points de repère qu'à des supports maintenant des cibles. Par ailleurs, ces rapports, assumés par « sur », sont doués d'une matérialisation que nous ne retrouvons pas dans le cas d'emploi de « à » :

« *Nous tournons à droite, nous sommes **sur** le quai*.»

(Notes de voyages : Nouvelle édition augmentée. Par Flaubert, Gustave, 2014 : 397)

*« Ma mère m'appelle, elle se confond en excuses quand je lui dis que je suis **au** quai (…)»*

(Cacophonie. Par Nathalie David, 2014 : 156)

« *Alain Jemestre crut voir une larme **sur** le visage de Lu Mei (…)* »

(Main basse sur l'Occident. Par Bernard Besson, 2010 : 254)

« *Nous entrevoyons pourtant une larme **au** visage de Claire dans le dessin original de Gravelot.* »

(Jean-Jacques Rousseau et les arts visuels. Par Frédéric Eigeldinger, 2003 : 484)

*Il est **sur** le / **au** bureau.*

*Il est **sur / à** l'établi.*

[126] Dans cette description sémantique, nous ne traiterons que des emplois spatiaux statiques de « sur ». Les usages spatiaux dynamiques ou non spatiaux de « sur » tels que :

« *Les cheveux de l'artiste tombent **sur** son col.* » (VANDELOISE, 1986 : 189).

« *Le sacristain monte **sur** Rome.* » (Ibidem).

« *Le curé va **sur** ses quatre-vingts ans est **sur** la ligne*. » (Ibidem).

ne feront l'objet d'aucune analyse.

*Il est **sur** le / **au** lit.*

Les rapports locatifs traduits par « sur » sont, en effet, loin d'être dématérialisés, abstraits et, par conséquent, « a-descriptifs » (HERNANDEZ, 2012 : 1760) tels qu'ils le sont avec « à ». Tous les rapports locatifs exprimés via la préposition « sur » évoquent une mise en contact entre cibles (*personnes*, *larme*, *balafre* et *personne*) et sites (*quai*, *visage*, *bureau*, *établi* et *lit*) où ces derniers sont présentés et tenus comme des « surfaces physiques » (MAUGER, 1968 : 396) sur lesquelles s'effectue le repérage spatial. En revanche, les rapports locatifs traduits par « à » révèlent des mises en contact de cibles (*personne*, *larme* et *personne*) s'opérant à un point donné de l'élément localisateur (*quai*, *visage*, *bureau*, *établi* et *lit*) dont on néglige l'apparence (*quai*, *bureau*, *établi* ou *lit* sont plus conçus comme des sites doués d'une fonction que d'une configuration) ou dont on a du mal à apprécier la « saillance matérielle » (HERNANDEZ, 2008) (*quai*, *visage*, *bureau*, *établi* et *lit* revêtent un aspect dimensionnel nul, celui de la dimension zéro : le point).

2.3.1.2. Le cas de « sur » porteur de la valeur d'une « relation porteur / porte »

Outre la traduction exclusive du repérage spatial, la préposition « sur » peut, en sus de la notion locative ou indépendamment de cette valeur, avoir pour vocation l'expression de l'idée du « support » (BORILLO, 2001 : 85), et ce, du moment que le « (…) site offre de quelque manière que ce soit une résistance à la force de gravité à laquelle est soumise la cible (…) » (BORILLO, Ibid., p.99) :

*Le livre est **sur** le bureau.*
*Un pot de fleurs est **sur** l'appui de la fenêtre.*
*La montre est **sur** l'étagère.*

À défaut de cette résistance du site à l'effet de la pesanteur, la valeur du soutien s'estompe, voire s'annule. Il en est ainsi des situations spatiales suivantes :

« ***Sur** le mur du fond vacillait l'image de flammes, plus précisément d'un feu de bois* (…) »
(Nol, le mur de l'oubli. Par Anne-Lise Domange, 2015 : 15)
« *Anthony prend deux serviettes qu'il déplie et pose **sur** le sol.*»
(Rêves et passions 3e acte. Par Stéphanie Beaupré, 2013 : 443)
« *Notre premier sentiment, lorsque la barque eut disparu et que nous nous trouvâmes seuls **sur** le rivage, fut un retour sur nous-mêmes* (…)»

(Les aventures de John Davys. Par Alexandre Dumas, 2013 : 203)

« *L'appareil s'immobilisa* ***sur*** *le tarmac, face au hall d'accueil des passagers qui commencèrent à descendre les escaliers de la passerelle* (…)»

(Les aventures d'un maladroit. Par Daniel Chenard, 2007 : 120)

où ces dernières témoignent plus de l'idée d'une localisation spatiale que d'une « relation porteur / porté ».

Nous tenons à préciser que la notion du « support » dont est porteuse la préposition « sur » ne constitue point Le trait sémantique définitoire de cette dernière, car l'idée du « support » est aussi commune à la préposition « à » et « contre ». Le trait sémantique définitoire du « sur » tient plutôt dans la nature du support, qui, selon VANDELOISE (1986), est jugé non pas « intermédiaire » comme c'est le cas pour « à » ou « contre », mais « actif ». Pour VANDELOISE, une « relation porteur / porté » est dite « active » lorsqu'« (…) un terme de la relation, au moins, y joue un rôle actif ». (Ibid., 201). En accordant un « rôle actif » éventuel à la cible et/ou au site, VANDELOISE laisse entendre que la contribution de la cible de « sur » n'est point prioritaire et indispensable et que, par conséquent, celle-ci peut être passive tout comme l'est la cible de « à »[127]. Ainsi formulé, le concept de « relation porteur/porté active » mis en place par VANDELOISE (1986) ne permet pas de faire la part entre une « relation porteur / porté active » s'appliquant à l'emploi de la préposition « sur » et une « relation porteur / porté intermédiaire » s'appliquant à l'emploi de « à ». Aussi, par souci de rigueur, nous redéfinissons le concept de la « relation porteur / porté active » sous les termes suivants : une « relation porteur / porté active » est une relation où la cible joue un rôle actif dans son maintien, lequel maintien est renforcé par l'unique action directe du site. Si une plume tout comme une mouche parviennent à se maintenir posées ***sur*** une table, c'est parce que la table parvient à supporter la plume et la mouche, mais aussi parce que mouche et plume contribuent, de par leur poids, à l'état de contact avec le site et à leur position stable. D'ailleurs, il suffit que l'effet pondéral des cibles s'annule (la plume flotte sous l'effet d'un courant d'air et la mouche prend son envol) pour que l'état de la pose s'annule et le motif d'emploi de « sur » avec.

[127] Rappelons, à la suite de VANDELOISE (1986 : 201), que c'est la passivité de la cible qui caractérise, entre autres, les « relations porteur / porté » assumées par « à » (*Cf.* supra 2.1.1.3, p.24).

2.3.2. Description formelle de la préposition « sur »

Sur le plan formel, l'emploi de « sur » est caractérisé par certains faits linguistiques que nous évoquerons dans les lignes qui suivent. En termes d'ordre d'apparition, la préposition « sur » se place le plus souvent entre un N.cible et un verbe antéposés et un N.site postposé. L'emplacement en tête de phrase de « sur » est envisageable mais moins fréquent et entraîne une inversion des termes de la relation :

L'institut Pasteur est ***sur*** *le grand boulevard.*
Sur *le grand boulevard se trouve l'Institut Pasteur.*

Tout comme la préposition « à » et à la différence de « contre », la préposition « sur » ne connaît pas d'emplacement final en emploi absolu. C'est l'adverbe « dessus » qui est envisageable dans une telle situation :

« *Mettez ce livre* ***sur*** *mon bureau.* »
« *Mon bureau est là : mettez ce livre* ***dessus***. »[128]

Par ailleurs, la préposition « sur » possède un environnement lexical variable. Ainsi, pour ce qui est du N.cible il peut être un pronom personnel représentant un animé :

Je *suis* ***sur*** *le lit.*
Nous *sommes* ***sur*** *la côte occidentale de la méditerranée.*

ou un nom commun faisant référence à un animé ou à un inanimé :

Les manifestants *sont* ***sur*** *la grand-place.*
Un stylo *est* ***sur*** *le bureau.*

ou encore un nom propre désignant une personne ou un site spatial :

Mohamed *est* ***sur*** *une chaise.*
L'Everest *se situe* ***sur*** *la frontière entre le Népal et le Tibet.*

S'agissant de l'élément verbal, il peut être constitué :

- d'un verbe « être » précédant la préposition « sur » et dont l'emploi permet de traduire les deux valeurs spatiales :

[128] Exemples empruntés à GREVISSE (1969 : 894).

*Des affiches **sont sur** les murs.* (Acception d'une localisation spatiale)
*Une enseignante **est sur** l'estrade.* (Acception d'une « relation porteur porté »)

- d'une locution verbale « *C'est* » ou « *Il y a* » placée en début de phrase pouvant être secondée ou pas par un verbe permettant de renforcer l'idée du support ou du contact :

« *C'est **sur** la Côte d'Azur que nous achevâmes de passer l'hiver* »[129]
***Il y a** un abat-jour (posé) **sur** la table de nuit.*
***Il y a** des affiches (posées / placardées / plaquées / collées / apposées) **sur** les murs.*
***Il y a** une enseignante **sur** l'estrade.*

- d'un verbe employé seul ou combiné à l'auxiliaire « être » concourant à traduire soit le soutien soit le repérage spatial :

*Le poisson repose / est mis / est posé / est déposé **sur** les claies de fumage.*
*L'oasis d'Hazoua se trouve / se situe **sur** la frontière entre l'Algérie et la Tunisie.*
*Il demeure / habite / réside / vit **sur** les rives du Nil.*
***sur** les hauts plateaux.*

Outre le N.cible et l'élément verbal, la préposition « sur » sélectionne des N.sites variés. Parfois, en contexte locatif, ces derniers sont exclusifs à « sur ». Il en est ainsi des N.sites comme « colline », « chaise »[130], « plateau »[131], « banquette », « trottoir », etc. Elle peut aussi avoir une exclusivité combinatoire notamment avec des N.sites désignant des planètes et des étoiles (*Cf.* Grevisse. 2007 : 1347) :

« *Être **sur** / ?**dans** la lune.* »[132]
« *Il n'y a pas d'habitants **sur** /* **dans** Mars.* »

Le reste du temps, les N.sites introduits par « sur » sont associables à d'autres prépositions spatiales rivales (notamment « à », « contre » et « dans ») ; chose qui met fin à l'emploi préférentiel et exclusif de « sur » en contexte locatif. Cela s'observe avec des N.sites comme

[129] Exemple emprunté à GREVISSE (2009 : 409).
[130] L'emploi de « dans » peut être envisagé avec « chaise » si celle-ci « renferme » la cible (*Cf.* GREVISSE, 2007 : 1344).
[131] L'emploi de « sur » convient à « plateau » (*être **sur** un plateau*) car ce dernier est fait pour porté, alors que « dans » s'adapte à « plat » (*être **dans** un plat*) vu que celui-ci est prévu pour contenir. (*Cf.* ARROYO & all., 2001 : 16).
[132] Selon HANSE (2000. Entrée : Dans et sur) et GREVISSE (2007 : 1347) « *Être **dans** la lune* » est une construction valable non pas pour désigner le repérage spatial mais pour signifier le fait d'être « distrait, perdu dans ses pensées ».

« registre », « annuaire », « agenda », « carnet », « cahier », « liste », où l'emploi de « sur », bien que plus fréquent, est concurrencé par l'emploi de « dans » (*Cf.* Grevisse, 2007 : 1345-1346). Avec des N.sites désignant les parties du corps, la rivalité est également au rendez-vous dans :

***Sur** les / **dans** les / **aux** genoux.*
***Sur** le / **dans** le / **au** dos.*
***Sur** le / **dans** le / **au** ventre.*
***Sur** les / **dans** les / **aux** jambes.*
***Sur** / **dans** / **à** la main.*
***Sur** les / **dans** les / **aux** doigts.*
***Sur** le / **dans** le / **au** pied.*
***Sur** les / **dans** les / **aux** épaules.*

Dans le cas du repérage d'une cible par rapport à un site spatial horizontal non toponymique, la préposition « sur » peut être concurrencée par « contre », « à » ou « dans » :

*Être **sur** / **contre** / **dans** la terre.*
*Être **sur** / **contre** / **au** / **dans** le sol.*
*Être **sur** / **dans** une île.*
*Être **sur** / **dans** un terrain.*
*Être **sur** / **dans** le territoire.*
*Être **sur** / **à** la plage.*
*Être **sur** le / **dans** le / **au** campus.*
*Être **sur** / **dans** / **à** la place publique.*
*Être **sur** / **dans** la lande.*
*Être **sur** / **dans** / **à** la terrasse.*
*Être **sur** / **dans** / **à** l'esplanade.*
*Être **sur** le / **dans** le / **au** boulevard.*
*Être **sur** / **dans** le continent.*
*Être **sur** / **dans** l'avenue.*
*Être **sur** le / **au** quai.*
*Être **sur** / **dans** l'herbe.*[133]

[133] Selon HANSE (2000. Entrée : Dans et sur), « ***sur** l'herbe* » est pertinent dans le cas où l'herbe est à ras.

Il importe de noter que l'emploi alternatif de « contre » devant à un site spatial horizontal n'est pas automatique. Dans bon nombre de cas, il est difficile, voire impossible, d'instaurer un rapport locatif ou de soutien entre une cible et un site horizontal via l'emploi de « contre » :

Être **contre l'étagère / le lit.*
Être **contre la plage / le tarmac / le boulevard /la placette.*

La préposition « contre » a parfois même du mal à se combiner avec des N.sites qu'elle introduit habituellement sans peine :

*Se prosterner **contre** terre.*
« *Étendue **sur** sa tombe, le visage **contre** la terre fraîche* (…) »
(Ne serait-ce… qu'un instant ! Par Marie Lise Deschênes, 2005 : 77)
« *En mettant le pied ***contre** / **sur** le sol anglais, le 5 avril 1822, je suis salué par le canon du fort.*»
(Mémoires d'outre-tombe. Par François-René de Chateaubriand, 1850 : 284)
« *C'est ***contre** / **sur** le sol ennemi qu'il reprend tous ses avantages.* »
(Le bouton de rose. Par Émile Zola, 2014 : 526)
« *La pesanteur à la surface de Mars est plus faible que ***contre** / **sur** la Terre car sa masse est beaucoup plus faible* »
(L'environnement spatial de la Terre. Par Viviane Pierrard, 2010 : 194)
« *Les yeux fermés, à genoux ***contre** / **sur** sa terre natale, elle avait pris le temps de manger la dernière bouchée de son fruit.* »
(Le père de tous les arbres. Par Philip Ribe, 2008 : 41)
*Passer une semaine **sur** / ***contre** terre.*
*Le paradis **sur** / ***contre** terre.*
*Un dernier jour **sur** / ***contre** la terre.*
*Il n'y a qu'un soleil **sur** / ***contre** terre.*

C'est donc au second plan et avec moins de flexibilité et beaucoup de contraintes que l'emploi de « contre » peut être appliqué à des rapports évoquant le contact d'une cible sur un plan horizontal. L'emploi de « sur » est de loin l'emploi de premier plan, l'emploi idéal pour souligner l'horizontalité du site servant de repère à une cible. S'agissant de l'emploi alternatif « sur / dans » et « sur / à », ce sont les coordonnées de la situation spatiale ainsi que la volonté du sujet parlant à faire valoir une valeur spatiale bien précise qui décident de l'emploi

préférentiel d'une préposition aux dépens d'une autre. Ainsi si l'on désire mettre en avant l'étendue ou la superficie du site, l'emploi de « sur » sera de mise (*être sur la plage*). Par contre, si du site on ne veut retenir que l'aspect fonctionnel ou ponctuel, la préposition « à » est la mieux adaptée (*être à la plage* ; *être au boulevard*). Enfin, si l'on tient à signaler l'aspect circonscrit d'un site ou son intériorité, le recours à la préposition « dans » est requis (*être dans le boulevard*).

En situation de localisation d'une cible par rapport à un site vertical ou par rapport à un site horizontal inversé, l'emploi de « sur » continue à être, fréquemment et essentiellement, concurrencé par « à » mais sans que le sens soit différent :

*Mettre une affiche **sur** / **à** la porte.*
*La mouche est **sur** le / **au** plafond.*
*Une araignée est **sur** le / **au** plafond.*[134]
*Le tableau est **sur** le / **au** mur.*[135]

Si l'association du « sur » spatial avec certains N.sites se fait sans entraves, il n'en va pas de même pour les N.sites toponymiques et certains N.sites dont la combinaison demeure problématique et rejetée par certains grammairiens. Nous traiterons en détail de ces cas de combinaisons un peu plus loin dans le texte (voir infra 2.3.3.2). Le tableau ci-dessous tente de synthétiser les traits sémantiques et les traits formels de la préposition spatiale statique « sur ».

[134] Si le prédicat « ***au*** *plafond* » permet dans cet exemple de signifier un rapport locatif, son emploi dans la locution « *avoir une araignée **au** / dans le plafond* » sert à signifier le fait d'être « fou ».

[135] Selon VANDELOISE (1986 : 208) « C'est la préposition *sur* qui est requise quand il n'y a pas de scénario établi [appartenant à la connaissance partagée des usages d'une même langue].» :

« **Le cadre est **à** la palissade.* »
« **Le cadre est **à** la paroi.* »

Tableau 5 : Aspect sémantique et aspect formel de l'emploi de la préposition spatiale « sur ».

<table>
<tr><th colspan="2">Aspect sémantique de l'emploi de la préposition spatiale « sur »</th></tr>
<tr><td colspan="2">L'emploi de « sur » sert à traduire deux valeurs spatiales :
- Valeur 1 : l'idée d'une simple localisation spatiale. Le recours à la préposition « sur » sert tout particulièrement à indiquer l'emplacement superficiel d'une cible par rapport à un site localisateur.
Il y a des traces de pas sur le bureau.
Elle a des taches de rousseur sur le visage.
Maman est sur la terrasse.
- Valeur 2 : l'idée d'une « relation « porteur/porté ». Le recours à la préposition « sur » sert surtout à indiquer la disposition d'une cible soutenue par un site porteur.
Nous sommes sur la table.
Le cartable est sur le bureau.
La télécommande est sur la télé.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Aspect formel de l'emploi de la préposition spatiale « sur »</th></tr>
<tr><td>L'ordre d'apparition de la préposition « sur »</td><td>La préposition « sur » se place le plus souvent entre un N.cible et un verbe antéposés et un N.site postposé.
L'institut Pasteur est sur le grand boulevard.
L'emplacement en tête de phrase de « sur » est envisageable mais moins fréquent et entraîne une inversion des termes de la relation.
Sur le grand boulevard il y a / se trouve l'Institut Pasteur.
La préposition « sur », tout comme la préposition « à » et à la différence de « contre », ne connaît pas d'emplacement final en emploi absolu. C'est l'adverbe « dessus » qui est envisageable dans une telle situation :
« Mettez ce livre sur mon bureau. »
« Mon bureau est là : mettez ce livre dessus. »</td></tr>
</table>

L'environnement de la préposition « sur »	La préposition « sur » possède un environnement lexical variable. S'agissant du N.cible il peut être : - un pronom personnel représentant un animé : ***Je*** *suis* ***sur*** *le lit.* ***Nous*** *sommes* ***sur*** *la côte occidentale de la méditerranée.* - un nom commun faisant référence à un animé ou à un inanimé : ***Les manifestants*** *sont* ***sur*** *la grand-place.* ***Un stylo*** *est* ***sur*** *le bureau.* - un nom propre désignant une personne ou un site spatial : ***Mohamed*** *est* ***sur*** *une chaise.* ***L'Everest*** *se situe* ***sur*** *la frontière entre le Népal et le Tibet.* Concernant l'élément verbal, il peut être constitué : - d'un verbe « être » précédant la préposition « sur » et dont l'emploi permet de traduire les deux valeurs spatiales : *Des affiches* ***sont sur*** *les murs.* (Acception d'une localisation spatiale) *Une enseignante* ***est sur*** *l'estrade.* (Acception d'une « relation porteur porté ») - d'une locution verbale « *C'est* » ou « *Il y a* » placée en début de phrase pouvant être secondée ou pas par un verbe permettant de renforcer l'idée du support ou du contact : « *C'est* ***sur*** *la Côte d'Azur que nous achevâmes de passer l'hiver* » ***Il y a*** *un abat-jour (posé)* ***sur*** *la table de nuit.* ***Il y a*** *des affiches (posées / placardées / plaquées / collées / apposées)* ***sur*** *les murs.* ***Il y a*** *une enseignante* ***sur*** *l'estrade.* - d'un verbe employé seul ou combiné à l'auxiliaire « être » concourant à traduire soit le soutien soit le repérage spatial : *Le poisson repose / est mis / est posé / est déposé* ***sur*** *les claies de fumage.* *L'oasis d'Hazoua se trouve / se situe* ***sur*** *la frontière entre l'Algérie et la Tunisie.* *Il demeure / habite / réside / vit* ***sur*** *les rives du Nil.* ***sur*** *les hauts plateaux.* Pour ce qui du N.site, la préposition « sur » sélectionne des N.sites variés. Parfois, en contexte locatif, ces derniers sont exclusifs à « sur ». Il en est ainsi des N.sites comme « colline », « chaise », « plateau », « banquette », « trottoir » et des N.sites désignant des planètes et des étoiles : *« Être* ***sur*** */ ?****dans*** *la lune. »* ; *« Il n'ya pas d'habitants* ***sur*** */* ****dans*** *Mars. ».* Dans certains cas, la combinaison de « sur » avec certains N.sites est sujette à des restrictions, voire des proscriptions (voir infra, tableau N°6. p.120).

2.3.3. Contraintes d'emploi du « sur » spatial statique

Que ce soit en situation purement locative ou de soutien, l'usage du « sur » spatial statique, est, lui aussi, tributaire de la satisfaction de contraintes qui transcendent l'usage de la langue et de contraintes rattachées plus à l'usage de cette dernière.

2.3.3.1. Contraintes extralinguistiques de l'emploi de la préposition spatiale statique « sur »[136]

2.3.3.1.1. Le cas du « sur » locatif

L'emploi du « sur » locatif s'impose en tant que valeur et interprétation valable lorsque certaines conditions, se rapportant essentiellement aux propriétés du site et de la cible de « sur », sont réunies.

- **Propriétés du site et de la cible du « sur » locatif**

L'exigence première pour que l'emploi de « sur » soit admis en contexte purement locatif est que le site de « sur » soit voué au principal rôle d'élément localisateur, c'est-à-dire un lieu de repère spatial à partir duquel se précise l'emplacement de la cible. En d'autres termes, le site ne doit pas être pris pour un site porteur, c'est-à-dire un site chargé de supporter une cible s'opposant à l'attraction verticale de la pesanteur exercée sur la cible (*Cf.* VANDELOISE, 1986 : 193) et préservant celle-ci de la chute. Le site du « sur » localisateur peut être horizontal (*il est **sur** la plage*), « horizontal inversé »[137] (*une araignée est **sur** le plafond*) ou vertical (*une affichette sur la porte indique « défense de fumer »*). Il peut être un objet :

« *Qui, à un moment, n'a pas été tenté de laisser une trace de son passage par une inscription **sur** un arbre* (…) »

(Sculpter. Par Jean-Marc Dudezert, 2006 : 65)

« (…) *des fresques sont peintes **sur** les murs. »*

(Les murs tomberont. Par François Hannemann, 1986 : 189)

« (…) *il y avait une tache **sur** son fauteuil.*»

(Laideurs de Sartre. Par Alain Buisine, 1986 : 19)

ou un site foncièrement spatial :

---

[136] Faute d'analyses consistantes et exhaustives portant sur les contraintes d'emploi du « sur » purement locatif, nous nous appuyons – en plus des propositions fragmentaires de VANDELOISE (1986) et des analyses pertinentes mais hélas ponctuelles de certains linguistes et grammairiens (entre autres DENDALE & De MULDER, 1997 ; HOMMA, 2007 ; GREVISSE , 2007 ; HANSE, 2000) – sur un effort d'analyse et de déduction personnelle afin d'élaborer cette partie de notre étude du « sur » spatial.

[137] Cette expression est empruntée à DENDALE et DE MULDER (1997: 212).

« *L'établissement se trouve **sur** le port de Saint-Aubin* (…) »

(Laideurs de Sartre. Par Alain Buisine, 1986 : 19)

« (…) *une amarre qui sort de l'eau est plus souple, plus facile à tourner que celle qui a séché **sur** un quai*.»

(Naviguer en solitaire ou en équipage réduit. Par Gilles Barbanson & Jean Besson, 1986 : 45)

« *L'augmentation des populations **sur** les rives du lac a conduit à une pratique de pêche plus intensive et à l'épuisement des espèces indigènes* (…) »

(Ouganda. Par Dominique Auzias & Jean-Paul Labourdette, 2008 : 130)

Outre le fait d'occuper le rôle d'élément localisateur, le site de « sur » doit être considéré dans sa matérialité et de façon fragmentaire. On ne saurait localiser statiquement une personne par rapport à un « marché » ou un « hôpital » en se contentant de dire :

Il est **sur le marché*

Elle est **sur l'hôpital.*

L'emploi de « sur » dans ces cas de figure demeure inacceptable et se trouve volontiers supplanté par l'emploi de la préposition « à » :

*Il est **au** marché.*

*Elle est **à** l'hôpital.*

Afin de rende admissible l'emploi de « sur » et rendre opérante sa valeur locative, l'idéal serait de spécifier davantage la partie du site concernée par le repérage :

*Il est **sur** le toit du marché.*

*Elle est **sur** le toit de l'hôpital.*

Ce faisant, les N.sites (*marché* et *hôpital*) cessent d'être pris pour des entités grossièrement concernées par le contact, peu ou point matérialisables en tant que surfaces. Cela revient à dire que la localisation spatiale telle qu'elle est assumée par « à », est une localisation globalisante (« au marché » et « à l'hôpital » sont des localisations où les sites se conçoivent en bloc, comme un tout indissociable) et dématérialisée (« au marché » et « à l'hôpital » indiquent plus la fonctionnalité d'un site que la composition matérielle de ce dernier). En revanche, avec « sur », le repérage spatial s'effectue plutôt de façon « composite »[138] (*Cf.* HERNANDEZ[139])

[138] Ce terme est emprunté à KATZ (2002 : 37).

(seule une partie du site, en l'occurrence les toits du marché et de l'hôpital, est impliquée directement dans la localisation) et se conçoit dans sa matérialité (grâce à la spécification pertinente de la portion concernée par le repérage, les N.sites « *marché* » et « *hôpital* » se dotent d'une propriété dimensionnelle : celle de la surface). Cette contrainte de la précision et de la matérialité du site de « sur » semble contenter la finalité d'emploi de la préposition « sur » : celle de conférer au rapport locatif un effet « configurationnel » (HERNANDEZ, 2012 : 1760) et concert dissipant toute approximation et dématérialisation.

La cible a également sa part de contribution dans l'affirmation et le renforcement de l'idée du repérage et, par conséquent, dans l'emploi du « sur » locatif. Le principal facteur propre à la cible motivant l'emploi du « sur » locatif est que celle-ci soit plus destinée à être localisée qu'à être supportée. Une cible vouée à être localisée est une cible qui s'affirme ou se perçoit plus comme une entité repérable par rapport à un lieu de référence et moins comme une entité subissant l'action de la pesanteur et recevant le soutien d'un point d'appui. Être une cible vouée à être localisée implique que la cible « coïncide » avec le site plus qu'elle y repose sur ce dernier. Autrement dit, la cible du « sur » locatif doit juste être superposable au site ou au contact de ce dernier et n'a pas à être en appui sur le site. C'est ce trait qui favorise l'interprétation locative au détriment de l'interprétation du soutien dans :

« *Le prix de ce vase est* ***sur*** *l'étiquette* (…) »[140]
« *Je regarde le lézard* ***sur*** *le mur.* »[141]
« *Il y a une mouche* ***sur*** *le plafond.* »[142]
« Il y a des fresques **sur** le plafond. »
« *Il y a des taches* ***sur*** *ta chemise.* »
« *Il y a des traces de pas* ***sur*** *le tapis.* »
« *Elle a une cicatrice* ***sur*** *le front.* »[143]

Dans ces situations spatiales, en effet, seule la superposition ou le contact est de rigueur, l'appui n'est nullement nécessaire car, outre l'impropriété des sites à soutenir, la nature des cibles fait en sorte que ces dernières n'ont nullement besoin du soutien d'un porteur. En effet, étant donné que « *mouche* » et « *lézard* » sont doués d'une capacité d'adhérence et que

[139] HERNANDEZ (2008) souligne que : « La préposition *sur* contribue à la configuration d'un espace physique perçu non pas de manière générique, comme dans le cas de *à*, mais dans sa particularité. ».
[140] Exemple emprunté à ROLLAND & PICOCHE (2012 : 392).
[141] Exemple emprunté à DERVILLEZ-BASTUJI (1982 : 95).
[142] Exemple emprunté à FRANCKEL & PAILLARD (2007 : 72).
[143] Les quatre derniers exemples sont empruntés à HUYGHE (2012 : 5).

« *prix* », « *fresques* », « *taches* », « *traces* » et « *cicatrice* » sont constitutifs de leurs sites respectifs, cela fait que les cibles sont à l'abri de tout risque de chute et qu'elles peuvent se passer d'un site porteur (*Cf.* DENDALE & De MULDER, 1998 : 409-410).

Outre le fait d'exiger une cible vouée plus à être localisée qu'à être supportée, l'emploi du « sur » locatif est aussi favorisé par une cible qui soit visible (*Cf.* VANDELOISE, 1986). En l'absence d'une telle contrainte, l'emploi de « sur » cède le pas à l'emploi, approprié et légitime, de « sous » ou de « dans » :

*Des pièces d'argent sont **sur** la terre.*
*Des pièces d'argent sont **sous** la terre.*
*Des pièces d'argent sont **dans** la terre.*

2.3.3.1.2. Le cas du « sur » de la « relation porteur / porté »[144]

La motivation de l'emploi de « sur » en situation de soutien et sa prééminence sur l'emploi des prépositions rivales « à » et « contre » assurant le même type de rapport dépendent eux aussi des propriétés des termes de la relation (site et cible).

- **Les propriétés du site et de la cible du « sur » de la « relation porteur/porté »**

L'emploi de « sur » demeure plus propice à l'évocation d'une « relation porteur / porté » qu'à l'évocation d'un simple rapport locatif du moment que le site de « sur » est au premier chef un site « porteur »[145] (le site est essentiellement et indispensablement un espace sur lequel une cible peut reposer ou se maintenir) et subsidiairement un site localisateur (le site porteur est facultativement un espace à partir duquel la cible est repérée). Une comparaison hâtive et superficielle du site porteur et du site localisateur de « sur » pourrait facilement nous amener à les confondre, vu que les deux sites sont des espaces sur lesquels peut reposer et se maintenir une cible. Néanmoins, entre les deux sites il y a bel et bien une différence qui nous semble

[144] Pour tenter de préciser les contraintes extralinguistiques susceptibles de motiver l'emploi de « sur » exprimant l'idée du soutien, nous nous appuyons sur une littérature variée, néanmoins nous privilégions initialement l'analyse faite par VANDELOISE (1986) vu que ce dernier est une référence incontournable dans l'étude du lexique spatial français et un précurseur en la matière. Le recours à d'autres analyses s'effectuera en vue de compléter les aspects que VADELOSIE n'a pas, à dessein, voulu aborder. Il y a lieu de préciser en effet que, si certains linguistes, dont DENDALE (1997, 2001), juge que l'étude de VANDELOISE portant sur les prépositions spatiales « sur » et « contre » manque d'exhaustivité et ne permet pas de dégager tous les traits sémantiques de ces prépositions et toutes les « conditions suffisantes et nécessaires » à leur emploi, VANDELOSIE se défend, en fait, d'atteindre un tel objectif : «Je ne prétends pas donner ici une analyse détaillée de cette dernière préposition (contre) et ne m'intéresse qu'à ses divergences avec la préposition sur » (p.202).

[145] *Cf.* VANDELOISE (1986).

majeure[146]. Un site porteur est différent d'un site localisateur par la nature de la sa stabilité qu'il offre à la cible. La stabilité d'un site localisateur (une terre, par exemple) est **intrinsèque** (une terre n'a nullement besoin d'être stabilisée, elle l'est déjà), **facultative** (une terre destinée à repérer un individu n'a pas à être porteuse, elle est plutôt tenue d'être localisatrice) et **sans effet apparent** (une terre continue toujours à maintenir en contact et à supporter un individu, même si celui-ci tombe). En revanche, la stabilité d'un site porteur (une table, par exemple) est **extrinsèque** (on ne saurait poser une bille sur une table si celle-ci n'est pas « préalablement » bien « stabilisée »[147]), **obligatoire** (pour satisfaire au rôle de site porteur, une table est tenue d'avoir une bonne stabilité à même de maintenir la bille en contact avec sa surface et de lui épargner la chute) et **dont l'effet est évident** (une table cesse d'être un site porteur si la bille parvient à tomber).

C'est cette première et principale condition (le site est surtout et avant tout un site porteur) qui permet de trancher sans hésitation au sujet de la nature de la valeur spatiale respective des énoncés suivants :

« *La France ne sera libre que quand Voltaire aura une statue* ***sur*** *la place Louis XV !*»

« *Ils [les chameaux] beuglent horriblement quand on leur met la charge* ***sur*** *le dos.* »[148]

où pour le premier énoncé on retiendra la valeur du repérage (la « *statue* » coïncide avec la « *place Louis XV* » faisant office de point de repère) étant donné que la « *place Louis XV* » ne peut s'ériger en site – par excellence – porteur. En revanche, pour le second énoncé nous privilégierons volontiers l'acception du support (la « *charge* » coïncide avec le « *dos* » des chameaux faisant office de point d'appui) vu que le « *dos* » des chameaux se présente d'abord et surtout comme un espace sur lequel une charge peut reposer et se maintenir.

Si le site porteur de « sur » peut être investi subsidiairement d'une fonction localisatrice[149], il ne doit pas cependant occuper le rôle de contenant (*Cf.* DENDALE et DE MULDER, 1997 : 218). En effet, rien ne motive l'emploi de « sur » dans un rapport unissant un lapin et une cage si le lapin est mis à l'intérieur de la cage et non pas au-dessus de la surface supérieure de la cage.

---

[146] C'est l'évocation de l'idée de la stabilité préalable du site par HOMMA (2007 : 112) lors de son analyse de l'emploi de « sur » dans « *un livre* ***sur*** *la table* » qui nous a permis de dégager le contraste entre un site localisateur et un site porteur.

[147] Pour reprendre les termes de HOMMA (Ibidem).

[148] Exemples empruntés à DENDALE & De MULDER (1998 : 411).

[149] En rendant compte, par exemple, de la pose d'un couvercle *sur* une marmite, nous évoquons, avec une intensité moindre et dans un second temps, que le couvercle est repérable par rapport à une marmite et que celui-ci ne se trouve pas ailleurs, il n'est pas sur l'égouttoir ou sous un torchon ou dans le bac à vaisselle.

S'ériger en site essentiellement porteur cela suppose que le site est capable de garantir à la cible une pose la préservant de la chute. Pour ce faire, le site doit être un site porteur axé le plus souvent à l'horizontale (*Cf.* VANDELOISE, 1986 : 201). En effet, d'ordinaire l'idée du support exprimée par « sur » est garantie par un emplacement horizontal du porteur :

*Les assiettes sont **sur** la table.*
*Des livres sont **sur** l'étagère.*
*Elle a un chapeau **sur** la tête.*

Une telle disposition du porteur de « sur » est un facteur que nous jugeons capital car il permet soit de différencier l'emploi de « sur » des autres emplois prépositionnels rivaux véhiculant d'autres valeurs spatiales :

*Elle a une fleur **à** la main. (Acception du repérage)*
*Elle a une fleur **sur** la main. (Acception de soutien horizontal)*
*Il est **sur** la table. (Acception de soutien horizontal)*
*Il est **à** table. (Acception de routine sociale)*
*Il est **sur** le bureau. (Acception de soutien horizontal)*
*Il est **au** bureau. (Acception de routine sociale)*

soit de favoriser l'emploi exclusif et prépondérant de « sur » :

*Le couvercle est **sur** la marmite. *Le couvercle est **à** la marmite.* ? *Le couvercle est **contre** la marmite.*
*Le livre est **sur** la bibliothèque.* ? *Le livre est **à** la bibliothèque.* ? *Le livre est **contre** la bibliothèque.*
« *La tasse est **sur** la table.* » «**La tasse est **à** la table.* » « **La tasse est **contre** la table.* »
*La mouche est **sur** la table.* **La mouche est **à** la table.* «**La mouche est **contre** la table* »[150].
*Le chien est **sur** le lit.* **Le chien est **au** lit.* **Le chien est **contre** le lit.*

Dans ces exemples, seul l'emploi de « sur » est propice à l'évocation sans ambiguïté aucune d'une « relation porteur / porté » axée horizontalement. L'emploi de « à », quant à lui, ne tient pas tête à la suprématie de « sur » dans un tel type de rapport. En effet, selon VANDELOISE (1986 : 202), la préposition « sur » et moins concurrencée par « à » en situation de soutien horizontal (cas de pose, plus précisément) étant donné que le porteur de « à » occupe souvent une position verticale. Et même si « à » admet des sites, en apparence, similaires aux sites de « sur » (*bibliothèque*, par exemple, ou encore *table*, *bureau*, *fenêtre*, etc.) tout en préservant

[150] Les exemples mis entre guillemets sont empruntés à VANDELOISE (1986 : 187, 200, 204).

l'intégrité formelle et sémantique du rapport spatial, son emploi ne traduit pas pour autant l'idée du contact et de la pose d'une cible sur un axe horizontal (X est à la bibliothèque, à table, au bureau, à la fenêtre ≠ X repose sur la bibliothèque, repose sur la table, repose sur le bureau, repose sur la fenêtre). L'usage de « à » reste plutôt consacré à une autre valeur spatiale qui est celle de la localisation fonctionnelle (le livre est à la bibliothèque = le livre se trouve dans un endroit destiné à réunir et à classer des ouvrages en vue d'être lus). S'agissant de la préposition « contre », son emploi est, dans ces exemples, impropre à exprimer la pose d'une cible sur un site horizontal. Pour que la préposition « contre » retrouve sa pertinence, les modalités d'emploi de cette préposition doivent être tout autres. Dans le cas des trois premiers exemples, seul un appui oblique des cibles (le couvercle, le livre et la tasse) sur la paroi latérale des sites (la marmite, la bibliothèque et le pied de la table) secondés par un point d'appui horizontal (une table, par exemple dans le cas du couvercle et le sol dans le cas du livre et de la tasse) permet de rendre propice l'emploi de cette préposition. Dans le cas du rapport unissant « mouche » et « table », l'emploi pertinent de « contre » peut être motivé par l'entrée en jeux d'une force pondérale tiers (*Cf.* VANDELOISE) :

« *La secrétaire écrase une mouche* ***contre*** *la table*. »[151]

Enfin, l'usage de « contre » dans le dernier exemple dépend de l'implication d'une cible (un être humain, en l'occurrence) qui soit en adéquation avec la routine assignée au site « lit ». À défaut de telles modalités, l'emploi de « sur » est le seul à même de traduire la pose sur un plan horizontal.

Outre l'exigence d'un site essentiellement porteur et horizontal, l'emploi de « sur » véhiculant la valeur du soutien s'accommode aussi et le mieux d'un porteur horizontal s'opposant à l'unique force attractive de la pesanteur (*Cf.* VANDELOISE, 1986 : 204). Selon VANDELOISE, c'est ce trait qui autorise l'emploi acceptable de « sur » dans « *La mouche est* ***sur*** *la table.* » et justifie l'inacceptabilité de l'emploi de « contre » dans « **La mouche est* ***contre*** *la table.* »[152]. Pour que l'emploi de « contre » soit « possible » et « préférable » en situation de contact vertical, il faudra que le site soit soumis à une force supplémentaire qui s'ajoute à la force pondérale de la cible et vient s'exercer sur cette dernière (*Cf.* VANDELOISE, 1968 : 204) :

« *La secrétaire écrase la mouche* ***contre*** *la table.* »

[151] Pour reprendre la formulation de VANDELOISE (1986 : 204).
[152] Exemple emprunté à VANDELOISE (1986 : 204).

La cible n'est pas de reste dans la motivation et l'instauration d'une « relation porteur / porté » horizontale exprimable via la préposition « sur ». En effet, en plus de la contrainte d'un site porteur horizontal s'opposant à l'unique force de la pesanteur, l'emploi préférentiel de « sur » est aussi conditionné par quatre contraintes physiques se rattachant à la cible. Les contraintes en question sont : **a)** la matérialité intrinsèque de la cible (*Cf.* HUYGHE. 2012 : 6) ; **b)** la disposition supérieure de la cible par rapport au site (*Cf.* VANDELOISE, 1986 : 194 ; CHARAUDEAU 1992 : 432)[153] ; **c)** la lourdeur intrinsèque de la cible ; et **d)** le caractère « actif » de la cible.

La satisfaction ou non de la première contrainte (la cible doit être une « entité matérielle autonome (…) »[154]) permet l'affirmation ou non de l'idée du support. En effet, avec des cibles telles que « *Taches* », « *traces* », « *cicatrice* » et « *fresques* », l'idée du support n'est point évidente dans :

« *Il y a des taches **sur** ta chemise.* »
« *Elle a une cicatrice **sur** le front.* »
« *Il y a des traces de pas **sur** le tapis.* »
« *Il y a des fresques **sur** le plafond.* »[155]

La raison en est que les cibles (*taches*, *traces*, *cicatrice* et *fresque*) n'ont pas une existence en soi, mais une existence tributaire de celle du site localisateur : « sans chemise, pas de tâche, sans front, pas de cicatrice, etc. »[156]. Ainsi faites, ces cibles ne subissent en aucun cas le risque de la chute et ne nécessitent, de ce fait, nullement le besoin d'un support. (*Cf.* DENDALE & De MULDER, 1998 : 409-410). C'est aussi ce trait qui impose l'idée du soutien dans *une rose est **sur** la table* et non pas dans *le dessin d'une rose est **sur** la table*. Étant incrustée dans la table, la rose (ou la représentation graphique de la rose, pour être plus précis) ne nécessite point le soutien de la table, celle-ci est dans ce cas dispensée d'une telle fonction (faute d'une

[153] Deux autres traits généraux attribués à la cible de « sur » ont été proposés par VANDELOISE (1986 : 192), il s'agit du trait de la petitesse de la cible comparé au site et du trait du contact entre les termes de la relation. S'agissant du premier trait, il n'a pas été retenu dans notre description car nous le jugeons peu décisif dans l'emploi de « sur » traduisant le soutien. Un trépied en bois de taille 1 (30 cm) peut recevoir aussi bien un petit plateau en argent de taille 1 (35 cm) qu'un grand plateau de taille 8 (80 cm), et dans les deux cas l'emploi de « sur » est de mise. Le trait du contact, quant à lui, nous ne le tenons pas pour un trait important, du moins dans le cas d'une « relation porteur /porté », car il n'est que la résultante d'un trait initial, celui du poids de la cible. C'est ce trait (l'effet pondéral de la cible) qui sera retenu comme contrainte majeure concourant à légitimer l'emploi du « sur » du soutien.
[154] HUYGHE (2012 : 6).
[155] Tous ces exemples sont empruntés à HUYGHE (Ibid., p. 5).
[156] HUYGHE (Ibid., 6).

rose douée d'une matérialité et d'un poids qui lui sont propres, la table finit par devenir juste un site localisateur).

La deuxième propriété (la cible doit être au-dessus du site) permet d'avantager l'état de la pose et/ou de réduire à néant toute possibilité d'instaurer une situation de recouvrement légitimant l'emploi de la préposition « sous ». La troisième propriété (la cible doit avoir une force pondérale qui lui est propre) sert, quant à elle, à établir un état de pose et de fixité (une cible qui pèse est une cible à même de se maintenir stable et de demeurer en contact avec son site). C'est le poids de la rose qui rend possible son contact avec la table et consolide sa fixité et son appui sur celle-ci. En contribuant directement et activement à sa propre mise en contact avec le site et à son statisme, et ce, grâce à son action pondérale, la cible de « sur » est tenue, notamment par VANDELOISE (1986), pour une cible « active »[157]. C'est ce quatrième trait (la non-passivité de la cible à l'égard de son état de maintien) propre à la cible du « sur » du soutien qui permet, selon VANDELOISE (1986), d'offrir l'exclusivité d'emploi à la préposition « sur » et de faire la part entre les rapports de soutien horizontaux dits « intermédiaires » assumés par « à » et les rapports de soutien horizontaux dits « actifs » assumés par « sur ». En effet, selon VANDELOISE (1986), ce qui peut trancher en faveur de l'emploi de « sur » plus qu'en faveur de l'emploi de « à » dans un rapport unissant ligne et fil à linge (« *le linge pend **sur** le /**au** fil* ») c'est le fait que la cible (*linge*) soit active dans son rapport de suspension avec le site (*fil*) *+ c'est-à-dire à même, avec l'aide du site et sans le concours d'un élément fixateur tiers, d'assurer son contact direct avec le site et sa résistance à la chute :

« *Le linge pend **sur** le fil*. »
« **Le linge pend **au** fil*. »

A contrario, une « relation porteur / porté » dont la contribution de la cible est inopérante de par l'action stabilisatrice d'un « corps étranger » (en l'occurrence une pince à linge), est plus propice à motiver l'emploi de « à » à la place de « sur » :

« *Le linge pend **au** fil*. »

[157] Rappelons que dans le cas d'emploi de « contre » ou de « à » en situation de « relation porteur / porté », la cible n'a pas un rôle prépondérant dans sa fixité et son soutien. Ces derniers sont surtout assurés soit par un élément tiers à la relation ; un corps étranger aux termes de la relation reliant la cible au site-porteur (un crochet dans le cas d'un tableau au mur, et des chevilles et des vis dans le cas d'une applique au plafond) soit par un second site-porteur (le sol dans le cas d'un balai posé contre un mur, la surface d'une table dans le cas de deux cartes adossées l'une contre l'autre) servant de point d'appui supplémentaire pour une cible qui est en manque d'aplomb.

« **Le linge pend **sur** le fil*. »

2.3.3.2. Les contraintes linguistiques de l'emploi de la préposition spatiale statique « sur »

En situation purement locative fixe, l'emploi de « sur » connaît des limites combinatoires : la préposition « sur » a du mal à s'associer à des N.sites spatiaux tels que « plaine », « forêt », « ville », « désert », « prairie», « pâturage », « campagne » et ne peu introduire des N.sites comme « pré », « champ », « rue » sans que son emploi soit soumis à des contraintes ou cantonné à l'évocation d'un rapport de localisation statique. La préposition « sur » est aussi connue pour ses combinaisons non congruentes avec les N.sites toponymiques et certains N.sites ; des combinaisons peu appréciées par certains linguistes et grammairiens. Pour HANSE (2000. Entrée : sur (prép.)), l'emploi de « sur » devant les noms de localités est le propre d'une langue populaire ou familière. Dans certaines constructions (***sur** / **dans** un / le journal*) l'emploi de « sur » est, selon HANSE (Ibid. Entrée : Dans et sur), « (…) assez courant dans la langue parlée et se rencontre chez des écrivains. Mais *dans* est certainement la seule expression admise sans conteste par le bon usage et *sur* est même parfois considéré comme vulgaire ». GREVISSE (2007 : 1345) émet quasiment le même avis au sujet de l'expression « *sur/dans un journal* », il considère que « La langue soignée préfère *dans* » et que « sur », même si on le rencontre dans la littérature, sert « ordinairement (…) l'usage parlé ». Dans d'autres constructions, HANSE (Ibid.) n'hésite pas à considérer l'emploi de « sur » erroné et inadmissible, notamment dans :

« **Jouer, marcher **sur** la rue*. » (Au lieu de *jouer / marcher dans la rue.*)
« ** Brouter **sur** une prairie*. » (Au lieu de brouter *dans une prairie.*)
«**Le thermomètre indique vingt degrés **sur** Paris.* » (Au lieu de *vingt degrés à Paris.*)
« **Travailler **sur** un bureau/une ferme.* » (Au lieu de *travailler dans un bureau/une ferme.*)
« **Monter **sur** un train*.» (Au lieu de *monter dans un train*.)
« ** **Sur** le tram*. » (Au lieu de *dans le tram.*)

Si HANSE adopte une position conciliante à l'égard des combinaisons [sur + toponyme], CERQUIGLINI est plutôt fixé et catégorique quant à de ce type de constructions. Pour le linguiste et l'animateur de l'émission « Merci professeur !» diffusée sur TV5 monde, l'emploi de « sur » dans, par exemple, « **être demain **sur** Lyon* » ou « **ne pas trouver de chambre **sur***

Montpellier »[158] est « fautif ». CERQUIGLINI voit dans ce phénomène[159] – récent et propre aux français – « l'effet de cette mobilité superficielle dont nous sommes affectées. On se déplace constamment portant avec soi ordinateur et téléphone portable, on vole, on survole. Je ne suis pas à Marseille, je ne circule pas dans Marseille, je suis sur Marseille. (…) les Français sont branchés, modernes, nomades – j'en conviens – mais ce n'est pas une raison pour donner à la préposition sur le privilège sur le lieu.». Notons par ailleurs que si ces usages de « sur » avec un toponymique sont en vigueur, ils ne visent pas pour autant l'évocation de la fixité du repérage spatial. Ceci est la conclusion à laquelle la linguiste HERNANDEZ (2008) aboutit à la suite de son recensement, sur Yahoo France, des énoncés construits avec les syntagmes « *à Paris* » et « *sur Paris* » où elle a pu observer que : « (…) *le caractère situatif des énoncés en sur semble généralement lié à une situation relativement récente ou susceptible de changer prochainement ou soumise à une variation habituelle, en tout cas provisoire plutôt que définitivement établie, autrement dit, les énoncés en sur seraient empreints d'une certaine mobilité.*».

L'orientation restrictive adoptée par HANSE ou CERQUIGLINI à l'égard de l'emploi abusif de « sur » en contexte locatif est loin d'être un cas isolé, certains spécialistes en langue française (linguiste, grammairien et lexicographe) en font de même. BERTHONNEAU (1999 : 26), par exemple, précise que l'emploi de « sur » s'appliquant à des lieux tels qu'une allée ou une rue n'est légitime que si ces sites sont considérés comme des « espace(s) dévolu(s) à la circulation ». Faute d'une telle contrainte, c'est l'emploi de « dans » qui doit l'emporter. CHOUINARD (2003. Entrée : sur (prép.)) pour sa part juge l'emploi de « sur » « fautif » et, de ce fait, le proscrit dans :

« **Rencontrer quelqu'un **sur** un avion.* » (Au lieu de *rencontrer quelqu'un dans un avion.*)

« **Habiter **sur** le même étage.* » (Au lieu de *habiter le même étage.*)

« **Travailler **sur** une ferme.* » (Au lieu de *travailler à la / dans une ferme.*)

« **Vivre **sur** une réserve indienne.* » (Au lieu de *vivre dans une réserve indienne.*)

« **Jouer, marcher **sur** la rue.* » (Au lieu de *jouer / marcher dans la rue*)

GREVISSE (2007, 2009) quant à lui refuse l'emploi de « sur » dans :

« ***Sur** la rue.* » (Au lieu de *dans la rue.*)

[158] Ces exemples sont empruntés à CERQUIGLINI dans « Merci professeur - Sur ». Cette émission est disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=lw3yHohT79U.

[159] CERQUIGLINI qualifie ce phénomène de « nomadisme prépositionnel ».

« * ***Sur*** *la cour*. » (Au lieu de *dans la cour*.)

« * ***Sur*** *le train*. » (Au lieu de *dans le train.*)

« * ***Sur*** *le grenier*. » (Au lieu de *dans le / au grenier*.)

« * ***Sur*** *une ferme*. » (Au lieu de *dans une / à une ferme.*)

et restreint son emploi dans « *être* ***sur*** *l'escalier* » dans l'unique cas où « il s'agit d'un escalier ne faisant pas partie d'une cage : escalier extérieur d'un bâtiment, d'une église par ex. ; escalier de la chaire d'un professeur (…) ; petit escalier intérieur (…) ; escalier indépendant de tout bâtiment (pour les rues en pente, dans un parc, etc.) » (GREVISSE, 2007 : 1345). Le TLFi, de son côté, admet l'emploi de « sur » dans « *être* ***sur*** *l'escalier* » dans l'unique condition où l'on sous-entend « sur les marches de l'escalier ». GREVISSE (2009 : 409) restreint aussi l'emploi de « sur » devant le N.site « côte » « quand le littoral est considéré du côté de la terre » :

« *Être* ***sur*** *la côte* »

« *Passer ses vacances* ***sur*** *la côte* »

« *Elle aurait pu aller à la montagne, ou plutôt* ***sur*** *la Côte d'Azur* »[160]

Dans le cas contraire, c'est l'emploi de « dans » qui est requis ; préférable :

« *Pierre* (…) *entra à la marine est se noya* ***à*** *la côte d'Afrique* »

« *Faire naufrage* ***à*** *la côte* »

« *Le courant porte enfin les naufragés* ***à*** *la côte* »[161]

L'auteur du bon usage (Ibid., 388) autorise aussi l'emploi de « sur » devant « rue » seulement si la construction (« ***sur*** *la rue* ») s'entend dans le sens de donner accès à la rue ou offrir une vue « du côté » de cette dernière :

« *Ma chambre d'enfant était au premier* ***sur*** *la rue.* »

Sans ce motif d'emploi, la préposition « dans » est à privilégier. Une autre restriction est aussi appliquée par GREVISSE (2007 : 1347) pour les constructions « ***sur*** *le pré* » et « ***sur*** *le champ* » qui ne sont valables que « (…) pour le lieu convenu pour un duel ».

[160] Exemples empruntés à GREVISSE (2009 : 409).
[161] Exemples empruntés à GREVISSE (Ibidem).

À l'instar de CERQUIGLINI nous sommes peu favorable à cette suprématie d'emploi du « sur » spatial en contexte locatif et nous estimons que l'usage de cette dernière ne doit pas être un usage passe-partout. En contexte locatif, nous sommes plutôt pour une restriction de l'emploi de « sur », et ce, en respectant les prescriptions et les proscriptions des grammairiens susmentionnées et en privilégiant, dans le cas des N.sites toponymiques, l'emploi prépositionnel de « à » ou de « en » tel que l'exige le bon usage / qu'il est recommandé par les grammairiens.

En situation de « relation porteur / porté » la préposition « sur » ne connaît pas de contraintes combinatoires spécifiques, elle demeure associable à divers types de sites du moment que ces derniers donnent satisfaction aux exigences physiques (l'horizontalité du site et son opposition à l'unique force attractive) et fonctionnelles (la suprématie du rôle porteur sur le rôle localisateur) qui leur sont assignées. Toutes les contraintes d'emploi de la préposition spatiale statique « sur » sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Contraintes d'emploi de la préposition spatiale statique « sur ».

Le cas d'emploi du « sur »	Contraintes extralinguistiques	Contraintes linguistiques
purement locatif	dépend d'un site : - pouvant être horizontal (renversé ou non) ou vertical, perçu comme une surface et non pas comme un contenant ou un point qui est destiné à localiser une cible et non pas à la porter. *Il est **sur** le / **dans** le / **au** sol. (valeur locative)* *Il est **sur** l'échelle (valeur de « relation porteur/porté)* - considéré dans sa matérialité et de façon fragmentaire. *Il est sur la table (valeur locative)* *il est à table (valeur fonctionnelle)* **Il est **sur** l'hôpital.* *Il est **sur** le toit de l'hôpital.* dépend d'une cible : - vouée à être localisée et non pas à être portée. Ce sont généralement les cibles (telles que *fresque, tache, traces, cicatrice*) constitutives du site ou les cibles (telles que *lézard, mouche*) susceptibles de s'automaintenir sans le concours d'un site porteur qui contentent une telle contrainte. *« Il y a une mouche **sur** le plafond. »* *« Il y a des traces de pas **sur** le tapis. »* visible, faute de quoi l'emploi de « à » ou « dans » se substituera à l'emploi de « sur ».	- La préposition « sur » a du mal à s'associer à des N.sites tels que « plaine », « foret », « ville », « désert », « prairie », « pâturage », « compagne ». - L'emploi de « sur » connaît des restrictions avec des N.sites comme « *pré* », « *champ* », « *rue* », « *allée* », « *escalier* », « *côte* » - Certaines combinaisons de « sur » avec des N.sites sont même proscrites. C'est le cas de : *« Jouer, marcher *__sur__ / __dans__ la rue. » ; « Brouter *__sur__ / __dans__ une prairie. » ; « Le thermomètre indique vingt degrés *__sur__ / __à__ Paris. » ; «Travailler *__sur__ / __dans__ un bureau / une ferme. » ; « Monter *__sur__ / __dans__ un train / un trame.» ; « Rencontrer quelqu'un *__sur__ / __dans__ un avion. » ; « Habiter (*__sur__) le même étage. » ; « Travailler *__sur__ / __dans__ une / __à__ la ferme. » ; « Vivre *__sur__ / __dans__ une réserve indienne. » ; « *__Sur__ / __dans__ la rue. » ; « *__Sur__ / __dans__ la cour. » ; « *__Sur__ / __dans__ le train. » ; « *__Sur__ / __dans__ le grenier. »*

de la « relation porteur/porté »	dépend d'un site : - perçu comme une surface et non pas comme un contenant ou un point, qui est destiné plus à soutenir une cible qu'à la localiser. *Elle est **sur** la Côte d'Azur. (valeur locative)* *Elle est **sur** le lit (valeur de « relation porteur/porté)* - axé horizontalement s'opposant à l'unique force de la pesanteur exercée sur la cible. *« La mouche est **sur** / *__contre__ la table.»* *« La secrétaire écrase la mouche **contre** la table. »* dépend d'une cible : - dont la matérialité est intrinsèque. - dont la disposition est supérieure à celle du site. - douée d'un poids qui lui est propre et à même de renforcer, avec le concours du site, son contact et sa fixité avec ce dernier.	En situation de « relation porteur / porté » la préposition « sur » ne connaît pas de contraintes combinatoires spécifiques, elle demeure associable à divers types de sites du moment que ces derniers donnent satisfaction aux exigences physiques (l'horizontalité du site et son opposition à l'unique force attractive) et fonctionnelles (la suprématie du rôle porteur sur le rôle localisateur) qui leur sont assignées.

Conclusion

À l'issue de ces lignes consacrées à la définition de l'expression de la localisation spatiale statique en français et à la description de certains de ses outils – en l'occurrence les prépositions spatiales – concourant à son expression, il ressort que la traduction linguistique de cet acte de langage est le fruit d'un ensemble ordonné et coordonné d'opérations. Ces dernières, s'amorcent avec l'exploitation 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 tant qu'acte de parole fort usité dans la communication humaine, l'expression linguistique de l'espace statique est en grande partie tributaire de ces unités de langue communément appelées : les indicateurs de lieu. L'existence de ces derniers témoigne, d'une part, d'une représentation du monde, le plus souvent fondatrice de la spécificité des langues. Soit la situation spatiale ci-dessous.

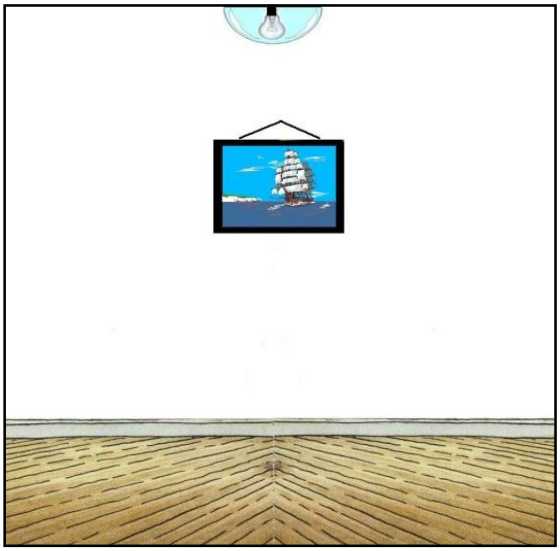


Figure 8 : Schéma représentant des rapports de fixation.

Pour un locuteur parlant l'arabe dialectal algérien – de même que la majorité de nos élèves – la mise en relation entre les cibles (*cadre* la *lampe*) et les sites (*mur* et *plafond*) de cette scène se fait par l'emploi de la préposition [fi] qui, en français, correspond à la préposition « dans ». En revanche, pour un locuteur usant de la langue arabe littéraire, c'est la préposition [ʔala] (dont l'équivalant, 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 ». Cette variation, fondatrice de la spécificité d'une langue, en matière de représentation et d'expression de certaines relations spatiales s'illustre aussi dans la situation spatiale suivante (Figure N°9).

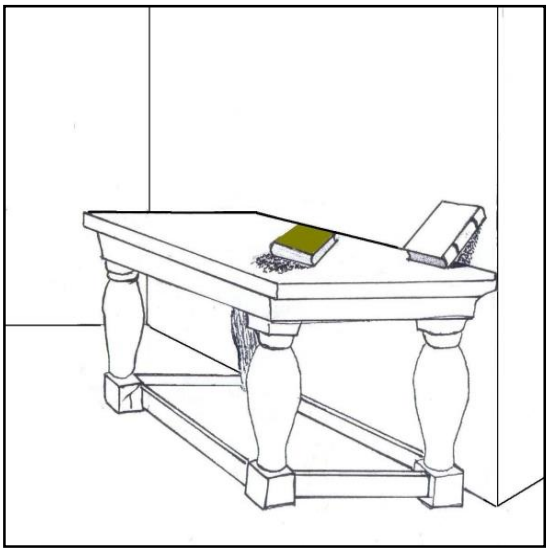


Figure 9 : Schéma représentant une situation de soutien horizontal et une situation de soutien oblique.

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 littérale, la localisation de ces deux livres s'exprime à travers une même et unique préposition spatiale, à savoir la préposition [ʔala] qui équivaut, en français, à la préposition « sur ».

D'autre part, l'existence de ces marqueurs spatiaux et leur emploi approprié se fondent sur la satisfaction de contraintes extralinguistiques et linguistiques. Les contraintes extralinguistiques décident initialement et implicitement de la pertinence de notre choix prépositionnel. Elles impliquent notamment la (re)connaissance perceptive des propriétés des termes de la relation se rattachant, par exemple, à leur état de disposition (pouvant être un état de verticalité, d'horizontalité, de rapprochement, de contact, etc.) et à leur fonctionnalité (relation contenant / contenu, relation porteur / porté, fonction purement localisatrice du site, etc.). Les contraintes linguistiques, elles, permettent la mise en mots de notre perception du rapport spatial. Leur satisfaction nécessite une connaissance des exigences morphosyntaxiques régissant l'emploi du marqueur spatial, mais aussi et surtout la connaissance du contenu sémantique que celui-ci renferme. Car loin d'être de facultatifs « mots vides » dérisoires pour la communication en général et pour l'expression de l'espace plus particulièrement, les

marqueurs spatiaux sont des outils linguistiques riches et utiles, et ce, de par le fait qu'ils sont générateurs de sens et le plus souvent instaurateurs d'une nuance de sens. Nous avons vu au préalable que l'usage, par exemple, de la préposition spatiale « à » en situation purement locative sert à indiquer un repérage ponctuel, alors que l'emploi de « sur » permet de rendre compte de la planéité de la localisation et l'emploi de la préposition « contre » concourt à traduire un repérage de lieu avec blocage. La préposition « contre » s'est révélée, rappelons-le, à même aussi de nous indiquer, pour un seul et même contexte d'emploi (le contexte purement locatif), deux acceptions différentes : le rapprochement étroit et le contact. Nous avons aussi pu voir que l'emploi respectif de « à » et de « sur » permet de faire la part entre un rapport fonctionnel (*être **au** lit, être **à** la télé, être **au** bureau, être **à** table*) et un rapport de soutien (*être **sur** le lit, être **sur** la télé, être **sur** le bureau, être **sur** la table*). Au sujet de ces deux prépositions spatiales nous avons aussi remarqué leur capacité d'instaurer, en situation de suspension, un contraste sémantique : le recours à la préposition « à » permet de traduire une « relation porteur / porté passive » (*la calebasse est **au** mur, le linge pend **au** fil*), tandis que l'emploi de « sur » permet de signifier une « relation porteur / porté active » (*les feuilles sont **sur** l'arbre* ; *le linge pend **sur** le fil*).

Compte tenu de ces conclusions, tout porte à croire que l'appropriation de cet acte de parole que constitue l'expression de l'espace en français est un projet prometteur de par les enjeux qu'il suscite. En effet, développez chez des apprenants la capacité langagière à se repérer dans l'espace et à localiser les objets qui constituent leur univers immédiat, cela signifie garantir la maîtrise d'un des actes de parole les plus usuels dont l'être humain a besoin. Par ailleurs, le développement d'une capacité à (se) localiser dans l'espace via l'emploi des marqueurs spatiaux permet, à moyen ou à long terme, de développer chez l'apprenant le souci de l'exactitude et de la subtilité langagière, vu que chaque marqueur spatial est vecteur d'un sens précis et parfois d'une nuance de sens.

En dépit de ces enjeux non négligeables, le développement d'une habileté linguistique en français consistant à repérer et à se repérer statiquement dans l'espace est une entreprise non sans peine, notamment pour des novices et encore plus pour ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Compte tenu de la richesse des connaissances théoriques que cet acte de langage renferme (nous pensons aux formes et aux contraintes syntaxiques propres à l'expression de la localisation spatiale fixe, aux valeurs et aux contraintes d'emploi des marqueurs spatiaux statiques), il est difficile, voire impossible, d'envisager un enseignement-apprentissage de l'espace statique en l'absence d'une réflexion didactique centrée sur le choix

des contenus à présenter aux apprenants (que choisir parmi cette multitude de données ?), sur le mode et la finalité de leur enseignement-apprentissage (quelle approche adopter et pour quel but ?) et sur le mode de leur évaluation (comment tester la maîtrise de ces contenus ?). Cette réflexion didactique indispensable est-elle menée par les concepteurs des manuels officiels et/ou par les enseignants du primaire ? Quel est l'impact de la présence ou de l'absence d'une telle réflexion sur les apprenants du primaire ? C'est ce que nous tenterons de connaître dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 2 : ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ESPACE STATIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ALGÉRIENNE

Introduction

Au cours du premier chapitre théorique, nous avons exposé succinctement le versant cognitif de l'expression du repérage spatial non dynamique et traité un peu plus en détail de l'aspect linguistique d'une telle activité langagière. Cela nous a permis de définir au mieux ce qu'est la localisation spatiale statique en français. Dans le présent chapitre, nous aborderons la question de la localisation spatiale en français selon une optique essentiellement didactique. Il sera question de révéler la façon dont est traitée actuellement l'étude de la spatialisation non dynamique dans les documents officiels (entre autres dans les programmes et les manuels) et par les enseignants du primaire. Par ailleurs, nous essayerons de savoir l'impact de ce traitement sur les compétences langagières des apprenants du primaire en matière d'expression/compréhension de l'espace statique.

1. Situation de l'enseignement de la spatialité à l'école primaire algérienne

Afin de rendre compte au mieux de la situation actuelle de l'enseignement de l'espace à l'école primaire algérienne, nous procédons à une analyse critique des outils et des documents didactiques (programmes officiels, guides du maître, etc.) ainsi que des pratiques d'enseignement. Concrètement, nous examinerons la place et le traitement de la traduction/appréhension de la spatialité accordés dans les manuels scolaires officiels et par les enseignants du primaire. Pour chaque analyse critique des éléments observés, nous nous attacherons surtout à connaître si cette habileté langagière figure parmi les objectifs d'enseignement du primaire et comment elle est abordée. Dans le cas positif, nous verrons sous quel aspect (l'expression de l'espace est-elle une thématique majeure ou un simple contenu d'enseignement ?) et sous quel prétexte (traite-t-on de l'espace pour des fins communicatives ou pour d'autres objectifs pédagogiques ?) d'enseignement elle est retenue. Dans le cas négatif nous tenterons, autant que faire se peut, de savoir en vertu de quoi, on fait abstraction de cette habileté.

1.1.Du côté des programmes et quelques documents officiels

La consultation des programmes officiels en vigueur[162] nous révèle que l'enseignement du français au primaire aspire à un objectif global pertinent et prometteur pour l'élève du primaire en général : « L'enseignement du français a pour but de développer chez le jeune

[162] En l'occurrence la nouvelle édition du programme datant de juin 2011 intitulé : « Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire) ».

apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) » (Ibid., 7). S'agissant de l'élève de 3ème année primaire qui entame pour la première fois son apprentissage de la langue française, « (…) l'enseignement concernera essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologique, morphologique et morphosyntaxique à des fins de communication. » (Ibid., 22). En 3ème année l'enseignement de l'oral, s'organise « (…) autour d'actes de paroles sélectionnés dans le programme. » (Ibid., 23). Les actes de parole retenus sont « (…) saluer/prendre congé, se présenter/présenter, demander/donner des informations, accepter/refuser, affirmer/nier, interroger/répondre, exprimer une préférence, donner un ordre ». (Ibid.). Notons que l'acte langagier de la localisation spatiale (dynamique ou statique) n'est pas mentionné explicitement, mais rattaché à l'acte de parole « Demander » (avec une réalisation linguistique du type : « Montre-moi le nord. »). En compréhension orale, on attend de l'élève qu'il développe à la fin de l'année une compétence consistant à « Construire le sens d'un message oral en perception » (Ibid., 15), laquelle compétence comprend la maîtrise du système phonologique, l'appropriation du système prosodique, la connaissance des actes de parole et l'attribution d'un sens à un message oral. (Ibid.). En compréhension orale, l'élève est censé au terme de sa première année d'apprentissage du français être en mesure de « Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange ». Pour ce faire l'élève doit être, entre autres, en mesure de « Parler de soi » et de « Prendre sa place dans un échange » (Ibid.). S'agissant de l'enseignement de l'écrit en troisième année, il lui est aussi accordé une importance et des objectifs qui concernent aussi bien l'expression (la lecture) que l'expression (l'écriture). En compréhension écrite, il est prévu que l'élève de 3ème année primaire soit dans la capacité de « Maîtriser le système graphique du français », de « Séquentialiser la chaîne écrite », de « Construire du sens » et de « Lire à haute voix » (Ibid., 16). Autant de compétences qui concourent à développer une compétence globale, celle de « Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots » (Ibid.). En expression écrite, on prévoit développer chez l'élève une compétence lui permettant de « Maîtriser les aspects grapho-moteurs du français », d'« activer la correspondance phonie/graphie » et d' « Écrire pour répondre à une consigne d'écriture » (Ibid.), et ce, afin que l'élève puisse « En réponse à une consigne, produire un énoncé[163] mettant en œuvre deux actes de parole (…) » (Ibid.).

[163] Notons que « Les premiers mois d'apprentissage seront consacrés à la maîtrise du système graphique du français » (…) La production écrite est envisagée dans le projet 3, à partir du moment où le geste graphique est maîtrisé, les automatismes favorisant une bonne écriture ayant été mis en place après un entraînement suffisant. » (cf. Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 2012 : 19).

Pour l'élève de 4ème accédant à sa deuxième année d'apprentissage du français, l'enseignement reprendra, à l'oral, les mêmes actes de paroles programmés en troisième année tout en intégrant de nouveaux actes langagiers, dont le repérage spatial dynamique mentionné explicitement cette fois-ci sous les termes de « demander son chemin » (avec les réalisations linguistiques : « où se trouve la Poste ? Je vais à droite ?») et le repérage spatial statique cité lui aussi expressément sous le terme de « la localisation » (avec les réalisations linguistiques : « Le livre est dans, sur, sous, dessus, dessous, devant, derrière…») (Ibid., 58-59). En compréhension de l'oral (situation d'écoute), l'élève de 4ème année primaire doit être à même d'« Adopter une attitude d'écoute sélective », de « Maîtriser le système phonologique et prosodique », d' « Identifier la situation de communication (qui ? à qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ?) » et d' « Identifier des actes de paroles et leurs variantes » (Ibid., 49). Toutes ces compétences assureront le développement d'une compétence globale et finale, celle permettant à l'élève de « Construire le sens d'un message oral en perception » (Ibid.). En situation de production orale, l'élève de 4ème année primaire aura, entre autres, à « Prendre la parole pour s'exprimer » et à « Prendre sa place dans un échange pour communiquer » (Ibid.), et ce, afin de parvenir en fin d'année à « Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. » (Ibid.). À l'écrit, l'élève de 4ème est appelé, notamment en situation de compréhension, à « Maîtriser le système graphique du français », « Construire du sens » et « Lire à haute voix. », en vue de se doter d'une habileté lui permettant à la fin de l'année de « Lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots) » (Ibid., 50). En expression écrite, l'élève de 4ème aura à développer une capacité à « Écrire pour répondre à une consigne », à « produire des répliques pour un dialogue », à « Produire un texte court[164]» et à « Produire une partie d'un texte documentaire » (Ibid.) le tout dans le but de « Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte[165]» (Ibid.). Enfin, pour les classes de 5ème année primaire, il sera question « (…) de consolider les apprentissages installés depuis la 1e année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit (…) » et « (…) de développer les apprentissages linguistiques au service de la communication (…) » (Ibid., 78). À l'oral, les actes de parole ne seront plus développés avec la même approche et le même rythme adoptés en 3ème et en 4ème années primaires, via « (…) une acquisition et une utilisation progressive d'énoncés standardisés, avec des variantes lexicales et syntaxiques pour établir une situation de communication minimale » (Ibid., 89). En 5ème année, « Les actes de parole déjà étudiés en

[164] Selon le Guide Pédagogique du Manuel de Français 4e AP (2012 : 34), le court texte est de type « narratif ».
[165] Il s'agit d'un texte de type « narratif » ou « documentaire », précise le Guide Pédagogique du Manuel de Français.

4e AP seront combinés pour se rapprocher le plus possible de situations authentiques. Ainsi, il est fréquent de « Saluer » et « Demander quelque chose », de « Refuser » et d' « Expliquer », de « Remercier » et « Souhaiter » (Ibid., 89). Tout comme en 3ème année primaire, la localisation spatiale est incluse dans l'acte langagier de la demande (« Demander des renseignements sur un fait, un événement » avec la réalisation linguistique : « c'est arrivé où ? » ou « demander son chemin » avec les réalisations linguistiques : « Où se trouve la poste ? À droite ou à gauche ? ») (Ibid., 91). En matière de compréhension de l'oral, l'élève aura à renforcer les compétences déjà acquises (sa reconnaissance du système phonologique et prosodique, son identification de la situation de communication et son appropriation de la portée d'un message oral) pour pouvoir « Construire le sens d'un message oral en réception ». En expression orale, la réalisation « des actes de parole pertinents dans une situation d'échange » continue à être la compétence finale espérée. Celle-ci est, par ailleurs, renforcée par des habiletés nouvelles, dont la capacité à « Prendre la parole pour raconter, donner un avis… », à « Produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne, à une question » et à « Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle, dans une situation conversationnelle » (Ibid., 82). À l'écrit, et notamment en compréhension, on prévoit aussi le renforcement des compétences de l'élève de 5ème en la matière. Au terme de sa dernière année d'apprentissage au cycle primaire, l'élève de 5ème aura la capacité de « Lire et comprendre un texte (de 80 et 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome » (Ibid.). À cet effet, l'élève est appelé à développer une capacité à « Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration) », à « Construire du sens à l'aide d'indices textuels » et à « Lire de manière expressive » (Ibid.). En expression écrite, il est prévu que l'élève soit en mesure de « Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné », de « Produire un texte en fonction d'une situation de communication », d'« Assurer la présentation d'un écrit » et d'« Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite » (Ibid., 83). Et c'est ainsi que l'élève de 5ème année primaire parviendra, en fin d'année, à « Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication » (Ibid.). Outre les programmes officiels, les enseignants du primaire disposent aussi de « Guides Pédagogiques des Manuels de Français »[166] dont le but consiste à « (…) présenter le manuel, et de proposer une démarche d'exploitation détaillée pour chaque champ d'intervention didactique, à savoir :

[166] Il s'agit plus précisément des « Guides pédagogiques des Manuels de Français – 3e AP - 4e AP - 5e AP » de l'année 2012.

l'oral/réception, l'oral/production, l'écrit/réception et l'écrit/production. »[167]. Dans ce guide, la volonté de développer, chez les élèves des trois niveaux, des compétences servant la communication est réitérée. Néanmoins, la poursuite de la lecture de l'ensemble des guides des manuels révèle un point digne d'intérêt. Dans les différentes parties consacrées à la présentation respective des trois manuels scolaires officiels[168], on s'aperçoit que les intitulés des projets ne renvoient pas à des actes parole (à titre d'exemple : se situer dans l'espace, dire l'heure, exprimer le refus, se présenter, etc.) mais réfèrent plutôt à une habileté liée à une typologie de texte. Pour le manuel de troisième année, les quatre projets constituant ce dernier portent les libellés suivants :

Projet 1 : Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter – écoles.

Projet 2: Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

Projet 3 : Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.

Projet 4 : Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

Pour le manuel de 4ème année, les trois projets qui y sont prévus sont intitulés comme suit :

Projet 1 : Lire et écrire un conte.

Projet 2 : Lire et écrire des textes différents.

Projet 3 : lire et écrire une comptine ou un poème.

Enfin, pour le manuel de 5ème année, les 4 projets qui composent ce dernier sont formulés de la sorte :

Projet 1 : Réaliser un album sur les métiers.

Projet 2 : Élaborer un album de conte.

Projet 3 : Lire et écrire un texte documentaire.

Projet 4 : Lire et écrire des textes prescriptifs (recette de cuisine - fiche technique - présenter des conseils).

Face à ces formulations des différents projets, des questions s'imposent : faut-il entendre, de ces intitulés, que la maîtrise de la typologie du texte c'est ce qui prime à l'école primaire algérienne ? C'est cette compétence-là qu'il faut prioritairement développer chez des élèves

[167] Ibid., 5.

[168] Voir notamment la page 11 pour le manuel de 3ème, la page 41-42 pour le manuel de 4ème et la page 67 pour le manuel de 5ème.

novices en situation d'apprentissage du FLE ? Qu'en est-il des « actes de parole » tant cités dans les programmes et les guides ? Quelle est la véritable place des actes de parole dans le manuel scolaire et dans la pratique d'enseignement ? Nous tenterons de donner réponse à toutes ces questions dans le développement qui suit consacré à l'analyse des manuels scolaires officiels et des pratiques de classe.

1.2.Du côté des manuels scolaires officiels du primaire

En vertu des documents officiels (programmes et guides des manuels) l'étude de la spatialité est programmée pour les trois niveaux d'enseignement du primaire, et ce, en tant qu'acte de parole à part entière (« demander son chemin » et « la localisation », pour les classes de 4ème année) ou intégrée dans un acte de parole plus global celui, notamment, de la demande (« demander son chemin », pour les classes de 3ème et 5ème année). Or, à la lecture des tables des matières respectives des manuels scolaires en vigueur au primaire[169] on se rend compte que l'enseignement de l'espace pour les trois niveaux d'enseignement du primaire n'est clairement et réellement prévu que dans le manuel de 4ème. Dans le manuel de 3ème, la programmation de l'étude de l'espace est quasiment inexistante (Figure N°10) et dans le manuel de 5ème année primaire elle est totalement absente (Figure N°11).

[169] - Mon premier livre de français. Manuel de 3e année primaire (O.N.P.S. 2008).
- Mon livre de français. Manuel de 4e année primaire (O.N.P.S. 2008).
- Mon livre de français. Manuel de 5e année primaire (O.N.P.S. 2009).

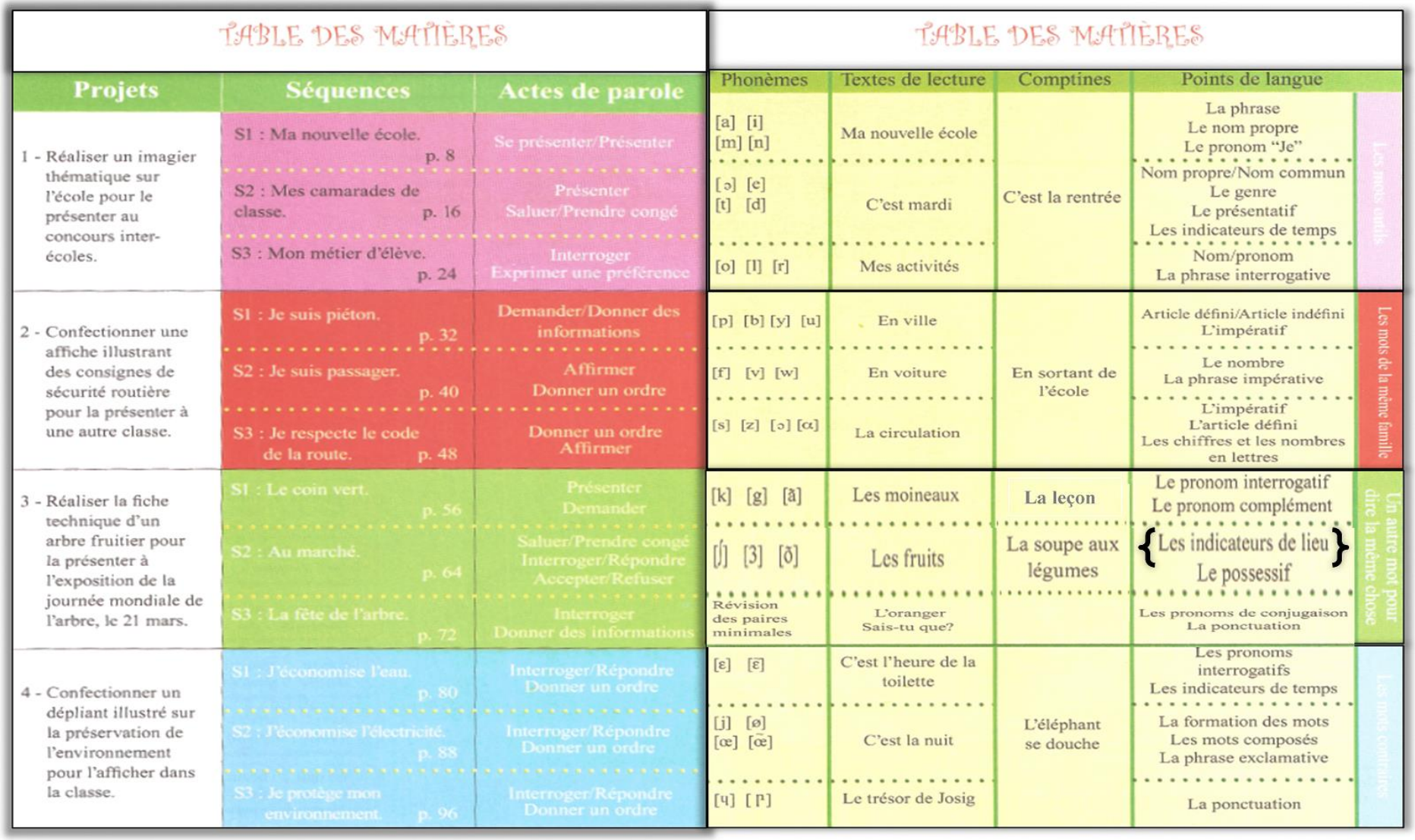


TABLE DES MATIÈRES

Projets	Séquences	Actes de parole
1 - Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.	S1 : Ma nouvelle école. p. 8	Se présenter/Présenter
	S2 : Mes camarades de classe. p. 16	Présenter Saluer/Prendre congé
	S3 : Mon métier d'élève. p. 24	Interroger Exprimer une préférence
2 - Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.	S1 : Je suis piéton. p. 32	Demander/Donner des informations
	S2 : Je suis passager. p. 40	Affirmer Donner un ordre
	S3 : Je respecte le code de la route. p. 48	Donner un ordre Affirmer
3 - Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.	S1 : Le coin vert. p. 56	Présenter Demander
	S2 : Au marché. p. 64	Saluer/Prendre congé Interroger/Répondre Accepter/Refuser
	S3 : La fête de l'arbre. p. 72	Interroger Donner des informations
4 - Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.	S1 : J'économise l'eau. p. 80	Interroger/Répondre Donner un ordre
	S2 : J'économise l'électricité. p. 88	Interroger/Répondre Donner un ordre
	S3 : Je protège mon environnement. p. 96	Interroger/Répondre Donner un ordre

TABLE DES MATIÈRES

Phonèmes	Textes de lecture	Comptines	Points de langue	
[a] [i] [m] [n]	Ma nouvelle école	C'est la rentrée	La phrase Le nom propre Le pronom "Je"	Les mots outils
[ə] [e] [t] [d]	C'est mardi		Nom propre/Nom commun Le genre Le présentatif Les indicateurs de temps	
[o] [l] [r]	Mes activités		Nom/pronom La phrase interrogative	
[p] [b] [y] [u]	En ville	En sortant de l'école	Article défini/Article indéfini L'impératif	Les mots de la même famille
[f] [v] [w]	En voiture		Le nombre La phrase impérative	
[s] [z] [ɔ] [ɑ]	La circulation		L'impératif L'article défini Les chiffres et les nombres en lettres	
[k] [g] [ã]	Les moineaux	La leçon	Le pronom interrogatif Le pronom complément	Un autre mot pour dire la même chose
[ʃ] [ʒ] [õ]	Les fruits	La soupe aux légumes	{ Les indicateurs de lieu } Le possessif	
Révision des paires minimales	L'oranger Sais-tu que?		Les pronoms de conjugaison La ponctuation	
[ɛ] [ɛ̃]	C'est l'heure de la toilette	L'éléphant se douche	Les pronoms interrogatifs Les indicateurs de temps	Les mots contraires
[j] [ø] [œ] [œ̃]	C'est la nuit		La formation des mots Les mots composés La phrase exclamative	
[ɥ] [ʁ]	Le trésor de Josig		La ponctuation	

Figure 10 : Programmation quasi inexistante de l'étude de l'espace dans le manuel de 3ème année primaire.

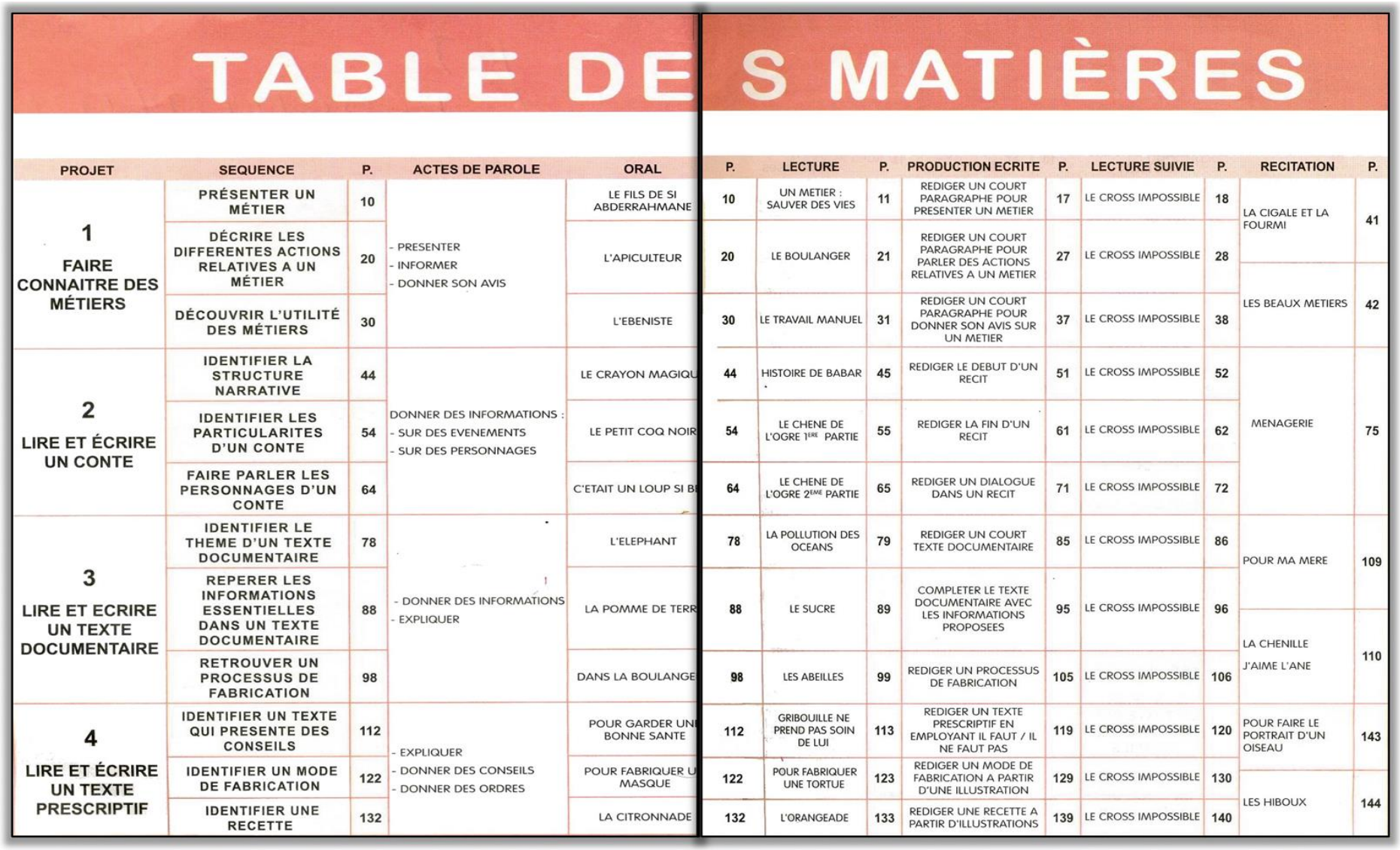


TABLE DES MATIÈRES

PROJET	SEQUENCE	P.	ACTES DE PAROLE	ORAL
1 FAIRE CONNAITRE DES MÉTIERS	PRÉSENTER UN MÉTIER	10	- PRESENTER - INFORMER - DONNER SON AVIS	LE FILS DE SI ABDERRAHMANE
	DÉCRIRE LES DIFFERENTES ACTIONS RELATIVES A UN MÉTIER	20		L'APICULTEUR
	DÉCOUVRIR L'UTILITÉ DES MÉTIERS	30		L'EBENISTE
2 LIRE ET ÉCRIRE UN CONTE	IDENTIFIER LA STRUCTURE NARRATIVE	44	DONNER DES INFORMATIONS : - SUR DES EVENEMENTS - SUR DES PERSONNAGES	LE CRAYON MAGIQU
	IDENTIFIER LES PARTICULARITES D'UN CONTE	54		LE PETIT COQ NOIR
	FAIRE PARLER LES PERSONNAGES D'UN CONTE	64		C'ETAIT UN LOUP SI B
3 LIRE ET ECRIRE UN TEXTE DOCUMENTAIRE	IDENTIFIER LE THEME D'UN TEXTE DOCUMENTAIRE	78	- DONNER DES INFORMATIONS - EXPLIQUER	L'ELEPHANT
	REPERER LES INFORMATIONS ESSENTIELLES DANS UN TEXTE DOCUMENTAIRE	88		LA POMME DE TERR
	RETROUVER UN PROCESSUS DE FABRICATION	98		DANS LA BOULANGE
4 LIRE ET ÉCRIRE UN TEXTE PRESCRIPTIF	IDENTIFIER UN TEXTE QUI PRESENTE DES CONSEILS	112	- EXPLIQUER - DONNER DES CONSEILS - DONNER DES ORDRES	POUR GARDER UN BONNE SANTE
	IDENTIFIER UN MODE DE FABRICATION	122		POUR FABRIQUER U MASQUE
	IDENTIFIER UNE RECETTE	132		LA CITRONNADE

P.	LECTURE	P.	PRODUCTION ECRITE	P.	LECTURE SUIVIE	P.	RECITATION	P.
10	UN METIER : SAUVER DES VIES	11	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR PRESENTER UN METIER	17	LE CROSS IMPOSSIBLE	18	LA CIGALE ET LA FOURMI	41
20	LE BOULANGER	21	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR PARLER DES ACTIONS RELATIVES A UN METIER	27	LE CROSS IMPOSSIBLE	28		
30	LE TRAVAIL MANUEL	31	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR DONNER SON AVIS SUR UN METIER	37	LE CROSS IMPOSSIBLE	38	LES BEAUX METIERS	42
44	HISTOIRE DE BABAR	45	REDIGER LE DEBUT D'UN RECIT	51	LE CROSS IMPOSSIBLE	52	MENAGERIE	75
54	LE CHENE DE L'OGRE 1ÈRE PARTIE	55	REDIGER LA FIN D'UN RECIT	61	LE CROSS IMPOSSIBLE	62		
64	LE CHENE DE L'OGRE 2ÈME PARTIE	65	REDIGER UN DIALOGUE DANS UN RECIT	71	LE CROSS IMPOSSIBLE	72		
78	LA POLLUTION DES OCEANS	79	REDIGER UN COURT TEXTE DOCUMENTAIRE	85	LE CROSS IMPOSSIBLE	86	POUR MA MERE	109
88	LE SUCRE	89	COMPLETER LE TEXTE DOCUMENTAIRE AVEC LES INFORMATIONS PROPOSEES	95	LE CROSS IMPOSSIBLE	96	LA CHENILLE	110
98	LES ABEILLES	99	REDIGER UN PROCESSUS DE FABRICATION	105	LE CROSS IMPOSSIBLE	106	J'AIME L'ANE	
112	GRIBOUILLE NE PREND PAS SOIN DE LUI	113	REDIGER UN TEXTE PRESCRIPTIF EN EMPLOYANT IL FAUT / IL NE FAUT PAS	119	LE CROSS IMPOSSIBLE	120	POUR FAIRE LE PORTRAIT D'UN OISEAU	143
122	POUR FABRIQUER UNE TORTUE	123	REDIGER UN MODE DE FABRICATION A PARTIR D'UNE ILLUSTRATION	129	LE CROSS IMPOSSIBLE	130	LES HIBOUX	144
132	L'ORANGEADE	133	REDIGER UNE RECETTE A PARTIR D'ILLUSTRATIONS	139	LE CROSS IMPOSSIBLE	140		

Figure 11 : Absence de la programmation de l'enseignement de l'espace dans le manuel de 5ème année primaire.

