
Revue des sciences de l'éducation

Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire

Louis Martin Onguene Essono

Volume 28, numéro 3, 2002

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/008332ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/008332ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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. <https://doi.org/10.7202/008332ar>

Résumé de l'article

L'étude vérifie et évalue, sur la base de l'observation et de l'analyse du fonctionnement de la référence spatiale, la portée de certaines erreurs et l'amélioration des performances linguistiques des apprenants. La démarche retenue a notamment permis de procéder à un examen lexical de la référence spatiale. Il ressort que l'analyse des occurrences peut conduire à la compréhension des productions, mais aussi à l'adoption d'une didactique pour améliorer le degré de maîtrise de la langue. Ainsi, cette recherche contribue aux études sur les stratégies et les productions des apprenants du français langue non maternelle au Cameroun, pays où la didactique du français commence à prendre son essor.

Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire

Louis Martin Onguene Essono

Université de Yaoundé 1

Résumé – L'étude vérifie et évalue, sur la base de l'observation et de l'analyse du fonctionnement de la référence spatiale, la portée de certaines erreurs et l'amélioration des performances linguistiques des apprenants. La démarche retenue a notamment permis de procéder à un examen lexical de la référence spatiale. Il ressort que l'analyse des occurrences peut conduire à la compréhension des productions, mais aussi à l'adoption d'une didactique pour améliorer le degré de maîtrise de la langue. Ainsi, cette recherche contribue aux études sur les stratégies et les productions des apprenants du français langue non maternelle au Cameroun, pays où la didactique du français commence à prendre son essor.

Introduction

Dans l'expression française des élèves camerounais, il est fréquent d'identifier l'insertion d'idiomes locaux. Ce français comporte, outre des mots camerounais obtenus par alternance codique, des interférences syntaxiques, des calques et des traductions littérales de la langue maternelle (L1) des élèves. Pour analyser ce type de productions, nous serons amené à utiliser plusieurs travaux menés dans différentes perspectives. Martinot (2000) montre la très riche diversité actuelle de ces recherches théoriquement orientées vers la psycholinguistique, le générativisme ou le fonctionnalisme ; mais elles sont fondées sur une méthodologie expérimentale qui teste en général la compréhension des enfants, plutôt que leurs productions, ce qui nous intéresse ici.

Ces productions orales ou écrites ont fait, elles aussi, l'objet de plusieurs recherches à travers diverses pistes épistémologiques. Blanche-Benveniste (1997) a reconnu l'importance de ces voies pour l'oral. Au regard d'actuelles tendances d'ordre pragmatique ou translinguistique, on accepte aussi la puissance de l'approche connexionniste, telle que la conçoit Plunkett (1995), qui permet une analyse élargie des formes d'acquisition des structures linguistiques par l'enfant relativement à des paramètres variés comme l'âge, le milieu socioculturel, la motivation, etc.

Les processus d'apprentissage sont depuis longtemps analysés par Corder (1980*a*; 1980*b*). Toutefois, Klein (1989) en a dressé un état des lieux qui sert maintenant de cadre de référence à plusieurs chercheurs. À partir des travaux de Corder, les analyses sur l'acquisition du français se sont développées. D'abord, il y a eu les travaux effectués dans la décennie 1980-1990 par Frauenfelder et Porquier (1980) sur la connaissance en langue étrangère (LE), ou par Noyau (1980), sur l'étude de l'acquisition des LE en milieu naturel, puis on retrouve ceux de Py (1990). On retiendra des éléments pertinents pour notre travail dans des analyses plus récentes comme celles de Bassano (1998) sur l'acquisition des classes de mots par les enfants, de Clark (1998) sur l'acquisition du lexique et de la syntaxe du français, ou encore de Hickmann (1998) sur la référence spatiale proprement dite.

Ce thème est particulièrement riche puisque maintes études y sont consacrées. On connaît par exemple, d'une part, les écrits de Talmy (1983; 1985) sur les structures spatiales et leur lexicalisation, et, d'autre part, l'analyse de Vandeloise (1987) qui traitait de l'acquisition des prépositions « devant/derrière » au moyen de l'orientation générale et de l'accès à la perception, puis les travaux de Borillo (1990, 1993) sur le lexique de l'espace ou ceux de Honeste (1995) relatifs à l'expérience cognitive et à la polysémie lexicale. Morgenstern et Sekali (1999) étudient l'acquisition des prépositions par un enfant francophone.