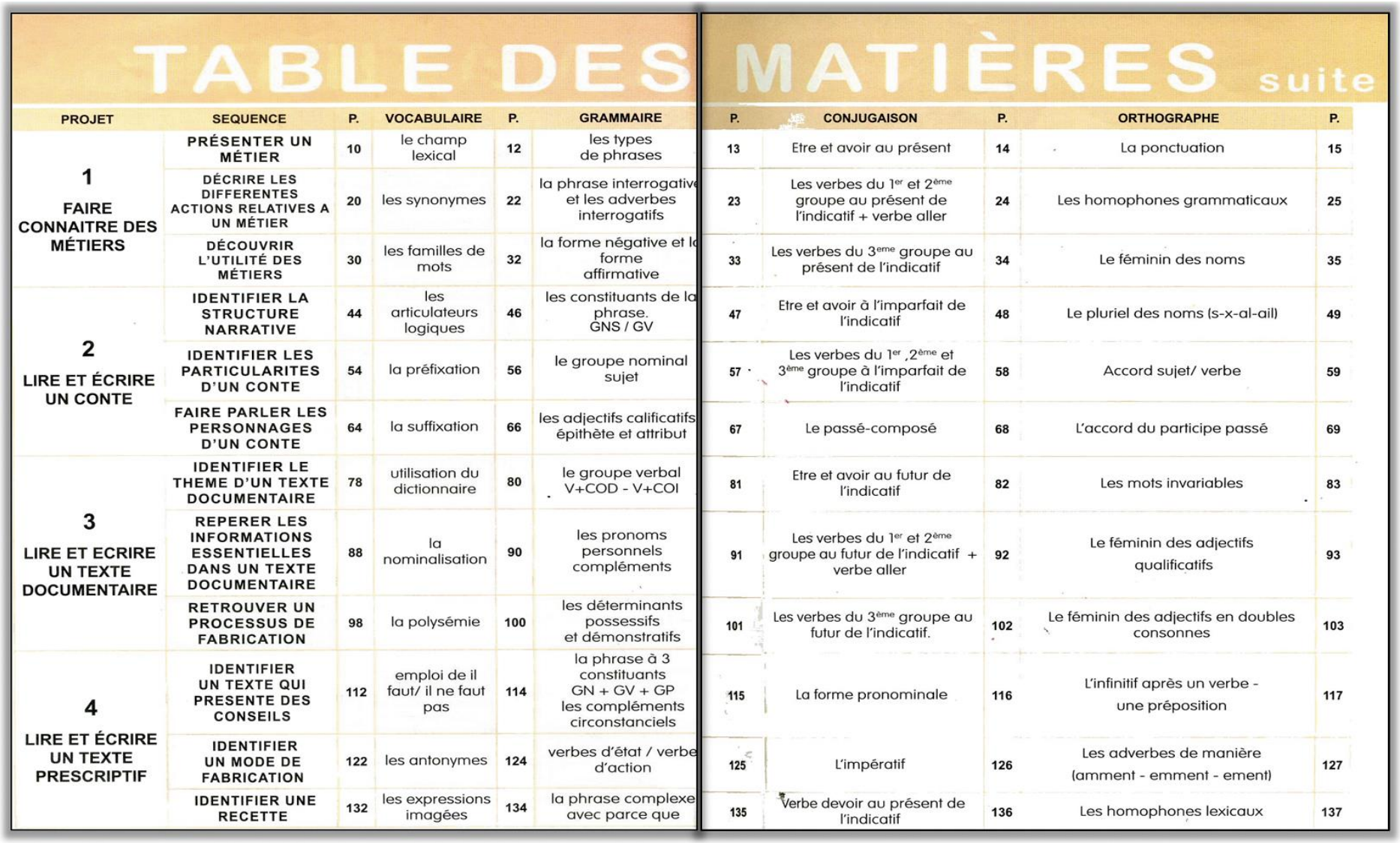


TABLE DES MATIÈRES suite

PROJET	SEQUENCE	P.	VOCABULAIRE	P.	GRAMMAIRE	P.	CONJUGAISON	P.	ORTHOGRAPHE	P.
1 FAIRE CONNAITRE DES MÉTIERS	PRÉSENTER UN MÉTIER	10	le champ lexical	12	les types de phrases	13	Etre et avoir au prêsent	14	La ponctuation	15
	DÉCRIRE LES DIFFERENTES ACTIONS RELATIVES A UN MÉTIER	20	les synonymes	22	la phrase interrogative et les adverbes interrogatifs	23	Les verbes du 1er et 2ème groupe au prêsent de l'indicatif + verbe aller	24	Les homophones grammaticaux	25
	DÉCOUVRIR L'UTILITÉ DES MÉTIERS	30	les familles de mots	32	la forme négative et la forme affirmative	33	Les verbes du 3ème groupe au présent de l'indicatif	34	Le féminin des noms	35
2 LIRE ET ÉCRIRE UN CONTE	IDENTIFIER LA STRUCTURE NARRATIVE	44	les articulateurs logiques	46	les constituants de la phrase. GNS / GV	47	Etre et avoir à l'imparfait de l'indicatif	48	Le pluriel des noms (s-x-al-ail)	49
	IDENTIFIER LES PARTICULARITES D'UN CONTE	54	la préfixation	56	le groupe nominal sujet	57	Les verbes du 1er ,2ème et 3ème groupe à l'imparfait de l'indicatif	58	Accord sujet/ verbe	59
	FAIRE PARLER LES PERSONNAGES D'UN CONTE	64	la suffixation	66	les adjectifs calificatifs épithète et attribut	67	Le passé-composé	68	L'accord du participe passé	69
3 LIRE ET ECRIRE UN TEXTE DOCUMENTAIRE	IDENTIFIER LE THEME D'UN TEXTE DOCUMENTAIRE	78	utilisation du dictionnaire	80	le groupe verbal V+COD - V+COI	81	Etre et avoir au futur de l'indicatif	82	Les mots invariables	83
	REPERER LES INFORMATIONS ESSENTIELLES DANS UN TEXTE DOCUMENTAIRE	88	la nominalisation	90	les pronoms personnels compléments	91	Les verbes du 1er et 2ème groupe au futur de l'indicatif + verbe aller	92	Le féminin des adjectifs qualificatifs	93
	RETROUVER UN PROCESSUS DE FABRICATION	98	la polysémie	100	les déterminants possessifs et démonstratifs	101	Les verbes du 3ème groupe au futur de l'indicatif.	102	Le féminin des adjectifs en doubles consonnes	103
4 LIRE ET ÉCRIRE UN TEXTE PRESCRIPTIF	IDENTIFIER UN TEXTE QUI PRESENTE DES CONSEILS	112	emploi de il faut/ il ne faut pas	114	la phrase à 3 constituants GN + GV + GP les compléments circonstanciels	115	La forme pronominale	116	L'infinitif après un verbe - une préposition	117
	IDENTIFIER UN MODE DE FABRICATION	122	les antonymes	124	verbes d'état / verbe d'action	125	L'impératif	126	Les adverbes de manière (amment - emment - ement)	127
	IDENTIFIER UNE RECETTE	132	les expressions imagées	134	la phrase complexe avec parce que	135	Verbe devoir au présent de l'indicatif	136	Les homophones lexicaux	137

Figure 12 : Absence de la programmation de l'enseignement de l'espace dans le manuel de 5ème année primaire (suite).

Le dépouillement des manuels scolaires ainsi que des livres d'exercices[170] accompagnant certains de ces derniers, nous confirme l'insignifiance de l'étude de la spatialité en 3ème et l'absence totale de cette dernière en 5ème. En effet, aucune leçon n'est proposée dans ces manuels ayant pour objet l'étude satisfaisante de l'expression/compréhension de l'espace. Dans le manuel officiel de 3ème c'est seulement l'étude des indicateurs de lieu qui est retenue. Celle-ci est explicitement mentionnée dans la table des matières du manuel et son traitement est réductible à un seul exercice lacunaire (exercice 7, p.65) portant sur l'emploi de trois prépositions spatiales : « sur », « sous » et « dans » (Figure N°12).

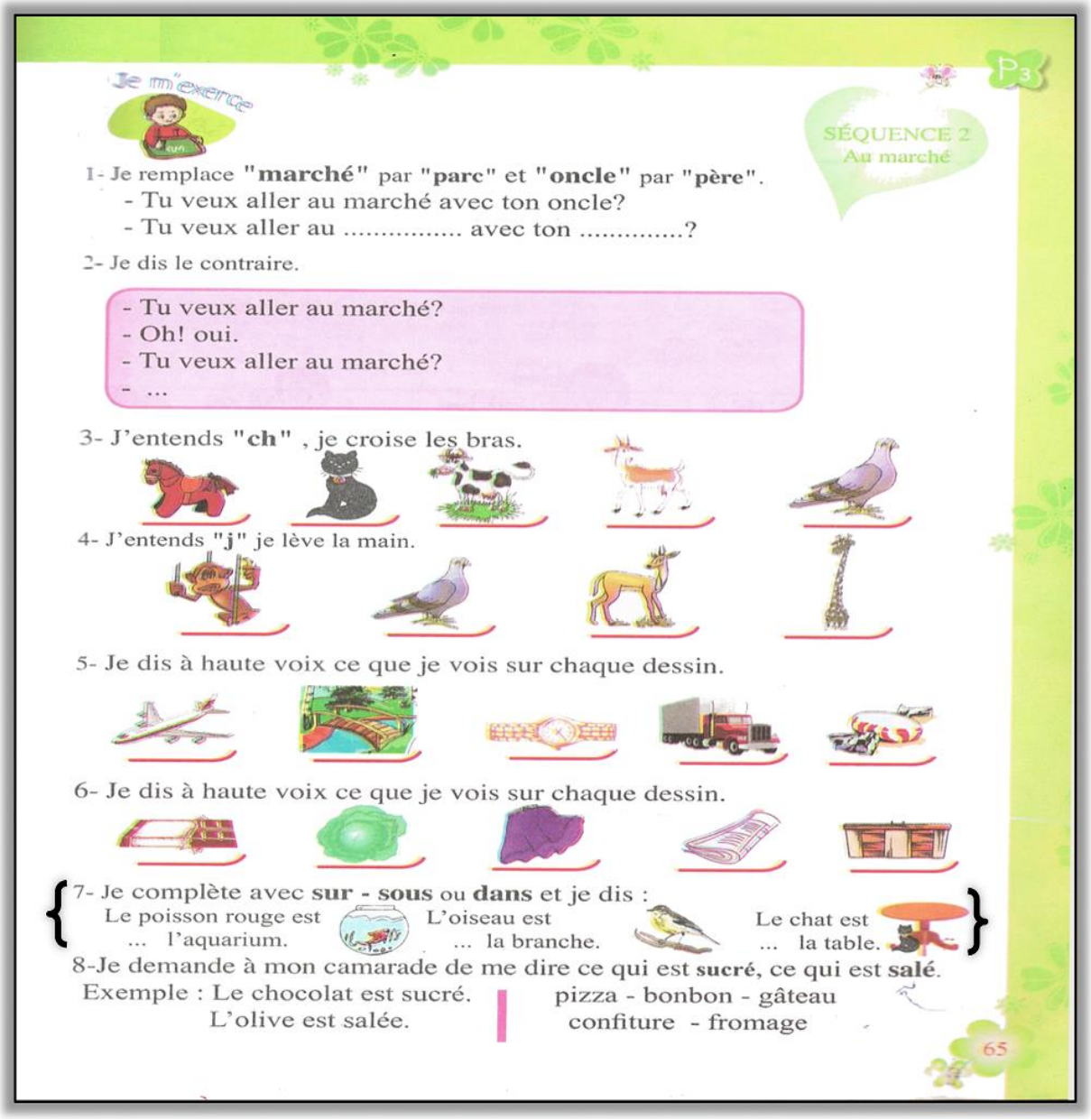


Figure 13 : Unique activité portant sur l'emploi des indicateurs de lieu prévue dans le manuel de 3ème année primaire.

[170] Notamment les cahiers d'activités de 4ème (O.N.P.S. 2010) et de 5ème (O.N.P.S. 2010) années primaires.

D’autres apparitions de ces contenus (les indicateurs de lieu) sont enregistrées un peu plus loin dans le manuel sous forme d’activités traitant de la synonymie lexicale de quelques termes (Figures N°14 et N°15), mais ces apparitions restent décontextualisées, sporadiques et insuffisantes.

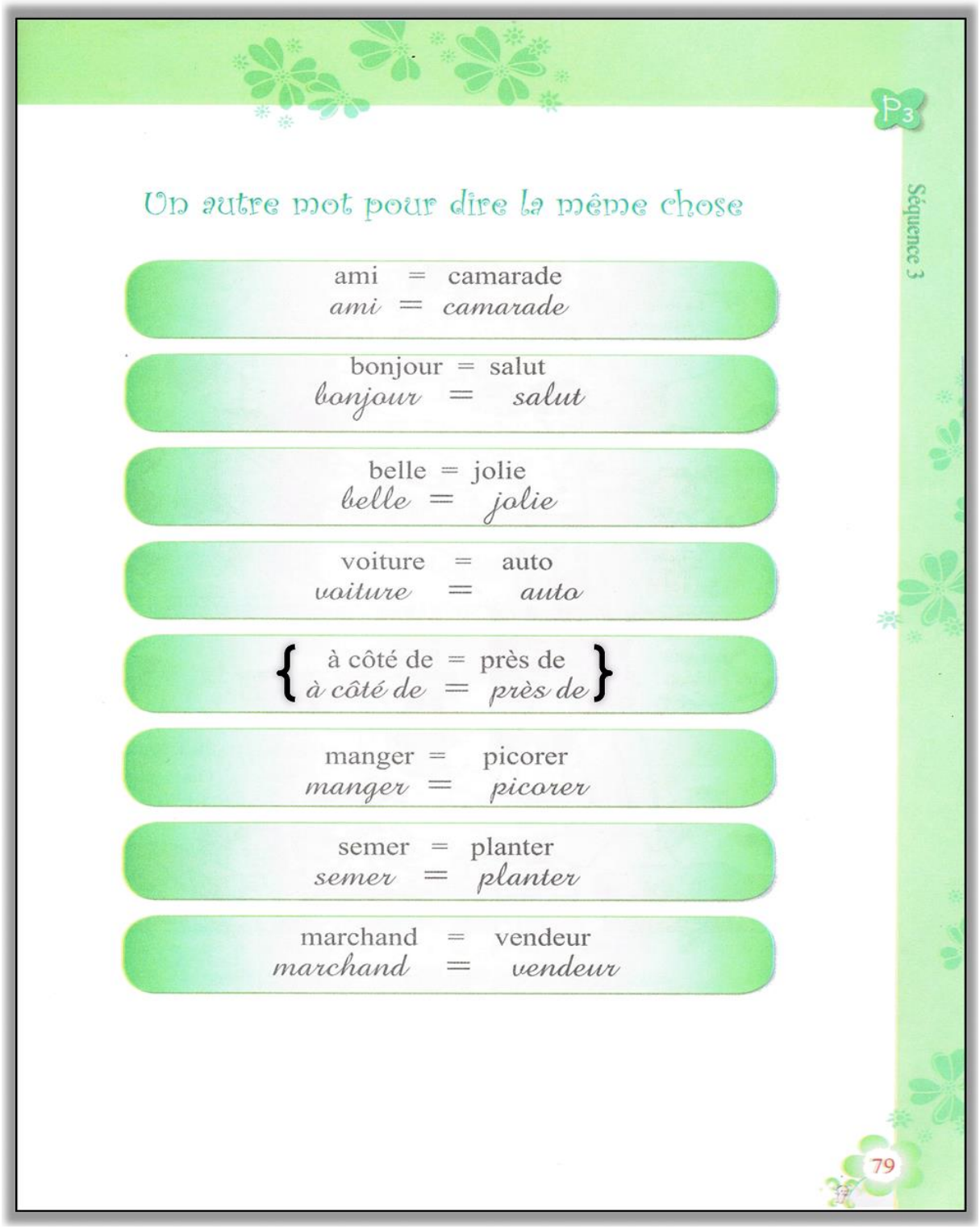


Figure 14 : Intégration décontextualisée des marqueurs spatiaux dans le manuel de 3ème année primaire.

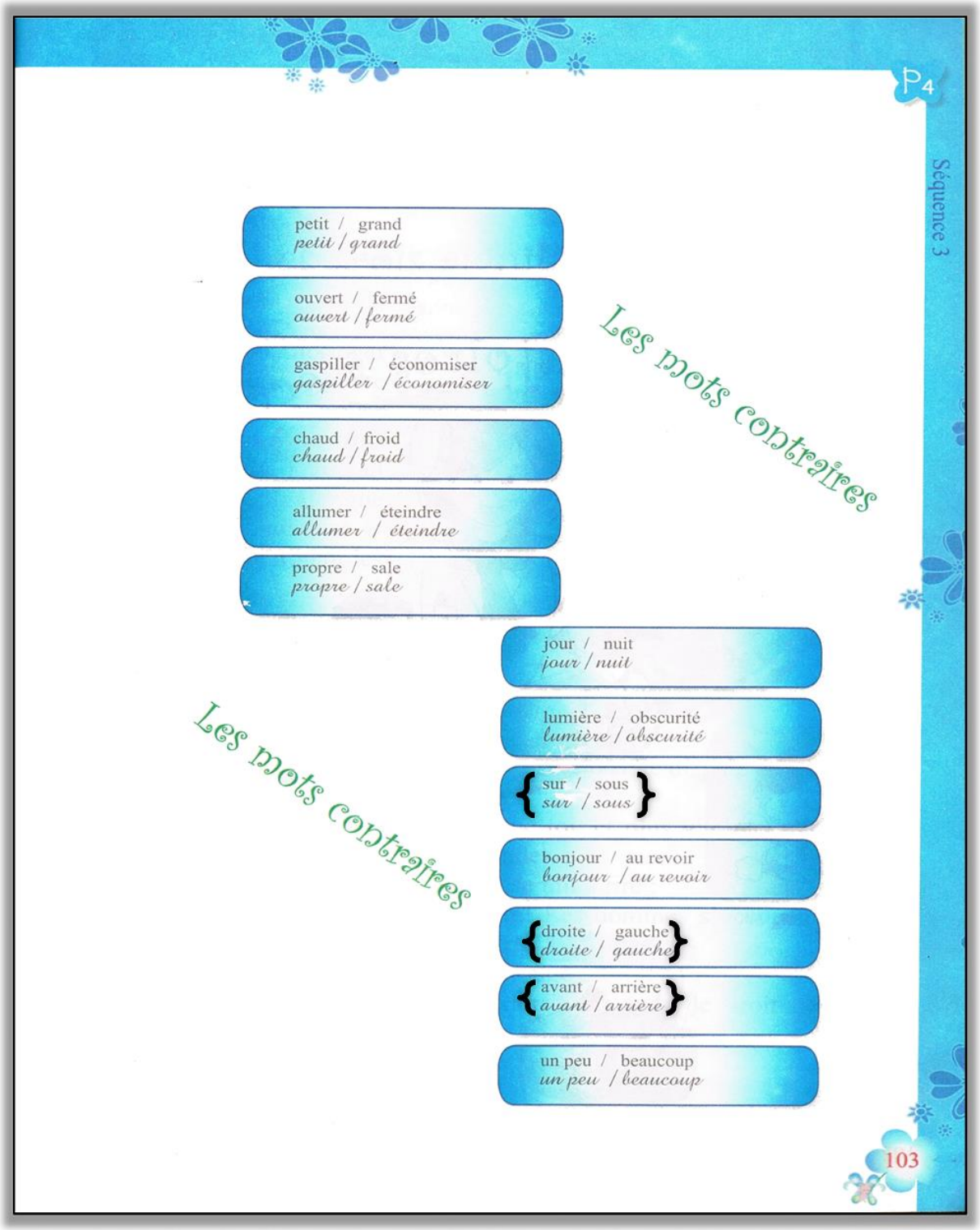
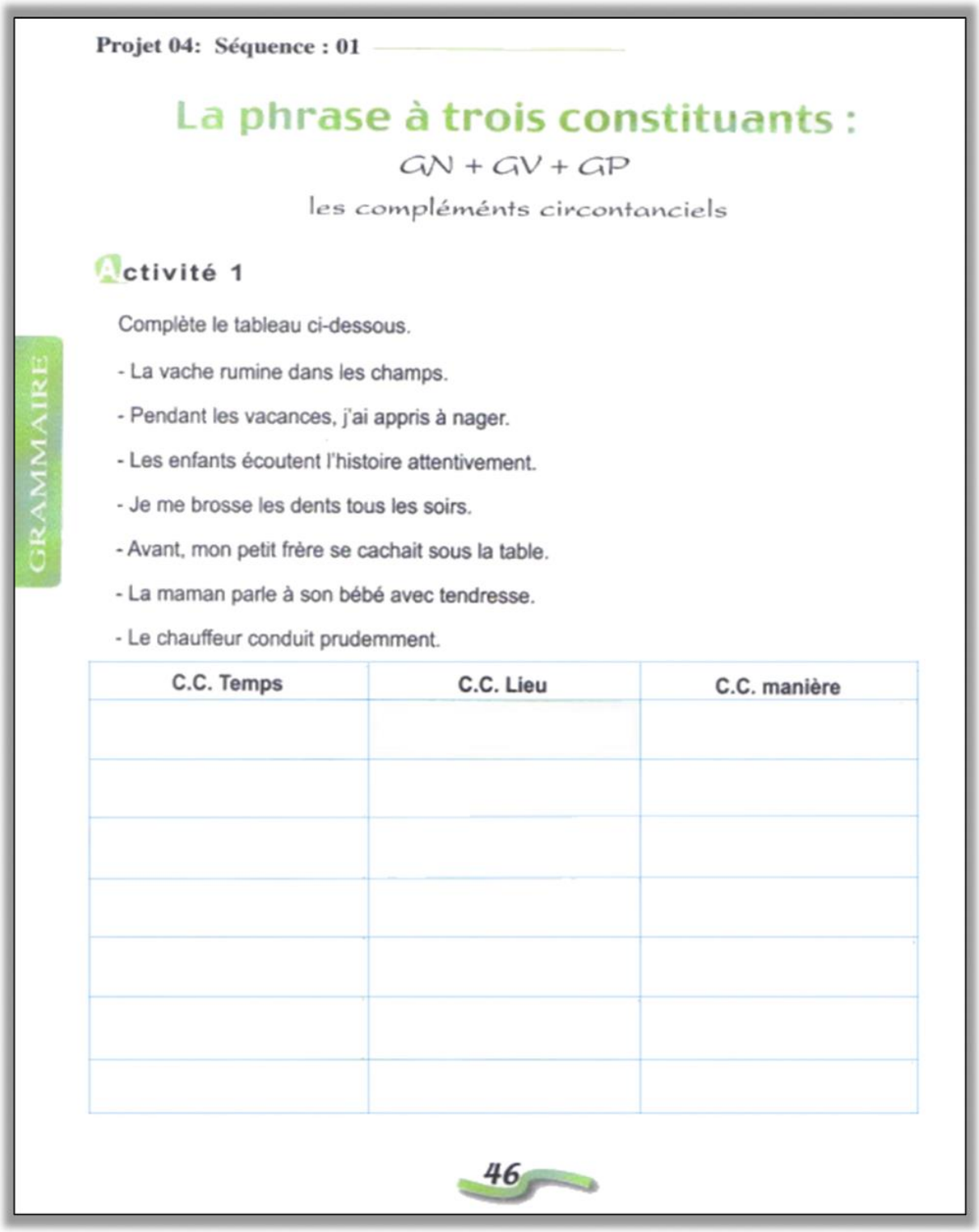


Figure 15 : Intégration décontextualisée des marqueurs spatiaux dans le manuel de 3ème année primaire.

Dans le manuel de 5ème année primaire, l'étude de la spatialité n'apparaît nulle part, et même les indicateurs de lieu ne sont pas programmés comme contenus d'enseignement susceptibles de renforcer et d'enrichir les acquis des élèves en matière d'emploi de ces outils. Ces derniers sont abordés, notamment dans le cahier d'activités de 5ème, selon une perspective purement grammaticale liée à l'analyse du complément circonstanciel de lieu (Figure N°16).



Projet 04: Séquence : 01

La phrase à trois constituants :

GN + GV + GP

les compléménts circontanciels

GRAMMAIRE

Activité 1

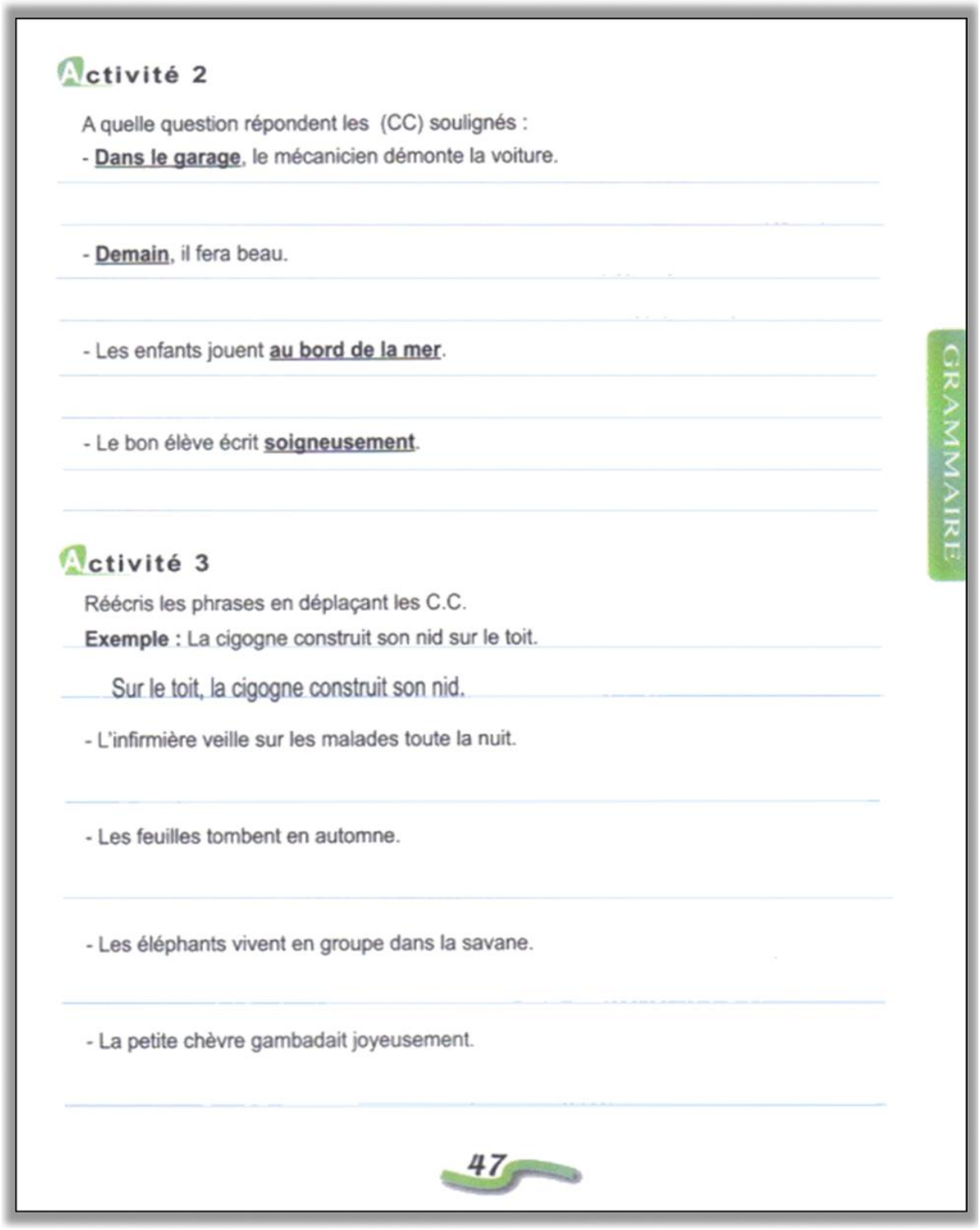
Complète le tableau ci-dessous.

- La vache rumine dans les champs.
- Pendant les vacances, j'ai appris à nager.
- Les enfants écoutent l'histoire attentivement.
- Je me brosse les dents tous les soirs.
- Avant, mon petit frère se cachait sous la table.
- La maman parle à son bébé avec tendresse.
- Le chauffeur conduit prudemment.

C.C. Temps	C.C. Lieu	C.C. manière

46

Figure 16 : Traitement des indicateurs de lieu dans le cahier d'activités de 5ème année primaire.



Activité 2

A quelle question répondent les (CC) soulignés :

- **Dans le garage**, le mécanicien démonte la voiture.

- **Demain**, il fera beau.

- Les enfants jouent **au bord de la mer**.

- Le bon élève écrit **soigneusement**.

Activité 3

Réécris les phrases en déplaçant les C.C.

Exemple : La cigogne construit son nid sur le toit.

Sur le toit, la cigogne construit son nid.

- L'infirmière veille sur les malades toute la nuit.

- Les feuilles tombent en automne.

- Les éléphants vivent en groupe dans la savane.

- La petite chèvre gambadait joyeusement.

GRAMMAIRE

47

Figure 17 : Traitement des indicateurs de lieu dans le cahier d'activités de 5ème année primaire.

La programmation de l'étude de l'espace la plus évidente reste celle figurant dans le manuel de 4ème année. Celle-ci se manifeste, dans la table des matières (Figure N°17) par la mention du terme de : « Se situer dans l'espace ». Cet acte de parole – c'est ainsi qu'il est catégorisé

dans la table des matières – est prévu dans le deuxième projet (Lire et écrire des textes différents) et plus particulièrement dans la 3ème unité didactique.

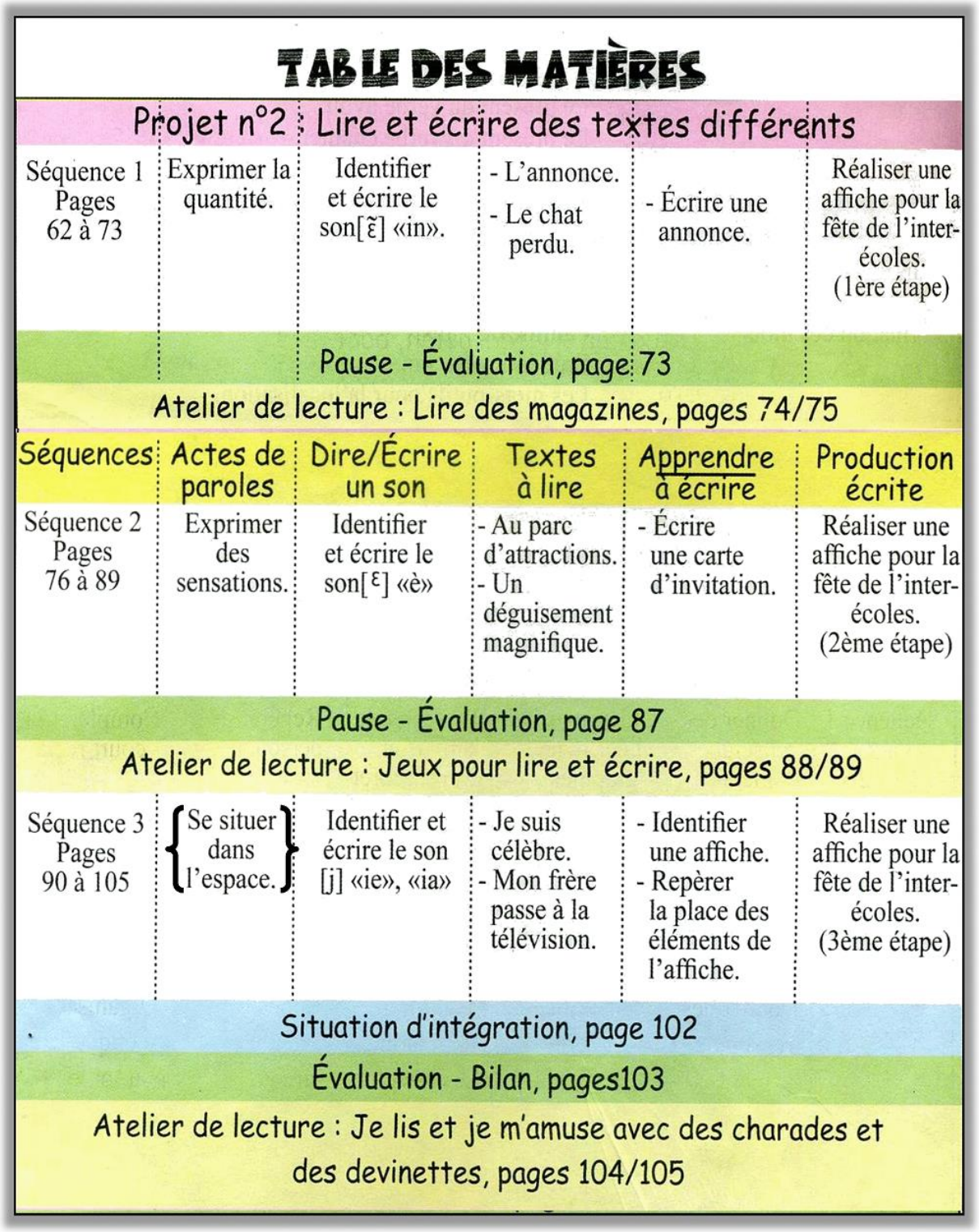


TABLE DES MATIÈRES

Projet n°2 : Lire et écrire des textes différents					
Séquence 1 Pages 62 à 73	Exprimer la quantité.	Identifier et écrire le son[ɛ̃] «in».	- L'annonce. - Le chat perdu.	- Écrire une annonce.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (1ère étape)
Pause - Évaluation, page 73					
Atelier de lecture : Lire des magazines, pages 74/75					
Séquences	**Actes de paroles**	**Dire/Écrire un son**	**Textes à lire**	**Apprendre à écrire**	**Production écrite**
Séquence 2 Pages 76 à 89	Exprimer des sensations.	Identifier et écrire le son[ɛ] «è»	- Au parc d'attractions. - Un déguisement magnifique.	- Écrire une carte d'invitation.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (2ème étape)
Pause - Évaluation, page 87					
Atelier de lecture : Jeux pour lire et écrire, pages 88/89					
Séquence 3 Pages 90 à 105	Se situer dans l'espace.	Identifier et écrire le son [j] «ie», «ia»	- Je suis célèbre. - Mon frère passe à la télévision.	- Identifier une affiche. - Repérer la place des éléments de l'affiche.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (3ème étape)
Situation d'intégration, page 102					
Évaluation - Bilan, pages103					
Atelier de lecture : Je lis et je m'amuse avec des charades et des devinettes, pages 104/105					

Figure 18 : Programmation de l'étude de l'espace dans le manuel de 4ème année primaire.

Avant de rendre compte de la façon dont est présenté cet acte langagier (l'expression/appréhension de l'espace) dans ce manuel, nous présentons laconiquement les

principales caractéristiques de ce dernier. Publié par l'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S), le manuel officiel de français de 4ème, intitulé *Mon livre de français,* est le fruit de la collaboration de trois auteurs, dont une inspectrice de l'éducation et de l'enseignement fondamental[171], une enseignante universitaire et un maître de l'enseignement fondamental de français[172]. Cet ouvrage constitue l'outil actuellement utilisé par les enseignants et les élèves – du moins ceux avec qui nous avons travaillé – auquel est associé un cahier d'activités. Portant essentiellement sur l'étude de la typologie du texte, le manuel de 4ème année primaire s'organise autour de trois grands projets de trois séquences :

« PROJET 1 : LIRE ET ÉCRIRE DES RÉCITS ET DES CONTES.

Séquence 1 : Repérer des personnages. Utiliser d'autres mots pour parler des personnages.

Séquence 2 : Repérer des événements importants. Ordonner les différentes actions dans un récit.

Séquence 3 : Présenter des paroles des personnages dans un dialogue. Repérer les paroles des personnages.

PROJET 2 : LIRE ET ÉCRIRE DIFFÉRENTS TEXTES.

Séquence 1 : Identifier et écrire une annonce. Lire et écrire un menu.

Séquence 2 : Identifier et écrire une carte d'invitation. Lire et écrire une notice de fabrication.

Séquence 3 : Lire et écrire une notice de fabrication. Identifier une affiche. Repérer les éléments essentiels d'une affiche.

PROJET 3 : LIRE ET ÉCRIRE UNE COMPTINE OU UN POÈME.

Séquence 1 : Identifier une comptine, un poème. Repérer des rimes et le rythme.

Séquence 2 : Repérer la ponctuation dans une comptine, un poème. Écrire à la manière de…

Séquence 3 : Jouer et fabriquer des mots. Écrire un poème.»[173]

La brève présentation du manuel étant faite, revenons à présent à l'essentiel de notre analyse, à savoir le traitement de l'étude de la spatialité dans le manuel de français de 4ème année primaire.

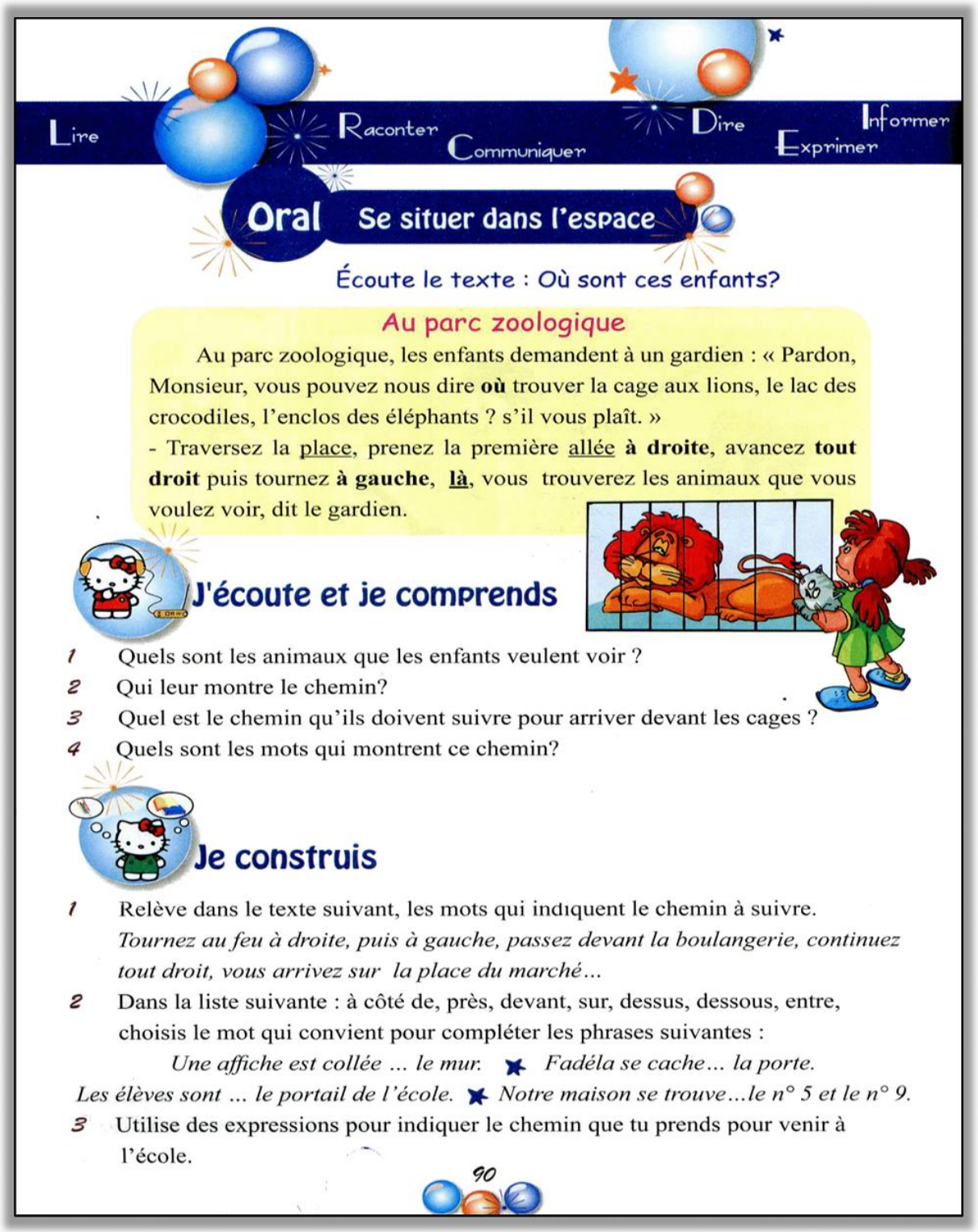
« Se situer dans l'espace », pour reprendre l'expression du manuel, est, rappelons-le, un acte de parole prévu dans la troisième et dernière séquence constitutive du deuxième projet intitulé « lire et écrire des textes différents ». L'étude de la spatialité fait sa principale apparition au début de la séquence (figure N°19) et a trait essentiellement à la spatialité dynamique.

---

[171] I.E.E.F.

[172] M.E.F.

[173] Guides Pédagogiques des Manuels de Français : 4e AP - 4e AP - 5e AP. (2012 : 41-42).


Lire Raconter Communiquer Dire Informer Exprimer

Oral Se situer dans l'espace

Écoute le texte : Où sont ces enfants?

Au parc zoologique

Au parc zoologique, les enfants demandent à un gardien : « Pardon, Monsieur, vous pouvez nous dire **où** trouver la cage aux lions, le lac des crocodiles, l'enclos des éléphants ? s'il vous plaît. »

- Traversez la place, prenez la première allée **à droite**, avancez **tout droit** puis tournez **à gauche**, **là**, vous trouverez les animaux que vous voulez voir, dit le gardien.

J'écoute et je comprends

1 Quels sont les animaux que les enfants veulent voir ?
2 Qui leur montre le chemin?
3 Quel est le chemin qu'ils doivent suivre pour arriver devant les cages ?
4 Quels sont les mots qui montrent ce chemin?

Je construis

1 Relève dans le texte suivant, les mots qui indiquent le chemin à suivre.
Tournez au feu à droite, puis à gauche, passez devant la boulangerie, continuez tout droit, vous arrivez sur la place du marché…

2 Dans la liste suivante : à côté de, près, devant, sur, dessus, dessous, entre, choisis le mot qui convient pour compléter les phrases suivantes :
Une affiche est collée … le mur. ★ *Fadéla se cache… la porte.*
Les élèves sont … le portail de l'école. ★ *Notre maison se trouve…le n° 5 et le n° 9.*

3 Utilise des expressions pour indiquer le chemin que tu prends pour venir à l'école.

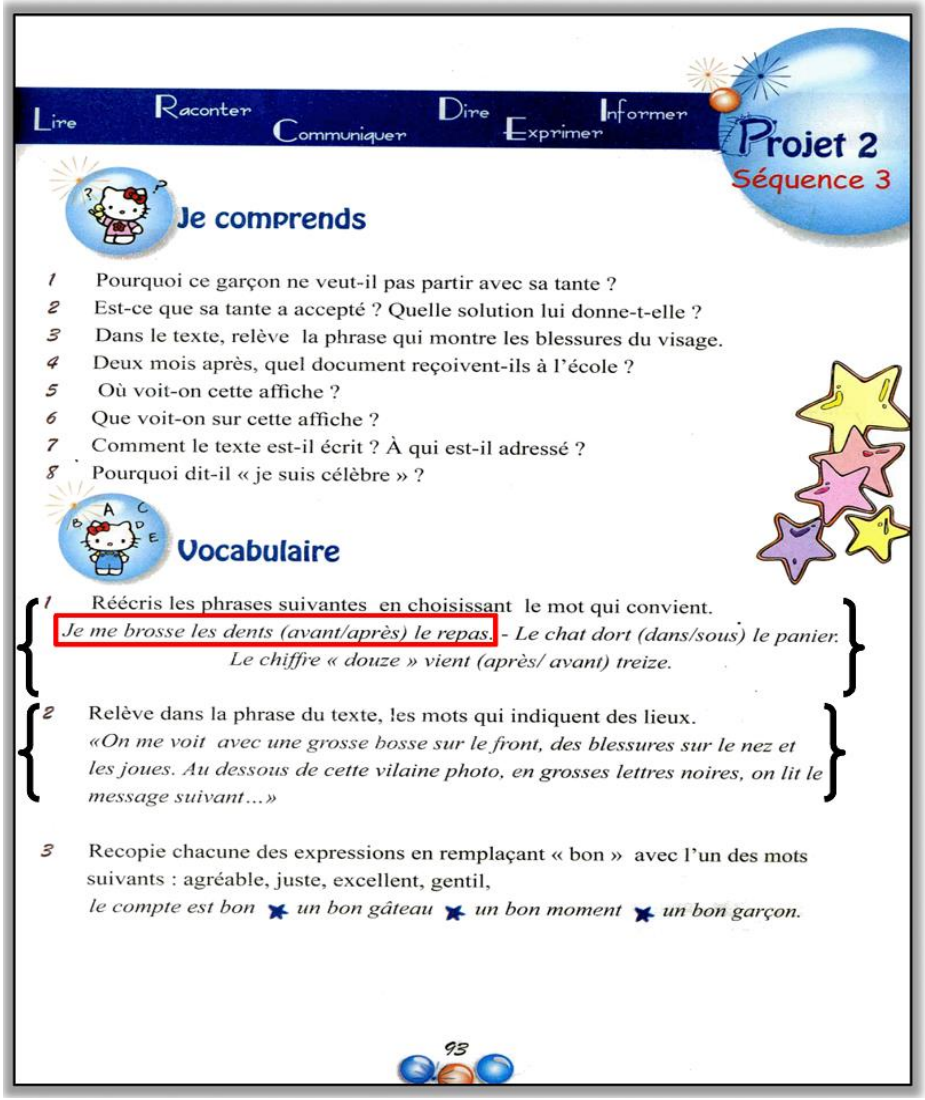
90

Figure 19 : Traitement de l'étude de l'espace dans le manuel de 4ème année primaire.

Par le biais d'un texte court, ayant pour titre « Au parc zoologique », l'élève est invité, dans un premier temps correspondant à une phase d'écoute et de compréhension, à retracer verbalement le chemin que des enfants ont emprunté pour parvenir à l'emplacement des cages de quelques animaux. L'élève est ensuite appelé à repérer les marqueurs spatiaux (« à

droite », « tout droit », « à gauche », « là ») servant à préciser l'emplacement de ces cages. Notons que toute cette localisation dynamique se fait dans l'abstraction la plus totale : excepté une illustration[174] peu pertinente accompagnant le texte, l'élève ne dispose d'aucun plan lui permettant d'appréhender facilement et convenablement le sens des indicateurs de lieu qu'il est appelé à retrouver. Dans un second temps correspondant à une phase dite de construction, l'élève s'entraîne à relever d'un texte quelques marqueurs spatiaux à valeurs dynamiques (« [tournez] à droite », « [tournez] à gauche », « [passer] devant », « [continuez] tout droit » et « [arrivez] sur ») puis à compléter des phrases en usant de quelques marqueurs spatiaux à valeur statique (« à droite », « à gauche », « devant », « tout droit » et « sur ») et le tout, encore une fois, sans la moindre explication préalable et en l'absence de tout support visuel figuratif. Enfin, l'élève est appelé à s'exercer sur la construction de phrases décrivant son parcours de la maison jusqu'à l'école. Outre cette partie introductive traitant essentiellement de l'expression du mouvement, le manuel propose sporadiquement quelques activités (Figure N°20). Deux premières activités rattachées au vocabulaire et prévues à la page 93 proposent respectivement à l'élève d'effectuer le bon choix entre des paires de prépositions spatiales comprises dans des phrases (tâche 1) et de relever, dans un texte, les marqueurs spatiaux constituant ce dernier (tâche 2). À la page 102, l'élève est invité à combler les espaces vides d'un texte à trous par un emploi approprié des indicateurs de lieu statique « sur », « sous », « devant » et « à côté » (tâche 5). Encore une fois, toutes ces activités sont, elles aussi, totalement dépourvues de toute illustration d'accompagnement.

[174] Celle d'une scène représentant une fille tenant dans ses bras un chat et portant son regard sur un lion mis dans une cage.



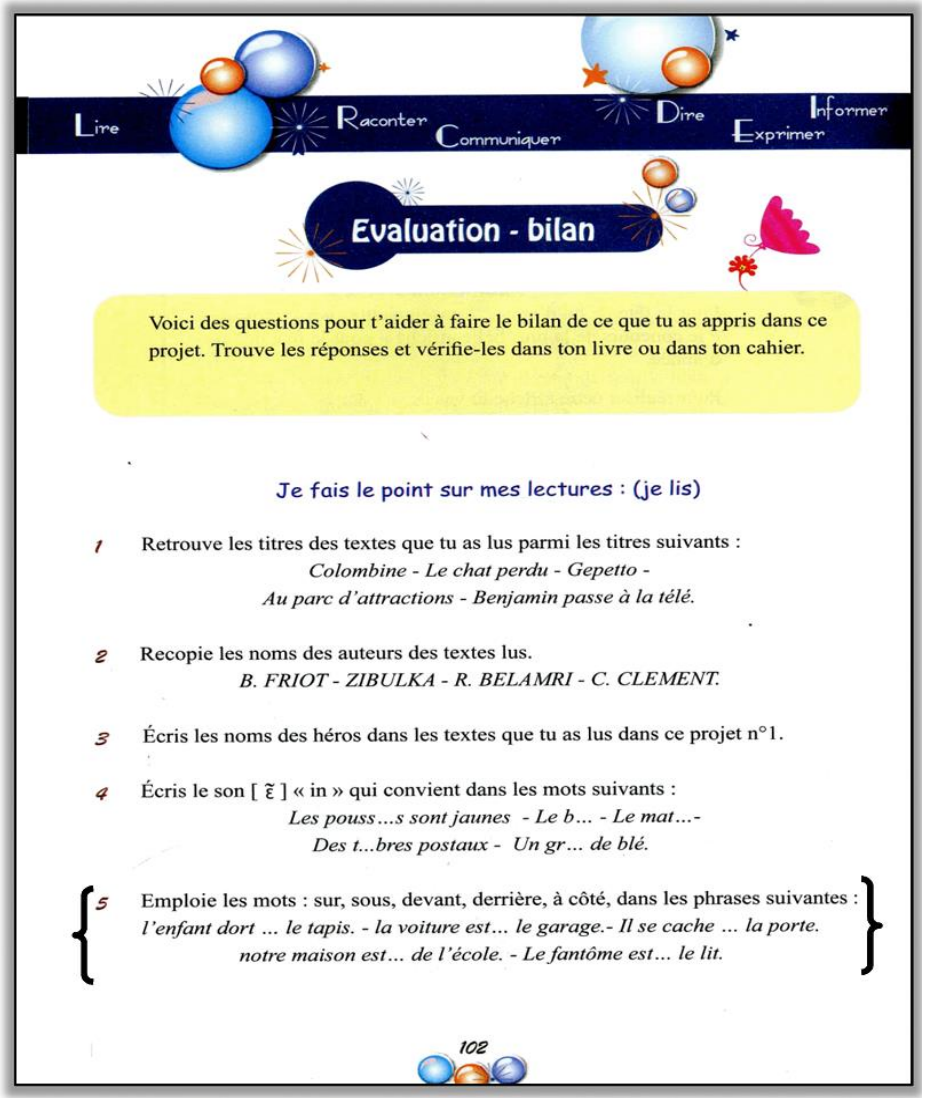


Figure 20 : Activités portant sur l'expression de l'espace dans le manuel de 4ème année primaire.

Mise à part la partie introductive et le peu d'activités proposées, l'étude de l'espace, en tant que véritable objet d'étude structuré autour de contenus prédéfinis et d'objectifs langagiers clairs et précis, est aussi inexistante dans ce manuel de 4ème année primaire. Dans tout l'ouvrage et notamment dans la troisième séquence du projet 2 censée traiter de l'espace, nous n'assistons pas à un traitement méthodique et cohérent consistant par exemple à définir à l'apprenant ce qu'est la localisation spatiale statique ou dynamique, à lui présenter ses outils selon une présélection pertinente et à lui révéler ses modes d'expressions. Tout ce dont l'élève à droit, ce sont des évocations abruptes et en vrac de quelques aspects liés à l'expression de l'espace en français. Telle qu'elle est présentée dans ce manuel – destiné, rappelons-le, à de très jeunes élèves non francophones de 4ème année primaire – l'étude de l'espace est pour le moins inappropriée pour un tel public. L'absence de support visuel permettant à l'élève de reconnaître l'aspect des différents rapports de lieu décrits par les phrases, l'amalgame des rapports spatiaux fixes avec les rapports spatiaux dynamiques et parfois la confusion avec les rapports de temps (« *je me brosse les dents (avant/après) les repas* ») sont autant de facteurs qui ne peuvent faciliter l'apprentissage de la spatialité chez ces élèves. Ces derniers, précisons-le encore une fois, sont loin d'être des apprenants chevronnés, en possession d'acquis solides leur permettant de passer, avec la plus grande aisance et virtuosité, du rapport spatial dynamique au rapport spatial statique et tout en nuançant le spatial du temporel, et ce, sans le moindre soutien visuel. Ce public d'apprenants n'est qu'à sa deuxième année d'apprentissage du FLE, en d'autres termes, il est en phase de tâtonnement et de découverte. Une phase délicate qui nécessite de la part de la « partie guindante » (enseignants, concepteurs de manuel, etc.) un accompagnement et une présentation des contenus qui soit, pour la « partie guidé »[175], la moins contraignante possible et la plus efficiente sur le plan cognitif (éviter d'inhiber l'apprentissage par une masse de connaissances et favoriser les acquis par un choix pertinent et graduel des contenus) et psychologique (renoncer aux démarches susceptibles de démotiver l'apprenant et favoriser les approches suscitant l'intérêt et l'implication de ce dernier).

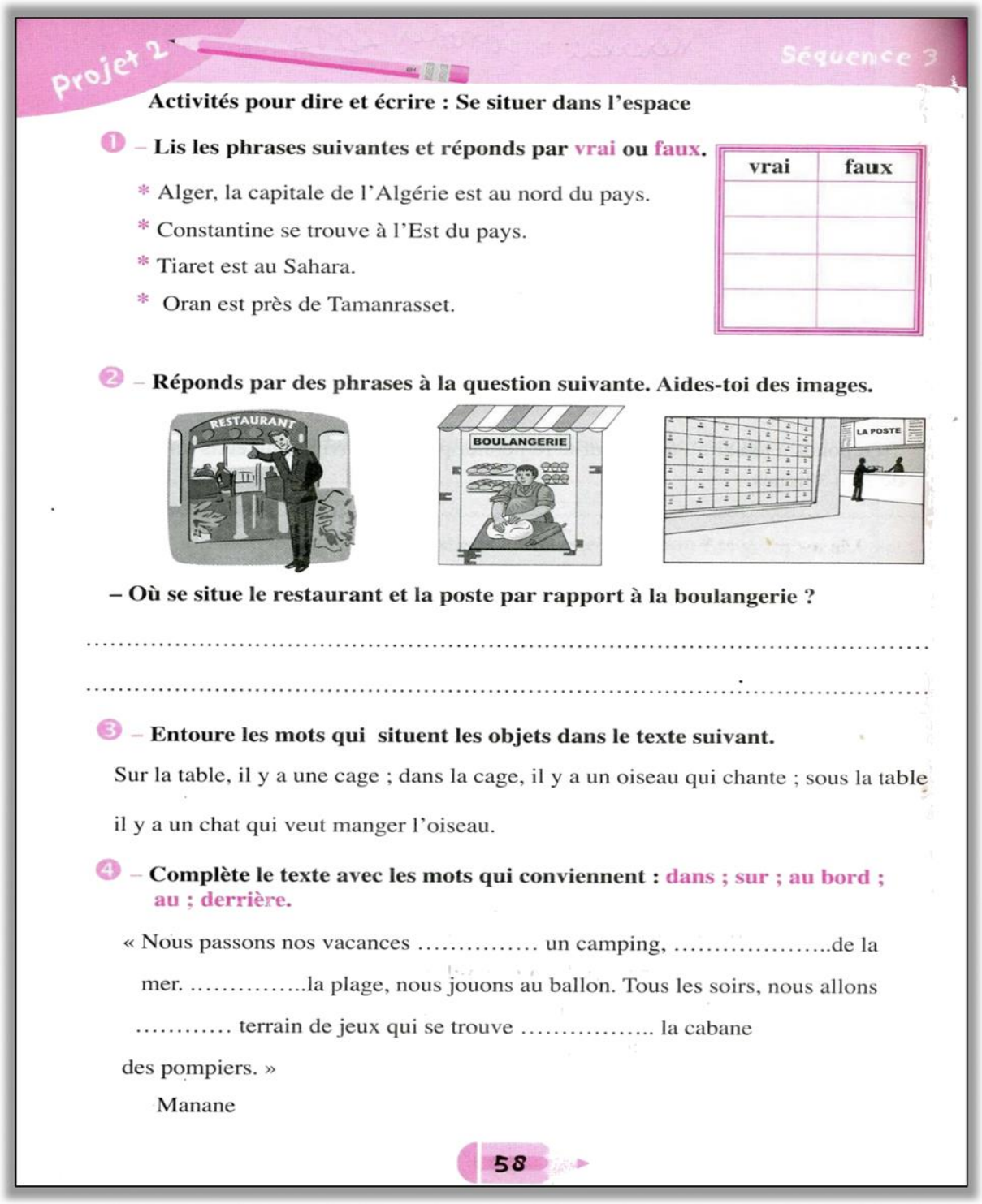
En fait, si un tel traitement est réservé à l'expression de l'espace, c'est parce que cet acte de parole est tenu non pas comme une finalité mais plutôt comme un moyen : il « (…) est proposé pour entraîner l'élève à prendre la parole. »[176]. Exprimé autrement, l'introduction de ces quelques éléments relatifs à l'espace – que l'on tient abusivement comme constitutifs de l'acte de parole « se situer dans l'espace » – vise juste à mettre l'apprenant en situation

[175] CUQ et GRUCA (2003).
[176] Guides pédagogiques des Manuels de Français 3e AP - 4e AP - 5e AP (2012 : 42).

d'apprentissage, ils constituent ainsi une amorce et à la limite un contenu d'enseignement au même titre que l'étude du son [j] prévue dans la séquence 3. En aucun cas l'acte de parole « Se situer dans l'espace » n'est érigé en tant qu'objectif suprême d'enseignement-apprentissage pour la 3ème séquence du deuxième projet. Ce dernier a une finalité autre bien arrêtée : « Dans le deuxième projet, il [l'élève] apprendra à découvrir un récit, un conte, en analysant à son niveau, les différents éléments linguistiques et extra linguistiques de ce genre de texte »[177]. Et « En fin de 4e AP, l'élève doit pouvoir écrire un court texte répondant à des consignes claires (réaliser une affiche, écrire une suite, une fin à une histoire, à un récit, rétablir l'ordre des répliques dans un dialogue, compléter une comptine, un poème, …) comme il doit tenir compte des contraintes propres à chaque type d'écrits, de la présentation (lisibilité, ponctuation…) du vocabulaire adéquat, de la syntaxe et de l'orthographe appropriées. »[178]. Tels sont les objectives primordiaux assignés à l'enseignement-apprentissage du FLE en 4ème année primaire. Donc pour résumer, la conception de l'enseignement-apprentissage de l'espace en français telle qu'elle se matérialise dans le manuel scolaire officiel de 4ème année est, en fait, loin d'être un véritable objet d'étude, c'est-à-dire une thématique à part entière érigée par et pour les savoirs (les indicateurs de lieu, les verbes locatifs, les verbes de mouvement, les modes d'expressions syntaxiques de l'espace statique et/ou dynamique) et les savoir-faire (amener l'élève à appréhender et à exprimer les rapports de lieu de la vie courante) qui lui sont inhérents. Dans le manuel de 4ème année primaire, la programmation de l'acte de parole « Se situer dans l'espace » est une programmation de second plan tout à fait spécieuse.

Le cahier d'activités de 4ème année accompagnant le manuel souffre lui aussi de points faibles dont les principaux tiennent dans : l'insuffisance des activités proposées et l'inefficacité de la majorité de ces dernières (notamment l'activité 1, 3 et 4) à exercer les élèves sur la compréhension et l'expression de l'espace (Figure N°21).

[177] Guide du maître : Français 4e année primaire.
[178] Ibid.



Projet 2 Séquence 3

Activités pour dire et écrire : Se situer dans l'espace

❶ – **Lis les phrases suivantes et réponds par vrai ou faux.**

* Alger, la capitale de l'Algérie est au nord du pays.
* Constantine se trouve à l'Est du pays.
* Tiaret est au Sahara.
* Oran est près de Tamanrasset.

vrai	faux

❷ – **Réponds par des phrases à la question suivante. Aides-toi des images.**

– Où se situe le restaurant et la poste par rapport à la boulangerie ?

.....

.....

❸ – **Entoure les mots qui situent les objets dans le texte suivant.**

Sur la table, il y a une cage ; dans la cage, il y a un oiseau qui chante ; sous la table il y a un chat qui veut manger l'oiseau.

❹ – **Complète le texte avec les mots qui conviennent : dans ; sur ; au bord ; au ; derrière.**

« Nous passons nos vacances ..... un camping, ...de la mer. .....la plage, nous jouons au ballon. Tous les soirs, nous allons ..... terrain de jeux qui se trouve ..... la cabane des pompiers. »

Manane

58

Figure 21 : Activités portant sur l'expression de l'espace dans le cahier d'activités de 4ème année primaire.

C'est en fait l'absence d'illustrations d'accompagnement, permettant aux élèves d'appréhender la situation spatiale et de décider en connaissance de cause du marqueur spatial approprié, qui rend la plupart des activités inopérantes. Dans certains cas, c'est l'inadéquation

de la finalité assignée à l'activité qui rend cette dernière sans intérêt pour l'évaluation, l'entraînement et le développement d'habiletés relevant de la traduction ou de l'appréhension de l'espace. Il en est ainsi de l'activité 3 proposant à l'élève d'entourer les indicateurs de lieu. La réalisation d'une telle activité aidera certainement l'enseignant à savoir si l'élève parvient ou pas à identifier formellement les marqueurs spatiaux et conduira inévitablement l'élève à une meilleure reconnaissance morphologique de ces unités linguistiques. En revanche, avec une telle activité, l'enseignant ne saura en aucun cas si l'usage à bon escient de ces marqueurs spatiaux demeure ou pas un acquis et l'élève ne parviendra jamais à développer une maîtrise d'emploi des ces outils de langue indispensables à l'expression et à la compréhension de l'espace.

Face à ces insuffisances propres aux manuels et aux cahiers d'activités scolaires officiels du primaire, quelle position l'enseignant du primaire adopte-t-il ? Ce dernier, tente-t-il de combler, par sa pratique, le manque dont souffrent les manuels scolaires du primaire ? Ou s'aligne-t-il sur le même traitement adopté par les concepteurs du manuel de 4ème année primaire ? C'est ce que nous tenterons de connaître dans ce qui suit.

1.3. Du côté des pratiques d'enseignement

L'examen critique de l'enseignant, s'effectue au moyen de deux outils d'investigation que sont : l'entretien directif et l'observation des pratiques de classe.

1.3.1. Compte-rendu des entretiens avec les enseignants du primaire

Nos entretiens ont été réalisés avec 10 enseignantes dont huit enseignent dans des écoles publiques d'Alger centre[179] et deux enseignantes exercent dans une école publique de la ville de Blida[180]. Cette population d'enseignantes est âgée entre 24 et 50 ans et possède une expérience professionnelle comprise entre 03 et 28 ans. Sept enseignantes sont titulaires d'une licence de français, une enseignante est licenciée en traduction français/anglais et deux enseignantes sont des normaliennes. Ces entrevues avec ces dix enseignants, visent un double objectif : d'une part, révéler certaines données non apparentes[181] de l'enseignement de la spatialité en français, que l'observation en situation de classe ne peut mettre en évidence et, d'autre part, vérifier si la pratique respective de chaque enseignante n'est pas, au final, la

[179] Notamment les écoles primaires : Ménani I, Ménani II, Ibn El Rachik, Ibn Toumert, Ibn El Ness et Mohamed Mada.
[180] En l'occurrence l'établissement scolaire : Djilali Bounaâma,
[181] Des données telles que celles relatives au moment du traitement de l'espace au primaire, aux critères qui sous-tendent le choix des indicateurs de lieu à enseigner.

ligne de conduite commune à ces enseignantes. Notre entretien s'organise autour de trois principaux points : **a)** la contextualisation de l'enseignement de l'espace au primaire, **b)** la démarche adoptée en matière d'enseignement de l'espace et **c)** la description détaillée du déroulement d'un cours traitant de l'espace.

a) Contextualisation de l'enseignement de l'espace au primaire

Notre entretien individuel s'amorce par des questions visant à contextualiser l'étude de l'espace au cycle primaire :

Q1 : L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ **Oui** ☐ **Non**

À quel(s) trimestre(s) ? …….. **À quel(s) mois ? ……**

Dans quel(s) projet ? ……..... Dans quelle(s) séquence(s) ? …..……

En combien de séance(s) ? ……..... De combien d'heures ? …..…….

b) Pour les classes de 4ème année ? ☐ **Oui** ☐ **Non**

À quel(s) trimestre(s) ? …….. **À quel(s) mois ? ……**

Dans quel(s) projet ? ……..... Dans quelle(s) séquence(s) ? ……

En combien de séance(s) ? ……..... De combien d'heures ? …….

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ **Oui** ☐ **Non**

À quel(s) trimestre(s) ? …….. **À quel(s) mois ? ……**

Dans quel(s) projet ? ……..... Dans quelle(s) séquence(s) ? ……..…

En combien de séance(s) ? ……..... De combien d'heures ? …….…….

Q2 : Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ☐

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre ……..……....

Les enseignantes sont unanimes quant à la programmation de l'étude de l'espace au primaire : les classes de 3ème et de 5ème année primaire ne connaissent pas une véritable étude de l'espace, il s'agit beaucoup plus d'explications ou d'évocations ponctuelles de quelques éléments ayant trait à l'espace et notamment à quelques prépositions spatiales figurant dans les manuels officiels de 3ème et de 5ème. Selon les dires des enseignantes, c'est surtout en 4ème année primaire que l'étude de l'espace constitue un objet d'étude. Celui-ci est prévu au deuxième trimestre (au mois de mars) pour certaines enseignantes et au troisième trimestre

(au mois d'avril) pour d'autres enseignantes. Mais quelle que soit la période envisagée, l'étude de la spatialité s'effectue toujours en une séance de 45 minutes et coïncide toujours avec le deuxième projet du manuel officiel de 4ème (lire et écrire des textes différents) et plus précisément avec le début de la 3ème séquence consacrée à l'étude de l'acte de parole « Se situer dans l'espace ».

b) Démarche adoptée en matière d'enseignement de l'espace

Une fois la contextualisation de l'enseignement de l'espace au primaire déterminée, nous avons interrogé les enseignantes sur la démarche entreprise dans le cadre de l'enseignement de l'espace et plus précisément sur tout ce qui concerne :

- les contenus retenus dans l'étude de l'espace :

Q3 : Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ?

Q4 : Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? ……...…….

Les classes de 4ème année ? ……...…….

Les classes de 5ème année ? ……...…….

Q5 : Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ **Oui (Citez des exemples)**

☐ **Non (Pourquoi ?)**

Q6 : Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ **Oui (Citez des exemples)**

☐ **Non (Pourquoi ?)**

Q7 : Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ?

Q8 : Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

☐ **La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales.**

☐ **La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu.**

- le(s) mode(s) d'évaluation envisagé(s) pour exercer et mesurer l'habileté des élèves quant à l'expression/compréhension de l'espace en français :

Q9 : Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ?

- **Contenus retenus dans l'étude de l'espace**

Au sujet des modes d'expression de l'espace, les enseignants ne prévoient pas des formulations spécifiques dans le cadre de l'étude de la spatialité. Les enseignantes se contentent plutôt de présenter aux élèves les marqueurs spatiaux. Pour ce qui est de ces derniers, toutes les enseignantes précisent que les indicateurs de lieu sont surtout abordés avec les classes de 3ème et de 4ème. Pour les classes de 5ème, les enseignantes n'envisagent pas ces contenus linguistiques, car ces derniers, pour reprendre les dires d'une enseignante, « (…) ne sont pas prévus dans le manuel scolaire de 5ème et ne constituent nullement un contenu d'enseignement ». Les marqueurs spatiaux retenus par les enseignantes en 3ème et en 4ème années primaires sont ceux disponibles dans les manuels officiels propres à ces deux niveaux. Ce sont précisément les prépositions spatiales « sur », « sous » et « dans » qui sont les plus souvent présentées aux élèves de troisième année. Pour les élèves de quatrième année, les enseignantes prévoient les marqueurs spatiaux « sur », « sous », « dans », « à droite », « à gauche » « devant » « tout droit », « avant/après », « au-dessous ». S'agissant de la programmation des prépositions spatiales « à » et « contre », les enseignantes notent que ces prépositions ne sont prévues pour aucun niveau d'enseignement, car elles ne figurent pas dans le manuel et ne constituent en aucun moment un contenu d'enseignement. Ainsi, les enseignantes ne procèdent ni à une présélection des marqueurs spatiaux selon des paramètres bien définis (critère de la fréquence d'usage des prépositions spatiales, critère des contrastes existant entre les marqueurs spatiaux de la langue cible et les marqueurs spatiaux de la langue source des apprenants, etc.) ni à un choix additionnel des indicateurs de lieu appelé à s'enrichir et à évoluer au fil des différents niveaux du cycle primaire. La sélection des marqueurs spatiaux reste tributaire de la programmation officielle (notamment celle qui se traduit à travers les manuels scolaires et les cahiers d'activités) et des objectifs fondamentaux assignés aux séquences. Pour justifier cette manière de faire, quelques enseignantes tirent argument du fait que les indicateurs de lieu ne font jamais l'objet d'évaluation lors de l'examen final de 5ème année primaire. D'autres enseignantes présument que les marqueurs spatiaux non traités au primaire (tel que le « à » et le « contre » statique) constitueront forcément l'objet d'étude des cycles supérieurs (le cycle moyen et secondaire). Et pour certaines enseignantes, ce traitement réservé aux indicateurs de lieu est rattaché au fait que la maîtrise d'emploi des indicateurs de lieu n'est pas un objectif de premier rang. En dépit de la diversité des motifs avancés, toutes les enseignantes s'accordent à dire que les indicateurs de lieu ne sont pas de véritables contenus d'enseignement ; ils sont le plus souvent mis au service

de la réalisation d'activités liées à la grammaire, à la lecture et à la compréhension de textes. Pour illustrer ces dires, certaines enseignantes nous citent comme exemple le cas d'intégration des indicateurs de lieu en 5ème année. A ce niveau, les marqueurs spatiaux servent l'étude du complément circonstanciel de lieu prévue dans le projet 04, séquence 1 portant sur « la phrase à 3 constituants GN + GV + GP / les compléments circonstanciels » (*Cf.* manuel scolaire de 5ème, p. 115 et cahier d'activités de 5ème, pp. 46-47). 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 d'indices qui aident l'élève à identifier et dégager le complément de lieu dans une phrase. Selon les enseignants, aborder autrement les indicateurs de lieu en 5ème année en versant dans l'étude de leur sémantisme n'est pas conforme à l'orientation dans laquelle ils doivent s'inscrire et se plier. D'autres enseignantes nous signalent aussi qu'en 4ème année les marqueurs spatiaux sont certes convoqués, mais ils servent à présenter l'acte de parole « Se situer dans l'espace » et plus précisément quelques aspects formels, dont les marqueurs spatiaux. S'agissant de la visée de l'enseignement des derniers (question 8), les enseignantes tentent, en fonction des objectifs arrêtés et des besoins des élèves, de concilier deux finalités antipodales : d'une part, assurer aux élèves la découverte de la valeur grammaticale des marqueurs spatiaux censée servir le besoin scolaire de l'analyse formelle des phrases[182] et, d'autre part, garantir la découverte de la valeur spatiale des indicateurs de lieu aux élèves pour les exigences communicatives de la vie courante en matière de localisation spatiale. Dans la première orientation, les enseignantes font connaître aux élèves la dimension formelle des indicateurs de lieu et notamment les différentes formes que ces derniers peuvent revêtir (prépositions, adverbes, locutions prépositionnelles et locutions adverbiales de lieu), leur ordre d'apparition et leur utilité dans la construction et le repérage des compléments circonstanciels de lieu des phrases. Dans la seconde orientation, les enseignantes révèlent aux élèves le sémantisme des indicateurs de lieu, et ce, en recourant à la gestuelle, aux illustrations, à la situation de classe et parfois même à la traduction. Cette orientation louable revêt dans la majorité des cas le caractère de tentatives qui souffrent d'une absence de systématisation au fil des différents

[182] Cette orientation nous la tenons, tout comme le fait ARROYO et all. (2001 : 10) pour une option pédagogique dérisoire et guerre salutaire : « Il nous paraît évident qu'une description purement grammaticale, qui ne tienne pas compte des usages spatiaux et conventionnels d'une culture donnée, est anti-pédagogique et ne facilite pas le processus d'apprentissage, dans la mesure où elle laisse de côté l'encadrement culturel et cognitif nécessaire à la description de l'espace.».

niveaux du cycle primaire. Dans certains cas, la « description sémantique »[183] des marqueurs spatiaux n'est envisageable que lorsque l'élève manifeste une difficulté à assimiler ou à user de certains de ces outils.

- **Mode(s) d'évaluation envisagé(s) pour exercer et mesurer l'habileté des élèves quant à l'expression/compréhension de l'espace en français**

Faute de contenus distinctement définis et d'objectifs bien tracés en matière d'enseignement de la spatialité, aucune enseignante ne pratique d'évaluation, quelle que soit sa forme, dans le cadre de l'expression/compréhension de l'espace. Les enseignantes affirment que tester l'élève sur ces points n'est pas l'attitude prescrite et en vigueur au primaire. Ce qui peut être envisageable et constitue, d'ailleurs, une pratique courante en matière d'évaluation, c'est de tester l'élève soit sur le déplacement et le repérage du complément circonstanciel de lieu construit avec un indicateur de lieu (notamment en 5ème année), soit sur l'emploi de quelques marqueurs spatiaux (notamment en 4ème année). Pour satisfaire au second type d'évaluation, les enseignantes s'appuient sur le peu d'exercices pertinents disponibles dans les manuels officiels et dans les cahiers d'activités. Des exercices qui, rappelons-le, restent dérisoires, car ils ne permettent pas d'exercer suffisamment les élèves sur l'emploi des marqueurs spatiaux usuels et sur les différentes valeurs qu'ils peuvent renfermer.

c) Déroulement d'un cours traitant de l'espace

Désirant avoir plus de détails sur la pratique d'enseignement de l'espace, nous avons clôturé notre entretien par une dernière question portant sur le déroulement de la séance consacrée à l'étude de l'espace en 4ème année :

Q10 : Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

Pour toutes les enseignantes interrogées, l'unique séance dévolue à l'enseignement de l'espace est une séance dédiée essentiellement à une activité de lecture et de compréhension orale d'un texte (« Au parc zoologique »). Durant cette séance, il incombe aux élèves la détermination des « indices textuels propres au message oral » et notamment « le repérage des interlocuteurs du message, l'identification de l'acte de parole » qui sous-tend ce dernier, ainsi que « la mémorisation du lexique lié à cet acte de parole », précise une enseignante. Pour la mise en oeuvre de cette séance, les enseignantes s'appuient à la fois sur un support visuel et sur un texte rendant compte d'une situation spatiale donnée. Pour les enseignantes désirant

[183] 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 ».

conserver la thématique de la séquence, la situation spatiale retenue est celle du parc zoologique. Ces enseignantes conservent le texte proposé dans le manuel de 4ème (le court texte intitulé « Au parc zoologique » figurant à la page 90) mais proposent des illustrations autres que celles associées au texte, notamment des illustrations représentant la situation globale du texte (l'image d'un zoo) et les personnages qui le constituent (les photos d'un lion, d'un crocodile et d'éléphants). Pour les enseignantes ne désirant pas adopter la thématique de la séquence, la situation spatiale retenue est tirée du contexte scolaire (se situer au sein de l'école, repérer les salles de l'école). Dans ce cas de figure, les enseignantes élaborent un texte adapté à la situation ainsi qu'un support visuel approprié (généralement un plan de l'école). Selon les enseignantes interviewées, l'enseignant est libre de choisir le support textuel et le support visuel qu'il désire, l'essentiel est que le premier support traite de l'espace (fixe ou dynamique, cela importe peu d'après les enseignantes) et que le second support soit suffisamment représentatif de la situation spatiale retenue, chose qui permettra aux élèves une meilleure découverte et appréhension de l'acte de parole « Se situer dans l'espace ». Le déroulement de cette séance, chez la plupart des enseignantes, passe par quatre phases. La première phase est celle de la découverte (« moment de découverte »). Il s'agit d'une phase où l'on met l'élève en contact avec le texte, et ce, en focalisant son attention d'abord sur les éléments « périphériques » du texte, notamment le titre du texte et l'illustration qui l'accompagne. Pour ce faire, les enseignantes interrogent les élèves sur l'intitulé du texte :

- Quel est le titre du texte ?

→ ***Au parc zoologique / Au sein de l'école / Où se trouve ma classe ?***

ainsi que sur le contenu des illustrations :

- Que représente l'image ?

→ ***Un parc zoologique.***

→ ***Le plan de l'école.***

- Que trouve-t-on dans un parc zoologique / dans une école ?

→ ***Des animaux (des lions, des éléphants, des crocodiles, etc.)***

→ ***Des salles et des espaces de l'école (la cour de récréation, le réfectoire, le bureau de la directrice, les toilettes, etc.)***.

La deuxième phase est une phase dite d'observation (« moment d'observation ») durant laquelle l'élève tente d'effectuer une analyse intrinsèque du texte. Selon les enseignantes, dans cette phase il est question d'asseoir chez les élèves une compréhension du texte. Cette deuxième étape s'amorce par la « lecture magistrale » du texte, une lecture combinée le plus

souvent à une gestuelle rendant plus explicite la signification de certains termes compris dans le texte (des termes tels que, « avancez tout droit », « tournez à gauche », « où », « descendre les escaliers », « à droite / à gauche », « aller à droite », etc.). À la suite de cette lecture effectuée par l'enseignant, il est demandé aux élèves de faire une lecture silencieuse au terme de laquelle ils devront répondre à quelques questions portant sur le texte :

Questions autour du texte « Au parc zoologique »	*Questions autour des textes « Au sein de l'école / Où se trouve ma classe ? »*
- Quels sont les animaux que les enfants veulent voir ? →*Les lions, les crocodiles et les éléphants.* *- Qui leur montre le chemin ?* → *Le gardien du zoo.* *- Quel est le chemin à suivre ?* →*Traverser la place, prendre la première allée à droite, avancer tout droit et tourner à gauche.* *- Comment appelle-t-on les mots en gras?* →*Des indicateurs de lieu.* *- Qui répète les mots qui montrent le chemin ?*	*- Quels sont les espaces qui constituent notre école ?* →*Les salles de classe, la cour de récréation, le bureau du directeur, les toilettes.* *- Où se situe notre classe par rapport aux salles voisines ?* →*À droite / À gauche.* *- Où se situe la cour de récréation ?* →*Au milieu de l'école.* *- Quel est le chemin pour aller aux toilettes ?* → *Je sors de la classe, puis je marche tout droit et je tourne à gauche / je descends les escaliers, je marche tout droit, puis je tourne à droite* *- Comment appelle-t-on les mots soulignés ?* →*Des indicateurs de lieu.* *- Qui répète les mots qui montrent le chemin ?*

Ces « questions d'aide à la compréhension », ainsi les nomment certaines enseignantes, tendent à faciliter chez l'élève la construction du sens du texte. Ces questions, comme

l'indiquent bon nombre d'enseignantes, contribuent aussi à favoriser l'interaction entre l'enseignant et l'élève et, par conséquent, le maintien de ce dernier en éveil. En répondant aux questions posées en phase d'observation, les enseignantes engagent les élèves dans ce qu'elles nomment un « moment de lecture expressive ». Cette troisième phase est une phase où l'élève est appelé à « lire avec intonation » le texte figurant au tableau ou dans le manuel. Cette étape constitue pour l'élève une opportunité pour améliorer son habileté de lecteur et une occasion pour l'enseignant de contrôler la qualité prosodique (l'articulation, la liaison, l'intonation, le rythme) de la lecture de l'élève et la faire évoluer si nécessaire. Enfin, une phase d'évaluation (« moment d'évaluation ») vient clôturer cette première et unique séance consacrée à l'étude de l'espace. Il s'agit d'une phase qui, selon les termes d'une enseignante, permet de « faire le point » sur les apprentissages des élèves et notamment sur l'identification de l'acte de parole abordé, à savoir « Se situer dans l'espace ». Les activités effectuées par les enseignantes sont généralement l'activité 1 prévue à la page 90 du manuel (*Cf.* Figure N°19), l'activité 2 prévue à la page 93 du manuel (*Cf.* Figure N°20) et l'activité 2 et l'activité 3 (*Cf.* Figure N°21) disponibles dans le cahier d'activités. Les autres activités que ce soit celles du manuel (activité 2 et 3, p.90) ou du cahier d'activités (activité 1 et 4, p.58) intéressent peu les enseignantes soit parce qu'elles convoquent des habiletés linguistiques que les élèves ne possèdent pas (ceci est particulièrement le cas de l'activité 3 du manuel), soit parce qu'elles ne sont pas accompagnées d'illustrations donnant accès au sens global des énoncés (c'est le cas de l'activité 2 du manuel et le cas des activités 1 et 4 du cahier d'activités).

Au terme de ces entretiens, il s'avère que les enseignantes ont incontestablement une conception et une démarche, à la fois, communes et lacunaires à l'égard de l'enseignement de la spatialité. En effet, pour toutes les enseignantes, le développement d'une habileté langagière liée à l'expression/compréhension de l'espace n'est pas le mot d'ordre et l'intention, du moins première, pour nos enseignantes. Toutes les enseignantes ne prévoient pas une étude de l'espace constituée de savoirs et de savoir-faire clairement définis et méthodiquement choisis. Les enseignantes se contentent plutôt de présenter aux élèves quelques éléments relevant de la traduction de l'espace, et ce, à travers les indicateurs de lieu. Ces derniers sont abordés selon une approche sémantique certes, mais celle-ci est, chez toutes les enseignantes, non systématique et non applicable à tous les paliers de l'enseignement primaire. Par ailleurs, la finalité primordiale de l'enseignement des marqueurs spatiaux sur laquelle tous les enseignants s'entendent n'est pas toujours et forcément celle de la connaissance et de la maîtrise des élèves du fonctionnement de ces outils de langue, en vue de

s'en servir à des fins communicatives. Généralement, ces contenus, sont aussi et surtout prévus pour d'autres finalités qui ne sont pas forcement rattachées à l'expression/compréhension de l'espace. Ainsi, en 4ème année, le but principal observé par l'ensemble des enseignantes, lors de la séquence intégrant les marqueurs spatiaux (3ème séquence du projet 2), est que l'élève parvienne à reconnaître, au sein d'un texte, un message traitant de l'espace. Et en 5ème année, les indicateurs de lieu sont intégrés et prévus par tous les enseignants, exclusivement, pour les besoins d'un enseignement grammatical : celui du complément circonstanciel de lieu. Enfin, concernant l'évaluation, toutes les enseignantes adoptent une attitude commune consistant à juger les élèves non pas sur leur expression et leur compréhension de l'espace, mais seulement sur leur emploi de quelques marqueurs spatiaux, et ce, en se contentant du peu d'exercices puisés dans les manuels officiels et le cahier d'activités.

Tout bien considéré, les enseignantes interrogées s'alignent sur la même démarche adoptée par les concepteurs des manuels scolaires et, de ce fait, renforcent et aggravent la situation déficitaire que connaît l'enseignement de l'espace à l'école primaire algérienne.

Les dires des enseignantes ne sont pas les seuls éléments faisant foi de la situation déficitaire de l'enseignement de l'espace à l'école primaire algérienne, la pratique confirme également cet état de fait. En effet, les insuffisances didactiques en matière d'enseignement de l'espace attestées grâce aux affirmations des enseignantes se sont aussi révélées à nous à la suite de l'observation des pratiques de classe.

1.3.2. Compte-rendu de l'observation des pratiques de classe

En plus des entrevues de recherche, nous nous sommes aussi appuyé, dans notre analyse critique de l'enseignement de la spatialité, sur l'observation de trois pratiques de classe : une pratique assurée par l'enseignante avec laquelle nous avons mené l'expérimentation du dispositif et deux pratiques réalisées par deux enseignantes exerçant dans deux établissements scolaires différents[184]. Dans notre analyse, nous nous sommes limité à l'observation du déroulement de la séance traitant de l'acte de parole « se situer dans l'espace » prévue pour les classes de 4ème année primaire, car cette séance est considérée, par toutes les enseignantes interrogées, comme étant l'unique séance consacrée à l'enseignement de l'espace. Dans notre analyse, nous tentons de recueillir prioritairement des informations factuelles liées, notamment :

[184] Les écoles primaires d'Ibn El Rachik et d'Ibn El Ness, en l'occurrence.

a) au prétexte et au propos de l'enseignement de l'espace (Dans quel cadre et pour quelle finalité l'enseignement de l'espace s'inscrit-il ? Est-ce à l'occasion et en vue de l'étude d'un point de langue, d'un acte de parole, d'une typologie de texte ou d'un thème donné ?) ;
b) au mode de présentation de l'étude de l'espace (Sur quel support – textuels/visuels, à la situation de classe, etc. – l'enseignant s'appuie-t-il pour amorcer l'étude de l'espace ?) ;
c) au mode du traitement de l'espace par l'enseignant (Quelle est la valeur spatiale retenue ? La localisation spatiale dynamique et/ou statique ? Quels sont les contenus linguistiques sélectionnés ? Comment sont-ils présentés ? Quelle approche, formelle et/ou sémantique, est privilégiée dans l'étude de l'espace ?) ;
d) au mode d'évolution de l'espace par l'enseignant (Quels sont les exercices proposés par l'enseignante dans le cadre de l'étude l'espace ?).
Les trois séances (de 45 minutes) traitant de l'espace et auxquelles nous avons assisté s'amorcent par l'observation d'un support visuel (le plan d'un zoo) fixé au tableau à partir duquel les enseignantes interrogent les élèves sur son contenu :

- Que représente l'image qui est au tableau ?

→ **Le plan d'un zoo.**

- Que trouve-t-on dans un zoo ?

→ **Des animaux.**

- Citez-moi quelques animaux que l'on peut voir dans un par zoologique ?

→ **Des éléphants, des lions, des girafes…**

Les enseignantes enchaînent leur mise en situation des élèves par la lecture à haute voix du texte « Au parc zoologique » :
« *Au parc zoologique, les enfants demandent à un gardien : « Pardon, Monsieur, vous pouvez nous dire* ***où*** *trouver la cage aux lions, le lac des crocodiles, l'enclos des éléphants ? s'il vous plaît. ». Traversez la place, prenez la première allée* ***à droite****, avancez* ***tout droit*** *puis tournez* ***à gauche****,* ***là****, vous trouverez les animaux que vous voulez voir, dit le gardien.* ».
La lecture de ce texte par les enseignantes est associée à la gestuelle visant à faciliter la compréhension de certains termes tels que « où », « à droite », « tout droit », « à gauche », « là ». Après cette première lecture effectuée par les enseignantes, celles-ci désignent quelques élèves pour relire le texte. Au terme des lectures supplémentaires faites par les élèves, les enseignantes posent les quatre questions proposées dans la première rubrique « j'écoute et je comprends » figurant dans le manuel :

- Quels sont les animaux que les enfants veulent voir ?

→ Les enfants veulent voir : les lions, les crocodiles et les éléphants.

- Qui leur montre le chemin ?

→ Le gardien.

- Quel est le chemin qu'ils doivent suivre pour arriver devant les cages ?

→ Les enfants doivent traverser la place, prendre la première allée à droite, avancer tout droit ensuite tourner à gauche.

- Quels sont les mots qui montrent ce chemin ?

→ Traverser la place, prenez la première allée à droite, avancez tout droit et tournez à gauche.

À travers cette rubrique, portant le nom de « j'écoute et je comprends », les enseignantes visent divers objectifs : vérifier la compréhension du texte par les élèves, amener ces derniers à s'exprimer et leur faire découvrir l'acte de parole mis à l'ordre du jour. S'appuyant toujours sur le manuel, les enseignantes prévoient à la suite des réponses apportées aux quatre questions, un moment d'évaluation. Durant cette phase, correspondant à la deuxième rubrique « Je construis» de la 3ème séquence, une enseignante se contente d'effectuer l'exercice 1 du manuel (*Cf.* Figure N°19) quant aux deux autres enseignantes, elles proposent à leurs élèves de réaliser le premier exercice du manuel ainsi que deux exercices (les activités 2 et 3, plus précisément) proposés dans le cahier d'activités (*Cf.* Figure N°21). Au terme de cette phase d'évaluation, les enseignantes demandent aux élèves de ranger leurs affaires et c'est ainsi que s'achève l'unique séance consacrée à l'étude de l'espace au cycle primaire. C'est de cette manière que s'est fait, ce que l'on peut nommer improprement, l'enseignement de l'acte de parole « se situer dans l'espace » aux élèves de 4ème année primaire : essentiellement à travers quelques activités. Aussi bien en théorie qu'en pratique, les enseignants du primaire inscrivent l'étude de l'acte de parole « se situer dans l'espace » plus dans la découverte et non pas dans la pratique. Bien qu'ils en manifestent le besoin, les élèves ne sont pas appelés à maîtriser les habiletés linguistiques et langagières relevant de cet acte de parole, mais à reconnaître un élément le constituant, à savoir les marqueurs spatiaux. Cet état de fait caractérise aussi les autres niveaux d'enseignement. En effet, que ce soit en 3ème ou en 5ème année primaire, ce n'est point la pratique de la langue à travers ses actes langagiers fondamentaux (se présenter, se situer dans le temps et l'espace, formuler une requête, s'interroger au sujet de quelque chose ou de quelqu'un, etc.) qui est mise en relief et ciblée, mais c'est plutôt la familiarisation des élèves avec certain type de textes qui est le plus promue. Le propos de l'enseignement-apprentissage du français à l'école primaire vise, dans les faits, d'abord et surtout le

développement et la maîtrise d'une technicité textuelle (soit un savoir-faire lié à la typologie des textes) chez l'élève et non pas le développement et la maîtrise d'une habileté langagière (soit un savoir-faire lié à l'actualisation des actes de parole).

Aussi bien du côté des outils didactiques que du côté des pratiques d'enseignement, l'étude de la spatialisation statique en français connaît une situation bel et bien lacunaire. Celle-ci est marquée par l'absence d'une véritable réflexion et conception didactiques en la matière. Ni les concepteurs des manuels scolaires, ni les enseignants ne font de l'étude de l'espace statique un objet d'enseignement-apprentissage à part entière. Loin de constituer une leçon en soi, l'étude de l'espace au primaire est juste un moyen permettant de concrétiser des objectifs pédagogiques autres que ceux rattachés au développement, chez les élèves, d'une compétence langagière en matière d'appréhension et de traduction de l'espace. Tel qu'il se présente actuellement, l'enseignement de l'espace au cycle primaire n'est pas en mesure d'assumer l'acquisition d'un des besoins langagiers les plus fondamentaux. Le risque est grand, par conséquent, que les élèves du primaire aient des lacunes d'expression et/ou de compréhension de l'espace en français. C'est d'ailleurs ce que nous avons constaté à l'issue d'une série de tests effectués auprès des élèves du primaire.

2. Impact de la situation d'enseignement de l'espace au primaire sur l'état des habiletés des élèves en matière d'expression/compréhension de l'espace statique en français

En effet, les élèves du primaire que nous avons pu observer souffrent pour la plupart de difficultés en matière de traduction et d'appréhension de l'espace statique. Ces dernières se sont révélées à nous à la suite de trois tests réalisés avec des élèves de 4ème et de 5ème années primaires. Des deux premiers tests (voir *infra*, Figures N°28 et N°29), visant à vérifier la maîtrise d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre »[185], nous nous sommes aperçu que peu d'élèves maîtrisaient l'emploi de ces prépositions. En effet, sur les 120 élèves (60 élèves issus des classes de 4ème année primaire et 60 élèves issus des classes de 5ème année primaire) que nous avons eu l'occasion de tester, seuls 23 élèves (10 élèves de 4ème et 13 élèves de 5ème) ont fait preuve de maîtrise totale d'emploi de «contre», 32 élèves (15 élèves de 4ème et 17 élèves de 5ème) ont présenté un emploi aléatoire de cette préposition et 65 élèves (35 élèves de 4ème et 30 élèves de 5ème) ont révélé une difficulté d'emploi de cet indicateur de lieu. Pour ce qui est du cas d'emploi de la préposition spatiale « à », nous avons recensé 18 élèves

[185] Si notre choix s'est fixé sur ces trois prépositions, c'est parce qu'elles connaissent un usage « intriqué » (VANDELOISE, 1986) et souvent font l'objet d'un emploi erroné chez les apprenants algériens.

(05 élèves de 4ème et 13 élèves de 5ème) concernés par la maîtrise d'emploi parfait de ce marqueur spatial, 24 élèves (08 élèves de 4ème et 16 élèves de 5ème) manifestant un usage inconstant de « à » et 78 élèves (47 élèves de 4ème et 31 élèves de 5ème) éprouvant une difficulté d'emploi de cette préposition spatiale. S'agissant de l'usage de l'indicateur de lieu « sur », nous avons enregistré 31 cas (14 élèves de 4ème et 17 élèves de 5ème) de maîtrise parfaite d'emploi de ce marqueur spatial, 39 cas (19 élèves de 4ème et 20 élèves de 5ème) d'emplois non maîtrisés de « sur » et 50 cas (27 élèves de 4ème et élèves 23 de 5ème) de difficulté d'emploi de cette préposition spatiale.

Du troisième et dernier test (voir *infra*, Figure N°30) visant à vérifier l'habileté des élèves à exprimer des phrases rendant compte d'un rapport de lieu statique et notamment d'un rapport spatial de soutien (« relation porteur/porté »), il s'avère aussi que peu d'élèves testés sont à même de construire des phrases justes susceptibles de traduire correctement et convenablement ce type de rapport spatial. Sur 120 élèves ce ne sont que 14 élèves (04 élèves de 4ème et 10 élèves de 5ème) qui ont pu formuler des rapports de soutien irréprochables[186]. Le reste des élèves (soit 106 élèves : 56 élèves de 4ème et élèves 50 de 5ème) ont pour leur part proposé des phrases mal construites.

Conclusion

De cette observation factuelle de la pratique de classe, des entrevues effectuées auprès des enseignantes et de l'analyse des outils didactiques, il ne fait aucun doute qu'en l'état actuel des choses l'enseignement de l'espace à l'école primaire algérienne est incontestablement défaillant. Ce sont les maints points faibles recensés et observés tant dans les manuels et les cahiers d'activités officiels que dans les démarches pédagogiques qui attestent de cette réalité. Pratiques et outils didactiques souffrent, en effet, de l'absence d'un enseignement préétabli de l'espace fait de véritables savoirs et savoir-faire bien spécifiés, d'objectifs et d'une démarche bien tracés. Pratiques et outils didactiques souffrent, tout particulièrement de l'absence d'un choix sélectif des contenus linguistiques et langagiers, l'absence d'un traitement systématique et graduel des savoirs, l'insuffisance des descriptions sémantiques, et enfin l'absence d'une évaluation réelle permettant à l'enseignant le contrôle de la maîtrise des apprentissages et à l'élève le développement des habiletés linguistiques et langagières. Ce sont là, les principaux points faibles de l'enseignement de la spatialité à l'école primaire

[186] Sur les quatre rapports présentés, les élèves parviennent généralement à traduire correctement entre un et deux rapports et rarement trois rapports.

algérienne et les principaux motifs qui nous ont poussé à mettre en place notre dispositif d’aide.

CHAPITRE 3 : DISPOSITIF D'AIDE POUR L'ÉTUDE DE L'ESPACE STATIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ALGÉRIENNE

Introduction

Dans ce troisième et dernier chapitre, nous continuons de centrer notre attention sur le versant didactique de l'expression/compréhension du repérage spatial non dynamique au primaire. À la différence du chapitre précédent portant sur la situation didactique déficitaire en matière d'étude de l'espace à l'école primaire, nous traiterons ici de notre dispositif de remédiation de cette dernière. Dans un premier temps, nous rendrons compte du contenu global de notre dispositif d'aide (*Cf.* partie 2), puis de son expérimentation (*Cf.* partie 2.1) et, enfin, des résultats de sa mise en œuvre (*Cf.* partie 3).

1. Aspects théoriques et méthodologiques du dispositif

Avant de procéder à la présentation détaillée de notre dispositif, les étapes de sa mise en oeuvre et les résultats de son expérimentation, nous tenons à exposer les partis pris théoriques et méthodologiques qui le sous-tendent. La mise en place de notre dispositif ne prétend pas embrasser la question de l'enseignement-apprentissage de l'expression de l'espace statique en français dans sa globalité et s'appliquer à un champ d'expérimentation de grande envergure. Faute de temps, surtout, notre réflexion et notre action se limiteront à l'expression du rapport spatial statique de soutien traduit via les prépositions « à », « sur » et « contre » et concernera une population restreinte d'élèves issue des trois niveaux du cycle primaire. Dans le cadre de ce travail, notre dispositif vise essentiellement à rendre cette population d'apprenants capables de localiser ou de se localiser statiquement via l'emploi de ces prépositions spatiales leur faisant défaut. Nous estimons qu'une telle réflexion même ponctuelle, et peut être fragmentaire au vu de certains, est utile, en ce sens qu'elle nous offrira plus de visibilité dans un champ d'investigation peu exploré. En effet, les travaux didactiques axés sur l'enseignement-apprentissage de l'espace en classe de FLE et notamment sur l'expérimentation de dispositifs de remédiation sont, à notre connaissance, peu abondants. Aussi par ce travail nous comptons apporter quelques éléments de réponse quant à la (ou l'une des) manière(s) dont peut se faire l'enseignement-apprentissage de l'espace en classe de FLE et plus particulièrement à l'école primaire algérienne.

Notre dispositif, mis à part ses limites, se fond par ailleurs sur des choix méthodologiques s'articulant autour de cinq grands points que sont : **a)** la réhabilitation de l'enseignement-apprentissage de l'espace en français à l'école primaire algérienne et la reconsidération de ses objectifs ; **b)** l'attribution d'une place de choix aux marqueurs spatiaux ; **c)** l'importance

accordée à l'approche sémantique ; **d)** l'appui sur une démarche active et attractive pour l'apprenant ; **e)** l'appui sur une évaluation abondante et diversifiée des apprenants.

a) Réhabilitation de l'enseignement-apprentissage de l'espace en français à l'école primaire algérienne et reconsidération de ses objectifs

Dans l'état actuel des choses, la programmation de l'étude de l'espace au cycle primaire laisse à désirer. Celle-ci est quasiment absente en 3ème, inexistante en 5ème et insuffisante en 4ème étant donné qu'elle est restreinte à la reconnaissance formelle de quelques éléments (quelques verbes de mouvement et quelques marqueurs spatiaux) constitutifs d'un acte de parole (se situer dans l'espace) et non pas la mise en œuvre de ce dernier. En un mot, l'enseignement-apprentissage de l'expression/compréhension de l'espace à l'école primaire est loin de constituer un objet d'étude prioritaire, et c'est là où réside, à notre sens, le premier et le principal facteur générateur de la situation déficitaire en matière d'étude de la spatialité au cycle primaire. Solutionner cette dernière, passe prioritairement et inéluctablement par l'adoption d'une nouvelle orientation centrée sur la valorisation de l'expression/compréhension de l'espace où celle-ci sera perçue comme un objet d'étude auquel on assigne un objectif principal purement communicatif adapté à l'utilité et à la finalité langagière d'un tel acte de parole. En effet, on ne peut réduire l'enseignement-apprentissage de l'espace à une analyse formelle des constituants de la phrase, sachant pertinemment que l'intérêt de ce fait langagier (l'expression/compréhension de l'espace en français) réside dans la communication d'un sens et notamment d'une information au sujet d'une situation spatiale. C'est la raison pour laquelle, dans notre dispositif, nous mettons l'accent sur cette finalité communicative et nous l'érigeons en tant qu'objectif suprême. Par notre dispositif nous prévoyons, en effet, développer chez les apprenants la capacité à exprimer un rapport spatial (véhiculant notamment une valeur de relation porteur/porté ») via l'emploi de « à », « sur » et « contre ». Au terme de l'expérimentation du dispositif, l'apprenant sera aussi à même de reconnaître un rapport de lieu fixe évocateur de l'idée du soutien exigeant l'emploi respectif des trois prépositions spatiales et à même d'appréhender, par conséquent, la différence limitant l'usage de ces dernières.

À cette revalorisation de l'acte langagier que constitue l'expression/compréhension de l'espace statique en français, nous procédons aussi à une revalorisation de ses outils linguistiques et notamment des indicateurs de lieu (ici, les prépositions spatiales « à », « sur » et « contre »). Ces derniers seront réhabilités dans leur fonction signifiante et ne constitueront

plus de simples indicateurs formels mis au service de la reconnaissance d'un message textuel traitant de l'espace ou de la description de la langue. Les marqueurs spatiaux sont érigés, dans le cadre de notre dispositif, en contenu d'enseignement-apprentissage central voué surtout et avant tout à l'actualisation de la langue.

b) Attribution d'une place de choix aux marqueurs spatiaux

Tout au long de notre partie théorique consacrée à la définition de la localisation spatiale et à la description du fonctionnement des marqueurs spatiaux (« à », « sur » et « contre »), nous avons pu révéler l'importance et l'indispensabilité de ces outils. Cette observation est d'ailleurs réconfortée par l'avis de BORILLO (1998 : 126-127) consistant à dire que « (…) 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.» (Ibidem) L'auteur de *L'espace et son expression en français* ajoute aussi 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 – (…) » (Ibidem). L'indispensabilité des prépositions spatiales plus particulièrement et des marqueurs spatiaux plus généralement tient dans le fait qu'ils constituent des éléments linguistiques fonctionnels « vecteurs de notions » (MARTINOT, 1999 : 116) sans lesquels il ne peut y avoir ni traduction ni appréhension des rapports spatiaux.

Outre cet enjeu communicatif majeur et indéniable garanti par la maîtrise des marqueurs spatiaux, celle-ci peut développer, à la longue, chez l'apprenant d'autres compétences, dont notamment le sens de la rigueur et le sens des subtilités sémantiques. En effet, avoir en possession ces outils dont l'emploi attribue une signification précise pouvant distinguer entre les différents rapports spatiaux (pour la localisation ponctuelle en emploi « à », pour l'inclusion on utilise « dans » et pour l'adossement oblique on privilégie « contre », etc.) et parfois nuancer le sens de rapports de lieu en apparence similaires (« *être* ***à*** *Paris* » varie de « *être* ***au*** *volant* » et de « *être* ***au*** *mur* » et « *être* ***en*** *boite* » varie de « *être* ***dans*** *une boite* », etc.), cela ne peut que promouvoir le souci de la précision et de la nuance chez l'apprenant. Un autre atout, en termes de « savoir-apprendre »[187] langagier, peut être aussi attribué à l'appropriation des indicateurs de lieu, il s'agit du développement d'une « prise de conscience

[187] Terme pris dans le cadre européen commun de référence (CECR, 2005 : 106). Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (consulté le 10.08.2015).

de l'altérité »[188], car « Apprendre une langue consiste à avoir un consensus entre sa langue d'origine et la langue étrangère, à ne pas rejeter ni à adhérer systématiquement à cette nouvelle culture, mais reconnaître et accepter la différence (…) » (VAN DUNG NGUYEN, 2005 : 77). En situation de FLE, telle que la nôtre, l'enseignement-apprentissage des marqueurs spatiaux peut, en effet, être une invitation à la découverte de ce qui est différent et un prétexte pour la rencontre de l'autre. Grâce à une analyse contrastive permettant de révéler les ressemblances et les différences existant entre les marqueurs spatiaux de la langue cible (ici, le français) et les marqueurs spatiaux de la langue source (ici, l'arabe algérien dialectal, ou l'arabe classique ou encore le berbère), l'apprenant réalisera que sa représentation de l'espace n'est pas l'unique qui soit et qui prévaut, mais qu'il existe une vision autre que celle qu'il détient. Celle-ci se présentera tantôt semblable à celle de sa langue maternelle renforçant chez l'apprenant le sentiment de l'universalité de sa pratique langagière et tantôt elle se révélera distincte rappelant à l'apprenant la dimension identitaire de sa pratique langagière. Pour toutes ces raisons, il nous parait tout à fait légitime, judicieux et profitable de faire des marqueurs spatiaux un véritable et un important objet d'enseignement-apprentissage au cycle primaire.

c) Importance accordée à l'approche sémantique

Nous avons pu constater au cours de l'analyse de la pratique de classe qu'en phase finale de son apprentissage du français, l'élève de 5ème année primaire, dans son contact avec les indicateurs de lieu du français, est exclusivement orienté vers la maîtrise de l'analyse formelle des constituants de la phrase (le repérage et la permutation du complément circonstanciel de lieu, entre autres). L'étude des indicateurs de lieux devient ainsi un prétexte pour le développement, chez l'apprenant, d'une capacité à décrire la langue (et non pas le monde), et ce, par des marqueurs spatiaux, tenus pour de simples indices formels servant l'analyse phrastique ou la catégorisation grammaticale. Avec cette approche, négligeant le « sens spatial » et privilégiant le « sens grammatical », on ne peut espérer former des apprenants ayant le profil d'utilisateurs de la langue, soit des sujets parlants à même de traduire et d'appréhender l'espace en français. Les risques sont grands, en revanche, d'obtenir un public ayant le profil de techniciens de la langue, soit des grammairiens disposant d'un métalangage servant à décrire un point de langue propre au français, mais incapables de réinvestir ces acquis dans le cadre d'une communication réelle.

[188] Ibid.

Pour notre part, nous nous inscrivons à l'encontre de cette optique à laquelle nous préférons une approche éminemment sémantique. Notre prédilection pour une telle approche n'émane point d'une envie personnelle, mais des exigences de l'habileté langagière (traduire/appréhender l'espace) elle-même. Traduire un rapport de lieu consiste d'abord et avant tout à communiquer du sens, un sens spatial en l'occurrence, précisant les traits – pouvant être de rapprochement, de soutien, d'inclusion, de localisation fonctionnelle, etc., – qui caractérisent les termes d'une relation spatiale. Il en est de même pour la compréhension du rapport de lieu statique, celle-ci résulte de l'appréhension du contenu sémantique des marqueurs spatiaux. En d'autres termes, on ne peut espérer développer une habileté langagière consistant à comprendre et à exprimer l'espace en français en faisant l'économie d'une approche axée prioritairement sur le sens. Dans le cas qui nous préoccupe, cette approche visera à développer chez les apprenants des savoirs liés aux valeurs et aux contraintes d'emploi des propositions « à », « sur » et « contre », mais visera aussi à installer, chez les apprenants, un savoir-faire consistant en une habileté à (re)connaître les limites d'emploi de ces prépositions et à parvenir, par voie de conséquence, à une expression/compréhension correcte d'une « relation porteur / porté » en français. L'approche sémantique en matière d'enseignement-apprentissage de l'espace en classe de FLE, doit, à plus forte raison, être privilégiée, car nous estimons que l'adoption d'une telle approche 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 les valeurs des indicateurs de lieu des langues en présence (la langue source de l'apprenant et la langue cible à apprendre), elle permet aussi de prévenir et d'éviter les cas « d'usages intriqués »[189] propres à l'emploi des marqueurs spatiaux de la langue cible (ici le français) pouvant causer des difficultés aux élèves (nous pensons par exemple aux cas : « en/dans la cage» « en/dans la cuisine » « sur/dans la lune », etc.).

Notre préférence accordée à l'approche sémantique n'implique nullement la négligence de l'aspect formel de l'expression/compréhension d'une « relation porteur/porté » en français. Le point de vue formel sera conjugué au point de vue sémantique et s'organisera autour des exigences formelles sous-tendant l'acte langagier. Concrètement il sera question de présenter aux apprenants les modes de formulation syntaxique de la localisation spatiale en français

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

(notamment les formulations basiques : **[**Il y a **+** Nom de l'élément à localiser **+** préposition **+** Nom de l'élément localisateur] et [Nom de l'élément à localiser **+** élément verbal **+** préposition **+** Nom de l'élément localisateur]) ainsi que les particularités morphologiques liées à l'emploi de la préposition « à » (à + la = à VS à + le = au).

d) Appui sur une démarche active et attractive pour l'apprenant

Dans le cadre de notre dispositif, nous avons décidé que la présentation et la construction du savoir à enseigner (entre autres, les valeurs et les contraintes d'emploi des prépositions « à », « sur » et « contre ») aux apprenants doit s'effectuer selon une démarche favorisant l'implication de ces derniers. Pour satisfaire un tel objectif, trois moyens sont mis en œuvre : le recours au questionnement de l'élève par l'enseignant, l'exploitation de l'univers de la classe et l'utilisation des illustrations.

- **Recours au questionnement de l'élève par l'enseignant**

Le questionnement est, dans notre cas, une pratique pédagogique à laquelle l'enseignant fera fréquemment recours. Si nous privilégions la méthode interrogative, cela est dû initialement au fait que l'interrogation est le mode de communication verbal le plus familier pour l'enfant, l'activité langagière à laquelle ce dernier est, dès son jeune âge, habitué et confronté lorsqu'il est en interaction sociale avec le mode des adultes[190]. L'interrogation est pour l'enfant ce que la langue française est pour un locuteur français : une langue maternelle. Le questionnement est, a fortiori dans notre cas, indispensable étant donné que les apprenants, à qui le dispositif est destiné, sont peu ou point capables de formuler leurs propres interrogations en français et encore moins en mesure d'assumer une véritable interaction verbale avec leur maître ou leur maîtresse. De là, la nécessité que ces derniers amènent, par le biais du questionnement, l'apprenant à s'exprimer, l'amener tout au moins à hocher juste la tête et pourquoi pas dire son, ou du moins un, mot.

Le recours à une méthode interrogative permet également de garantir l'attention et l'entrain des apprenants (*Cf.* PUREN, 1989 ; FLAMÉRION, 2004). Dès la phase introductive du dispositif correspondant à la phase d'imprégnation (première rubrique du dispositif), l'enseignant, à partir d'un support visuel représentant une classe d'école, pose une série de questions aux apprenants. Des questions telles que : ***Où sont les enfants qui figurent sur le dessin ? Est-ce qu'ils sont à la maison ? Est-ce qu'ils sont à l'hôpital ? Sont-ils au stade ? Sont-ils à l'école ? Qu'est-ce qui vous fait dire que les enfants sont à l'école ?*** Au terme de

[190] Voir à ce propos O'NEIL (1993 : 214) traitant de « l'omniprésence des questions » avec les enfants.

la phase d'imprégnation, d'autres questions sont envisagées : ***Y a-t-il, dans la classe, des objets qui sont posés sur quelque chose ? Y a-t-il, dans la classe, des objets qui sont posés contre quelque chose ? Y a-t-il, dans la classe, des objets qui sont accrochés ou fixés à quelque chose ?*** Toutes ces questions ont pour vocation d'annoncer l'objet d'étude (la localisation spatiale statique en français) mais elles concourent aussi et surtout à mettre les élèves en situation d'apprentissage. En posant ces questions, l'attention des apprenants sera captée, cela se révélera par la mobilisation de leurs ressources cognitives (perception, audition, mémorisation, etc.) qui se chargeront de traiter les interrogations de l'enseignant. Outre la focalisation de l'attention des apprenants, ces derniers seront aussi motivés, soit incités à réagir en vue de livrer à l'enseignant une réponse aux questions posées.

Hormis l'effet d'attention et de motivation recherché, l'adoption d'une méthode interrogative permet aussi une évaluation de l'apprentissage. En effet, par le biais de questions du type « *Avez-vous compris, les enfants ?* », « *C'est clair les enfants ?*» l'enseignant vise et peut parvenir – si l'apprenant n'est pas inhibé de par la timidité, la peur ou la démotivation – à mesurer la portée de ses explications fraîchement fournies aux apprenants et pourra réagir en fonction des réponses (positives ou négatives) obtenues. C'est au terme de la phase d'analyse et d'explication des valeurs et des contraintes d'emploi des prépositions « à », « sur » et « contre » (deuxième rubrique constitutive du dispositif) que des questions de ce genre sont envisageables. Les questions visant à vérifier le degré d'assimilation par les apprenants des contraintes d'emploi de ces propositions spatiales peuvent aussi avoir pour libellé : ***Où est la trousse de X (nom de l'élève) par rapport à sa table ? Est-elle « contre », « sur » ou « à » la table ? Comment est mon cartable (celui de l'enseignant(e)) par rapport au pied de mon bureau ? Est-ce qu'il est « sur », « contre » ou « au » bureau ? Comment est le tableau par rapport au mur ? Est-ce qu'il est « sur », « au » ou « contre » le mur***, etc. Sur la base des réponses des apprenants, l'enseignant décidera du déroulement de la séance : si les réponses des apprenants témoignent que ces derniers, dans leur ensemble, parviennent à différencier bel et bien entre les rapports spatiaux nécessitant l'emploi respectif de « à », « sur » et « contre », cela impliquera la poursuite de la leçon et le passage à d'autres tâches. En revanche, si les réponses des apprenants attestent du contraire, de nouvelles explications s'imposeront. Afin d'éviter tout risque potentiel d'incompréhension des questions de la part des apprenants, nous avons recommandé aux enseignantes, assurant l'exploitation du dispositif, d'associer leur propos à la gestuelle de sorte à reconstituer figurativement aux

apprenants les rapports de lieu sur lesquels ils s'interrogent et rendre de ce fait plus éloquent leur questionnement.

Le questionnement du maître ou de la maîtresse ne permet pas seulement d'apprécier le degré d'assimilation des apprenants des connaissances dispensées par l'enseignant, il permet aussi de vérifier et de corriger éventuellement les connaissances spatiales préétablies que l'apprenant possède. Effectivement, de par son effet d' « accoucher les esprits »[191] (DANVERS, 2003), questionner les élèves permet de mettre au jour leurs conceptions respectives au sujet des rapports de soutien. Dans notre cas, où la population d'élèves dispose déjà d'un système prépositionnel et d'une représentation du monde (et notamment de l'espace) issus de leur langue de référence (l'arabe algérien dialectal ou le berbère ou encore celle de l'arabe classique), la conception que l'élève se fait d'une « relation porteur / porté » en français est souvent erronée. En posant, par exemple, une question au sujet d'une relation de soutien existant entre un balai et un mur, une horloge et un mur ou un néon et le plafond, il n'est pas rare que les apprenants novices algériens, sous l'effet d'une interférence linguistique, répondent : **le balai est **sur** le mur*, **l'horloge est **dans** le mur* et que **le néon est **dans** le plafond*. Face à ces propositions incorrectes, émanant d'une conceptualisation erronée et révélées grâce au questionnement, l'enseignant pourra intervenir en corrigeant les emplois prépositionnels abusifs et modifier ainsi le savoir initial et installer à sa place une connaissance valable pour la langue cible.

- **Exploitation de l'univers de la classe**

Partant du fait que la localisation spatiale est une opération entre autres physiologique mobilisant en grande partie la perception visuelle des propriétés concrètes et observables des termes de la relation spatiale par le sujet parlant, nous avons jugé peu judicieux de s'appuyer sur des supports écrits (un poème, un conte, du métalangage). Car ces derniers sont plus propices à rendre l'appréciation des rapports spatiaux de soutien (« relation porteur / porté ») trop abstraite, et a fortiori dans le cas de notre public[192]. À la place nous privilégions le contexte de la classe comme support pour l'enseignement-apprentissage de la localisation

[191] La méthode interrogative et aussi appelée « méthode maïeutique » (du grec *maieutikê* « art de faire accoucher »), elle désigne, selon Le Grand Robert de la langue Française, la « Méthode par laquelle Socrate, fils de sage-femme, disait « accoucher » les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir».

[192] En l'absence de rapports de soutien visibles, révélant les spécificités configurationnelles des termes de la relation spatiale propre à la préposition « à », « sur » et « contre », il est très difficile de faire appréhender aux apprenants novices et non-natifs les modalités qui motivent l'emploi respectif de ces propositions spatiales. Il serait aussi très difficile pour des élèves débutants et non francophones de 4ème et 5ème année primaire de conceptualiser un rapport spatial uniquement sur la base d'un support écrit traitant d'une situation spatiale. Dans le cas des élèves de 3ème année primaire, la tentative est d'emblée vouée à l'échec, car ces derniers ne possèdent aucune idée sur le sens spatial des prépositions du français.

spatiale et notamment de la « relation porteur/porté ». Ainsi, pour présenter aux apprenants les rapports de soutien traduits respectivement par « à », « sur » et « contre », l'enseignant aura à illustrer ses propos par des situations spatiales issues de l'univers de la classe. Il exploitera, par exemple, le cas d'un néon fixé au plafond pour expliquer l'emploi de « à », il tirera profit du cas d'un parapluie posé contre le mur et d'un autre parapluie placé sur son bureau pour faire appréhender l'emploi respectif de « contre » et de « sur », etc. Par ailleurs, nous insistons vivement auprès des enseignants, à qui nous avons confié l'expérimentation du dispositif, à ce que les « relations porteur/porté » annoncées verbalement soient systématiquement associées à une gestuelle reproduisant les différents rapports de soutien. Ainsi, si l'enseignant annonce le soutien d'un livre sur une étagère, il devra concomitamment reproduire, via le geste, une telle disposition, et ce, en soulevant/reposant le livre d'une main pour signaler l'axe du contact du porté de « sur » et en dessinant à l'aide de la seconde main le plan horizontal de la disposition du porteur de « sur ». L'enseignant fera de même lorsqu'il aura à verbaliser les rapports de soutien motivant l'emploi de « à » et de « contre ». Pour le cas du « à », par exemple, l'enseignant orientera la paume de sa main axée horizontalement vers le plafond ou verticalement vers le mur pour reproduire visuellement la nature du contact et du soutien traduits par « à ». Pour le cas du « contre », l'enseignant aura par exemple à mettre en contact oblique sa main droite avec sa main gauche axée verticalement pour représenter la particularité configurationnelle d'un rapport de soutien motivant l'emploi de « contre ». L'intérêt de ce « langage gestuel » tient dans le fait qu'il constitue « un focaliseur d'attention (…) une bonne mise en condition d'écoute des messages verbaux » (CALMY-GUYOT, 1973 : 58). Afin d'assurer une appréhension efficace des différences configurationnelles existant entre les prépositions « à », « sur » et « contre », nous préconisons aux enseignants de faire découvrir aux apprenants des situations de « relation porteur /porté » variées issues du contexte de la classe (un livre / une règle / un parapluie sur le bureau / l'étagère VS un livre / une règle / un parapluie contre un mur VS un parapluie au portemanteau, une horloge / une carte géographique au mur et des néons au plafond). Pour les besoins de la cause, les enseignants sont invités, le cas échant, à créer eux-mêmes le(s) type(s) de rapport(s) de soutien qui fait (font) le plus défaut en classe. Le contexte de la classe ne sera pas uniquement mis au service de l'explication des différentes « relation porteur / porté », il constituera également, pour l'enseignant, un moyen pour vérifier l'assimilation, par les apprenants, des différences configurationnelles existant entre les différents rapports de soutien traduits respectivement par « à », « sur » et « contre ». Pour ce faire, l'enseignant demandera aux

apprenants d'observer leur environnement immédiat et de se mouvoir si nécessaire pour repérer les situations motivant l'emploi respectif des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ». Nous préconisons par ailleurs à l'enseignant d'inciter l'apprenant à oraliser son action du repérage, car « Si cette expression orale de l'acte moteur n'est pas réalisée, celui-ci perd une part essentielle de sa valeur car les neurones sont privés de la stimulation qui provient de la partie sensorielle de l'action (ici, le passage par l'expression sonore de l'acte). » (WETTESTEIN-BADOUR, 2014 : 76). En recourant à l'univers de la classe, nous garantissons ainsi à la fois une dynamique, une authenticité à l'apprentissage et en dernier lieu une appréhension concrète et aisée des rapports de soutien traduits par « à », « sur » et « contre ».

Outre la convocation de l'univers de la classe, nous nous servons aussi des images fixes.

- **Utilisation des illustrations**

Les avantages de l'utilisation de l'image en situation d'enseignement-apprentissage des langues sont multiples et indéniables. On lui reconnaît « une fonction d'aide à la mémorisation »[193] (*Cf.* DROUIN[194], FLOREZ[195], THOMPSON[196]), une « fonction psychologique de motivation » (*Cf.* TARDY[197]). Selon DEMOUGIN (2012 : 104), l'image tient aussi une « fonction d'illustration ou de désignation puisqu'il y a association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne », une « fonction inductrice puisque l'image est assortie d'une invitation à décrire, à raconter » et enfin une « fonction de médiateur intersémiotique (…) sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue-cible (L2). ».

Dans notre cas, le recours à l'image se justifie à plus d'un titre. Il est d'abord motivé, tout comme pour l'univers de la classe, par cette dépendance naturelle existant entre la formulation linguistique du rapport spatial fixe et la considération visuelle du contexte spatial qui l'a vu naître. La traduction d'un rapport de lieu statique, rappelons-le, ne s'opère pas, du moins habituellement, grâce à un effort d'imagination d'un contexte immatériel privé de sa

---

[193] Expression empruntée à DROUIN (1987 : 16).

[194] DROUIN (Ibid., 15) précise que « (…) l'image a une fonction cognitive et de mémorisation grâce à son pouvoir structurant (…) ».

[195] Pour FLOREZ « l'image représente un point de départ et une source de mobilisation des processus de la mémorisation ». César Florez : *La mémoire*, 2ème Ed, presse universitaire de France, 1974, p. 39. Cité par AHMANE (2007).

[196] THOMPSON (1987 : 45), partant des travaux de chercheurs, affirme que le fait d' « apparier les images avec des mots en L2 donne une meilleure mémorisation que l'appariement avec les équivalents en L1 ». Thompson, I. (1987). Memory in language learning In: Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) Learner Strategies in Language Learning Hemel Hempstead: Prentice Hall International. Cité par BOGAARDS (1994 : 192).

[197] TARDY, M. 1975. La fonction sémantique des images. Études de linguistiques appliquées, 16. Paris: Klincksieck: 19-43. Cité par DEMOUGIN (2012 : 104).

teneur spatiale et de ses objets matériels ou matérialisables. L'expression ou la compréhension linguistique d'un rapport spatial fixe est, d'ordinaire et de façon naturelle, le fruit d'une connaissance perceptive, plus oculaire que mentale, d'un contexte spatial non pas abstrait mais réel ou figuratif, donnant à voir des relations entre des objets concrets. Se priver de ce contexte spatial réel ou figuratif (comme dans le cas d'une image matérialisant une relation ou une situation spatiale, par exemple) et lui préférer un contexte abstrait (un texte traitant d'une relation ou d'une situation spatiale) en vue de traduire ou d'appréhender un rapport spatial fixe, nous paraît une démarche contre nature.

L'utilisation incontournable de l'image est aussi commandée par la nature du public. Il est impensable de priver de jeunes enfants âgés de moins de 12 ans d'illustrations, alors que ces derniers sont tenus pour de « grands amateurs »[198] de l'image. Par ailleurs, ne pas user – comme cela est le cas dans les manuels officiels – d'illustrations et recourir uniquement aux textes avec des élèves très jeunes et débutants en français langue étrangère, impliqueraient leur condamnation à l'idéation, un effort cognitif sans valeur pédagogique et inapproprié à notre public. S'appuyer juste sur un texte (un conte ; un poème, etc.) décrivant des « relations porteur/porté » (par exemple, un balai contre un mur ou un cadre au mur), à partir duquel l'enseignant tentera de faire appréhender aux élèves les valeurs et les conditions d'emploi des marqueurs spatiaux « contre » et « au » et d'amener les élèves à réinvestir ces derniers, est une aberration pédagogique et une démarche vouée à l'échec. On peut facilement imaginer la difficulté dans laquelle va s'inscrire l'enseignant et sans oublier le désintérêt et l'incompréhension qui seront infligés aux apprenants. Ne perdons pas de vue que ces derniers, sont des non-natifs (des élèves qui possèdent déjà une langue de référence) et des novices (des élèves du primaire) en matière d'apprentissage du français et, de ce fait, ils ne disposent pas d'assez, voire du tout, de ressources linguistiques leur permettant de comprendre d'emblée les textes mis en place ainsi que les rapports spatiaux qui les constituent. Ce public d'apprenants, ou du moins la population d'apprenants que nous avons observés (120 élèves), n'est même pas capable d'appréhender ou d'exprimer sans difficulté une phrase, en l'occurrence, traitant de l'espace. En effet, les élèves testés ont du mal à traduire des « relations porteur /porté » et peu d'entre eux manifestent une connaissance parfaite du contenu sémantique et des limites d'emploi des marqueurs spatiaux du français[199]. Nos élèves sont aussi en manque de

[198] Cette expression est tirée d'un extrait des « PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE » (1995 : 69) publié dans la revue N°77 de l'EPI (Association Enseignement public & Informatique de France) et consultable – le 12.08.2015 – sur http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b77p065.pdf.

[199] Voir *supra*, partie 1 (Difficultés des élèves du primaire à exprimer/comprendre l'espace statique en français).

ressources extralinguistiques : souvent les idées que les enfants de 4ème et de 5ème se font des rapports de soutien exprimés en français sont erronées, car inspirées de leur conception forgée par la langue une (en l'occurrence, l'arabe dialectal algérien). S'agissant des élèves de 3ème année primaire, on ne peut espérer, sur la base d'un texte et en l'absence d'un contexte spatial visualisable, convoquer chez ces derniers l'image mentale d'une « relation porteur/porté » suggérée par « à », « sur », ou « contre », car ces élèves ignorent totalement l'existence de ces prépositions et ce qu'elles évoquent en français.

Pour toutes ces raisons, on ne peut fonder l'enseignement-apprentissage de l'espace en français sur un support à dominante scripturale. Seul le recours à l'image (et/ou à l'univers de la classe) représentative des relations spatiales peut constituer, pour l'enseignant et pour les apprenants du cycle primaire, un moyen efficace pour l'initiation à la traduction / compréhension en français des rapports spatiaux et pour la construction de connaissances correctes à l'égard de ces derniers.

Dans notre cas, l'image n'est pas prévue pour faire uniquement joli (fonction esthétique), elle concourt aussi et surtout à assurer deux fonctions majeures : d'une part, elle « sert de support, de *déclencheur* à nombre d'activités orales et écrites, notamment en début d'apprentissage (fonction narrative).» (J-P. ROBERT, 2008 : 104) et, d'autre part, elle « facilite le travail de l'enseignant en lui évitant de longues explications ou le recours à la traduction (fonction explicative ou argumentative) (…) » (Ibid.). La première fonction (fonction narrative) est pleinement remplie en phase d'imprégnation et en phase d'évaluation. En effet, en phase d'imprégnation, l'image permet de mettre en situation les apprenants et de présenter l'acte de parole prévu à l'étude et en phase d'évaluation l'image est la réalisation des activités portant sur l'expression et la compréhension des rapports de soutien. La seconde fonction (fonction explicative ou argumentative) est, quant à elle, satisfaite en phase d'analyse et d'explication et plus particulière grâce à l'image ci-dessous :

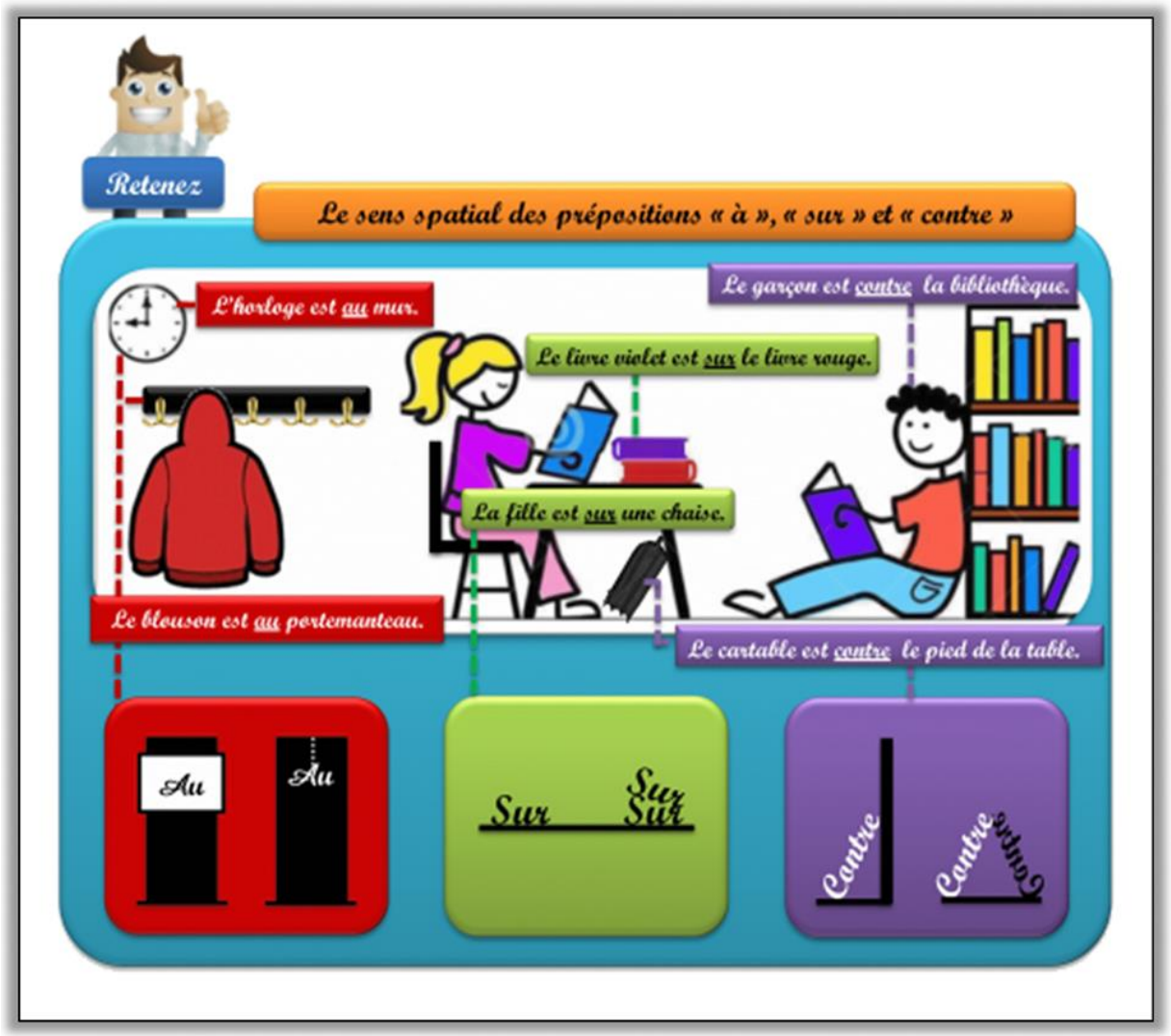


Figure 22 : Illustration servant à expliquer aux apprenants la valeur de soutien des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».

dont le rôle principal consiste à faciliter l'appréhension et la mémorisation du contenu sémantique et des contraintes d'emploi des prépositions « à », « sur » et « contre » sans le recours à un discours métalinguistique (métalangage) pouvant être ardu ou insipide et démotivant pour les apprenants.

Plus qu'un « auxiliaire », l'image constitue dans notre cas un outil pédagogique fondamental et indispensable. Tout au long de l'exécution du dispositif, l'image accompagnera aussi bien l'enseignant que l'apprenant dans leur tâche respective d'enseignement et d'apprentissage. Toutes les images utilisées sont des dessins[200] figuratifs colorés[201] représentant soit de simples rapports de soutien soit toute une situation spatiale[202] (Figure N°23).

[200] Dans sa distinction entre la « photo », le « schéma » et le « dessin », DROUIN (1987 : 5) définit ce dernier comme suit : « Le dessin est plus général et plus proche du concept que la photo, même s'il reste fidèle



Figure 23 : Échantillon de quelques illustrations mises en place dans le dispositif.

e) Appui sur une évaluation abondante et diversifiée des apprenants

Un bon enseignement, notamment de langue, est un enseignement qui mise entre autres sur une évaluation pertinente et riche permettant à la fois de contrôler, de favoriser, voire de perfectionner les compétences langagières des apprenants. Il en va de même pour l'apprentissage : apprendre une langue pour être efficace et rentable a besoin d'une évaluation, soit d'une mise en pratique, d'un entraînement via des exercices assurant, à l'apprenant, la vérification et la finalisation de ses acquis. De ce fait, l'évaluation est et doit être une procédure incontournable et salutaire dans tout processus d'enseignement-apprentissage des

---

à la réalité, dans la mesure où, encore plus que la photo, il est le résultat d'un choix parmi les éléments jugés significatifs, il est une simplification et une mise en évidence de ce qui est essentiel.»

[201] La présence de couleurs sur un dessin stimule davantage la perception, mais n'a pas d'effet (positif ou négatif) sur la mémorisation. Selon des recherches, les « simples contours en noir et blanc sont aussi bien mémorisés (parfois mieux à grande vitesse) que les dessins colorés et réalistes. » (LIEURY, 2010 : 75).

[202] Une bonne partie des dessins nous les avons élaborés nous-même grâce à un logiciel de modélisation 3D (Google Sketchup, en l'occurrence). Le reste des images sont tirées essentiellement d'internet et, pour une raison d'esthétisme ou pour les besoins de la leçon, toutes les illustrations ont été retouchées à l'aide de logiciels de traitement de photos tels que « Photoshop Cs6 », « PhotoFiltre 6.3.1 », « Gimp 2.8 » et « Ulead Photo Expess 1.1 ».

langues, étrangères ou maternelles soient-elles. Dans notre cas, l'évaluation occupe une place de premier plan. Il sera question de procéder beaucoup plus à une « évaluation des résultats » et à une « évaluation opérationnelle » (DANVERS, 2003 : 254). Par le biais du premier mode d'évaluation, nous tenterons de savoir « (…) dans quelle mesure les actions conduites ont-elles produit les effets et les résultats attendus (…) » (Ibid.) et par le second mode d'évaluation, nous essayerons de connaître à quel point « (…) le choix et la mise en œuvre des moyens ont-ils permis d'atteindre les résultats escomptés (…) » (Ibid.). L'approche d'une « évaluation opérationnelle » est certes importante mais elle constitue une procédure de second rang étant donné qu'elle est non constitutive du dispositif et ne vise pas l'estimation des apprentissages, mais plutôt l'efficacité ou non du dispositif. Aussi, ce type d'évaluation ne sera-t-il pas traité dans le présent développement[203]. Ce dont nous traiterons dans cette partie consacrée à l'évaluation, c'est essentiellement de l'« évaluation des résultats », laquelle est une composante inhérente au dispositif, consacrée surtout et avant tout à l'appréciation des apprentissages. En effet, l' « évaluation des résultats » est une démarche consistant essentiellement à estimer les apprentissages, c'est-à-dire « à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. » (CUQ, 2003 : 90). L'intervention de l'évaluation, dans notre cas, est prévue tout au long de l'expérimentation du dispositif (évaluation formative). Elle est envisagée notamment au terme de la phase d'analyse et d'explication où l'enseignant est appelé à tester oralement les élèves sur les contraintes d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » (*Cf.* Figure N°37) et sur les modes d'expression d'un rapport spatial locatif (*Cf.* Figure N°38, N°39 et N°40). Mais c'est à la phase finale du dispositif (phase nommée phase évaluation, correspondant à la dernière rubrique du dispositif) que les élèves devront se consacrer et s'appliquer à réaliser une série d'exercices. Pour l'apprenant, cette évaluation formative permet à ce dernier de se rendre compte de son « degré d'acquisition de la compétence travaillée » (PENDANX, 1998 : 50). L'évaluation formative, toujours à la suite de PENDANX (Ibid. 51), permet aussi à l'apprenant de « recevoir un feed-back de ses démarches d'apprentissage », de « se sentir valorisé dans ses acquis » (notamment en cas de réussite) et d' « avoir accès à une explication de ses insuffisances et être guidé dans les moyens d'y remédier» (en cas d'échec). Pour l'enseignant, une évaluation formative contribue à « (…) constater les acquis et les aspects positifs de l'apprentissage en cours (…) » (Ibid.).

[203] Les résultats de l'« évaluation opérationnelle » de notre dispositif de remédiation seront consignés un peu plus loin dans le texte (Cf. p. 205).

Par ailleurs, l'évaluation formative permet, le cas échéant, à l'enseignant d'« analyser les erreurs et les difficultés du processus » (Ibid.) et, corollairement, « modifier les démarches et activités et élaborer de nouveaux itinéraires » (Ibid.).

Compte tenu de l'objectif suprême assigné à notre dispositif consistant à développer chez les élèves une habileté langagière à traduire et à appréhender des rapports de soutien en français nécessitant l'emploi des prépositions « à », « sur » et « contre », les élèves seront évalués par rapport à ces « savoir-faire ». À l'enseignant incombe l'évaluation des élèves sur leur « savoir comprendre »[204] des rapports de soutien en français, soit l'entraînement et le contrôle de la capacité des élèves à connaître et à distinguer une « relation porteur / porté » assumée par « à », « sur » et « contre ». Exercer et tester les élèves dans ce sens permet de leur inculquer les limités séparant l'emploi de ces prépositions spatiales. L'enseignant se doit aussi de vérifier, chez les élèves, leur « savoir produire »[205] d'un rapport de localisation spatiale statique. Il s'agit, d'une part, d'exercer et d'apprécier la capacité des élèves à reconnaître le type de rapport de soutien qui se présente à eux. Le but est que, face à une situation spatiale, l'élève soit capable de déterminer la nature du rapport de soutien et en mesure d'user du marqueur spatial propice à décrire ce rapport. D'autre part, il sera question pour l'enseignant d'entraîner les élèves à la formulation correcte d'un rapport spatial en usant des deux constructions phrastiques (**[N.cible V Prép N.site]** et **[Il y a N.cible Prép N.site]**). Le but est que, face à une situation spatiale, l'élève soit à même de matérialiser verbalement et/ou par écrit cette dernière en témoignant d'une maîtrise des contraintes syntaxiques régissant l'expression linguistique d'un rapport de localisation spatiale statique en français.

Pour satisfaire à l'évaluation de ces compétences, une batterie d'exercices de diverse nature est mise à la disposition de l'enseignant et de l'apprenant. En effet, ces derniers disposent d'une variété d'exercices voués à différentes finalités (des exercices de repérage, des exercices à choix multiple, des exercices de construction, des exercices lacunaires, etc.).

[204] Expressions empruntées à COURTILLON (2003 : 43).
[205] Ibid.



Figure 24 : Modèle d'exercice de repérage.

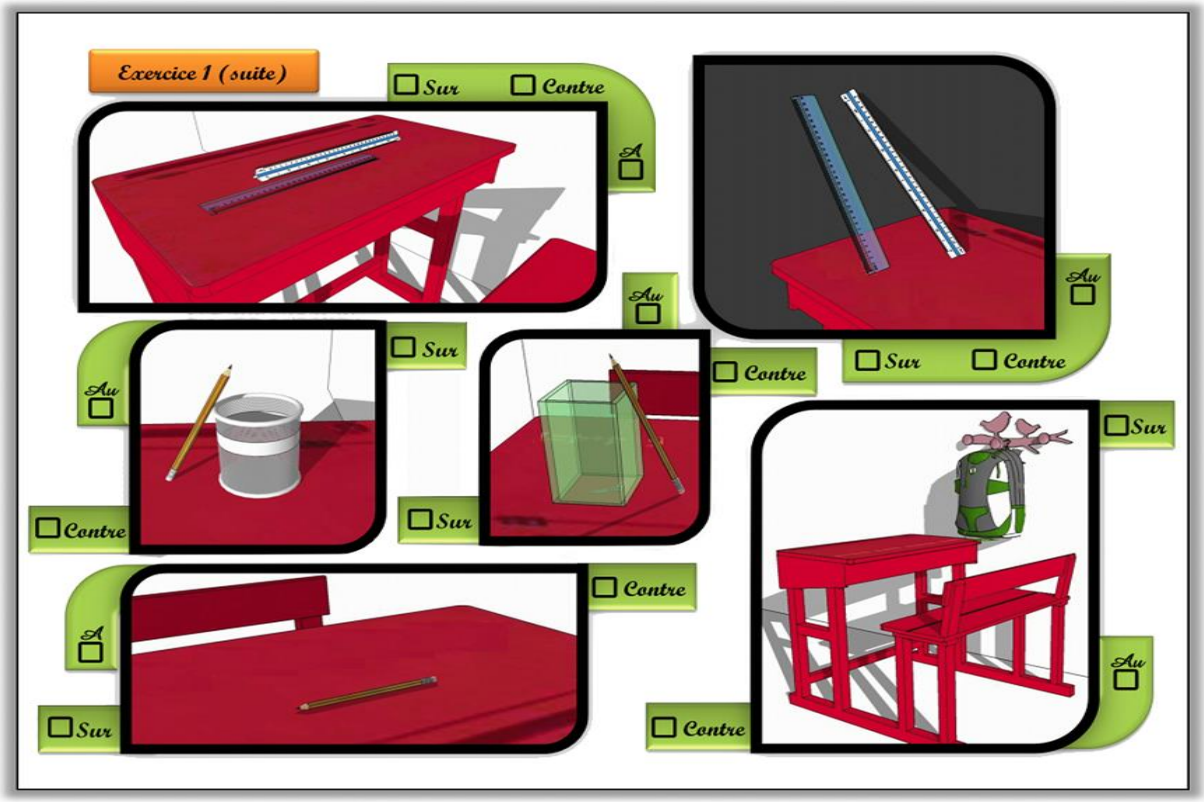
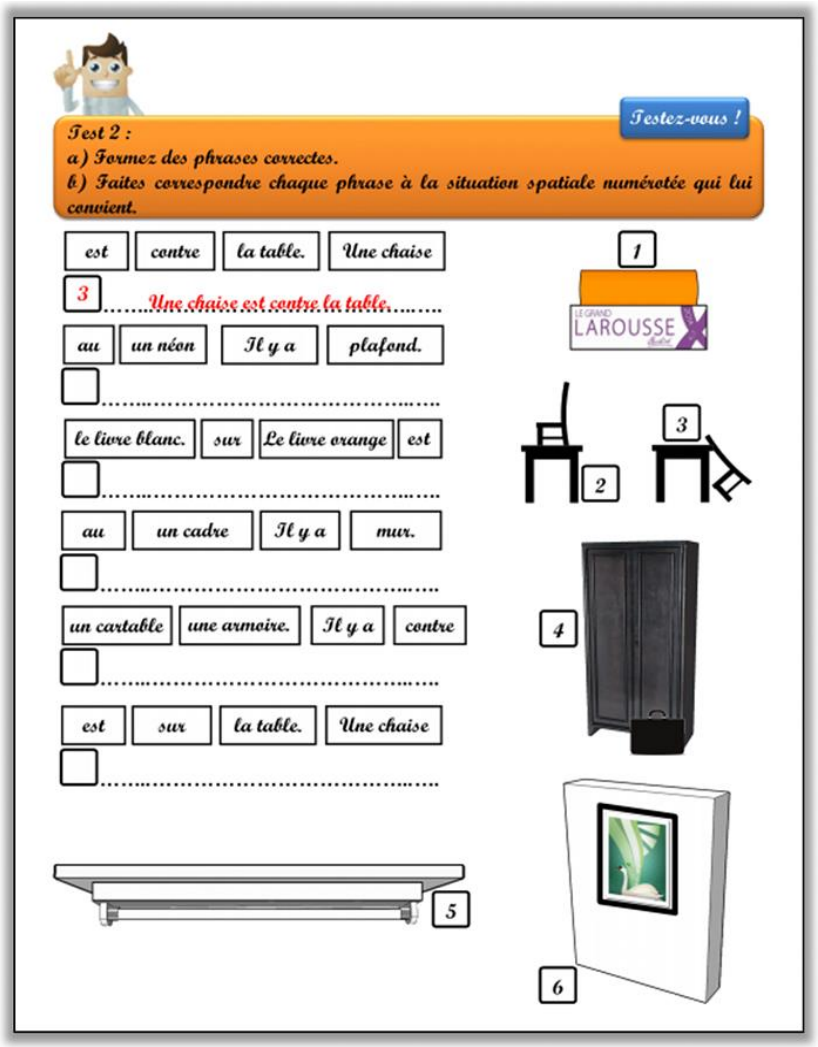


Figure 25 : Modèle d'exercice à choix multiple.



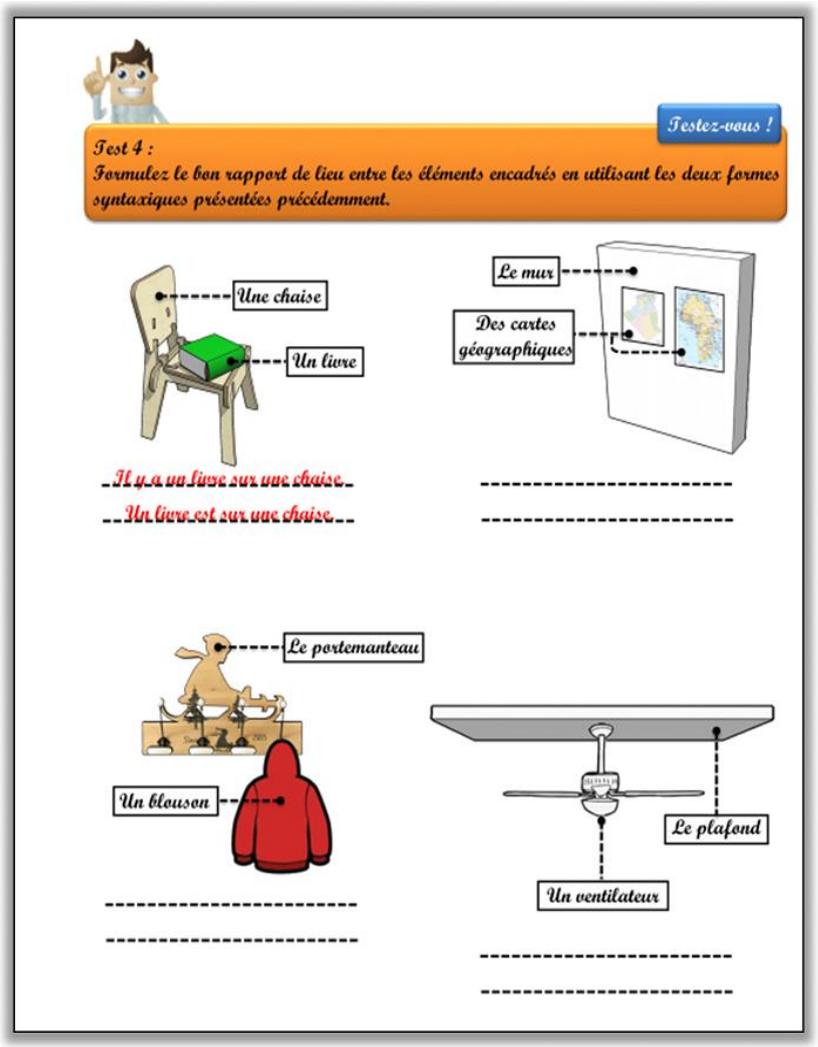


Figure 26 : Modèles d'exercices de constructions phrastiques à partir d'un modèle.

Un exercice lacunaire

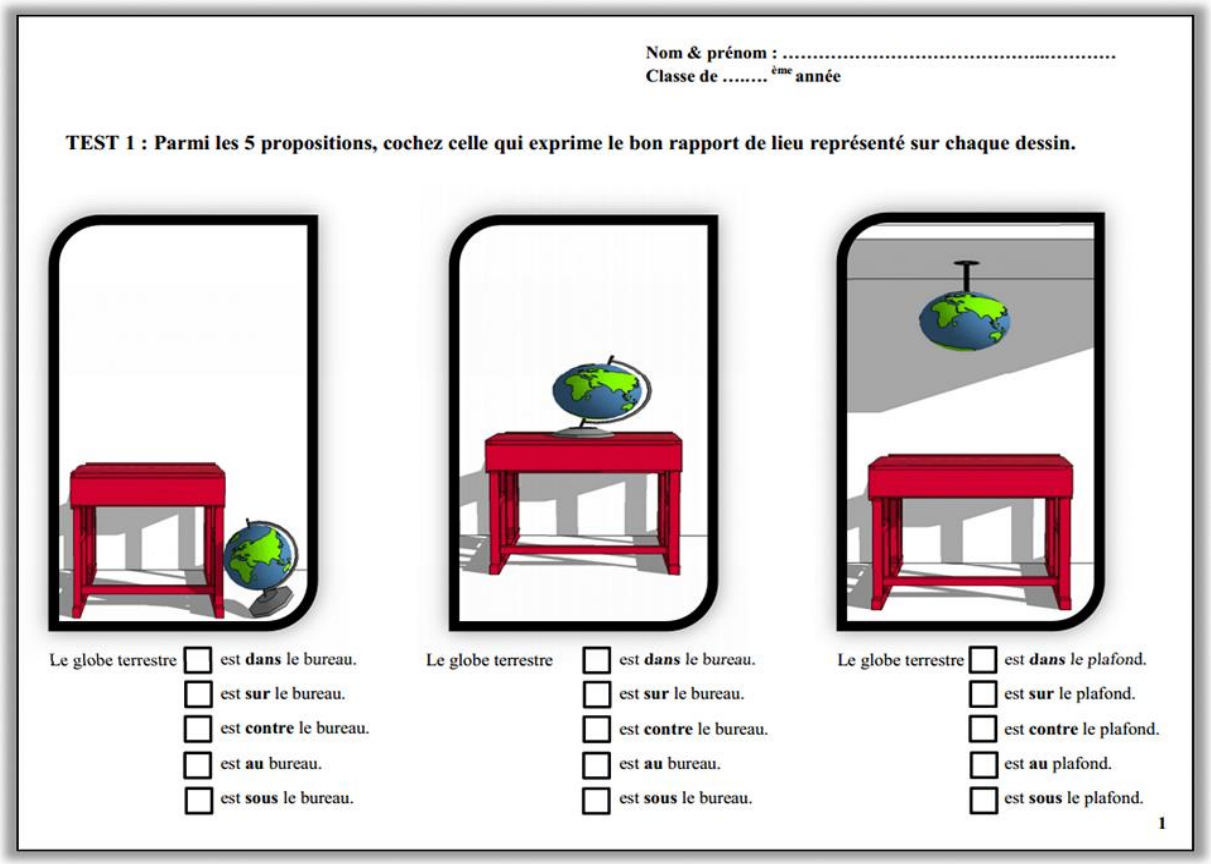


Figure 27 : Modèle d'exercice lacunaire.

La dominante des exercices, dans cette phase ultime de l'expérimentation du dispositif (phase d'évaluation), sont les exercices qui visent à fixer le sens des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » (exercices sémantiques). Quelques exercices de structuration (exercices

syntaxiques) sont programmés à entraîner les apprenants sur la construction de phrases traduisant le rapport de localisation spatiale statique. À cet effet, les élèves sont exercés d'une part sur la formulation syntaxique d'un rapport spatial de soutien (un livre est sur la table VS il y a un livre sur la table) et d'autre part sur la formation du « à » devant un nom masculin déterminé par l'article « le » (au mur VS à la poutre).

Outre ces exercices prévus au cours de l'expérimentation du dispositif, un test final est aussi prévu avant et après la mise en oeuvre du dispositif. Ce sont au total trois tests destinés aux apprenants ayant participé à l'expérimentation : deux tests initiaux (des exercices à choix multiple) dédiés à tester la maîtrise d'emploi des prépositions « à », « sur » et « contre » et un troisième test visant à estimer la maîtrise, des apprenants, quant à l'expression des rapports de soutien. Dans les deux premiers tests (Figures N°28 et N°29), les élèves sont appelés à observer trois situations spatiales représentant trois rapports de soutien différents, puis à choisir, parmi cinq propositions, le descriptif correspondant à chaque scène. À travers ces deux tests, c'est l'appréhension, par les élèves, des contraintes d'emploi des prépositions spatiales (« à », « sur » et « contre ») qui va être mise à l'épreuve.


Nom & prénom : .....
Classe de ..... ème année

TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.

Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.

Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.

Le globe terrestre ☐ est **dans** le plafond.
☐ est **sur** le plafond.
☐ est **contre** le plafond.
☐ est **au** plafond.
☐ est **sous** le plafond.

1

Figure 28 : Premier test effectué auprès des apprenants avant et après l'expérimentation du dispositif de remédiation.

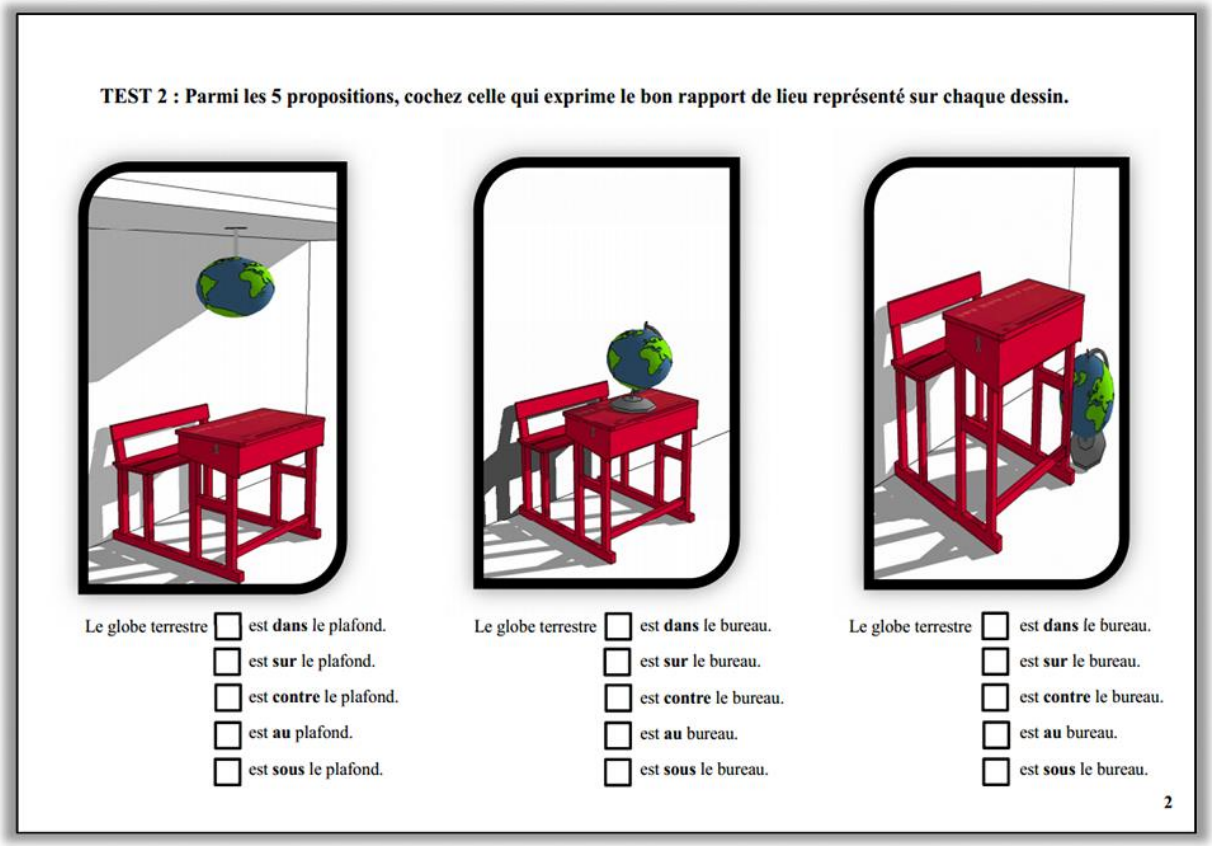


Figure 29 : Deuxième test effectué auprès des apprenants avant et après l'expérimentation du dispositif de remédiation.

Dans le dernier test (Figure N°30), les élèves sont chargés de décrire quatre situations spatiales statiques rendant compte d'un rapport de soutien motivant l'emploi de « à », deux rapports de soutien impliquant l'emploi de « contre » et d'une situation spatiale exigeant l'emploi de « sur ». De ce test va se préciser, d'une part, l'habileté des élèves à user des propositions spatiale « à », « sur » et « contre » et se révélera ainsi leur considération, on non, des conditions motivant l'emploi approprié de ces prépositions. D'autre part, par le biais de ce test, nous comptons vérifier l'habileté des élèves à construire des phrases correctes linguistiquement à même de décrire des rapports de support en langue française.

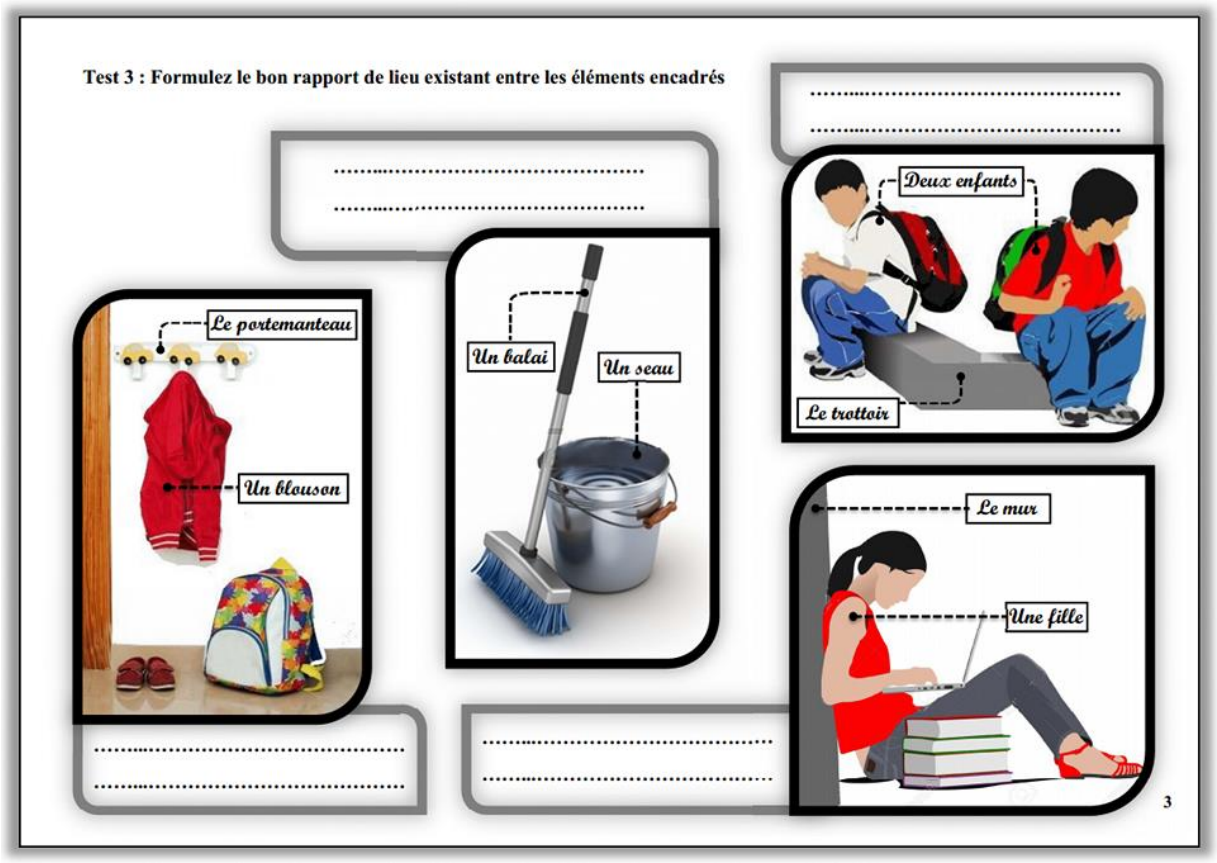


Figure 30 : Troisième et dernier test effectué auprès des apprenants avant et après l'expérimentation du dispositif de remédiation.

2. Présentation du dispositif de remédiation

Notre dispositif se matérialise sous la forme d'une séquence intitulée « À l'école ». Cette leçon, réalisable en deux séances, vise à développer chez les apprenants la capacité à appréhender et à exprimer un rapport spatial statique (évocateur notamment d'une valeur de « relation porteur / porté ») via l'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ». Pour atteindre ces deux objectifs langagiers suprêmes, nous ciblons, dans un premier temps, le développement chez les apprenants des connaissances portant sur les valeurs et les contraintes spatiales propres à l'emploi respectif de « sur », « contre » et « à ». Cela permettra aux apprenants d'appréhender, que ce soit en réception ou en expression, la nature du rapport spatial traduit par ces trois prépositions spatiales et les limites d'emploi de chaque indicateur de lieu. Dans un second temps, il sera question d'asseoir chez les apprenants une habileté expressive consistant à formuler des rapports de soutien appropriés et corrects en usant des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ». Pour ce faire, les apprenants découvriront et

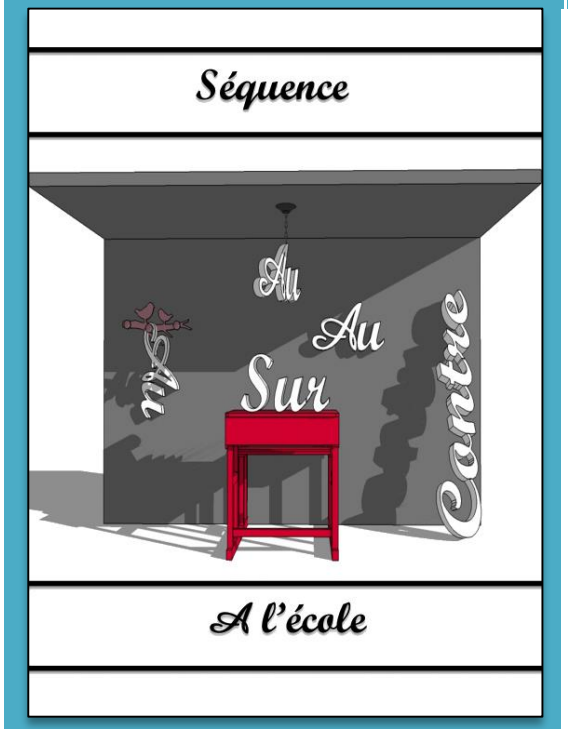
s’approprieront les outils et les savoirs linguistiques nécessaires à la traduction d’un rapport spatial fixe et notamment :

- L’indicatif présent du verbe « être »,
- Les modes d’expression de la localisation spatiale statique,
- La contraction de la préposition « à » devant l’article défini « le ».

Au cours des apprentissages, les apprenants auront aussi l’occasion et la possibilité d’enrichir leur bagage lexical en découvrant des mots utiles et usuels désignant les d’objets scolaires (*agrafeuse, règle, cartable, cahier,* etc.) et les objets de la classe (*bureau, chaise, tableau, portemanteau,* etc.).

Le tableau ci-dessous (Tableau N°7) tente de résumer les contenus et les objectifs d’enseignement sus mentionnés de la séquence « À l’école ».

Tableau 7 : Tableau résumant les contenus et les objectifs d'enseignement de la séquence «À l'école »

À L'ÉCOLE	THÈME	SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS LINGUISTIQUES
	La localisation spatiale statique (la relation porteur/porté)	- Exprimer un rapport spatial porteur d'une valeur de « relation porteur/porté » via l'emploi de « sur », « contre » et « à ». - Appréhender et reconnaître une situation de « relation porteur/porté » motivant l'emploi de « sur », « contre » et « à ».	- L'indicatif présent du verbe « être ». - Les valeurs spatiales de la préposition « sur », « contre » et « à ». - Les modes d'expression de la localisation spatiale statique. - La contraction de la préposition « à » devant l'article défini « le ». - Les mots de la classe (les noms d'objets scolaires : *agrafeuse*, *règle*, *cartable*, *cahier*, etc. ; les noms des objets de la classe : *bureau*, *chaise*, *tableau*, *portemanteau*, etc.).

Afin de détecter et de combler les éventuelles imperfections de la séquence et déterminer les modalités optimales concourant à la réussite de sa réalisation, nous avons effectué un essai préliminaire de cette séquence avec une classe de 3ème et une classe de 5ème années primaires. Cet essai s'est effectivement avéré profitable, car il nous a permis d'apporter quelques remaniements, dont :

- l'amélioration du test 1 (Figure N°31 et N°32) par l'ajout d'une dénomination des objets mis en relation spatiale.



Figure 31 : Test 1 avant l'essai préliminaire de la séquence.



Figure 32 : Test 1 après l'essai préliminaire de la séquence.

- la mise en place d'un descriptif grammatical plus détaillé garantissant, à l'élève et à l'enseignant tout particulièrement, une découverte ciblée et synthétique des principaux faits syntaxiques relatifs à l'expression de la localisation spatiale statique en français (Figures N°33 et N°34).



Figure 33 : Descriptif grammatical avant l'essai préliminaire de la séquence.



Figure 34 : Descriptif grammatical après l'essai préliminaire de la séquence.

- la mise en place d'un test supplémentaire (*Cf.* Figure N°40) portant sur la formulation des rapports de lieu selon les deux modes syntaxiques usuels.

- la mise en place d'un exercice supplémentaire (*Cf.* Figure N°44) portant sur la formulation des rapports de lieu selon les deux modes syntaxiques usuels.
- la proposition, sur le conseil judicieux de l'enseignante, d'un modèle de réponse pour chaque exercice.

Ce test préliminaire de la séquence nous a aussi fait prendre conscience de la nécessité de la réduction du nombre des élèves à impliquer dans l'expérimentation. En effet, lors de l'essai préliminaire de la séquence, nous nous sommes rendu compte qu'avec des classes excédant les 20 élèves (27 élèves dans le cas de la classe de 3ème année et 29 élèves dans le cas de la classe de 5ème année), le déroulement et l'efficacité de la séquence sont compromis par le problème de la gestion des élèves (difficulté de l'enseignant à maîtriser la classe) et par le problème de l'évaluation de ces derniers (incapacité de l'enseignant à faire participer et à tester un grand nombre d'élèves). Pour se préserver de ces deux écueils (les difficultés de gestion et d'évaluation des élèves), nous avons décidé de ne faire participer, lors de l'expérimentation effective de notre dispositif, que des groupes de vingt élèves choisis au hasard.

2.1. Compte-rendu de l'expérimentation du dispositif de remédiation

Notre expérimentation du dispositif s'est déroulée durant la seconde moitié du mois de mai de l'année 2015 au sein d'une école primaire publique[206] située au centre-ville de Blida. Le dispositif s'adresse aux trois classes du primaire et plus précisément à une seule classe (de 20 élèves) de chaque niveau. Cette population d'élèves est âgée entre 07 et 11 ans et réside à Blida (au centre de la ville). En matière de pratiques linguistiques, la langue couramment et majoritairement utilisée par les élèves est l'arabe dialectal algérien (la langue maternelle de tous les élèves). Cette langue est prioritairement, voire exclusivement utilisée par l'ensemble des élèves, et ce, au sein de l'école, mais aussi et surtout en situation de communication extrascolaire (avec l'entourage familial, les ami(e)s et les personnes étrangères). Le français, quant à lui, est, pour la plupart des élèves, essentiellement une langue d'enseignement restreinte au cadre de la classe et au cours de français. Hors ce contexte, nos sujets n'ont aucun contact, du moins volontaire, avec cette langue et notamment en lecture (les élèves ne lisent pas en français, excepté à l'école) et à l'écrit (les élèves ne pratiquent aucune activité rédactionnelle nécessitant le recours à la langue française, ils n'entretiennent pas de correspondances et ne tiennent pas de journal intime). C'est plutôt en situation d'écoute qu'une minorité d'élèves manifestent plus d'intérêt au français et notamment aux programmes

[206] L'école en question porte le nom de : L'école Djilali Bounaâma,

télévisés (dessins animées, documentaires, émissions de divertissement, etc.) s'exprimant dans cette langue. Outre l'arabe dialectal et le français, nos élèves sont aussi confrontés à l'arabe classique, langue officielle de l'Algérie. Celle-ci est surtout utilisée, par les élèves, en contexte scolaire et notamment à l'heure de l'enseignement de l'arabe, ainsi que pour d'autres matières scolaires, telles que l'éducation islamique, l'éducation civique, les maths, l'histoire, la géographie, etc. En dehors de l'école, l'usage de l'arabe classique, comparé à l'arabe dialectal, est peu usité notamment en situation d'expression orale. De par son caractère peu véhiculaire, l'arabe classique est actualisé par les élèves surtout en lecture (récitation du coran, lecture de petites histoires) et en situation d'écoute (écoute des programmes télévisés et radiophoniques).
La mise en œuvre du dispositif est assurée, quant à elle, par deux enseignantes : une enseignante est chargée d'expérimenter le dispositif avec ses classes de troisième et de cinquième années primaires et une seconde enseignante avec sa classe de quatrième année primaire. Pour assurer une bonne maîtrise de la séquence par les enseignantes et permettre à ces dernières une meilleure assimilation de son contenu, nous avons remis une copie de la séquence à chaque enseignante, et ce, huit jours avant la date convenue pour l'expérimentation effective du dispositif. Trois jours avant la mise en oeuvre du dispositif, une séance de travail a été programmée avec les deux enseignantes afin de leur rappeler les étapes du déroulement de la séquence et les principaux principes méthodologiques à suivre (le recours à la gestuelle et au questionnement, amener les élèves à verbaliser les rapports locatifs qu'ils repèrent, la sobriété des explications et des descriptions sémantiques, etc.). Quel que soit le niveau concerné, le déroulement de la séquence s'opère en deux séances. La première séance (de 45 minutes) est consacrée essentiellement à la découverte (phase d'imprégnation) et à l'étude (phase d'analyse et d'explication) des aspects constitutifs de la localisation spatiale en français[207]. La seconde séance (de 45 minutes aussi) est, quant à elle, exclusivement destinée à tester et à exercer les apprenants (phase d'évaluation) quant à leur maîtrise des contenus abordés durant la phase d'analyse et d'explication.

2.1.1. Phase d'imprégnation

La première séance s'amorce par l'observation collective d'une image représentant une situation de classe (Figure N°35).

[207] Notamment tout ce qui a trait à l'expression/compréhension du soutien via l'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».



Figure 35 : Image utilisée en phase d'imprégnation servant à amorcer le cours.

Partant de cette image, les enseignantes posent aux élèves les questions suivantes :
Où sont les enfants qui figurent sur le dessin ? Est-ce qu'ils sont à la maison ? Est-ce qu'ils sont à l'hôpital ? Sont-ils au stade ? Sont-ils à l'école ? À l'obtention d'une réponse finale satisfaisante (***les enfants sont à l'école***) les enseignantes interrogent les apprenants sur les raisons motivant leur réponse : ***Qu'est-ce qui vous fait dire que les enfants sont à l'école ?*** Pour cette question, les réponses des élèves, notamment ceux de 3ème année, étaient peu abondantes et parfois tardées à venir, de ce fait les enseignantes ont dû compléter les réponses apportées par certains élèves (***le cartable***, ***une règle***) en mentionnant le cas de la présence d'élèves (***il ya des élèves assis sur leurs chaises et une élèves au tableau***) et le cas de la présence d'objets scolaires (***il y a aussi un tableau à craie, un bureau, un dictionnaire, une carte géographique, il ya des élèves assis sur leurs chaises et une élève au tableau***, etc.). En fournissant les réponses nécessaires et suffisantes aux apprenants, les enseignantes retiennent

au tableau quelques réponses, pour les besoins de la description syntaxique à venir. Les phrases retenues sont :

Une règle et des stylos sont sur le bureau de la maîtresse.

Un cartable est contre le pied de la table.

Une horloge est au mur.

Outre ces rapports de lieu, les enseignantes ont montré aux apprenants d'autres situations spatiales figurant sur le dessin nécessitant l'emploi respectif de « à », « sur », et « contre » et indiquant une « relation de porteur/ porté » : ***Un globe terrestre est sur une étagère. Un livre orange est contre un dictionnaire. Il y a une carte géographique collée au mur***, etc. Par la suite, les enseignantes interrogent les élèves sur les situations spatiales de la classe nécessitant l'emploi respectif de « sur », « contre » et « à » dans une valeur de « relation porteur/porté » :

- Y a-t-il, dans la classe, des objets qui sont posés sur quelque chose ?

- Y a-t-il, dans la classe, des objets qui sont posés contre quelque chose ?

- Y a-t-il, dans la classe, des objets qui sont accrochés ou fixés à quelque chose ?

Afin de compléter les réponses des élèves et parfois combler l'absence de réponses à une des questions, par omission de l'élève ou par incapacité à décrire le rapport spatial, les enseignantes interrogent, de façon plus affinée leurs élèves, sur des rapports de soutien – authentiques ou construits pour l'occasion – motivant l'emploi respectif de « sur », « contre » et « à ». Pour le cas d'emploi de « sur », les enseignantes demandent à leurs élèves : ***Où sont vos cahiers par rapport à votre table ? Où se trouve la corbeille par rapport à l'estrade ? Où sont mes affaires (livres, stylos, craie, etc.) par rapport au mon bureau ?*** S'agissant du cas d'emploi de « contre », les enseignantes interrogent les élèves sur l'emplacement de son cartable et de sa chaise posés respectivement contre leur bureau (***comment sont posés mon cartable et ma chaise par rapport à mon bureau ?***) et sur la disposition d'une longue règle appuyée contre un mur (***comment est placée la longue règle par rapport au mur ?***). Enfin, pour le cas du « à », les enseignantes demandent à leurs élèves de déterminer la position d'une horloge et d'un cadre par rapport à un mur (***Où sont le tableau et le cadre par rapport au mur ?)***, d'une veste par rapport à un portemanteau (***Où est la veste par rapport au portemanteau ?)*** et d'un néon par rapport à un plafond (***Où est le néon par rapport au mur ?)***.

2.1.2. Phase d'analyse et d'explication

À l'issue de cette étape introductive permettant de révéler, aux élèves, l'objet de la leçon (la localisation spatiale statique et notamment la « relation porteur/porte » traduite par « sur », « contre » et « à »), vient l'étape d'analyse et d'explication. Il s'agit d'une étape durant laquelle l'enseignant s'emploie à faire acquérir aux apprenants les valeurs spatiales et les contraintes d'emploi des prépositions spatiales « sur », « à » et « contre » (approche sémantique) ainsi que les modes d'expressions d'un rapport de localisation statique (approche formelle). Dans un premier temps, ce sont les phrases relevées au tableau durant la phase d'imprégnation qui vont servir aux enseignantes comme support d'explication. Partant des trois phrases suivantes :

Une règle et des stylos sont sur le bureau de la maîtresse.

Un cartable est contre le pied de la table.

Un cadre est au mur.

les enseignantes révèlent aux élèves le sens spatial respectif des prépositions de lieu « sur », « contre » et « à » en reconstituant l'état configurationnel des trois rapports de lieu. Dans un deuxième temps, les enseignantes, tout en usant de la gestuelle, font découvrir aux élèves d'autres configurations spatiales – tirées du dessin ou du contexte réel de la classe – nécessitant l'emploi respectif de « à », « sur », et « contre ». Dans un troisième temps, les enseignantes procèdent au renforcement de l'idée du rapport de soutien évoqué différemment par « sur », « contre » et « à », et ce, en consultant, avec les élèves, le dessin (Figure N°36) schématisant les valeurs et des conditions d'emploi de ces prépositions.



Figure 36 : Image utilisée en phase d'analyse et d'explication servant à présenter aux élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».

Au terme des explications du sens spatial des trois prépositions spatiales et des exigences de leur emploi, les enseignantes prévoient un moment de répétition visant la réappropriation et l'intériorisation par l'apprenant de ces connaissances. Pour ce faire, les enseignantes recourent au test ci-dessous (Figure N°37). Il s'agit d'un exercice de repérage, où les élèves sont appelés, sur la base des connaissances franchement acquises, à déterminer, parmi onze rapports de lieu prédéfinis, les rapports de lieu nécessitant l'emploi de « sur », « à » et « contre ». L'intérêt de ce test est de permettre à l'apprenant le réinvestissement et la consolidation de ses connaissances et d'assurer à l'enseignant la vérification de l'aboutissement ou non de ces explications.



Figure 37 : Premier test prévu au terme de la phase d'analyse et d'explication en vue de fixer chez les élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».

Une fois les élèves testés sur leur maîtrise jugée acceptable par les enseignantes, ces dernières présentent aux élèves les deux modes usuels d'expression de la localisation spatiale statique. Pour ce faire, les enseignantes s'appuient sur les trois phrases préalablement notées au tableau et procèdent à leur découpage en différents constituants :

Une règle et des stylos / sont / sur / le bureau de la maîtresse.

Un cartable / est / contre / le pied de la table.

Un cadre / est / au / mur.

Une fois le découpage réalisé, les enseignantes demandent à quelques élèves de lire ces phrases, puis reprennent la parole aux élèves, pour leur décrire et leur expliquer la façon dont se construit une phrase exprimant un rapport de localisation spatiale statique. Les enseignantes

attirent par ailleurs l'attention des élèves d'une part sur la flexion que peut subir le verbe « être » lorsqu'il est précédé d'un sujet pluriel :

<u>Un</u> livre <u>est</u> sur la table. ***VS*** ***<u>Deux</u> livres <u>sont</u> sur la table***.

et, d'autre part, sur le changement morphologique de la préposition « à » lorsqu'elle est suivie d'un nom masculin introduit par le déterminent « le » :

« à » + la (poutre) → à la poutre ***VS*** ***« à » + le mur → au mur.***

En plus du premier mode de structuration du rapport locatif fixe, les enseignantes présentent aux élèves le second mode. Ainsi, sous les trois premières phases retenues au tableau, les enseignantes additionnent de nouvelles phrases formulées comme suit :

Il y a une règle et des stylos sur le bureau de la maîtresse.

Il y a un cartable contre le pied de la table.

Il y a un cadre au mur.

Les enseignantes tentent de connaître l'avis des élèves sur la différence existant entre ces paires de phrases, mais faute de réponses de la part des élèves, elles révèlent à ces derniers que la dissemblance tient dans l'emploi de la locution « il y a » et l'absence du verbe « être ». Tout comme dans le cas de la présentation et de l'explication des valeurs et des exigences d'emploi des prépositions « sur », « contre » et « à », les enseignantes envisagent un moment de renforcement pour l'appropriation de ces savoirs d'ordre morphosyntaxique. Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de traduire oralement des rapports de lieu issus du contexte de la classe en usant des deux types de constructions syntaxiques. Par la suite, les élèves sont invités à réaliser les trois tests suivants (figures N°37, N°38 et N°39) :

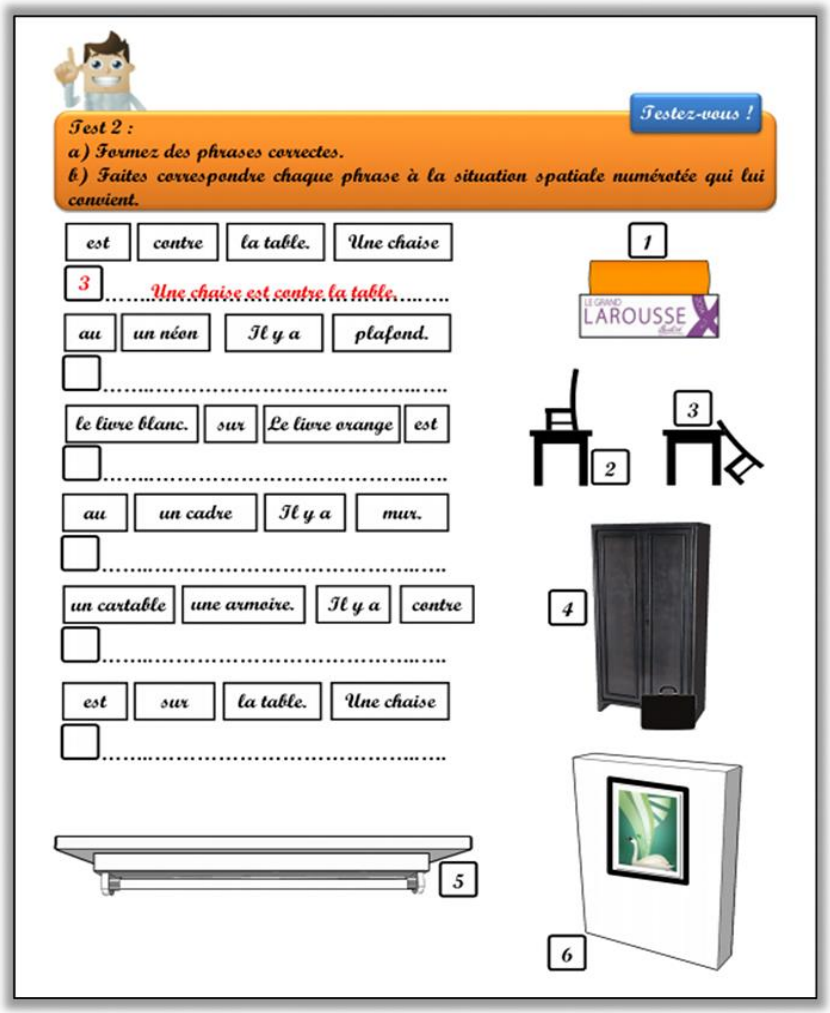


Figure 38 : Deuxième test prévu au terme de la phase d'analyse et d'explication destiné à renforcer les acquis syntaxiques des élèves.



Figure 39 : Troisième test prévu au terme de la phase d'analyse et d'explication destiné à renforcer les acquis syntaxiques des élèves.

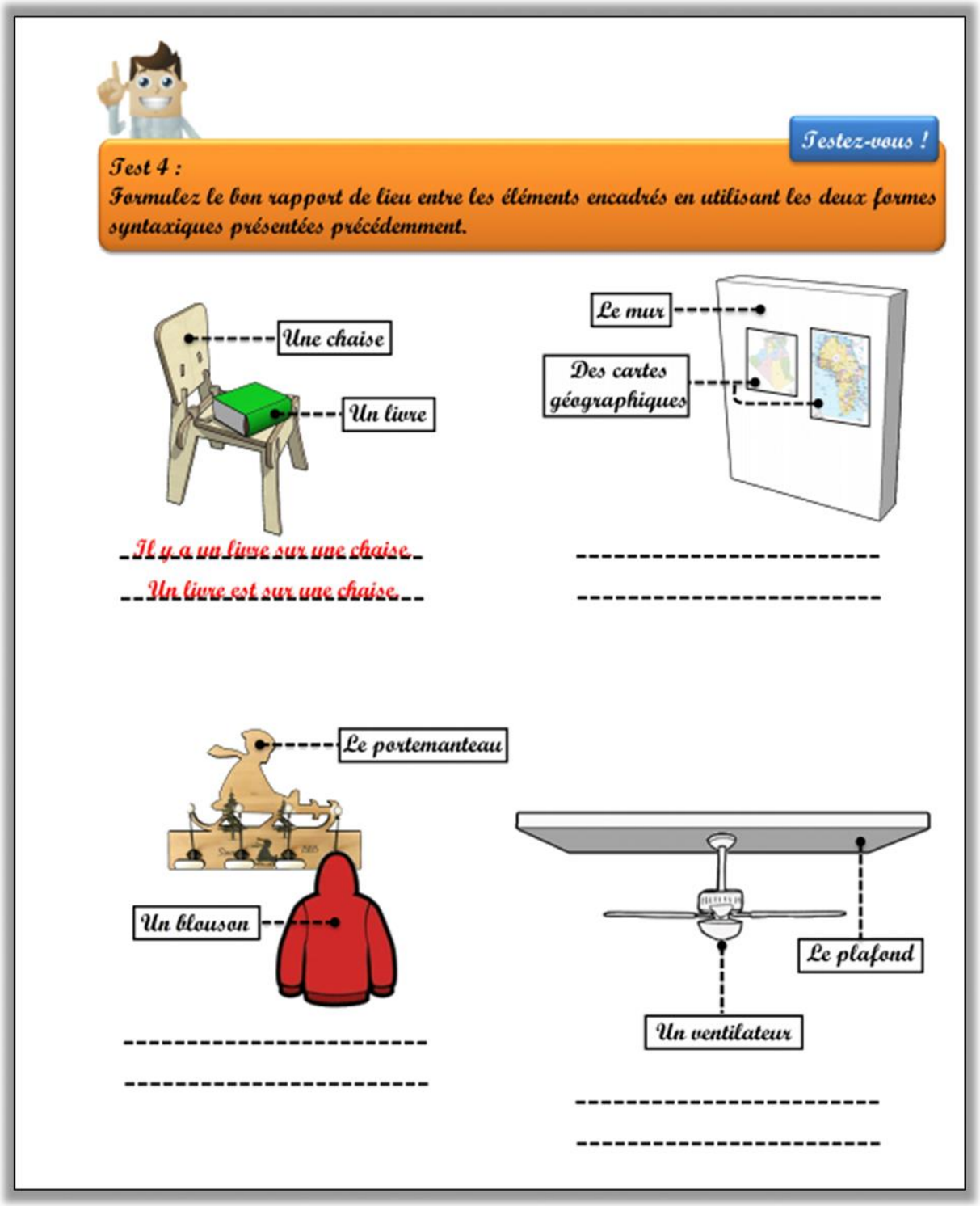


Figure 40 : Quatrième test prévu au terme de la phase d'analyse et d'explication destiné à renforcer les acquis syntaxiques des élèves.

En réalisant ce quatrième et dernier test, la première séance prend fin. Au lendemain de la première séance, la séquence s'est poursuivie et s'est clôturée par une ultime séance dédiée à l'évaluation des apprenants.

2.1.3. Phase d'évaluation

Les enseignantes entament cette seconde séance par un rappel des savoirs linguistiques (notamment les valeurs et les contraintes d'emploi de « à », « sur » et « contre », ainsi que les deux modes de formulation d'un rapport locatif fixe) traités au cours de la première séance, le tout soutenu par des tests oraux (invitation des élèves à repérer, au sein de la classe, les rapports de lieu nécessitant l'emploi respectif de « à », « sur » et « contre » et à les verbaliser). Une fois la remémoration effectuée, les enseignantes se consacrent à évaluer et à exercer les élèves aussi bien sur leur expression que sur leur compréhension. Notons toutefois que c'est l'entraînement de cette dernière qui occupe le premier rang, car c'est d'elle dont dépendra en partie le sort du développement d'une habileté expressive chez l'apprenant. Des élèves qui ne détiennent pas initialement le « contenu sémantique » des prépositions de lieu du français ne peuvent envisager un emploi approprié de ces outils et assurer, par conséquent, une description valable et fidèle du rapport spatial. Des élèves non-natifs à qui on ne révèle pas en priorité les valeurs et les contraintes propres à l'emploi des prépositions « à », « sur » et « contre » ne s'apercevront jamais de l'écart qui existe entre le système prépositionnel de leur langue maternelle et celui de la langue française, et continueront, de ce fait, à véhiculer et à mettre en application une vision spatiale valable dans leur langue de référence, mais totalement erronée dans la langue de l'autre.

Les activités prévues à cette étape du déroulement de la séquence (la phase de l'évaluation) sont pour la plupart des « activités de systématisation »[208] soit des exercices qui permettent d'une part de contrôler la conformité des performances des élèves et d'autre part d'entraîner ces derniers à effectuer un « aspect particulier » de l'apprentissage en le réitérant en vue de créer un automatisme procédural (*Cf.* CUQ, 2003 : 15). Le premier aspect sur lequel les élèves sont testés, c'est l'emploi des propositions spatiales «sur », « contre » et « à ». Par le biais du premier exercice (Figures N°41 et N°42) les trois « fonctions pédagogiques de l'exercice » sont au rendez-vous, à savoir « (…) approfondissement des connaissances acquises, familiarisation de l'apprenant avec leur manipulation, contrôle de l'acquisition des connaissances. » (VIGNER, 1984 : 17).

[208] CUQ (2003 : 15).

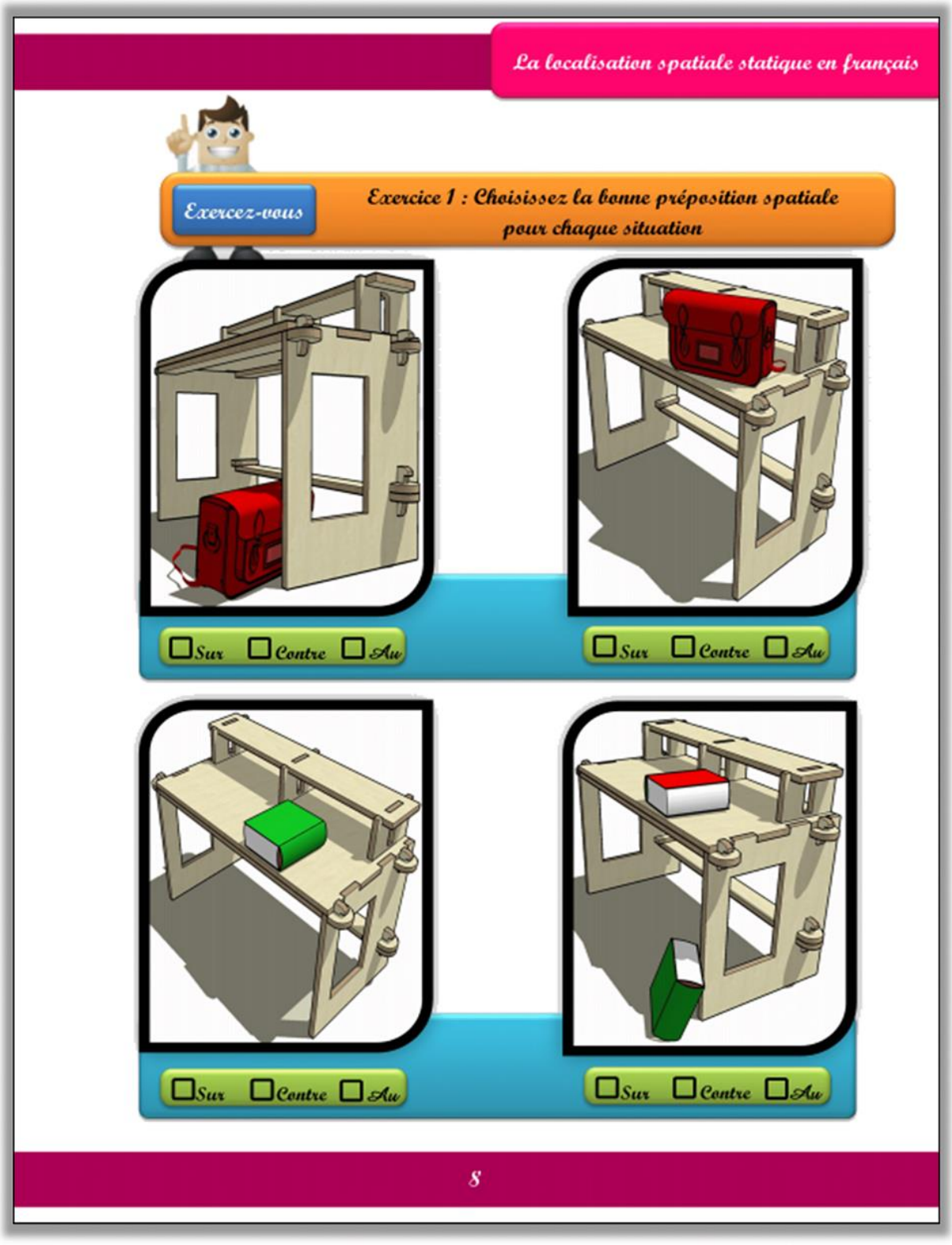


Figure 41 : Premier exercice prévu en phase d'évaluation destiné à asseoir chez les élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».



Figure 42 : Premier exercice prévu en phase d'évaluation destiné à asseoir chez les élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » (suite).