Tout comme Hendricks (1998) pour l'acquisition de la référence spatiale en chinois, en allemand et en français, Dendale et de Mulder (1999) analysent les traits et les emplois de la préposition spatiale « sur ». L'article de Groussier (1999) est consacré aux prépositions et à la primarité du spatial. Ces textes apportent des éclairages nouveaux sur l'utilisation du lexique spatial par des enfants. Dans *Analyse des prépositions*, Weissenborn (1981) s'intéressait déjà, lui, à l'acquisition des prépositions spatiales en tant que problèmes cognitifs et linguistiques, alors que Véronique et Porquier (1986) examinent l'acquisition des moyens de la référence spatiale chez des adultes par le truchement des tâches.

Au Cameroun, sans bénéficier d'une telle profusion de travaux sur les productions des élèves, dès 1969, Renaud (1969) et Canu (1969) ont dressé une typologie des fautes à partir du langage enfantin. Onguene Essono (1989*b*) aborde le phénomène chez des adultes anglophones pour qui le français est LE. Toutefois, si Atenke-Etoa (2001) s'intéresse à la syntaxe du pronom chez les élèves de la 6^e année, Ébanda (1995), Ambinaba Oloko (1995) et Ngo Pom (1995) examinent l'influence des L1 sur les textes d'élèves de 6^e/5^e dans l'acquisition des prépositions et des relatifs français. De son côté, Abomo (1994) analyse l'appropriation de la référence spatiale chez les francophones et anglophones du cycle d'éveil. Peu de travaux sont donc consacrés à l'acquisition spécifique de la référence spatiale chez de tout jeunes enfants, ce qui justifie notre recherche.

Dans cet article, nous présentons d'abord globalement le contexte linguistique camerounais afin de déterminer les statuts du français dans ce pays. Nous exposons ensuite le mode d'utilisation du lexique spatial, en analysant le mode d'acquisition en L2 ; enfin, nous suggérons une démarche didactique pour le réinvestissement de la référence spatiale de la L1 en L2.

De l'acquisition des langues à l'éducation de l'enfant

En préalable de notre travail, dont le dispositif initial se révèle être essentiellement acquisitionnel en vue d'une didactique spécifique, il importe de connaître l'impact éventuel qu'il aura sur l'éducation de l'enfant. Les théories de l'acquisition sur lesquelles nous reviendrons en profondeur touchent aussi au domaine de l'éducation : sciences de l'éducation, psychologie et didactique des langues. Toutes ces disciplines participent, chacune à sa façon, à la formation de l'adulte de demain.

En effet, l'acquisition d'une L1 ou d'une L2 implique forcément que l'apprenant, quel que soit son âge, puisse commettre des erreurs qu'il lui faut corriger pour parvenir à la maîtrise de la langue-cible. Il s'agit là d'une véritable initiation à la formation humaine nécessaire à l'éducation de l'enfant. Les corrections, les répétitions, les stratégies mises en jeu, la comparaison des moyens et des efforts fournis représentent un bénéfique potentiel d'efforts intellectuels pour l'apprenant qui s'adonne à une activité pérenne. Les principes de mémorisation représentent, par exemple, dans l'éducation du petit Camerounais, une base indispensable pour s'intégrer dans la société : ainsi, il lui faut retenir, par des procédés mnémotechniques, la généalogie de sa lignée, les plantes curatives ou vénéneuses, les animaux à sabots et à griffes, le chant des oiseaux ou la couleur du ciel pour lui permettre de se socialiser.

Cette socialisation passe aussi par la nouvelle forme d'acquisition que confère l'école occidentale à travers l'apprentissage ou l'acquisition d'une LE. O'Malley et Charmot (1990) montrent comment les stratégies d'apprentissage d'une langue mettent en jeu une série de procédés impliquant à la fois des approches cognitives et métacognitives, qui s'associent au domaine affectif afin de permettre à l'apprenant de s'éduquer conformément à l'objectif social attendu. Cyr (1996) examine le profil de l'apprenant et développe les stratégies et les qualités mises en jeu pour s'approprier une langue.