En effet, par cette activité, riche en rapports de soutien de nature variée, les élèves ne peuvent que renforcer et préciser plus et au mieux leur savoir portant sur le sens spatial des prépositions et sur les modalités de leur emploi. Celles-ci, grâce au soutien des dessins et grâce à la systématisation[209], vont s'installer implicitement chez les élèves. Par cet exercice, aux situations spatiales variées et multiples et dont la majorité rappelle l'univers scolaire, les élèves pourront s'exercer davantage et efficacement sur l'utilisation des prépositions spatiales « à », « sur », « contre » et pourront, par conséquent, augmenter leurs chances de maîtriser l'emploi de ces outils de langue. Pour l'enseignant, cet exercice, riche en situations spatiales, permet de révéler, de proche en proche, si les valeurs et les contraintes d'emploi des trois propositions spatiales sont des connaissances bel et bien acquises (situation d'apprentissage efficiente et optimale) ou si elles sont en cours d'acquisition (situation d'apprentissage lacunaire et non parachevée) ou si elles sont totalement non acquises (situation d'apprentissage déficiente et problématique). Afin de garantir une intériorisation inconsciente des contraintes d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » un deuxième exercice (Figure N°43) est prévu pour la circonstance. Il s'agit d'un exercice lacunaire incitant les élèves à choisir, en fonction de la nature de la situation spatiale, l'indicateur de lieu qui convient à cette dernière. Les phrases retenues sont simples, courtes et ayant trait à l'univers scolaire et, de ce fait, peu démotivantes pour les élèves. La réalisation de cet exercice devra mobiliser, chez les élèves, leur connaissance et leur reconnaissance perceptive des modalités physiques qui président à l'emploi de ces prépositions spatiales. Ainsi, la réalisation des exercices est, une occasion renouvelée, pour les élèves, d'actualiser et d'intérioriser, au mieux, les règles implicites qui gouvernent l'emploi de ces marqueurs spatiaux.

[209] En didactique des langues, le concept de « systématisation » désigne l'« effort conscient et calculé de la part de l'auteur de méthode ou du professeur pour créer une habitude linguistique chez l'élève et l'amener à la prise de conscience de l'agencement et du fonctionnement des unités qui constituent le modèle étudié.» (GALISSON et COSTE, 1976 : 550).

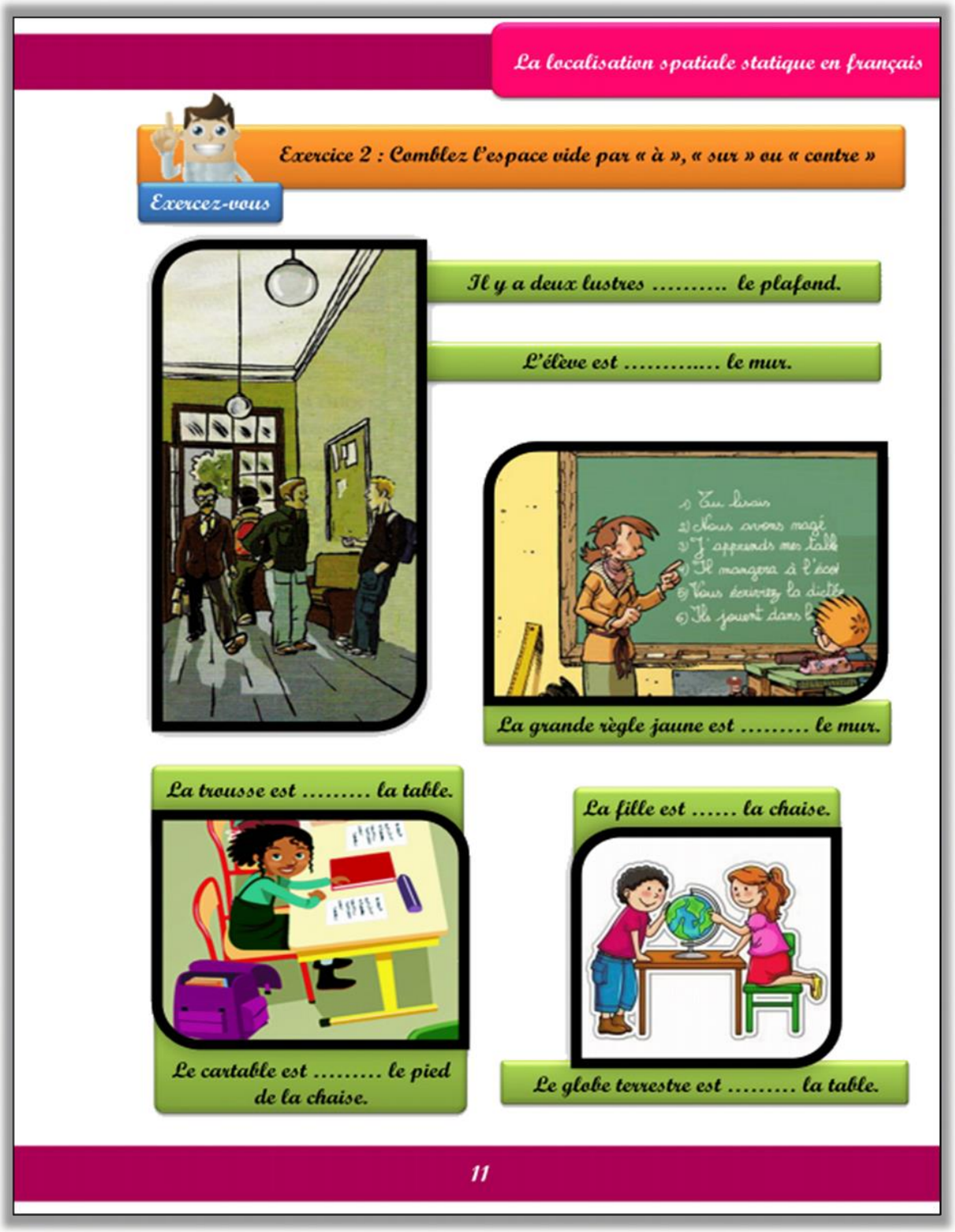


Figure 43 : Deuxième exercice prévu en phase d'évaluation destiné à asseoir chez les élèves les valeurs et les contraintes d'emploi de prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».

Une fois les activités de compréhension des valeurs et des contraintes d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » effectuées par les élèves, ces derniers sont

entraînés sur l'aspect syntaxique de l'expression d'une « relation porteur/porté ». Tous les exercices mis au point à cet effet sont eux aussi des « activités de systématisation » ou, comme les qualifient BESSE et PORQUIER (1984 : 121), des « exercices d'exploitation »[210] , c'est-à-dire des exercices qui « vise[nt] à fixer ou à corriger, par des réitérations et par une certaine prise de conscience, ce qui en cours d'apprentissage. ». Grâce à deux exercices (Figure N°44 et N°45) de construction phrastique, les élèves vont tenter de (re)produire des phrases traduisant le rapport de localisation spatiale partant d'un modèle qu'ils devront imiter et répéter, et ce, « pour créer une habitude linguistique chez l'élève et l'amener à la prise de conscience de l'agencement et du fonctionnement des unités qui constituent le modèle étudié» (GALSSION et COSTE, 1976 : 550).



Figure 44 : Troisième exercice prévu en phase d'évaluation destiné à exercer les élèves sur la traduction des rapports de lieu statiques.

[210] BESSE et PORQUIER (1984 : 121).

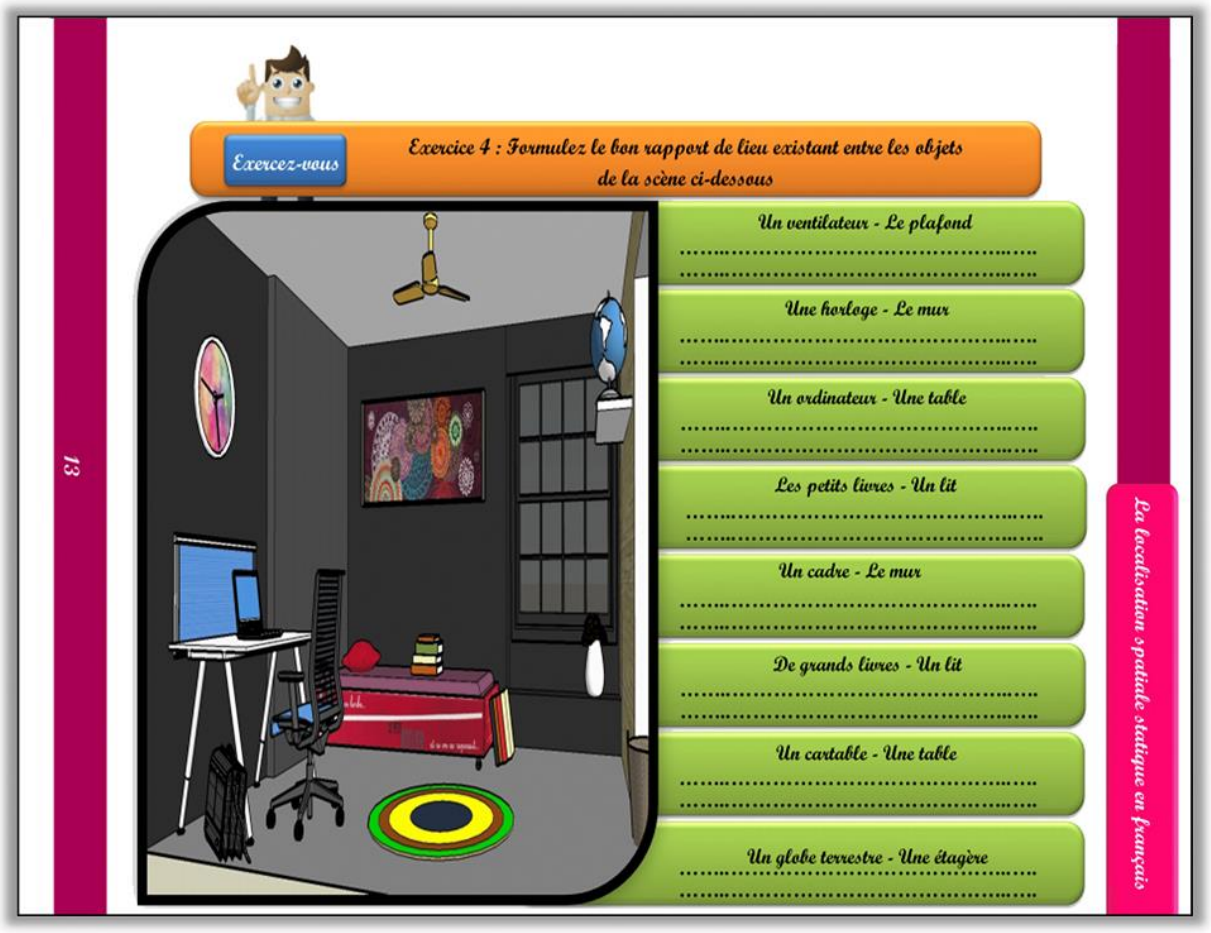


Figure 45 : Quatrième exercice prévu en phase d'évaluation destiné à exercer les élèves sur la traduction des rapports de lieu statiques.

Enfin, un second et ultime exercice (Figures N°46 et N°47) est programmé pour tester l'expression des élèves.

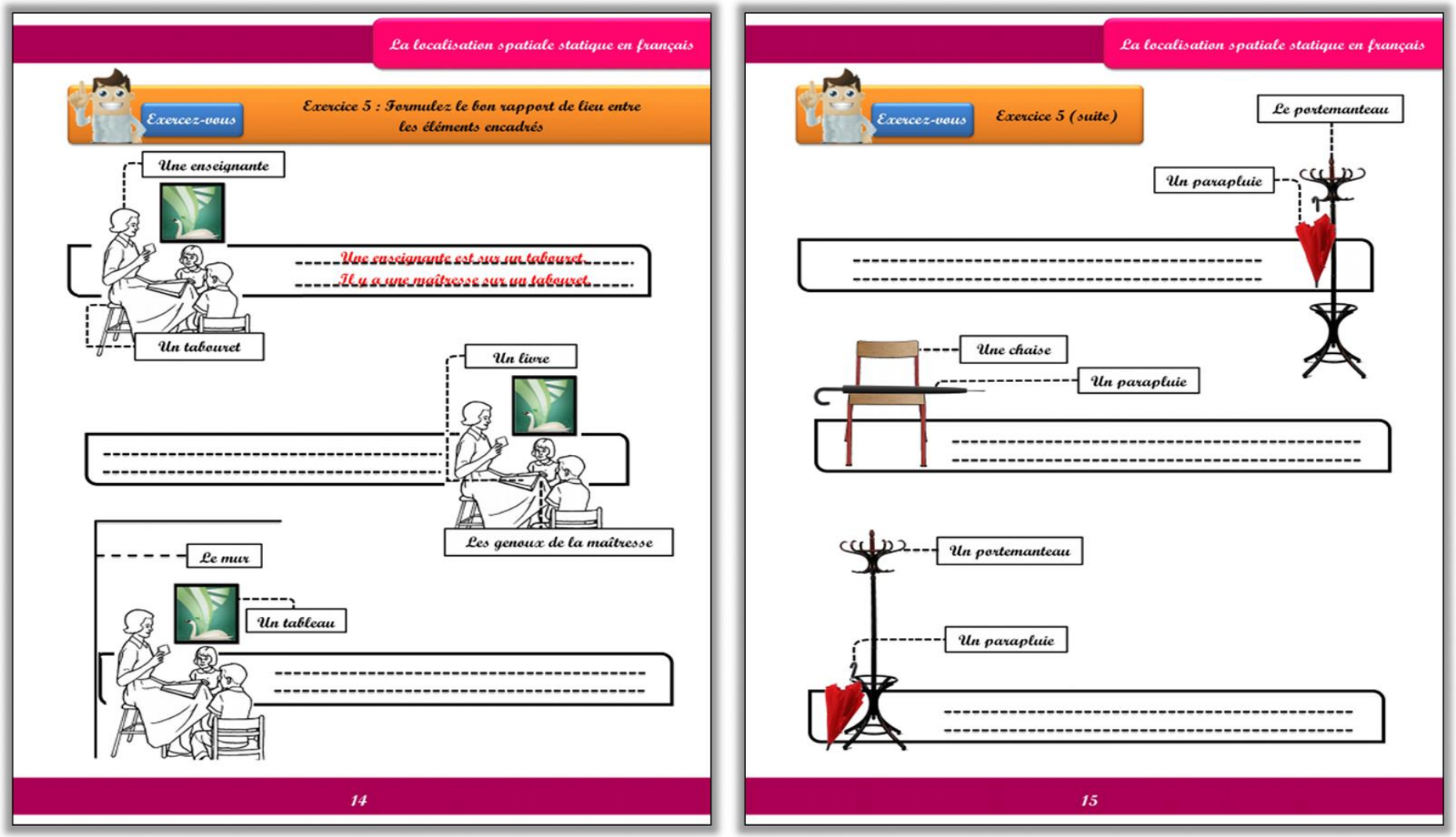


Figure 46 : Cinquième et dernier exercice prévu en phase d'évaluation destiné à exercer les élèves sur la traduction des rapports de lieu statiques.

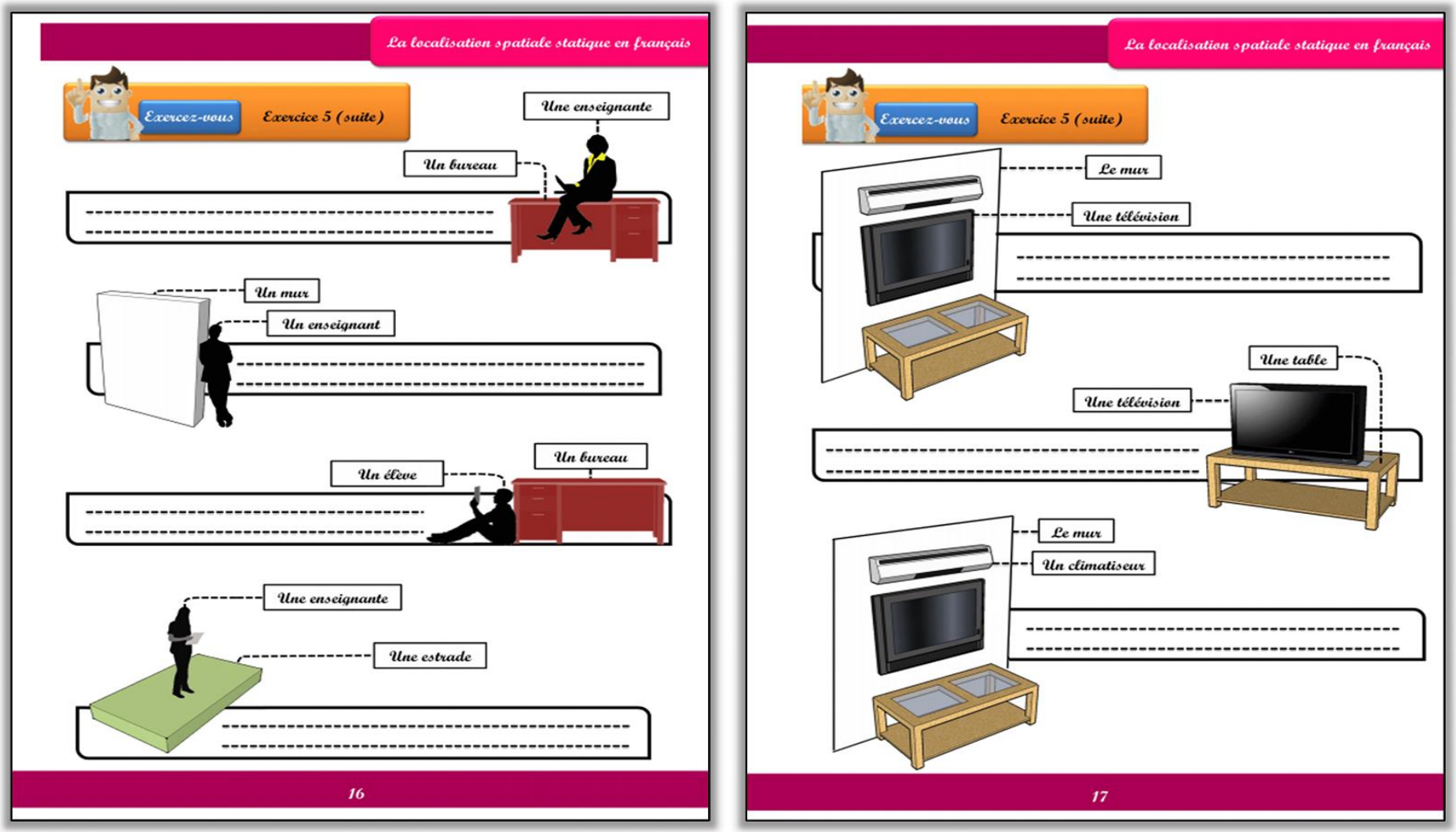


Figure 47 : Cinquième et dernier exercice prévu en phase d'évaluation destiné à exercer les élèves sur la traduction des rapports de lieu statiques (suite).

Même si l'apparence est nettement différente, cet exercice se fonde toutefois sur le même principe qui sous-tend les deux exercices précédents : susciter, chez les élèves, un réflexe linguistique profitable pour l'expression de la localisation spatiale en français. En effet, à force de répétition les élèves finiront par déduire le principe de structuration d'une phrase vouée à traduire un rapport de localisation spatiale fixe. Et c'est ainsi que les deux modes d'expressions syntaxiques vont être assimilés et fixés. Ces trois exercices consacrés à l'évaluation des élèves sur leur expression d'un rapport de lieu statique permet d'une part d'estimer leur maîtrise ou non de la distribution des unités linguistiques (les élèves vont-ils ordonner convenablement les constituants de leurs phrases ?) et leur respect ou pas des contraintes morphosyntaxiques (les élèves vont-ils être attentifs à la pluralité « des cadres », « des livres » et utiliser, par conséquent, « sont » à la place de « est » ? Vont-ils observer la transformation de « à » en « au » devant les mots masculins introduits par « le » ?). Il est indéniable que ces trois dernières activités focalisent l'effort des élèves sur l'expression linguistique des rapports de lieu, mais il n'en demeure pas moins que ces activités entraînent aussi la compréhension des élèves. Pour pouvoir décrire, tel quel, un rapport de lieu statique au moyen d'une construction syntaxique correcte, l'élève est tenu avant tout de mettre en pratique et à l'épreuve ses connaissances relatives aux limites d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » appliquées à une situation de « relation porteur/porté ». La convocation de ces connaissances permettra à l'élève de juger de la nature de cette « relation porteur/porté » (déterminer s'il s'agit d'une situation d'adossement ou d'accrochage ou de simple support horizontal) et, ensuite, de décider du marqueur spatial à utiliser. Ce n'est qu'à la fin de cette étape que la formulation syntaxique intervient. Quoi qu'il en soit, la compréhension des élèves, des rapports de soutien via l'appréhension des valeurs et des contraintes d'emploi des marqueurs spatiaux, demeure prééminente, car elle est décisive pour la validité de l'expression d'un rapport spatial. Si l'état des connaissances des élèves au sujet des différents rapports de soutien traduit par « à », « sur » et « contre » est erroné, cela conduira l'élève à une description fausse de la situation spatiale et entraînera inévitablement toujours l'enseignant à rejeter cette description, et ce, même si celle-ci est, d'un point de vue grammatical, irréprochable.

3. Compte-rendu des résultats de l'expérimentation du dispositif de remédiation

Afin d'apprécier l'efficacité de notre dispositif sur le développement, chez les élèves concernés par l'expérimentation, d'une compétence à exprimer et à comprendre des rapports

de soutien via l'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre », nous avons effectué un contrôle de l'état de cette habileté à deux moments différents : un contrôle est proposé avant l'expérimentation du dispositif et un second contrôle est effectué après la réalisation du dispositif. Le premier contrôle (pré-dispositif) nous permet de révéler l'état des acquis des élèves, en matière d'expression/compréhension de l'espace, hérités de l'enseignement en vigueur. Le second contrôle (post-dispositif), quant à lui, sert à démontrer si, à l'issue de l'expérimentation du dispositif, les acquis antérieurs des élèves liés à la traduction et à l'appréhension de l'espace sont toujours les mêmes (état stationnaire des apprentissages) ou s'ils ont évolué (état d'enrichissement, de consolidation, voire de maîtrise des apprentissages). En d'autres termes, c'est à la suite du second contrôle que nous serons fixé sur l'effet (efficient ou pas) de notre dispositif. Que ce soit avant ou après l'application du dispositif, l'évaluation de l'état des acquis des élèves propres à exprimer / appréhender les « relations porteur/porte » impliquant l'emploi de « à », « sur » et « contre », s'effectue grâce à un seul et même jeu de tests. Au nombre de trois, les tests prévus, sont ceux que nous avons préalablement présentés (Figures N°27, N°28 et N°29) et décrits dans la partie traitant de l'évaluation[211]. Il s'agit, rappelons-le, de deux tests à choix multiples[212] consacrés à l'évaluation de la compréhension des élèves et d'un test de construction de phrases dédié à l'évaluation de l'expression. En effet, la finalité principale des deux premiers tests, est de nous révéler, grâce à la vérification des emplois prépositionnels envisagés par les élèves, l'appréhension, de ces derniers, des trois types de « relation porteur/porté » assumés respectivement par les prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ». Le dernier test, quant à lui, tend à nous démontrer, grâce à la vérification des constructions phrastiques élaborées par les élèves, la façon dont ces derniers formulent un rapport de lieu statique. Par le truchement de ces trois tests, nous pourrons ainsi connaître si tous les savoirs (contenus sémantiques des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre », les modalités d'emploi de ces prépositions et les modes d'expression syntaxiques des rapports spatiaux fixes) et les savoir-faire (l'emploi approprié de ces prépositions spatiales, ainsi que la formulation et l'interprétation adéquates des rapports de lieu) liés à l'expression / compréhension de l'espace statique en français constituent des acquis ou non pour ces élèves.

---

[211] Voir *supra*, partie 3.1. e (Évaluation abondante et diversifiée de l'apprenant).

[212] Contrairement aux tests d'expression écrite libre, nécessitant des habiletés linguistiques que nos sujets testés n'ont pas, les tests à choix multiple seront d'un accès facile pour les élèves et offriront à ces derniers la possibilité de dire ce qu'il y a lieu de dire au sujet d'un rapport spatial juste en apposant une croix dans la bonne case.

La réalisation du premier contrôle s'est faite six jours avant la mise en œuvre du dispositif. Nous tenons à préciser que les élèves de 3ème année primaire n'ont pas pris part à ce contrôle car, selon les dires de leur enseignante, ces derniers n'ont pas reçu un enseignement portant sur l'expression de l'espace[213]. La réalisation du contrôle a eu lieu à des moments différents de la journée : de 8 h 55 jusqu'à 10h40 pour la classe de 4ème et de 11h00 jusqu'à 12h30 pour la classe de 5ème. Soucieux du bon déroulement du contrôle, nous avons préféré accompagner les élèves et les tester oralement et individuellement. S'agissant du second contrôle, nous l'avons effectué une journée après l'expérimentation du dispositif. À la différence du premier contrôle, les trois tests du contrôle final ont été réalisés sur les trois niveaux (les classes de 5ème, de 4ème et y compris la classe de 3ème année primaire) et sur table (en 45 minutes de temps), sauf pour les élèves de 3ème à qui nous avons réservé les mêmes modalités adoptées lors du premier contrôle, à savoir l'accompagnement des élèves, leur évaluation individuelle et leur participation orale aux tests.

Dans ce qui suit, nous procédons au compte rendu des deux types de résultats correspondant aux deux grands moments précités : **1)** les résultats des habiletés des élèves à l'issue du contrôle initial précédant la mise en œuvre du dispositif et **2)** les résultats des habiletés des élèves au terme du contrôle final prévu à la fin de l'expérimentation du dispositif. Une fois consignés, les deux types de résultats seront respectivement discutés. À l'issue du dépouillement des résultats, nous conclurons notre analyse en révélant notre jugement définitif à l'égard du dispositif.

3.1. Compte-rendu de l'état des habiletés des élèves avant l'expérimentation du dispositif de remédiation

3.1.1. Compte-rendu des résultats du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif

Le premier test (test 1) donne à voir en premier lieu une situation spatiale motivant l'emploi de « contre » (*le globe terrestre est **contre** le bureau*), puis une situation spatiale exigeant l'emploi de « sur » (*le globe terrestre est **sur** le bureau*) et enfin une situation spatiale nécessitant l'emploi de « au » (*le globe terrestre est **au** plafond*). Sous chaque scène un descriptif est prévu et constitué de cinq propositions. Sous la première scène représentant un globe terrestre appuyé contre les pieds d'un bureau on peut lire les propositions suivantes : le globe terrestre est **dans** / **sur** / **contre** / **au** / **sous** le bureau. Sous la deuxième scène

[213] La programmation de l'étude de l'espace, rappelons-le est prévue en 4ème année primaire.

représentant un globe terrestre posé sur le bureau, on peut lire les propositions suivantes : le globe terrestre est **dans** / **sur** / **contre** / **au** / **sous** le bureau. Et sous la troisième et dernière scène représentant un globe terrestre suspendu au plafond on peut lire les propositions suivantes : le globe terrestre est **dans** / **sur** / **contre** / **au** / **sous** le plafond. Voyons à présent quels seront les choix prépositionnels pour lesquels les élèves ont opté ?

3.1.1.1. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 4ème année primaire dans le premier test[214]

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	contre	N°02	contre
N°03	sous	N°04	sur
N°05	sous	N°06	au
N°07	sur	N°08	sur
N°09	sous	N°10	sur
N°11	contre	N°12	contre
N°13	contre	N°14	contre
N°15	contre	N°16	contre
N°17	sur	N°18	contre
N°19	sur	N°20	contre

Tableau 8 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

De ce tableau, on peut constater que 50% des élèves (soit dix élèves : N°01, N°02, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N° 18 et N°20) ont eu recours à l'emploi de la préposition spatiale « contre ». Les 50% des élèves restants ont opté pour des emplois prépositionnels inappropriés, notamment l'emploi prépondérant de la préposition spatiale « sur » prévu par six

[214] Nous tenons à préciser qu'une case colorée en vert indique une bonne proposition et qu'une case colorée en rouge marque une proposition inadéquate.

élèves (les élèves N°04, N°07, N°08, N°10, N°17 et N°19), l'emploi de la préposition spatiale « sous » envisagée par trois élèves (les élèves N°03, N°05 et N°09) et l'emploi de la préposition spatiale « au » effectué par un seul élève (l'élève N°06).

3.1.1.2. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 4ème année primaire dans le premier test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	sur	N°02	sur
N°03	contre	N°04	au
N°05	au	N°06	sur
N°07	au	N°08	dans
N°09	dans	N°10	contre
N°11	sur	N°12	sur
N°13	sur	N°14	sur
N°15	sur	N°16	sur
N°17	contre	N°18	dans
N°19	sous	N°20	sur

Tableau 9 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

Tout comme l'emploi de « contre », l'emploi de la préposition spatiale « sur », comme le démontre le tableau N°9, n'est assuré que par la moitié de la classe, soit par 50% des élèves et notamment par les élèves N°01, N°02, N°06, N°18, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°20. À la place de l'emploi propice de « sur », un élève (l'élève N° 19) use de la préposition « sous », trois élèves (N°03, N°10 et N°17) proposent la préposition « contre », trois autres (élèves N°03, N°10 et N°17) optent pour le « au » et trois autres élèves (les élèves N°09, N°08 et N°18) choisissent la préposition spatiale « dans ». Mais, quels que soient les emplois prépositionnels envisagés, tous sont inacceptables.

3.1.1.3. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 4ème année primaire dans le premier test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	au	N°02	au
N°03	sous	N°04	sur
N°05	sur	N°06	sur
N°07	au	N°08	dans
N°09	sous	N°10	contre
N°11	sur	N°12	au
N°13	sur	N°14	sur
N°15	contre	N°16	sur
N°17	au	N°18	dans
N°19	dans	N°20	au

Tableau 10 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

L'emploi de « au » comme le donne à voir le tableau N°10 n'est envisagé que par 30% des élèves, plus précisément par les élèves N°01, N°02, N°07, N°12, N°17 et N°20. Le reste des élèves, soit 85% des élèves, prévoient à la place de la préposition « au », des emplois prépositionnels impropres. Certains de ces emplois prépositionnels étaient prévisibles : c'est le cas d'emploi de « dans » assumé par les élèves N°08 et N°18, N°19. D'autres emplois prépositionnels, en revanche, étaient peu attendus. Nous pensons à l'emploi de la préposition spatiale « contre » effectué par les élèves N°10 et N°15 et l'emploi dominant de la préposition « sur » envisagé par une majorité d'élèves (sept élèves pour être plus précis : les élèves N°04, N°05 N°06, N°11, N°13, N°14 et N°16). Ajoutons à cela les emplois inexpliqués de la préposition spatiale « sous » assumés par les élèves N°03 et N°09.

3.1.1.4. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 5ème année primaire dans le premier test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	contre	N°02	sous
N°03	contre	N°04	contre
N°05	sous	N°06	contre
N°07	sur	N°08	contre
N°09	contre	N°10	contre
N°11	sur	N°12	sur
N°13	contre	N°14	sous
N°15	contre	N°16	contre
N°17	contre	N°18	contre
N°19	contre	N°20	contre

Tableau 11 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

Le tableau N°11 révèle 75% de cas d'emplois de la préposition spatiale « contre » assumés par les élèves N°01, N°03, N°04, N°06, N°08, N°09, N°10, N°13 et N°15, N°16, N°17, N°18, N°19, N°20. Ce ne sont, en contrepartie, que 25% des élèves qui ont procédé à l'usage de prépositions spatiales inadéquates (notamment l'usage de « sur » par les élèves N°07, N°11, N°12 et l'usage de « sous » par les élèves N°05 et N°14) et qui, par conséquent, sont concernés par la non-maîtrise d'emploi de la préposition « contre ». Voyons si cette situation est identique pour le reste des emplois prépositionnels (l'emploi des prépositions spatiales «sur » et « contre ») ?

3.1.1.5. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 5ème année primaire dans le premier test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	sur	N°02	sur
N°03	sur	N°04	au
N°05	dans	N°06	sur
N°07	dans	N°08	sur
N°09	dans	N°10	sur
N°11	dans	N°12	sur
N°13	sur	N°14	sur
N°15	sur	N°16	sur
N°17	dans	N°18	dans
N°19	sur	N°20	sur

Tableau 12 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

Le cas d'emploi de « sur » parait lui aussi ne pas poser de difficulté pour l'ensemble des élèves. Sur les vingt élèves, 65% des élèves s'accordent à utiliser à bon escient la préposition spatiale « sur » et sept élèves envisagent l'emploi à mauvais escient d'autres prépositions spatiales telles que « dans » prévues par les élèves N°05, N°07, N°09, N°11 et N°17, N°18) et « au » adoptée par l'élève N°04.

3.1.1.6. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 5ème année primaire dans le premier test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	au	N°02	sous
N°03	dans	N°04	sur
N°05	dans	N°06	dans
N°07	dans	N°08	dans
N°09	dans	N°10	sur
N°11	sur	N°12	sous
N°13	sur	N°14	au
N°15	dans	N°16	dans
N°17	sous	N°18	au
N°19	sous	N°20	sur

Tableau 13 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

Contrairement à l'emploi de « contre » et de « sur », l'emploi de « au », dans le cas de la troisième scène du premier test, n'est pas l'emploi quasi consensuel pour les élèves de 5ème année. Ce ne sont, en effet, que 15% des élèves (notamment les élèves N°01, N°14 et N°18) qui jugent nécessaire et approprié l'emploi d'une telle préposition spatiale. Le reste des élèves, dont les élèves N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°15 et N°16, estiment erronément que c'est l'emploi de « dans » qui doit l'emporter, d'autres élèves (notamment les élèves N°02, N°12, N°17 et N°19) considèrent, à tort également, que c'est plutôt l'usage de « sous » qui doit prévaloir et d'autres élèves encore (dont les élèves N°04, N°10, N°11, N°13 et N°20) voient, aussi abusivement, que l'emploi de « sur » est le plus propice.

3.1.2. Compte-rendu des résultats du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif

Le deuxième test (test 2) présente en premier lieu une situation spatiale exigeant l'emploi de « au » (*le globe terrestre est **au** plafond*) puis une situation spatiale nécessitant l'emploi de « sur » (*le globe terrestre est **sur** le bureau*) et enfin une situation spatiale motivant l'emploi de « contre » (*le globe terrestre est **contre** le bureau*). Sous chaque scène un descriptif est prévu et constitué de cinq propositions. Sous la première scène représentant un globe terrestre posé contre le bureau on peut lire les propositions suivantes : le globe terrestre est **dans** / **sur** / **contre** / **au** / **sous** le bureau. Sous la deuxième scène représentant un globe terrestre posé sur le bureau on peut lire les propositions suivantes : le globe terrestre est **dans** / **sur** / **contre** / **au** / **sous** le bureau. Et sous la troisième et dernière scène représentant un globe terrestre suspendu au plafond on peut lire les propositions suivantes : le globe terrestre est **dans** / **sur** / **contre** / **au** / **sous** le plafond. Notons que les situations spatiales du premier test et celles du deuxième test sont quasiment identiques, seul l'angle de vue de ces dernières est différent. Ce choix, délibéré de notre part, de modifier la perspective de présentation des situations spatiales vise à vérifier l'incidence de ce facteur sur le choix prépositionnel des apprenants. Par le biais de cet artifice, nous tenterons de savoir si les élèves, face au même rapport de soutien présenté sous deux angles différents, vont être déroutés et poussés à envisager deux emplois prépositionnels différents ou, au contraire, ils vont proposer, sur la base de leur connaissance des contraintes d'emploi des prépositions « à », « sur » et « contre » assimilée durant le cours, un seul et même emploi prépositionnel. Le tout est de savoir si l'emploi prépositionnel de l'élève dans ces deux premiers tests relève du hasard (ce qui serait un signe de non-maîtrise de l'élève) ou d'une certitude émanant de la connaissance et la reconnaissance des contraintes d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » (chose qui témoigne de la maîtrise de l'élève). Nous procédons dans ce qui suit au dépouillement des résultats de ce test et nous verrons

3.1.2.1. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 4ème année primaire dans le deuxième test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	contre	N°02	contre
N°03	dans	N°04	sous
N°05	au	N°06	sous
N°07	sur	N°08	au
N°09	sous	N°10	sur
N°11	contre	N°12	contre
N°13	contre	N°14	contre
N°15	contre	N°16	contre
N°17	sur	N°18	sous
N°19	contre	N°20	contre

Tableau 14 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

Pour ce deuxième test, on peut observer grâce au tableau N°14, que l'emploi de la préposition spatiale « contre » est assuré par 50% des élèves : les élèves N°01, N°02, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°19 et N°20. Les 50% des élèves qui restent ont opéré des choix prépositionnels impropres, dont l'emploi plus au moins dominant de « sous » réalisé par les élèves N°04, N°06, N°09 et N°18, l'emploi de la préposition « au » par les élèves N°05 et N°08, l'emploi de « sur » par les élèves N°07 et N°10 et enfin l'emploi de « dans » effectué par l'élève N°03.

3.1.2.2. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 4ème année primaire dans le deuxième test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	sous	N°02	dans
N°03	contre	N°04	sur
N°05	sous	N°06	sur
N°07	au	N°08	sous
N°09	sur	N°10	dans
N°11	sur	N°12	sur
N°13	sur	N°14	sur
N°15	sous	N°16	sur
N°17	au	N°18	dans
N°19	dans	N°20	sur

Tableau 15 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

L'emploi de la préposition spatiale « sur » dans le test 2, comme le montre le tableau N°15, est envisagé par 45% des élèves, y compris les élèves N°04, N°06, N°09, N°11, N°12, N°13, N°14, N°16 et N°20. Le reste des élèves, soit onze élèves, ont prévu des emplois prépositionnels différents mais non propices à la description de la situation spatiale en question. C'est surtout l'emploi respectif des prépositions spatiales « sous » et « dans » qui est le plus fréquent parmi les propositions erronées des élèves (notamment par les élèves N°01, N°02, N°05, N°08, N°10, N°15, N°18 et N°19). Sans oublier l'emploi de la préposition spatiale « au » envisagée par les élèves N°07 et N°17 et l'emploi unique de « contre » proposé par l'élève N°03.

3.1.2.3. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 4ème année primaire dans le deuxième test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	au	N°02	sur
N°03	sur	N°04	sur
N°05	sur	N°06	sur
N°07	au	N°08	sous
N°09	sous	N°10	contre
N°11	dans	N°12	au
N°13	au	N°14	au
N°15	sur	N°16	contre
N°17	au	N°18	dans
N°19	au	N°20	sous

Tableau 16 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

Le recours à l'emploi de la préposition spatiale « au », a été envisagé par 35% des élèves seulement (les élèves N°01, N°07, N°12, N°13, N°14, N°17 et N°19). À la place de l'emploi propice de la préposition spatiale « au », certains élèves usent à mauvais escient de la préposition « sur » (c'est le cas des élèves N°02, N°03, N°04, N°05, N°06 et N°15) d'autres élèves optent à tort pour les prépositions spatiales « sous » (c'est le cas des élèves N°08, N°09 et N°20), « contre » (c'est le cas des élèves N°10 et N°16) et « dans » (c'est le cas des élèves N°11 et N°18).

3.1.2.4. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 5ème année primaire dans le deuxième test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	contre	N°02	sur
N°03	sous	N°04	sous
N°05	sous	N°06	contre
N°07	sur	N°08	sous
N°09	sous	N°10	contre
N°11	contre	N°12	sur
N°13	contre	N°14	contre
N°15	contre	N°16	contre
N°17	contre	N°18	contre
N°19	sous	N°20	au

Tableau 17 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

L'utilisation de la préposition spatiale « contre », dans le deuxième test, a été proposée par 50% des élèves, à savoir les élèves N°01, N°06, N°10, N°11 et N°13, N°14, N°15, N°16, N°17 et N°18. L'autre moitié des élèves (plus précisément les élèves N°02, N°03, N°04, N°05, N°07, N°08, N°09, N°12, N°19 et N°20) a eu recours à des emplois variés mais inacceptables. C'est plutôt le recours au marqueur spatial « sous » qui est le plus récurrent. Celui-ci est proposé six fois par les six élèves suivants : élèves N°03, N°04, N°05, N°08, N°09 et N°19. D'autres marqueurs spatiaux ont aussi été prévus, il s'agit du marqueur spatial « sur » proposé par les élèves N°02, N°07 et N°12 et de l'indicateur de lieu « au » envisagé par l'élève N°20.

3.1.2.5. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 5ème année primaire dans le deuxième test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	sur	N°02	sur
N°03	sur	N°04	au
N°05	dans	N°06	sur
N°07	dans	N°08	sur
N°09	dans	N°10	sur
N°11	sous	N°12	sur
N°13	dans	N°14	sur
N°15	sur	N°16	sur
N°17	dans	N°18	dans
N°19	dans	N°20	sur

Tableau 18 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

Le recours à l'emploi de la préposition spatiale « sur » dans le deuxième test concerne un peu plus de la moitié de la classe, soit 55% des élèves (les élèves N°01, N°02, N°03, N°06, N°08, N°10, N°12, N°14, N°15, N°16 et N°20). Les neuf élèves restants ont, pour leur part, opté pour des emplois prépositionnels inadéquats, notamment l'emploi dominant de l'indicateur de lieu « dans » effectué par les élèves N°05, N°07, N°09, N°13, N°17 et N°19 l'emploi isolé de « au » proposé par l'élève N°04 et l'emploi unique du marqueur spatial « sous » prévu par l'élève N°11.

3.1.2.6. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 5ème année primaire dans le deuxième test

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	dans	N°02	contre
N°03	dans	N°04	sur
N°05	sur	N°06	dans
N°07	dans	N°08	dans
N°09	sur	N°10	sur
N°11	dans	N°12	sous
N°13	au	N°14	au
N°15	sur	N°16	sur
N°17	sous	N°18	au
N°19	au	N°20	dans

Tableau 19 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

Les élèves concernés par l'usage de la préposition « au » dans le deuxième test attient 20%. Il s'agit plus précisément des élèves N°13, N°14, N°18 et N°19. Mis à part ces quatre élèves ayant prévu l'emploi propice de la préposition « au », des emplois prépositionnels inappropriés sont effectués par 80% des élèves (seize élèves pour être plus précis). Notons que c'est l'emploi à mauvais escient de la préposition spatiale « dans » qui l'emporte avec sept apparitions notamment chez les élèves N°01, N°03, N°06, N°07, N°08, N°11 et N°20. Des propositions erronées de la préposition « sur » sont aussi faites par six élèves (les élèves N°04, N°05, N°09, N°10, N°15 et N°16). Enfin, un emploi inadapté de la préposition « contre » est envisagé par l'élève N°02 et un recours à la préposition « sous » a été prévu par les élèves N°12 et N°17.

3.1.3. Compte-rendu des résultats du test 3 effectué avant l'expérimentation du dispositif[215]

Dans ce test (test 3), quatre rapports de lieu, différents de ceux rencontrés dans les deux premiers tests, sont présentés aux élèves. Il s'agit exclusivement de situations de soutien représentant le cas de deux enfants assis sur un trottoir, une situation d'appui vertical d'un balai contre un seau, un cas d'adossement d'une fille contre un mur et enfin l'état d'accrochage d'un blouson à un portemanteau. La tâche des élèves, dans ce test, consiste à verbaliser toutes ces situations de soutien. Afin de faciliter aux élèves leur mise en rapport spatial entre les différents termes des quatre relations spatiales, ces derniers ont été nommés. La visée de ce test consiste donc à vérifier la façon dont les élèves de 4ème et de 5ème année primaire matérialisent linguistiquement un rapport de localisation spatiale en français et notamment une « relation de porteur/porté ». Il sera question, entre autres, de se renseigner sur les formulations syntaxiques que les élèves sont en mesure de réaliser (les élèves vont-ils adopter une ou plusieurs structures pour traduire autrement un seul et même rapport de lieu ?) et la façon dont ces constructions phrastiques sont élaborées (comment se présentent et s'organisent les constructions phrastiques des élèves de 4e et de 5e année primaire ? Qu'est-ce qui caractérise les constructions phrastiques de ces derniers ? Les élèves de 4ème et de 5ème année primaire présentent-ils des difficultés ou plutôt une maîtrise en matière d'expression des « relations porteur/porté » ?). Voyons à présent qu'en est-il concrètement.

3.1.3.1. Cas des élèves de 4ème année primaire

[215] Pour le test d'expression, nous adoptons le même procédé d'identification des résultats appliqué pour les tests de compréhension : les constructions surlignées en vert représentent des phrases acceptables et les constructions surlignées en rouge marquent des phrases inacceptables.

Tableau 20 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 3 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°01	La fille contre le mur.	Le blouson au le portemanteau.	Les enfants sous le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°02	La fille contre le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les deux enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°03	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sous le trottoir.	Le balai sous le seau.
Élève N°04	La fille dans le mur.	Le blouson est sous le portemanteau.	Les enfants au trottoir.	Le balai dans le seau.
Élève N°05	La fille dans le mur.	Le blouson sous portemanteau.	Les enfants sur trottoir.	Le balai sous le seau.
Élève N°06	Ø	Sur le portemanteau le blouson.	Sur le trottoir les enfants.	Sur le balai le seau.
Élève N°07	La fille au mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants au trottoir.	Le balai sur le seau.
Élève N°08	La fille sous le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants de le trottoir.	Le balai dans le seau.
Élève N°09	La fille au mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants sur trottoir.	Le balai sous le seau.
Élève N°10	La fille sur le mur.	Le blouson au le portemanteau.	Ø	Le balai est contre le seau.
Élève N°11	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°12	La fille contre le mur.	Le blouson au portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°13	La fille contre le mur.	Le blouson au le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°14	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants assis sur le trottoir.	Le balai devant le seau.
Élève N°15	La fille dans le mur.	Le blouson contre un portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai sous le seau.
Élève N°16	La fille au le mur.	Le blouson au le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°17	La fille contre le mur.	Le blouson de au le portemanteau.	Les enfants sous le trottoir.	Le balai de au le seau.
Élève N°18	La fille dans le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants dans le trottoir.	Le balai sous le seau.
Élève N°19	La fille dans le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants les contre le trottoir.	Le balai dans le seau.
Élève N°20	La fille contre le mur.	Le blouson sous le portemanteau.	Les enfants au le trottoir.	Le balai au le seau.

À la lecture du tableau N°20, il s'avère que quelques élèves se sont abstenus à traduire quelques rapports de lieu. Il s'agit en particulier de l'élève N°06 qui ne s'est pas exprimé sur le rapport unissant la fille et le mur et de l'élève N°10 qui n'a pas pu décrire la scène rendant compte de deux enfants assis sur un trottoir. Mis à part ces deux cas, toutes les situations spatiales représentées dans le test 3 ont été exprimées verbalement par tous les élèves de 4ème année primaire. Les phrases formulées par la majorité des élèves sont en grande partie de type **[N.cible + V + Prép + N.site]**. Cependant, seule une phrase produite par l'élève N°10 (*Le balai est contre le seau*) imite à l'identique ce schéma structural. Le reste des phrases ne sont pas élaborées exactement à l'image de la construction syntaxique **[N.cible + V + Prép + N.site]**. La cause en est l'omission, par les élèves, d'un élément constitutif de la structure pouvant être, pour la plupart des constructions phrastiques proposées, le verbe :

**La fille Ø contre le mur*.

(Élèves N°01, N°02, N°03, N°11, N°12, N°13, N°17 et N°20)

**La fille Ø au (le) mur*.[216]

(Élèves N°07, N°09 et N°16)

**Le blouson (de) Ø au (le) portemanteau*.

(Élèves N°01, N°10, N°12, N°13, N°16 et N°17)

**Les (deux) enfants Ø (assis) sur (le) trottoir*.

(Élèves N°02, N°05, N°09, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°17)

**Le balai Ø contre le seau.*

(Élèves N°01, N°02, N°11, N°12, N°13 et N°16)

Outre cette omission de l'élément verbal au sein de leur construction, certains élèves omettent aussi d'opérer une contraction de l'article défini « le » avec la préposition spatiale « à », donnant ainsi lieu à des tournures de type :

**Le blouson (de) Ø au le portemanteau.*

(Élèves N°01, N°10, N°13, N°16 et N°17)

**Les enfants Ø au le trottoir.*

(Élève N°20)

**Le balai (de) Ø au le seau.*

(Élève N°17, N°20)

[216] Nous doutions fort que ces élèves eu voulu dire « *la fille est adossée **au** mur* ».

Hormis les phrases construites, tant bien que mal, sur le modèle syntaxique **[N.cible + V + Prép + N.site]**, des formulations phrastiques sont proposées par un seul élève (l'élève N°6) revêtant plus ou moins l'apparence du schéma syntaxique suivant : **[Prép + N.site + V + N.cible]**. En d'autres termes, il s'agit de phrases marquées, sur le plan syntaxique, par un « (…) déplacement du complément de lieu en tête de phrase avec inversion de l'ordre sujet-verbe (…) » (BORILLO, 1998 : 115) :

**Sur le portemanteau Ø le blouson.*

**Sur le trottoir Ø les enfants.*

**Sur le balai Ø le seau.*

Notons, encore une fois, l'absence de l'élément verbal dans ce type de construction, ainsi que le bouleversement, dans la dernière phrase, des termes de la relation où la cible est tenue pour site et inversement.

Enfin, hormis les tentatives de formulations verbales des différents rapports de lieu réalisées, non sans peine, par l'ensemble des élèves, certains de ces derniers n'ont pas pu, par moments, aboutir à la matérialisation de quelques rapports de lieu sous une forme structurale convenable :

**Les enfants de le trottoir.*

(Élève N°08)

**Le balai de au le seau.*

(Élève N°17)

**Les enfants les contre le trottoir.*

(Élève N°19)

3.1.3.2. Cas des élèves de 5ème année primaire

Tableau 21 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 3 effectué avant l'expérimentation du dispositif.

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°01	La fille mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants dans les trottoirs.	Le balai sur le seau.
Élève N°02	La fille sur le mur.	Le blouson	Les enfants sur le trottoir.	Le balai de le seau.
Élève N°03	La fille elle est mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants dans le trottoir.	Le balai sur le seau.
Élève N°04	La fille est à côté de mur.	Le blouson est sur le portemanteau.	Les enfants au trottoir.	Le balai est à côté le seau.
Élève N°05	La fille dans le mur.	Le blouson au portemanteau.	Les enfants dans trottoir.	Le balai son(t) le seau.
Élève N°06	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai dans le seau.
Élève N°07	La fille sur le mur.	Le blouson	Les enfants dans le trottoir.	Le balai sur le seau.
Élève N°08	La fille est sur le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants en/ont le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°09	La fille sur le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants dans le trottoir.	Le balai sur le seau.
Élève N°10	La fille contre mur.	Le blouson au le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°11	La fille au mur.	Le blouson son(t) portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai sur le seau.
Élève N°12	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai e(s)t le seau.
Élève N°13	La fille contre le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants au trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°14	La fille reste sur le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants assis au trottoir.	Le balai est contre le seau.
Élève N°15	Ø	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants dans le trottoir.	Le balai sur le seau.
Élève N°16	La fille contre le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°17	La fille contre le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°18	La fille dans le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants contre le trottoir.	Le balai au seau.
Élève N°19	Ø	Le blouson accroché le portemanteau.	Les enfants assis dans le trottoir.	Le balai contre le seau.
Élève N°20	La fille dans le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sont sur le trottoir.	Le balai sur le seau.

Tout comme pour les élèves de 4ème année, nous enregistrons dans le cas des élèves de 5ème deux cas d'absence, de la part des élèves N°15 et N° 19, de verbalisation d'un seul rapport spatial et notamment celui unissant fille/mur. Excepté ces deux cas, la majorité des élèves de 5ème année primaire ont tenté, autant que faire se peut, de traduire toutes les situations spatiales représentées dans le test 3. Parmi les constructions élaborées, seules deux phrases formées respectivement par l'élève N°14 (*Le balai est contre le seau*) et l'élève N°20 (*Les enfants sont sur le trottoir*) sont construites selon le modèle syntaxique **[N0 cible + V + Prép + N1 site]** et sont à même de décrire convenablement la situation spatiale représentée dans le troisième test. Excepté ces deux élèves parvenus à formuler deux phrases réussies, certains élèves ont tenté de se conformer au modèle syntaxique susmentionné, mais non sans quelques imperfections morphosyntaxique et/ou sémantique :

*? *La fille est à côté de mur.*

**Le blouson est sur le portemanteau.*

* ? *Le balai est à côté le seau.*

(Élève N° 04)

? *La fille est sur le mur.*

(Élève N°08)

? *La fille reste sur le mur.*

(Élève N°14)

Pour d'autres élèves, plus nombreux, il a été impossible de réaliser des constructions conformes au mode de formulation syntaxique **[N0 cible + V + Prép + N1 site]**. La raison, encore une fois et tout comme pour le cas des élèves de 4ème, tient dans

- l'oubli d'un verbe :

**La fille Ø contre (le) mur.*

(Élèves N°06, N°10, N°12, N°13, N°16 et N°17)

**La fille Ø sur le mur.*

(Élèves N°02, N°07 et N°09)

**La fille Ø dans le mur.*

(Élèves N°05, N°18 et N°20)

**La fille Ø au mur.*

(Élève N°11)

**Le blouson Ø au (le) portemanteau.*

(Élèves N°05 et N°10)

**Le blouson Ø dans le portemanteau*.

(Élèves N°01, N°03, N°08, N°13, N°15, N°16 et N°17)

**Le blouson Ø sur le portemanteau*.

(Élèves N°06, N°09, N°12, N°14, N°18 et N°20)

**Les enfants Ø sur le trottoir*.

(Élèves N°02, N°06, N°10, N°11, N°12, N°16 et N°17)

**Les enfants Ø (assis) dans le trottoir*.

(Élèves N°01, N°03, N°05, N°07, N°09, N°15 et N°19)

**Les enfants Ø (assis) au trottoir*.

(Élèves N°04, N°13 et N°14)

**Les enfants Ø contre le trottoir*.

(Élève N°18)

**Le balai Ø contre le seau.*

(Élèves N°08, N°10, N°13, N°16, N°17 et N°19)

**Le balai Ø sur le seau.*

(Élèves N°01, N°03, N°07, N°09, N°11, N°15 et N°20)

**Le balai Ø dans le seau.*

(Élève N°06)

**Le balai Ø au seau.*

(Élève N°18)

- ou dans l'oubli de la préposition spatiale :

**La fille elle est Ø mur.*

(Élève N°03)

- ou encore dans l'omission des deux éléments que sont le verbe et la préposition spatiale :

**La fille Ø mur*.

(Élève N°01)

**Le blouson Ø accroché Ø le portemanteau.*

(Élève N°19)

Contrairement aux élèves de 4ème, la contraction de l'article défini « le » avec la préposition spatiale « à » semble ne pas constituer un problème pour les élèves de 5ème, du moins pour ceux qui ont eu à user de la préposition « à » devant un nom masculin défini par l'article « le ». En effet, à l'exception de l'élève N°10 (**Le blouson Ø au le portemanteau*), les élèves

ayant eu recours à l'emploi de la préposition « à » (élèves N°04, N°05, N°11, N°13, N°14 et N°18) ont tous opéré sans peine la contraction de cette préposition et l'article défini « le ». En témoigne de cela, les constructions phrastiques suivantes :

**Les enfants Ø au trottoir.*

(Élève N°04)

**Le blouson Ø au portemanteau.*

(Élève N°05)

**La fille Ø au mur.*

(Élève N°11)

**Les enfants Ø (assis) au trottoir.*

(Élèves N°13 et N°14)

**Le balai Ø au seau.*

(Élève N°18)

Si la plupart des élèves ont, à des degrés de maîtrise variable, formulé les différentes « relations porteur/porté », à certains moments, il a été difficile pour certains élèves de parvenir à une formulation acceptable et satisfaisante de quelques rapports de lieu :

Le blouson Ø. Le balai Ø de le seau.

(Élève N°02)

Le blouson Ø.

(Élève N°07)

Les enfants en/ont le trottoir.

(Élève N°08)

Le blouson son(t) Ø portemanteau.

(Élève N°11)

3.2. Synthèse des résultats des tests effectués avant l'expérimentation du dispositif

Que peut-on retenir du compte rendu des résultats des trois tests ? Que penser des emplois prépositionnels des élèves au terme des deux premiers tests ? Y a-t-il maîtrise (ou pas) en matière d'emploi des prépositions spatiales chez cette population d'élèves ? Comment expliquer l'emploi erroné des prépositions de la part de la majorité des élèves ? Que penser des constructions phrastiques des élèves obtenues à l'issue du troisième test ? Peut-on, oui ou non, parler de maîtrise en matière d'expression et d'appréhension des « relations

porteur/porté » motivant l'emploi de « à », « sur » et « contre » chez les élèves de 4ème et 5ème années primaires avant la mise en oeuvre du dispositif de remédiation ?

3.2.1. Que penser des emplois prépositionnels des élèves au terme des deux premiers tests ? Y a-t-il maîtrise (ou pas) en matière d'emploi des prépositions spatiales chez cette population d'élèves ?

Afin de mieux juger du degré de maîtrise d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » par les élèves de 4ème et de 5ème années primaires, nous dépassons le stade énumératif de l'analyse (recenser les emplois prépositionnels envisagés dans le test 1 et dans le test 2) pour franchir un stade d'analyse plutôt comparative (distinguer les emplois prépositionnels maîtrisés des emplois prépositionnels non maîtrisés propres aux deux tests). À cet effet, nous procéderons, dans ce qui suit, à la confrontation des résultats des emplois respectifs de « contre », « sur » et « au » issus des deux tests. Cette confrontation nous permettra de révéler si les élèves prévoient ou pas, pour chaque situation spatiale représentée quasi identiquement dans les deux tests, le même emploi prépositionnel. Dans le premier cas positif (recours au même emploi prépositionnel), cela témoignera d'un cas de maîtrise et dans le second cas négatif (le non-recours au même emploi prépositionnel), cela attestera d'un cas de non-maîtrise. Pour un jugement plus précis de l'état de l'habileté des élèves de 4ème et de 5ème années primaires à user des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre », nous effectuerons, en dernier lieu, une analyse comparative globale de toutes les propositions faites par les élèves ayant attesté d'un (d')emploi(s) prépositionnel(s) maîtrisé(s). Cela nous permettra de vérifier si la (ou les) préposition(s) maîtrisée(s) par ces élèves est (sont) prévue(s) exclusivement pour les situations propices à son (leur) emploi ou au contraire s'applique(nt) aussi à des situations ne motivant pas son (leur) utilisation. Si la première éventualité s'affirme (les élèves n'effectuent pas un (ou des) emploi(s) inapproprié(s) d'un ou (des) préposition(s) spatiale(s) maîtrisée(s) en dehors du contexte légitimant son (leur) usage), cela renforcera notre estimation quant à la maîtrise de ces élèves à user de la (ou des) préposition(s) spatiale(s) dont ils ont déjà prouvé la maîtrise. En revanche, la confirmation de la seconde éventualité (les élèves procèdent à un (ou des) emploi(s) inapproprié(s) d'un ou (des) préposition(s) spatiale(s) en dehors du contexte légitimant son (leur) usage), cela impliquera la remise en question de notre estimation quant à la maîtrise de ces élèves à user de la (ou des) préposition(s) spatiale(s) dont ils ont déjà attesté la maîtrise.

3.2.1.1. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 4ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif

S'agissant de l'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 4ème année primaire, on s'aperçoit, à la lumière du tableau ci-dessous (Tableau N°22), que ce sont 45% des élèves (les élèves N°01, N°02, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°20) qui ont fait preuve d'une maîtrise d'emploi d'une telle préposition spatiale. En effet, que ce soit dans le test 1 ou dans le test 2, tous ces élèves observent un emploi constant de « contre », pour décrire le rapport d'appui oblique existant entre le globe terrestre et le pied de la table. Ceci n'est pas le cas des élèves N°18 et N°19 dont l'usage de « contre » parait arbitraire puisque pour la même situation spatiale figurant dans le test 1 et 2 et motivant l'emploi invariable de « contre », ces élèves optent respectivement pour « contre » et « sur » lors du test 1 et pour « sous » et « contre » lors du test 2. De telles propositions variables ne peuvent être que l'indice d'une difficulté à manier du marqueur spatial « contre ».

Élève	Proposition		Élève	Proposition	
	Test 1	Test 2		Test 1	Test 2
N°01	contre	contre	N°02	contre	contre
N°03	sous	dans	N°04	sur	sous
N°05	sous	au	N°06	au	sous
N°07	sur	sur	N°08	sur	au
N°09	sous	sous	N°10	sur	sur
N°11	contre	contre	N°12	contre	contre
N°13	contre	contre	N°14	contre	contre
N°15	contre	contre	N°16	contre	contre
N°17	sur	sur	N°18	contre	sous
N°19	sur	contre	N°20	contre	contre

Tableau 22 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif.

Cette difficulté à user de « contre » touche aussi le reste des élèves, mais pour ces derniers la difficulté est totale. En effet, pour les 45% des élèves restants (les élèves N°03, N°04, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10 et N°17), l'emploi de « contre » n'est envisagé à aucun moment pour les deux rapports d'appui oblique présentés dans les deux tests. À la place de « contre », les neufs élèves fixent leur choix sur des emplois prépositionnels erronés tantôt identiques (l'emploi des prépositions spatiales « sur / sur » prévu par les élèves N°07, N°10 et N°17 et des prépositions spatiales sous/sous adopté par l'élève N°09) et tantôt changeants (l'emploi des prépositions spatiales « sous / dans » par l'élève N°03, « sur / sous », par l'élève N°04, « sous / au » par l'élève N°05, « au / sous » par l'élève N°06 et « sur / au » par l'élève N°08).

3.2.1.2. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 4ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition		Élève	Proposition	
	Test 1	Test 2		Test 1	Test 2
N°01	sur	sous	N°02	sur	dans
N°03	contre	contre	N°04	au	sur
N°05	au	sous	N°06	sur	sur
N°07	au	au	N°08	dans	sous
N°09	dans	sur	N°10	contre	dans
N°11	sur	sur	N°12	sur	sur
N°13	sur	sur	N°14	sur	sur
N°15	sur	sous	N°16	sur	sur
N°17	contre	au	N°18	dans	dans
N°19	sous	dans	N°20	sur	sur

Tableau 23 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif.

Tel que cela apparaît dans le tableau N°23, l'usage de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 4ème année primaire n'est assumé, dans les deux tests, que par 35% des élèves (les élèves N°06, N°11, N°12, N°13, N°14, N°16 et N°20). De ce fait, l'emploi de « sur » est, inexplicablement et paradoxalement, moins maîtrisé que l'emploi de la préposition spatiale « contre » pour laquelle nous avons recensé 45% de cas de maîtrise[217]. Outre le cas d'emploi maîtrisé de « sur » dont 35% des élèves ont fait preuve, on peut constater que 25% des élèves

[217] L'emploi de « contre » est d'ordinaire peu usité, par les élèves en général, comparé à la préposition spatiale « sur ». Souvent, l'emploi de « sur » constitue un emploi préférentiel pour nos élèves, bon pour la description d'un bon nombre de situations spatiales : il est mis au service de l'expression des rapports de supports horizontaux (*le livre est **sur** la table*), des rapports d'adossement (*le balai est ***sur** / **contre** le mur*), des rapports de suspension (*la veste est ***sur** le / **au** portemanteau*), des rapports locatifs fonctionnels (*l'élève est / monte ***sur** le / **au** tableau*), etc.

(élèves N°01, N°02, N°04, N°09 et N°15) ont eu recours à l'emploi de « sur », cependant on ne saurait parler, dans le cas de ces élèves, d'une véritable maîtrise étant donné que ces derniers ne prévoient pas la préposition « sur » pour les deux situations nécessitant son emploi. Comme on peut le voir dans le tableau N°23, le recours de ces élèves à l'emploi de « sur » s'effectue de façon arbitraire. Tantôt cette préposition spatiale est judicieusement prévue pour le rapport de soutien horizontal et tantôt, pour le même type de rapport, l'emploi de « sur » est remplacé par un autre marqueur spatial : par « sous » (envisagé par les élèves N°01 et N°15) ou par « dans » (envisagé par les élèves N°02 et N°09) ou encore par « au » (envisagé par l'élève N°04). En plus des 25% des élèves présentant un défaut de maîtrise de l'emploi de « sur », une catégorie d'élèves, constituée de 40% des élèves, révèle une difficulté totale à user de cette préposition. Il s'agit plus précisément des élèves N°03, N°05, N°07, N°08, N°10, N°17, N°18 et N°19 pour qui l'emploi de « sur » semble ne pas être propice et est substitué par divers marqueurs spatiaux dont « contre » (prévu par les élèves N°03, N°10 et N°17), « au » (prévu par les élèves N°05, N°07 et N°17), « sous » (prévu par les élèves N°05, N°08 et N°19) et « dans » (prévu par les élèves N°08, N°10, N°18 et N°19). Qu'en est-il de l'emploi de « à » ?

3.2.1.3. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 4ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition		Élève	Proposition	
	Test 1	Test 2		Test 1	Test 2
N°01	au	au	N°02	au	sur
N°03	sous	sur	N°04	sur	sur
N°05	sur	sur	N°06	sur	sur
N°07	au	au	N°08	dans	sous
N°09	sous	sous	N°10	contre	contre
N°11	sur	dans	N°12	au	au
N°13	sur	au	N°14	sur	au
N°15	contre	sur	N°16	sur	contre
N°17	au	au	N°18	dans	dans
N°19	dans	au	N°20	au	sous

Tableau 24 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif.

Ce tableau montre que l'emploi de la préposition spatiale « au » est le moins maîtrisé comparé aux emplois des deux prépositions spatiales (« contre » et « sur ») sur lesquels les élèves de 4ème ont été testés. En effet, à la différence de l'emploi maîtrisé des prépositions spatiales « contre » et « sur » assumé respectivement par 45% des élèves (les élèves N°01, N°02, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°20) et 35% des élèves (les élèves N°06, N°11, N°12, N°13, N°14, N°16 et N°20), l'emploi maîtrisé de « au » ne concerne que 20% des élèves, notamment les élèves N°01, N°07, N°12 et N°17. Ces élèves ont su envisager, pour l'état de suspension représenté quasi identiquement dans le test 1 et le test 2, un emploi constant et unique de la préposition spatiale « au ». Ce faisant, ces élèves témoignent de leur maîtrise incontestée quant à l'emploi de la préposition spatiale « à » en situation de « relation porteur / porté ». L'emploi de « au » est envisagé par cinq autres élèves (les N°02, N°13, N°14, N°19 et

N°20), cependant ces derniers ne l'appliquent non pas aux deux situations d'accrochage des deux tests (test 1 et test 2), mais pour une des situations de suspension. Parfois, l'usage du « au » est prévu, par ces cinq élèves, pour la scène de suspension du premier test (c'est le cas des élèves N°01, N°02 et N°20) et parfois le recours à la préposition « au » est consacré uniquement à la situation d'accrochage du test 2 (c'est le cas des élèves N°13, N°14 et N°19). Lorsque l'emploi du « au » n'est pas envisagé pour une des situations de suspension, ces élèves prévoient un emploi prépositionnel de « substitution », celui de « sur » (c'est le cas des élèves N°02, N°13, N°14), de « dans » (c'est le cas de l'élève N°19) et de « sous » (c'est le cas de l'élève N°20). Ce changement dans l'emploi de « au » constitue une preuve incontestable de la non-maîtrise d'emploi de cette préposition par ces élèves. Si c'est derniers élèves et ceux qui les ont précédés ont pu assurer, à une ou à deux reprises, un emploi approprié de la préposition spatiale « au », le reste des élèves n'ont à aucun moment prévu l'emploi d'une telle préposition. En effet, les élèves N°03, N°04, N°05, N°6, N°08, N°09, N°10, N°11, N°15, N°16 et N°18 ont, pour leur part, opté pour d'autres emplois prépositionnels. Des emplois prépositionnels tantôt constants dans les deux tests (l'emploi dans les deux premiers tests de « sur / sur » par les élèves N°04, N°05 et N°06, l'emploi de « sous / sous » par l'élève N°09, l'emploi de « contre / contre » par l'élève N°10 et l'emploi de « dans / dans » par l'élève N°18) et tantôt variables (l'emploi dans les deux premiers tests de « sous / sur » par l'élève N°03, l'emploi de « dans / sous » par l'élève N°08, l'emploi de « sous / sur » par l'élève N°03, l'emploi de « sur / dans » par l'élève N°11, l'emploi de « contre / sur » par l'élève N°15 et l'emploi de « sur / contre » par l'élève N°16)

De cette analyse comparative des résultats du test 1 et du test 2 relatifs à l'emploi de « contre », de « sur » et de « au » par les élèves de 4ème année primaire, nous arrivons au décompte définitif que voici : 45% de cas de maîtrise pour ce qui est de l'emploi de « contre », 35% de cas de maîtrise concernant l'emploi de « sur » et 20% de cas de maîtrise s'agissant de l'emploi de « au ». Ces résultats peuvent d'être revus à la baisse si l'on considère de façon conjointe toutes les propositions des élèves faites dans les deux premiers tests. En effet, une analyse globale de tous les emplois prépositionnels effectués par les élèves de 4ème année, nous amène à repréciser l'état de maîtrise autrement. Pour commencer, voyons le cas d'emploi de « contre » pour lequel nous avons dénombré neuf cas de maîtrise assumés par neuf élèves : les élèves N°01, N°02, N°11 N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°20. De ce compte il faudra, en fait, exclure les élèves N°15 et N°16, car ces derniers n'ont pas pu assurer tout au long des deux tests un emploi sans faute de la préposition « contre ». Ces élèves ont

fini par révéler un emploi inapproprié, et de ce fait un défaut de maîtrise, de cette préposition, et ce, dans le cas d'emploi de la préposition « au » (voir tableau N°24). Prenons aussi le cas d'emploi de « sur », un cas pour lequel nous avons retenu sept élèves (les élèves N°06, N°11, N°12, N°13, N°14, N°16 et N°20) ayant fait preuve d'une possession incontestée de la préposition « sur ». Au vu de l'ensemble des résultats des tests 1 et 2 et notamment ceux du cas d'emploi de « au » (voir tableau N°24), seuls deux élèves (les élèves N°12 et N°20) sont en réalité dignes d'être tenus pour des élèves maîtrisant l'emploi de la préposition « sur ». Les autres élèves (les élèves N°06, N°11, N°13, N°14 et N°16) inclus parmi les élèves maîtrisant l'emploi de « sur », ne peuvent intégrer cette catégorisation, car tous ont usé de cette préposition (voir tableau N°24) pour décrire un cas d'accrochage motivant l'emploi de « au » (*le globe terrestre est ***sur / au** le plafond*).

Le cas de maîtrise d'emploi de « au » chez les élèves de 4ème année primaire n'échappe pas, lui aussi, à une réestimation à la lumière d'une analyse globale de tous les résultats obtenus à l'issue du test 1 et 2. L'emploi jugé maîtrisé de la préposition « à » par les élèves de 4ème année au terme de l'analyse des résultats du cas d'emploi de « au » (voir tableau N°24), rappelons-le, concerne quatre élèves : les élèves N°01, N°07, N°12 et N°17. Cependant, l'estimation est toute autre lorsque l'on considère la somme des résultats et notamment ceux du cas d'emploi de « sur » (voir tableau N°23). Ces derniers révèlent, en fait, que les élèves N°07 et N°17 envisagent l'emploi de « au » dans un cas nécessitant l'emploi de la préposition spatiale « sur » (*le globe terrestre est ***au / sur** le bureau*) et, de ce fait, témoignent de leur maîtrise incomplète de l'emploi de la préposition spatiale « à ». Ainsi de notre décompte initial comptabilisant quatre élèves, il ne faut retenir que deux élèves (les élèves N°01 et N°12, plus précisément) et les tenir pour les seuls élèves à même d'user convenablement de la préposition « à » en situation de « relation porteur/porté ».

Tout bien considéré l'emploi des prépositions spatiales « à », « contre » et « sur » n'est pas le seul à poser problème à l'ensemble des élèves de 4ème année primaire. L'usage des prépositions « dans », « sous » fait aussi défaut à ces élèves vu que ces prépositions ont été utilisées à mauvais escient. Au final, la maîtrise d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » avant la mise en œuvre du dispositif est une maîtrise minoritaire qui ne concerne qu'une infime partie d'élèves : 35% des élèves pour le cas d'emploi de « contre », 10% des élèves pour le cas d'emploi de « sur » et 10% des élèves pour le cas d'emploi de « à ».

Qu'en est-il de la maîtrise d'emploi de ces prépositions « contre », « sur » et « à » par les élèves de 5ème année primaire ? La situation des ces derniers, en termes de maîtrise d'emploi prépositionnel, est-elle identique ou différente ? C'est ce que nous tenterons de savoir dans ce qui suit.

3.2.1.4. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 5ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition		Élève	Proposition	
	Test 1	Test 2		Test 1	Test 2
N°01	contre	contre	N°02	sous	sur
N°03	contre	sous	N°04	contre	sous
N°05	sous	sous	N°06	contre	contre
N°07	sur	sur	N°08	contre	sous
N°09	contre	sous	N°10	contre	contre
N°11	sur	contre	N°12	sur	sur
N°13	contre	contre	N°14	sous	contre
N°15	contre	contre	N°16	contre	contre
N°17	contre	contre	N°18	contre	contre
N°19	contre	sous	N°20	contre	au

Tableau 25 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif.

Le recours à la préposition spatiale « contre » par les élèves de 5ème année primaire, comme le révèle le tableau N°25, est assuré par 80% des élèves (les élèves N°01, N°03, N°04, N°06, N°08, N°09, N°10, N°11, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20). Notons toutefois que c'est seulement 40% de ces élèves (les élèves N°01, N°06, N°10, N°13, N°15, N°16, N°17 et N°18) qui font bon usage de la préposition « contre », et ce, en la consacrant à

la description de la situation d'adossement représentée dans les deux tests (celle, rappelons-le, d'un globe terrestre appuyé contre le pied d'un bureau). Les 40% des élèves restants, ayant recours à l'emploi de « contre », ont pour leur part procédé à un emploi inconstant de cette préposition, car tantôt c'est l'emploi de « contre » qui est mobilisé pour décrire le rapport de soutien oblique figurant dans un des tests et tantôt c'est une tout autre préposition, impropre cette fois-ci, qui est prévue pour rendre compte de ce rapport de soutien. En effet, comme il apparaît sur le tableau N°24, lorsque ces 40% d'élèves n'envisagent pas l'emploi de « contre », pour un des rapports d'adossement figurant dans le test 1 ou le test 2, ils mettent à la place la préposition « sous » (c'est le cas des élèves N°03, N°04, N°08, N°09, N°14, N°19), « sur » (c'est le cas de l'élève N°11) ou « au » (c'est le cas de l'élève N°20). Cette variabilité dans le choix de la préposition spatiale pour désigner un seul et même rapport de lieu, est le signe irréfutable d'un manque de maîtrise quant à l'emploi de « contre » chez ces élèves. Ces derniers ne sont pas les seuls à témoigner d'une non-maîtrise de l'emploi de la préposition spatiale « contre ». Un autre groupe d'élèves, plus réduit en nombre (quatre éléments seulement), est lui aussi concerné par cette non-maîtrise, mais la différence est que celle-ci est totale chez ces élèves. En effet, il semble que pour les élèves N°02, N°05, N°07 et N°12 l'emploi de la préposition « contre » n'est pas reconnu comme l'emploi approprié à même de rendre compte de l'appui oblique du globe terrestre par rapport au pied du bureau. Pour ce groupe d'élèves, l'emploi prépositionnel qui convient au rapport d'appui unissant le globe terrestre et le pied du bureau est celui de « sur » (pour les élèves N°07 et N°12) ou le « sous » (pour l'élève N°05) ou encore « sous » et « sur » (selon l'élève N°02). Ce sont autant d'emplois prépositionnels erronés qui trahissent la méconnaissance de ces élèves des modalités régissant l'emploi de la préposition spatiale « contre », mais aussi leur méconnaissance des contraintes d'emploi des prépositions spatiales envisagées comme substituts.

3.2.1.5. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 5ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition		Élève	Proposition	
	Test 1	Test 2		Test 1	Test 2
N°01	sur	sur	N°02	sur	sur
N°03	sur	sur	N°04	au	au
N°05	dans	dans	N°06	sur	sur
N°07	dans	dans	N°08	sur	sur
N°09	dans	dans	N°10	sur	sur
N°11	dans	sous	N°12	sur	sur
N°13	sur	dans	N°14	sur	sur
N°15	sur	sur	N°16	sur	sur
N°17	dans	dans	N°18	dans	dans
N°19	sur	dans	N°20	sur	sur

Tableau 26 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif.

À travers le tableau N°26, on s'aperçoit que l'usage de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 5ème année primaire est envisagé par un peu plus de la moitié des élèves, plus exactement par 65% des élèves : N°01, N°02, N°03, N°06, N°08, N°10, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°19 et N°20. Précisons que 10% des élèves (élèves N°13 et N°19) ont prévu l'emploi de « sur » uniquement pour le rapport de support horizontal figurant dans le premier test. Pour le second et le même rapport de soutien horizontal du deuxième test, ces élèves ont préféré l'emploi de la préposition « dans ». Un choix prépositionnel inapproprié et révélateur d'une difficulté, chez ces élèves, à juger de l'emploi propice ou pas de la préposition « sur ». À la différence de ces 10% des élèves, dont l'emploi de « sur » est à parfaire, les 55% des élèves restants (notamment les élèves N°01, N°02, N°03, N°06, N°08, N°10, N°12, N°13,

N°14, N°15, N°16 et N°20) ont, pour leur part, jugé propice d'user de « sur » pour les deux rapports du support horizontal (le globe terrestre est sur le bureau) figurant dans les deux tests, et ont, de ce fait, attesté de leur habileté à user de la préposition « sur ». Outre cette catégorie d'élèves faisant preuve d'une maîtrise, à une échelle variable, de la préposition spatiale « sur », une catégorie d'élèves (sept au total) a fait, pour sa part, preuve de son incapacité totale à user d'une telle préposition. La catégorie d'élèves en question comprend les élèves N°04, N°05, N°07, N°09, N°11, N°17 et N°18, lesquels élèves ont tenté de traduire un rapport de support horizontal entre un globe terrestre et un bureau en usant abusivement de la préposition spatiale « dans » employée massivement par les élèves N°05, N°07, N°09, N°11, N°17 et N°18 ou en utilisant la préposition spatiale « au » prévue par l'élève N°04 ou encore en recourant à la préposition « sous » envisagée par l'élève N°11 dans le deuxième test.

3.2.1.6. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 5ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition		Élève	Proposition	
	Test 1	Test 2		Test 1	Test 2
N°01	au	dans	N°02	sous	contre
N°03	dans	dans	N°04	sur	sur
N°05	dans	sur	N°06	dans	dans
N°07	dans	dans	N°08	dans	dans
N°09	dans	sur	N°10	sur	sur
N°11	sur	dans	N°12	sous	sous
N°13	sur	au	N°14	au	au
N°15	dans	sur	N°16	dans	sur
N°17	sous	sous	N°18	au	au
N°19	sous	au	N°20	sur	dans

Tableau 27 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant l'expérimentation du dispositif.

Comparé à l'emploi de « contre » (assumé par 40% des élèves : N°01, N°06, N°10, N°13, N°15, N°16, N°17 et N°18) et de « sur » (assumé par 55% des élèves : N°01, N°02, N°03, N°06, N°08, N°10, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°20), l'emploi de la préposition spatiale « au » semble être le moins maîtrisé. En effet, seuls 10% des élèves (élèves N°14 et N°18) ont pu prévoir, pour l'état de suspension représenté identiquement dans le test 1 et le test 2, le même emploi propice de la préposition spatiale « au ». Par ce choix, ces élèves démontrent une maîtrise irréprochable quant à l'emploi de la préposition spatiale « à » en situation de « relation porteur / porté ». Excepté ces 10% des élèves, 15% des élèves (élèves N°01, N°13 et N°19) ont eu recours à la préposition « au », mais pour l'attribuer à un seul des rapports de suspension figurant dans un des deux tests. Pour le second rapport d'accrochage, ces élèves ont eu recours à l'emploi inadéquat de « dans » (dans le cas de l'élève N°01) « sur » (dans le cas de l'élève N°13) et « sous » (dans le cas de l'élève N°19). Pour rendre compte des deux rapports de suspension des deux tests, d'autres élèves, plus précisément 75% des élèves, ont totalement envisagé un emploi prépositionnel autre, témoignant à leur tour de leur difficulté à user de la préposition spatiale « à » dévolue aux « relations porteur/porté ». Parmi les propositions faites, nous citons l'emploi récurrent de « dans » envisagé par les élèves N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°11, N°15, N°16 et N°20, nous avons aussi l'emploi de « sur » prévu par élèves N°04, N°05, N°09-N°11, N°15-N°16 et N°20, l'emploi de « sous » effectué par les élèves N°02, 12 et N°17 et enfin l'emploi de « contre » assumé par l'élève N°02.

La situation d'emploi de « contre », « sur » et « au » chez les élèves de 5ème année primaire, au terme de cette analyse comparative des résultats issus des deux tests, se présente et se résume comme suit : 40% des élèves (N°01, N°06, N°10, N°13, N°15, N°16, N°17 et N°18) maîtrisent l'emploi de « contre », 55% des élèves (N°01, N°02, N°03, N°06, N°08, N°10, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°20) maîtrisent l'emploi de « sur » et 10% des élèves (N°14 et N°18) maîtrisent l'emploi de « au ». Une lecture globale et comparative de toutes les propositions faites par les élèves maîtrisant un (ou plus d'un) emploi(s) prépositionnel(s) permet de révéler que l'emploi de « contre » et celui de « au » sont bel est bien maîtrisés par tous les élèves à qui nous avons reconnu cela (il s'agit des élèves N°01, N°06, N°10, N°13, N°15, N°16, N°17 et N°18 pour le cas de « contre » et des élèves N°14 et N°18 pour le cas de « au »). Il n'en va pas de même cependant pour le cas d'emploi de « sur ». En effet, l'analyse générale des résultats et notamment ceux du cas d'emploi de « contre » (voir tableau N°25), révèlent que les élèves

N°02 et N°12 ont envisagé l'emploi de « sur » pour un cas nécessitant l'emploi de la préposition spatiale « contre » (*le globe terrestre est ****sur** / **contre** le bureau*). Un défaut de maîtrise de la préposition « sur » est aussi manifesté par les élèves N°10, N°13, N°15, N°16 et N°20 (voir tableau N°27) dans le cas des rapports de suspension (*le globe terrestre est ***sur** / **au** plafond*). Ainsi pour le cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 5ème année primaire, ce sont seulement 25% des élèves (notamment les élèves N°01, N°03, N°06, N°08 et N°14) et non pas 55% des élèves qui sont concernés par l'emploi maîtrisé de cette préposition.

Avec **40%** des élèves faisant preuve de maîtrise de « contre », **25%** des élèves maîtrisant l'emploi de « sur » et **10%** des élèves détenant l'emploi de « à », la situation des élèves de 5ème est quasiment identique à celle des élèves de 4ème : soit une situation caractérisée par des cas de maîtrise d'emploi prépositionnel limitée à une minorité d'élèves et par un état déficitaire en matière d'emploi prépositionnel impliquant une majorité d'élèves.

Compte tenu de ces résultats et de ceux qui les ont précédés (ceux propres aux élèves de 4ème année), on ne saurait parler d'une véritable maîtrise en matière d'emploi de « à », « sur » et « contre » chez les élèves de 4ème et de 5ème années primaires. La maîtrise d'emploi de ces outils de langue est un besoin urgent pour cette population qu'il faut nécessairement contenter.

3.2.2. Comment expliquer l'emploi des prépositions erronées de la majorité des élèves ?

Hormis les emplois prépositionnels pertinents que certains élèves de 4ème et de 5ème années primaires ont pu effectuer, le reste des emplois prépositionnels envisagés par la majorité des élèves sont irrecevables pour la simple raison qu'ils sont impropres à décrire correctement les rapports de lieu tels qu'ils sont représentés sur les dessins. En effet, pour les trois types de rapports de lieu (l'adossement ou l'appui oblique, la pose sur un plan horizontal et la suspension) la plupart des élèves de 4ème et de 5ème ont eu recours à des emplois prépositionnels suggérant des rapports de lieu totalement inadéquats. Dans le cas de l'appui oblique (*le globe terrestre est **contre** le bureau*) certains élèves recourent à la préposition « au » (envisagée trois fois par les élèves de 4ème et une seule fois par un élève de 5ème) d'autres élèves prévoient l'emploi de « dans » (prévue une seule fois par un élève de 4ème), mais ce sont surtout les prépositions « sur » (prévue neuf fois par les élèves de 4ème et cinq fois par les élèves de 5ème) et « sous » (prévue sept fois par les élèves de 4ème et neuf fois par les élèves de 5ème) qui ont été le plus envisagées et substituées à la préposition « contre ». Pour les situations des deux tests donnant à voir un globe terrestre posé sur le bureau (*le globe terrestre est **sur** le bureau*), les élèves ont eu recours à l'emploi erroné des prépositions : « dans »

(prévue sept fois par les élèves de 4ème et treize fois par les élèves de 5ème) « sous » (envisagée cinq fois par les élèves de 4ème et une seule fois par un élève de 5ème), « contre » (utilisée uniquement par les élèves à 4ème à cinq reprises) et « au » (envisagée cinq fois par les élèves de 4ème et deux fois par les élèves de 5ème). Enfin pour les deux scènes de suspension (*le globe terrestre est **au** plafond*) figurant dans le test 1 et le test 2, les élèves prévoient l'emploi de : « sur » (envisagée treize fois par les élèves de 4ème et onze fois par les élèves de 5ème) « sous » (envisagée cinq fois par les élèves de 4ème et six fois par les élèves de 5ème), «dans » (envisagée cinq fois par les élèves de 4ème et quinze fois par les élèves de 5ème) et « contre » (envisagée quatre fois par les élèves de 4ème et une seule fois par un élève de 5ème). Se prononcer sur le motif de tous ces emplois prépositionnels erronés opérés dans les deux 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 serait à l'origine de ces emplois. Ceci est particulièrement le cas de l'usage de « sur » dans le cas des situations d'appui oblique exigeant l'emploi de la préposition « contre ». En effet, nous estimons que l'emploi incorrect de la préposition « sur », prévu à la place de « contre », s'est fait sous l'emprise d'une « vision sociale » et en fonction de laquelle le maintien oblique s'est traduit de la sorte :

*Le globe terrestre est ****sur** *(au lieu de **contre**) le bureau.*

Les cas d'emploi abusif de la préposition spatiale « dans » dans les situations d'accrochage nécessitant plutôt l'usage de « au » (*le globe est ****dans** *le/**au** plafond*) est lui aussi animé par cette perception communautaire. En effet, nous présumons que le fait de localiser un globe terrestre « dans » le plafond et non pas « au » plafond est probablement une localisation construite sur le modèle locatif de la langue première, l'arabe dialectal algérien, car dans cette langue l'évocation de la suspension est exclusivement assurée par l'emploi de la préposition spatiale [fi] dont l'équivalant en français est la préposition « dans ». Pour le reste des emplois prépositionnels impropres, tels que ceux de « sous », « contre » et « sur » s'appliquant à la place de « au » (*le globe terrestre est ****sous** *le / ****contre** *le / ****sur** *le / **au** plafond*) pour l'évocation des rapports de suspension ou de « au », « dans », « contre » et « sous » prévus au lieu de « sur » (*le globe terrestre est ****au** */ ****dans** */ ****contre** */ ****sous** */ **sur** le bureau*) pour désigner le soutien sur un axe horizontal, il est difficile, voire impossible de les rattacher à une origine interférentielle. Ces emplois demeurent sans explication pour nous. En revanche, ce qui est évident et certain, c'est que la méconnaissance du contenu sémantique et des conditions d'emploi de ces marqueurs spatiaux est à l'origine de ces emplois prépositionnels erronés. Tant que ces valeurs et ces contraintes d'emplois des marqueurs spatiaux –

susceptibles de garantir l'appréhension du fonctionnement de ces outils et d'assurer une traduction correcte des rapports de lieu – feront défaut aux élèves, ces derniers seront condamnés soit à opérer des usages arbitraires, soit à recourir aux indicateurs de lieu de leur langue de référence. Et dans les deux cas, le résultat sera le même : une compréhension erronée, voire une incompréhension, du rapport spatial et une description inexacte de ce dernier.

3.2.3. Que penser des constructions phrastiques des élèves obtenues à l'issue du troisième test ?

Parmi les vingt élèves de 4ème année ayant eu à s'exprimer oralement sur les quatre situations spatiales indiquant des « relations porteur/porté », la majorité des élèves se sont révélés inaptes à formuler un seul rapport spatial irréprochable. En effet, les dix-neuf élèves appartenant à la classe de 4ème se sont montrés dans l'incapacité de produire des phrases ou du moins une phrase exprimant dans les règles de l'art un rapport de localisation spatiale fixe en français. Sur les soixante-dix-huit (78) formulations phrastiques proposées par les vingt élèves, une seule phrase est acceptable tant sur le plan sémantique que syntaxique. Il s'agit de la phrase formulée par un seul élève (l'élève N°10) au sujet du rapport de lieu unissant le balai et le seau :

Le balai est contre le seau.

Le reste des expressions de la localisation spatiale, proposées par les dix-neuf élèves restants, sont des expressions verbales altérées sur le plan formel, et ce, suite à des irrégularités formelles liées essentiellement à l'absence de l'élément verbal au sein des constructions des élèves et à l'omission de ces derniers, dans le cas d'emploi de la préposition « à », d'observer la contraction entre la préposition « à » et l'article défini « le ». L'irrecevabilité des rapports de lieu et plus précisément des rapports de soutien traduits par les élèves de 4ème année primaire ne tient pas seulement dans les irrégularités formelles, mais réside aussi dans la traduction, par bon nombre d'élèves, de rapports de lieu porteur d'un sens spatial impropre – dû à un emploi propositionnel inadapté – à décrire les situations spatiales telles qu'elles sont présentées. En effet, au lieu d'exprimer des rapports de lieu évoquant des états de soutien de nature bien précise notamment de suspension (*le blouson est **au** portemanteau*), d'appui oblique ou vertical (*le balai est **contre** le bureau* ; *une fille est **contre** le mur*[218]) et de support

[218] Il est aussi possible d'envisager l'emploi de la préposition « à » pour rendre compte du rapport unissant fille et mur (*la fille est adossée **au** mur*).

horizontal (*les enfants sont **sur** le trottoir*), la grande majorité des élèves[219] ont rendu compte d'autres types de rapports de lieu totalement distincts de ceux que nous venons de mentionner. Ainsi si l'on prend les deux cas de rapports de soutien susceptibles d'être décrits par la préposition « contre » (*la fille est **contre** le mur / un balai est **contre** un seau*), une partie des élèves (élèves N°04, N°05, N°15, N°18 et N°19 / N°04, N°08 et N°19), décrivent ce rapport plutôt comme un rapport d'inclusion (*la fille Ø **dans** le mur / le balai Ø **dans** le seau*). Une autre partie des élèves (élèves N°08 /N°03, N°05, N°09, N°15 et N°18) présentent, pour leur part, le rapport unissant fille/mur et balai /seau comme étant des rapports de recouvrement ou de superposition (*la fille Ø **sous** le mur / le balai Ø **sous le seau***). Cette idée de la superposition est aussi évoquée par l'emploi de « sur » envisagé par les élèves N°06 et N°07 dans « Sur le balai *Ø le seau » et « le balai Ø sur le seau*). Par l'emploi de « sur », l'élève N°10 traduit, quant à lui, un rapport de lieu (*la fille Ø **sur** le mur*) qui se rapproche des rapports d'adhésion de type « *une tache est **sur** le mur*». Outre la superposition et l'adhérence, l'idée de la proximité frontale est aussi suggérée par l'emploi de la préposition « devant » prévue par l'élève N°14 (*Le balai Ø **devant** le seau*). Il est aussi possible de déduire suite à l'emploi de « à » (*Le balai (de) Ø **au** le seau*) par l'élève N°17 et N°20 un rapport rappelant l'idée d'un état de rangement (idée de localisation fonctionnelle) comme celui que l'on peut déduire des phrases telles que :

« *La clé est **au** clou.* »
« *La pipe est **au** râtelier.* »
« *La clé est **au** tableau.* »[220]

La description du rapport de suspension figurant dans le test 3 est elle aussi faussée par l'emploi de prépositions spatiales inappropriées telles que :

- « dans » (*Le blouson Ø **dans** le portemanteau*) envisagé par les élèves N°02, N°08 et N°09, qui met l'accent abusivement sur un enfermement inexistant dans les faits.
- « sur » (*Le blouson Ø **sur** le portemanteau* ; ***Sur** le portemanteau Ø le blouson*) prévu par les élèves N°03, N°06, N°07, N°11, N°14, N°18 et N°19 lequel emploi sous-entend que le blouson et le portemanteau se superposent.
- « sous » (*Le blouson Ø **sous** (le) portemanteau*) auquel font recours les élèves N°04, N°05 et N°20 affirmant ainsi un état de recouvrement à la place de l'état de suspension.

[219] Seuls les élèves N°12 et N°13 ont démontré une maîtrise d'emploi des marqueurs spatiaux « à », « sur » et « contre ».
[220] Exemples sont empruntés à BORILLO (2001 : 89).

- « contre » (*Le blouson Ø **contre** un portemanteau*) par l'élève N°15 qui présente la cible (*blouson*) comme un porté en appui oblique par rapport au porteur (*portemanteau*) et non pas comme un porté suspendu verticalement à un porteur.

Le rapport de support existant entre les deux enfants et le trottoir (*Deux enfants sont **sur** le trottoir*) n'échappe pas lui aussi à une dénaturation sémantique causée par un emploi prépositionnel abusif et fallacieux. Ce rapport est décrit comme :

- un rapport de recouvrement et nullement comme un rapport de support (*Les enfants Ø **sous** le trottoir*) d'après les élèves N°01, N°03 et N°17.
- un rapport d'inclusion (*Les enfants Ø **dans** le trottoir*) par l'élève N°18.
- un rapport d'allongement sur le sol visage contre terre (*Les enfants les **contre** le trottoir*) selon l'élève N°19.

Avec certains élèves (élèves N°07 et N°20), le rapport exprimé (*les enfants Ø **au** trottoir*) rappelle fallacieusement l'idée d'un rapport de localisation fonctionnelle (*les enfants sont **à** la porte / la rue*).

La situation des élèves de 5ème année primaire sur le plan de la formulation des rapports de lieu statique et des rapports de soutien, plus particulièrement, ne se différencie pas grandement de celle des élèves de 4ème année primaire, en ce sens que ce sont toujours les formulations inacceptables d'une majorité écrasante d'élèves qui l'emporte sur le peu de constructions phrastiques acceptables produites par un nombre d'élèves extrêmement limité. En effet, sur les soixante-treize constructions proposées, cinq constructions :

? *Le blouson est sur le portemanteau*

(Élève N°04)

? *La fille est sur le mur*

(Élève N°08)

? *La fille reste sur le mur. Le balai est contre le seau*

(Élève N°14)

Les enfants sont sur le trottoir

(Élève N°20)

élaborées par quatre élèves (Élèves : N°04, N°08, N°14 et N°20) sont retenues et tenues, syntaxiquement parlant, comme étant des formulations valables et le reste des formulations sont à rejeter. Le rejet de la quasi-totalité des formulations des élèves (16 élèves : N°01, N°02, N°03, N°05, N°06, N°07, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°15, N°16, N°17 N°18 et N°19),

est dû à leur constitution lacunaire et notamment en verbe. L'omission du verbe n'est pas une tendance propre aux élèves de 4ème année, elle concerne aussi les élèves de 5ème :

**La fille Ø contre (le) mur.*

(Élèves N°06, N°10, N°12, N°13, N°16 et N°17)

**Le blouson Ø au (le) portemanteau.*

(Élèves N°05 et N°10)

**Les enfants Ø sur le trottoir.*

(Élèves N°02, N°06, N°10, N°11, N°12, N°16 et N°17)

**Le balai Ø contre le seau.*

(Élèves N°08, N°10, N°13, N°16, N°17 et N°19)

Si généralement une bonne partie des constructions souffrent d'une absence de l'élément verbal, parfois certaines phrases sont privées du marqueur spatial et dans certains cas dénuées du verbe et du marqueur spatial :

**La fille Ø mur.*

(Élève N°01)

**La fille elle est Ø mur.*

(Élève N°03)

Parfois c'est toute la construction qui est dépourvue de forme et de sens :

**Le blouson Ø / Le balai Ø de le seau.*

(Élèves N°02 et N°07)

**Le balai son(t) Ø le seau.*

(Élève N°05)

**Les enfants en/ont le trottoir.*

(Élève N°08)

**Le blouson son(t) Ø portemanteau.*

(Élève N°11)

L'agrammaticalité n'est, cependant, pas le seul motif de l'inacceptabilité de ces phrases, le non-sens des formulations ou l'inadéquation du sens de ces dernières à décrire les situations spatiales représentées sont aussi un facteur supplémentaire motivant le rejet d'une bonne partie des rapports formulés. À cause d'un usage prépositionnel inadéquat, un bon nombre de phrases ne coïncident pas à la situation spatiale telle qu'elle est représentée dans le test. Si l'on prend le cas du rapport d'appui oblique ou celui de l'adossement (*le balai est contre le seau* /

une fille est contre le mur), ces derniers ont été présentés plutôt comme des rapports de soutien horizontal, de proximité ou d'inclusion :

**La fille Ø sur le mur.*

(Élèves N°02, N°07 et N°08)

**La fille est sur le mur.*

(Élèves N°08 et N°09)

**Le balai Ø sur le seau.*

(Élèves N°01, N°03, N°07, N°09, N°11, N°15 et N°20)

**La fille est à côté de mur. *Le balai est à côté le seau.*

(Élève N°04)

**La fille Ø dans le mur.*

(Élèves N°05, N°18 et N°20)

**Le balai Ø dans le seau.*

(Élève N°06)

De par des emplois propositionnels erronés, le rapport de la suspension (*un blouson est au portemanteau*) s'est vu transformé quant à lui

- en rapport de renfermement :

**Un blouson Ø dans le portemanteau*.

(Élèves N°01, N°03, N°08, N°13, N°15, N°16 et N°17)

- ou en rapport de superposition :

**Un blouson est sur le portemanteau*.

(Élèves N°04, N°06, N°09, N°12, N°14, N°18 et N°20)

Et le rapport spatial entre les enfants et le trottoir censé être un rapport de soutien horizontal (*deux enfants sont sur le trottoir*) a pris beaucoup plus

- l'aspect inclusif :

**Les enfants Ø (assis) dans le trottoir*.

(Élèves N°01, N°05, N°07, N°09, N°15 et N°19)

- ou l'aspect de la mise à terre (le fait d'être terrassé):

**Les enfants Ø contre le trottoir.*

(Élève N°18)

3.2.4. Peut-on, oui ou non, parler de maîtrise en matière d'expression et d'appréhension des « relations porteur/porté » motivant l'emploi de « à », « sur » et « contre » chez les élèves de 4ème et de 5ème années primaires avant la mise en oeuvre du dispositif de remédiation ?

À la question finale posée au début de notre discussion de l'analyse des résultats et consistant à savoir si les élèves de 4ème et de 5ème disposent d'une habileté en matière d'expression et de compréhension de l'espace en français, la réponse est négative. Non, eu égard aux multiples emplois prépositionnels arbitraires et aux amalgames entre les différents rapports de soutien, les élèves testés ne disposent pas dans leur majorité d'une capacité à reconnaître et à appréhender les rapports spatiaux de soutien évoquant la pose horizontale, l'adossement et l'accrochage. Non, compte tenu des formulations majoritairement inadmissibles, les élèves ne disposent pas également d'une capacité langagière, ne serait-ce rudimentaire, à traduire un rapport de localisation spatiale fixe en français.

Au terme de cette partie dévolue au dépouillement des résultats du premier contrôle pré dispositif, des questions s'imposent : Y aura-t-il, à l'issue de l'expérimentation du dispositif, une amélioration en matière d'emploi des prépositions spatiales (notamment « à », « sur » et « contre ») pour les élèves ayant manifesté une difficulté d'emploi de ces outils ? Les élèves de 4ème et de 5ème années primaires parviendront-ils à améliorer, et à enrichir, leurs constructions syntaxiques des rapports de lieu fixe au terme de la mise en application du dispositif ? À quoi ressemblera l'habileté langagière des élèves de 3ème, 4ème, 5ème années primaires une fois le dispositif réalisé ? En d'autres termes, que sera l'état des acquis des élèves, tous niveaux confondus, après l'application du dispositif ?

Les réponses à toutes ces questions, seront révélées au terme du dépouillement des résultats du contrôle post dispositif. Pour l'heure nous nous attachons à consigner ces derniers.

3.3. Compte-rendu de l'état des habiletés des élèves après l'expérimentation du dispositif de remédiation

3.3.1. Compte-rendu des résultats du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif[220]

Pour ce premier test, rappelons-le, les élèves ont à choisir, parmi cinq emplois prépositionnels (*dans, sur, contre, au* et *sous*), le bon marqueur spatial convenant à trois scènes représentant respectivement l'appui oblique, le soutien horizontal et la suspension.

[220] Cf. p.184 pour une description détaillée de ce test.

3.3.1.1. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 3ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	contre	N°02	contre
N°03	contre	N°04	contre
N°05	contre	N°06	contre
N°07	contre	N°08	contre
N°09	contre	N°10	contre
N°11	contre	N°12	absent
N°13	contre	N°14	contre
N°15	contre	N°16	contre
N°17	contre	N°18	absent
N°19	au	N°20	contre

Tableau 28 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Pour ce premier test post-dispositif destiné aux élèves de 3ème année et visant à contrôler leur discernement des différents rapports de soutien motivant l'usage respectif de « contre », « sur » et « au », on s'aperçoit, à l'aide du tableau N°28, que, pour le cas d'emploi de « contre », la quasi-totalité des élèves ayant participé[221] au test ont judicieusement eu recours à l'utilisation de cette préposition spatiale. Seul l'élève N°19 a manifesté un emploi prépositionnel inadéquat en remplaçant « contre » par la préposition spatiale « au ».

[221] Les élèves N°12 et N°18 étaient absents à ce test.

3.3.1.2. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 3ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	sur	N°02	sur
N°03	sur	N°04	sur
N°05	sur	N°06	sur
N°07	sur	N°08	sur
N°09	sur	N°10	sur
N°11	sur	N°12	absent
N°13	sur	N°14	sur
N°15	sur	N°16	sur
N°17	sur	N°18	absent
N°19	sur	N°20	sur

Tableau 29 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif.

S'agissant de l'emploi de « sur », il s'avère, là aussi, que tous les élèves, présents au test, fixent leur choix pertinent sur cette préposition spatiale et ne proposent aucun emploi prépositionnel inapproprié. Il n'en va pas de même cependant pour le cas d'emploi de la préposition spatiale « au ».

3.3.1.3. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 3ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	au	N°02	au
N°03	au	N°04	au
N°05	au	N°06	au
N°07	au	N°08	au
N°09	au	N°10	au
N°11	au	N°12	absent
N°13	au	N°14	au
N°15	au	N°16	au
N°17	dans	N°18	absent
N°19	contre	N°20	au

Tableau 30 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Comme le démontre le tableau N°30, l'emploi correct de la préposition spatiale « au » a été remplacé par l'emploi inadéquat de la préposition spatiale « dans» envisagée par l'élève N°17 et par l'emploi impropre de la préposition spatiale « contre » prévue par l'élève N°19. Néanmoins, une grande partie des élèves (88,88% des élèves : N°01, N°02, N°03, N°04, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°13, N°14, N°15, N°16, et N°20) ont opté pour l'emploi à bon escient de la préposition spatiale « au ».

3.3.1.4. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 4ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	contre	N°02	contre
N°03	contre	N°04	contre
N°05	contre	N°06	contre
N°07	contre	N°08	contre
N°09	contre	N°10	contre
N°11	contre	N°12	contre
N°13	contre	N°14	contre
N°15	contre	N°16	contre
N°17	contre	N°18	contre
N°19	contre	N°20	contre

Tableau 31 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif.

De ce tableau N°31, résumant les résultats des emplois prépositionnels des élèves de 4ème année primaire face à un rapport d'appui oblique, il ressort que l'emploi de la préposition spatiale « contre » est l'emploi consensuel pour tous les élèves de 4ème année primaire. L'emploi approprié de « contre » n'est pas le seul cas d'usage approprié faisant l'unanimité chez les élèves de 4ème année primaire.

3.3.1.5. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 4ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	sur	N°02	sur
N°03	sur	N°04	sur
N°05	sur	N°06	sur
N°07	sur	N°08	sur
N°09	sur	N°10	sur
N°11	sur	N°12	sur
N°13	sur	N°14	sur
N°15	sur	N°16	sur
N°17	sur	N°18	sur
N°19	sur	N°20	sur

Tableau 32 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif.

En effet, comme le révèle le tableau N°32, le recours à l'emploi pertinent de la préposition spatiale « sur » a, lui aussi, été communément adopté par l'ensemble des élèves de 4ème année primaire.

3.3.1.6. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 4ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	au	N°02	au
N°03	au	N°04	au
N°05	au	N°06	au
N°07	au	N°08	sur
N°09	au	N°10	au
N°11	au	N°12	au
N°13	au	N°14	au
N°15	au	N°16	au
N°17	au	N°18	au
N°19	au	N°20	au

Tableau 33 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Enfin, pour le cas d'emploi de la préposition spatiale « au », le tableau N°33 donne à voir le choix unanime des élèves de 4ème à user d'une telle préposition, à l'exception de l'élève N°08 pour qui l'emploi de la préposition spatiale « sur » a été le choix de prédilection.

3.3.1.7. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 5ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	**contre**	**N°02**	**contre**
N°03	**contre**	**N°04**	**Absent**
N°05	**contre**	**N°06**	**contre**
N°07	**contre**	**N°08**	**contre**
N°09	**contre**	**N°10**	**contre**
N°11	**contre**	**N°12**	**contre**
N°13	**contre**	**N°14**	**contre**
N°15	**contre**	**N°16**	**contre**
N°17	**contre**	**N°18**	**contre**
N°19	**contre**	**N°20**	**contre**

Tableau 34 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Pour la classe de 5ème année primaire, on peut observer sur la base du tableau N°34 que l'emploi approprié de la préposition spatiale « contre » est loin d'être une proposition isolée, mais il constitue une proposition commune à tous les élèves de 5ème.

3.3.1.8. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 5ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	**sur**	**N°02**	**sur**
N°03	**sur**	**N°04**	**absent**
N°05	**sur**	**N°06**	**sur**
N°07	**sur**	**N°08**	**sur**
N°09	**sur**	**N°10**	**sur**
N°11	**sur**	**N°12**	**sur**
N°13	**sur**	**N°14**	**sur**
N°15	**sur**	**N°16**	**sur**
N°17	**sur**	**N°18**	**sur**
N°19	**sur**	**N°20**	**sur**

Tableau 35 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Le constat est le même pour ce qui est du cas d'emploi de la préposition spatiale « sur », où l'on peut voir, grâce au tableau N°35, l'adoption de cet indicateur de lieu par la totalité des élèves de 5ème année primaire.

3.3.1.9. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 5ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	dans	N°02	sur
N°03	au	N°04	absent
N°04	sur	N°06	au
N°07	au	N°08	au
N°09	au	N°10	sur
N°11	au	N°12	au
N°13	au	N°14	au
N°15	au	N°16	au
N°17	au	N°18	au
N°19	au	N°20	au

Tableau 36 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif.

À la différence de l'emploi respectif des prépositions spatiales « contre » et « sur » constituant des emplois jugés propices et préférentiels par tous les élèves de 5ème année primaire, le choix d'emploi pertinent de la préposition spatiale « au », n'a pas été l'emploi favori de tous les élèves. En effet, certains de ces derniers ont opté, à la place de l'emploi adéquat de « au », pour l'emploi inadéquat de la préposition spatiale « dans » adoptée par l'élève N°01 et pour la préposition spatiale « sur » envisagée par les élèves N°02, N°05 et N°10. Excepté ces quatre élèves, l'emploi propice de la préposition spatiale « au » est observé par plus de la moitié des élèves de 5ème année primaire et plus précisément par 78,94% des élèves (élèves N°03, N°06, N°07, N°08, N°09, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20).

3.3.2. Compte-rendu des résultats du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif[222]

Rappelons que ce deuxième test, est quasiment identique au précédent, seuls la perspective des situations spatiales et l'ordre d'apparition de ces dernières changent.

3.3.2.1. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 3ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	contre	N°02	contre
N°03	contre	N°04	contre
N°05	contre	N°06	contre
N°07	contre	N°08	contre
N°09	contre	N°10	contre
N°11	contre	N°12	absent
N°13	contre	N°14	contre
N°15	contre	N°16	contre
N°17	contre	N°18	absent
N°19	au	N°20	contre

Tableau 37 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Dans le deuxième test visant à revérifier le degré de maîtrise des élèves de 3ème année primaire à user des prépositions « contre », « sur » et « au », on s'aperçoit, à la lumière du tableau N°37, que pour le cas d'emploi de « contre », les élèves de 3ème année primaire ont, à l'exception de l'élève N°19, choisi l'emploi pertinent de cette préposition spatiale. L'élève N°19 a, quant à lui, opté pour l'emploi impropre de la préposition spatiale « au » pour mettre en relation un globe terrestre appuyé contre le pied d'une table.

[222] Cf. p.184 pour une description détaillée de ce test.

3.3.2.2. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 3ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	sur	N°02	sur
N°03	sur	N°04	sur
N°05	sur	N°06	sur
N°07	sur	N°08	sur
N°09	sur	N°10	sur
N°11	sur	N°12	absent
N°13	sur	N°14	sur
N°15	sur	N°16	sur
N°17	sur	N°18	absent
N°19	sur	N°20	sur

Tableau 38 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Pour ce qui est de l'emploi de « sur », le tableau N°38 nous révèle que les élèves de troisième année primaire ont retenu dans leur totalité l'emploi de cette préposition spatiale « sur » comme choix unique et pertinent pour traduire le rapport de lieu unissant le globe terrestre et la surface d'un bureau.

3.3.2.3. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 3ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	au	N°02	au
N°03	au	N°04	dans
N°05	au	N°06	au
N°07	au	N°08	au
N°09	au	N°10	au
N°11	au	N°12	absent
N°13	au	N°14	au
N°15	au	N°16	au
N°17	dans	N°18	absent
N°19	au	N°20	au

Tableau 39 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif.

L'emploi de la préposition spatiale « au », contrairement à l'usage de la préposition spatiale « sur » appliqué par l'ensemble des élèves de 3ème année primaire, n'a pas été la proposition pertinente et favorite de tous ces derniers, puisque, à la place de « au », nous enregistrerons deux cas d'emplois prépositionnels de substitutions inappropriés et notamment de la préposition spatiale « dans » prévue par l'élève N°04 et N°17. Néanmoins, l'emploi à bon escient de la préposition « au », reste largement envisagé par les élèves de 3ème année primaire et tout particulièrement par 88,88% des élèves (élèves N°01, N°02, N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°13, N°14, N°15, N°16, N°19 et N°20).

3.3.2.4. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 4ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	contre	N°02	contre
N°03	contre	N°04	contre
N°05	contre	N°06	contre
N°07	contre	N°08	sur
N°09	contre	N°10	contre
N°11	contre	N°12	contre
N°13	contre	N°14	contre
N°15	contre	N°16	contre
N°17	contre	N°18	contre
N°19	contre	N°20	contre

Tableau 40 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Le tableau N°40, synthétisant les résultats d'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année lors du deuxième test post-dispositif, révèle que cette préposition spatiale est usitée par l'ensemble des élèves, à l'exception de l'élève N° 08 qui a opté pour la préposition spatiale « sur ».

3.3.2.5. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 4ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	sur	N°02	sur
N°03	sur	N°04	sur
N°05	sur	N°06	sur
N°07	sur	N°08	dans
N°09	sur	N°10	sur
N°11	sur	N°12	sur
N°13	sur	N°14	sur
N°15	sur	N°16	sur
N°17	sur	N°18	sur
N°19	sur	N°20	sur

Tableau 41 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Du tableau N°41, on peut aussi constater que l'usage à bon escient de la préposition spatiale « sur » dans le deuxième test post-dispositif est massivement proposé par la majorité écrasante des élèves de 4ème année primaire, à l'exception de l'élève N°08 dont le choix s'est fixé sur l'usage inadéquat de la préposition spatiale « dans ».

3.3.2.6. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 4ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	au	N°02	au
N°03	au	N°04	au
N°05	au	N°06	au
N°07	au	N°08	sur
N°09	au	N°10	au
N°11	au	N°12	au
N°13	au	N°14	au
N°15	au	N°16	au
N°17	au	N°18	au
N°19	au	N°20	au

Tableau 42 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Le recours à l'emploi approprié de la préposition spatiale « au », comme le révèle le tableau N°42, semble, lui aussi, être le choix prédominant de la quasi-majorité des élèves de 4ème année primaire. En effet, hormis 05% des élèves (l'élève N°08) jugeant, à tort, l'emploi de la préposition spatiale « sur » à même de convenir à un rapport de suspension, 95% des élèves (élèves N°01, N°02, N°03, N°04, N°05, N°06, N°07, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) ont tenu et retenu judicieusement l'emploi de la préposition spatiale « au » comme valable pour rendre compte de ce type de rapport de lieu.

3.3.2.7. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 5ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	contre	N°02	contre
N°03	contre	N°04	absent
N°05	contre	N°06	sur
N°07	contre	N°08	contre
N°09	contre	N°10	contre
N°11	contre	N°12	contre
N°13	contre	N°14	contre
N°15	contre	N°16	contre
N°17	contre	N°18	contre
N°19	contre	N°20	contre

Tableau 43 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Le recours à l'emploi approprié de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 5ème année primaire dans le deuxième test post-dispositif est un choix généralisé, exception faite de l'élève N°06 qui privilégie l'emploi de la préposition spatiale « sur » pour désigner l'appui oblique.

3.3.2.8. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 5ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	**sur**	**N°02**	**sur**
N°03	**sur**	**N°04**	**absent**
N°05	**sur**	**N°06**	**sur**
N°07	**sur**	**N°08**	**sur**
N°09	**sur**	**N°10**	**sur**
N°11	**sur**	**N°12**	**sur**
N°13	**sur**	**N°14**	**sur**
N°15	**sur**	**N°16**	**sur**
N°17	**sur**	**N°18**	**sur**
N°19	**sur**	**N°20**	**sur**

Tableau 44 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif.

Outre l'emploi adéquat de la préposition spatiale « contre » prévu par la quasi-totalité des élèves de 5ème année primaire, l'emploi pertinent de la préposition spatiale « sur », comme le révèle le tableau N°44, est, quant à lui, envisagé par tous les élèves de 5ème.

3.3.2.9. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 5ème année primaire

Élève	Proposition	Élève	Proposition
N°01	dans	N°02	au
N°03	au	N°04	absent
N°05	au	N°06	au
N°07	au	N°08	au
N°09	au	N°10	sur
N°11	au	N°12	au
N°13	sur	N°14	au
N°15	au	N°16	au
N°17	au	N°18	au
N°19	au	N°20	au

Tableau 45 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif.

S'agissant de l'emploi de la préposition spatiale « au », il constitue, tout comme le cas d'emploi de « contre », un choix opéré par la majeure partie des élèves de 5ème année primaire. En effet, à l'exception de 15,78% des élèves (élèves N°01, N°10 et N°13) qui ont arrêté leur choix sur l'emploi impropre des prépositions spatiales « dans » et « sur », 84,21% des élèves (élèves N°02, N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°11, N°12, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) ont opté pour l'emploi pertinent de la préposition spatiale « sur » pour décrire une situation d'accrochage. À la suite de ce compte-rendu des résultats des deux tests consacrés à l'évaluation de l'appréhension des élèves des rapports de soutien nécessitant l'emploi respectif des prépositions spatiales « contre », « sur » et « au » ; nous exposons, dans ce qui suit, les résultats du troisième et dernier test portant sur l'appréciation des élèves en matière de formulation linguistique des rapports de localisation spatiale statique.

3.3.3. Compte-rendu des résultats du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif[223]

Nous tenons à rappeler que pour ce troisième test, les élèves ont à décrire, en usant de deux modes syntaxiques différents (**[N.cible + V + Prép + N.site]** et **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]**), quatre « relations porteur/porté » : un rapport d'appui oblique (*Un balai est contre un seau* / *Il y a un balai contre un seau*), une situation d'adossement (*Une fille est contre le mur* / *Il y a une fille contre le mur*), une situation de support horizontal (*Deux enfants sont sur le trottoir* / *Il y a deux enfants sur le trottoir*) et un rapport de suspension (*Un blouson est au portemanteau* / *Il y a un blouson au portemanteau*). Précisons, par ailleurs, que dans notre évaluation des constructions phrastiques des élèves, nous accorderons peu d'attention aux erreurs de formation des mots (ceux du N.cible et du N.site, entre autres) et aux erreurs de détermination de leur genre. Ce qui nous importe le plus, c'est surtout la qualité sémantique (description pertinente de la situation spatiale) et structurale (organisation et présence satisfaisantes de tous les éléments linguistiques indispensables à l'expression de l'espace statique, le respect de la contraction de la préposition « à ») du rapport de lieu.

3.3.3.1. Cas des élèves de 3ème année primaire

[223] Cf. p.185 pour une description détaillée de ce test.

Tableau 46 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 3ème année primaire à l'issue du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif.

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°01	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au le portemanteau. Il y a un blouson au le portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°02	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Le blouson est accroché au portemanteau. Il y a un blouson accroché au portemanteau.	Les enfants assis sur le trottoir. Il y a des enfants sur le trottoir.	Un balai est contre le seau. Il y a un balai contre le seau.
Élève N°03	La fille est contre le mur. Il y a une la fille sont le mur.	Le blouson est accroché le portemanteau. Il y a un blouson accroché le portemanteau.	les enfants est sur le trottoir. Il y a une enfant est sur le trottoir.	Le balai est contre le seau. Il y a une balai est contre seau.
Élève N°04	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est accroché le portemanteau. Il y a est accroché portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a sont les enfants sur trottoir.	Un balai est contre le seau. Il y a est la balai contre un seau.
Élève N°05	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est croché la portemanteau. Il y a un blouson accroche le portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux élèves sont sur le trottoir.	Le balai est contre le seau. Il y a un balai contre seau.
Élève N°06	Une fille contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°07	Une fille est contre le mur. Il y a une fille est contre le mur.	Un blouson au le portemanteau. Il y a un portemanteau un blouson.	Les enfants est sur le trottoir. Il des enfants est sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Est-il balai est contre un seau.
Élève N°08	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson au le portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants est sur le trottoir. Il y a l'enfant trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°09	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson au le portemanteau. Il y a un blouson au le portemanteau.	Deux enfants sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Le balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°10	Une fille est contre le mur. Il fille contre le mur.	Un blouson accroché au portemanteau. Un blouson accroché portemanteau.	Deux enfants est sur le trottoir. Il les enfants est sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il balai est contre un seau.

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°11	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Les enfants est sur le trottoir. Il y a des enfants sont le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°12	Absent	Absent	Absent	Absent
Élève N°13	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au le portemanteau. Il y a un blouson au le portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°14	Une fille contre le mur. Il y a une fille le mur.	Un blouson au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Le balai contre un seau. Il y a un balai un seau.
Élève N°15	Une fille est contre le mur. Il une fille est contre le mur.	Un blouson est croché et portemanteau. Ø	Deux enfants est sur le trottoir. Ø	Un balai est contre le seau. Ø
Élève N°16	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Le blouson est croché le portemanteau. Il y a un blouson croché le portemanteau.	Deux enfants est sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Le balai est contre le seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°17	Une fille contre le mur. Ø	Un blouson un portemanteau. Ø	Deux enfants sur le trottoir. Ø	Un balai contre un seau. Ø
Élève N°18	Absent	Absent	Absent	Absent
Élève N°19	Une fille contre le mur. Ø	Le blouson accroché le portemanteau. Ø	Les enfants sur le trottoir. Ø	Le balai sont. Ø
Élève N°20	Une fille contre le mur. Il y a le mur.	Un blouson au mur. Il y a blouson portemanteau.	Deux enfants sur le trottoir. Il y a des enfants sur le trottoir.	Il y a un contre. Ø

En termes de formulation linguistique des rapports de lieu statique, les tableaux ci-dessus révèlent que les élèves de 3ème année primaire ont dans leur majorité usé des deux modes syntaxiques (**[N.cible + V + Prép + N.site]** et **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]**) abordés durant le cours. En effet, si l'on excepte 16,66% des élèves (élèves N°15, N°17 et N°19) ayant peu ou pas traduit de rapports de lieu via la seconde construction syntaxique, 83,33% des élèves ont pu exprimer de deux manières les quatre rapports de soutien représentés dans le test 3. S'agissant de la première construction revêtant l'aspect **[N.cible + V + Prép + N.site]** elle est correctement élaborée par 77,77% des élèves. Parmi ces derniers, 33,33% des élèves (élèves : N°01, N°02, N°04, N°05, N°11 et N°13) ont pu verbaliser convenablement trois rapports de lieu sur quatre, 38,88% des élèves (élèves : N°03, N°07, N°08, N°09, N°10, N°15 et N°16) ont exprimé correctement deux rapports de lieux sur quatre et 5,55% des élèves (élève N°14) ont parvenu à bien formuler un seul rapport de lieu. Hormis les bonnes constructions phrastiques élaborées par 72,22% des élèves, ces derniers ont produit des phrases jugées inacceptables. Pour certaines phrases, l'inacceptabilité tient non pas dans l'organisation de ces dernières, mais dans un défaut de transformation de ses constituants (l'omission de conjugaison du verbe « être » et défaut de formation de l'article défini contracté) :

**Les enfants est sur le trottoir.*

(Élèves N°03, N°07 et N°11)

**Deux enfants est sur le trottoir.*

(Élèves N°08, N°10 et N°15)

**Un blouson est au le portemanteau.*

(Élèves N°01 et N°13)

Pour d'autres phrases, ce sont des défauts de construction, notamment l'omission d'un élément ou de plusieurs éléments constitutifs (verbe, préposition) de la phrase, qui sont à l'origine de l'inacceptabilité :

**Les enfants Ø assis sur le trottoir.*

(Élève N°02)

**Deux enfants Ø sur le trottoir.*

(Élève N°09)

**Un blouson Ø accroché au portemanteau.*

(Élève N°10)

**Une fille Ø contre le mur. Le balai Ø contre un seau.*

(Élève N°14)

**Un blouson Ø au le portemanteau.*

(Élèves N°07, N°08, N°09)

**Le/Un blouson est accroché/croché le/la portemanteau.*

(Élèves N°03, N°04, N°05)

**Un blouson est croché et portemanteau.*

(Élève N°15)

Outre ces 77,77% des élèves ayant pu formuler au moins un seul bon rapport de lieu, 22,22% des élèves ont éprouvé une difficulté à verbaliser correctement le moindre rapport de soutien via la première construction. Il s'agit plus précisément des élèves N°06, N°17, N°19 et N°20 :

**Une fille contre le mur. *Un blouson au portemanteau.*

**Deux enfants sur le trottoir. *Un balai contre un seau.*

(Élèves N°06 et N°17)

**Une fille contre le mur. *Le blouson accroché le portemanteau.*

**Les enfants sur le trottoir. *Le balai sont.*

(Élève N°19)

**Une fille contre le mur. *Un blouson au mur.*

**Deux enfants sur le trottoir. *Il y a un contre.*

(Élèves N°20)

Pour ce qui est de la seconde construction syntaxique **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]**, celle-ci n'a pas été adoptée par 16,66% des élèves (notamment les élèves N°15, N°17, N°19). En revanche, 83,33% des élèves ont eu recours à ce mode de formulation pour décrire les quatre situations spatiales figurant dans le test 3. Sur les 83,33% des élèves, 16,66% des élèves (élèves N°03, N°07 et N°10) n'ont pas pu formuler proprement le moindre rapport spatial avec cette seconde construction, 11,11% des élèves (élèves N°04 et N°20) n'ont, pour leur part, exprimé qu'un seul rapport de lieu admissible, 11,11% des élèves (élèves N°05 et N°14) sont parvenus, quant à eux, à traduire deux rapports de soutien irréprochables, 27,77% des élèves (élèves N°01, N°08, N°09, N°11, N°13 et N°16) ont su verbaliser convenablement trois rapports de lieu et, enfin, 11,11% des élèves (élèves N° 02 et N°06) ont pu exprimer correctement les quatre rapports de lieu. Mis à part les constructions phrastiques correctes produites par les 55,55% des élèves (élèves N°01, N°04, N°05, N°08, N°09, N°11, N°13, N°14, N°16 et N°20), ces derniers ont formulé des rapports de lieu inacceptables en raison

d’un défaut de transformation (problème de conjugaison du verbe « être » et de la contraction de la préposition « à ») :

**Il y a un blouson au le portemanteau.*

(Élèves N°01, N°09 et N°13)

**Deux enfants est sur le trottoir.*

(Élève N°16)

ou à cause de l’omission du verbe ou de la préposition spatiale :

**Il y a un blouson accroche Ø le portemanteau.*

(Élève N°05)

**Il y a l’enfant Ø trottoir.*

(Élève N°08)

**Il y a une fille Ø le mur. *Il y a un balai Ø un seau.*

(Élève N°14)

ou encore pour des défauts de construction :

**Il y a est accroché portemanteau. *Il y a sont les enfants sur trottoir.*

**Il y a est la balai contre un seau.*

(Élève N°04)

**Il y a des enfants sont le trottoir.*

(Élève N°11)

**Le blouson est croché Ø le portemanteau.*

(Élève N°16)

**Il y au le mur. *Il y a blouson portemanteau.*

(Élève N°20)

3.3.3.2. Cas des élèves de 4ème année primaire

Tableau 47 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°01	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il ya un blouson au portemanteau	Deux enfants sont sur le trottoir Il ya deux enfants sur le trottoir	Un blai est contre un sceau Il ya un blai contre un sceau
Élève N°02	Une fille est contr le mur Il ya une fille contr le mur	Un blouson est au un portemont Il ya un blouson au portmontou	Deux enfant est sur le trottoir Il ya deux enfant sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau
Élève N°03	Une fille contre le mur Il ya une fill contre un mur	Un blouson est au le portenanteau Il y a un blouson portemantoeu	Deux enfants sur le trottoir Il y a Deux enfants sur trair	Un balai est contre un seau Il y a un balai contre un seau
Élève N°04	le mur contr une fille Il ya un Le mur une fille	Un blouson au Il ya un le portemarteau	Deux enfants sur le trottoir Il ya un deux enfants le trait	Un balai contre un seau Il ya un un balai
Élève N°05	Une fille est le mur Il y fille est mur	Un blouson le portemanteau Il y blous est a portemantau	Deux enfants est sur le trattoir Il y deux enfants	Un balai est contre un seau Il y balai est contre seau
Élève N°06	Une fille est contre le nur Il ya une fille contre le nur	Un blouson est le portemanteau Il ya un blouson le portnanteau	Deux enfants est sur le trottoir Il ya Deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau
Élève N°07	Une fille est contre mur il y fille contre mur	Il y portemanteau Un blouson est	Deux enfants sur trottoir Il y enfants sur trottoir	Un balai est contre seau Il y balai est contre seau
Élève N°08	Une fille sur le mur Ø	Un blouson e le portemanteau Ø	Deux enfants bans le trottoir Ø	Un balai au un seau Ø
Élève N°09	Une fille est mur Il ya un fille mur	Un blouson est au portmanton Il ya un blouson au portemanteau	Deux enfants sont sur le trottoire Il ya deux enfants sur le trotoire	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau
Élève N°10	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au le portemanteau Il ya un blouson au leportemanteau	Deux enfants sont trottoir Il ya Deux enfants trotoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°11	Une fille est contre Le mur Il ya une fille contre Le mur	Un blouson est au porteaai Il ya un blouson au portemanteau	Les Deux enfants sur le trotoir Il ya un Deux enfants sur le trotto	Un balai contre le seau Il ya un balai contre le seau
Élève N°12	Une fille est contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il y a un blouson au prtemanteau	Deux enfant sont sur le tarttoir Il y a Deux enfant sur le tartoir	Un balai est contre un seau Il y a un balai contre un seau
Élève N°13	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	un blouson est au prtemanteau Il ya un blouson au prtemanteau	deux enfants est sur le trottoir Il ya deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre le seau Il ya un balai contre le seau
Élève N°14	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Le blouson est acrroché au portmonteau Il ya un blouson acrroché au portmonteau	Les deux enfants sont sur le trottoir Il ya deux enfan sur le trottoir	Le balai est contre le seau Il ya un balai contre le seau
Élève N°15	Une fille est contre mur Il ya fille contre le mur	Un blouson le portenteau Il ya blouson est mur	Deux enfants est sur le torttoir Ø	Un balai est contre Il ya balai contre seau
Élève N°16	Une fille contre le mur Il y a fille contre le mur	Un blouson au le portmon Il ya blouson au prtemonteau	Deux enfants sur le trottoi Il ya Deux enfants sur le trott	Un balai contre seau Il ya balai contre seau
Élève N°17	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il ya un blouson au portemanteau	Deux enfants sont sur le trotoir Il ya deux enfants sur le trotior	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau
Élève N°18	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au le portemante Il ya un blouson au le portemantlau	Deux enfants est sur le trotoir Il ya Deux enfants sur le trotoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau
Élève N°19	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portenteau Il ya un blouson au portenteau	Deux enfants est sur le trottoir Il y a Deux enfants sur le trotoi	Il ya un balai contre un seau Un balai est contre un seau
Élève N°20	Une fill est contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est au le portenteau Il ya un blouson le portentou	Deux enfants est sur le trair Il ya Deux enfants sur le trair	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau

Pour décrire les quatre « relations porteur/porté » représentées dans le troisième et dernier test, les élèves de 4ème année primaire ont majoritairement eu recours à la structure **[N.cible + V + Prép + N.site]** et à sa variante **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]**. La traduction correcte des quatre rapports de lieu selon le premier mode syntaxique a été assurée par 20% des élèves (élèves N°01, N°12, N°14 et N°17). 15% des élèves (élèves N°09, N°13 et N°19) sont, pour leur part, parvenus à traduire convenablement trois rapports de lieu. Et 30% des élèves (élèves N°02, N°06, N°10, N°11, N°18 et N°20) ont, quant à eux, pu décrire deux situations spatiales via la première construction. Enfin, 10% des élèves (élèves N°03 et N°05) ont su formuler correctement seulement un rapport de lieu parmi les quatre rapports de soutien. Hormis les constructions acceptables de ces 75% d'élèves, certains de ces derniers (55% des élèves, plus précisément) ont eu du mal à exprimer certains rapports de lieu sous une forme structurale convenable :

**Un blouson est au un portenanteau. *Deux enfants est sur le trottoir.*

(Élève N°02)

**Une fille contre le mur. *Un blouson est au le portenanteau. *Deux enfants sur le trottoir.*

(Élève N°03)

**Une fille est le mur. *Un blouson le portemanteau. *Deux enfants est sur le trattoir.*

(Élève N°05)

**Un blouson est le portemanteau. *Deux enfants est sur le trottoir.*

(Élève N°06)

**Une fille est mur.*

(Élève N°09)

**Un blouson est au le portemanteau. *Deux enfants sont trottoir.*

(Élève N°10)

**Les Deux enfants sur le trottoir. *Un balai contre le seau.*

(Élève N°11)

**deux enfants est sur le trottoir.*

(Élève N°13)

**Un blouson est au le portemante. *Deux enfants est sur le trottoir.*

(Élève N°18)

**Deux enfants est sur le trottoir.*

(Élève N°19)

**Un blouson est au le portenteau. *Deux enfants est sur le trair.*

(Élève N°20)

Toutes ces formulations des rapports de lieu que ces élèves n'ont pas pu mener à bien sont inacceptables, et ce, pour les mêmes motifs retenus dans le cas des constructions phrastiques défectueuses des élèves de 3ème année primaire, à savoir : omissions des éléments constitutifs de la phrase (l'absence du verbe, de la préposition spatiale, du déterminant, du N.site), défauts de transformation du verbe « être » ou de contraction de l'article défini « le » devant la préposition « à » et défauts de formation de la phrase. Excepté ces élèves ayant pu exprimer au minimum un rapport de lieu statique, certains élèves (élèves N°04, N°07, N°08, N°15, N°16) n'ont traduit aucun rapport spatial de façon correcte. Ce sont toujours les mêmes causes qui sont à l'origine des formulations incorrectes de ces élèves, soit une omission du verbe ou un défaut de sa conjugaison :

**le mur Ø contr une fille. *Deux enfants Ø sur le trottoir. *Un balai Ø contre un seau*

(Élève N°04)

**Deux enfants Ø sur trottoir*

(Élève N°07)

**Une fille Ø sur le mur*

(Élève N°08)

**Un blouson Ø le portenteau. *Deux enfants est sur le torttoir*

(Élève N°15)

**Une fille Ø contre le mur. *Un blouson Ø au le portmon*

**Deux enfants Ø sur le trottoi. *Un balai Ø contre seau*

(Élève N°16)

ou une omission de la préposition spatiale :

**Un blouson Ø le portenteau*

(Élève N°15)

ou une absence du déterminant ou l'omission de sa contraction devant la préposition « à » :

**Une fille est contre Ø mur. *Deux enfants sur Ø trottoir. *Un balai est contre Ø seau*

(Élève N°07)

**Une fille est contre Ø mur*

(Élève N°15)

**Un balai contre Ø seau. *Un blouson au le portmon*

(Élève N°16)

ou encore une formation lacunaire ou défectueuse des phrases :

**Un blouson au Ø*

(Élève N°04)

**Un blouson est Ø*

(Élève N°07)

**Un blouson e le portemanteau. *Deux enfants bans le trottoir. *Un balai au un seau*

(Élève N°08)

**Un balai est contre Ø*

(Élève N°15)

L'utilisation de la seconde variante syntaxique (**[Il y a + N.cible + Prép + N.site]**) permettant de traduire autrement les relations spatiales du troisième test est, elle aussi, largement adoptée par les élèves de 4ème année primaire. En effet, excepté 20% des élèves (élèves N°04, N°05, N°07 et N°15) étant dans l'incapacité de formuler convenablement un seul rapport de lieu via ce mode de construction et 5% des élèves (élève N°08) qui se sont abstenus de recourir à ce second mode syntaxique, 75% des élèves (élèves N°01, N°02, N°03, N°06, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) ont pu formuler convenablement les différentes « relations porteur/porté » du troisième test selon le schéma syntaxique **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]**. Pour certains élèves, notamment les élèves N°03, N°10 et N°16, ce sont moins de trois rapports de lieu qui ont pu être construits correctement. Pour les élèves N°06, N°09, N°18 et N°20, ce sont trois rapports spatiaux qui ont pu être formulés sans souci. Enfin, pour les élèves N°01, N°02, N°11, N°12, N°13, N°14, N°17 et N°19 la formulation des quatre rapports de soutien s'est faite avec succès. Hormis les constructions acceptables assurées par les élèves N°03, N°06, N°09, N°10, N°16, N°18 et N°20, ces derniers ont éprouvé, par moments, des difficultés à formuler des phrases irréprochables :

**Il y a un blouson Ø portemantoeu. *Il y a Deux enfants sur Ø trair*

(Élève N°03)

**Il ya un blouson Ø le portnanteau*

(Élève N°06)

**Il ya un fille Ø Ø mur*

(Élève N°09)

**Il ya un blouson au le portemanteau. *Il ya Deux enfants Ø Ø trotoir*

(Élève N°10)

**Il y a Ø fille contre le mur. *Il ya Ø blouson au portemonteau. *Il ya Ø balai contre Ø seau*

(Élève N°16)

**Il ya un blouson au le portemantlau*

(élève N°18)

**Il ya un blouson Ø le portentou.*

(Élève N°20)

Les principaux reproches adressés à l'égard de ces constructions phrastiques concernent essentiellement l'absence de la préposition spatiale et/ou du verbe, l'omission de la détermination des N.sites et le maintien de l'article défini « le » précédé de la préposition « au ».

3.3.3.3. Cas des élèves de 5ème année primaire

Tableau 48 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif.

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°01	Un fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Le blouson est sur le portemanteau Il ya un blouson sur le portemanteau	Deux enfants sur le tertoire Il ya deux enfants sur le tertoire	Un bali est contre un seau Il ya un bali contre un seau
Élève N°02	Ø Ø	Le partemanteau aue le veste Ø	Deux enfants est contre Ø	Un balai contre le se Ø
Élève N°03	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Le blouson est le portemanteau. Le portemanteau il y a un blouson	Deux enfants sur le trottoir. Il y a deux enfants Sur le trottoir.	Le balai est contre le seau. Il y a un balai contre Le seau.
Élève N°04	Absent	Absent	Absent	Absent
Élève N°05	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il ya un blouson au portemanteau	Deux enfants sont sur le trotto Ø	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau
Élève N°06	Un fille est contre le mur Il a y une fille contre le mur	Un blouson est portemant Il a y un blouson portemant	Deux enfants est sur le tratoir Il a y deux enfants sur le tratoir	Un balai est contre un seau Il a y un balai contre un seau
Élève N°07	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au le portemanteau Il y a un blouson au le portemanteau	Deux enfants est sur le trottoir Il y a deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il y a un balai est contre un seau
Élève N°08	Une fille est contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est au le portemonteau Il y a un blouson au le prtmonteau	Deux enfants sont sur le trottoir Il y a Deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il y a un balai contre un seau
Élève N°09	Une fille est contre le mur Il y a une fille est contre mur	Un blouson est au portmanteau Il y a un blouson est au portmanteau	Deux enfants est sur trottoir Il ya Deux enfants est sur trotoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai est contre seau
Élève N°10	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blous est au le partemanteau Il ya un blous au le partemanteau	Deux enfants est sur le trottoir Il ya deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°11	Une fille contre le mur Il ya un fille contre le mur	Une portemanteau est acroche la blouson Il ya partemanteau acroche le blouson	Deaux enfant asit sur le trottoir Ø	Un balai contre le seau Il ya un balai contre le seau
Élève N°12	Une fille contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est Au portemanteau Il y a un blouson Au portemanteau	Deux enfants sont sur Le trottoire Il y a Deux enfants sur le trottoire	un balai est contre un seau Il y a un balai contre un seau
Élève N°13	Une fille est contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il y'a un blouson au portemanteau	les Deux enfants sont sur trottoir il y'a Deux enfant sur trotoire	Un balai est contre le seau Il y'a un balai contre le seau
Élève N°14	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au le portemanteau Il ya un blouson au le portemanteau	Deux enfants est sur le trattoire Il ya Deux enfants sur le trattoire	Un balai est contre un seau Il ya un blai contre un seau
Élève N°15	une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	un blausan est au portemanteau Il ya un blausan au portemanteau	deux enfants est sur Le trottoire Il y a deux enfants sur Le trottoire	un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau
Élève N°16	une fille est contre le mur Il y a une fille contre le mur	un blausan est au portemanteau il y a un blausan au portemanteau	deux enfants est sur le trottoir il y a Deux enfants sur le trottoir	un balai est contre un seau il ya un balai contre un seau
Élève N°17	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il ya un boson au portemont	Deux enfants est sur le trotto Il ya Deux enfants sur Le trott	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau
Élève N°18	une fille est contre le mur Il y'a une fille contre le mur	Le blauson est au Le portemanteau Il y'a un blauson au poremonteau	Deux enfants est sur Le trotto Il y'a Deux enfants sur Le trottoi	Le balai est le seau Il y'a un balai le seau
Élève N°19	une fille est contre Le mur il ya une fille contre Le mur	Un blouson est croche au prtomenteau Il ya un blouson croche au prtemanteau	Deux enfants est sur Le trottoir Il ya Deux enfants sur Le trottoir	un balai est contre Le seau Il ya un balai contre Le seau
Élève N°20	une fille est contre Le mur Il ya une fille est contre Le mur	Le portemanteau est croche un blouson Il y a partemanteau croche un blouson	Deux enfants est sur le trottoir Il y a Deux enfants sur Le terottoir	Le balai est contre un seau Il y a un balai contre Le seau

Pour le troisième et dernier test d'expression de la localisation spatiale statique destiné aux élèves de cinquième année primaire, ces derniers ont dans leur majorité eu à formuler des rapports de localisation spatiale selon le modèle syntaxique **[N.cible + V + Prép + N.site]**. La matérialisation linguistique des quatre situations spatiales via ce mode syntaxique s'est effectuée cependant selon des degrés de maîtrise variable : 10,52% des élèves (élèves N°05 et N°12) ont été à même de formuler correctement les quatre rapports de lieu, 36,84% des élèves (élèves N°08, N°09, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°17) ont pu construire trois rapports de lieu irréprochables, 36,84% des élèves (élèves N°01, N°03, N°06, N°07, N°10, N°19 et N°20) ont bien élaboré deux rapports spatiaux, 05,26% des élèves (élève N°18) ont su traduire convenablement une seule situation spatiale et 10,52% des élèves (élèves N°02 et N°11) ont totalement échoué à exprimer convenablement le moindre rapport de lieu. L'échec des élèves à formuler de bons rapports de lieu statique est dû aux mêmes difficultés éprouvées et manifestées par les élèves de 3ème et 4ème années primaires, à savoir

- l'omission de la préposition spatiale ou l'inadéquation de son emploi :

**Le blouson est sur le portemanteau*

(Élève N°01)

**Le blouson est Ø le portemanteau.*

(Élève N°03)

**Un blouson est Ø portemant*

(Élève N°06)

**Le balai est Ø le seau*

(Élève N°18)

**Le portemanteau est croche Ø un blouson*

(Élève N°20)

- l'omission du verbe ou l'omission de sa conjugaison

**Deux enfants Ø sur le tertoire*

(Élève N°01)

**Deux enfants est contre Ø*

(Élève N°02)

**Deux enfants est sur le tratoir*

(Élèves N°06 et N°10)

**Deux enfants est sur Ø trottoir*

(Élève N°09)

**Une fille Ø contre le mur*

(Élève N°10)

**Deaux enfant Ø asit sur le trottoir. Un balai Ø contre le seau*

(Élève N°11)

**deux enfants est sur Le trottoire*

(Élève N°15)

**deux enfants est sur le trottoir*

(Élève N°16)

**Deux enfants est sur le trotto*

(Élèves N°17 et N°18)

**Un blouson est croche au prtomenteau*

(Élève N°19)

- l'omission de l'article ou l'omission de la contraction de l'article défini « le » précédant la préposition « à » :

**Un blouson est au le portemanteau*

(Élèves N°07 et N°08)

**Deux enfants est sur Ø trottoir*

(Élève N°09)

**Un blous est au le partemanteau*

(Élève N°10)

**les Deux enfants sont sur Ø trottoir*

(Élève N°13)

**Un blouson est au le portemanteau*

(Élève N°14)

**Le blauson est au Le portemanteau*

(Élève N°18)

- l'incapacité à organiser ou à compléter la phrase :

**Le partemanteau aue le veste. Deux enfants est contre Ø*

(Élève N°02)

**Une portemanteau est acroche la blouson*

(Élève N°11)

**Le portemanteau est croche Ø un blouson*

(Élève N°20)

Les élèves de 5ème année primaire ont aussi eu recours au second mode structural **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]** afin de donner corps aux rapports de soutien figurant dans le troisième test. Excepté l'élève N°02 qui n'a pas pu produire aucun rapport spatial par le biais de cette seconde forme d'expression, le reste des élèves de 5ème année primaire (soit 94,73% des élèves : N°01, N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17 N°18, N°19 et N°20) ont eu à utiliser cette dernière. Sur les 94,73% des élèves[224], 21,05% des élèves (élèves N°12, N°15, N°16 et N°17) ont été capables de décrire de façon satisfaisante les quatre relations spatiales du test 3 et 52,63% des élèves (élèves N°01, N°03, N°05, N°06, N°08, N°10, N°13, N°14, N°18 et N°19) sont parvenus à traduire correctement trois situations spatiales et ont échoué à traduire un seul rapport de lieu :

? *Il y a un blouson sur le prtmonteau*

(Élève N°01)

**Le portemanteau il y a un blouson*

(Élève N°03)

Ø

(Élève N°05)

**Il a y un blouson Ø portemant*

(Élève N°06)

**Il y a un blouson au le prtmonteau*

(Élève N°08)

**Il ya un blous au le partemanteau*

(Élève N°10)

**il y'a Deux enfant sur Ø trotoire*

(Élève N°13)

**Il ya un blouson au le portemanteau*

(Élève N°14)

**Il y'a un balai Ø le seau*

(Élève N°18)

**Il ya un blouson croche au prtemanteau*

(Élève N°19)

[224] Rappelons que la classe de 5ème année primaire est constituée de dix-neuf éléments, le vingtième élément (l'élève N°04), étant absent, n'a pas participé aux tests post-dispositifs.

15,78% des élèves (élèves N°07, N°11 et N°20) ont, quant à eux, construit deux rapports de lieu irréprochables et éprouvé une difficulté à construire deux rapports spatiaux :

**Il y a un blouson au le portemanteau. *Il y a un balai est contre un seau*

(Élève N°07)

**Il ya partemanteau acroche le blouson. Ø .*

(Élève N°11)

**Il y a une fille est contre Le mur. *Il y a partemanteau croche Ø un blousson*

(Élève N°20)

Enfin, 05,26% des élèves (l'élève N°09, en l'occurrence) ont témoigné d'une incapacité totale à élaborer des constructions phrastiques acceptables via le mode syntaxique **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]** :

**Il y a une fille est contre Ø mur. *Il y a un blouson est au portmanteau*

**Il ya Deux enfants est sur trotoir. *Il ya un balai est contre seau*

(Élève N°09)

Les rapports de lieu que ces élèves n'ont pas su formuler convenablement souffrent essentiellement des mêmes lacunes observées dans les constructions phrastiques des élèves de 3ème et de 4ème années primaires : l'omission de la préposition spatiale, l'omission du déterminent ou de la contraction du déterminent « le » précédé de la préposition « à » et la défectuosité des constructions phrastiques.

3. 4. Synthèse des résultats des tests effectués après l'expérimentation du dispositif

Au terme de ces comptes-rendus des résultats des trois tests post-dispositifs, quel jugement peut-on porter sur l'état des habiletés des élèves en matière d'appréhension et d'expression des rapports de soutien en français ? Ces dernières, se sont-elles améliorées à l'issue de la mise en œuvre du dispositif d'aide ? C'est ce que nous essayerons de déterminer dans ce qui suit.

3.4.1. État des habiletés des élèves de 3ème, 4ème et 5ème en matière d'appréhension des rapports de soutien en français au terme de l'expérimentation du dispositif

L'évaluation de l'état de la capacité des élèves à discerner les différentes « relations porteur/porté » par le biais de l'appréciation de leur emploi prépositionnel, sera menée différemment pour la classe de 3ème et pour les classes de 4ème et de 5ème. Dans le cas de la classe de 3ème année primaire, nous n'analyserons que les résultats du test 1 et du test 2 post-dispositifs, car, rappelons-le, les élèves de 3ème n'ont pas effectué de tests pré-disposifs. En

revanche, dans le cas des élèves de 4ème et de 5ème années primaires, nous tiendrons compte, grâce à une analyse comparative, des résultats des tests 1 et 2 pré-dispositifs et des résultats des tests 1 et 2 post-dispositif. Quelle que soit la démarche adoptée, l'intention d'analyse reste la même : il s'agit de déterminer si, à l'issue du dispositif d'aide, il y a eu une amélioration ou non de la maîtrise d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur », et « contre » par les élèves et, par là même, un développement ou non, chez ces derniers, d'une capacité à discerner les rapports de lieu motivant l'emploi respectif de ces prépositions spatiales.

3.4.1.1. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 3ème année primaire après l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition		Élève	Proposition	
	Test 1	Test 2		Test 1	Test 2
N°01	contre	contre	N°02	contre	contre
N°03	contre	contre	N°04	contre	contre
N°05	contre	contre	N°06	contre	contre
N°07	contre	contre	N°08	contre	contre
N°09	contre	contre	N°10	contre	contre
N°11	contre	contre	N°12	absent	absent
N°13	contre	contre	N°14	contre	contre
N°15	contre	contre	N°16	contre	contre
N°17	contre	contre	N°18	absent	absent
N°19	au	au	N°20	contre	contre

Tableau 49 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués après l'expérimentation du dispositif.

À la lumière du tableau ci-dessus (Tableau N°49) regroupant les résultats des deux premiers tests post-dispositifs, on s'aperçoit que l'emploi de la préposition spatiale « contre » est

maîtrisé par la quasi-totalité des élèves de 3ème année primaire. En effet, 94,44% des élèves ont utilisé « contre » pour la situation d'appui oblique du test 1 et du test 2 et seul un élève (l'élève N°19) a jugé, à tort, l'emploi de « au » propice pour ce type de situation spatiale.

3.4.1.2. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 3ème année primaire après l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition		Élève	Proposition	
	Test 1	Test 2		Test 1	Test 2
N°01	sur	sur	N°02	sur	sur
N°03	sur	sur	N°04	sur	sur
N°05	sur	sur	N°06	sur	sur
N°07	sur	sur	N°08	sur	sur
N°09	sur	sur	N°10	sur	sur
N°11	sur	sur	N°12	absent	absent
N°13	sur	sur	N°14	sur	sur
N°15	sur	sur	N°16	sur	sur
N°17	sur	sur	N°18	absent	absent
N°19	sur	sur	N°20	sur	sur

Tableau 50 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués après l'expérimentation du dispositif.

L'emploi de la préposition spatiale « sur », comme le donne à voir le tableau N°50, est lui aussi maîtrisé par l'ensemble des élèves de 3ème année primaire puisque aucune non-réponse ou erreur d'emploi prépositionnel n'est enregistrée.

3.4.1.3. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 3ème année primaire après l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition		Élève	Proposition	
	Test 1	Test 2		Test 1	Test 2
N°01	au	au	N°02	au	au
N°03	au	au	N°04	au	dans
N°05	au	au	N°06	au	au
N°07	au	au	N°08	au	au
N°09	au	au	N°10	au	au
N°11	au	au	N°12	absent	absent
N°13	au	au	N°14	au	au
N°15	au	au	N°16	au	au
N°17	dans	dans	N°18	absent	absent
N°19	contre	au	N°20	au	au

Tableau 51 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 3ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif.

Contrairement à la préposition spatiale « sur », la préposition spatiale « au » n'est pas maîtrisée par la totalité des élèves de 3ème année étant donné que 16,66% des élèves (élèves N°04 N°17 et N°19) ont eu à désigner l'accrochage en usant, à une seule ou à deux reprises, d'une préposition spatiale autre que la préposition adéquate « au ». Pour l'élève N°17, la situation de suspension figurant dans le test 1 et dans le test 2 ont indistinctement été traduits par la préposition spatiale « dans », et pour l'élève N°04 et l'élève N°19, le rapport d'accrochage représenté respectivement dans le test 1 et dans le test 2 a motivé tantôt l'emploi propice de « au » et tantôt l'emploi impropre de « dans », prévu par l'élève N°04, ou de « contre », envisagé par l'élève N°19. Pour résumer, sur les dix-huit élèves ayant participé aux deux premiers tests post-dispositifs, ce sont **94,44%** des élèves (élèves : N°01, N°02, N°03, N°04, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, et

N°20) qui ont assuré un emploi correct de « contre », **100%** des élèves (élèves : N°01, N°02, N°03, N°04, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°19 et N°20) ayant témoigné d'une habileté à user convenablement de « sur » et 83,33% des élèves (élèves : N°01, N°02, N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°20) qui sont parvenus à assurer un usage irréprochable de « au ». Ces résultats restent inchangés à l'issue d'une comparaison de la somme des propositions faites par tous les élèves de 3ème année. En effet, que ce soit pour le cas d'emploi de « contre », de « sur » ou de « au », aucun élève de troisième, ayant témoigné d'une maîtrise de ces marqueurs spatiaux, n'a envisagé l'emploi de ces derniers hors de leur contexte d'usage approprié. Le « contre » est toujours affecté aux rapports d'appui oblique, le « sur » est dévolu aux situations de support horizontal et le « au » reste destiné aux rapports d'accrochage. Autant dire que le maniement de ces prépositions spatiales et l'appréhension de leurs valeurs, après l'expérimentation du dispositif d'aide, relève de l'acquis pour la majeure partie des élèves de troisième année. Voyons à présent le cas respectif des classes 4ème et de 5ème années primaires.

3.4.1.4. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 4ème année primaire après l'expérimentation du dispositif[225]

[225] Afin de mieux apprécier l'état des habiletés des élèves de 4ème et de 5ème en matière d'emploi des indicateurs de lieu consacrés à l'évocation des trois types de rapports de soutien (l'appui oblique, le support horizontal et la suspension), nous exposons sur un même tableau, d'une part, les résultats antérieurs correspondant aux propositions obtenues à l'issue des deux premiers tests pré-dispositifs et, d'autre part, les résultats des propositions issues des deux premiers tests post-dispositifs.

Élève	Proposition				Élève	Proposition			
	Avant dispositif		Après dispositif			Avant dispositif		Après dispositif	
	T1	T2	T1	T2		T1	T2	T1	T2
N°01	contre	contre	contre	contre	N°02	contre	contre	contre	contre
N°03	sous	dans	contre	contre	N°04	sur	sous	contre	contre
N°05	sous	au	contre	contre	N°06	au	sous	contre	contre
N°07	sur	sur	contre	contre	N°08	sur	au	contre	sur
N°09	sous	sous	contre	contre	N°10	sur	sur	contre	contre
N°11	contre	contre	contre	contre	N°12	contre	contre	contre	contre
N°13	contre	contre	contre	contre	N°14	contre	contre	contre	contre
N°15	contre	contre	contre	contre	N°16	contre	contre	contre	contre
N°17	sur	sur	contre	contre	N°18	contre	sous	contre	contre
N°19	sur	contre	contre	contre	N°20	contre	contre	contre	contre

Tableau 52 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif.

La lecture comparative des résultats d'emploi de « contre » par les élèves de 4ème année avant et après l'application du dispositif, révèle que c'est en phase post-dispositif que cette préposition spatiale est maîtrisée, aussi bien dans le test 1 que dans le test 2, par l'écrasante majorité des élèves. Il s'agit au total de 95% des élèves : 45% des élèves (élèves N°01, N°02, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°20) ayant déjà fait preuve de maîtrise d'emploi de cette préposition lors des deux tests pré-dispositifs et 50% des élèves (élèves N°03, N°04, N°05, N°06, N°07, N°09, N°10, N°17, N°18 et N°19) qui , à leur tour, ont acquis, après le dispositif, une habileté à manier le « contre » spatial.

3.4.1.5. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 4ème année primaire après l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition				Élève	Proposition			
	Avant dispositif		Après dispositif			Avant dispositif		Après dispositif	
	T1	T2	T1	T2		T1	T2	T1	T2
N°01	sur	sous	sur	sur	N°02	sur	dans	sur	sur
N°03	contre	contre	sur	sur	N°04	au	sur	sur	sur
N°05	au	sous	sur	sur	N°06	sur	sur	sur	sur
N°07	au	au	sur	sur	N°08	dans	sous	sur	dans
N°09	dans	sur	sur	sur	N°10	contre	dans	sur	sur
N°11	sur	sur	sur	sur	N°12	sur	sur	sur	sur
N°13	sur	sur	sur	sur	N°14	sur	sur	sur	sur
N°15	sur	sous	sur	sur	N°16	sur	sur	sur	sur
N°17	contre	au	sur	sur	N°18	dans	dans	sur	sur
N°19	sous	dans	sur	sur	N°20	sur	sur	sur	sur

Tableau 53 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif.

Comme nous le révèle le tableau N°53, l'emploi maîtrisé de « sur », après l'expérimentation du dispositif, concerne lui aussi la quasi-majorité des élèves de 4ème année primaire. Comparé à la phase précédant l'application du dispositif qui n'a connu que 35% de cas (élèves : N°11, N°12, N°13, N°14, N°16 et N°20) de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur », l'emploi de cette dernière après la mise en oeuvre du dispositif compte 95% de cas (élèves : N°01, N°02, N°03, N°04, N°05, N°06, N°07, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) de maîtrise.

3.4.1.6. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 4ème année primaire après l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition				Élève	Proposition			
	Avant dispositif		Après dispositif			Avant dispositif		Après dispositif	
	T1	T2	T1	T2		T1	T2	T1	T2
N°01	au	au	au	au	N°02	au	sur	au	au
N°03	sous	sur	au	au	N°04	sur	sur	au	au
N°05	sur	sur	au	au	N°06	sur	sur	au	au
N°07	au	au	au	au	N°08	dans	sous	sur	sur
N°09	sous	sous	au	au	N°10	contre	contre	au	au
N°11	sur	dans	au	au	N°12	au	au	au	au
N°13	sur	au	au	au	N°14	sur	au	au	au
N°15	contre	sur	au	au	N°16	sur	contre	au	au
N°17	au	au	au	au	N°18	dans	dans	au	au
N°19	dans	au	au	au	N°20	au	sous	au	au

Tableau 54 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 4ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif.

La maîtrise d'emploi de « au », à l'issue de la mise en œuvre du dispositif d'aide, a elle aussi connu une évolution, en ce sens que l'usage de cette préposition spatiale est détenu par 95% des élèves (élèves : N°01, N°02, N°03, N°04, N°05, N°06, N°07, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) alors qu'avant le dispositif, il ne concernait que 20% des élèves seulement (élèves : N°01, N°07, N°12 et N°17).

À la lumière de tous ces résultats, il est clair que l'appréhension des contraintes et des valeurs de soutien motivant l'emploi respectif des indicateurs de lieu « à », « sur » et « contre » a

nettement évolué chez les élèves de 4ème année primaire, et ce, après l'expérimentation du dispositif. Cette capacité, manifestée par les élèves de 4ème au terme du dispositif, dépasse de loin celle observée avant l'expérimentation du dispositif. À l'issue du dispositif d'aide, en effet, ce n'est plus une frange d'élèves (celle recensée avant l'expérimentation du dispositif : **35%** des élèves pour le cas d'emploi de « contre », **10%** des élèves pour le cas d'emploi de « sur » et **10%** des élèves pour le cas d'emploi de « au ») qui a fait preuve d'un emploi correct des trois indicateurs de lieu, mais c'est la quasi-totalité des élèves (**95%** des élèves pour le cas d'emploi de « contre », **95%** des élèves pour le cas d'emploi de « sur » et **95%** des élèves pour le cas d'emploi de « au ») qui témoigne, dans les deux tests, d'une capacité à distinguer parfaitement entre les rapports d'appui oblique impliquant l'emploi de « contre », les situations de soutien horizontal exigeant l'utilisation de « sur » et les rapports d'accrochage nécessitant l'emploi de « au ». Notons qu'à la suite d'une analyse de l'intégralité des choix prépositionnels faits par cette quasi-totalité d'élèves, ce décompte des cas de maîtrise d'emploi des marqueurs spatiaux « contre », « sur » et « au » demeure tel quel, car à aucun moment des choix prépositionnels inadaptés ne sont adoptés par ces élèves.

3.4.1.7. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 5ème année primaire après l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition				Élève	Proposition			
	Avant dispositif		Après dispositif			Avant dispositif		Après dispositif	
	T1	T2	T1	T2		T1	T2	T1	T2
N°01	contre	contre	contre	contre	N°02	sous	sur	contre	contre
N°03	contre	sous	contre	contre	N°04	contre	sous	absent	absent
N°05	sous	sous	contre	contre	N°06	contre	contre	contre	sur
N°07	sur	sur	contre	contre	N°08	contre	sous	contre	contre
N°09	contre	sous	contre	contre	N°10	contre	contre	contre	contre
N°11	sur	contre	contre	contre	N°12	sur	sur	contre	contre
N°13	contre	contre	contre	contre	N°14	sous	contre	contre	contre
N°15	contre	contre	contre	contre	N°16	contre	contre	contre	contre
N°17	contre	contre	contre	contre	N°18	contre	contre	contre	contre
N°19	contre	sous	contre	contre	N°20	contre	au	contre	contre

Tableau 55 : Résultats de l'emploi de « contre » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif.

S'agissant de l'emploi de « contre », le tableau N°55 donne à voir de nombreux cas de maîtrise d'emploi de cette préposition spatiale, et ce, notamment après l'expérimentation du dispositif. En effet, à l'issue de la mise en œuvre du dispositif d'aide, nous comptons 94,14% des élèves (élèves : N°01, N°02, N°03, N°05, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) concernés par la maîtrise d'emploi de « contre », au lieu de 40% des élèves (élèves : N°01, N°06, N°10, N°13, N°15, N°16, N°17 et N°18) enregistrés en phase pré-dispositif.

3.4.1.8. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 5ème année primaire après l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition				Élève	Proposition			
	Avant dispositif		Après dispositif			Avant dispositif		Après dispositif	
	T1	T2	T1	T2		T1	T2	T1	T2
N°01	sur	sur	sur	sur	N°02	sur	sur	sur	sur
N°03	sur	sur	sur	sur	N°04	au	au	absent	absent
N°05	dans	dans	sur	sur	N°06	sur	sur	sur	sur
N°07	dans	dans	sur	sur	N°08	sur	sur	sur	sur
N°09	dans	dans	sur	sur	N°10	sur	sur	sur	sur
N°11	dans	sous	sur	sur	N°12	sur	sur	sur	sur
N°13	sur	dans	sur	sur	N°14	sur	sur	sur	sur
N°15	sur	sur	sur	sur	N°16	sur	sur	sur	sur
N°17	dans	dans	sur	sur	N°18	dans	dans	sur	sur
N°19	sur	dans	sur	sur	N°20	sur	sur	sur	sur

Tableau 56 : Résultats de l'emploi de « sur » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif.

L'emploi maîtrisé de la préposition spatiale « sur » gagne lui aussi en usagers à l'issue de l'expérimentation du dispositif, car, comme le démontre le tableau N°56, il n'est plus assuré par 55% des élèves (élèves : N°01, N°02, N°03, N°06, N°08, N°10, N°12, N°14, N°15, N°16 et N°20) comme cela était le cas avant l'application dispositif, mais il est assumé par 100% des élèves (élèves : N°01, N°02, N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20).

3.4.1.9. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 5ème année primaire après l'expérimentation du dispositif

Élève	Proposition				Élève	Proposition			
	Avant dispositif		Après dispositif			Avant dispositif		Après dispositif	
	T1	T2	T1	T2		T1	T2	T1	T2
N°01	au	dans	dans	dans	N°02	sous	contre	sur	au
N°03	dans	dans	au	au	N°04	sur	sur	absent	absent
N°05	dans	sur	sur	au	N°06	dans	dans	au	au
N°07	dans	dans	au	au	N°08	dans	dans	au	au
N°09	dans	sur	au	au	N°10	sur	sur	sur	sur
N°11	sur	dans	au	au	N°12	sous	sous	au	au
N°13	sur	au	au	sur	N°14	au	au	au	au
N°15	dans	sur	au	au	N°16	dans	sur	au	au
N°17	sous	sous	au	au	N°18	au	au	au	au
N°19	sous	au	au	au	N°20	sur	dans	au	au

Tableau 57 : Résultats de l'emploi de « au » par les élèves de 5ème année primaire à l'issue des tests 1 et 2 effectués avant et après l'expérimentation du dispositif.

Enfin, pour ce qui est de la préposition spatiale « au », on peut constater à la lecture du tableau N°57 que la maîtrise d'emploi de cet indicateur de lieu par les élèves de 5ème année primaire connaît un véritable progrès à l'issue de la mise en œuvre du dispositif. De 10% de cas de maîtrise (ceux des élèves : N°14 et N°18) enregistrés avant le l'expérimentation du dispositif, nous dénombrons, au terme de ce dernier, 73,68% de cas (élèves : N°03, N°06, N°07, N°08, N°09, N°11, N°12, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) manifestant, dans le test 1 et dans le test 2, une capacité à user convenablement de la préposition spatiale « au ».

Au vu des données relatives à l'emploi respectif de « contre », « sur » et « au » par les élèves de 5ème année primaire, il est incontestable que ces derniers ont eux aussi réalisé, au terme de l'expérimentation du dispositif d'aide, des progrès quant au discernement des « relations porteur/porté » et quant au choix des marqueurs spatiaux désignant ces dernières. Pour le cas des rapports d'appui oblique et ceux de suspensions, rappelons que ce sont 94,73% des élèves (élèves : N°01, N°02, N°03, N°05, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) qui ont fait preuve de maîtrise de « contre » et 73,68% des élèves (élèves : N°03, N°06, N°07, N°08, N°09, N°11, N°12, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) qui ont usé convenablement de « au ». Tous ces élèves ont non seulement adopté constamment ces indicateurs de lieu dans les situations spatiales qui exigent leur emploi, mais en plus ils se sont interdits de les proposer dans des contextes d'usages inappropriés. En effet, si l'on examine toutes les propositions de tous ces élèves, on se rend compte qu'aucun emploi abusif de « contre » ou de « au » n'est commis par ces élèves. S'agissant des rapports de support horizontal, ce sont 100% des élèves (élèves : N°01, N°02, N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) qui ont eu recours à l'emploi approprié de « sur ». Notons, toutefois que de ces 100% d'élèves, il y a lieu d'exclure 15,78% des élèves (élèves N°02, N°05 et N°13) pour leur utilisation à mauvais escient de « sur » pour des rapports de suspension (*Cf.* Tableau N°57) et 5,26% des élèves (l'élève N°06) pour leurs emplois impropres de « sur » dans le cas d'un appui oblique (*Cf.* Tableau N°55). En fin de compte, l'état final et global de la maîtrise du maniement de trois indicateurs de lieu par les élèves de 5ème année primaire après l'expérimentation du dispositif se présente comme suit : **94,73%** de cas de maîtrise de « contre », **78,94%** de cas de maîtrise de « sur » et **73,68%** de cas de maîtrise de « au ». Comparé à l'état final des habiletés des élèves de 5ème année primaire observé avant l'expérimentation du dispositif n'atteignant même pas la moitié de la classe[226], c'est un peu plus de la moitié de la classe de 5ème qui témoigne, à l'issue du dispositif d'aide, d'une capacité à distinguer entre les rapports d'accrochage, d'appui oblique et de soutien horizontal et est en mesure d'évoquer ces derniers en usant du marqueur spatial qui leur convient.

Peut-on parler de maîtrise en matière d'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » chez les élèves testés au terme des deux tests post-dispositifs ?

[226] Sur les vingt élèves de 5ème année primaire participant aux deux premiers tests pré-dispositifs, nous avons comptabilisé ***huit*** élèves faisant preuve de maîtrise de « contre », ***cinq*** élèves détenant l'emploi de « sur » et ***deux*** élèves ayant la possession d'emploi de « au ».

Quel que soit le niveau d'apprentissage considéré, il ne fait aucun doute que la capacité des élèves de 3ème, 4ème et 5ème années primaires à appréhender les trois types de « relations porteur/porté » et à employer les trois indicateurs spatiaux servant à les désigner est devenue, suite à l'application du dispositif, un acquis effectif impliquant non pas une minorité d'élèves mais un grand nombre de ces derniers. Le plus souvent c'est la majorité de la classe qui fait preuve de cette habileté. Pour la classe de 3ème année primaire, nous comptons **94,44%** de cas de maîtrise de « contre », **100%** de cas de maîtrise de « sur » et **83,33%** de cas de maîtrise de « au ». Dans le cas de la classe de 4ème année primaire, nous recensons **95%** de cas de maîtrise de « contre », **95%** de cas de maîtrise de « sur » et **95%** de cas de maîtrise de « au ». Enfin, pour la classe de 5ème année primaire, nous dénombrons **94,73%** de cas de maîtrise de « contre », **78,94%** de cas de maîtrise de « sur » et **73,68%** de cas de maîtrise de « au ». Outre l'aspect quantitatif notable de cette capacité à manier les marqueurs spatiaux « à », « sur » et « contre », celle-ci est aussi remarquable par sa qualité. Après le l'application du dispositif, tous les élèves, faisant preuve d'emplois prépositionnels maîtrisés ne se contentent pas d'appliquer aux différents rapports de soutien les marqueurs spatiaux qui conviennent, mais ils se refusent aussi l'emploi abusif de ces derniers. Autant dire que le choix des marqueurs spatiaux, tel qu'il est opéré par ces élèves après l'expérimentation du dispositif, est devenu très judicieux. De ce fait, les emplois prépositionnels arbitraires et incongrus s'amoindrissent sensiblement et les emplois prépositionnels constants et pertinents abondent parmi les propositions des élèves. C'est dire l'évolution dans la conception des rapports de soutien chez ces élèves (les élèves, dans leur majorité, ne se représentent plus les rapports de soutien selon leur vision spatiale antérieure et, la plus souvent, trompeuse) et l'adoption d'une nouvelle connaissance plus adaptée à l'appréhension et la désignation en français de ces rapports de soutien du français (les élèves, partant d'une nouvelle conception spatiale des différents rapports de soutien, discernent, pour la plupart, ces derniers et les moyens linguistiques propices à leur évocation).

3.4.2. État des habiletés des élèves de 3ème, 4ème et 5ème en matière d'expression des rapports de soutien en français au terme de l'expérimentation du dispositif

3.4.2.1. Cas des élèves de 3ème année primaire

Après l'expérimentation du dispositif d'aide, le développement d'une capacité à exprimer un rapport spatial statique chez les élèves de 3ème année primaire est, à un certain point de vue, un pari réussi, en ce sens que ces derniers sont, dans l'ensemble, parvenus à un certain niveau

d'habileté en la matière que les élèves de 4ème et de 5ème réunies n'ont pas pu témoigner avant l'expérimentation du dispositif. Grâce au dispositif d'aide, en effet, bon nombre d'élèves (77,77% des élèves) de 3ème année primaire ont, d'une part, été à même de formuler entre un et trois rapports spatiaux corrects via le mode syntaxique **[N.cible + V + Prép + N.site]**, chose que peu d'élèves de 4éme (05% des élèves) et de 5ème (25% des élèves) ont su faire avant l'expérimentation du dispositif. D'autre part, grâce au dispositif d'aide, plus de la moitié des élèves (66,66% des élèves) ont été en mesure d'exprimer autrement le rapport de soutien en adoptant convenablement le nouveau mode de construction syntaxique **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]** inconnue des élèves de 4ème et de 5ème avant la mise en œuvre dispositif.

Malgré ces performances, il nous est, toutefois, difficile de reconnaître un état de maîtrise satisfaisant en matière d'expression de l'espace statique chez les élèves de 3ème année primaire, étant donné que ces derniers peinent dans leur majorité à réaliser, avec les deux modes syntaxiques, quatre phrases constamment correctes – notamment sur le plan grammatical – décrivant les quatre rapports de lieu figurant dans le test 3. De ce fait, l'habileté des élèves de 3ème année primaire à rendre compte de l'espace statique et notamment à le formuler correctement en français nécessite un renforcement.

3.4.2.2. Cas des élèves de 4ème année primaire

Tableau 58 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 4ème année primaire à l'issue du test 3 effectué avant et après l'expérimentation du dispositif.*

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.	
Élève N°01	La fille contre le mur.	Le blouson au le portemanteau.	Les enfants sous le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il ya un blouson au portemanteau	Deux enfants sont sur le trottoir Il ya deux enfants sur le trottoir	Un blai est contre un sceau Il ya un blai contre un sceau	C.AP.E.D
Élève N°02	La fille contre le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les deux enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contr le mur Il ya une fille contr le mur	Un blouson est au un portemont Il ya un blouson au portmontou	Deux enfant est sur le trottoir Il ya deux enfant sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°03	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sous le trottoir.	Le balai sous le seau.	C.AV.E.D
	Une fille contre le mur Il ya une fill contre un mur	Un blouson est au le portenanteau Il y a un blouson portemantoeu	Deux enfants sur le trottoir Il y a Deux enfants sur trair	Un balai est contre un seau Il y a un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°04	La fille dans le mur.	Le blouson est sous le portemanteau.	Les enfants au trottoir.	Le balai dans le seau.	C.AV.E.D
	le mur contr une fille Il ya un Le mur une fille	Un blouson au Il ya un le portemarteau	Deux enfants sur le trottoir Il ya un deux enfants le trait	Un balai contre un seau Il ya un un balai	C.AP.E.D
Élève N°05	La fille dans le mur.	Le blouson sous portemanteau.	Les enfants sur trottoir.	Le balai sous le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est le mur Il y fille est mur	Un blouson le portemanteau Il y blous est a portemantau	Deux enfants est sur le trattoir Il y deux enfants	Un balai est contre un seau Il y balai est contre seau	C.AP.E.D

* Par les abréviations C.AV.E.D et C.AP.E.D nous désignons respectivement : constructions avant l'expérimentation du dispositif et constructions après l'expérimentation du dispositif.

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.	
Élève N°06	Ø	Sur le portemanteau le blouson.	Sur le trottoir les enfants.	Sur le balai le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le nur Il ya une fille contre le nur	Un blouson est le portemanteau Il ya un blouson le portnanteau	Deux enfants est sur le trottoir Il ya Deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°07	La fille au mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants Ø au trottoir.	Le balai Ø sur le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre mur il y fille contre mur	Il y portemanteau Un blouson est	Deux enfants sur trottoir Il y enfants sur trottoir	Un balai est contre seau Il y balai est contre seau	C.AP.E.D
Élève N°08	La fille sous le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants de le trottoir.	Le balai dans le seau.	C.AV.E.D
	Une fille sur le mur Ø	Un blouson e le portemanteau Ø	Deux enfants bans le trottoir Ø	Un balai au un seau Ø	C.AP.E.D
Élève N°09	La fille au mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants sur trottoir.	Le balai sous le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est mur Il ya un fille mur	Un blouson est au portmanton Il ya un blouson au portemanteau	Deux enfants sont sur le trottoire Il ya deux enfants sur le trotoire	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°10	La fille Ø sur le mur.	Le blouson Ø au le portemanteau.	Ø	Le balai est contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au le portemanteau Il ya un blouson au leportemanteau	Deux enfants sont trottoir Il ya Deux enfants trotoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.	
Élève N°11	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre Le mur Il ya une fille contre Le mur	Un blouson est au porteaai Il ya un blouson au portemanteau	Les Deux enfants sur le trotoir Il ya un Deux enfants sur le trotto	Un balai contre le seau Il ya un balai contre le seau	C.AP.E.D
Élève N°12	La fille contre le mur.	Le blouson au portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il y a un blouson au prtemanteau	Deux enfant sont sur le tarttoir Il y a Deux enfant sur le tartoir	Un balai est contre un seau Il y a un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°13	La fille contre le mur.	Le blouson au le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	un blouson est au prtemanteau Il ya un blouson au prtemanteau	deux enfants est sur le trottoir Il ya deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre le seau Il ya un balai contre le seau	C.AP.E.D
Élève N°14	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants assis sur le trottoir.	Le balai devant le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Le blouson est acrroché au portmonteau Il ya un blouson acrroché au portmonteau	Les deux enfants sont sur le trottoir Il ya deux enfan sur le trottoir	Le balai est contre le seau Il ya un balai contre le seau	C.AP.E.D
Élève N°15	La fille dans le mur.	Le blouson contre un portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai sous le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre mur Il ya fille contre le mur	Un blouson le portenteau Il ya blouson est mur	Deux enfants est sur le torttoir Ø	Un balai est contre Il ya balai contre seau	C.AP.E.D

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.	
Élève N°16	La fille au le mur.	Le blouson au le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille contre le mur Il y a fille contre le mur	Un blouson au le portmon Il ya blouson au prtemonteau	Deux enfants sur le trottoi Il ya Deux enfants sur le trott	Un balai contre seau Il ya balai contre seau	C.AP.E.D
Élève N°17	La fille contre le mur.	Le blouson de au le portemanteau.	Les enfants sous le trottoir.	Le balai de au le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il ya un blouson au portemanteau	Deux enfants sont sur le trotoir Il ya deux enfants sur le trotior	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°18	La fille dans le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants dans le trottoir.	Le balai sous le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au le portemante Il ya un blouson au le portemantlau	Deux enfants est sur le trotoir Il ya Deux enfants sur le trotoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°19	La fille dans le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants les contre le trottoir.	Le balai dans le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portenteau Il ya un blouson au portenteau	Deux enfants est sur le trottoir Il y a Deux enfants sur le trotoi	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°20	La fille contre le mur.	Le blouson sous le portemanteau.	Les enfants au le trottoir.	Le balai au le seau.	C.AV.E.D
	Une fill est contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est au le portenteau Il ya un blouson le portentou	Deux enfants est sur le trair Il ya Deux enfants sur le trair	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D

À la lumière d'une lecture comparative des constructions phrastiques des élèves de 4ème réalisées avant et après la mise en œuvre du dispositif, on s'aperçoit que l'habileté de ces derniers à formuler un rapport spatial fixe selon le modèle syntaxique **[N.cible + V + Prép + N.site]** a considérablement progressé après l'expérimentation du dispositif d'aide. En effet, grâce à ce dernier, ce n'est plus 05% des élèves (l'élève N°10, plus précisément) qui sont en mesure de décrire correctement un seul rapport de lieu, comme cela a été observé avant l'application du dispositif, mais c'est un nombre non négligeable d'élèves (75% des élèves) qui disposent d'une capacité à communiquer l'espace statique en français. Pour certains élèves (élèves N°02, N°03, N°05, N°06, N°10, N°11, N°18 et N°20), cette capacité est à son stade embryonnaire, mais pour d'autres (élèves N°09, N°13 et N°19) elle est quasiment installée, voire bien acquise par certains (élèves N°01, N°12, N°14 et N°17). Cette capacité à traduire le repérage spatial fixe est par ailleurs renforcée par l'acquisition d'une nouvelle forme d'expression. En effet, en plus de la construction syntaxique **[N.cible + V + Prép + N.site]**, les élèves de 4ème ont aussi adopté la forme linguistique **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]** qu'aucun élève de 4ème n'a eu recours lors du troisième test pré-dispositif. Tout comme la première variante syntaxique, le second mode syntaxique est manié selon des degrés de maîtrise variables : 05% des élèves (l'élève N°16) sont arrivés à construire un rapport spatial irréprochable, 10% des élèves (élèves N°03 et N°10) ont su bien formuler deux rapports de lieux via la seconde construction, 20% des élèves (élèves N°06, N°09, N°18 et N°20) ont, pour leur part, pu produire convenablement trois rapports avec cette dernière et 40% des élèves (élèves N°01, N°02, N°11, N°12, N°13, N°14, N°17 et N°19) sont parvenus, quant à eux, à traduire correctement, via le second mode syntaxique, les quatre situations spatiales du test 3. L'état des habiletés des élèves de 4ème en matière d'expression de l'espace fixe après l'application du dispositif est certes un état de progression, comparé à l'état des habiletés enregistré avant la mise en œuvre du dispositif, mais il ne peut être tenu pour un état de maîtrise, et ce, compte tenu de l'incapacité partielle de certains élèves (élèves N°03, N°06, N°09, N°10, N°18 et N°20) et l'incapacité totale de certains autres (élèves N°04, N°05, N°07, N°08, N°15 et N°16) à formuler aisément et systématiquement des rapports spatiaux irréprochables. À l'instar des élèves de 3ème année primaire, les élèves de 4ème année primaire nécessitent un perfectionnement quant à la formulation de l'espace statique en français.

3.4.2.3. Cas des élèves de 5ème année primaire

Tableau 59 : Résultats des constructions phrastiques des élèves de 5ème année primaire à l'issue du test 3 effectué avant et après l'expérimentation du dispositif.

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.	
Élève N°01	La fille mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants dans les trottoirs.	Le balai sur le seau.	C.AV.E.D
	Un fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Le blouson est sur le portemanteau Il ya un blouson sur le portemanteau	Deux enfants sur le tertoire Il ya deux enfants sur le tertoire	Un bali est contre un seau Il ya un bali contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°02	La fille Ø sur le mur.	Le blouson Ø	Les enfants sur le trottoir.	Le balai Ø de le seau.	C.AV.E.D
	Ø Ø	Le partemanteau aue le veste Ø	Deux enfants est contre Ø	Un balai contre le se Ø	C.AP.E.D
Élève N°03	La fille elle est mur.	Le blouson Ø dans le portemanteau.	Les enfants Ø dans le trottoir.	Le balai Ø sur le seau.	C.AV.E.D
	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Le blouson est le portemanteau. Le portemanteau il y a un blouson	Deux enfants sur le trottoir. Il y a deux enfants Sur le trottoir.	Le balai est contre le seau. Il y a un balai contre Le seau.	C.AP.E.D
Élève N°04	La fille est à côté de mur.	Le blouson est sur le portemanteau.	Les enfants au trottoir.	Le balai est à côté le seau.	C.AV.E.D
	Absent	Absent	Absent	Absent	C.AP.E.D
Élève N°05	La fille dans le mur.	Le blouson au portemanteau.	Les enfants dans trottoir.	Le balai son(t) le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il ya un blouson au portemanteau	Deux enfants sont sur le trotto Ø	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.	
Élève N°06	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai dans le seau.	C.AV.E.D
	Un fille est contre le mur Il a y une fille contre le mur	Un blouson est portemant Il a y un blouson portemant	Deux enfants est sur le tratoir Il a y deux enfants sur le tratoir	Un balai est contre un seau Il a y un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°07	La fille sur le mur.	Le blouson	Les enfants dans le trottoir.	Le balai sur le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au le portemanteau Il y a un blouson au le portemanteau	Deux enfants est sur le trottoir Il y a deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il y a un balai est contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°08	La fille est sur le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants en/ont le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est au le portemonteau Il y a un blouson au le prtmonteau	Deux enfants sont sur le trottoir Il y a Deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il y a un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°09	La fille sur le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants dans le trottoir.	Le balai sur le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il y a une fille est contre mur	Un blouson est au portmanteau Il y a un blouson est au portmanteau	Deux enfants est sur trottoir Il ya Deux enfants est sur trotoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai est contre seau	C.AP.E.D
Élève N°10	La fille contre mur.	Le blouson au le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blous est au le partemanteau Il ya un blous au le partemanteau	Deux enfants est sur le trottoir Il ya deux enfants sur le trottoir	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.	
Élève N°11	La fille au mur.	Le blouson son(t) portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai sur le seau.	C.AV.E.D
	Une fille contre le mur Il ya un fille contre le mur	Une portemanteau est acroche la blouson Il ya partemanteau acroche le blouson	Deaux enfant asit sur le trottoir Ø	Un balai contre le seau Il ya un balai contre le seau	C.AP.E.D
Élève N°12	La fille contre le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai e(s)t le seau.	C.AV.E.D
	Une fille contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est Au portemanteau Il y a un blouson Au portemanteau	Deux enfants sont sur Le trottoire Il y a Deux enfants sur le trottoire	un balai est contre un seau Il y a un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°13	La fille contre le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants au trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il y a une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il y'a un blouson au portemanteau	les Deux enfants sont sur trottoir il y'a Deux enfant sur trotoire	Un balai est contre le seau Il y'a un balai contre le seau	C.AP.E.D
Élève N°14	La fille reste sur le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants assis au trottoir.	Le balai est contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au le portemanteau Il ya un blouson au le portemanteau	Deux enfants est sur le trattoire Il ya Deux enfants sur le trattoire	Un balai est contre un seau Il ya un blai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°15	Ø	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants dans le trottoir.	Le balai sur le seau.	C.AV.E.D
	une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	un blausan est au portemanteau Il ya un blausan au portemanteau	deux enfants est sur Le trottoire Il y a deux enfants sur Le trottoire	un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D

	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.	
Élève N°16	La fille contre le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	une fille est contre le mur Il y a une fille contre le mur	un blausan est au portemanteau il y a un blausan au portemanteau	deux enfants est sur le trottoir il y a Deux enfants sur le trottoir	un balai est contre un seau il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°17	La fille contre le mur.	Le blouson dans le portemanteau.	Les enfants sur le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	Une fille est contre le mur Il ya une fille contre le mur	Un blouson est au portemanteau Il ya un boson au portemont	Il ya Deux enfants sur Le trott Deux enfants est sur le trotto	Un balai est contre un seau Il ya un balai contre un seau	C.AP.E.D
Élève N°18	La fille dans le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants contre le trottoir.	Le balai au seau.	C.AV.E.D
	une fille est contre le mur Il y'a une fille contre le mur	Le blauson est au Le portemanteau Il y'a un blauson au poremonteau	Deux enfants est sur Le trotto Il y'a Deux enfants sur Le trottoi	Le balai est le seau Il y'a un balai le seau	C.AP.E.D
Élève N°19	Ø	Le blouson accroché le portemanteau.	Les enfants assis dans le trottoir.	Le balai contre le seau.	C.AV.E.D
	une fille est contre Le mur il ya une fille contre Le mur	Un blouson est croche au prtomenteau Il ya un blouson croche au prtemanteau	Deux enfants est sur Le trottoir Il ya Deux enfants sur Le trottoir	un balai est contre Le seau Il ya un balai contre Le seau	C.AP.E.D
Élève N°20	La fille dans le mur.	Le blouson sur le portemanteau.	Les enfants sont sur le trottoir.	Le balai sur le seau.	C.AV.E.D
	une fille est contre Le mur Il ya une fille est contre Le mur	Le portemanteau est croche un blouson Il y a partemanteau croche un blouson	Deux enfants est sur le trottoir Il y a Deux enfants sur Le terottoir	Le balai est contre un seau Il y a un balai contre Le seau	C.AP.E.D

La classe de 5ème année primaire n'est pas en reste quant au développement, après l'application du dispositif, d'une capacité à traduire la localisation spatiale statique au moyen des deux constructions syntaxiques. Comparé à l'état des formulations des rapports locatifs observé avant l'expérimentation du dispositif, celui enregistré après la réalisation du dispositif est nettement meilleur. De deux constructions correctes (celles de l'élève N°14 et l'élève N°20) recensées avant le dispositif, on passe à quarante-deux constructions correctes formées par 89,47% des élèves (élèves N°01, N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20) selon le modèle syntaxique **[N.cible + V + Prép + N.site]**. Et de zéro construction formée selon le modèle syntaxique **[Il y a + N.cible + Prép + N.site]** avant le dispositif, on assiste, à la suite de ce dernier, à la formulation de cinquante-trois constructions phrastiques acceptables élaborées par 94,73% des élèves (élèves N°01, N°03, N°05, N°06, N°07, N°08, N°09, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20). Tout comme pour les élèves de 3ème et de 4ème années primaires, le développement, en fin d'expérimentation du dispositif d'aide, d'une capacité à traduire des rapports locatifs en français est, à certains égards, un pari réussi dans le cas des élèves de 5ème année primaire, étant donné que la majorité de ces derniers ont pu réaliser une performance langagière qu'ils ne pouvaient assurer avant l'expérimentation du dispositif. Cependant, ce pari reste un pari à moitié relevé tant que cette compétence langagière est chez certains élèves (élèves N°01, N°03, N°06, N°07, N°08, N°10, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, et N°19) en voie d'installation, chez d'autres élèves (élèves N°09, N°11 N°18 et N°20) elle est à ses balbutiements et pour certains (élève N°02) elle reste à acquérir. Tant que cette habileté langagière n'est encore pas bien installée chez les uns et encore problématique pour les autres, un travail de perfectionnement sur le plan de la formulation linguistique doit aussi être envisagé pour la classe de 5ème année primaire.

3.4.3. Quel jugement peut-on porter sur le dispositif d'aide dédié au développement d'une capacité à appréhender et à traduire les « relations porteur/ porté » motivant l'emploi de « à », « sur » et « contre » ?

Notre appréciation globale et définitive de l'effet du dispositif d'aide sur les acquis des élèves en matière de compréhension et d'expression de l'espace statique et des relations « porteur/porté », entre autres, est plutôt positive. En matière de compréhension, le dispositif d'aide a vraiment et sensiblement aidé les élèves de 3ème, 4ème et 5ème année à mieux appréhender les différents rapports de soutien et, par contrecoup, certains rapports spatiaux.

En effet, grâce au dispositif, les élèves des trois niveaux du cycle primaire ne confondent majoritairement plus entre les rapports spatiaux de recouvrement (impliquant l'emploi de « sous ») ou d'inclusion (nécessitant l'emploi de « dans ») et les différents rapports de soutien du français (exigeant l'emploi de « à », « sur » ou « contre »). De plus, à la suite de l'expérimentation du dispositif, les élèves de 3ème, 4ème et 5ème parviennent aisément à reconnaître un rapport d'accrochage, un rapport de soutien horizontal et un rapport d'appui oblique et à interpréter ces derniers à leur juste valeur et non selon un modèle d'interprétation autre que celui propre au français.

En matière d'expression, l'effet positif du dispositif sur le développement d'une capacité à traduire des « relations porteur/porté » du français en français est aussi incontestable. Dans le cas des élèves de 3ème, il a été possible pour ces derniers de s'initier à la formulation des rapports de lieu statique et d'enregistrer des résultats non négligeables. De même pour les classes de 4ème et de 5ème, ces derniers ont pu améliorer grandement leur compétence à exprimer l'espace statique fixe et enrichir celle-ci par l'acquisition d'une nouvelle forme syntaxique ignorée auparavant des élèves. Contrairement à l'état de maîtrise satisfaisant qu'a connu la compréhension des « relations porteur/porté », l'expression de ces dernières par les élèves de 3ème, 4ème et 5ème n'a pas connu le même sort. Cette incapacité des élèves à manier avec dextérité constante les deux modes syntaxiques de la localisation spatiale nous la jugeons normale vu le peu de temps imparti[227] à l'entraînement et à l'évaluation des élèves sur les aspects syntaxiques de l'expression des rapports locatifs. Nous réalisons, après-coup, que les deux séances de 45 minutes n'ont pas été à même de satisfaire de tels objectifs. Autant la première séance était suffisante pour présenter aux élèves les contenus linguistiques liés à l'expression des rapports spatiaux fixes (les deux modes de formulation syntaxique de l'espace statique, la conjugaison du verbe « être » au singulier et au pluriel et la contraction de l'article défini « le » précédé de la préposition « à »), autant la seconde séance était insuffisante pour exercer, notamment à l'écrit, l'ensemble des élèves et insuffisante pour contrôler ces derniers sur tous ces aspects syntaxiques relatifs à la formulation de l'espace statique. Non seulement la durée de la séquence était courte, mais celle-ci a, aussi, été écourtée par la difficulté scripturale des élèves. L'incapacité des élèves à former rapidement les unités lexicales et à construire avec aisance des phrases simples manifestée lors des

[227] Vu le temps considérable et précieux que les deux enseignantes nous ont accordé (deux séances pour le test expérimental du dispositif, deux séances pour l'expérimentation effective de ce dernier et une séance finale de 30 minutes consacrée, à l'issue de l'application du dispositif, à tester par écrit les élèves de 4ème et de 5ème années primaires), il nous a été impossible d'envisager d'autres séances d'expérimentation sous peine d'altérer considérablement la progression des cours et causer un sérieux décalage entre les groupes.

différents tests (tests 2, 3 et 4 de la séance 1) et exercices (exercices 3, 4 et 5 de la séance 2) consacrés à l'expression écrite des rapports de soutien, a en effet réduit considérablement le temps des séances et, notamment, le temps réservé à l'évaluation optimale des élèves par l'enseignant. Le manque d'une habileté scripturale préétablie chez les élèves testés a par ailleurs conduit ces derniers à se désintéresser de la construction et de l'expression de l'espace statique pour se focaliser davantage sur le traçage, non sans peine, des mots constitutifs d'un rapport de lieu fixe.