Ainsi, par l'autoévaluation et l'autocorrection, l'attention qui s'éveille, la pratique de la langue elle-même, la prise de conscience précoce des différences avec la langue nouvelle à laquelle on l'expose, les inférences ou les déductions qui s'imposent, les phases de discussion, de coopération avec les camarades ou avec les enseignants, l'apprenant en phase d'acquisition s'éduque à la vie quotidienne dont il sera plus tard un acteur responsable. Par l'acquisition de la langue, l'élève commence à résoudre, à sa manière, des problèmes qui se posent à lui; il gère, à sa manière, les connaissances et les aptitudes déjà disponibles en lui et qui le préparent ainsi à l'insertion sociale. Le développement social subséquent en est d'ailleurs un heureux résultat chez l'apprenant. Klein reconnaît que

[...] pour un enfant, l'acquisition de la langue n'est que l'un des aspects de son développement qui l'amènera à devenir un membre de la société à laquelle il appartient. Avec la langue, il apprend à exprimer des sentiments, des représentations, des désirs, selon certaines normes sociales, il apprend que l'on n'a pas toujours le droit de parler quand on veut, comme on veut et à qui on veut; il apprend comment on se fait des amis et des ennemis par la parole [...]. L'acquisition [...] est étroitement liée au développement social et, par là même, à la construction d'une identité sociale (1989, p. 16-17).

L'enseignement/apprentissage de la référence spatiale constitue donc un champ intéressant de l'activité éducative à travers l'école. L'apprenant d'une L1, qui prend aussi conscience de la différence expressive des lieux qui l'entourent dans sa LM et dans la LE, apprend plus généralement à intérioriser la différence et à la tolérer en la gérant de la meilleure manière. L'apprentissage nouveau est un sevrage culturel indispensable à l'enfant qui chemine vers la connaissance de l'univers environnant; s'y révèle ainsi l'importance pragmatique de l'enfant dans son milieu à travers l'enseignement de la référence spatiale. Nos sujets sont dans une situation ambiguë: ils achèvent à peine l'acquisition de leur LM qu'ils commencent déjà celle du français. Il s'agit d'une véritable épreuve cognitive pour leur évolution sociale et linguistique que nous analysons maintenant en examinant le contexte linguistique du Cameroun.

Contexte général de l'étude

Les langues du Cameroun

Le Cameroun est un pays multilingue. Outre son bilinguisme officiel (français/anglais), il compte 248 langues selon l'*Atlas linguistique du Cameroun* (1992). Mais, la Société internationale de linguistique (SIL), qui œuvre sur le terrain, propose plus de 300 LM déjà regroupées en grandes familles. L'*Atlas* attribue aussi au Cameroun trois des quatre grands groupes linguistiques d'Afrique. En effet, on y rencontre le groupe nilo-saharien, le groupe afro-asiatique et le groupe niger-kordofan, auquel appartient la langue des sujets concernés dans cette analyse¹.

Ces 300 langues n'ont pas le même statut; certaines sont en voie de disparition et d'autres, la majorité, non décrites et non standardisées, survivent aux côtés de celles qui se caractérisent par l'importance numérique de leurs locuteurs, par leur large expansion ou par leur valeur communicative. Selon Boum et Sadembouo (1999, p. 75), «neuf [de ces langues] ont une fonction véhiculaire attestée, mais cinq seulement offrent une aire de diffusion importante».

À cela s'ajoute que l'enseignement des langues locales demeure timide et expérimental. Ce choix a été maintenu et hautement recommandé par les États généraux de l'éducation de 1995 et par la Loi sur l'orientation scolaire (1998), laquelle exige l'introduction des langues nationales à l'école. Un autre point particularise l'écheveau linguistique camerounien : le nombre élevé de langues en fait un pays sans langue nationale commune, comprise ou parlée par tous les citoyens. Les Camerounais ne peuvent s'exprimer entre eux en utilisant chacun sa LM. C'est pourquoi on n'exagère pas si l'on conclut que le français, parce qu'il y sert de langue d'unité et de communication entre les citoyens, est très bien perçu comme une langue véhiculaire.

Évolution du français au Cameroun

Depuis son introduction en 1916, le français assume différentes fonctions sociales dont celles de la communication administrative, de l'école, de la justice, du parlement et de l'armée. Langue des médias, de prestige et de promotion sociale, il est statutairement LM des jeunes générations que Koenig et Chia (1983) évaluent à 20%. Le français est fonctionnellement langue de scolarisation et langue véhiculaire (Onguene Essono, 1999a, p. 286; Crouzet et Tabi, 1993, p. 20-21). Parfois, il apparaît comme LE, mais il est surtout langue seconde² dans les usages scolaires et quotidiens (Onguene Essono, 1999a, p. 285-299).