Pour dire les choses autrement, l'incapacité des élèves à maîtriser, dans leur ensemble, l'expression, notamment, écrite des rapports de soutien n'est pas à notre sens imputable au dispositif lui-même, mais aux modalités de sa réalisation et à la non-satisfaction de prérequis qui transcendent les intentions de notre dispositif d'aide. Même en absence d'un état de maîtrise en matière d'expression écrite de l'espace statique, le dispositif d'aide a permis, pour la majorité des élèves des différents niveaux du cycle primaire, d'atteindre des performances en matière de compréhension et d'expression de l'espace que l'enseignement, lacunaire dispensé officiellement et actuellement en matière d'expression de l'espace en français, ne peut offrir et garantir.

Conclusion

Au cours de ce chapitre consacré à la description de notre dispositif d'aide, nous avons, dans un premier temps, justifié la mise en place de ce dernier. Celle-ci est motivée, d'une part, par la difficulté fréquente des élèves observés à concevoir et à exprimer les rapports de soutien du français et, d'autre part, par une situation didactique déficitaire en matière d'enseignement-apprentissage de l'espace incapable de solutionner la difficulté langagière manifestée par les élèves. Nous avons procédé dans un second temps à la présentation de celui-ci. D'abord, ce sont les soubassements théoriques présidant à la conception du dispositif qui ont été exposés. La réhabilitation de l'enseignement-apprentissage de l'espace en français à l'école primaire algérienne et la reconsidération de ses objectifs, l'attribution d'une place de choix aux marqueurs spatiaux, l'importance accordée à l'approche sémantique, l'appui sur une démarche active et attractive pour l'apprenant et l'évaluation abondante et diversifiée de l'apprenant ont été les principaux fondements théoriques sous-tendant notre dispositif d'aide. Ensuite, c'est la description concrète du dispositif d'aide pris dans sa matérialité (celle d'une unité didactique) qui a retenu notre attention. Il était question dans cette phase du développement de notre second chapitre de rendre compte des constituants de la séquence et de son déroulement.

Enfin, notre description du dispositif d'aide s'est achevée par l'analyse critique de l'efficacité de ce dernier à remédier à la difficulté des élèves en matière de compréhension et d'expression de rapports spatiaux et, entre autres, des rapports de soutien assumés par l'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ». À travers des tests pré-dispositifs et post-dispositifs et à la suite d'un long dépouillement de ces derniers, le dispositif d'aide s'est révélé à même de développer chez les élèves une capacité à appréhender et à traduire des « relations porteur/porté » motivant l'emploi des marqueurs spatiaux « à », « sur » et « contre ».

CONCLUSION GÉNERALE

À travers notre présente étude, nous nous sommes évertué à apporter une solution précise et adaptée au cas d'échec observé chez les élèves du primaire en matière d'expression/compréhension des « relations porteur/porté » motivant l'emploi des indicateurs de lieu « à », « sur » et « contre ». Pour ce faire, nous avons mis en place un dispositif d'aide que nous avons expérimenté auprès de trois classes, de vingt élèves, représentant les trois niveaux du cycle primaire (3ème, 4ème et 5èmeannées primaires). Afin de mesurer l'effet de notre dispositif, les élèves de 4ème et de 5ème ont été testés à deux reprises : avant la mise en œuvre du dispositif et après l'application de ce dernier. Les élèves de 3ème, n'ayant pas reçu un enseignement sur la spatialisation en français, ont, quant à eux, été contrôlés uniquement à l'issue de l'expérimentation du dispositif. Aux nombre de trois, les tests proposés aux élèves étaient identiques pour les trois niveaux et visaient l'évaluation de la compréhension des rapports de soutien impliquant l'emploi des prépositions spatiales « à », « sur » et « contre » (propos des tests 1 et 2), ainsi que l'évaluation de l'expression du rapport de soutien (propos du test 3).

L'examen des résultats des trois tests pré-dispositifs nous a permis de révéler la difficulté des élèves de 4ème et de 5ème quant à l'appréhension et la traduction des « relations porteur/porté » impliquant l'usage des indicateurs de lieu « à », « sur » et « contre ». En matière d'appréhension des « relations porteur/porté », la majorité des élèves de 4ème et de 5ème ont, à travers des emplois prépositionnels erronés, témoigné d'une conceptualisation inadéquate des situations spatiales figurant dans les deux premiers tests. Pour un seul et même rapport de lieu représenté dans le test 1 et le test 2, les élèves de 4ème et de 5ème se sont faits une représentation inappropriée et, le plus souvent, changeante. Celle-ci est parfois motivée par une perception communautaire véhiculée par la langue une des apprenants : l'arabe dialectal algérien. Ainsi, pour les situations d'appui oblique exigeant l'emploi de « contre » (*le globe terrestre est **contre** le bureau*), les élèves de 4ème et de 5ème ont faussement conçu ce type de rapport de lieu, et ce, selon leur modèle locatif de référence (**le globe terrestre est **sur** le bureau*). Pour les rapports d'accrochage exigeant l'emploi de « au » (*le globe terrestre est au plafond*), les élèves de 4ème et de 5ème se sont aussi appuyés à tort sur leur connaissance initiale mobilisée en langue une pour rendre compte de ce genre de rapport spatial (**le globe terrestre est **dans** le plafond*). Tous les rapports spatiaux erronés n'ont pas été tous interprétés sous l'effet d'une perception communautaire. Certains rapports de lieu ne peuvent être rattachés à ce motif et demeurent plutôt la preuve irréfutable d'une méconnaissance des valeurs et des contraintes inhérentes aux rapports de lieu du français (*le globe terrestre est *sous / contre le bureau* ; *le*

*globe terrestre est *dans / sur le bureau* ; *le globe terrestre est * sur / * sous / au plafond*). En matière de traduction des « relations porteur/porté », les élèves de 4ème et de 5ème ont, pour la plupart, éprouvé une difficulté à indiquer des rapports de lieu acceptables et à les formuler. Une écrasante majorité d'élèves de 4ème et de 5ème ont non seulement mal décrit les situations spatiales figurant dans le test 3, mais, de surcroît, ils ont mal construit leurs phrases. Les imperfections liées à la description des rapports spatiaux se sont essentiellement traduites par l'omission de la préposition spatiale ou par un emploi prépositionnel impropre à rendre compte fidèlement du rapport de lieu tel que figurant dans le troisième test. Les défauts de constructions, quant à eux, se sont manifestés par l'omission d'un (ou de plusieurs) élément(s) indispensable(s) à l'expression de la localisation spatiale (l'omission du verbe et/ou de l'indicateur de lieu) ou par l'omission de la contraction du déterminent « le » devant la préposition « au », ou encore par l'incapacité totale à formuler un rapport de lieu.

L'analyse des résultats des tests post-dispositifs et leur confrontation avec les résultats des tests pré-dispositifs (notamment dans le cas des élèves de 4ème et de 5ème années primaires) ont, en revanche, révélé le développement d'une capacité à appréhender/traduire les rapports de soutien nécessitant l'emploi de « à », « sur » et « contre » chez les élèves de 3ème année et une nette amélioration de cette capacité chez les élèves de 4ème et de 5ème. Sur le plan de la compréhension des rapports de soutien via les prépositions spatiales « à », « sur » et « contre », les élèves des trois niveaux ont pu renoncer à leur conception spatiale de référence et adopter celle propre au français. Aussi, bon nombre d'emplois prépositionnels envisagés par les élèves ont cessé d'être incorrects et inconstants et sont devenus pour la plupart constamment pertinents. Sur le plan de l'expression des rapports de soutien via les prépositions spatiales « à », « sur » et « contre », les élèves des trois niveaux sont parvenus, à l'issue de l'expérimentation du dispositif d'aide, à réaliser des performances (description appropriée des rapports de lieu grâce à un choix prépositionnel judicieux, formation correcte des rapports spatiaux, l'utilisation d'une nouvelle construction syntaxique permettant de traduire autrement le rapport locatif). Contrairement aux performances enregistrées dans le cas de la compréhension (révélant un état de maîtrise en la matière), les performances de l'expression sont à parfaire pour les trois classes du cycle primaire.

Tout bien considéré, la finalité que nous nous sommes fixé à travers notre étude est bel est bien atteinte, en ce sens que d'une part nous sommes arrivé à proposer aux apprenants un enseignement de l'espace différent de celui adopté officiellement et actuellement à l'école primaire algérienne et, d'autre part, nous sommes parvenu, par le biais du dispositif mis en

œuvre et avec la contribution conjuguée des enseignants et des élèves, à combler chez ces derniers leurs lacunes en matière de compréhension et d'expression des rapports de soutien via les prépositions spatiales « à », « sur » et « contre ».

Malgré ce bilan positif, notre présent travail de recherche est cependant loin d'être La solution à la problématique de l'enseignement de la spatialité statique en français à l'école primaire algérienne. Notre étude demeure une contribution ponctuelle permettant d'enrichir la réflexion didactique quant à l'étude des rapports de soutien en classe de FLE et d'éclairer de façon ciblée les acteurs de ce cycle (enseignants et concepteurs de manuels scolaires officiels) sur les principes qui sous-tendent l'optimisation de l'enseignement de la localisation spatiale statique à des apprenants débutants et non francophones. La ponctualité de notre travail constitue certes une limite, mais elle est en contrepartie une ouverture sur de nouveaux horizons de recherche. En effet, penser à l'optimisation au primaire de l'enseignement de l'espace en français dans sa globalité en tenant compte de l'étude des différents types de rapports spatiaux fixes propres au français (les rapports purement locatifs, les rapports locatifs fonctionnels, les rapports configurationnels tels que les rapports d'inclusion, les relations porteur/porté, etc.) serait un sujet de recherche très intéressant. Mener une réflexion sur l'étude de la localisation dynamique au primaire (comment se fait l'enseignement de l'expression/compréhension du mouvement en français à l'école primaire ? Quelles sont ses lacunes ? Et comment les combler ?) serait également une perspective de recherche digne d'intérêt. Enfin embrasser toute la question de l'enseignement de la spatialisation en menant une réflexion exhaustive et adaptée pour chaque niveau sur l'enseignement-apprentissage de la spatialisation (statique et/ou dynamique) en français constituera une thématique de recherche des plus prometteuses. Pour ce faire, la contribution d'un seul chercheur risque d'être une entreprise extrêmement ardue. Aussi serait-il judicieux, car plus efficace, d'impliquer des enseignants, des enseignants-chercheurs et des étudiants de master et de se constituer en laboratoire de recherche. C'est ainsi que l'on parviendra à proposer des solutions de façon harmonieuse et efficiente à la situation déficitaire que connaît l'enseignement-apprentissage de la spatialisation à l'école algérienne.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Aurnague, M. (2004). *Les structures de l'espace linguistique : regards croisés sur quelques constructions spatiales du basque et du français*. Leuven, Belgique : Peeters.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et Didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Les Éditions DIDIER.
- Boons, J-P., Guillet, A., & Leclère, C. (1976). *La structure des phrases simples en français : constructions intransitives*. Genève : Libraire Droz, Genève-Paris.
- Borillo, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris : Ophrys.
- Cadiot, P. (1997). *Les prépositions abstraites en français*. Paris : Armand Colin.
- Calmy-Guyot, G. (1973). *Un autre langage, la main dans la relation pédagogique à l'école maternelle*. Paris : Édition ESF.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Chouinard, C. (2003). *1300 pièges du français parlé et écrit*. Québec : La presse.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Curat, H. (1999). *Les déterminants dans la référence nominale et les conditions de leur absence*. Genève : Libraire Droz, Genève-Paris.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2e éd.). Lille : Collection Les dictionnaires de Septentrion, Édition Presses Universitaires du Septentrion.
- Dervillez-Bastuj, J. (1982). *Structures des relations spatiales dans quelques langues naturelles*. Genève : libraire Droz.
- Dubois, J., Giacono, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B., Mével, J-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Franckel, J-J., Paillard, D. (2007). *Grammaire des prépositions, Tome 1*. Paris : Ophrys.
- Hanse, J. (2000). *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne* (CD-Rom). Bruxelles : Duculot.
- Galisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

- Girodet, J. (1997). *Dictionnaire Bordas des pièges et difficultés de la langue française*. Paris : Bordas.
- Grevisse, M. (1969). *Le bon usage. Grammaire française* (9e éd.). Bruxelles : Duculot.
- Grevisse, M. (1975). *Le bon usage. Grammaire française* (10e éd.). Paris : Duculot.
- Grevisse, M., Goosse, A. (2007). *Le bon usage. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Grevisse, M., Goosse, A. (2008). *Le bon usage*. (14e éd.). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Grevisse, M. (2009). *Le petit Grevisse. Grammaire française* (32e éd.). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Lieury, A. (2010). *Manuel visuel de Psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod.
- Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Paris : Librairie hachette.
- Melis, L. (2003). *La préposition en français*. Paris : Ophrys.
- O'neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Les Éditions DIDIER.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette Livre.
- Péchoin, D., Dauphin, B. (1998). *Dictionnaire des difficultés du français d'aujourd'hui*. Paris : Larousse.
- Poisson Quinton, S., Mimran, R., Maheo-Le Coadic, M. (2005). *Grammaire expliquée du français*. Paris : Clé International.
- Robert, J-M . (2002). *Difficultés du français*. Paris : Hachette.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.
- Rolland, J-C., Picoche, J. (2012). *VOCALIRE : les 7500 mots essentiels du lexique français (version en noir et blanc)*. Accès https://books.google.dz/books?isbn=1471794261
- Spang-Hanssen, E. (1963). *Les prépositions incolores du français moderne*. Copenhague : GEC Gads Forlag.
- Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français : sémantique des prépositions spatiales*. Paris : Le Seuil.

- Van Goethem, K. (2009). *L'emploi préverbal des prépositions en français. Typologie et grammaticalisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette
- Wagner, R.L., Pinchon J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.
- Wettestein-Badour, G. (2014). *J'aide mon enfant à bien parler, bien lire, bien écrire* (2e éd.). Eyrolles.

Articles

- Amiot, D., De Mulder, W. (2001). Préposition *contre* préfixe. *Contre. « Identité sémantique et variation catégorielle »*, 203-232.
- Arroyo, F., Avelino, C., Dechamps, C., Jorge, G. (2001). Estar na lua : être dans la lune ou sur la lune ? Expressions de l'espace et représentations du monde , *Polifonia,* 4, 9-28. Accès http://www.academia.edu/1381430/ESTAR_NA_LUA_%C3%8ATRE_DANS_LA_LUNE_OU_SUR_LA_LUNE
- Aurnague, M. (1996). Les Noms de Localisation Interne : tentative de caractérisation sémantique à partir de données du basque et du français. *Cahiers de* Lexicologie, 69, 159-192.
- Aurnague, M. (2009). À cet endroit vs. dans un tel endroit : ce que à nous dit d'endroit et vice-versa. *Langages*, 173, 34-53.
- Boons, J-P. (1985). Préliminaires à la classification des verbes locatifs : les compléments de lieu, leurs critères, leurs valeurs aspectuelles. *Linguisticae Investigationes IX*, no 2, 195-267.
- Borillo, A. (1988). Le lexique de l'espace : les noms et les adjectifs de localisation interne. *Cahiers de* Grammaire, 13, 1-22.
- Borillo, A. (1990). À propos de la localisation spatiale. *Langue française* : *vol. 86*, 1, 75-84.
- Borillo, A. (1999). Partition et localisation spatiale : les noms de localisation interne. *Langages*, 136, 53-75.
- Borillo, A. (2001). La détermination et la préposition de lieu *à* en français, *Lingvisticae Investigationes Supplementa*, 23, 85-99.

- Cadiot, P. (2002). Schémas et motifs en sémantique prépositionnelle : vers une description des prépositions dites spatiales. *Travaux de Linguistique*, 44, 9-24.
- Corblin, F. (2012). Locus et telos : aller à l'école, être à la plage. *Corela*, HS 12, 1-14. Accès http://corela.revues.org/2722
- Demougin, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *LINGVARVMARENA* : *Vol. 3*, 103-115. Accès http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf
- Dendale, P., De Mulder, W. (1997). Les traits et les emplois de la préposition *sur*. *Faits de langue*, 9, 211-220.
- Dendale, P., De Mulder, W. (1998). *Contre* et *sur* : du spatial au métaphorique ou inversement? *Verbum*, XX, 4, 405-434.
- Dendale, P. (2001) L'emploi spatial de *contre* : propositions pour un traitement unifié. *Travaux de linguistique*, 42-43, 229-239.
- Dendale, P. (2003a). Sens spatial contre sens adversatif : Quelques éléments dans le débat sur le sens prototypique de contre. In. A.Vanneste, P. De Wilde, S. Kindt , J. Vlemings, *Mémoire en temps advenir*. Hommage à Theo Venckeleer (p. 547-568). Leuven : Peeters.
- Dendale, P. (2003b). La polysémie de CONTRE: quelques hypothèses pour lier spatial et non spatial. In P. Péroz, *CONTRE. « Identité sémantique et variation catégorielle »* (p.65-90) Metz : Université de Metz.
- Drouin, A-M. (1987). Des images et des sciences. *Aster*, 4. Accès http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9175/ASTER_1987_4_1.pdf?sequence=1
- Fortis, J-M. (1996). Sémantique cognitive et espace. In F. Rastier, *Textes et Sens*. (p. 167-97). Paris : Didier.
- Hernández, P.C. (2008). La décoloration de la préposition sur : Une explication en termes d'intégration conceptuelle. In Linguistique. Accès http://formes-symboliques.org/spip.php?article261
- Hernández, P. C. (2012). Est-on *aux pizzas* comme on est *aux casseroles* ? Sur les emplois métonymiques des syntagmes prépositionnels en *à* avec un nom d'objet. Communication présentée au 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française, Lyon, France. Accès http://www.shs-conferences.org/

- Homma, Y. (2007). Réflexion sur quelques emplois à priori insolites de SUR. In Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Tome I-vii**,** 107-114.
- Huyghe, R. (2011). La dénotation spatiale des noms d'événements. In Lingvisticae Investigationes, 34, 138-155. Accès http://www.academia.edu/6724986/La_d%C3%A9notation_spatiale_des_noms_d_%C3%A9v%C3%A9nements
- Huyghe, R. (2012). Sur et les noms de territoires. In Cuadernos de Filología Francesa, 23, 169-186. Accès http://www.academia.edu/6725101/Sur_et_les_noms_de_territoires
- Katz, E. (2002). Systématique de la triade spatiale *à, en, dans*. *Travaux de Linguistique*, 44, 35-49.
- Martinot, C. (1999). Premières prépositions : *Dans* ou *à* ? *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 6, 115-132.
- Onguene Essono, L.M. (2002). Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 3, 507-535. Accès http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n3/008332ar.html
- Puren, C. (1989). Méthode interrogative et commentaire de textes : de la perspective historique à la prospective. *Les langues modernes*, 2, 76-92.
- Reboul, S. (1994). A la Guadeloupe/en Guadeloupe: vers une interprétation cognitive ? *Langue Française*, 103, 68-79.
- Vandeloise, C. (1987). La préposition à et le principe d'anticipation. In: *Langue française* : *Vol. 76*, 1, 77-111.
- Vandeloise, C. (1988). Les usages spatiaux statiques de la préposition *à*. *Cahiers de Lexicologie*, 53, 119-148.
- Vandeloise, C. (1989). L'expression linguistique de la relation de suspension. *Cahiers de lexicologie*, 55-2, 111-148.
- Vandeloise, C. (1990). Les frontières entre les prépositions *sur* et *à*. *Cahiers de Grammaire*, 15, 159-184.
- Vandeloise, C. (1993). La préposition *à* pâlit-elle derrière *toucher* ? *Langages*, 110, 107-127.

- Vandeloise, C. (1999). Quand *dans* quitte l'espace pour le temps. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 6, 145-162.
- Van Dung, N. (2005). Les influences culturelles sur l'apprentissage du FLE : le cas des étudiants vietnamiens. In Diversités culturelles et apprentissage du français : Approche interculturelle et problématiques linguistiques, 71-78.

Mémoires et thèses

- Ahmane, N. (2007). *Rôle de l'image dans l'apprentissage des mots en langue française : cas de la 4eme année fondamentale école Abd Elaziz Med Said. EL MADHER*. (Mémoire de magister de l'université de Batna). Accès http://theses.univ-batna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3542&Itemid=4
- Flageul, V. (1997). *Description sémantico-cognitive des prépositions spatiales du français*. (Thèse de doctorat de l'Université de Paris IV - Sorbonne.). Accès http://www.lalic.paris4.sorbonne.fr/Articles/Flageul/Introduction.htm
- Flamérion L. (2004). *Les différentes méthodes d'enseignement en science physiques au lycée*. (Mémoire de l'IUFM de Bourgogne). Accès https://www2.espe.u-bourgogne.fr//doc/memoire/mem2004/04_03STA16216.pdf
- Sarda, L. (1999). *Contribution à l'étude de la sémantique de l'espace et du temps : analyse des verbes de déplacement transitifs directs du français.* (Thèse de doctorat de l'Université de Toulouse le Mirail - Toulouse II). Accès https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00067804/document
- Tan, J. (2001). *L'acquisition de la spatialité en français chez les étudiants chinois étude longitudinale*. (Thèse de doctorat de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense). Accès https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2011PA100177.pdf
- Trabelsi, A. (2007). *Les difficultés d'emploi des prépositions spatiales « à » et « contre » chez des élèves de troisième année secondaire*. (Mémoire de magister de l'université de Blida).

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS **2**

RÉSUMÉ **3**

SOMMAIRE **4**

LISTE DES TABLEAUX **5**

LISTE DES FIGURES ET DES ILLUSTRATIONS **9**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **12**

CHAPITRE 1 : LOCALISATION SPATIALE STATIQUE EN FRANÇAIS : APPROCHE EXTRALINGUISTIQUE ET LINGUISTIQUE **18**

Introduction 19

1. Système de la localisation spatiale statique en français 20

1.1. Approche extralinguistique de l'expression de la localisation spatiale statique 20

1.1.1. Connaissance perceptive des propriétés et de l'orientation intrinsèque des objets considérés 21

1.1.2. Perception du sujet parlant 23

1.2. Approche linguistique 24

2. Description des marqueurs de localisation spatiale statique 27

2.1. Le cas de « à » 28

2.1.1. Description sémantique de la préposition « à » 28

2.1.1.1. La préposition « à » à valeur purement locative 28

2.1.1.2. La préposition « à » à valeur fonctionnelle 30

2.1.1.3. La préposition « à » porteuse de la valeur d'une « relation porteur / porté » 34

2.1.2. Description formelle de la préposition « à » 39

2.1.3. Contraintes extralinguistiques de l'emploi du « à » spatial statique 46

2.1.3.1. Les contraintes extralinguistiques de l'emploi du « à » purement locatif 46

2.1.3.2. Les contraintes extralinguistiques de l'emploi du « à » fonctionnel 47

2.1.3.3. Les contraintes extralinguistiques de l'emploi du « à » de la « relation porteur / porté » 51

2.1.4. Contraintes linguistiques de l'emploi du « à » spatial statique 55

2.1.4.1. Les contraintes linguistiques de l'emploi du « à » purement locatif statique 55

2.1.4.2. Les contraintes linguistiques de l'emploi du « à » fonctionnel 66

2.1.4.3. Les contraintes linguistiques de l'emploi du « à » de la « relation porteur / porté » 68

2.2. Le cas de « contre » 75

2.2.1. Description sémantique de la préposition « contre » 75

2.2.1.1. Le cas de « contre » porteur de la valeur de « proximité maximale » / contact 75

2.2.1.2. Le cas de « contre » porteur de la valeur d'une « relation porteur / porté» 78

2.2.2. Description formelle de la préposition « contre » 79

2.2.3. Contraintes d'emploi du « contre » spatial statique 86

2.2.3.1. Les contraintes extralinguistiques de l'emploi de la préposition spatiale statique « contre » 86

2.2.3.1.1. Le cas du « contre » de la « proximité maximale » / contact 86

2.2.3.1.2. Le cas du « contre » de la « relation porteur / porté » 90

2.2.3.2. Les contraintes linguistiques de l'emploi de la préposition spatiale statique « contre » 93

2.3. Le cas de « sur » 97

2.3.1. Description sémantique de la préposition « sur » 97

2.3.1.1. Le cas de « sur » porteur de la valeur de « simple localisation » 97
2.3.1.2. Le cas de « sur » porteur de la valeur d'une « relation porteur / porte » 98
2.3.2. Description formelle de la préposition « sur » 100
2.3.3. Contraintes d'emploi du « sur » spatial statique 107
2.3.3.1. Contraintes extralinguistiques de l'emploi de la préposition spatiale statique « sur » 107
2.3.3.1.1. Le cas du « sur » locatif 107
2.3.3.1.2. Le cas du « sur » de la « relation porteur / porté » 110
2.3.3.2. Les contraintes linguistiques de l'emploi de la préposition spatiale statique « sur » 116

Conclusion 122

CHAPITRE 2 : ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ESPACE STATIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ALGÉRIENNE 126

Introduction 127

1. Situation de l'enseignement de la spatialité à l'école primaire algérienne 127
1.1. Du côté des programmes et quelques documents officiels 127
1.2. Du côté des manuels scolaires officiels du primaire 132
1.3. Du côté des pratiques d'enseignement 149
1.3.1. Compte-rendu des entretiens avec les enseignants du primaire 149
1.3.2. Compte-rendu de l'observation des pratiques de classe 158

2. Impact de la situation d'enseignement de l'espace au primaire sur l'état des habiletés des élèves en matière d'expression/compréhension de l'espace statique en français 161

Conclusion 162

CHAPITRE 3 : DISPOSITIF D'AIDE POUR L'ÉTUDE DE L'ESPACE STATIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ALGÉRIENNE 164

Introduction 165

1. Aspects théoriques et méthodologiques du dispositif 165

a) Réhabilitation de l'enseignement-apprentissage de l'espace en français à l'école primaire algérienne et reconsidération de ses objectifs 166

b) Attribution d'une place de choix aux marqueurs spatiaux 167

c) Importance accordée à l'approche sémantique 168

d) Appui sur une démarche active et attractive pour l'apprenant 170

e) Appui sur une évaluation abondante et diversifiée des apprenants 178

2. Présentation du dispositif de remédiation 186
2.1. Compte-rendu de l'expérimentation du dispositif de remédiation 192
2.1.1. Phase d'imprégnation 193
2.1.2. Phase d'analyse et d'explication 196
2.1.3. Phase d'évaluation 202

3. Compte-rendu des résultats de l'expérimentation du dispositif de remédiation 211
3.1. Compte-rendu de l'état des habiletés des élèves avant l'expérimentation du dispositif de remédiation 213
3.1.1. Compte-rendu des résultats du test 1 effectué avant l'expérimentation du dispositif 213
3.1.1.1. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 4ème année primaire dans le premier test 214
3.1.1.2. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 4ème année primaire dans le premier test 215
3.1.1.3. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 4ème année primaire dans le premier test 216
3.1.1.4. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 5ème année primaire dans le premier test 217
3.1.1.5. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 5ème année primaire dans le premier test 218
3.1.1.6. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 5ème année primaire dans le premier test 219
3.1.2. Compte-rendu des résultats du test 2 effectué avant l'expérimentation du dispositif 220

3.1.2.1. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 4ème année primaire dans le deuxième test 221
3.1.2.2. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 4ème année primaire dans le deuxième test ... 222
3.1.2.3. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 4ème année primaire dans le deuxième test 223
3.1.2.4. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 5ème année primaire dans le deuxième test 224
3.1.2.5. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 5ème année primaire dans le deuxième test ... 225
3.1.2.6. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 5ème année primaire dans le deuxième test 226
3.1.3. Compte-rendu des résultats du test 3 effectué avant l'expérimentation du dispositif 227
3.1.3.1. Cas des élèves de 4ème année primaire 227
3.1.3.2. Cas des élèves de 5ème année primaire 230
3.2. Synthèse des résultats des tests effectués avant l'expérimentation du dispositif 234
3.2.1. Que penser des emplois prépositionnels des élèves au terme des deux premiers tests ? Y a-t-il maîtrise (ou pas) en matière d'emploi des prépositions spatiales chez cette population d'élèves ? .. 235
3.2.1.1. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 4ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif 236
3.2.1.2. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 4ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif 238
3.2.1.3. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 4ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif 239
3.2.1.4. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 5ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif 243
3.2.1.5. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 5ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif 245
3.2.1.6. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 5ème année primaire avant l'expérimentation du dispositif 246
3.2.2. Comment expliquer l'emploi des prépositions erronées de la majorité des élèves ? 248
3.2.3. Que penser des constructions phrastiques des élèves obtenues à l'issue du troisième test ? ... 250
3.2.4. Peut-on, oui ou non, parler de maîtrise en matière d'expression et d'appréhension des « relations porteur/porté » motivant l'emploi de « à », « sur » et « contre » chez les élèves de 4ème et de 5ème années primaires avant la mise en oeuvre du dispositif de remédiation ? 255
3.3. Compte-rendu de l'état des habiletés des élèves après l'expérimentation du dispositif de remédiation 255
3.3.1. Compte-rendu des résultats du test 1 effectué après l'expérimentation du dispositif 255
3.3.1.1. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 3ème année primaire 256
3.3.1.2. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 3ème année primaire 257
3.3.1.3. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 3ème année primaire 258
3.3.1.4. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 4ème année primaire 259
3.3.1.5. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 4ème année primaire 260
3.3.1.6. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 4ème année primaire 261
3.3.1.7. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 5ème année primaire 262
3.3.1.8. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 5ème année primaire 263
3.3.1.9. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 5ème année primaire 264
3.3.2. Compte-rendu des résultats du test 2 effectué après l'expérimentation du dispositif 265
3.3.2.1. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 3ème année primaire 265
3.3.2.2. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 3ème année primaire 266
3.3.2.3. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 3ème année primaire 267
3.3.2.4. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 4ème année primaire 268
3.3.2.5. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 4ème année primaire 269
3.3.2.6. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 4ème année primaire 270
3.3.2.7. Cas d'emploi de « contre » chez les élèves de 5ème année primaire 271
3.3.2.8. Cas d'emploi de « sur » chez les élèves de 5ème année primaire 272
3.3.2.9. Cas d'emploi de « au » chez les élèves de 5ème année primaire 273
3.3.3. Compte-rendu des résultats du test 3 effectué après l'expérimentation du dispositif 274
3.3.3.1. Cas des élèves de 3ème année primaire 274
3.3.3.2. Cas des élèves de 4ème année primaire 279
3.3.3.3. Cas des élèves de 5ème année primaire 285
3. 4. Synthèse des résultats des tests effectués après l'expérimentation du dispositif 291
3.4.1. État des habiletés des élèves de 3ème, 4ème et 5ème en matière d'appréhension des rapports de soutien en français au terme de l'expérimentation du dispositif 291

3.4.1.1. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 3ème année primaire après l'expérimentation du dispositif 292
3.4.1.2. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 3ème année primaire après l'expérimentation du dispositif 293
3.4.1.3. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 3ème année primaire après l'expérimentation du dispositif 293
3.4.1.4. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 4ème année primaire après l'expérimentation du dispositif 295
3.4.1.5. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 4ème année primaire après l'expérimentation du dispositif 297
3.4.1.6. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 4ème année primaire après l'expérimentation du dispositif 298
3.4.1.7. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « contre » par les élèves de 5ème année primaire après l'expérimentation du dispositif 299
3.4.1.8. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « sur » par les élèves de 5ème année primaire après l'expérimentation du dispositif 301
3.4.1.9. Degré de maîtrise d'emploi de la préposition spatiale « au » par les élèves de 5ème année primaire après l'expérimentation du dispositif 302
3.4.2. État des habiletés des élèves de 3ème, 4ème et 5ème en matière d'expression des rapports de soutien en français au terme de l'expérimentation du dispositif 304
3.4.2.1. Cas des élèves de 3ème année primaire 304
3.4.2.2. Cas des élèves de 4ème année primaire 305
3.4.2.3. Cas des élèves de 5ème année primaire 310
3.4.3. Quel jugement peut-on porter sur le dispositif d'aide dédié au développement d'une capacité à appréhender et à traduire les « relations porteur/ porté » motivant l'emploi de « à », « sur » et « contre » ? 315
Conclusion 317
CONCLUSION GÉNERALE 319
BIBLIOGRAPHIE 323
TABLE DES MATIÈRES 330
ANNEXES 335
ANNEXE 1 : 336
ENTRETIENS DIRECTIFS AVEC LES DIX ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE 336
ANNEXE 2 : 366
RÉSULTATS DES TESTS EFFÉCTUÉS AUPRÈS DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ... 366
Résultats des tests 1 et 2 prè-dispositifs effectués auprès des élèves de 4e année primaire 366
Résultats du test 3 pré-dispositif effectué auprès des élèves de 4e année primaire 367
Résultats des tests 1 et 2 prè-dispositifs effectués auprès des élèves de 5e année primaire 368
Résultats du test 3 pré-dispositif effectué auprès des élèves de 5e année primaire 369
Résultats des tests 1 et 2 post-dispositifs effectués auprès des élèves de 3e année primaire 370
Résultats du test 3 post-dispositif effectué auprès des élèves de 3e année primaire 371
Résultats du test 3 post-dispositif effectué auprès des élèves de 3e année primaire (suite) 372
Résultats du test 1 post-dispositif effectué auprès des élèves de 4e année primaire 373
Résultats du test 2 post-dispositif effectué auprès des élèves de 4e année primaire 383
Résultats du test 3 post-dispositif effectué auprès des élèves de 4e année primaire 393

Résultats du test 1 post-dispositif effectué auprès des élèves de 5e année primaire 403
Résultats du test 3 post-dispositif effectué auprès des élèves de 5e année primaire 422

ANNEXES

ANNEXE 1 :

ENTRETIENS DIRECTIFS AVEC LES DIX ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Enseignant : **N°01**

Sexe : ☒ ♀ ♂ ☐

Age : **24 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Licence en traduction français/anglais**

Nom de l'établissement scolaire : **Djilali Bounaâma**

Nombre d'année(s) d'expérience : **03 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ☒ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ☒ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Mars**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ☒ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ☒ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **« Sur », « sous » et « dans ».**

Les classes de 4ème année ? **« Sur », « sous », « à droite », « à gauche » « devant » « tout droit », « avant/après ». En 4ème l'intégration des indicateurs de lieu sert à faire découvrir aux élèves le sens de ces mots, mais aussi faire découvrir le lexique qui constitue l'acte de parole « se situer dans l'espace ». L'élève doit savoir que l'acte de parole « se situer dans l'espace » est fait de verbe, de prépositions de lieu, d'adverbes de lieu, etc.**
Les classes de 5ème année ? **Pour l'étude de l'espace, les indicateurs de lieu ne sont pas prévus dans le manuel scolaire de 5ème et ne constituent pas un contenu d'enseignement. En 5ème année, les indicateurs de lieu sont enseignés pour permettre aux élèves de comprendre le CCL et parvenir à le repérer. C'est de cette manière que doit s'effectuer l'enseignement des indicateurs de lieu en 5ème année**

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

◉ Non (Pourquoi ?) **Cette préposition n'est pas au programme.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

◉ Non (Pourquoi ?) **Même chose. Cette préposition n'est pas au programme.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **Leur présence dans le manuel scolaire officiel.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

◉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales. **L'élève doit connaître ce qu'est une préposition de lieu, un adverbe de lieu, l'emplacement habituel de ces mots dans une phrase, leur rôle dans la construction d'un complément de lieu, etc. tout cela sera nécessaire pour l'étude du complément circonstanciel de lieu.**

◉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu. **Quand l'élève confond entre les prépositions, on lui explique, par le geste ou des images, les sens de ces indicateurs de lieu.**

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **Il n'y a pas d'évaluation spécifique concernant l'expression ou la compréhension de l'espace. La plupart du temps ce sont les exercices du manuel qui nous permettent d'évaluer les élèves sur l'emploi des indicateurs de lieu et leur identification.**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **Les élèves doivent intégrer l'acte de parole « se situer dans l'espace » en repérant et en mémorisant les indicateurs de lieu et les verbes de mouvement qui se trouvent dans le texte.**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ? **Le texte du manuel et la photo d'un zoo avec des animaux. Ce n'est pas celle du manuel.**

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **Cette séance se déroule en 3 phases. D'abord, je demande aux élèves de repérer les éléments paratextuels, notamment le titre du texte et le schéma dessiné au tableau qui représente le plan d'un zoo. Ensuite, je fais une lecture à haute voix du texte et je m'arrête sur les termes du texte mis en caractère gras. Vous avez, par exemple, les termes « avancez tout droit », « aller à droite », « où ». La signification de ces termes est donnée non pas verbalement, mais à travers le geste. Après ce travail de lecture et d'explicitation du texte, nous invitons les élèves à répondre aux questions de la rubrique « j'écoute et je comprends ». Ces questions amèneront les élèves à traduire leurs idées et révéleront s'ils ont compris ou non le texte. Après le travail de compréhension du texte, je fais faire aux élèves quelques exercices de repérage des indicateurs de lieu. Ce sont généralement les exercices qui conviennent aux élèves de 4ème année. Il y a des exercices lacunaires, mais ils ne sont pas illustrés malheureusement. Du coup, l'élève n'a pas de support visuel auquel il se réfère pour choisir l'indicateur de lieu.**

Enseignant : **N°02**

Sexe : ◉ ♀ ♂ ☐

Age : **28 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Licence de langue française**

Nom de l'établissement scolaire : **Djilali Bounaâma**

Nombre d'année(s) d'expérience : **03 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ◉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ◉ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Avril**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ◉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ◉ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **« Sur », « sous » et « dans ». Ce sont les prépositions spatiales que l'on trouve dans le manuel scolaire officiel, c'est dans la séquence « au marché ».**

Les classes de 4ème année ? **« Sur », « sous », « dans », « à droite », « à gauche » « devant/derrière » « tout droit », « au-dessous ». Ces indicateurs de lieu sont abordés dans le cadre de l'étude de l'acte de parole « se situer dans l'espace ».**

Les classes de 5ème année ? **En 5ème année, nous n'enseignons pas les indicateurs de lieu pour l'expression/compréhension de l'espace. C'est beaucoup plus dans le cadre de**

l'étude de la notion du complément circonstanciel de lieu que les indicateurs de lieu sont prévus.

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

◉ Non (Pourquoi ?) **Elle n'est pas prévue dans le programme.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

◉ Non (Pourquoi ?) **Pour la même raison.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **Ce sont les indicateurs de lieu que l'on trouve dans le manuel scolaire que l'on retient et qu'on présente aux élèves.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

◉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales. **On doit faire connaître aux élèves, et surtout les élèves de 5ème, la fonction grammaticale des indicateurs de lieu. Par exemple, l'introduction du CCL.**

◉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu. **Nous ne faisons pas une étude sémantique détaillée. Notre description sémantique se limite à corriger les élèves lorsqu'ils se trompent. Je leur dis on dit ceci et non pas cela.**

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **Je n'évalue pas les élèves par rapport à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace. Généralement, je leur fais faire les exercices lacunaires et les exercices de repérages des indicateurs de lieu que je juge être intéressants.**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **L'objectif principal de cette séance est de faire découvrir aux élèves l'acte de parole « se situer dans l'espace ». C'est-à-dire, leur montrer les mots utilisés dans l'expression de l'espace : les indicateurs de lieu, les verbes, etc.**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ? **Je me sers du texte « Au parc zoologique », mais pas de l'illustration qui est mise avec le texte. J'utilise une autre image.**

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **Je réalise cette séance en 4 étapes. La première étape est consacrée à l'analyse du paratexte. On identifie le titre du texte et l'image qui va avec. La deuxième étape est l'étape de la lecture et de la compréhension du texte. Dans cette étape, il faut que la compréhension du texte soit bien établie chez les élèves. Pour cela je leur fais une première lecture explicative où je leur explique le sens des indicateurs de lieu employés dans le texte. J'utilise pour cela l'expression gestuelle. Je leur explique par exemple à l'aide de ma main le sens de l'adverbe « où » de l'expression « tournez à droite », « à gauche », « avancez tout droit ». Je demande ensuite aux élèves de faire une deuxième lecture silencieuse, puis je leur pose les questions du manuel. Ces questions, ce sont des questions d'aide à la compréhension, elles vont faciliter la compréhension mais aussi solliciter la participation de l'élève et créer un partage et une dynamique. D'abord, je leur demande quels sont les animaux que les enfants veulent voir ? Ils me répondent : les**

lions, les crocodiles et les éléphants. Je leur demande aussi qui leur montre le chemin ? Les enfants répondent : le gardien du zoo. Je les interroge sur le chemin à suivre pour arriver aux animaux. Je leur dis : quel est le chemin à suivre ? Parfois, ils n'y arrivent pas, et du coup je les aide, je leur indique le chemin. Je leur dis qu'il faut traverser la place, prendre la première allée à droite, avancer tout droit et tourner à gauche. J'interroge aussi les élèves sur le nom des mots du texte mis en gras. Je leur dis : comment appelle-t-on les mots en gras? Je leur réponds aussi en leur disant : ce sont des indicateurs de lieu. Et, enfin, je les invite à répéter ces mots qui indiquent le trajet. Je leur dis : qui répète les mots qui montrent le chemin ? C'est comme ça que les élèves vont intégrer les indicateurs de lieu et parvenir à identifier facilement l'acte de parole « se situer dans l'espace ». Après l'étape du questionnement sur le texte, on passe à l'avant-dernière étape de la séance qui est celle de la lecture expressive du texte. Dans cette étape, l'élève aura à déclamer le texte et l'enseignant devra évaluer sa diction et l'améliorer si besoin est. Enfin, la dernière étape de la séance est une phase d'évaluation où nous exerçons les élèves surtout sur le repérage des indicateurs de lieu. Nous faisons ce type d'activités parce qu'elles sont plus accessibles et parce que certaines activités du manuel ou du cahier d'exercices sont mal faites, elles sont dépourvues d'illustrations ou parce qu'elles sont compliquées pour les élèves.

Enseignant : **N°03**

Sexe : ☉ ♀ ♂ ☐

Age : **49 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Diplôme de l'École Normale Supérieure**

Nom de l'établissement scolaire : **Ibn El Ness**

Nombre d'année(s) d'expérience : **25 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ☉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ☉ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Mars**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ☉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ☉ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **« Dans », « sous » et « sur ».**

Les classes de 4ème année ? **« Dans », « sur », « sous », « à droite », « à gauche » « devant », « derrière » « tout droit ».**

Les classes de 5ème année ? **Pour les classes de 5ème il n'y a pas de sélection spécifique d'indicateurs de lieu, pour la simple raison que ces derniers ne constituent pas un objet d'étude. En plus, les indicateurs de lieu ne sont pas des points de langue sur lesquels les élèves de 5ème année sont évalués lors de l'examen de passage de la cinquième.**

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **La préposition « à » n'est pas au programme.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **Pareil ! La préposition « contre » n'est pas au programme.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **C'est leur programmation dans le livre de l'élève et le cahier d'exercices qui détermine l'étude d'un indicateur de lieu au détriment d'un autre.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

☉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales. **C'est surtout en 5ème année que les élèves doivent connaître les catégories et les fonctions grammaticales des indicateurs, car cela va leur servir dans l'étude du complément circonstanciel de lieu. L'étude du sens des indicateurs pour les classes de 5ème n'est pas prescrite.**

☉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu. **C'est beaucoup plus pour les classes de 3ème et de 4ème années. Le sens des indicateurs de lieu est essentiellement envisagé par le biais du geste, des images et parfois par l'intermédiaire de la traduction.**

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **On ne prévoit pas une évaluation dans ce sens. Pour ma part, je me limite aux activités programmées dans le manuel et le cahier d'activités de 4ème.**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **C'est une séance de lecture et de compréhension du texte « Au parc zoologique » où l'élève lit et répond aux questions de compréhension accompagnant ce texte. L'élève est aussi amené à identifier l'acte de parole « se situer dans l'espace » par le biais de l'identification des verbes et des indicateurs de lieu qui le constituent.**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ? **J'utilise le texte de la séquence, mais pour l'image, j'utilise une autre photo qui représente mieux le zoo. L'enseignant est libre de choisir les supports qu'il désire, tant qu'ils illustrent convenablement l'objet de la leçon et contribuent à sa compréhension.**

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **La leçon « se situer dans l'espace » s'effectue en trois étapes. Il y a d'abord une étape de découverte du paratexte, à savoir l'intitulé et l'illustration du plan du zoo que je dessine au tableau. Concrètement je demande aux élèves comment s'intitule le texte qu'ils ont sous les yeux et que représente le schéma porté au tableau. Je leur demande aussi qu'est-ce qu'un zoo, quels sont les animaux qu'on peut y trouver, histoire de les mettre dans le bain. En deuxième étape, on lit le texte à deux reprises. La première lecture est assurée par l'enseignant et accompagnée d'une explication des termes du texte qui évoquent l'espace. Les termes comme « tournez à droite », « aller à droite »,**

« où » etc. La lecture initiale de l'enseignant est suivie d'une lecture silencieuse faite par les élèves. Aussitôt que la lecture silencieuse des élèves est achevée, ces derniers doivent répondre aux questions de la rubrique « j'écoute et je comprends » de la séquence. Grâce à cette rubrique les élèves ont la possibilité de s'exprimer et de témoigner de leur appréhension du texte. Après la rubrique « j'écoute et je comprends », nous passons à la deuxième et dernière rubrique de la séquence « je construis ». C'est une phase où l'on exerce les élèves et où l'on peut faire le point sur les acquis des élèves et notamment sur l'identification des marqueurs spatiaux.

Enseignant : **N°04**

Sexe : ◉ ♀ ♂ ☐

Age : **50 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Diplôme de l'École Normale Supérieure**

Nom de l'établissement scolaire : **Ibn El Rachik**

Nombre d'année(s) d'expérience : **28 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ◉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ◉ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Mars**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ◉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ◉ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **« Dans », « sur » et « sous ».**

Les classes de 4ème année ? **Ils sont plus nombreux : il y a « dans », « sur », « sous », « devant/derrière», « avant/après ». Je n'ai pas en tête tous les indicateurs, mais ce sont ceux qui figurent dans le texte de la 3ème séquence : « Au parc zoologique ».**

Les classes de 5ème année ? **Les indicateurs de lieu ne sont pas vraiment étudiés en 5ème. Nous les abordons surtout dans leur aspect grammatical, par exemple dans leur**

disposition en début ou au milieu de la phrase, ou dans leur fonction grammaticale, celle d'introduire le complément circonstanciel de lieu.

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

◉ Non (Pourquoi ?) **Ce n'est pas un objectif d'enseignement-apprentissage.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

◉ Non (Pourquoi ?) **Ce n'est pas un objectif d'enseignement-apprentissage. Les indicateurs de lieu ne sont pas des points de langue d'une grande importance.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **Généralement, je choisis les indicateurs de lieu que je trouve dans le livre scolaire. C'est-à-dire le manuel officiel.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

◉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales. **Quand je fais le complément du verbe avec les élèves de 5ème année, je leur dis qu'en français il y a deux groupes essentiels : il y a le groupe nominal et le groupe verbal *qu'on ne peut ni* déplacer ni supprimer et parfois on peut rencontrer des compléments qui nous donnent des informations sur l'endroit, le moment où se passe l'action on les appelle des compléments circonstanciels. Je dis aux élèves que pour retrouver le CCL, on repère la préposition spatiale qui introduit le complément ou on pose la question « où » et j'attire leur attention sur le fait que le complément circonstanciel de lieu peut être déplacé.**

◉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu. **Ça concerne surtout les classes de 4ème année. Le sens des indicateurs de lieu est présenté aux élèves à traves des photos. Mais pour ce qui des nuances entre les indicateurs de lieu, nous ne faisons pas ça. C'est trop ardu pour nos élèves. Cela doit se faire au cycle moyen, je suppose.**

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **Personnellement, je n'évalue pas l'élève sur ce point. Ce que je fais habituellement, avec les élèves de 4ème, ce sont les activités proposées dans le manuel : ceux qui accompagnent le texte « Au parc zoologique ».**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **Pour cette séance, j'attire l'attention des élèves sur les éléments qui constituent l'acte de parole « se situer dans l'espace ». Je leur fais remarquer que lorsqu'on veut se situer dans l'espace on doit utiliser certains mots comme, par exemple les indicateurs de lieu et les verbes.**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ? **Le texte du manuel de 4ème année et une illustration que j'ai élaborée. C'est la photo d'un zoo.**

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **Je fais cette séance en 3 étapes. Je commence par l'analyse paratextuelle où je fais avec les élèves le repérage du titre du texte et l'analyse d'un schéma représentant le plan d'un zoo. Après l'analyse paratextuelle, je fais l'étude du texte, c'est la deuxième étape de la séance. Je commence par une première lecture du texte que je fais à voix haute et je termine par une seconde lecture silencieuse réalisée par les élèves. Durant ma**

première lecture, je recours au geste pour faire comprendre aux élèves le sens des marqueurs spatiaux qui constituent le texte. Au terme des lectures, on entame les questions d'aide à la compréhension de la rubrique intitulée « j'écoute et je comprends ». Cette rubrique permet la vérification de la compréhension du texte par les élèves, l'entraînement des élèves à l'expression verbale et la découverte de l'acte de parole se situer dans l'espace, notamment à travers ses constituants lexicaux. Enfin, je termine la séance par des activités que je puise du manuel ou du cahier d'activités.

Enseignant : **N°05**

Sexe : ☉ ♀ ♂ ☐

Age : **27 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Licence de langue française**

Nom de l'établissement scolaire : **Ménani I**

Nombre d'année(s) d'expérience : **05 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ☉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ☉ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Avril**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ☉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ☉ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **« Sur», « sous », « dans ».**

Les classes de 4ème année ? **« Sur», « sous », « dans », « devant/derrière » « à gauche / à droite », « au milieu », « au-dessous / au-dessus ».**

Les classes de 5ème année ? **Nous ne faisons pas l'étude de l'espace en 5ème, et du coup nous n'abordons pas les indicateurs de lieu.**

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **La préposition « à » n'est pas prévue au programme.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ? **La préposition « contre » n'est pas prévue au programme. On ne se base pas trop sur ça.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **Le programme et le niveau de la classe.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

☉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales.

☉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu.

Les indicateurs de lieu sont prévus à travers des exercices lacunaires, leur repérage dans le texte, mais il n'y a pas une leçon sur le sens des indicateurs de lieu. C'est plus l'aspect formel des indicateurs de lieu qui nous importe : le fait que l'élève sache identifier une préposition de lieu, cela lui facilitera l'identification des composantes d'une phrase et notamment le complément de lieu. Lorsque l'élève peut identifier un indicateur de lieu, il pourra aussi manipuler le complément de lieu et reconstruire la phrase.

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **C'est vrai que nous traitons de l'espace en 4^{éme} année, mais il n'y a pas d'évaluation de la maîtrise d'expression/compréhension de l'espace. Tout ce que nous faisons c'est de tester les élèves sur l'emploi de quelques indicateurs de lieu et le repérage de ces derniers au sein d'un texte. À cet effet, nous nous référons aux exercices proposés dans le manuel ou le cahier des activités de 4ème année.**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **C'est la compréhension orale d'un texte, le texte s'intitule « Au parc zoologique ». On fait lire ce texte, ensuite on pose des questions au sujet du texte pour voir si les élèves ont bien compris ce dernier. On fait aussi découvrir et retenir aux élèves les mots qui composent l'acte de parole « se situer dans l'espace », notamment les verbes et les indicateurs de lieu : aller à droite, tourner à gauche, etc.**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ? **J'utilise le texte du manuel, par contre la photo du manuel je la remplace par le dessin d'un zoo sur lequel je colle les photos de certains animaux**

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **Cette séance est constituée de 4 étapes. Nous commençons d'abord par l'éveil de l'intérêt de l'élève en l'interrogeant sur, par exemple, le titre du texte et le contenu de l'illustration accompagnant ce dernier. On l'interroge aussi sur ce qu'est un parc zoologique, sur les animaux que l'on trouve dans un parc zoologique. Après cette étape, nous effectuons la lecture du texte. Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui lit le texte et l'explique. On explique surtout le lexique de l'espace du texte, les termes, par**

exemple « tournez à gauche », « allez à droite », etc. Dans un second temps, ce sont les élèves qui font une lecture silencieuse du texte. Juste après la seconde lecture, on pose aux élèves les questions associées au texte qui à la fois vont faciliter l'appréhension du texte à l'élève et susciter sa participation et maintenir son intérêt. Une fois le texte est expliqué dans son ensemble, nous observons ce qu'on appelle un « moment de lecture expressive » du texte. Il s'agit d'une étape où nous évaluons les points forts et les points faibles de l'élocution des élèves et nous tentons de solutionner ces derniers. Si je dispose du temps suffisant, je fais faire aux élèves les activités prévues pour cette séquence.

Enseignant : **N°06**

Sexe : ☒ ♀ ♂ ☐

Age : **28 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Licence de langue française**

Nom de l'établissement scolaire : **Ménani I**

Nombre d'année(s) d'expérience : **06 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ☒ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ☒ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Avril**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ☒ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ☒ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **Surtout « sous », « sur » et « dans ».**

Les classes de 4ème année ? **« Sous », « sur», « au-dessous / au-dessus », « dans », « devant/derrière » « à gauche / à droite », « à côté de », « près de ».**

Les classes de 5ème année ? **En 5ème, il n'y a pas une leçon consacrée à l'étude de l'espace et c'est la raison pour laquelle nous ne sélectionnons pas des indicateurs de lieu bien particuliers.**

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **Parce qu'elle est trop difficile à cerner par les élèves.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **Il n'y a pas cette préposition dans le manuel. Ce n'est pas un point de langue que l'on enseigne au primaire. Peut-être c'est au collège et au lycée que cela se fait de façon plus approfondie.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **Ce qui détermine mon choix ce sont les objectifs propres à la séquence.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

☉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales. **C'est ce qui se fait en 5ème année. Faire découvrir aux élèves de 5ème les valeurs spatiales des indicateurs de lieu n'est pas vraiment la démarche à suivre.**

☉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu. **L'étude du sens des marqueurs spatiaux est plutôt envisageable en 3ème et en 4ème années, quand les élèves ne comprennent pas vraiment la signification des indicateurs de lieu ou lorsqu'ils ont du mal à utiliser quelques indicateurs de lieu. Mais l'étude sémantique reste vraiment superficielle. Vu le niveau des élèves on ne peut pas trop détailler.**

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **Je n'évalue pas les élèves sur l'expression et la compréhension de l'espace. Ce n'est pas prescrit.**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **Cette séance a pour objectif la lecture et la compréhension d'un texte qui traite de l'espace. Elle vise aussi à présenter aux élèves l'acte de parole « se situer dans l'espace » véhiculé dans un message en déterminant ses constituants lexicaux comme, par exemple, les indicateurs de lieu et les verbes de mouvement.**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ? **Il y a le texte « Au parc zoologique » et une photo qui n'est pas celle du manuel. C'est la photo d'un parc zoologique avec les photos de quelques animaux (des lions, des crocodiles et des éléphants). On peut choisir le texte et la photo que l'on veut, pourvu que le texte parle de l'espace, dynamique ou statique peu importe, et que l'illustration représente bien l'espace dont on parle. C'est ça qui contribue à une meilleure intelligibilité de l'acte de parole par les élèves.**

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **La séance « se situer dans l'espace » s'effectue en 4 étapes. On analyse d'abord le paratexte, ensuite on lit le texte et on l'explique, après on le relit et à la fin on fait quelques activités. Dans la première étape, j'interroge les élèves sur le titre du texte et sur ce que représente le plan du parc zoologique que je schématise préalablement sur le tableau. Je leur demande aussi que trouve-t-on dans un parc zoologique. Ils me répondent ou je leur réponds : des animaux, tels que des lions, des éléphants, des crocodiles, etc. À la deuxième étape de la séance, je me concentre sur le message interne**

du texte. La deuxième étape est une phase essentielle parce que c'est durant cette étape que l'élève est censé parvenir à assimiler le texte et se faire une idée sur ce qu'est l'acte de parole « se situer dans l'espace ». Pour arriver à cet objectif, nous leur faisons la lecture du texte et l'explication des mots qui indiquent le chemin. Cela se fait par le biais de flèches que l'on pose sur le plan du zoo. On recourt aussi au geste pour suggérer à l'élève la signification d'un indicateur de lieu. Par exemple, on tourne la main à droite pour désigner l'orientation à droite et la main gauche pour préciser l'orientation à gauche, on leur fait ce geste pour expliciter le sens du terme « aller à droite », etc. Cette deuxième étape est aussi importante parce que c'est l'étape du maintien de l'intérêt de l'élève. À l'aide des questions accompagnant le texte, l'élève sera mis à contribution pour la compréhension du texte. La troisième étape de la séance est une étape destinée à exercer l'élève à la lecture expressive. Pour l'enseignant cette étape est une occasion pour corriger les éventuels défauts d'élocution des élèves. La quatrième et dernière étape est, quant à elle, consacrée à la réalisation des exercices. Ça peut être ceux du manuel ou du cahier d'activités. Personnellement, je préfère les exercices d'identification des indicateurs de lieu, car ce sont les seules activités qui sont à la portée des élèves.

Enseignant : **N°07**

Sexe : ☉ ♀ ♂ ☐

Age : **29 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Licence de langue française**

Nom de l'établissement scolaire : **Ménani II**

Nombre d'année(s) d'expérience : **07 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ☉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ☉ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Mars**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ☉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ☉ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **« Dans », «sur » et « sous ». Il ya une activité dans le manuel scolaire de troisième année qui traite de ces prépositions spatiales.**

Les classes de 4ème année ? **Ce sont les indicateurs de lieu de la séquence 3 « se situer dans l'espace ». Il y a les prépositions spatiales « sur », « sous », « devant », « derrière » et les locutions adverbiales « « à droite », « à gauche », « tout droit ».**

Les classes de 5ème année ? **Il n'y a pas de sélection bien précise, parce qu'en 5ème année les indicateurs de lieu ne sont pas prévus dans l'étude de l'espace. Ils sont abordés dans le cadre de l'étude du CCL.**

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **Dans « à droite », « à gauche » ; mais toute seule non. Ça risque d'être trop compliqué pour les élèves. Peut-être que les élèves la découvriront au collège.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **Elle n'est pas dans le manuel.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **C'est en fonction de leur programmation dans les programmes ou dans les manuels scolaires. Dans une leçon ou une activité.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

☉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales. **Pour les classes de 5ème année principalement. Après la lecture d'un texte, on prend des phrases cibles avec des CCL différents pour essayer de voir s'ils se mettent au début ou à la fin. Ils sont fixés au tableau bien sûr, ils sont en couleur et il y a l'indicateur de lieu pour les repérer et la question « où » pour les retrouver.**

☉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu. **Pour le sens des indicateurs de lieu, je fais ça surtout avec les élèves de 3ème et de 4ème années. Je ne donne pas une définition détaillée des indicateurs de lieu ; sauf si l'élève n'arrive pas à comprendre la signification d'un indicateur de lieu ou confond entre des indicateurs de lieu. J'utilise généralement des photos, je me sers des gestes et parfois je traduis en arabe l'indicateur de lieu qui pose problème, par exemple au-dessous/au-dessus et sur/dans, pour que les élèves puissent assimiler le sens spatial de ces indicateurs de lieu. Mais nuancez entre les indicateurs de lieu, non je ne fais pas ça. Je crois que le niveau des élèves ne permet pas cela. Ça doit se faire peut-être au cycle moyen.**

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **Les élèves ne sont pas évalués sur l'expression/compréhension de l'espace. Ils sont seulement évalués sur la reconnaissance et l'emploi des indicateurs de lieu soit dans un message traitant de l'espace soit dans le cadre d'un exercice.**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **Enseignant 07 Le but principal de cette séance est que l'élève sache reconnaître un message traitant de l'espace. Il doit repérer les verbes de mouvement et les indicateurs de lieu et les mémoriser.**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ? **Je n'utilise pas le support textuel et visuel du manuel. J'opte plutôt pour des supports que je choisis moi-même. Ce sont des supports qui décrivent l'emplacement de la classe par rapport aux autres salles de l'école.**

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **La séance je la fais en 4 étapes. Je fais d'abord découvrir aux élèves le paratexte, c'est-à-dire le titre et le plan qui fait office d'illustration. Je demande aux élèves où est le titre du texte écrit au tableau. L'intitulé de mon texte c'est : « où se trouve ma classe ? » et je leur demande aussi la nature et la fonction du schéma dessiné au tableau. Je leur dis que représente ce schéma ? Est-ce que c'est une carte géographique ? Une affiche publicitaire ou le plan de l'école ? Généralement ils repèrent rapidement, ils me disent c'est un plan de l'école. Je leur demande que trouve-t-on dans une école ? Je leur dis des salles et des espaces de l'école comme par exemple la cour de récréation, le réfectoire, le bureau de la directrice, les toilettes, etc. Après l'analyse paratextuelle, je pose des questions sur le texte. Non ! Avant cela je lis le texte tout en expliquant aux élèves le sens des termes spatiaux et je demande aux élèves de faire une lecture silencieuse du texte. Après ces lectures, je leur pose des questions autour du texte. Je leur demande quels sont les espaces qui composent notre école ? Où se trouve notre classe ? À gauche du plan. Je leur demande où se situe la cour de récréation ? Je leur dis : au milieu de l'école. Je leur montre le chemin des toilettes. Je leur dis : les enfants savez-vous quel est le chemin pour aller aux toilettes ? Je descends les escaliers, je marche tout droit, puis je tourne à droite. Je leur indique le nom des mots servant à localiser. Je leur dis : Comment appelle-t-on les mots soulignés, les enfants ? Je leur dis on les appelle les indicateurs de lieu. Après toutes ces questions qui aident les élèves à comprendre le texte et à rester attentifs, je leur fais lire le texte une deuxième fois, mais cette fois-ci ça sera à haute voix et de façon expressive. Le but de cette lecture expressive est d'exercer les élèves à bien prononcer les mots, à respecter les pauses, etc. Enfin je termine par des activités. Je fais généralement les activités du manuel ou du cahier des activités qui portent sur le repérage des indicateurs de lieu ; elles sont faciles à faire et ne demandent pas beaucoup de capacités linguistiques que parfois les élèves n'ont pas.**

Enseignant : **N°08**

Sexe : ☒ ♀ ♂ ☐

Age : **35 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Licence de langue française**

Nom de l'établissement scolaire : **Ibn Toumert**

Nombre d'année(s) d'expérience : **12 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ☒ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ☒ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Avril**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ☒ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ☒ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **Les prépositions spatiales « dans », « sous » et « sur ».**
Les classes de 4ème année ? **Il y a « dans », « sur », « à gauche » et « à droite », « devant » et « derrière », « au-dessus » et « au-dessous ».**
Les classes de 5ème année ? **Il n'y a pas d'indicateurs de lieu spécifiques pour les classes de 5ème. L'étude de l'espace et celle des indicateurs de lieu sont surtout programmées en 4ème année.**

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **Parce qu'elle ne figure pas parmi les contenus d'enseignement mentionnés dans les manuels ou les programmes.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **Parce qu'elle ne figure pas parmi les objectifs d'enseignements de la troisième séquence du deuxième projet.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **Si les indicateurs de lieu constituent l'objet de base d'une leçon, comme c'est le cas en 4ème année, ou d'une activité, comme c'est le cas en 3ème année, nous les traitons ; sinon on n'est pas tenu de sélectionner au préalable ces contenus et de les enseigner à chaque niveau. L'enseignement des indicateurs de lieu est un point de langue pas assez important comparé à la conjugaison, le pluriel des noms. Ce sont, entre autres, ces points de langue qui sont évalués à l'examen de 5ème et que les élèves sont tenus d'acquérir.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

☉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales. **Cet objectif est pleinement satisfait en 5ème année. Faire découvrir le sens des indicateurs de lieu aux élèves de 5ème année n'est ni un objectif que l'on doit atteindre ni une démarche à laquelle ont doit se conformer**

☉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu. **La découverte du sens des indicateurs de lieu concerne beaucoup plus les élèves de 4ème année et les élèves de 3ème et se fait par le biais des gestes, les schémas et parfois même la traduction.**

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **Quel que soit le niveau, il n'y a pas d'évaluation portant sur la maîtrise d'expression et de compréhension de l'espace.**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **C'est une séance entièrement consacrée à la compréhension d'un texte et la découverte de l'acte de parole « se situer dans l'espace ». Dans cette séance, les élèves sont amenés à déterminer les indices textuels propres au message oral. Par exemple le repérage des interlocuteurs du message, l'identification de l'acte de parole. Les élèves font aussi la mémorisation du lexique lié à cet acte de parole.**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ? **Je m'appuie sur le texte de la séquence tout en présentant aux élèves un support visuel différent de celui figurant dans le manuel de 4ème année. C'est l'image d'un parc zoologique.**

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **La séance est constituée de 4 étapes. Il y a d'abord la phase de découverte où l'élève découvre le texte dans ses constituants externes, comme le titre et la photo d'accompagnement. Pour faciliter cette découverte on pose des questions aux élèves du genre : quel est le titre du texte ? Et les élèves répondent : « au parc zoologique ». On**

interroge aussi les élèves sur ce que représente l'image qui leur est présentée. Je leur dis : que représente l'image ? Ils me répondent « un parc zoologique ». Je leur demande aussi ce qu'est un parc zoologique. C'est un lieu où l'on trouve plein d'animaux : on trouve des lions des, éléphants, des crocodiles, etc. Après ce moment de découverte, on passe à l'observation. Durant cette deuxième étape on fait une étude du texte lui-même. On commence par une lecture magistrale du support textuel à laquelle j'associe le geste de la main pour indiquer aux élèves le sens du lexique spatial. Par exemple, « où », « tournez à droite », « à gauche », etc. après une lecture à haute voix, je demande aux élèves de lire le texte silencieusement. Ensuite je leur pose des questions à propos du texte. Ce sont les questions de la section intitulée « j'écoute et je comprends ». Grâce à ces questions, l'attention de l'élève est sollicitée en permanence. Après ces « questions d'aide à la compréhension», je fais lire avec intonation les élèves. Cette étape est appelée l'étape de la lecture expressive. Elle offre à l'apprenant la possibilité de perfectionner sa façon de lire à l'enseignant la possibilité de corriger les imperfections de l'élocution des élèves. Après ce moment de lecture expressive, on termine par la séance par des exercices. On appelle cette phase le moment d'évaluation. Les exercices proposés sont ceux du manuel et du cahier d'activités.

Enseignant : **N°09**

Sexe : ☉ ♀ ♂ ☐

Age : **30 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Licence de langue française**

Nom de l'établissement scolaire : **Mohamed Mada**

Nombre d'année(s) d'expérience : **09 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ☉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ☉ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Mars**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ☉ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ☉ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **Pour les classes de 5ème je leur fais les prépositions spatiales basiques : « dans », « sur » et « sous ».**

Les classes de 4ème année ? **Pour les classes de 4ème la sélection des indicateurs de lieu est plus riche puisque la 3ème séquence du projet 2 elle a pour objet l'étude de l'espace. Vous avez les prépositions « dans », « sur » et « sous », mais aussi « devant/derrière », « à gauche/à droite », « entre », etc.**

Les classes de 5ème année ? **Pour les classes de 5ème je n'ai pas fait une sélection d'indicateurs de lieu, parce que l'étude de l'espace n'est pas prévue pour ce niveau.**

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **Seulement pour la leçon du complément du lieu, mais pas pour l'enseignement de l'espace.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

☉ Non (Pourquoi ?) **Il n'y a pas de leçon pour les prépositions spatiales. Généralement on n'évalue pas les élèves sur les indicateurs de lieux. A l'examen de passage au cycle moyen, les élèves 5ème année, sont évalués sur leur compréhension des textes, sur leur maîtrise de la conjugaison. Les indicateurs de lieu n'ont pas autant d'importance que les verbes, les noms et les adjectifs qualificatifs, les compléments du nom, la proposition relative.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **Les indicateurs de lieu que je retiens sont ceux qui figurent dans le manuel et le cahier d'exercices.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

☉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales. **On fait apprendre aux élèves que le CCL est construit et repérable à l'aide d'un IDL, qu'il peut être déplaçable ou supprimé ; il est supplémentaire dans une phrase. On leur dit qu'on peut le mettre au début ou bien à la fin de la phrase. On peut dire devant la porte se trouvait un animal, comme on peut dire aussi un animal se trouvait devant la porte.**

☉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu. **L'étude des valeurs spatiales des indicateurs est envisagée à l'oral, à l'aide de la situation de classe ou des gravures.**

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **Pour les classes de 5ème nous ne procédons pas à une évaluation de la maîtrise de la compréhension et de l'expression de l'espace. Nous nous appliquons surtout à exercer les élèves sur l'identification et la manipulation du complément circonstanciel de lieu. Pour les classes de 4ème, c'est seulement sur l'utilisation de certains indicateurs de lieu que les élèves sont évalués.**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **C'est la lecture et la compréhension du texte « Au parc zoologique ». Nous exerçons les élèves sur l'identification des personnages et du contexte dans lequel se déroule l'histoire. Et nous faisons aussi un travail d'identification et de mémorisation du lexique (les verbes d'action et les indicateurs de lieu) servant à traduire l'acte de parole « se situer dans l'espace ».**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ? **Je confectionne mes propres supports. Nous ne sommes pas obligés d'utiliser les supports du manuel. Pour le texte je propose aux élèves un texte qui traite du repérage spatial au sein de l'école. Par exemple, où se situe notre classe par rapport aux autres salles. L'enseignant peut choisir la localisation dynamique ou statique. L'important est que le texte traite de l'espace. Même chose pour le choix du support visuel, je choisis la photo qui me parait plus évocatrice du contexte spatial décrit par le texte et la mieux à même**

de faire découvrir et comprendre l'acte de parole véhiculé par le texte. Pour ce qui est de la photo c'est un plan de l'école que je présente aux élèves.

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **Il y a 4 étapes dans cette séance : il y a un moment de découverte, un moment d'observation, un moment de lecture expressive et, enfin, un moment d'évaluation. Le premier moment est caractérisé par l'analyse du paratexte. Avec les élèves, on repère le titre du texte. Le texte que je propose aux élèves s'intitule « Au sein de l'école ». Je les questionne aussi sur le plan de l'école que je dessine au préalable sur le tableau. Je leur demande, par exemple, que représente ce schéma ? Qu'est-ce qu'une école ? Où se situe notre classe dans le plan ? Après l'analyse du paratexte on se focalise sur le texte pour rendre effective sa compréhension pour les élèves. Dans cette deuxième phase je leur lis le texte à voix haute, puis j'invite les élèves à lire à leur tour le texte à voix basse. Dans ma lecture je ne me contente pas seulement de déclamer le texte, mais je m'appuie aussi sur le geste et le plan pour faciliter l'assimilation des indications spatiales par exemple au milieu de l'école, à droite de la salle, à gauche de la salle. Après les lectures, je pose des questions au sujet du texte : Quels sont les espaces qui constituent notre école ? Où se trouve notre classe ? Puis on apporte des réponses à ces questions : notre école est constituée de salles de classe, de la cour de récréation, du bureau du directeur, les toilettes. Notre salle se trouve à droite. Après ça j'enchaîne par la lecture expressive du texte par les élèves et je clôture la séance par un exercice ou deux. Généralement, je fais l'exercice 2 et 3 du cahier des activités. Ce sont les activités les plus accessibles pour les élèves.**

Enseignant : **N°10**

Sexe : ☒ ♀ ♂ ☐

Age : **45 ans**

Diplôme(s) obtenu(s) : **Licence de langue française**

Nom de l'établissement scolaire : **Ibn El Rachik**

Nombre d'année(s) d'expérience : **21 ans**

1) L'étude de l'espace (la localisation spatiale statique et/ou dynamique) vous la prévoyez :

a) Pour les classes de 3ème année ? ☐ Oui ☒ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

b) Pour les classes de 4ème année ? ☒ Oui ☐ Non

À quel(s) trimestre(s) ? **2ème** À quel(s) mois ? **Mars**

Dans quel(s) projet ? **2** Dans quelle(s) séquence(s) ? **3**

En combien de séance(s) ? **1** De combien d'heures ? **45 minutes**

c) Pour les classes de 5ème année ? ☐ Oui ☒ Non

À quel(s) trimestre(s) ? À quel(s) mois ?

Dans quel(s) projet ? Dans quelle(s) séquence(s) ?

En combien de séance(s) ? De combien d'heures ?

2) Dans quel cadre d'étude s'inscrit votre enseignement de l'espace ?

a) Une typologie de texte ☐

b) Un acte de parole ☒ **Se situer dans l'espace**

c) Une notion grammaticale ☐

d) Autre

3) Quels sont les modes d'expressions linguistiques (ou formulations) retenus pour l'enseignement de la spatialité ? **Aucun**

4) Quels sont les indicateurs de lieu sélectionnés et étudiés au cours de cette année pour :

Les classes de 3ème année ? **« Sur », « dans », « sous ». Cette sélection des indicateurs de lieu on la trouve dans le manuel de troisième année. C'est dans le cadre d'un exercice lacunaire. Je crois c'est l'exercice N°7.**

Les classes de 4ème année ? **« Sur », « sous », « dans », « à droite/à gauche » « devant/derrière » « à côté ». Cette sélection des indicateurs de lieu est disponible dans le manuel de 4ème année.**

Les classes de 5ème année ? **En 5ème année, nous n'abordons pas les indicateurs de lieu avec les élèves, d'une part parce que l'étude de l'espace n'est pas programmée en 5ème et, d'autre part, parce que les indicateurs de lieu sont enseignés autrement. C'est-à-dire que leur programmation se fait dans le cadre de l'étude du complément circonstanciel de lieu. On apprend à l'élève l'identification de la préposition spatiale pour mieux repérer le CCL. On leur fait distinguer les différentes catégories grammaticales des indicateurs de lieu, comme les prépositions, les adverbes, les locutions prépositionnelles et adverbiales.**

5) Avez-vous prévu la préposition « à » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

◉ Non (Pourquoi ?) **Dans la leçon du complément de lieu pour les 3ème et les 5ème années oui, mais dans le cadre de l'étude de l'espace, non. En fait les indicateurs de lieu ne constituent pas un objet d'enseignement primordial.**

6) Avez-vous prévu la préposition « contre » à valeur spatiale dans votre sélection ?

☐ Oui (Citez des exemples)

◉ Non (Pourquoi ?) **Elle n'est pas dans le programme et parce que les élèves ne peuvent pas assimiler cette préposition.**

7) Qu'est-ce qui détermine votre choix des indicateurs de lieu ? **Le programme du manuel, les objectifs principaux de la séquence. Nous ne procédons pas à des sélections d'indicateurs de lieu spécifiques. La préposition « à » ou « contre », comme d'ailleurs le reste des indicateurs de lieu, ne sont pas des contenus d'enseignement en soi. Les indicateurs de lieu sont présentés aux élèves afin que ces derniers se familiarisent avec les composants lexicaux de l'acte de parole « se situer dans l'espace ». Nous abordons les indicateurs de lieu aussi pour que les élèves et notamment les élèves de 5ème année puissent identifier le complément circonstanciel de lieu. Je suppose que ces indicateurs seront abordés plus en détail au collège. À notre niveau, nous faisons plutôt un travail d'initiation.**

8) Votre enseignement des indicateurs de lieu vise-t-il ?

◉ La découverte, par l'apprenant, des catégories et des fonctions grammaticales. **Notamment pour les classes de 5ème année. C'est ce qui se fait habituellement. L'étude des valeurs sémantiques des indicateurs de lieu, en 5ème année n'est pas une pratique courante et recommandée.**

◉ La découverte, par l'apprenant, des valeurs spatiales et les nuances de sens des indicateurs de lieu. **Le sens est pris en considération, surtout lors de l'étude de l'espace en 4ème année ; mais il est transmis implicitement aux élèves à l'aide des images, des situations spatiales de la classe. Parfois, quand l'élève ne comprend pas le sens d'une préposition, par exemple « dans » et « sur », on est obligé de traduire en arabe ces prépositions.**

9) Comment envisagez-vous l'évaluation des élèves quant à leur maîtrise d'expression/compréhension de l'espace ? **Nous n'évaluons les élèves que sur l'emploi de quelques indicateurs de lieu programmés dans le manuel scolaire ou dans le cahier d'activités. La maîtrise de l'expression/compréhension de l'espace n'est pas réellement prise en considération, car celle-ci n'est pas l'objectif principal de la troisième séance du projet 2.**

10) Comment réalisez-vous la troisième séquence, du projet deux, intitulée « Se situer dans l'espace » ?

a) Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) assigné(s) à cette séance ? **L'objectif principal de cette séance, c'est de faire lire les élèves et les interroger sur un texte traitant de l'espace. Nous interrogeons les élèves sur la situation de communication et sur l'acte de parole qui domine le texte. Dans le cas de cette séance, c'est l'acte de parole « se situer dans l'espace ». Nous révélons aux élèves les composants linguistiques de cet acte de parole, c'est-à-dire les indicateurs de lieu et les verbes de mouvement. Dans cette séance, nous faisons aussi assimiler aux élèves les indicateurs de lieu et les verbes grâce à un travail de systématisation. Cela rendra plus facile l'identification de l'acte de parole.**

b) Quel(s) est (sont) le(s) support(s) (textuel et /ou visuel) utilisé(s) pour cette séance ?

Je propose un texte sur la localisation à l'intérieur de l'école. Je leur décris dans le texte par exemple l'emplacement de leur classe ou encore le chemin à emprunter pour arriver à la classe ou au bureau du directeur, etc. en plus du texte j'utilise une illustration qui convient au texte. Nous pouvons adopter le texte et l'image que nous désirons, ce qui importe c'est que ces supports coïncident avec le thème ou l'acte de parole de la leçon et facilitent la compréhension de ce dernier.

c) Quelles sont les étapes du déroulement de cette séance et qu'est-ce qui caractérise chaque étape ? **Cette séance se déroule en quatre temps un premier temps dit de découverte, un deuxième temps dit d'observation, un troisième temps dit de lecture expressive et un quatrième temps dit d'évaluation. Dans le premier temps de la séance nous procédons avec les élèves à une analyse périphérique du support textuel. Nous déterminons l'intitulé du texte. Le titre du texte c'est : où est ma classe ? Et nous tentons aussi de déterminer, toujours avec l'aide des élèves, la fonction du support visuel combiné au texte. J'envisage, à cet effet, des questions du type : est-ce que l'image fixée au tableau est une affiche publicitaire ou un plan de l'école ou une affiche d'un film ? À quoi sert un plan ? Je leur dis qu'un plan de l'école sert à faciliter la localisation des salles qui composent une école et je leur démontre cela. Je leur dis, par exemple, notre salle est près de la cour de récréation, la cour de récréation est au milieu de l'école, le bureau du directeur est à droite et que les toilettes sont à gauche. Après cette phase de découverte externe du texte, on passe à l'étape de l'observation où l'on s'applique à assurer à l'élève la compréhension interne du texte. Pour ce faire, je lis le texte porté au tableau tout en expliquant par la gestuelle les indicateurs figurant dans le texte. Cette première lecture est suivie d'une deuxième lecture silencieuse faite par les élèves. Dès que cette lecture est terminée, j'entame les questions d'aide à la compréhension. J'interroge, par exemple, les élèves sur l'emplacement de leur classe par rapport aux salles voisines ? Je leur dis où se situe notre classe par rapport aux salles voisines ? Je leur indique le chemin pour aller aux toilettes et ce à l'aide du plan. Je leur dis : pour aller aux toilettes je sors de la classe, puis je marche tout droit et je tourne à gauche. Je demande aussi aux élèves de prononcer à nouveau les indicateurs de lieu du texte notés en caractère gras au tableau. Je leur dis qui répète les mots qui montrent le chemin ? A la fin de cette étape de compréhension du texte, je fais lire le maximum d'élèves pour d'une part les entraîner à bien lire et d'autre part les évaluer quant à leur prononciation et les corriger au besoin. Enfin, la séance s'achève par la réalisation de quelques exercices. J'opte, le plus souvent pour les exercices de repérage des indicateurs de lieu disponibles dans le manuel et dans le cahier des activités de 4ème année. Les exercices non illustrés du manuel ou du cahier d'exercices, je les évite parce qu'il est difficile pour les élèves de comprendre le sens général des phrases en l'absence d'images d'accompagnement.**

ANNEXE 2 :
RÉSULTATS DES TESTS EFFÉCTUÉS AUPRÈS DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

Résultats des tests 1 et 2 prè-dispositifs effectués auprès des élèves de 4e année primaire

Élève	TEST 1			TEST 2		
	SCENE 1 (Contre)	SCENE 2 (Sur)	SCENE 3 (Au)	SCENE 1 (Au)	SCENE 2 (Sur)	SCENE 3 (Contre)
N°1	contre	sur	au	au	sous	contre
N°2	contre	sur	au	sur	dans	contre
N°3	sous	contre	sous	sur	contre	dans
N°4	sur	au	sur	sur	sur	sous
N°5	sous	au	sur	sur	sous	au
N°6	au	sur	sur	sur	sur	sous
N°7	sur	au	au	au	au	sur
N°8	sur	dans	dans	sous	sous	au
N°9	sous	dans	sous	sous	sur	sous
N°10	sur	contre	contre	contre	dans	sur
N°11	contre	sur	sur	dans	sur	contre
N°12	contre	sur	au	au	sur	contre
N°13	contre	sur	sur	au	sur	contre
N°14	contre	sur	sur	sur	sur	contre
N°15	contre	sur	contre	sur	sous	contre
N°16	contre	sur	sur	contre	sur	contre
N°17	sur	contre	au	au	au	sur
N°18	contre	dans	dans	dans	dans	sous
N°19	sur	sous	dans	au	dans	contre
N°20	contre	sur	au	sous	sur	contre

Résultats du test 3 pré-dispositif effectué auprès des élèves de 4e année primaire

	Scène de la fille contre le mur	Scène du blouson au portemanteau	Scène des deux enfants sur le trottoir	Scène du balai contre un seau
Élève N°01	**La fille contre le mur.**	**Le blouson au le portemanteau.**	**Les enfants sous le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°02	**La fille contre le mur.**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les deux enfants sur le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°03	**La fille contre le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants sous le trottoir.**	**Le balai sous le seau.**
Élève N°04	**La fille dans le mur.**	**Le blouson est sous le portemanteau.**	**Les enfants au trottoir.**	**Le balai dans le seau.**
Élève N°05	**La fille dans le mur.**	**Le blouson sous portemanteau.**	**Les enfants sur trottoir.**	**Le balai sous le seau.**
Élève N°06	**Ø**	**Sur le portemanteau le blouson.**	**Sur le trottoir les enfants.**	**Sur le balai le seau.**
Élève N°07	**La fille au mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants au trottoir.**	**Le balai sur le seau.**
Élève N°08	**La fille sous le mur.**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les enfants de le trottoir.**	**Le balai dans le seau.**
Élève N°09	**La fille au mur.**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les enfants sur trottoir.**	**Le balai sous le seau.**
Élève N°10	**La fille sur le mur.**	**Le blouson au le portemanteau.**	**Ø**	**Le balai est contre le seau.**
Élève N°11	**La fille contre le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°12	**La fille contre le mur.**	**Le blouson au portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°13	**La fille contre le mur.**	**Le blouson au le portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°14	**La fille contre le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants assis sur le trottoir.**	**Le balai devant le seau.**
Élève N°15	**La fille dans le mur.**	**Le blouson contre un portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai sous le seau.**
Élève N°16	**La fille au le mur.**	**Le blouson au le portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°17	**La fille contre le mur.**	**Le blouson de au le portemanteau.**	**Les enfants sous le trottoir.**	**Le balai de au le seau.**
Élève N°18	**La fille dans le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants dans le trottoir.**	**Le balai sous le seau.**
Élève N°19	**La fille dans le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants les contre le trottoir.**	**Le balai dans le seau.**
Élève N°20	**La fille contre le mur.**	**Le blouson sous le portemanteau.**	**Les enfants au le trottoir.**	**Le balai au le seau.**

Résultats des tests 1 et 2 prè-dispositifs effectués auprès des élèves de 5e année primaire

Élève	TEST 1			TEST 2		
	SCENE 1 (Contre)	**SCENE 2 (Sur)**	**SCENE 3 (Au)**	**SCENE 1 (Au)**	**SCENE 2 (Sur)**	**SCENE 3 (Contre)**
N°1	contre	sur	au	dans	sur	contre
N°2	sous	sur	sous	contre	sur	sur
N°3	contre	sur	dans	dans	sur	sous
N°4	contre	au	dans	sur	au	sous
N°5	sous	dans	dans	sur	dans	sous
N°6	contre	sur	dans	dans	sur	contre
N°7	sur	dans	dans	dans	dans	sur
N°8	contre	sur	dans	dans	sur	sous
N°9	contre	dans	dans	sur	dans	sous
N°10	contre	sur	sur	sur	sur	contre
N°11	sur	dans	sur	dans	sous	contre
N°12	sur	sur	sous	sous	sur	sur
N°13	contre	sur	sur	au	dans	contre
N°14	sous	sur	au	au	sur	contre
N°15	contre	sur	dans	sur	sur	contre
N°16	contre	sur	dans	sur	sur	contre
N°17	contre	dans	sous	sous	dans	contre
N°18	contre	dans	au	au	dans	contre
N°19	contre	sur	sous	au	dans	sous
N°20	contre	sur	Sur	dans	sur	au

Résultats du test 3 pré-dispositif effectué auprès des élèves de 5e année primaire

	Scène de la fille contre le mur	Scène du blouson au portemanteau	Scène des deux enfants sur le trottoir	Scène du balai contre un seau
Élève N°01	**La fille mur.**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les enfants dans les trottoirs.**	**Le balai sur le seau.**
Élève N°02	**La fille sur le mur.**	**Le blouson**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai de le seau.**
Élève N°03	**La fille elle est mur.**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les enfants dans le trottoir.**	**Le balai sur le seau.**
Élève N°04	**La fille est à côté de mur.**	**Le blouson est sur le portemanteau.**	**Les enfants au trottoir.**	**Le balai est à côté le seau.**
Élève N°05	**La fille dans le mur.**	**Le blouson au portemanteau.**	**Les enfants dans trottoir.**	**Le balai son(t) le seau.**
Élève N°06	**La fille contre le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai dans le seau.**
Élève N°07	**La fille sur le mur.**	**Le blouson**	**Les enfants dans le trottoir.**	**Le balai sur le seau.**
Élève N°08	**La fille est sur le mur.**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les enfants en/ont le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°09	**La fille sur le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants dans le trottoir.**	**Le balai sur le seau.**
Élève N°10	**La fille contre mur.**	**Le blouson au le portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°11	**La fille au mur.**	**Le blouson son(t) portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai sur le seau.**
Élève N°12	**La fille contre le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai e(s)t le seau.**
Élève N°13	**La fille contre le mur.**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les enfants au trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°14	**La fille reste sur le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants assis au trottoir.**	**Le balai est contre le seau.**
Élève N°15	**Ø**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les enfants dans le trottoir.**	**Le balai sur le seau.**
Élève N°16	**La fille contre le mur.**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°17	**La fille contre le mur.**	**Le blouson dans le portemanteau.**	**Les enfants sur le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°18	**La fille dans le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants contre le trottoir.**	**Le balai au seau.**
Élève N°19	**Ø**	**Le blouson accroché le portemanteau.**	**Les enfants assis dans le trottoir.**	**Le balai contre le seau.**
Élève N°20	**La fille dans le mur.**	**Le blouson sur le portemanteau.**	**Les enfants sont sur le trottoir.**	**Le balai sur le seau.**

Résultats des tests 1 et 2 post-dispositifs effectués auprès des élèves de 3e année primaire

Élève	TEST 1			TEST 2		
	SCENE 1 (Contre)	SCENE 2 (Sur)	SCENE 3 (Au)	SCENE 1 (Au)	SCENE 2 (Sur)	SCENE 3 (Contre)
N°1	contre	sur	au	au	sur	contre
N°2	contre	sur	au	au	sur	contre
N°3	contre	sur	au	au	sur	contre
N°4	contre	sur	au	dans	sur	contre
N°5	contre	sur	au	au	sur	contre
N°6	contre	sur	au	au	sur	contre
N°7	contre	sur	au	au	sur	contre
N°8	contre	sur	au	au	sur	contre
N°9	contre	sur	au	au	sur	contre
N°10	contre	sur	au	au	sur	contre
N°11	contre	sur	au	au	sur	contre
N°12	absent	absent	absent	absent	absent	absent
N°13	contre	sur	au	au	sur	contre
N°14	contre	sur	au	au	sur	contre
N°15	contre	sur	au	au	sur	contre
N°16	contre	sur	au	au	sur	contre
N°17	contre	sur	dans	dans	sur	contre
N°18	absent	absent	absent	absent	absent	absent
N°19	au	sur	contre	au	sur	au
N°20	contre	sur	au	au	sur	contre

Résultats du test 3 post-dispositif effectué auprès des élèves de 3e année primaire

	Scène de la fille contre le mur	Scène du blouson au portemanteau	Scène des deux enfants sur le trottoir	Scène du balai contre un seau
Élève N°01	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au le portemanteau. Il y a un blouson au le portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°02	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Le blouson est accroché au portemanteau. Il y a un blouson accroché au portemanteau.	Les enfants assis sur le trottoir. Il y a des enfants sur le trottoir.	Un balai est contre le seau. Il y a un balai contre le seau.
Élève N°03	La fille est contre le mur. Il y a une la fille sont le mur.	Le blouson est accroché le portemanteau. Il y a un blouson accroché le portemanteau.	les enfants est sur le trottoir. Il y a une enfant est sur le trottoir.	Le balai est contre le seau. Il y a une balai est contre seau.
Élève N°04	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est accroché le portemanteau. Il y a est accroché portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a sont les enfants sur trottoir.	Un balai est contre le seau. Il y a est la balai contre un seau.
Élève N°05	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est croché la portemanteau. Il y a un blouson accroche le portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux élèves sont sur le trottoir.	Le balai est contre le seau. Il y a un balai contre seau.
Élève N°06	Une fille contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°07	Une fille est contre le mur. Il y a une fille est contre le mur.	Un blouson au le portemanteau. Il y a un portemanteau un blouson.	Les enfants est sur le trottoir. Il des enfants est sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Est-il balai est contre un seau.
Élève N°08	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson au le portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants est sur le trottoir. Il y a l'enfant trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°09	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson au le portemanteau. Il y a un blouson au le portemanteau.	Deux enfants sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Le balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°10	Une fille est contre le mur. Il fille contre le mur.	Un blouson accroché au portemanteau. Un blouson accroché portemanteau.	Deux enfants est sur le trottoir. Il les enfants est sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il balai est contre un seau.

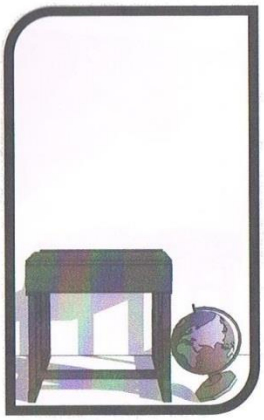
Résultats du test 3 post-dispositif effectué auprès des élèves de 3e année primaire (suite)

	Scène de la fille contre le mur	Scène du blouson au portemanteau	Scène des deux enfants sur le trottoir	Scène du balai contre un seau
Élève N°11	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Les enfants est sur le trottoir. Il y a des enfants sont le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°12	Absent	Absent	Absent	Absent
Élève N°13	Une fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Un blouson est au le portemanteau. Il y a un blouson au le portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Un balai est contre un seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°14	Une fille contre le mur. Il y a une fille le mur.	Un blouson au portemanteau. Il y a un blouson au portemanteau.	Deux enfants sont sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Le balai contre un seau. Il y a un balai un seau.
Élève N°15	Une fille est contre le mur. Il une fille est contre le mur.	Un blouson est croché et portemanteau. Ø	Deux enfants est sur le trottoir. Ø	Un balai est contre le seau. Ø
Élève N°16	La fille est contre le mur. Il y a une fille contre le mur.	Le blouson est croché le portemanteau. Il y a un blouson croché le portemanteau.	Deux enfants est sur le trottoir. Il y a deux enfants sur le trottoir.	Le balai est contre le seau. Il y a un balai contre un seau.
Élève N°17	Une fille contre le mur. Ø	Un blouson un portemanteau. Ø	Deux enfants sur le trottoir. Ø	Un balai contre un seau. Ø
Élève N°18	Absent	Absent	Absent	Absent
Élève N°19	Une fille contre le mur. Ø	Le blouson accroché le portemanteau. Ø	Les enfants sur le trottoir. Ø	Le balai sont. Ø
Élève N°20	Une fille contre le mur. Il y a le mur.	Un blouson au mur. Il y a blouson portemanteau.	Deux enfants sur le trottoir. Il y a des enfants sur le trottoir.	Il y a un contre. Ø

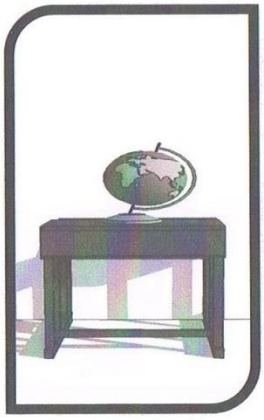
Résultats du test 1 post-dispositif effectué auprès des élèves de 4e année primaire

Elève N°01 /4 année

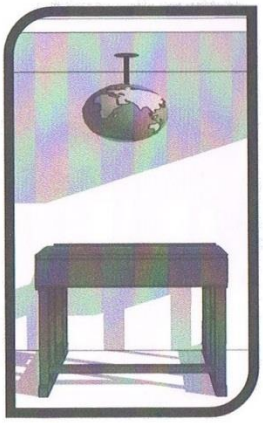
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☒ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.



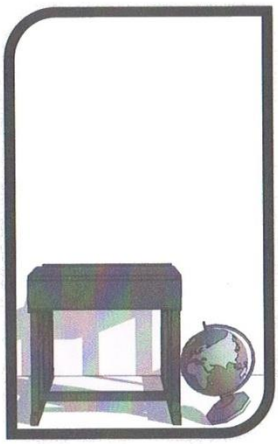
Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☒ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.



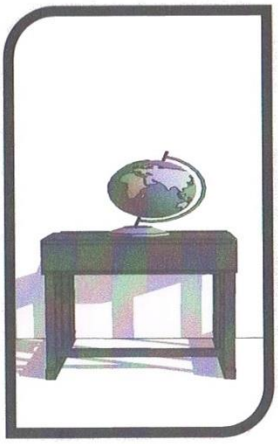
Le globe terrestre ☐ est **dans** le plafond.
☐ est **sur** le plafond.
☐ est **contre** le plafond.
☒ est **au** plafond.
☐ est **sous** le plafond.

Elève N°02 /4 année

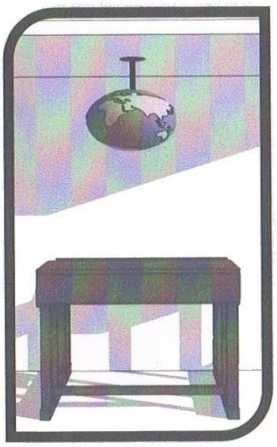
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☒ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☒ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.

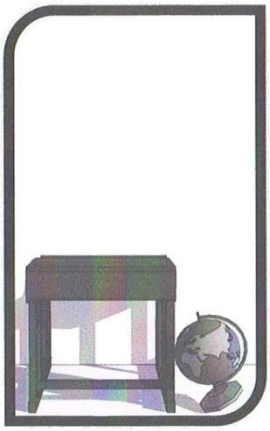


Le globe terrestre ☐ est **dans** le plafond.
☐ est **sur** le plafond.
☐ est **contre** le plafond.
☒ est **au** plafond.
☐ est **sous** le plafond.