Par ailleurs, après le météorique passage des Allemands, le Cameroun a subi, de 1916 à 1958, la double colonisation française et britannique. Rien de surprenant donc qu'en 1961, pour maintenir l'ouverture sur l'extérieur et sur les sciences, il ait choisi l'anglais et le français comme langues officielles. Aussi, le français et l'anglais demeurent-ils aujourd'hui les seules langues utilisées à la CRTV (la Radio et la Télévision nationales), dans les services publics et dans les médias. Ce statut justifie amplement le bilinguisme actuel du Cameroun, pour lequel on évalue officiellement à 80 % la population francophone et à 20 % celle des anglophones.

Le français et l'anglais coexistent, avec les 300 langues locales qui influencent leur assimilation et leur maîtrise, vu le fort substrat de ces LM. Ce phénomène est courant en Afrique francophone (Dumont, 1990). Le français du Cameroun est donc teinté de calques et de transferts, comme le prouvent les études déjà réalisées et que confirment Efoua (1983) et Onguene Essono (1999a, 1993) sur la norme du français dans la presse camerounaise. Les Camerounais pratiquent cette langue indigénisée pour exprimer leur propre réalité avec des mots français qui ont parfois perdu leur sens originel, créant ainsi des structures fortement tropicalisées.

La langue maternelle la plus répandue au Cameroun

L'une des L1 les plus répandues au Cameroun est l'ewondo, celle des sujets de cette étude. Cette langue bantoue, codée A72 par Gunthrie (1948), est un acrolecte de la région du centre du pays. Elle compte de nombreux locuteurs jusque dans les vastes provinces de l'Est et du Sud. Son aire linguistique s'étend sur 15 000 km² et concerne tout l'espace culturel beti, qui atteint le nord du Gabon et l'ensemble de la Guinée équatoriale. Cette langue à tons et à classes ignore l'opposition masculin/féminin ; les préfixes de classe y assurent les accords en nombre par allitération. Un système morphosyntaxique détermine les lois qui régissent les structures. Par exemple, le nom est toujours repris par un morphème qui vérifie les accords en classe et en nombre entre le sujet, le verbe et les autres constituants de la phrase. Ce morphème, le préfixe d'accord (p. a), se greffe à la gauche du verbe.

La classe grammaticale des mots ne correspond pas exactement à celle des langues indo-européennes. Plusieurs lexies peuvent assumer les fonctions grammaticales du nom. Par exemple, les prépositions de lieu [1a] ou même les adverbes [1b] se décatégorisent pour devenir des nominaux recteurs d'accord en [1'a-b].

1a- nnà à à nè **ábè** kál *Ma mère est chez sa sœur;*
 ma mère p. a prés être chez sa soeur

- 1b- Fùdá à à lánj **bábùdú** *Fouda lit en supination* ;
 Fouda p. a prés. lire en supination
- 1a'- **ábà** kál ó nè òyàáb * *Chez sa sœur est loin* ;
 chez sa sœur p. a être éloignement
- 1b'- **bábùdú** à nè ñdzùúg * *En supination est pénible*.
 en supination p. a être peine

Ces observations expliquent les structures françaises produites dans ce corpus et proches de la L1. En effet, des écarts émaillent la production linguistique des jeunes élèves, qui ne découvrent le français qu'à l'école. Ainsi, à cause du sevrage quotidien d'avec leur L1 – ce qui rend d'ailleurs l'enseignement du français assez complexe – il est normal que leur production recèle ces erreurs. Ces prestations sont l'objet de notre recherche, et nous tentons d'en vérifier l'origine en vue de proposer une exploitation judicieuse.

Démarche méthodologique

L'analyse porte sur l'observation des faits qui permettront de déterminer les causes réelles des erreurs produites par les élèves des cours élémentaires d'une école mixte soumis à une rédaction portant sur la référence spatiale. Nous présentons d'abord le cadre général et les conditions de l'enquête ; puis, nous nous attardons surtout à analyser le corpus sur le plan lexical. L'analyse se termine par des propositions d'ordre didactique.

Aperçu général : caractéristiques de l'échantillon

L'école où s'est déroulée l'enquête est située dans la banlieue Est de Yaoundé, la capitale du Cameroun, à 20 km sur l'axe Yaoundé-Akonolinga. Tous les habitants de ce village, assure le chef du village, sont originaires de la localité et s'expriment entre eux en ewondo. Les maîtres de l'école, ressortissants de la même ethnie, s'expriment correctement en ewondo et partagent avec les autochtones le même Fonds culturel.

Pour l'analyse, nous avons choisi une classe homogène d'ewondophones à l'école catholique de Nkoabang. Tous les 125 élèves se connaissent, soit dans le cadre de la famille, soit comme camarades d'école. Malgré leur jeune âge et la permanence de l'acquisition de la L1 (Klein, 1989, p. 15-16), ils parlent déjà couramment l'ewondo, leur LM, et le français. À l'image de leurs maîtres, la prononciation de leur français est très fortement influencée par leur langue maternelle.

Les élèves (95 garçons, 76 %, et 30 filles, 24 %) sont âgés de 7 à 9 ans. Ils appartiennent à deux degrés : 70 élèves sont inscrits au Cours élémentaire I (CE1) et 55, au Cours élémentaire II (CE2). Les deux degrés ne diffèrent que par la densité des matières enseignées, qui sont identiques. D'ailleurs, certains élèves brillants sont directement admis au Cours moyen I. C'est la raison pour laquelle notre enquête a été effectuée sur ces deux degrés fort rapprochés.

La plupart des élèves entrent à l'école à 4 ans pour y apprendre le français. Peu seulement passent par le Cours préparatoire spécial. Il s'agit donc de vrais débutants au regard du nombre d'années déjà passées à l'école (Onguene Essono, 1999b). Environ 90 % d'entre eux parlent ewondo à la maison avec les parents. Avec les frères et les sœurs, 85 % s'expriment toujours en ewondo. La même proportion s'observe pour le marché et l'église. Le français n'intervient que dans les ménages où la maman est une étrangère, c'est-à-dire une personne originaire d'une tribu où l'on parle une autre langue que l'ewondo. La tendance est différente dans les villes, où s'observe le contraire.

Selon notre enquête, le français s'utilise exclusivement en classe et, éventuellement, dans la cour de récréation. Nos sujets écoutent les informations du soir en français, à la radio (70 %), et surtout à la télévision (90 %). Ils lisent rarement le journal (8 %), mais rencontrent le français dans leurs manuels. Mais, sur le chemin de l'école, au marché ou à la messe, le français est très rarement utilisé (4 %).

Un paramètre important ne doit pas être négligé. Dans le cycle primaire, la formation des maîtres pose un problème réel. Ainsi, aucun des instituteurs de cette école n'a reçu de formation initiale. Quelques stages pédagogiques et surtout l'intuition et la pratique permettent à ces enseignants d'exercer leur métier. Pis encore, leur propre degré d'instruction équivaut à celui des élèves du Cours moyen II : deux des maîtres de la classe ne sont titulaires que du Certificat d'études primaires et élémentaires (CEPE).

L'enquête

L'enquête a été conduite dans le cadre d'un séminaire sur le voyage ; le voyage est perçu comme tout déplacement d'un individu d'un point A à un point X. Pour exprimer ces déplacements, plusieurs moyens lexicaux sont utilisés : les noms, les verbes, les prépositions, les adverbes, les syntagmes prépositionnels, etc. Nous assimilerons verbes de mouvement, verbes de déplacement et même verbes locatifs, conformément à de nombreux auteurs, dont Boons (1985 ; 1987), Bourdil (1987), Guillet (1990) et Borillo (1990). Nous nous associons aussi à Laur (1993) pour affirmer que « la sémantique du déplacement et de la localisation réside non pas dans l'étude d'une classe particulière, mais dans la relation qui unit les divers éléments

de la phrase » (p. 47). C'est pourquoi tout ce qui touche au mouvement étendu ou limité, au déplacement intérieur ou éloigné et à la localisation sera considéré comme élément intéressant notre propos.