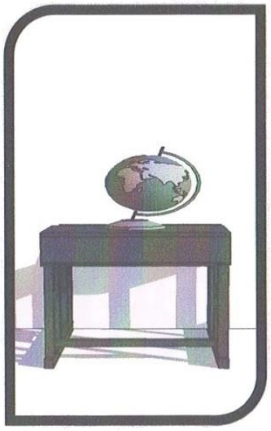
1

Elève N°03 /4 année

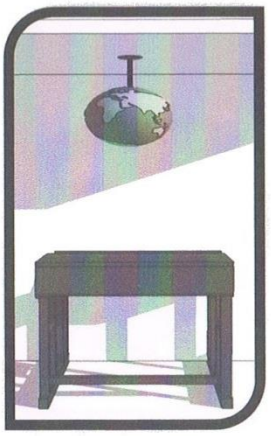
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

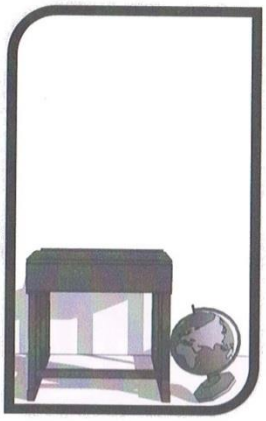


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

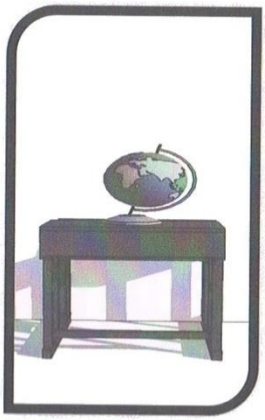
1

Elève N°04 /4 année

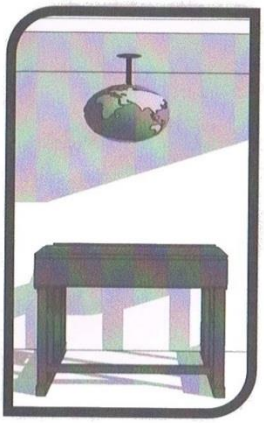
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

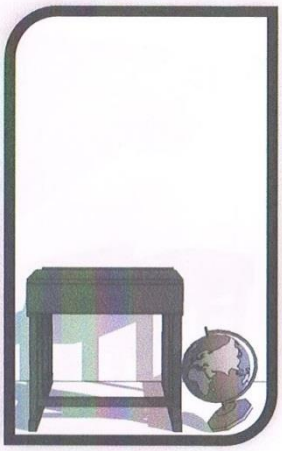


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

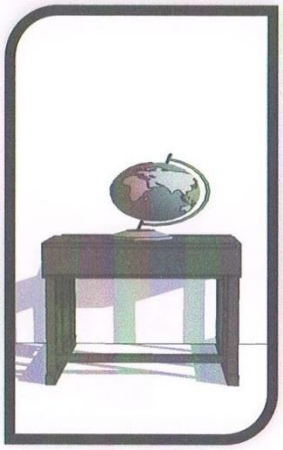
1

Elève N°05 /4 année

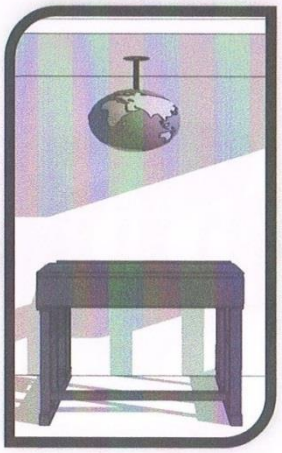
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

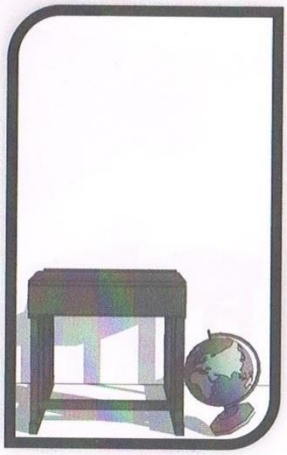


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

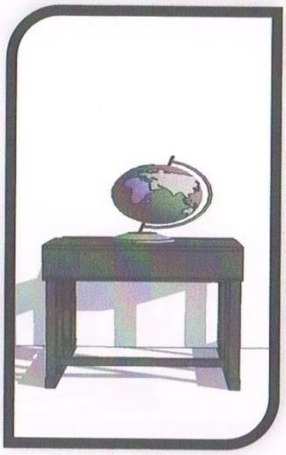
1

Elève N°06 /4 année

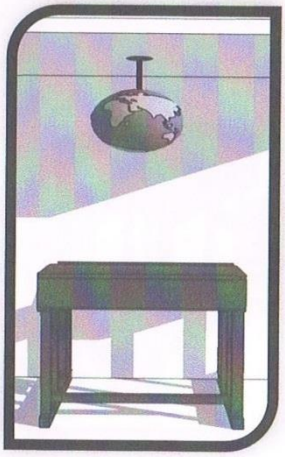
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

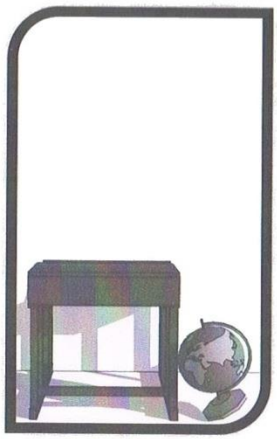


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

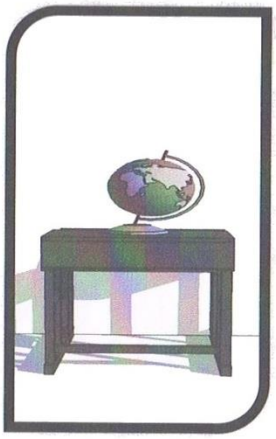
1

Elève N°07 /4 année

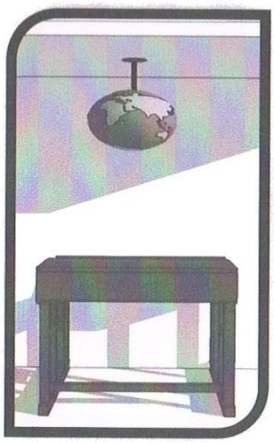
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

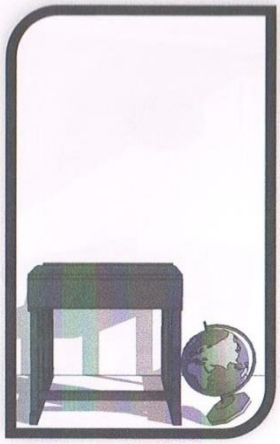


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

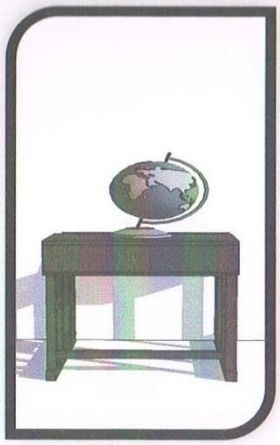
1

Elève N°08 /4 année

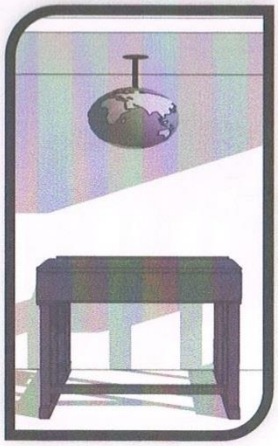
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

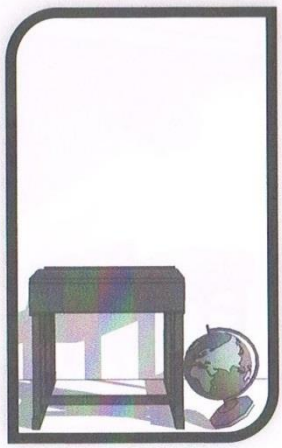


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☒ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☐ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

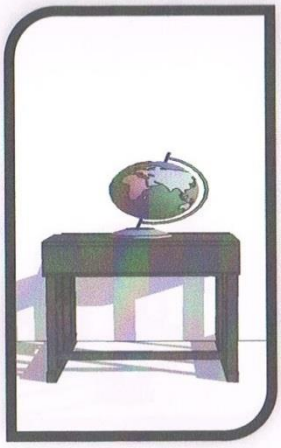
1

Elève N°09 /4 année

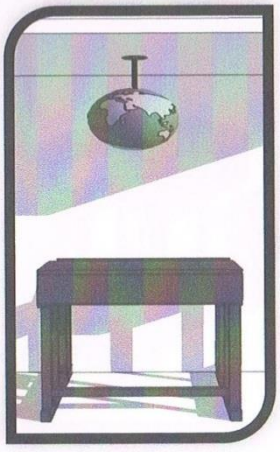
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

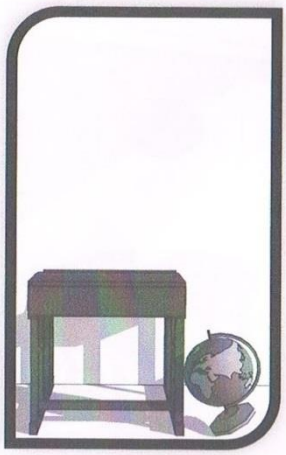


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

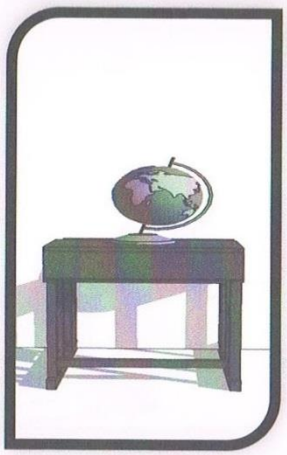
1

Elève N°10 /4 année

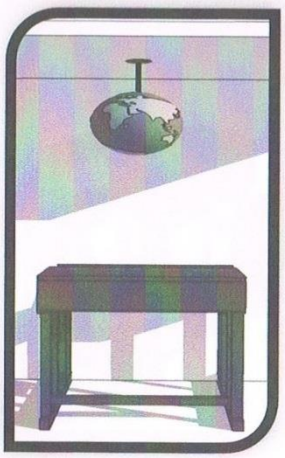
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

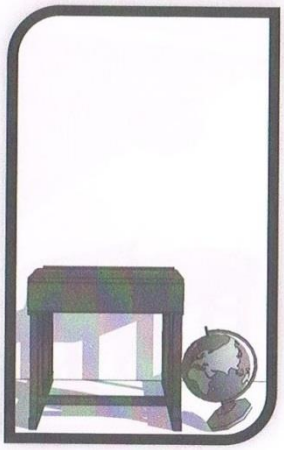


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

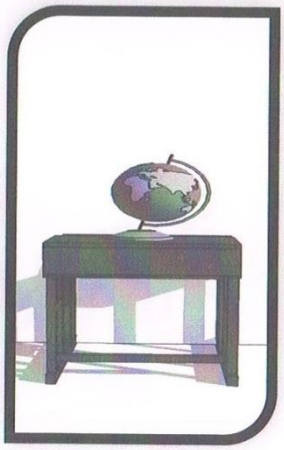
1

Elève N°11 /4 année

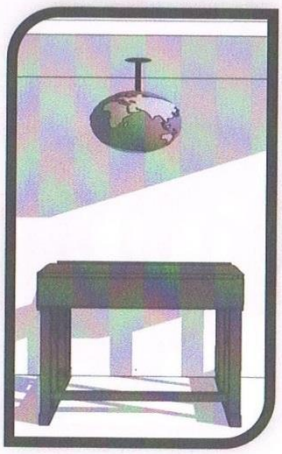
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

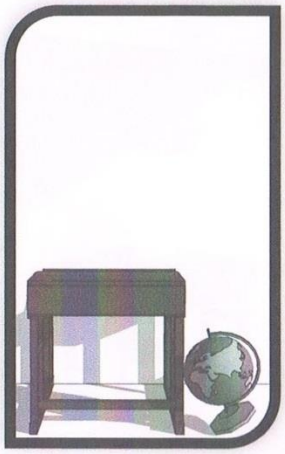


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

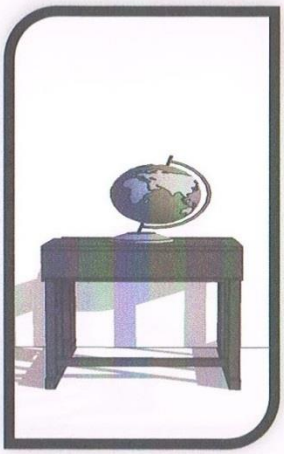
1

Elève N°12 /4 année

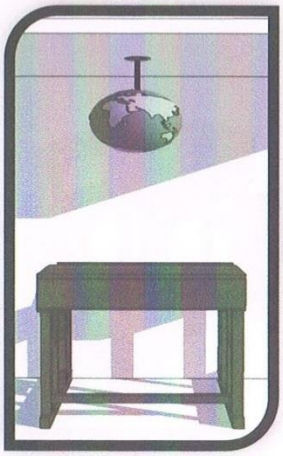
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

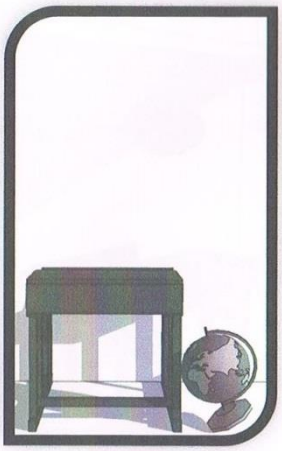


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

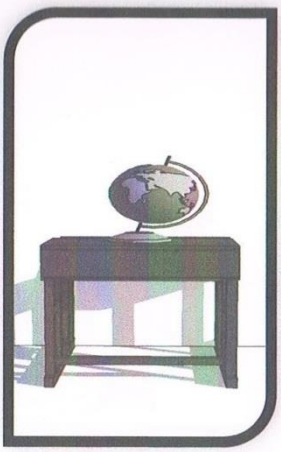
1

Elève N°13 /4 année

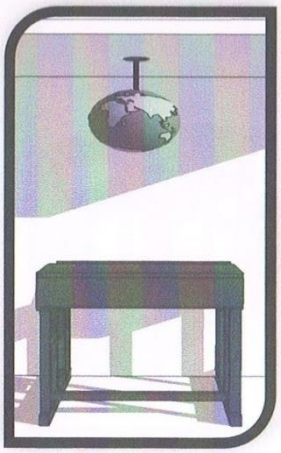
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☒ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☒ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.

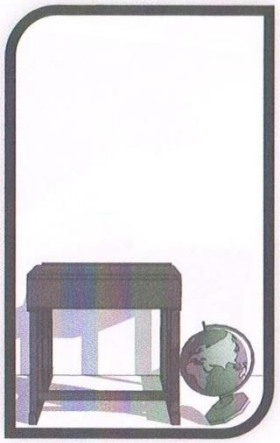


Le globe terrestre ☐ est **dans** le plafond.
☐ est **sur** le plafond.
☐ est **contre** le plafond.
☒ est **au** plafond.
☐ est **sous** le plafond.

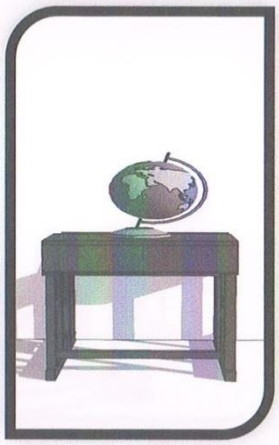
1

Elève N°14 /4 année

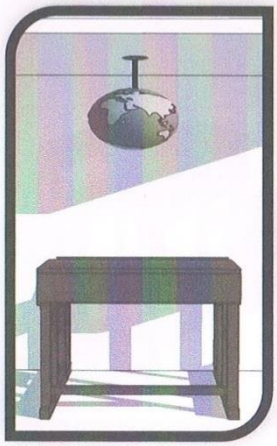
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☒ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☒ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.

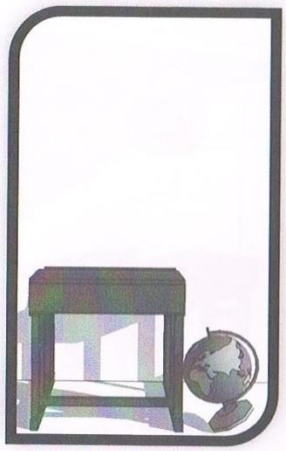


Le globe terrestre ☐ est **dans** le plafond.
☐ est **sur** le plafond.
☐ est **contre** le plafond.
☒ est **au** plafond.
☐ est **sous** le plafond.

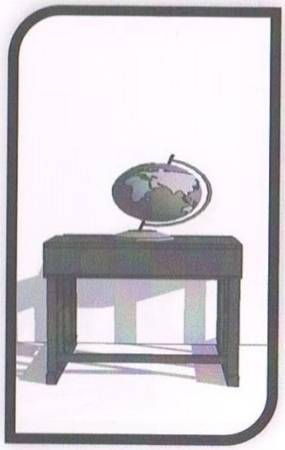
1

Elève N°15 /4 année

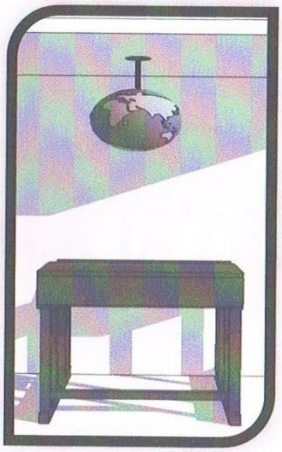
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☑ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☑ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

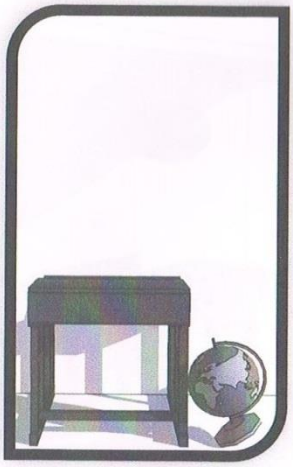


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☑ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

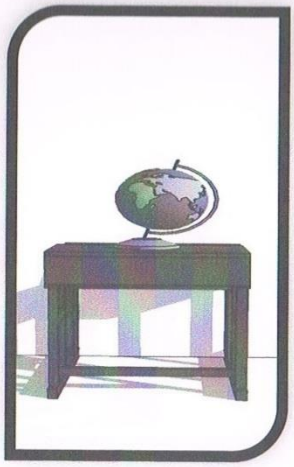
1

Elève N°16 /4 année

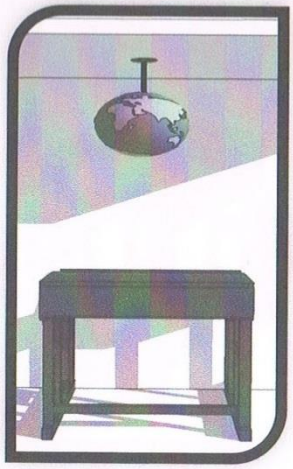
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

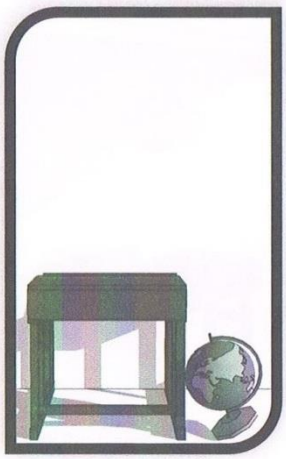


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

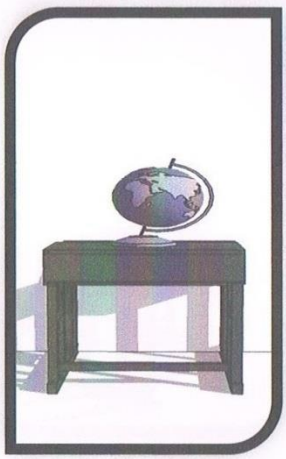
1

Elève N°17 /4 année

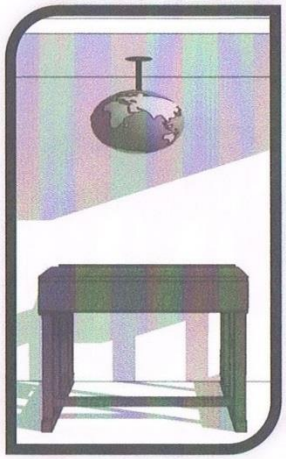
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

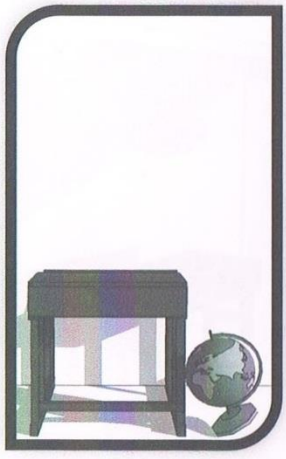


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

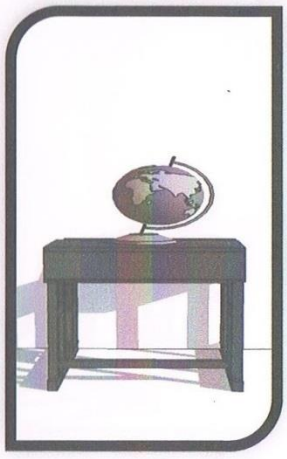
1

Elève N°18 /4 année

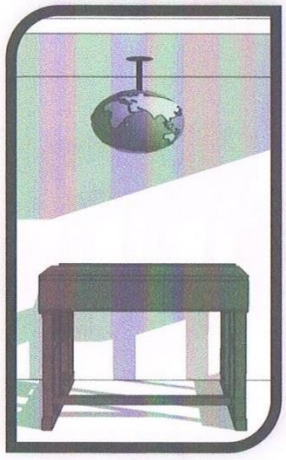
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

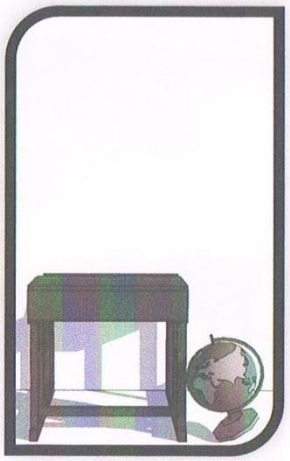


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

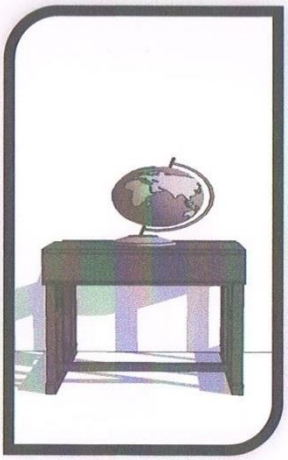
1

Elève N°19 /4 année

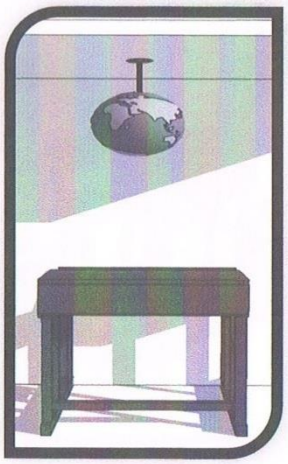
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

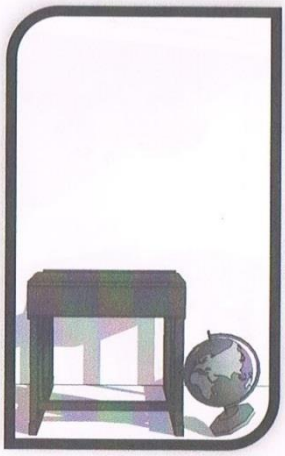


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

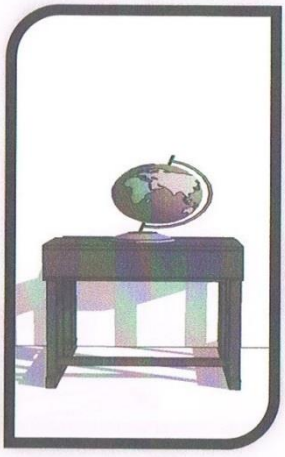
1

Elève N°20 /4 année

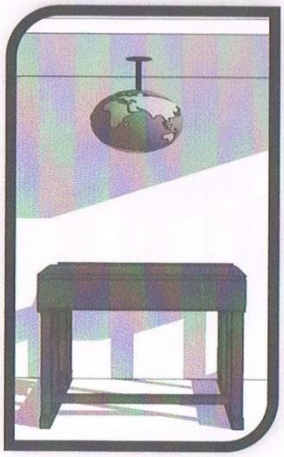
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

1

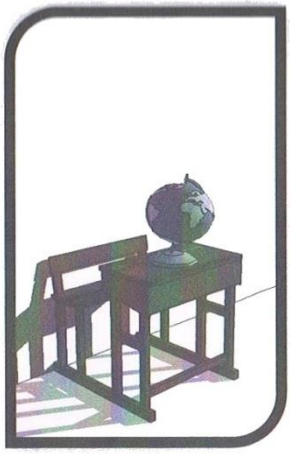
Résultats du test 2 post-dispositif effectué auprès des élèves de 4e année primaire

Elève N°01 /4 année

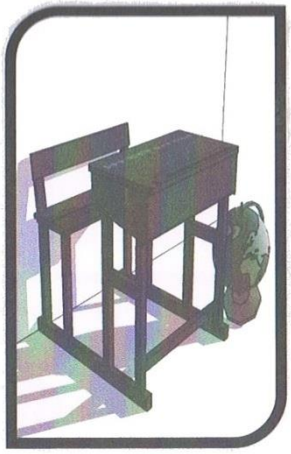
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

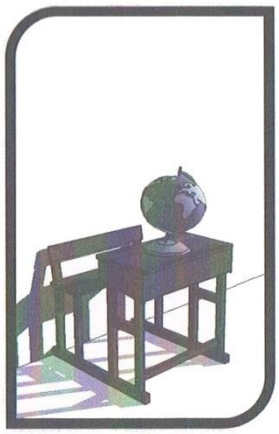
2

Elève N°02 /4 année

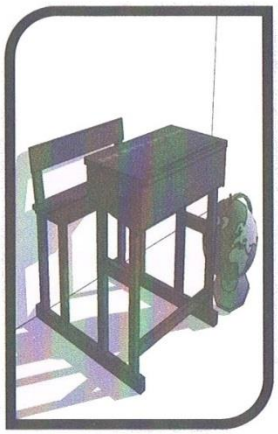
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

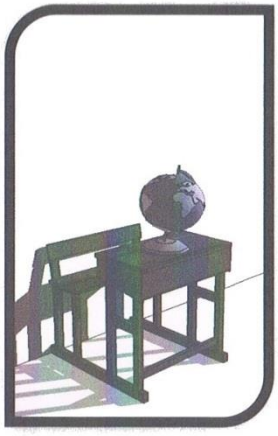
2

Elève N°03 /4 année

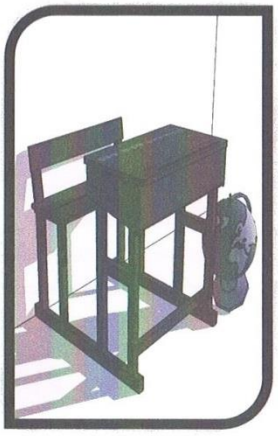
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

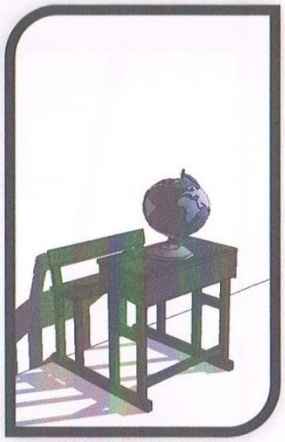
2

Elève N°04 /4 année

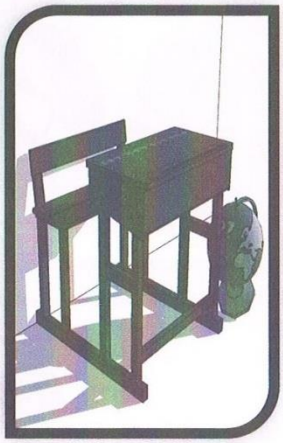
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

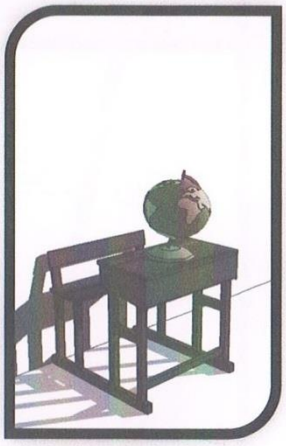
2

Elève N°05 /4 année

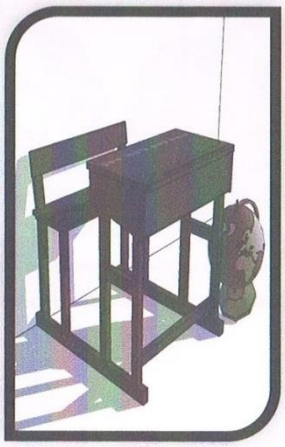
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

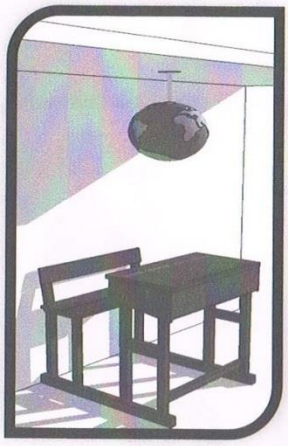


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°06 /4 année

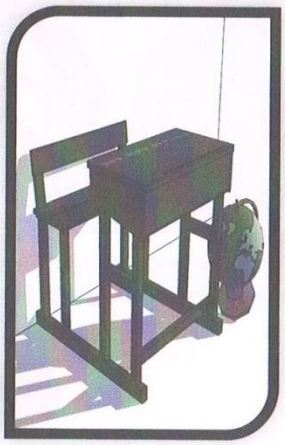
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°07 /4 année

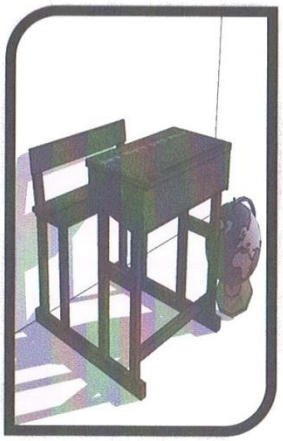
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°08 /4 année

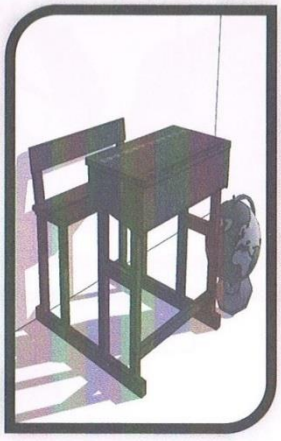
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☒ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☐ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☒ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

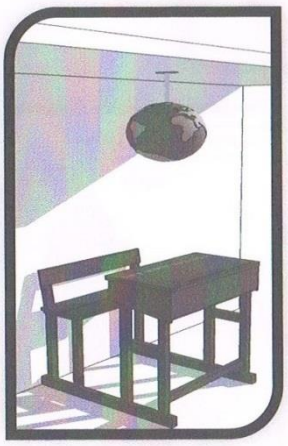


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

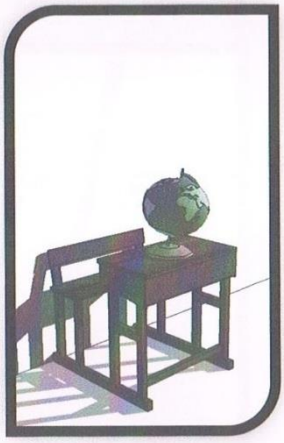
2

Elève N°09 /4 année

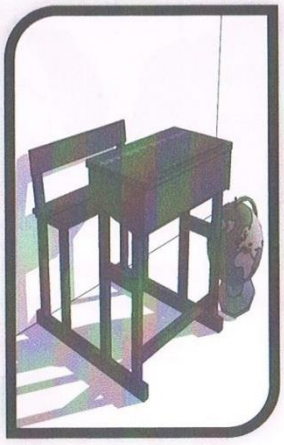
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

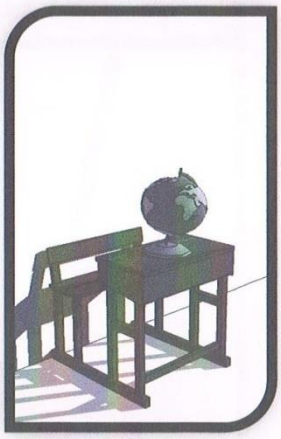
2

Elève N°10 /4 année

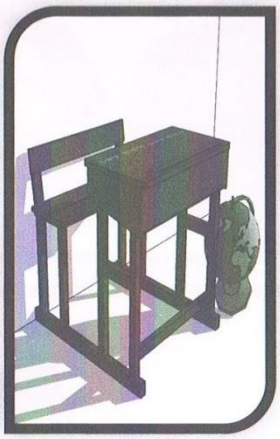
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

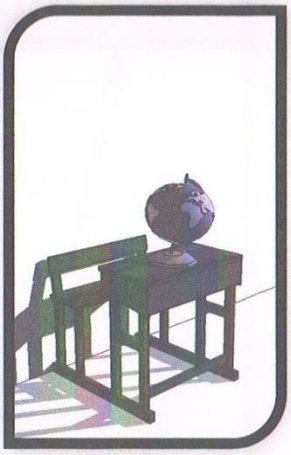
2

Elève N°11 /4 année

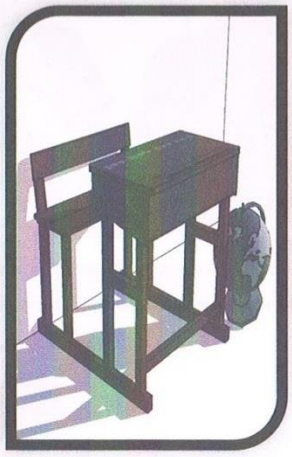
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

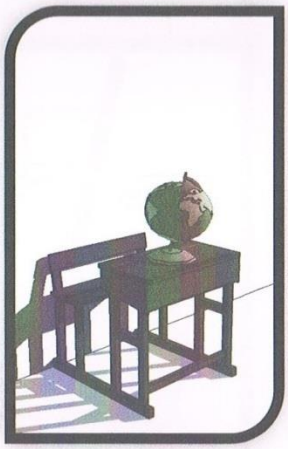
2

Elève N°12 /4 année

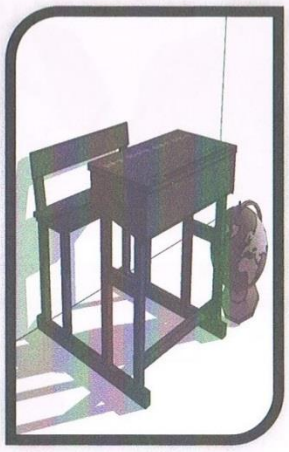
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

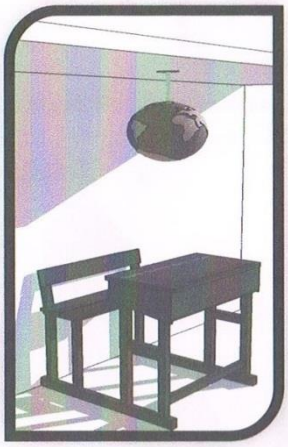


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

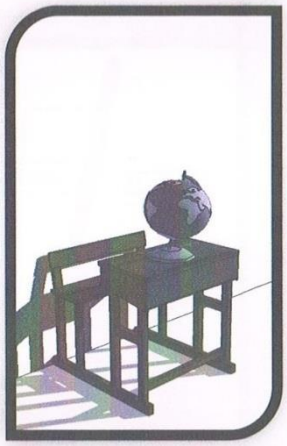
2

Elève N°13 /4 année

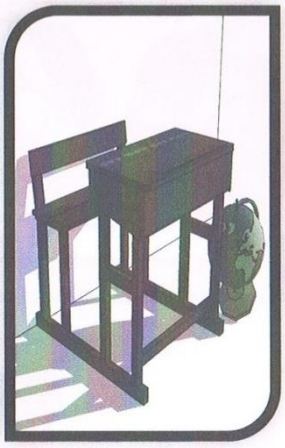
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

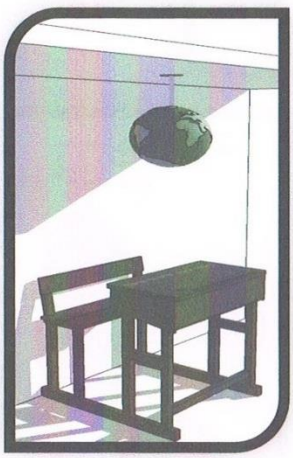


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

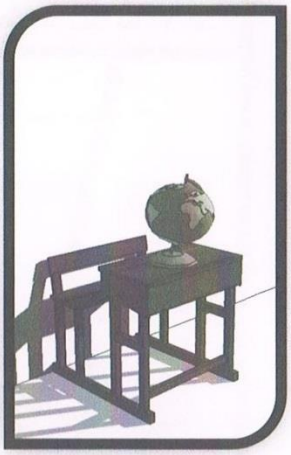
2

Elève N°14 /4 année

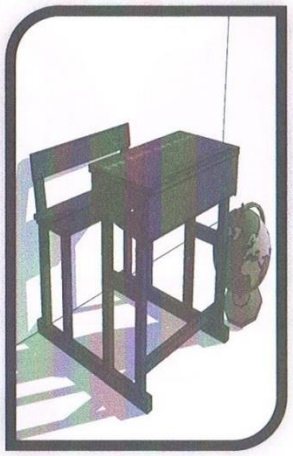
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

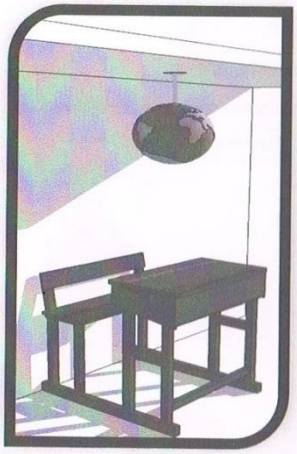


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°15 /4 année

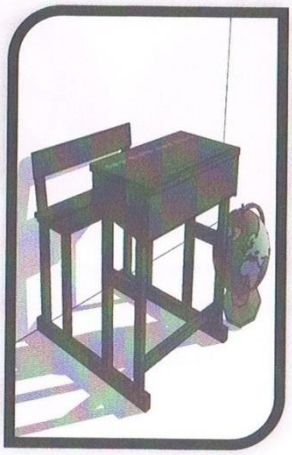
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☑ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☑ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☑ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°16 /4 année

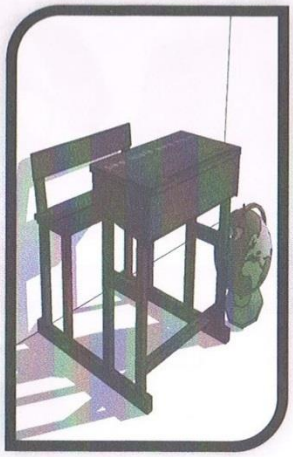
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

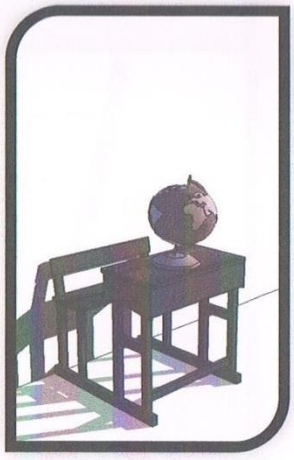
2

Elève N°17 /4 année

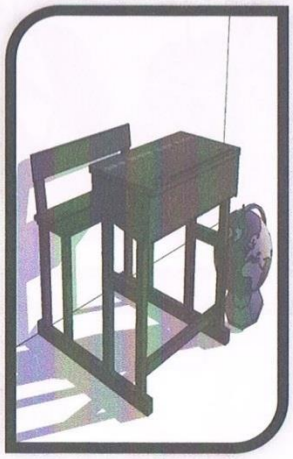
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

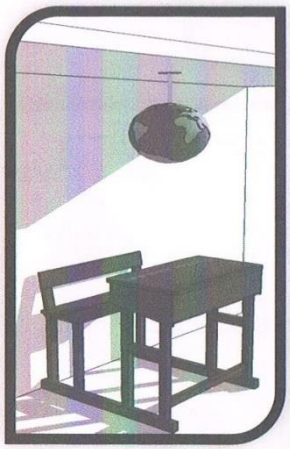


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

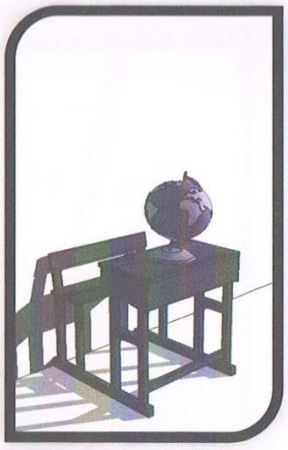
2

Elève N°18 /4 année

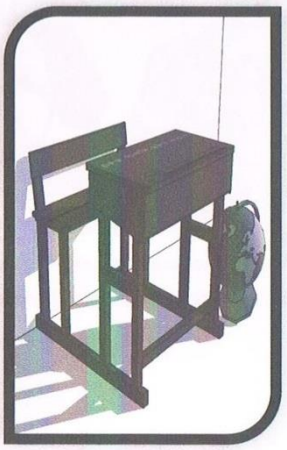
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

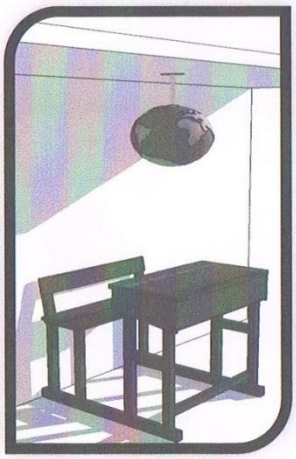


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

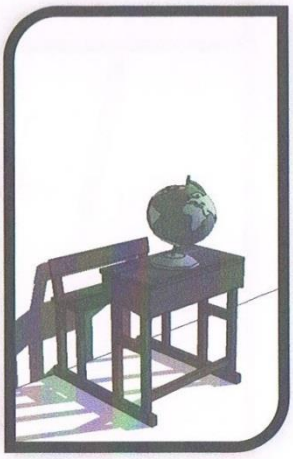
2

Elève N°19 /4 année

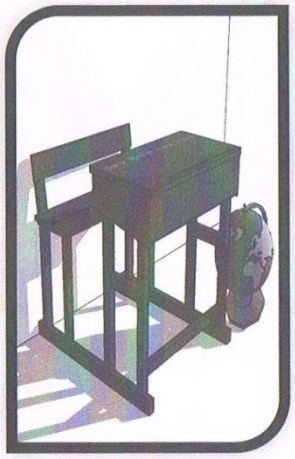
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

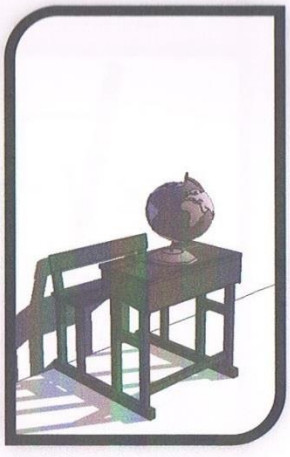
2

Elève N°20 /4 année

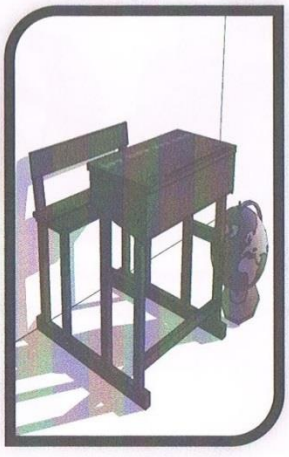
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



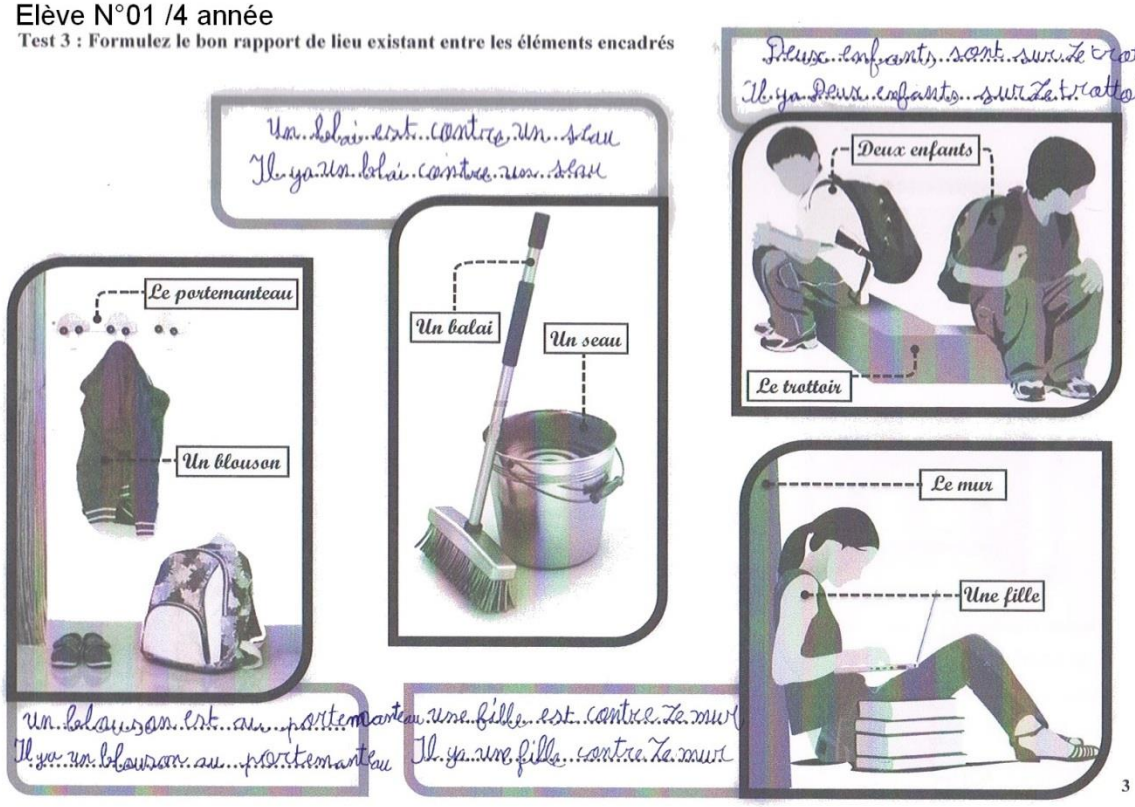
Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Résultats du test 3 post-dispositif effectué auprès des élèves de 4e année primaire

Elève N°01 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



Un balai est contre un seau
Il y a un balai contre un seau

Deux enfants sont sur le trottoir
Il y a deux enfants sur le trottoir

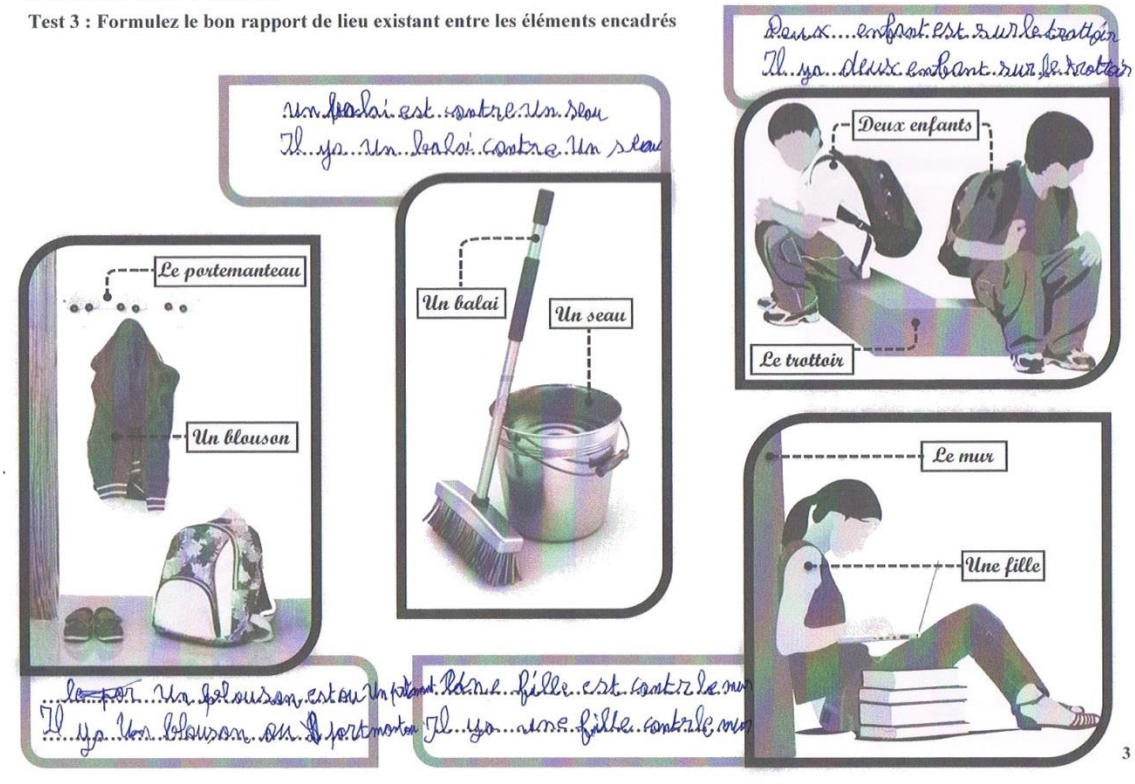
Un blouson est au portemanteau
Il y a un blouson au portemanteau

une fille est contre le mur
Il y a une fille contre le mur

3

Elève N°02 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



un balai est contre un seau
Il y a un balai contre un seau

Deux enfant est sur le trottoir
Il y a deux enfant sur le trottoir

Il y a un blouson au portemanteau

Il y a une fille contre le mur

3

Elève N°03 /4 année

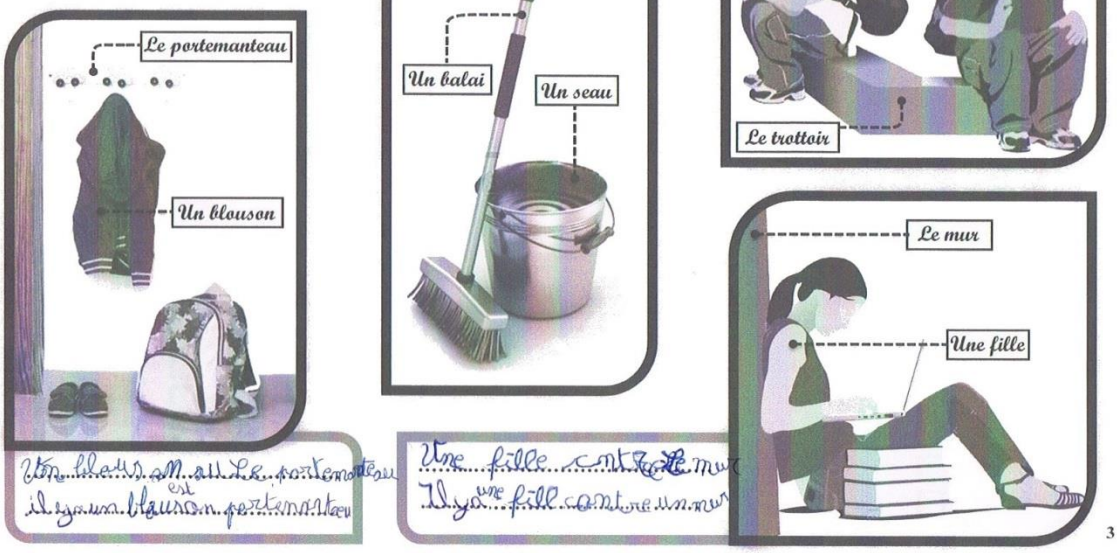
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Il ya Deux enfants sur trois

Deux enfants sur le trottoir

Un balai est contre Un seau

Il ya un balai contre un seau



Un blouson est Le portemanteau

Il ya un blouson portemanteau

Une fille contre le mur

Il ya une fille contre un mur

3

Elève N°04 /4 année

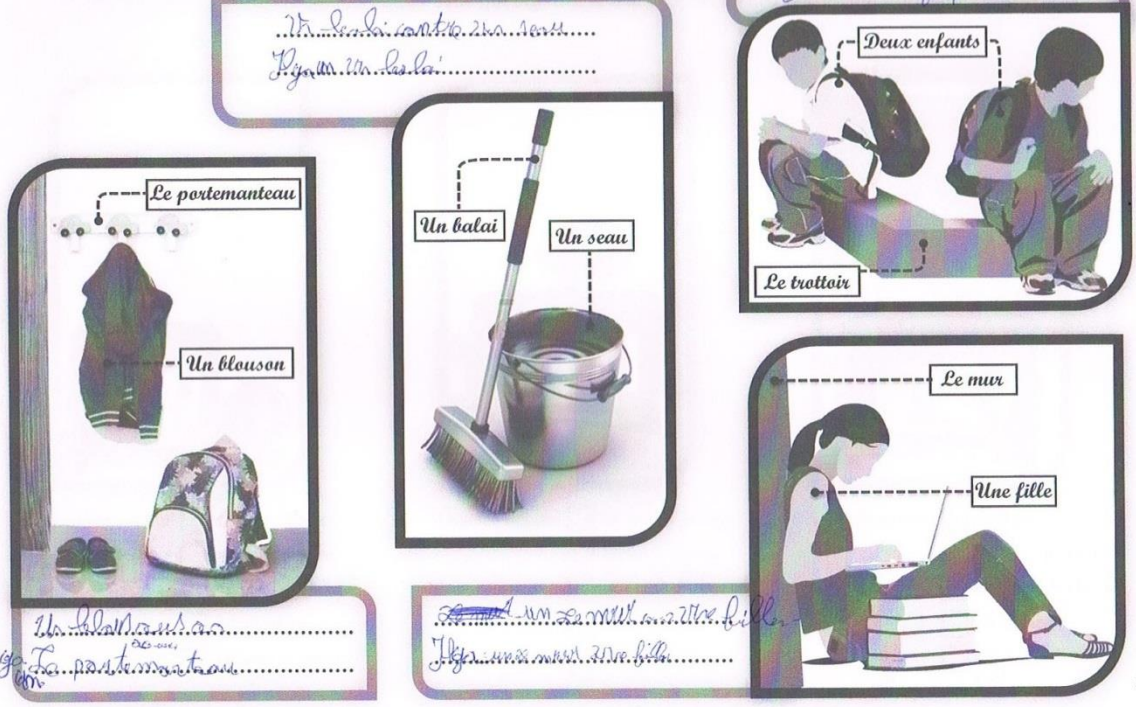
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Deux enfants sur le trottoir

Il ya un Deux enfants le trottoir

Un balai contre Un seau

Il ya un balai



Un blouson est

Il ya Le portemanteau

Un seau contre Une fille

Il ya un mur Une fille

3

Elève N°05 /4 année

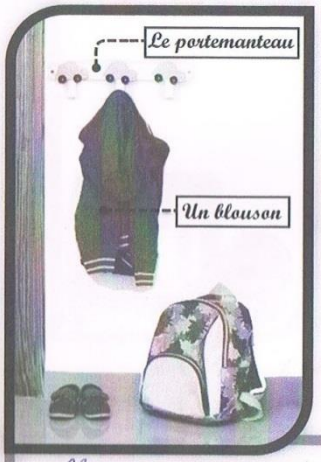
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Deux enfants sont sur le trottoir
Il y a Deux enfants



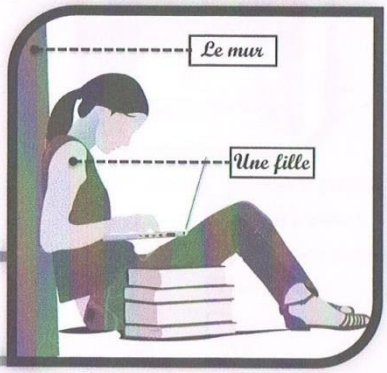
Un balai est contre Un seau
Il y a balai est contre seau





Un blouson est Le portemanteau.
Il y a Un est a portemanteau

Une fille est Le mur
Il y a fille est mur

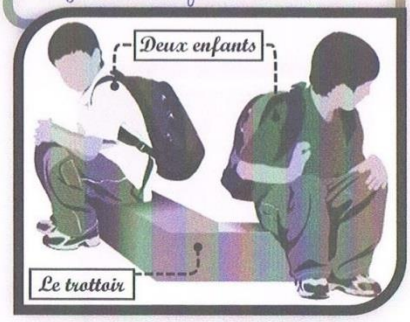


3

Elève N°06 /4 année

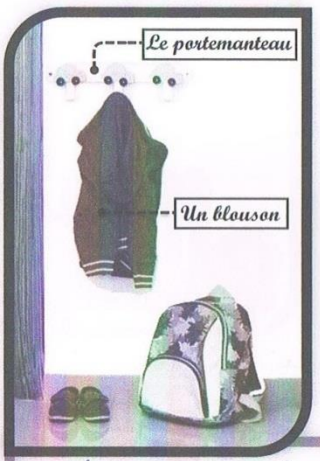
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Deux enfants sont sur le trottoir
Il y a Deux enfants sur le trottoir



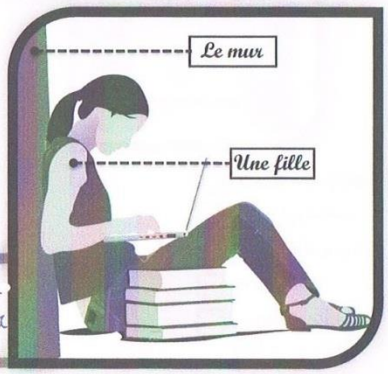
Un balai est contre Un seau
Il y a Un balai contre Un seau





Un blouson est Le portemanteau
Il y a Un blouson Le portemanteau

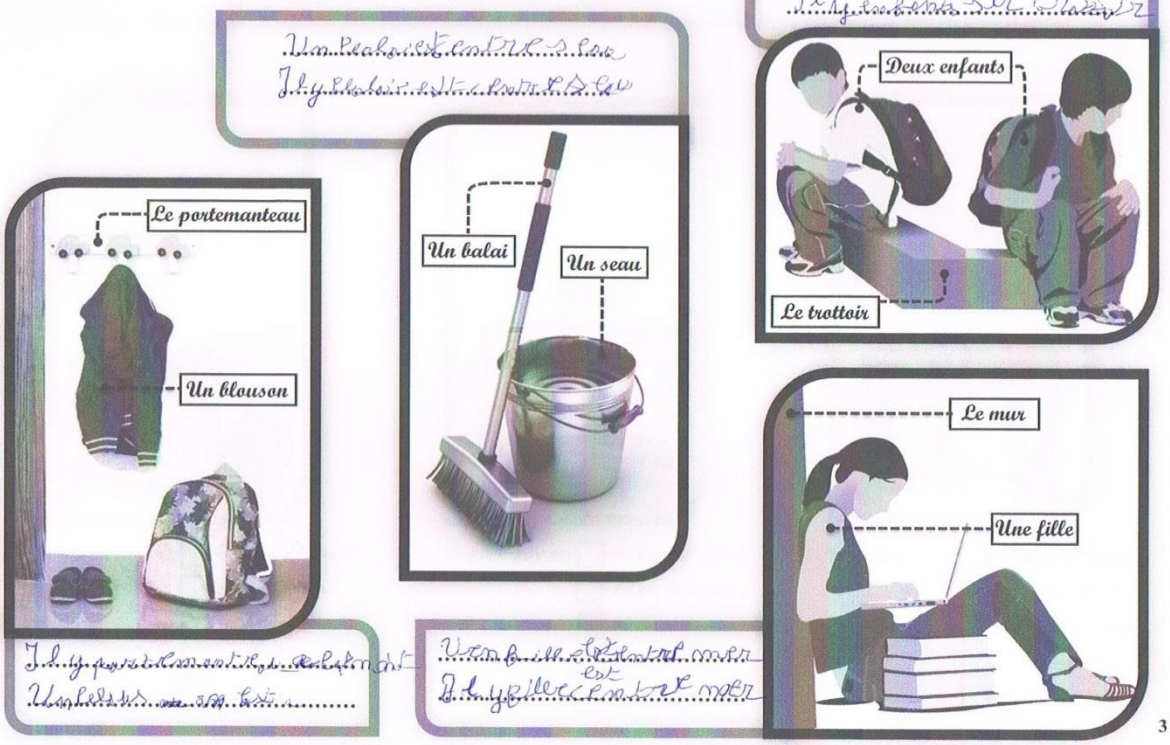
Une fille est contre Le mur
Il y a Une fille contre Le mur



3

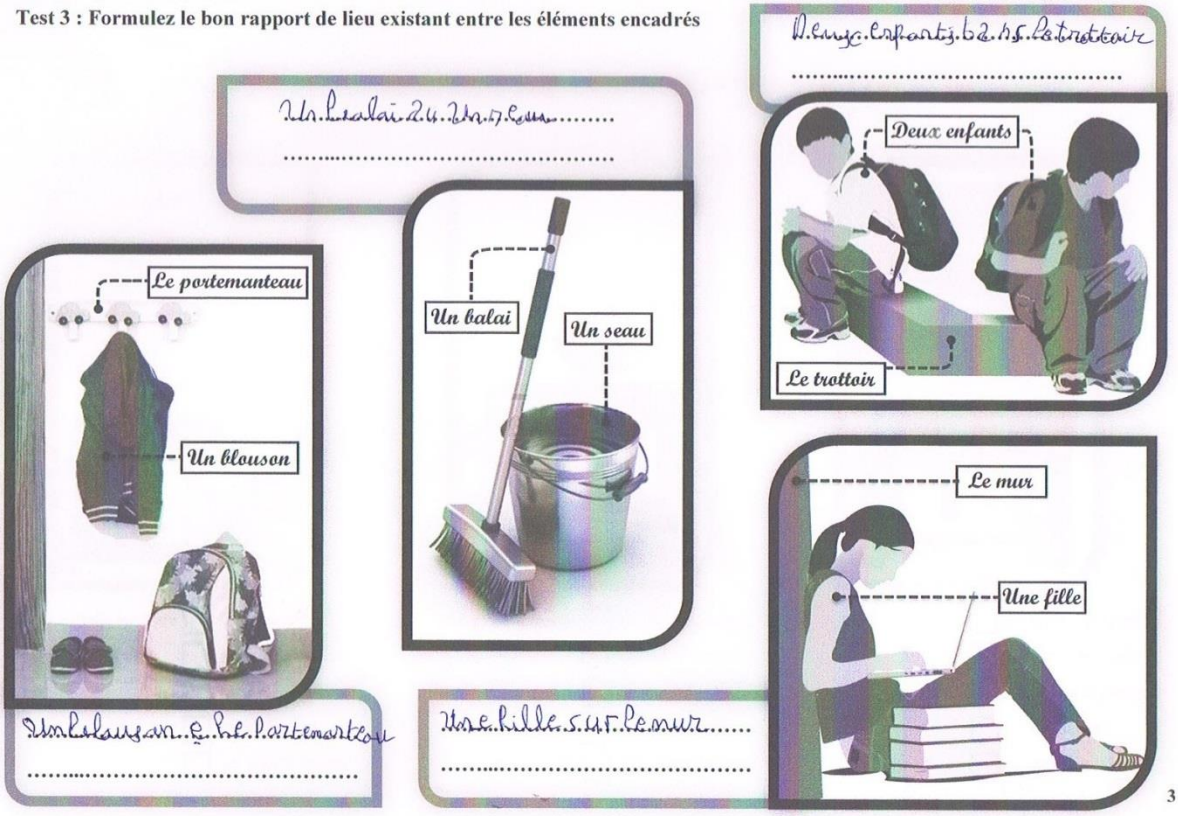
Elève N°07 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



Elève N°08 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

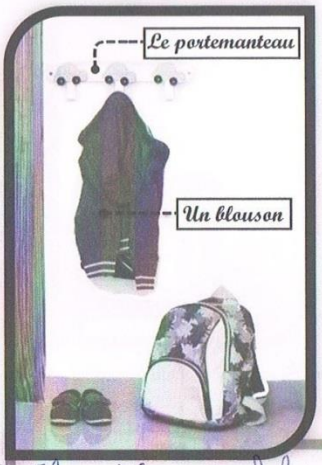


Elève N°09 /4 année

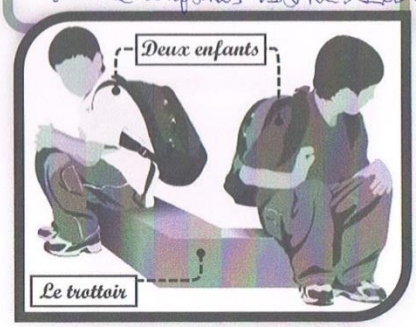
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

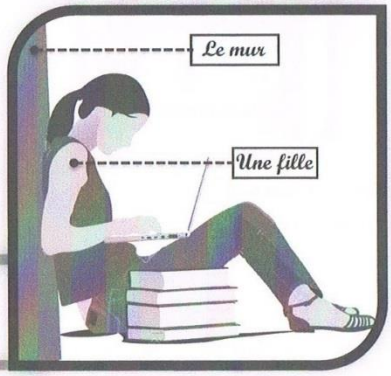
Il y a Deux enfants sur le trottoir
Deux enfants sont sur le trottoir

Il y a un balai contre un seau
Un balai est contre un seau









Il y a un blouson au portemanteau
Un blouson est au portemanteau

Il y a une fille
Une fille est
mur

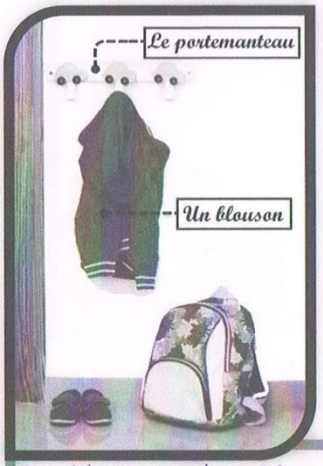
3

Elève N°10 /4 année

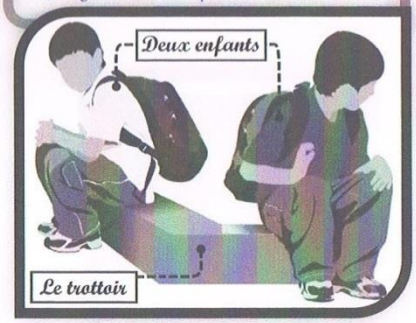
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

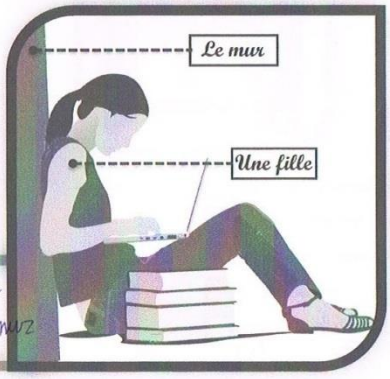
Deux enfants sont le trottoir
Il y a Deux enfants trotoir

blouson est un balai est contre un seau
Il y a un balai contre un seau









Un blouson est au le portemanteau
Il y a Un blouson au portemanteau

Une fille est contre le mur
Il y a une fille contre le mur

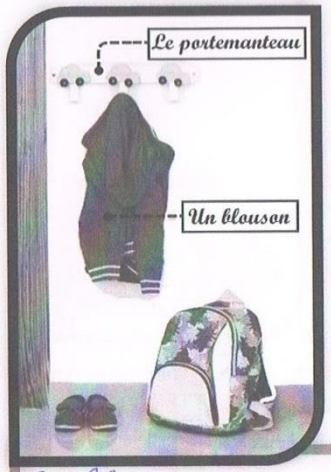
3

Elève N°11 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

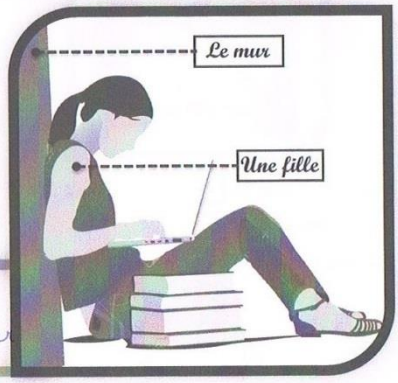
Les deux enfants sont sur le trottoir
Il y a deux enfants sur le trottoir

Un balai contre le seau
Il y a un balai contre le seau









Un blouson est au portemanteau
Il y a un blouson au portemanteau

Une fille est contre le mur
Il y a une fille est contre le mur

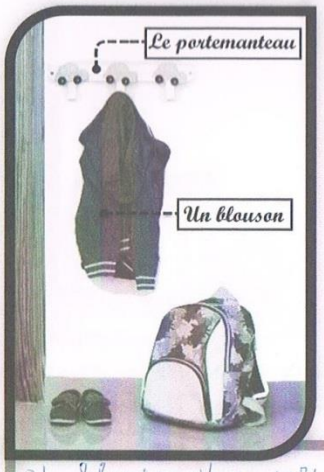
3

Elève N°12 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

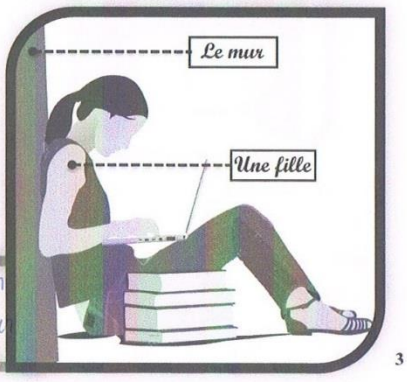
Deux enfants sont sur le trottoir
Il y a deux enfant sur le trottoir

Un balai est contre un seau
Il y a un balai contre un seau









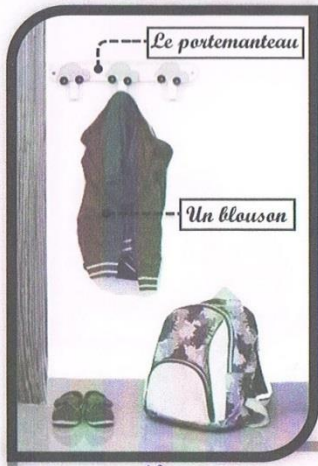
Un blouson est au portemanteau
Il y a un blouson au portemanteau

Une fille est contre le mur
Il y a une fille contre le mur

3

Elève N°13 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



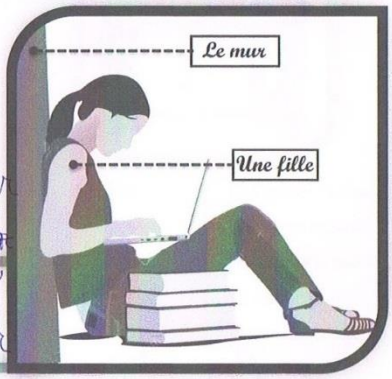
Il y a un blouson accroché au portemanteau
est
un blouson au portemanteau



Il y a un balai contre le seau
un balai est contre le seau



Il y a deux enfants sur le trottoir
deux enfants est sur le trottoir

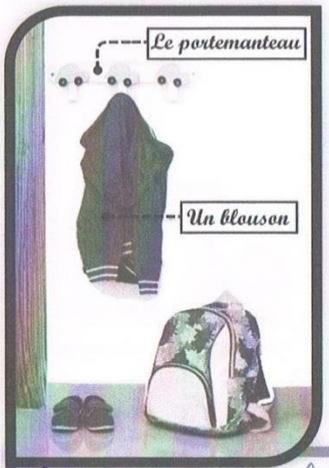


Il y a une fille contre le mur
une fille est contre le mur

3

Elève N°14 /4 année

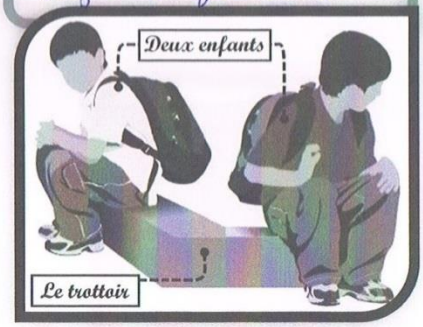
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



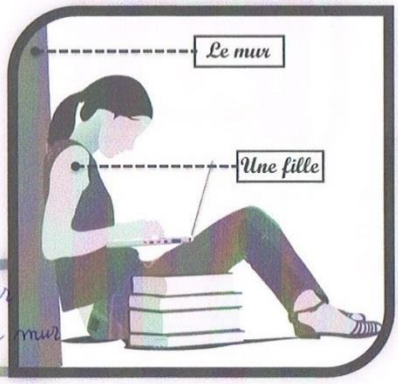
Le blouson est accroché au portemanteau
Il y a un blouson accroché au portemanteau



Le balai est contre le mur...
Il y a un balai contre le seau



Les deux enfants sont sur le trottoir
Il y a deux enfan... sur le trottoir



Une fille est contre le mur
Il y a une fille contre le mur

3

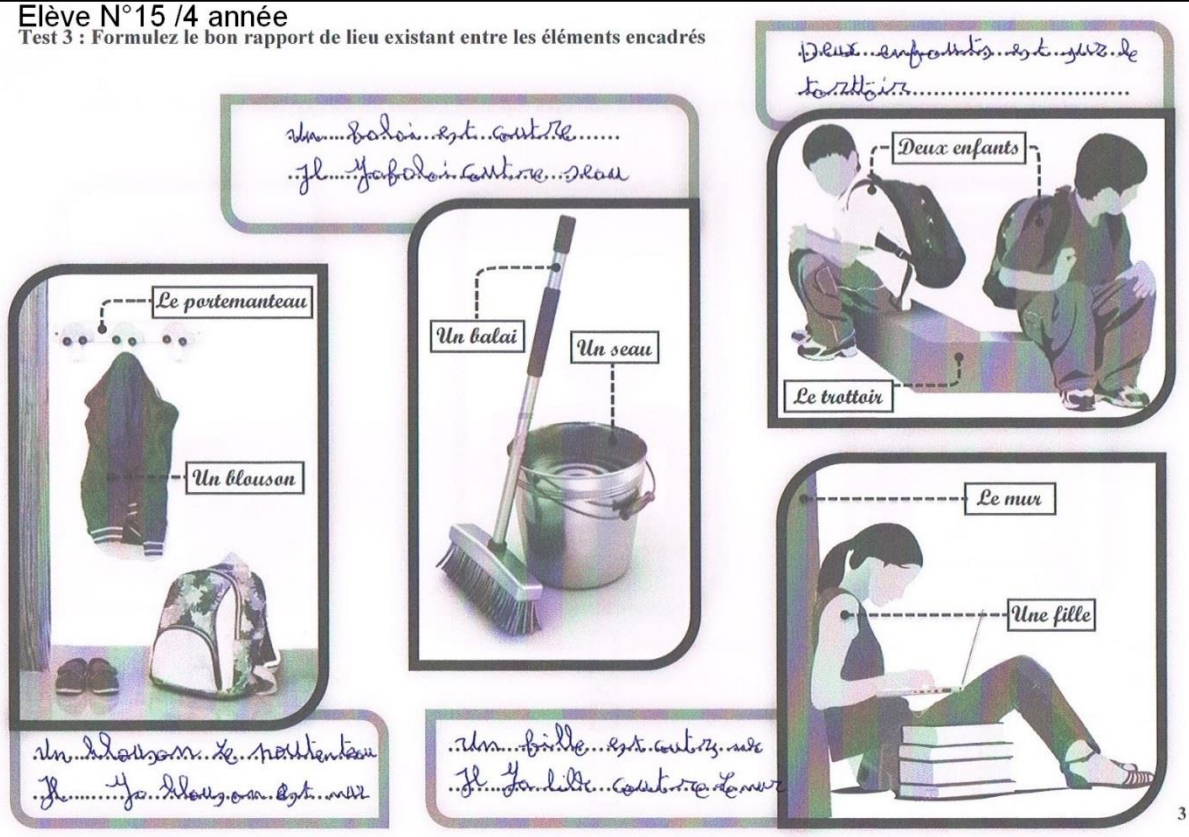
Elève N°15 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Deux enfants est sur le trottoir

Un balai est contre

Il y a balai contre seau



Un blouson le portemanteau

Il y a blouson est mur

Une fille est contre le mur

Il y a fille contre le mur

3

Elève N°16 /4 année

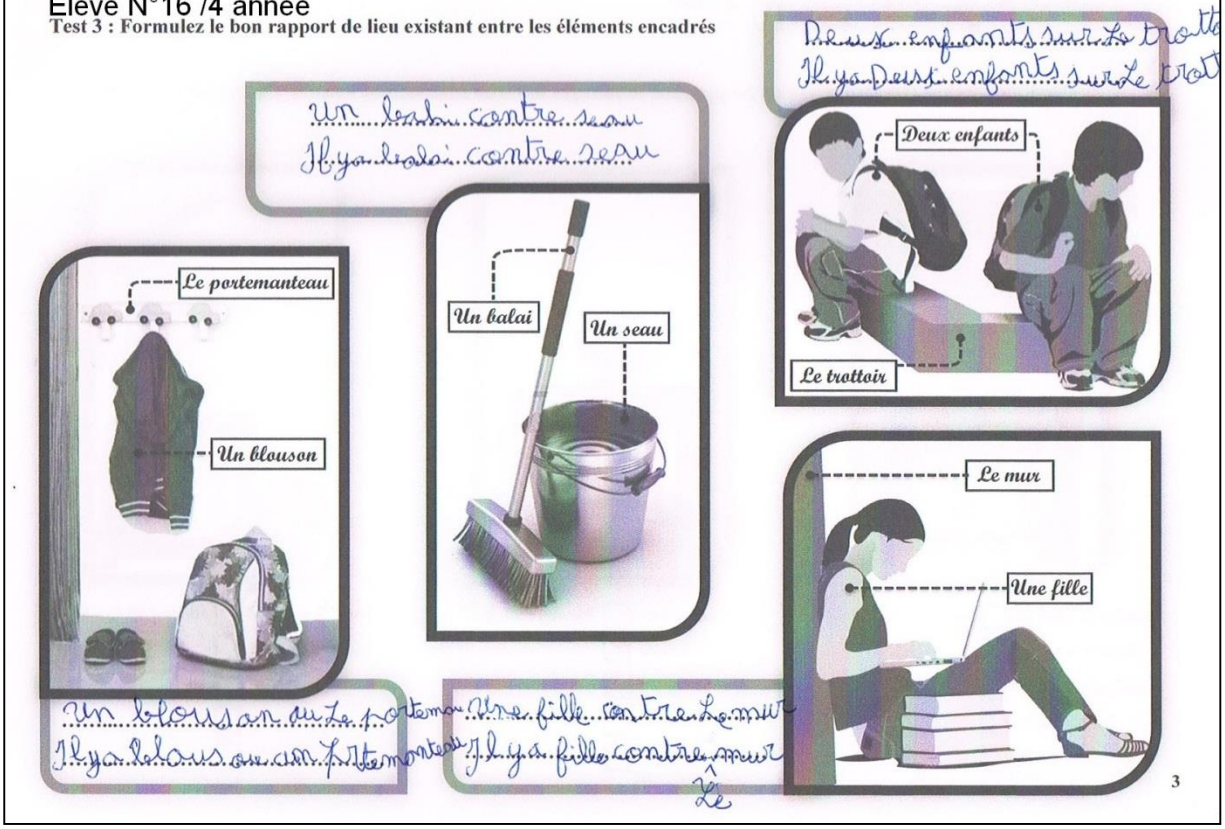
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Deux enfants sur le trott

Il y a Deux enfants sur le trot

Un balai contre seau

Il y a balai contre seau



Un blouson au le portemanteau

Il y a blouson au le portemanteau

Une fille contre le mur

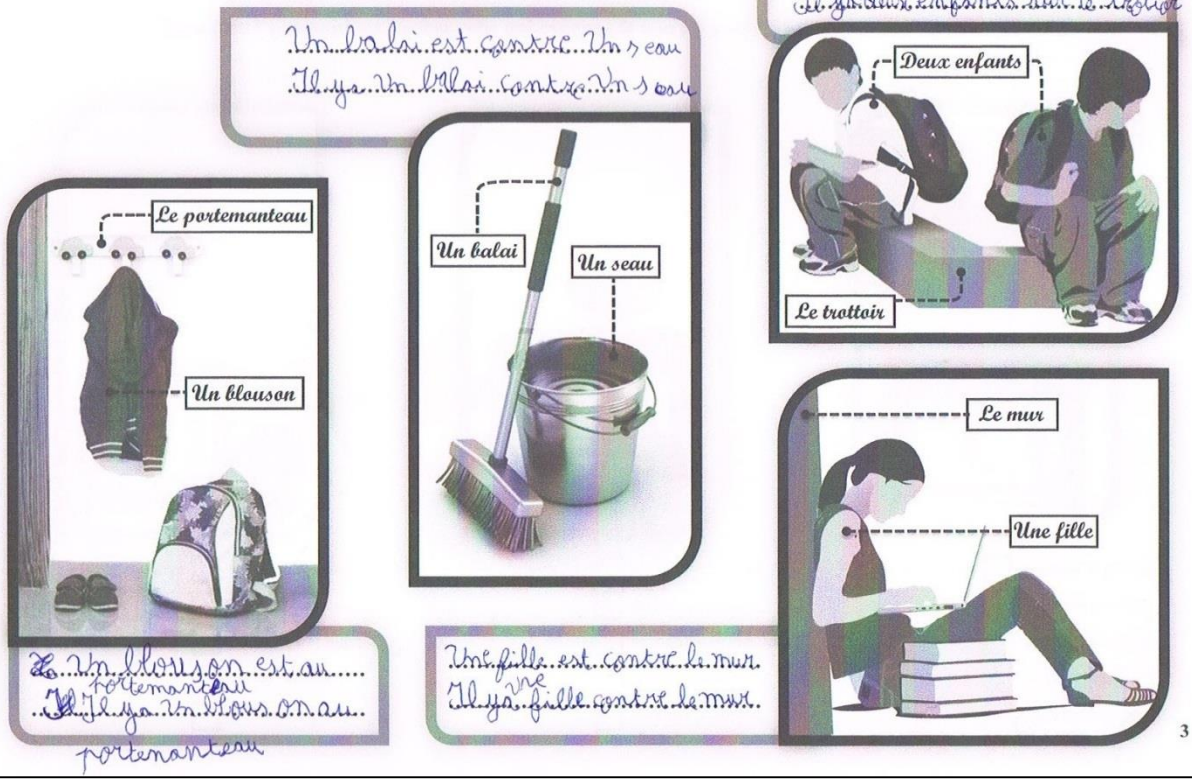
Il y a fille contre mur

le

3

Elève N°17 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



Un balai est contre Un seau
Il y a Un balai contre Un seau

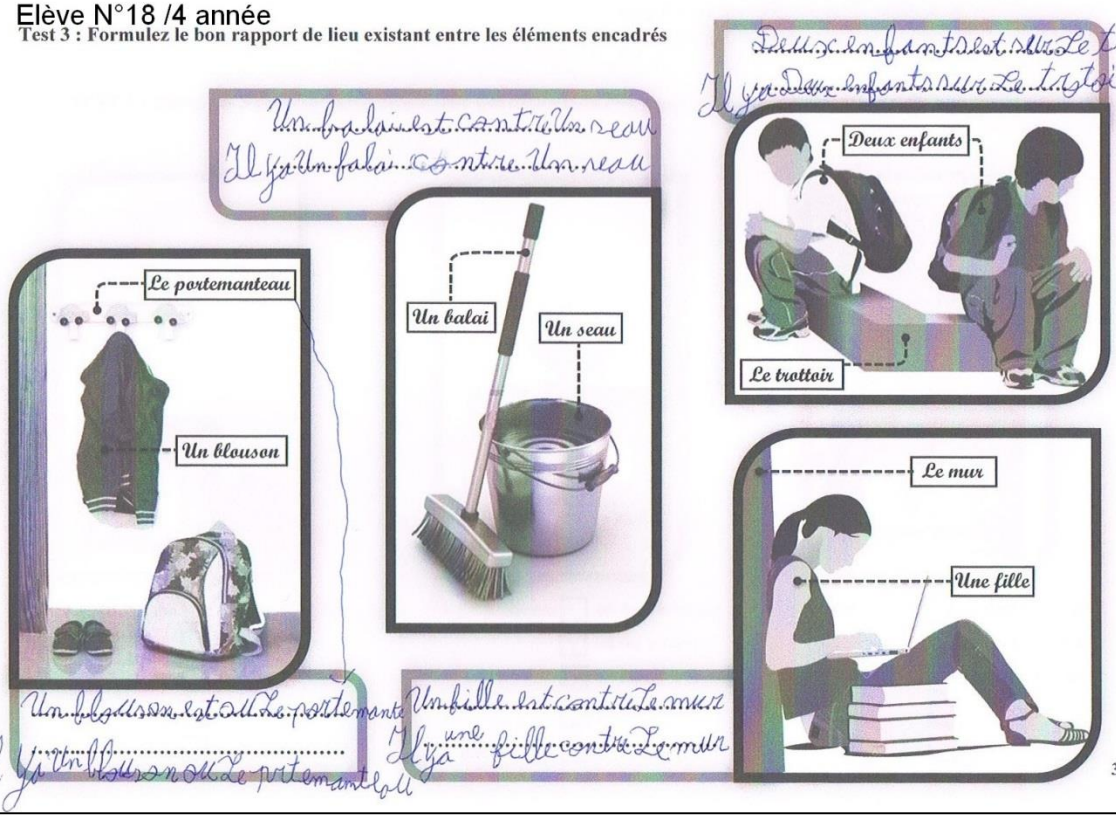
Deux enfants sont sur le trotoir
Il y a deux enfants sur le trotoir

Le Un blouson est au portemanteau
Il y a Un blouson au portemanteau

Une fille est contre le mur
Il y a une fille contre le mur

Elève N°18 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



Un balai est contre Un seau
Il y a Un balai contre Un seau

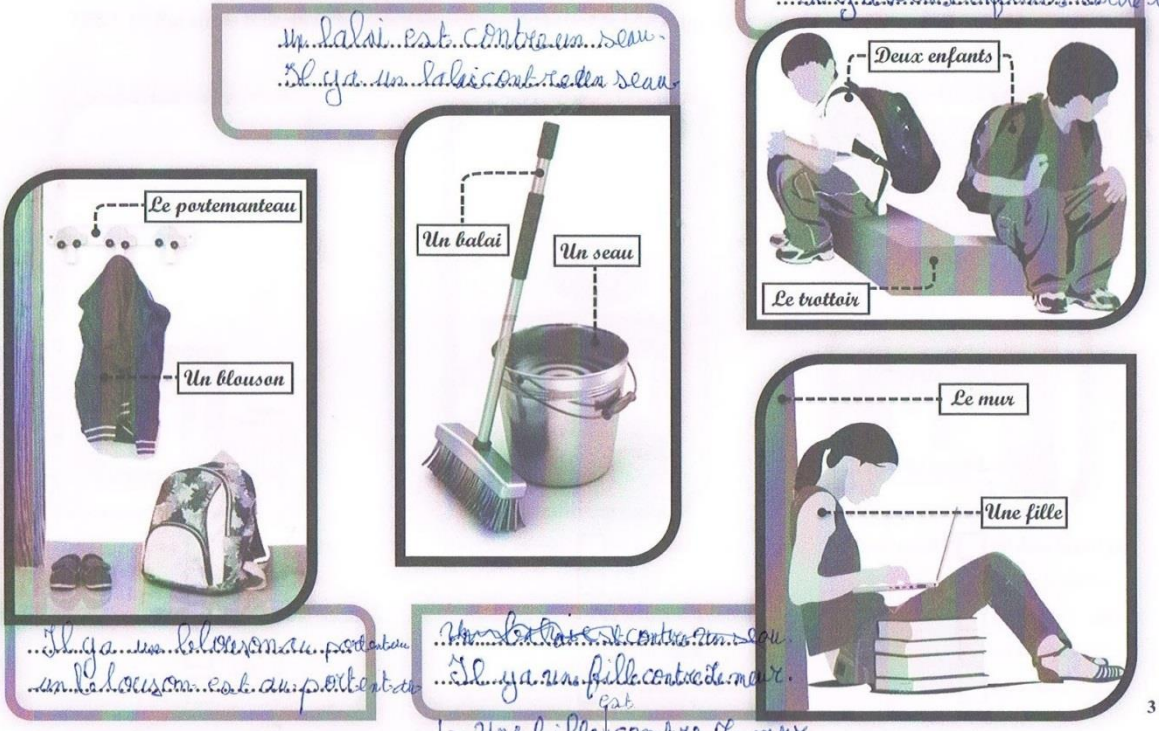
Deux enfants est sur Le trotoir
Il y a Deux enfants sur Le trotoir

Un blouson est au Le portemantau
Il y a Un blouson au Le portemantau

Un fille est contre Le mur
Il y a une fille contre Le mur

Elève N°19 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



Un balai est contre un seau.
Il y a un balai contre un seau

Deux enfants sont sur le trotoir
Il y a Deux enfants sur le trotoir

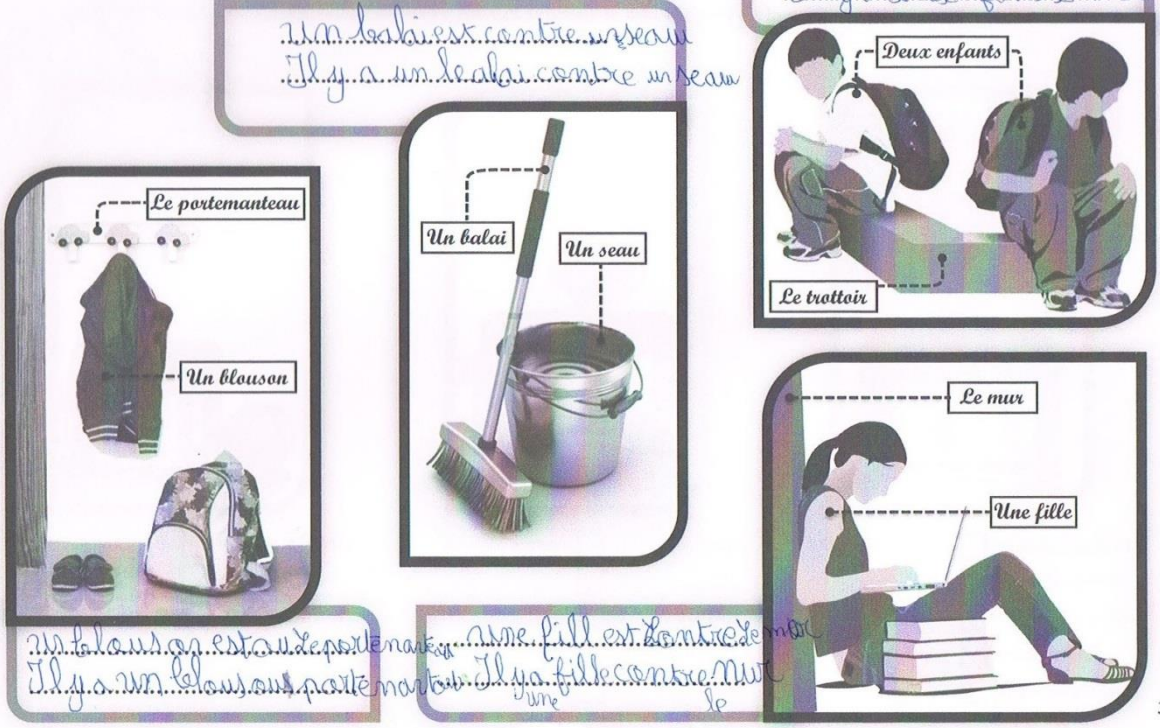
Il y a un blouson au portemanteau
un blouson est au portemanteau

Une fille est contre le mur.
Il y a une fille contre le mur.

3

Elève N°20 /4 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



Un balai est contre un seau
Il y a un balai contre un seau

Deux enfants sont sur le trotoir
Il y a Deux enfants sur le trotoir

un blouson est au portemanteau
Il y a un blouson au portemanteau

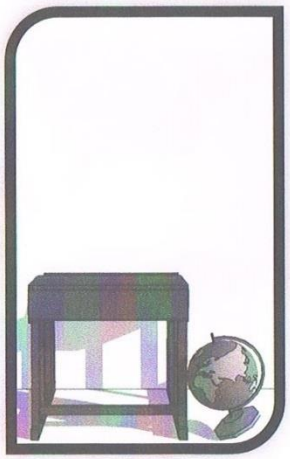
une fille est contre le mur
Il y a une fille contre le mur

3

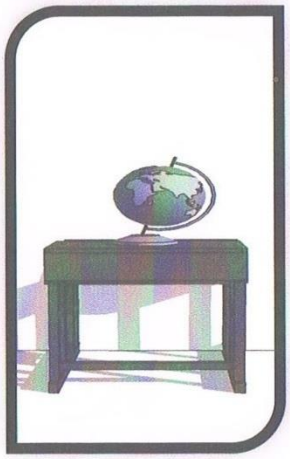
Résultats du test 1 post-dispositif effectué auprès des élèves de 5e année primaire

Elève N°01 /5 année

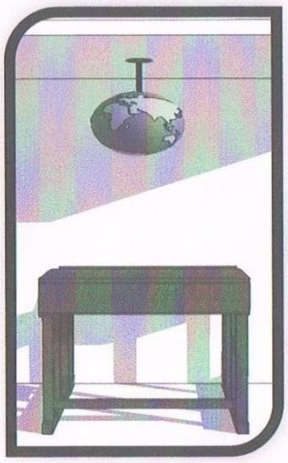
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

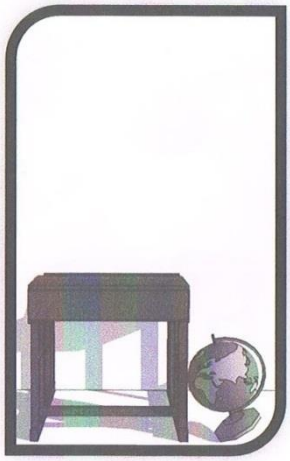


Le globe terrestre
- ☒ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☐ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

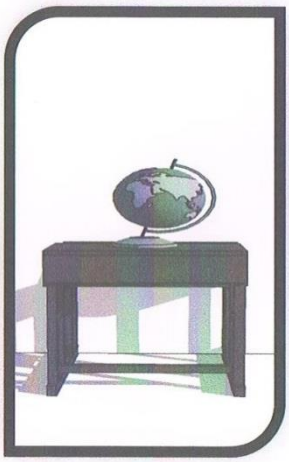
1

Elève N°02 /5 année

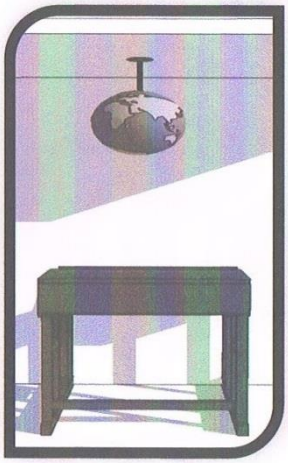
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

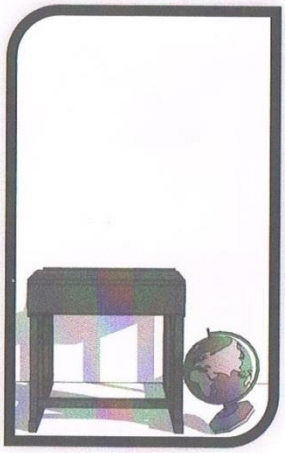


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☒ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☐ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

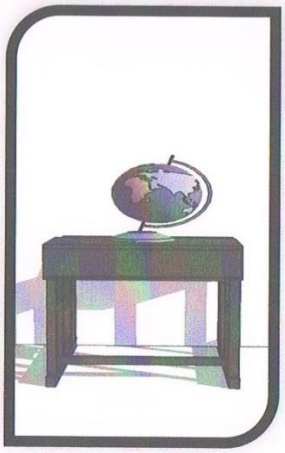
1

Elève N°03 /5 année

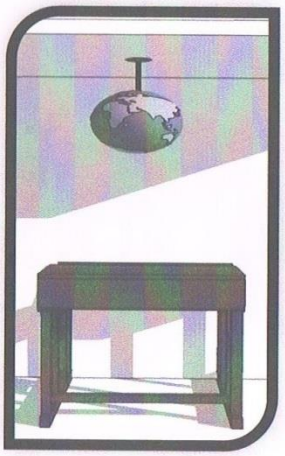
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

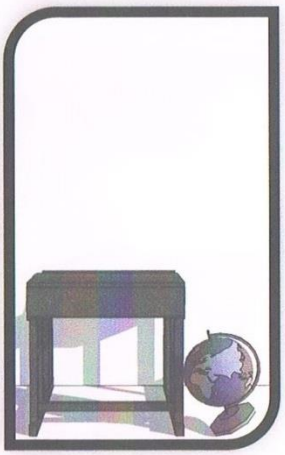


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

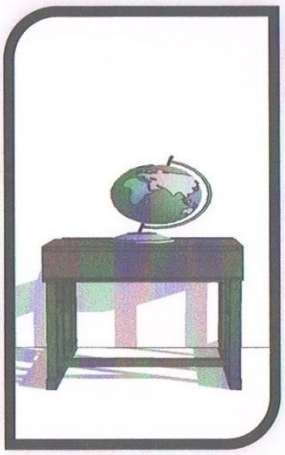
1

Elève N°05 /5 année

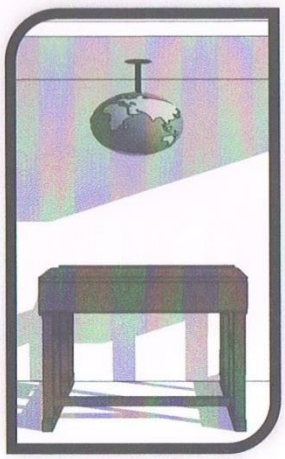
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

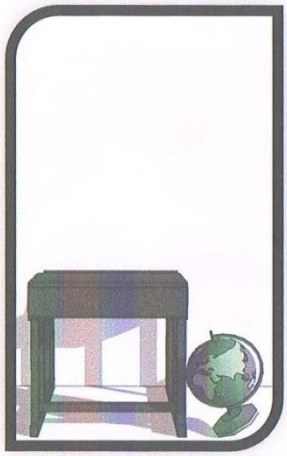


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

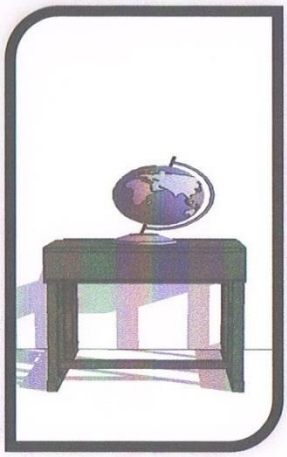
1

Elève N°06 /5 année

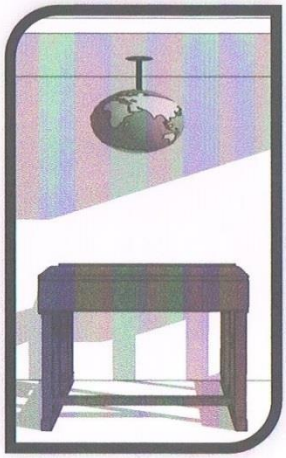
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☒ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☒ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.