Pour recueillir les occurrences, deux sujets de rédaction, susceptibles de favoriser l'utilisation des référents spatiaux, ont été proposés aux élèves, dans un devoir à faire à domicile. Aucune contrainte sur la durée du devoir n'a été spécifiée, l'apprenant étant libre de travailler à sa guise. En revanche, l'élève devait se limiter à une ou à deux pages du cahier d'écolier. Les meilleures productions seraient lues et affichées au tableau d'honneur.

Les conditions du déroulement du devoir ont été assouplies pour favoriser l'utilisation variée des formes de l'expression spatiale. Les élèves ont ainsi reçu la consigne de se conformer à la réalité des événements racontés et de ne pas se faire aider. Les sujets ou thèmes de rédaction proposés aux élèves sont les suivants : le premier vise les élèves du CE1, et le second, ceux du CE2.

- Premier sujet ou thème : Vous jouez à cache-cache dans votre maison. Lorsque votre tour de vous cacher arrive, personne ne vous trouve. Dites-nous comment vous avez fait pour découvrir la plus belle cachette.
- Second sujet ou thème : Votre mère vous a confié une somme de 10 000 francs CFA (100FF) à garder. Vous la cachez quelque part. Deux jours après, elle vous demande de lui remettre l'argent, mais vous ne vous souvenez plus de la cachette. Après 10 minutes de fouille, vous retrouvez votre argent. Racontez.

L'analyse du corpus a permis la collecte de 700 occurrences relatives à la désignation spatiale. Ce peu d'occurrences semble attribuable au degré scolaire des élèves : ils n'ont rédigé qu'une page de texte de 5 à 10 occurrences en moyenne. Bien que plusieurs occurrences se soient révélées identiques dans les deux classes, elles ont été retenues dans le présent travail. Malheureusement, au CE1, la rédaction de 20 élèves était hors sujet, et leurs occurrences ont été rejetées. En outre, ayant appliqué la consigne à la lettre, une trentaine d'élèves du CE2 ont retrouvé l'argent sans difficulté, et 12 se sont contentés de relater leur angoisse de se faire battre par leur maman en cas de perte de l'argent qu'on leur avait confié !

À cause de nombreux paramètres institutionnels, une des contraintes a été abandonnée, celle de l'observation stricte des tâches spécifiques relatives à la spatialité ainsi que le proposent Véronique et Porquier (1986) que le lecteur pourrait utilement consulter. Il eût fallu, en bonne méthode, déterminer très finement et caractériser les tâches demandées aux élèves en fonction des objectifs précis concernant les relations topologiques ou projectives, et même les applications déictiques

et pragmatiques susceptibles de favoriser l'emploi du lexique de la spatialité. C'est pourquoi est négligé le type de référence spatiale approprié et est maintenu le lexique le plus utilisé par les sujets. Ce lexique se rapproche de la relation projective définie par rapport à un axe sagittal, vertical et horizontal au détriment d'autres types de référents spatiaux. On trouvera néanmoins ces productions dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1
Présentation générale des occurrences

	CE1		CE2		Total	
	Corrects	Fautifs	Corrects	Fautifs	Corrects	Fautifs
Filles (n = 21)	44	71	52	76	96	147
Garçons (n = 72)	38	179	73	167	111	346
Total (n = 93)	82	250	125	243	207	493

Analyse du corpus

Pour analyser ces occurrences représentatives de la population choisie, nous avons fidèlement transcrit toutes les occurrences et classé les textes en mettant d'abord ceux qui contiennent les occurrences les plus proches de la LI, puis ceux qui se rapprochent plus du français. En effet, le classement en fonction du degré des élèves (CE1, CE2) n'apportait pas de différences notables dans les productions. Il faut d'ailleurs remarquer qu'au Cours moyen, on ne trouve pas non plus de changement spectaculaire dans les productions. L'amélioration semble se produire à partir de la classe de 6^e (nous démarrons d'ailleurs une enquête similaire en classe de 6^e et de 5^e).

Cette présentation de notre corpus nous permettra de voir et de vérifier les différentes formes lexicales et les stades évolutifs d'acquisition du lexique spatial et des formes de la désignation de l'espace, un peu comme s'il s'agissait d'une étude longitudinale. On pourra ainsi déterminer le degré de précision dans la localisation. Cette analyse nous aidera aussi à émettre une hypothèse sur les opérations cognitives que l'apprenant met en jeu pour désigner un espace. L'élève semble traduire sa langue en français et y transpose sa façon de se représenter le monde. En effet, malgré l'existence de termes spécifiques, l'ewondo utilise les parties du corps humain pour désigner l'espace. On trouvera ci-dessous ces réalisations, selon le degré de l'élève (CE1 ou CE2), puis selon la division de chacune de ces sections dans les deux degrés (A, B, C, ou D) et, enfin, selon le numéro de l'occurrence dans la classification générale des occurrences.