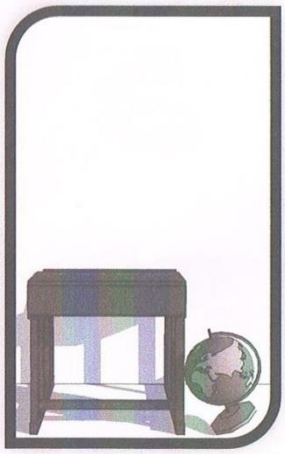


Le globe terrestre ☐ est **dans** le plafond.
☐ est **sur** le plafond.
☐ est **contre** le plafond.
☒ est **au** plafond.
☐ est **sous** le plafond.

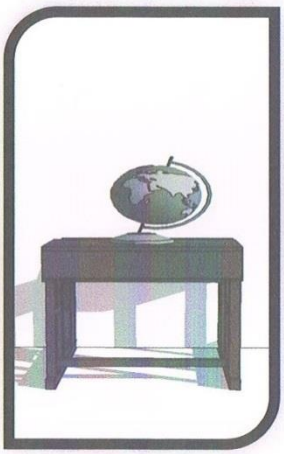
1

Elève N°07 /5 année

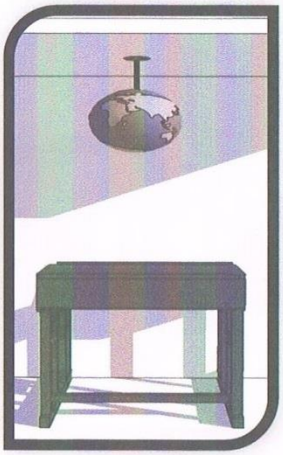
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☒ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☒ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.

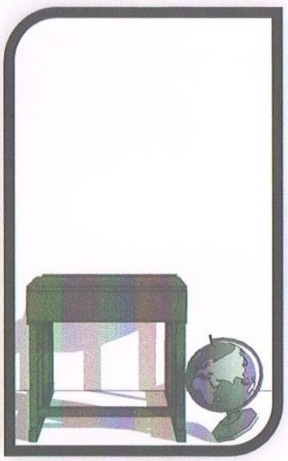


Le globe terrestre ☐ est **dans** le plafond.
☐ est **sur** le plafond.
☐ est **contre** le plafond.
☒ est **au** plafond.
☐ est **sous** le plafond.

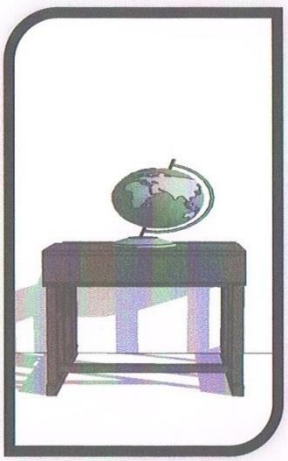
1

Elève N°08 /5 année

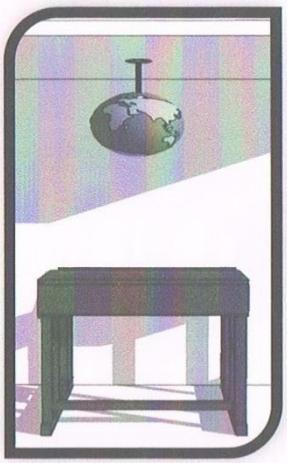
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

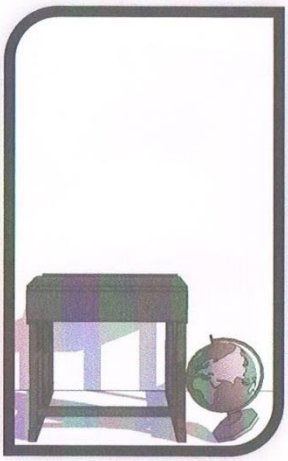


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

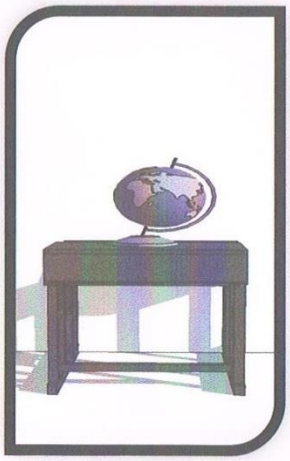
1

Elève N°09 /5 année

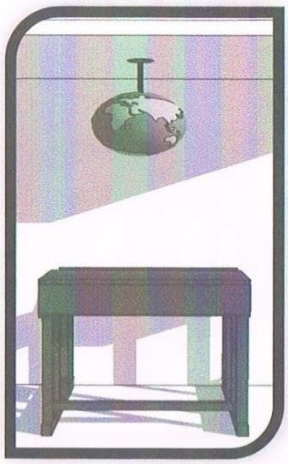
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

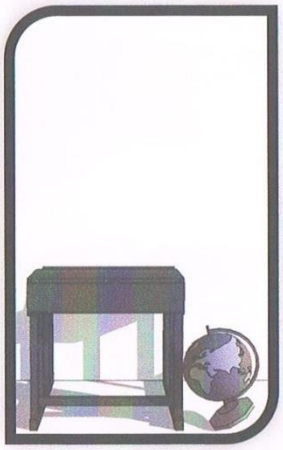


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

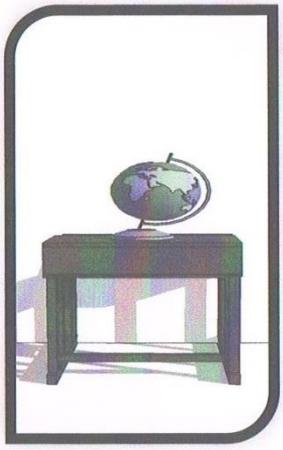
1

Elève N°10 /5 année

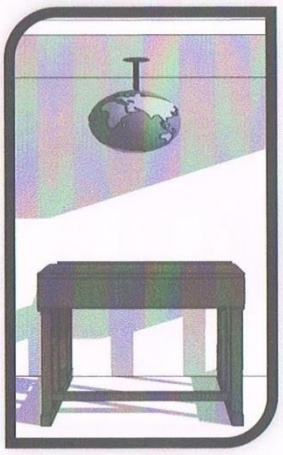
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

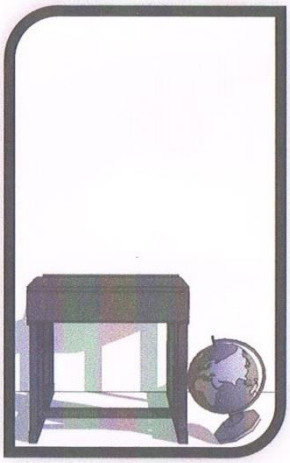


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☒ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☐ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

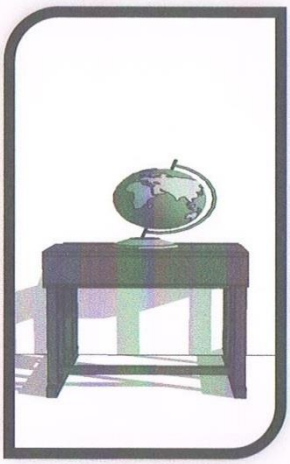
1

Elève N°11 /5 année

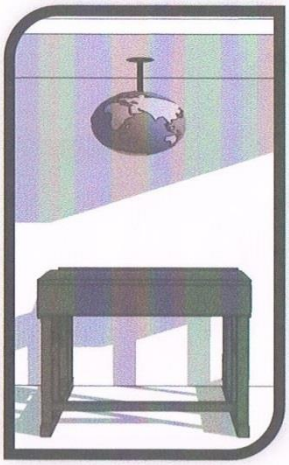
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

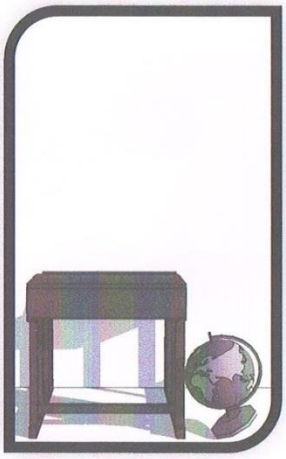


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

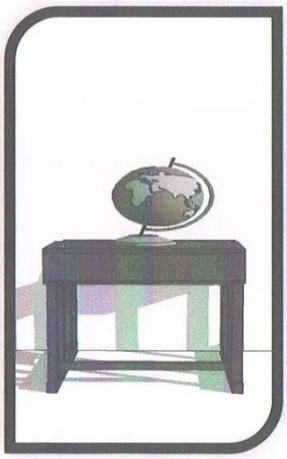
1

Elève N°12 /5 année

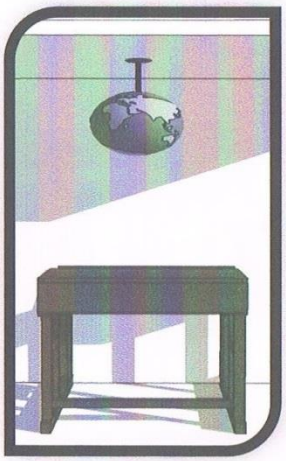
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

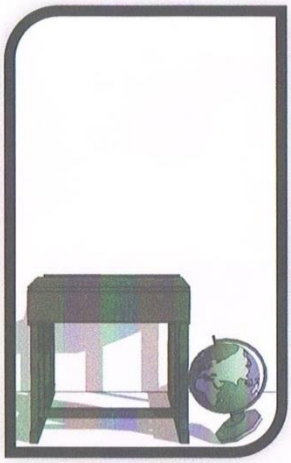


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

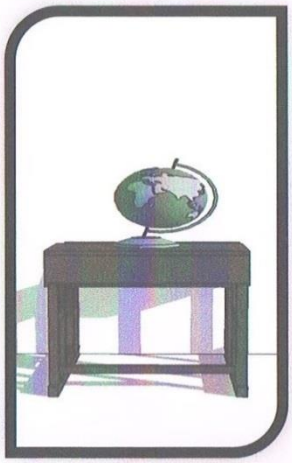
1

Elève N°13 /5 année

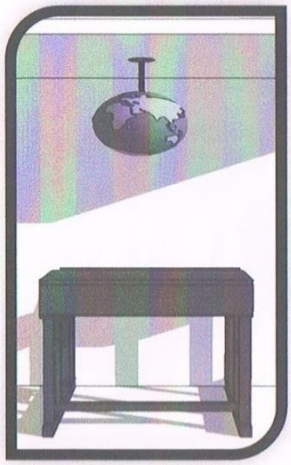
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

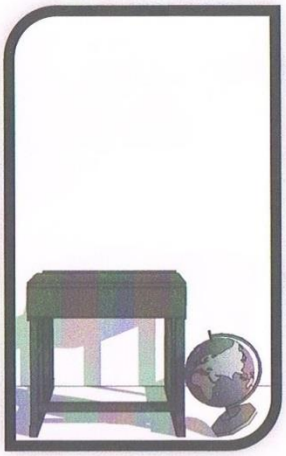


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

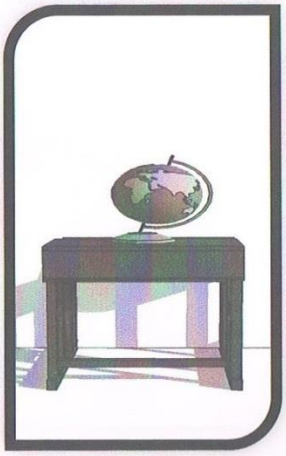
1

Elève N°14 /5 année

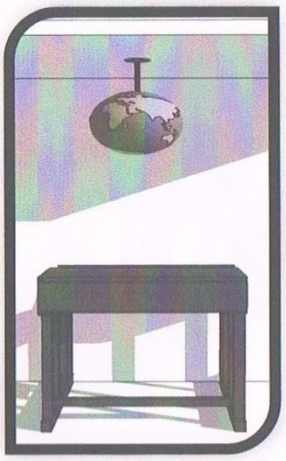
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

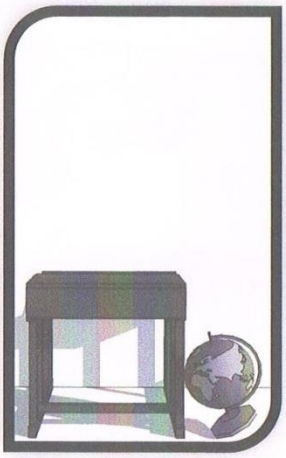


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

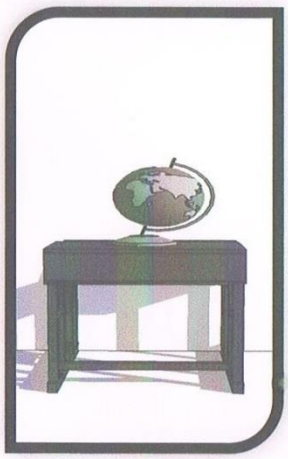
1

Elève N°15 /5 année

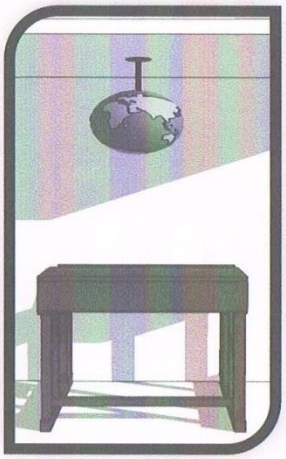
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

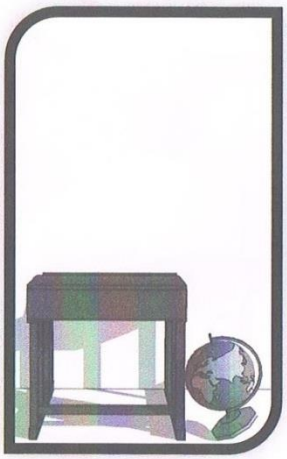


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

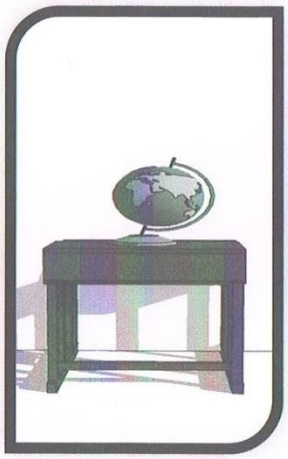
1

Elève N°16 /5 année

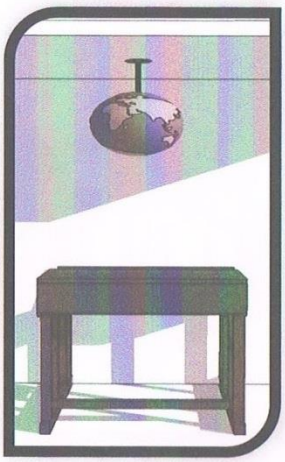
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☒ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☒ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.

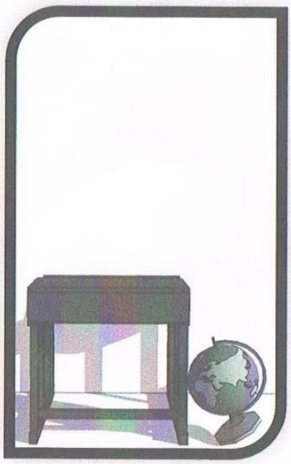


Le globe terrestre ☐ est **dans** le plafond.
☐ est **sur** le plafond.
☐ est **contre** le plafond.
☒ est **au** plafond.
☐ est **sous** le plafond.

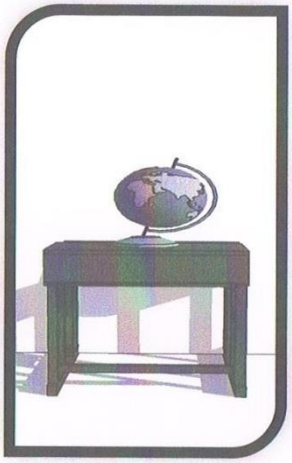
1

Elève N°17 /5 année

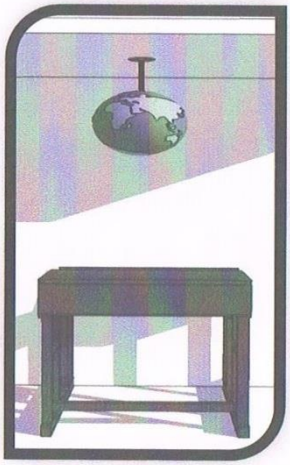
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☐ est **sur** le bureau.
☒ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre ☐ est **dans** le bureau.
☒ est **sur** le bureau.
☐ est **contre** le bureau.
☐ est **au** bureau.
☐ est **sous** le bureau.

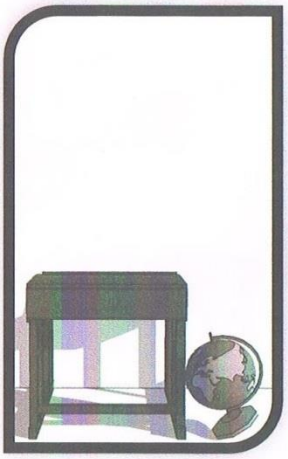


Le globe terrestre ☐ est **dans** le plafond.
☐ est **sur** le plafond.
☐ est **contre** le plafond.
☒ est **au** plafond.
☐ est **sous** le plafond.

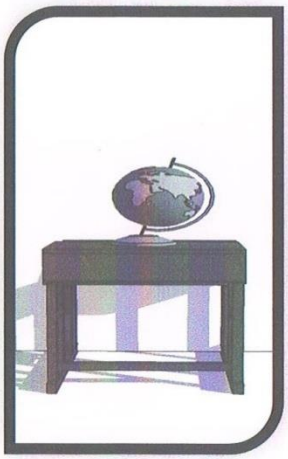
1

Elève N°18 /5 année

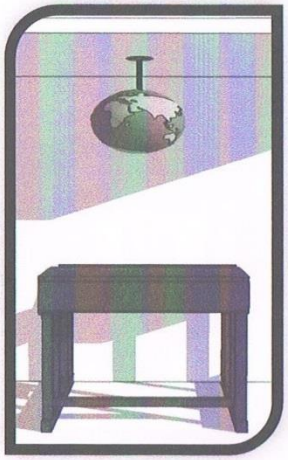
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

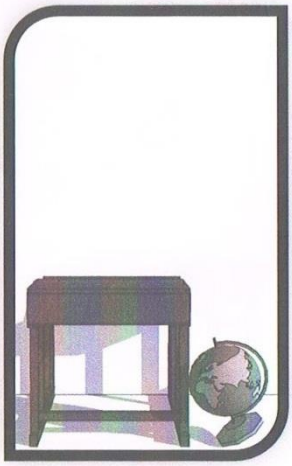


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

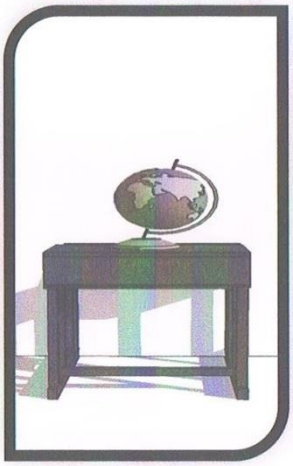
1

Elève N°19 /5 année

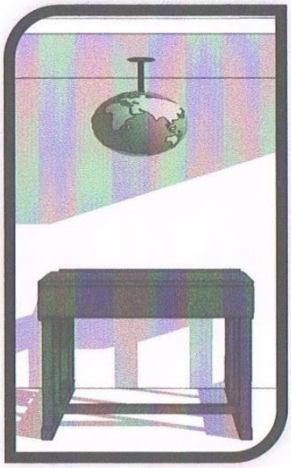
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

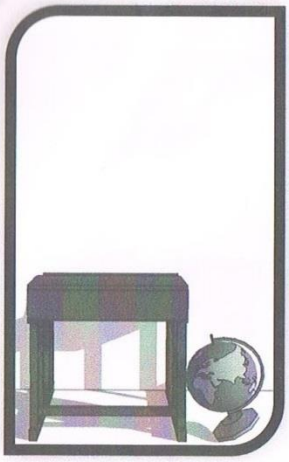


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

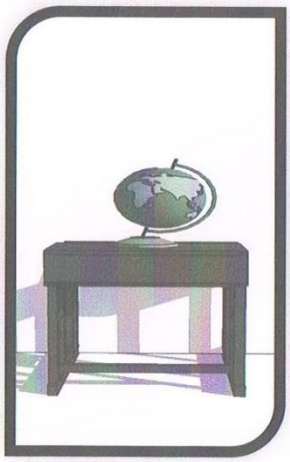
1

Elève N°20 /5 année

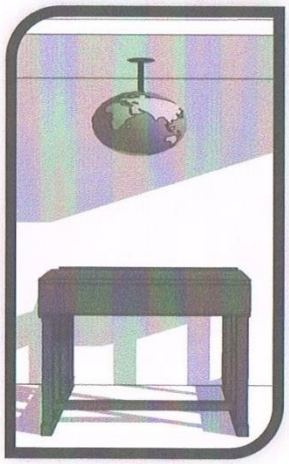
TEST 1 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



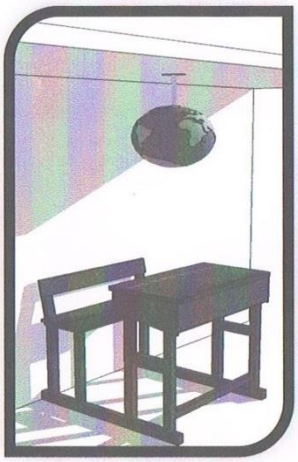
Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☒ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.

1

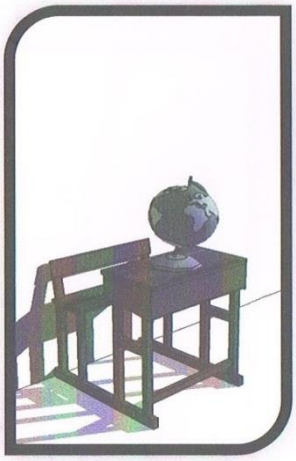
Résultats du test 2 post-dispositif effectué auprès des élèves de 5e année primaire

Elève N°01 /5 année

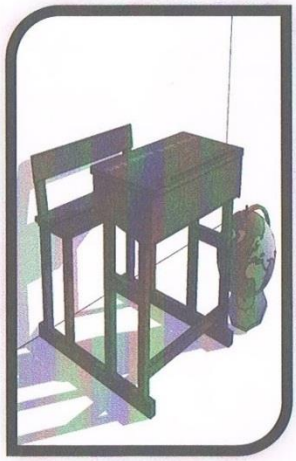
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☒ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☐ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

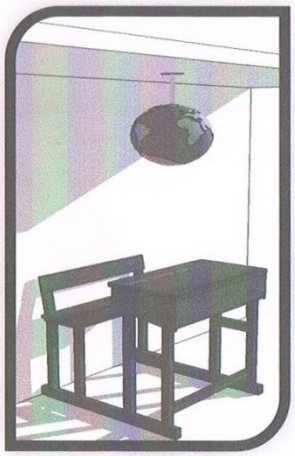


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

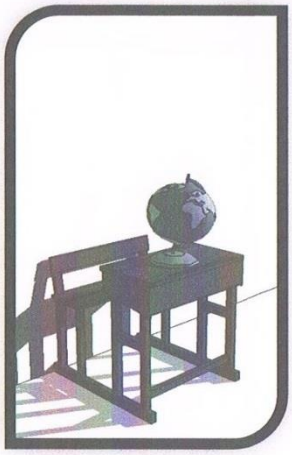
2

Elève N°02 /5 année

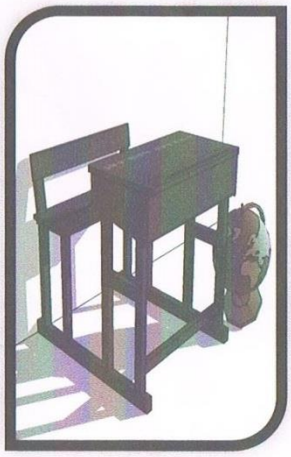
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☒ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

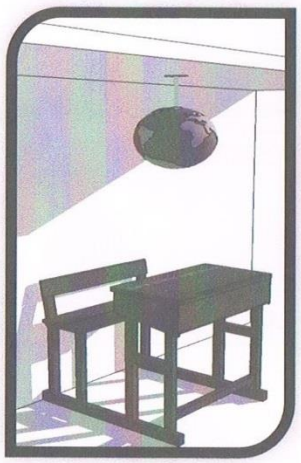


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

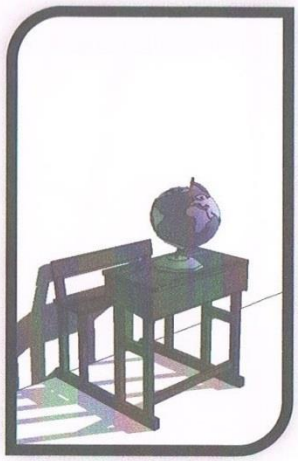
2

Elève N°03 /5 année

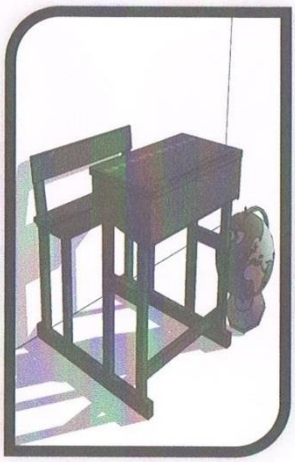
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

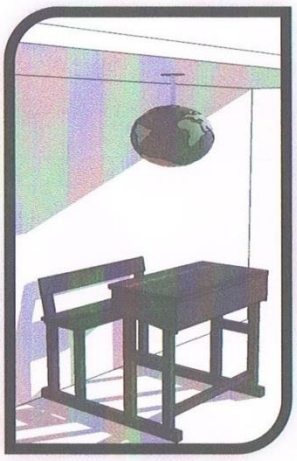


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°05 /5 année

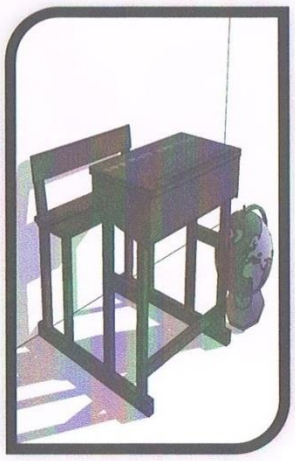
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°06 /5 année

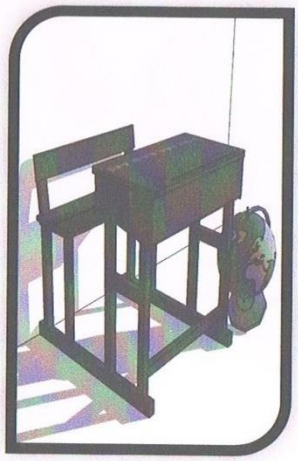
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

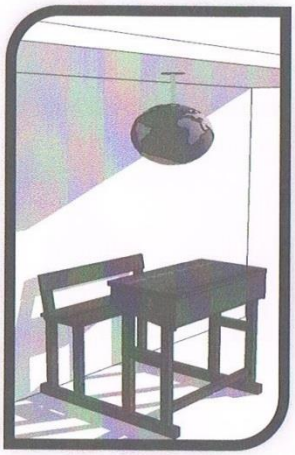


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°07 /5 année

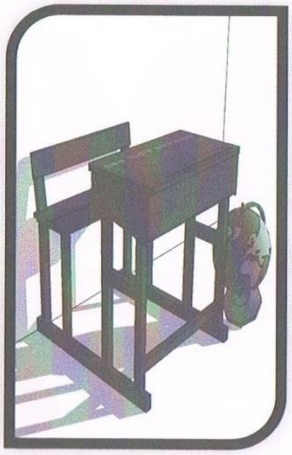
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

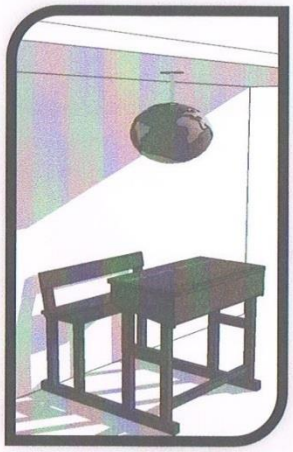


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

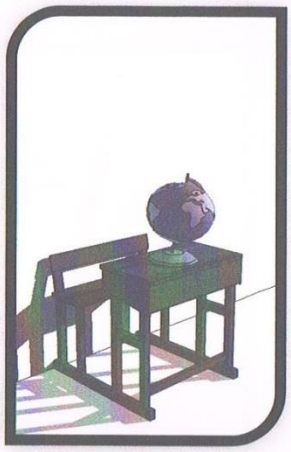
2

Elève N°08 /5 année

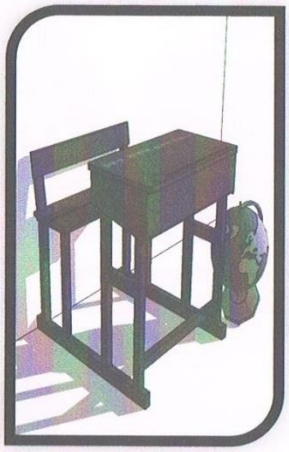
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

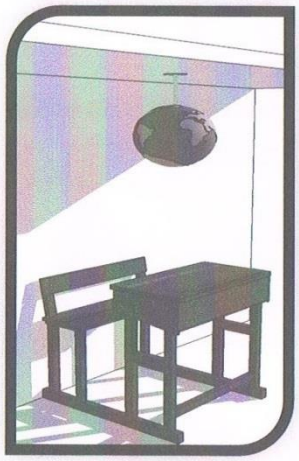


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

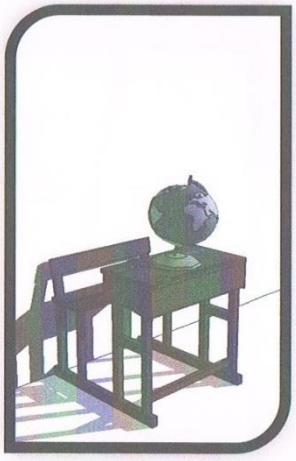
2

Elève N°09 /5 année

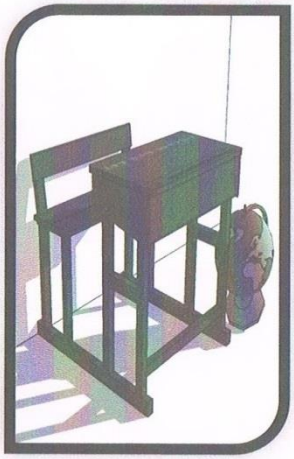
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☒ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

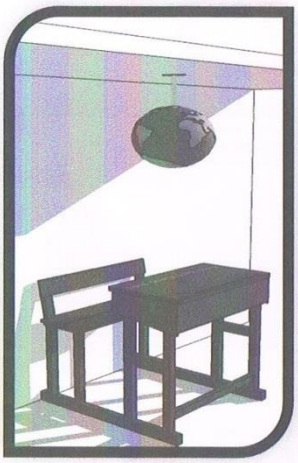


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

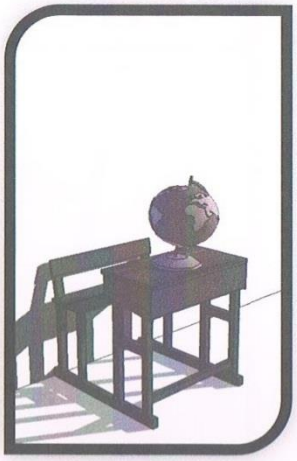
2

Elève N°10 /5 année

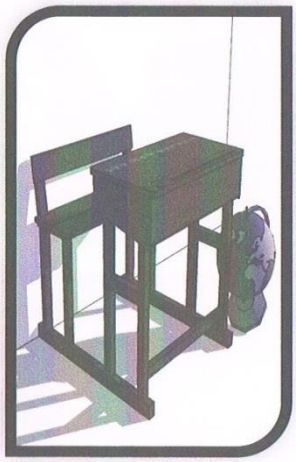
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☒ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☐ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

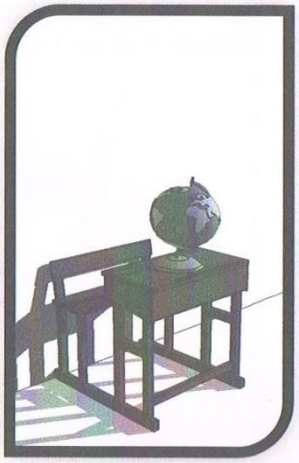
2

Elève N°11 /5 année

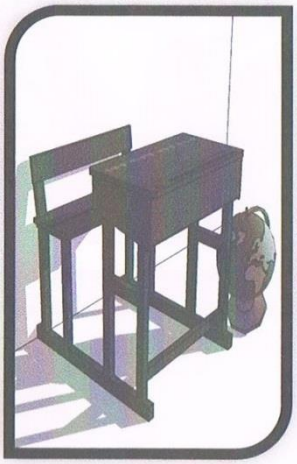
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

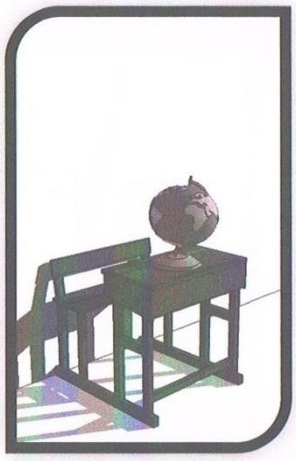
2

Elève N°12 /5 année

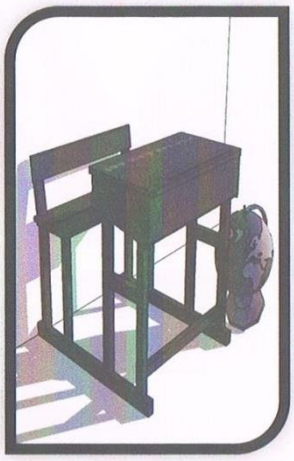
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

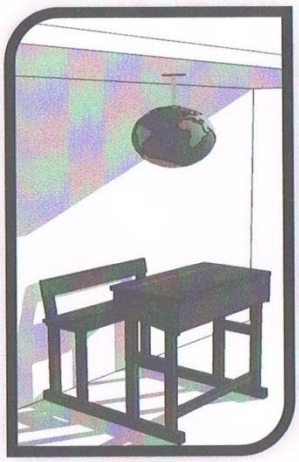


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°13 /5 année

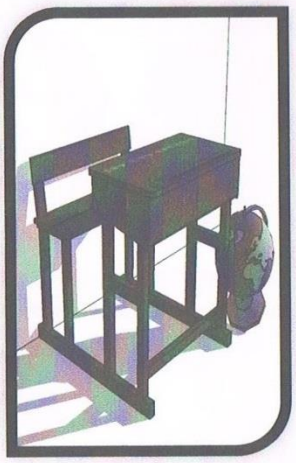
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☒ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☐ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

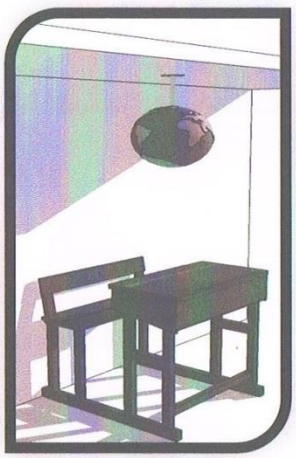


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

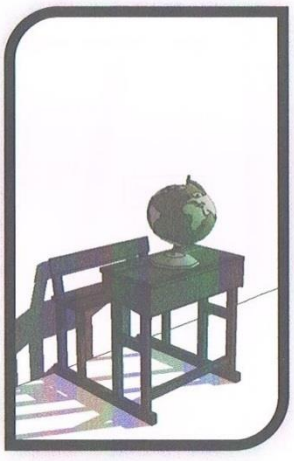
2

Elève N°14 /5 année

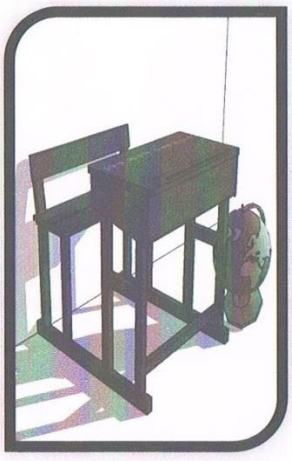
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

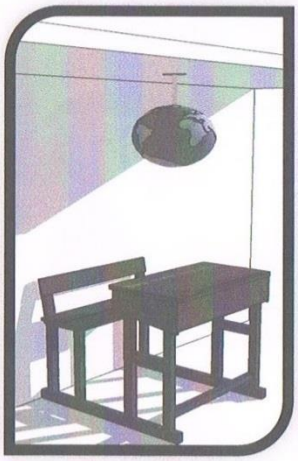


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Elève N°15 /5 année

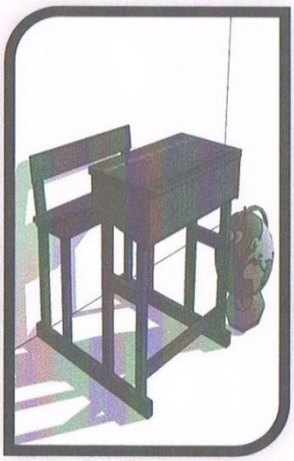
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

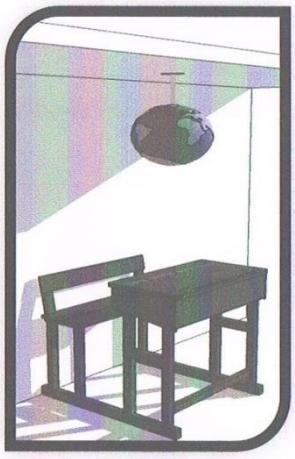


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

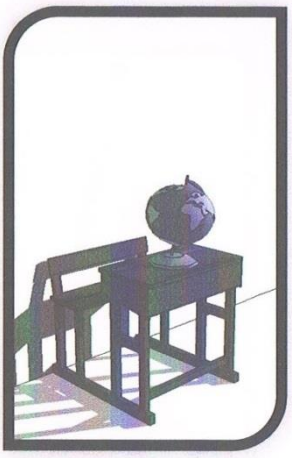
2

Elève N°16 /5 année

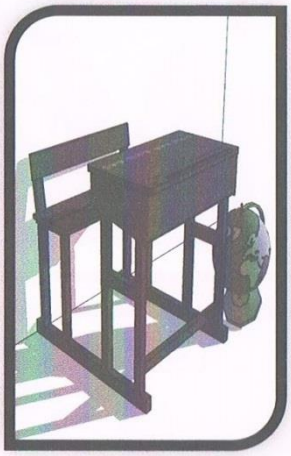
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

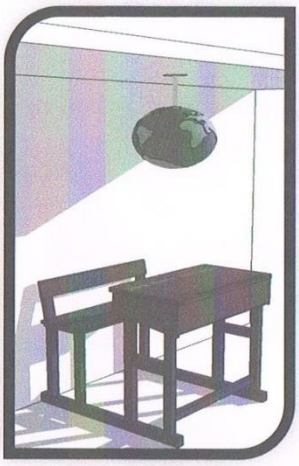


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

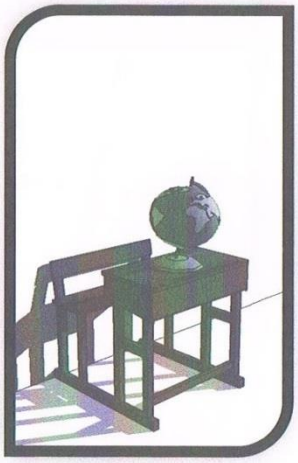
2

Elève N°17 /5 année

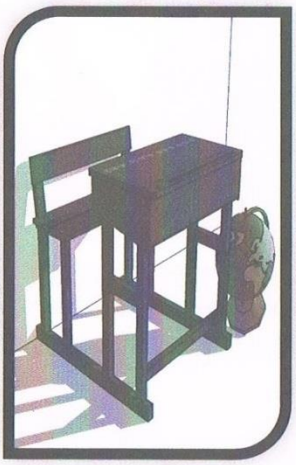
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

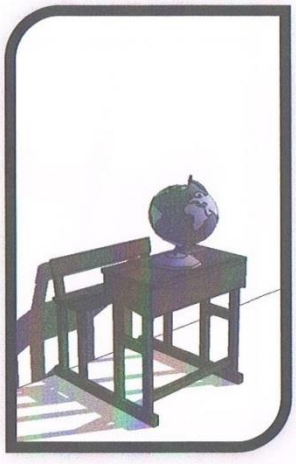
2

Elève N°18 /5 année

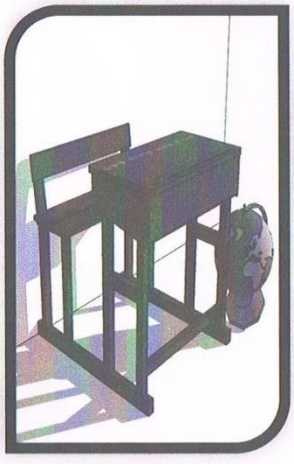
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

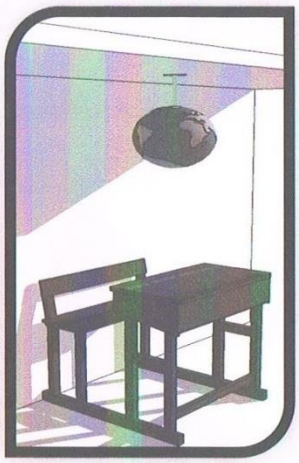


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

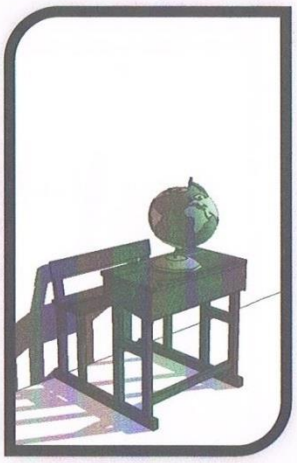
2

Elève N°19 /5 année

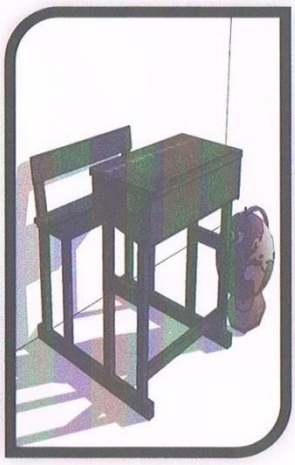
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

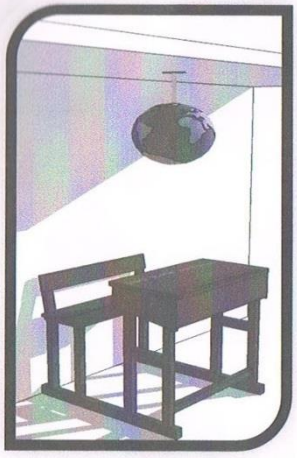


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

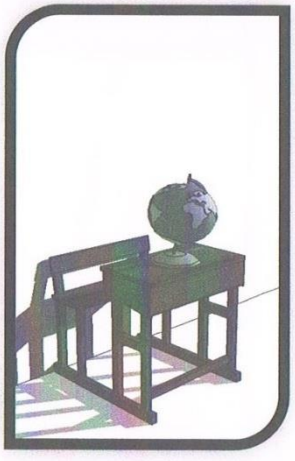
2

Elève N°20 /5 année

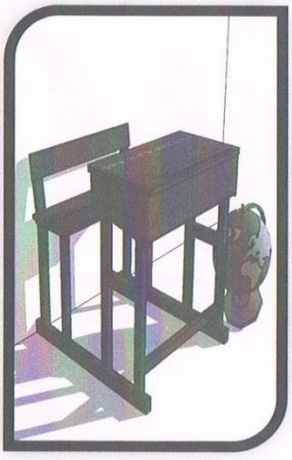
TEST 2 : Parmi les 5 propositions, cochez celle qui exprime le bon rapport de lieu représenté sur chaque dessin.



Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le plafond.
- ☐ est **sur** le plafond.
- ☐ est **contre** le plafond.
- ☒ est **au** plafond.
- ☐ est **sous** le plafond.



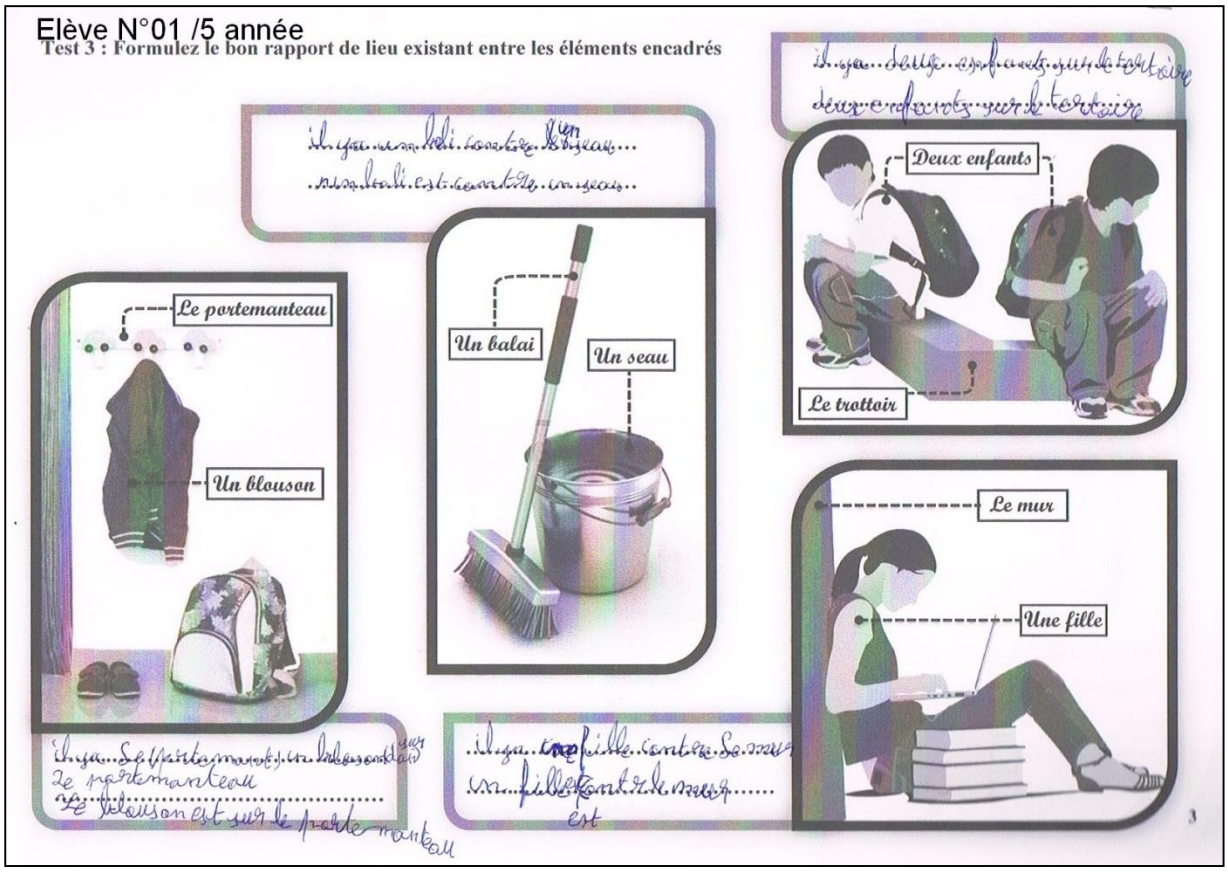
Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☒ est **sur** le bureau.
- ☐ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

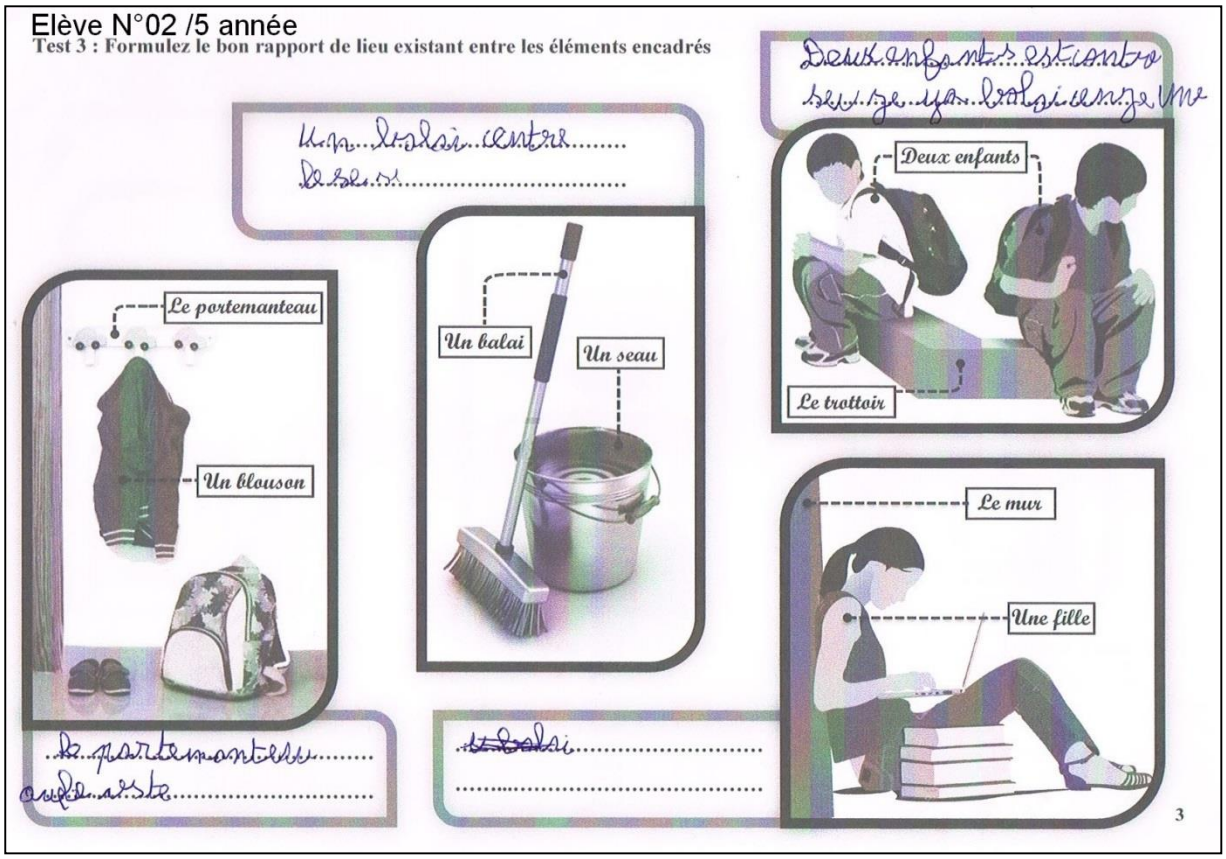


Le globe terrestre
- ☐ est **dans** le bureau.
- ☐ est **sur** le bureau.
- ☒ est **contre** le bureau.
- ☐ est **au** bureau.
- ☐ est **sous** le bureau.

2

Résultats du test 3 post-dispositif effectué auprès des élèves de 5e année primaire



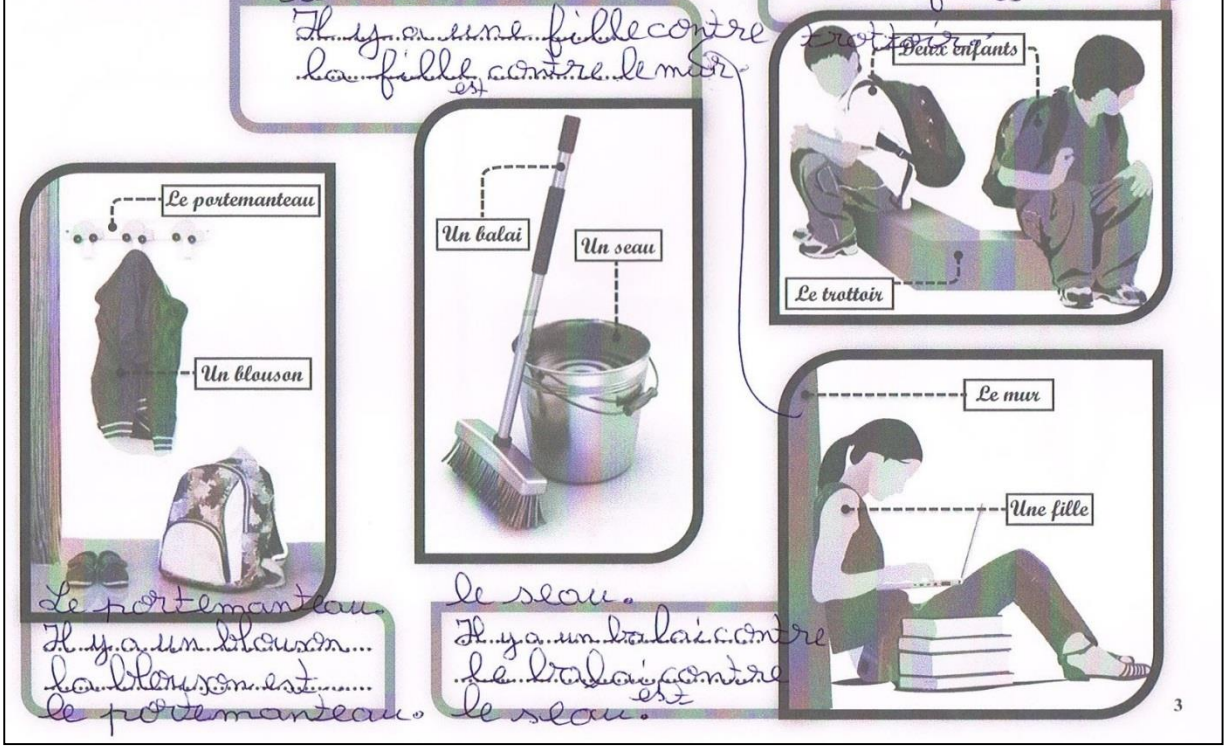


Elève N°03 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

le mur.
Il y a une fille contre
la fille est contre le mur

sur le trottoir.
Il y a deux enfant
deux enfants sur le



Le portemanteau
Il y a un blouson
le blouson est
le portemanteau.

le seau.
Il y a un balai contre
le balai contre est
le seau.

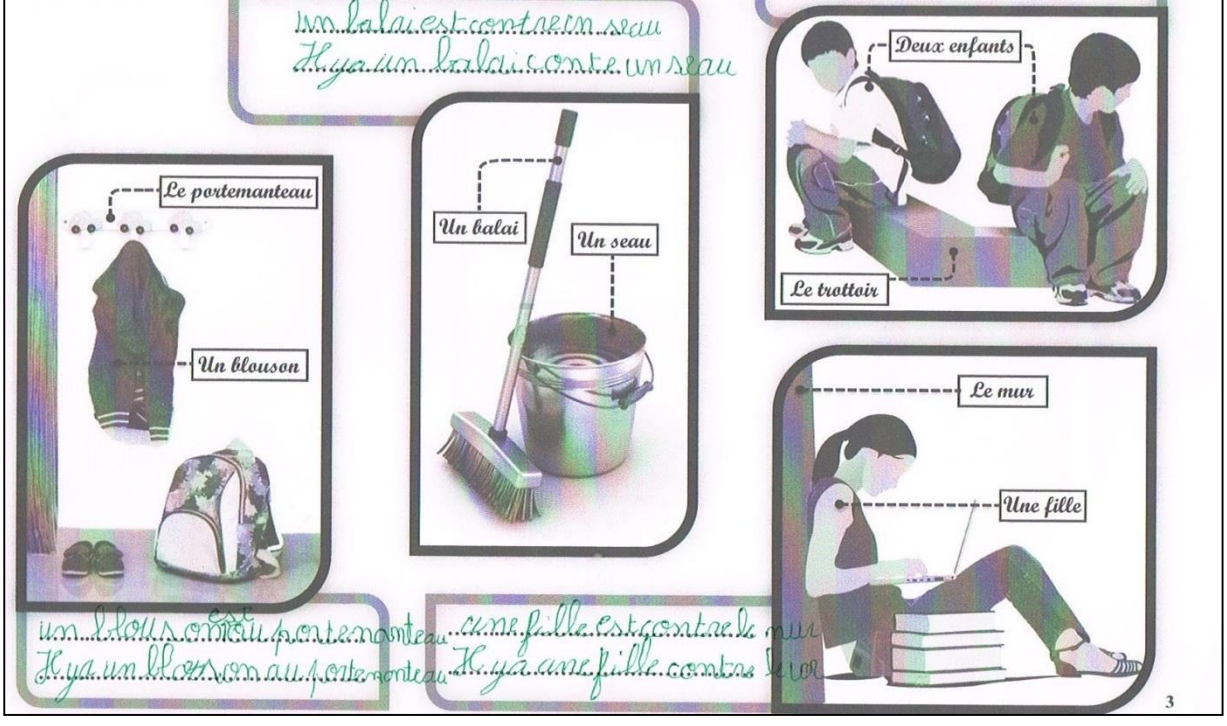
3

Elève N°05 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

deux enfants sont sur le trott

un balai est contre un seau
Il y a un balai contre un seau



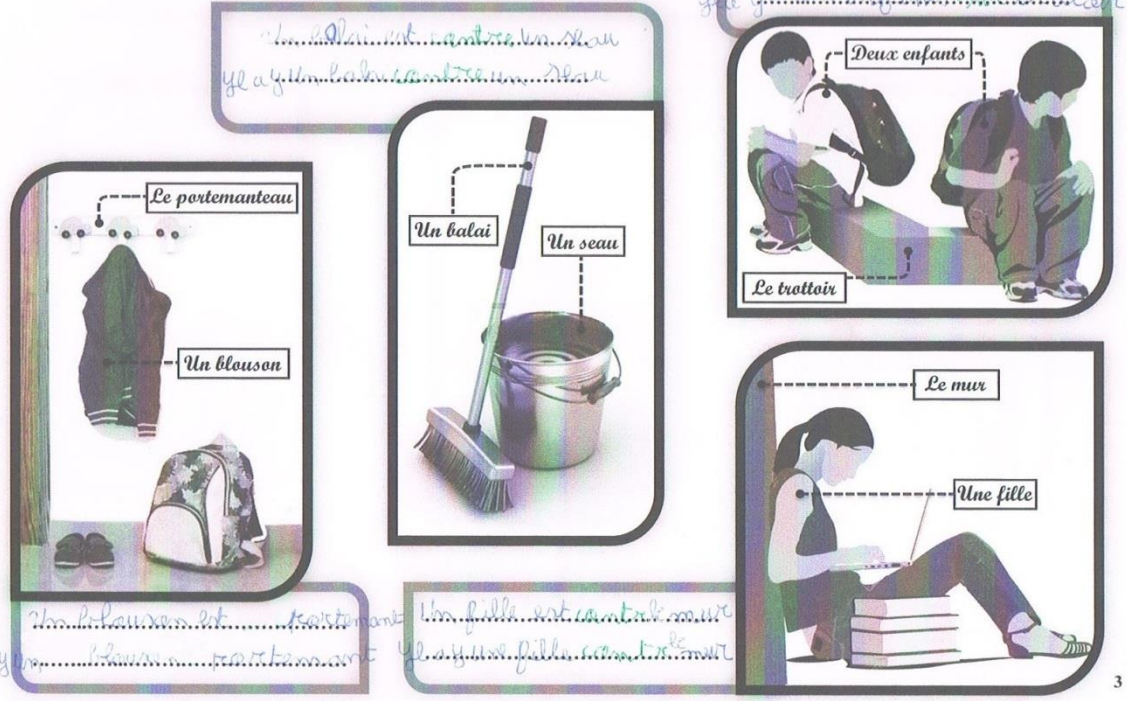
un blouson est portemanteau
Il y a un blouson au portemanteau

une fille est contre le mur
Il y a une fille contre le mur

3

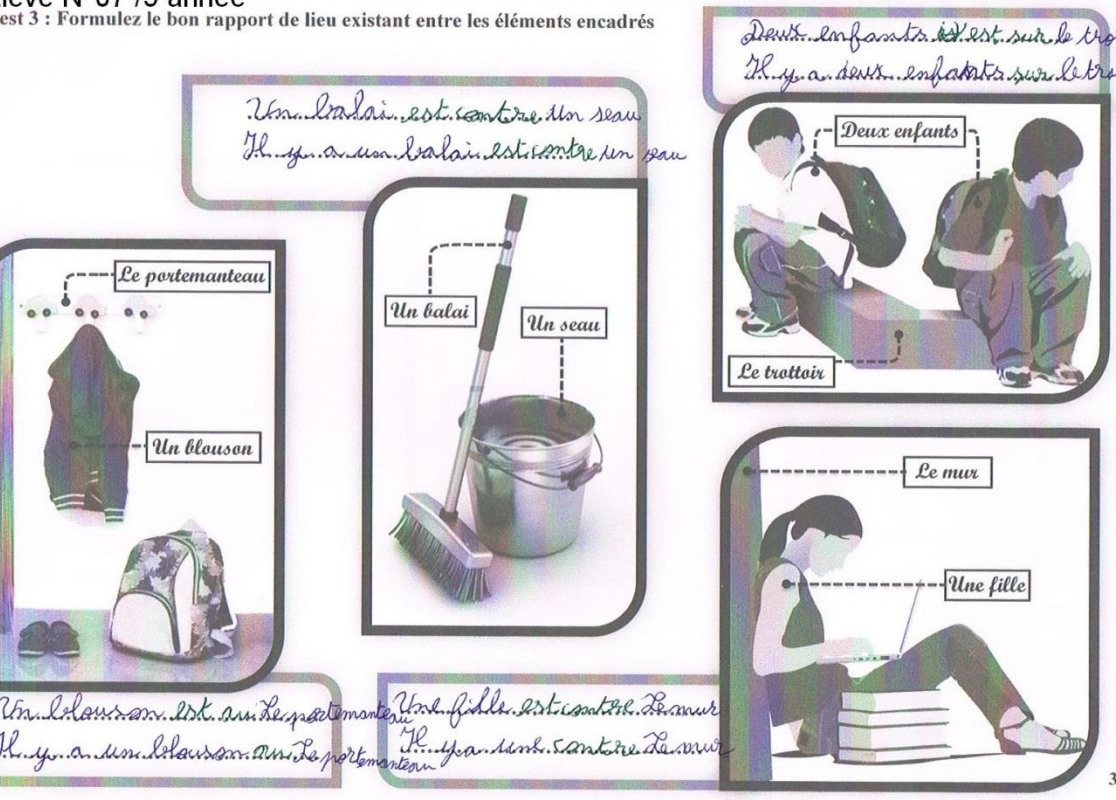
Elève N°06 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



Elève N°07 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



Elève N°08 /5 année

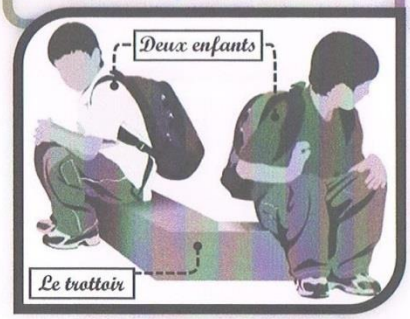
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



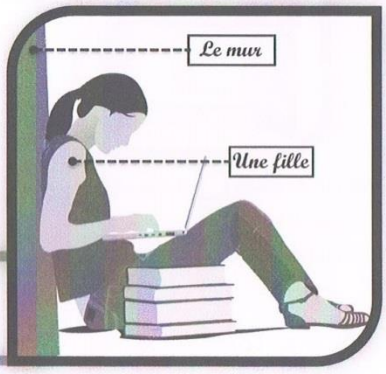
un blouson est sur le portmanteau
il y a un blouson sur le portmanteau



un balai est contre un seau
il y a un balai contre un seau



sont
Deux enfants sur le trottoir
il y a Deux enfants sur le trotoir

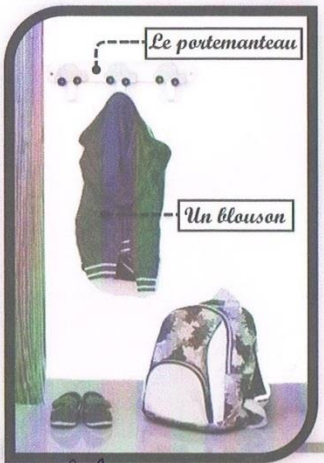


une fille est contre le mur
il y a une fille contre le mur

3

Elève N°09 /5 année

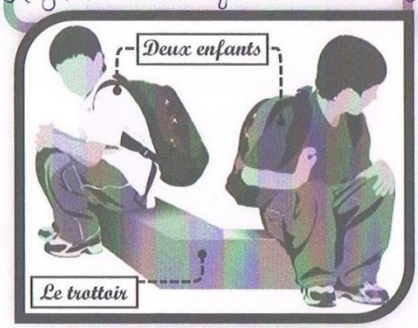
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



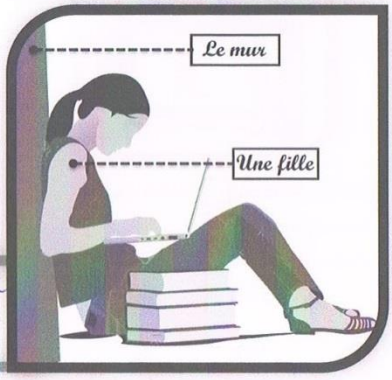
un blouson est au portmanteau
il y a un blouson est au portmanteau



un balai est contre un seau
il y a un balai est contre seau



Deux enfants est sur trotoir
il y a ~~un~~ Deux enfants est sur trotoir

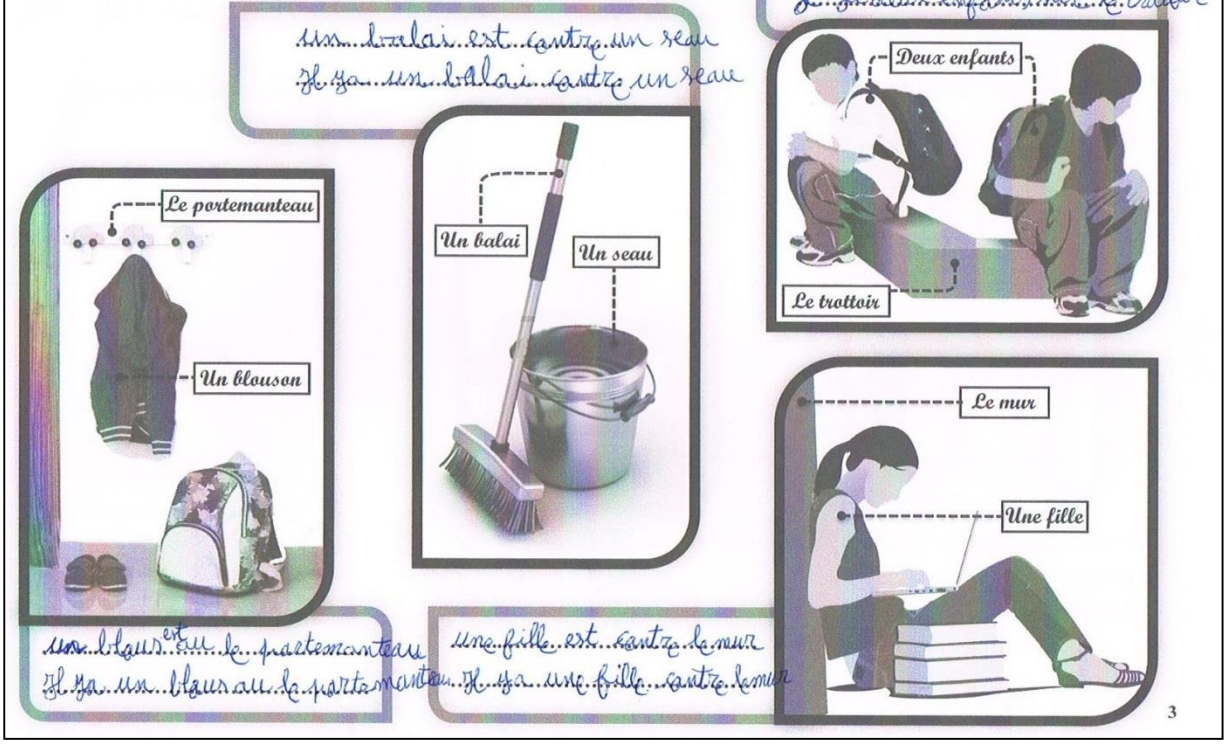


une fille est contre le mur
il y a une fille est contre mur

3

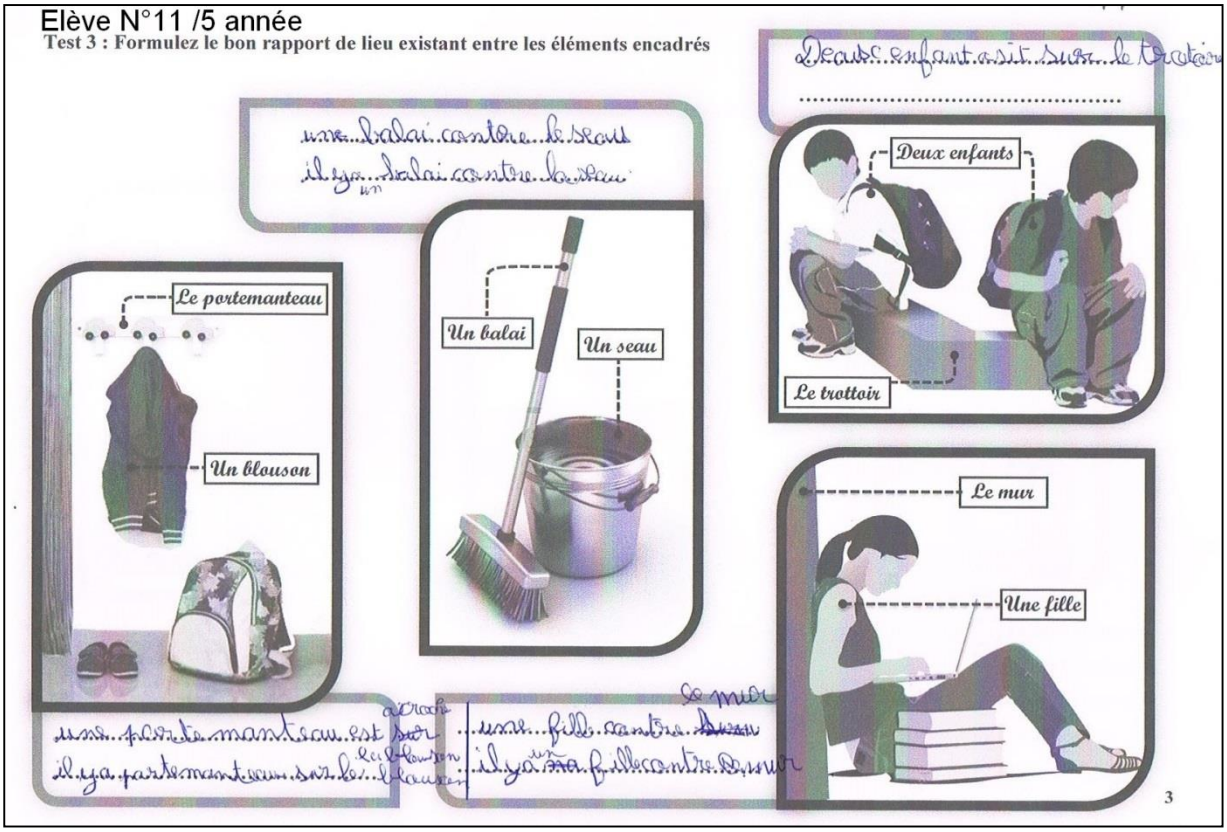
Elève N°10 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



Elève N°11 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

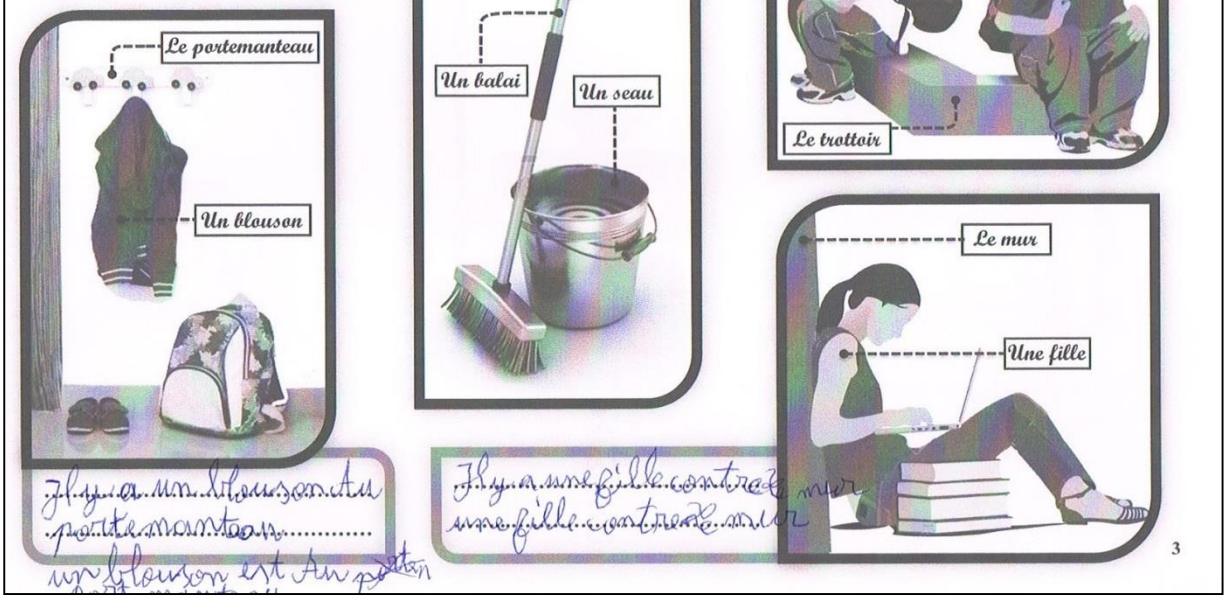


Elève N°12 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Il y a deux enfants sur le trottoir
Deux enfants sont sur le trott

Il y a un balai contre un seau
un balai contre un seau est



Il y a un blouson au portemanteau
un blouson est Au pot

Il y a une fille contre le mur
une fille contre le mur

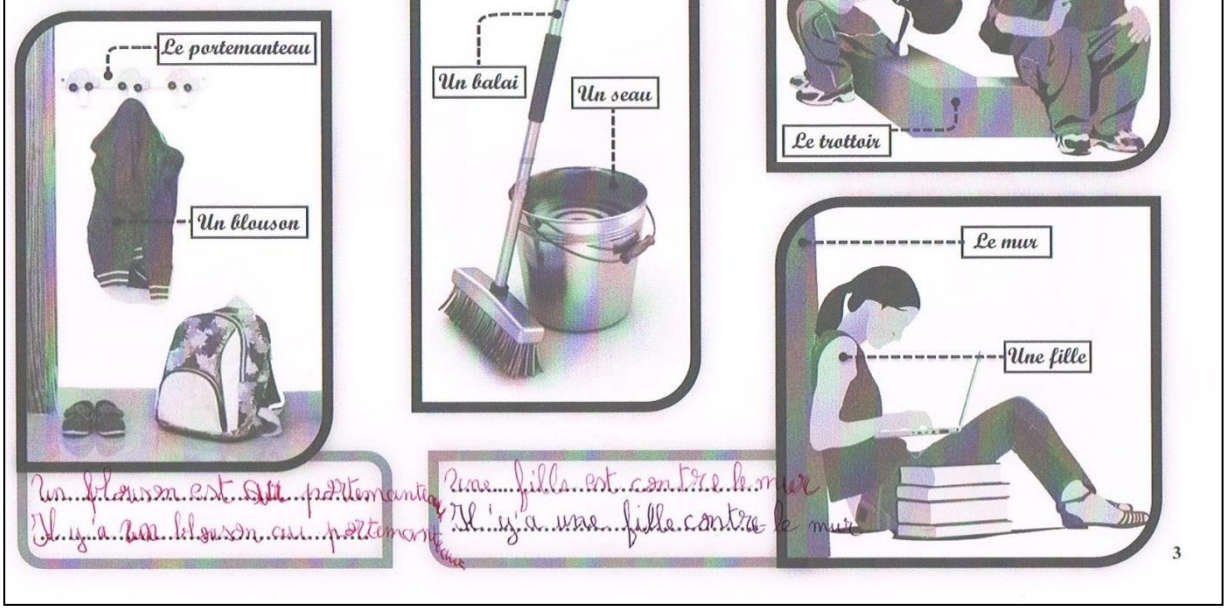
3

Elève N°13 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

les deux enfants sont sur le trott
Il y'a deux enfant sur le trottoir

Un balai est contre le seau
Il y'a un balai contre le seau



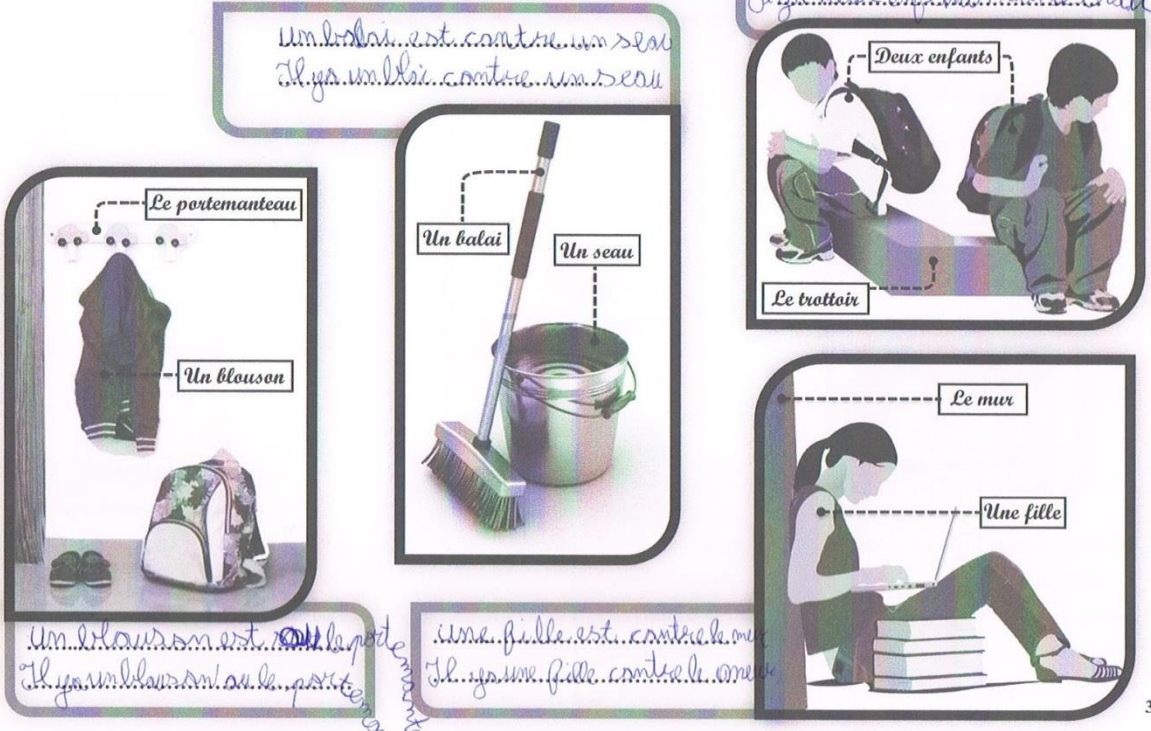
Un blouson est sur portemanteau
Il y'a un blouson sur portemanteau

une fille est contre le mur
Il y'a une fille contre le mur

3

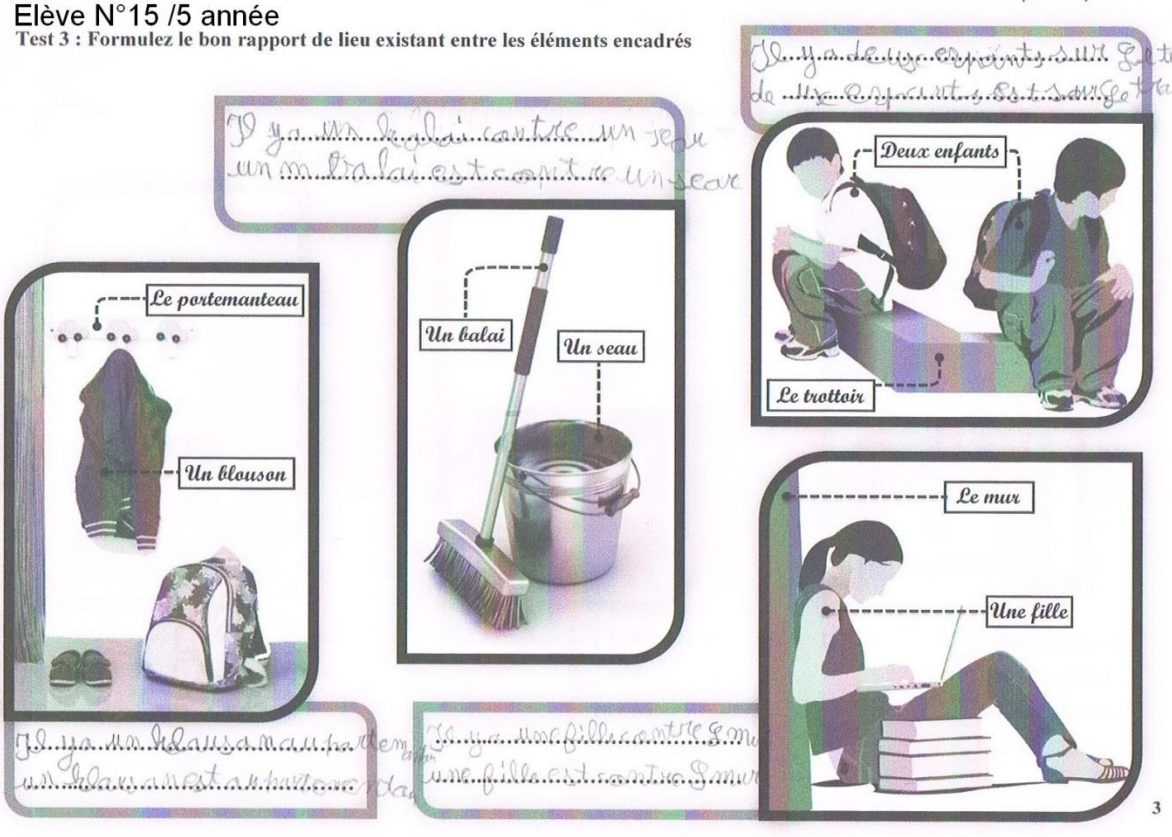
Elève N°14 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



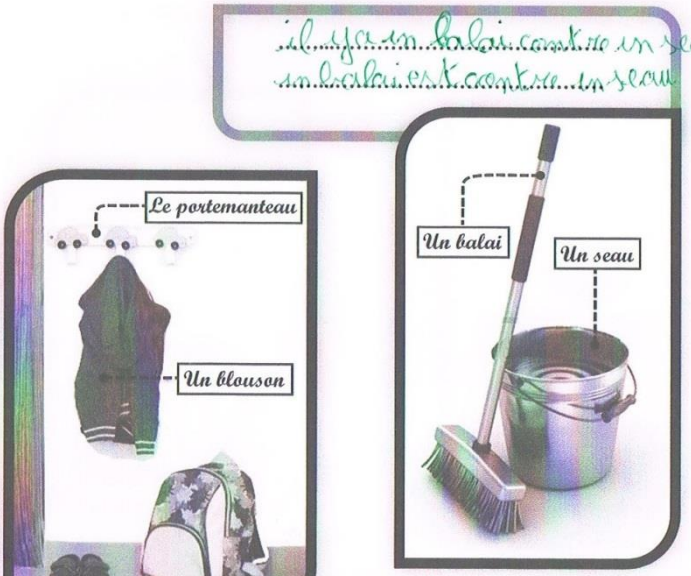
Elève N°15 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



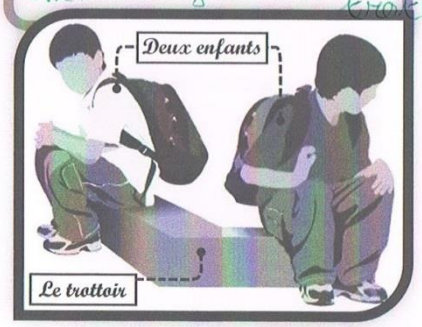
Elève N°16 /5 année

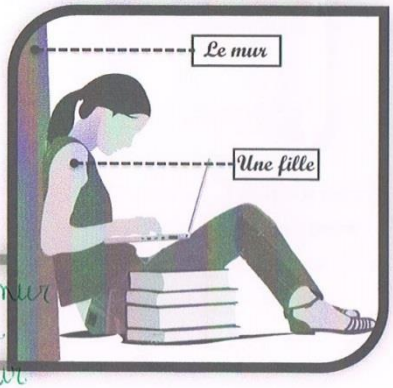
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés



il y a un balai contre un seau
un balai est contre un seau

il y a deux enfants sur le trottoir
deux enfants est sur le trottoir





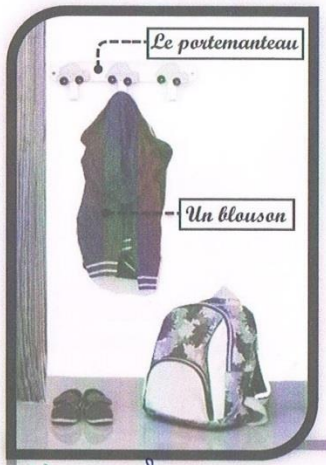
portemanteau
il y a un blouson au
un blouson est au portemanteau

(il y a un balai) le mur
il y a une fille contre
une fille est contre le mur

3

Elève N°17 /5 année

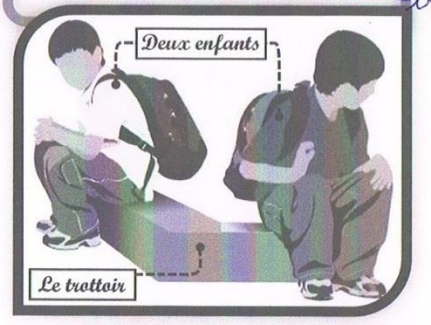
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

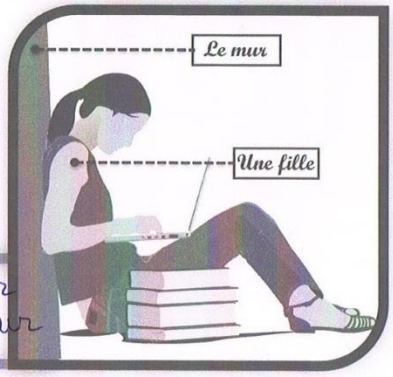


Il y a un balai contre un seau
un balai est contre un seau



Il y a deux enfants sur le trott
deux enfants est sur le trotto





Il y a un blouson au portemanteau
un blouson est au portemanteau

une fille contre le mur
Il y a une fille contre le mur

3

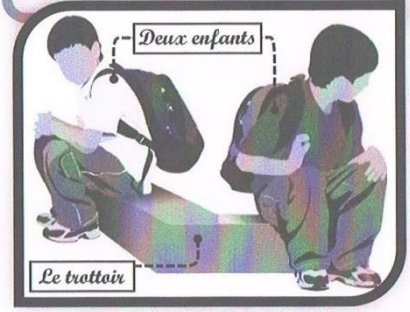
Elève N°18 /5 année

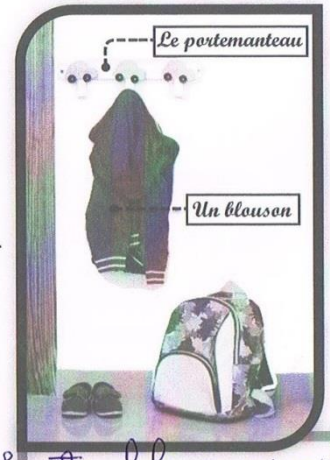
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Deux enfants est sur le trott
Il y'a Deux enfants sur le trottoi

Le balai est contre le seau
Il y'a un balai contre seau

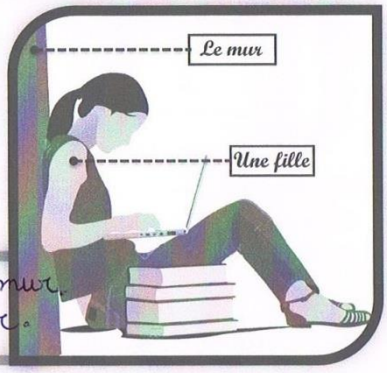






Le ~~blouson~~ blouson est au le portemanteau Il y'a un blouson au portemanteau

une fille est contre le mur
Il y'a fille contre le mur



3

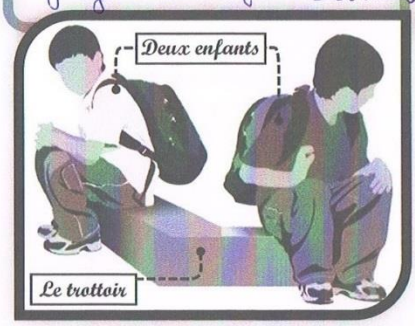
Elève N°19 /5 année

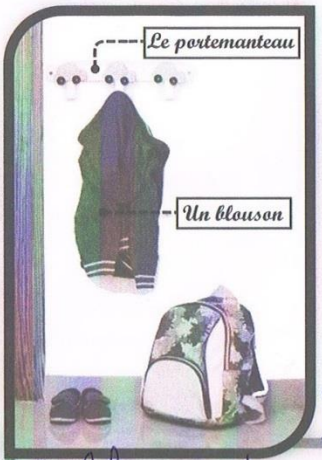
Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Deux enfants est sur le trottoir
Il y a Deux enfants sur le trottoir

Un balai est contre Le seau
Il y a Un balai ~~a~~ contre Le seau



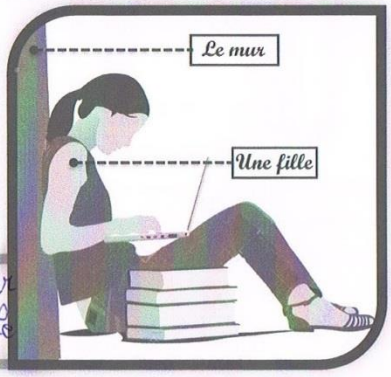




au portemanteau

Un blouson est accroché
Il y a Un blouson accroché au portemanteau

une fille est contre Le mur
Il y a une fille contre Le mur



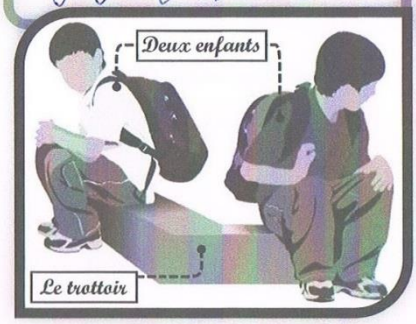
3

Elève N°20 /5 année

Test 3 : Formulez le bon rapport de lieu existant entre les éléments encadrés

Deux enfants est sur Le trott oir

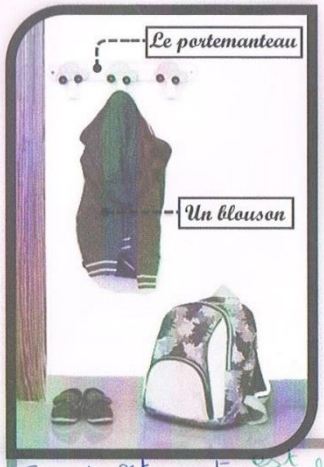
Il y a Deux enfants sur Le trottoir



Le palai est contre Un seau

Il y a palai contre Les seau un



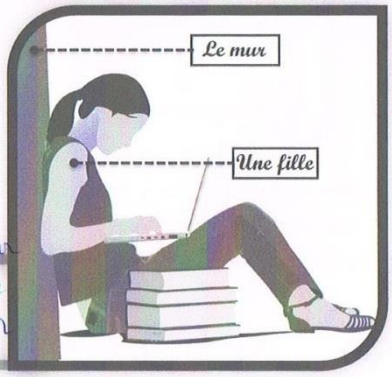


Le portemanteau est Cracher Blouson

Il y a portemanteau cracher un Blouson

Il y a une fille est contre Le mur

une fille contre le mur est



3