2a- Ma mère attendai *au ventre* de la coure. (CEII A, 8)

2b- Fouda était caché *au dos* de la porte. (CEI C, 21)

2c- Ngono pleurais *au derrière* de la cuisine. (CEII B, 6)

2d- On ne se mais pas *à la bouche* de la porte quand tu te cache. (CEI B, 14)

2e- Je va resté ici *à la tête* de la maison pour que tu trouve ta cachette. (CEI D, 23)

Cette opération exige néanmoins qu'on décrive le type d'activités cognitives déclenché par l'apprenant, surtout que ce recours au corps humain semble permanent, laissant deviner qu'en dehors des référents universaux, il est des termes propres à l'ewondo que l'enfant ne sait pas encore réexploiter en langue-cible. Il en est de même, en effet, pour l'expression de la verticalité. En ewondo et dans les langues voisines, *le ciel* représente conceptuellement l'espace supérieur, le dessus et toute référence à la hauteur. Il a pour collatéral *la tête, le chef, le responsable*, qui se placent en haut. *La tête du village, la tête de la maison* sont les endroits qu'aperçoivent en premier lieu les arrivants, contrairement *au derrière* ou *au postérieur* de la maison, où se jettent les ordures et les débris de tous genres et invisibles aux yeux des visiteurs. De même, *la terre* représente l'échec, la déchéance, comme on le verra ultérieurement.

Si les élèves reprennent cette manière de voir, c'est que, sans doute, la correspondance de la référence spatiale avec le français n'est pas encore établie. Le tableau ci-dessous présente la répartition des occurrences relatives à ces divers aspects du lieu. L'analyse des occurrences permettra de voir si le passage de la L1 à la L2 est le lieu à transformer pour proposer une méthodologie de l'emploi de la référence en langue-cible.

Tableau 2
Répartition des occurrences selon les diverses représentations locatives

	CE1		CE2		Total	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
En haut (n = 136)	25	37	34	40	59	77
En bas (n = 121)	24	29	30	38	54	67
À côté (n = 117)	18	21	35	43	53	64
Milieu (n = 109)	23	30	24	32	47	62
Autres (n = 217)	46	56	48	67	94	123
Total (n = 700)	136	173	171	220	307	393

L'expression de la spatialité chez les élèves

Pour des raisons déjà avancées – absence de tâches spécifiques orientées vers un type de référence spatiale précise –, notre étude se limite à l'analyse des occurrences relatives à l'expression des concepts de *dessous*, de *dessus* et de *derrière*, puis celles du *haut* et du *bas*. Théoriquement, ces désignations concernent non seulement les relations topologiques, mais des relations projectives auxquelles elles s'opposent. Il importe avant tout de présenter le contenu général de ces occurrences selon la méthodologie décrite.

Présentation générale des occurrences

Dans tous les devoirs, la notion de l'autocentrage est fortement marquée: 483 des 700 occurrences, soit 69 %, tournent autour de l'*origo*, lieu immédiat de l'auteur du texte, soit du point d'où se détermine toute désignation spatiale.

3a) [...] ici *près de moi*. (CEI A, 38)

3b) [...] *dans ma maison* où j'habite. (CEI A, 2)

3c) [...] *en bas du lit* que je dors *là-dedans*. (CEII C, 25)

3d) Je me dormais avec mon frère *au lit près le feu*. (CEI B, 32)

Comme nous l'avons signalé plus haut, nos sujets, utilisant prioritairement leur L1 dans leur vie quotidienne, produisent des calques ou des transferts pour s'exprimer en français. Cette traduction, tout élaborée qu'elle se présente, ressemble étrangement à des traductions juxtalinéaires. Mais leur environnement linguistique familial agit si fort qu'on parlera d'une situation d'interlangue. Cela s'est vérifié à près de 60 % des cas comme dans ces exemples.

4a) J'avais plié mon corps et je l'ai mis *dans mon lit en bas*. (CEII B, 8)

4b) Mon père posait déjà le bâton *en haut de la table*. (CEII A, 19)

4c) Quand je me cachait, mes frères étaient *au derrière de la maison*. (CEI A, 5)

4d) J'ai vite trouvé ma sœur, quart elle était couché *au lit en haut*. (CEII C, 13)

Les expressions en italiques en [4] appartiennent à la L1 des élèves; elles ont été reprises en français. Les locutions, les lexies, les tournures et expressions qu'ils utilisent leur sont familières et s'emploient sans gêne. D'ailleurs, les deux maîtres sont restés ahuris lorsque nous leur avons suggéré quelques corrections.

La reconstitution de ces expressions en L1 révèle effectivement que la version française n'a pas été affinée. En [4a], par exemple, la forme de la référence spatiale évoquée rappelle la structure de la L1 où l'on juxtapose les locatifs selon un ordre d'apparition contraignant. Les deux syntagmes prépositionnels locatifs (*dans mon lit* et *en bas*) forment en ewondo une expression figée dans laquelle *en bas* détermine spatialement le rapport précis avec *le lit*. Dans cette expression, le prédicat (prép. + le lit) reçoit une information supplémentaire de localisation par une autre forme figée *en bas*, littéralement traduit par *à terre*. On retrouve cette structure dans les énoncés [5].

- 5a) Je monta *au toit en haut* pour me cacher. (CEI B, 21)
- 5b) Abomo est *au lit en haut* sans la couverture sur elle. (CEI B, 14)
- 5c) Moi, je reste *ici à l'arbre en bas dans les papiers secs*. (CEI B, 4)
- 5d) L'argent était *à la valise de dans*. (CEII C, 22)

La structure en [5b-c] évolue vers la langue-cible et s'écarte beaucoup de la L1. Ce qui est remarquable, par ailleurs, c'est que le maître n'a pas cru devoir tout corriger, ne rectifiant que les traductions claires et évidentes comme en [6] ou des pléonasmes comme en [7]:

- 6a) On ne m'avait pat vu car j'étais couché *sur la terre de poussière*, à la cuisine. (CEI A, 11)
- 6b) J'ai caché les dos de maman *à ma valise, à mes habits au milieu*. (CEII A, 6)
- 7a) Je les est appelé d'*entrer dedans pour alors me chercher*. (CEII C, 7)
- 7b) Quand on te trouver dans ta cachette, *tu sors alors dehors*. (CEI A, 18)
- 7c) Ma mère m'a puni que je *m'assois à terre* avec le bébé. (CEII C, 21)

À cette étape de l'analyse, notre hypothèse se vérifie : au stade initial de l'acquisition, l'élève reproduit la L1 en L2. La variabilité de l'interlangue survient, ainsi qu'on l'observe en [7d], avec l'apparition nouvelle de la préposition *sur* qui, dans ce contexte, entre en concurrence avec *de*. Un professeur d'un lycée rural nous signale cette occurrence d'un élève de la 6^eB, qui formule ainsi la référence de la verticalité, mais différant de [7e et 7f] quant au sens :

- 7d – Ce matin, je me lève *sur le lit* et je cherche ma brosse à dents. (Lycée de Yoko)
- 7e – Ma sœur *se couchat* sur son lit avec les couvertures à la tête... (CEI B, 18)

7f – On *était cherché* longtemps Avidi qui était petite, cachée sur la marmite qui *s'arrête* souvent *au feu* du bois. (CEI C 17)

Ainsi, les expressions de l'ewondo sont francisées tout en gardant leur structure initiale. Ce stade révèle une des caractéristiques principales de l'interlangue des débutants. On notera aussi que les élèves ne désignent que la verticalité *dessus/dessous*, la sagittalité *derrière*, voire l'interposition *milieu*. Si l'expression du *devant* (0%) est absente en dépit de l'exemple [2d] où *bouche* de la porte et même la *face/figure* de la porte signifient *devant la porte*, il leur manque la représentation de l'horizontalité *gauche/droite* pourtant courante dans leur L1.

Une observation, dans cette perspective, concerne la polysémie de la préposition à qui s'assimile phonétiquement au morphème ewondo *á* tout aussi polysémique. En réalité, sans proposer une perspective contrastive, il n'est pas inintéressant de noter que le *á* ewondo peut être considéré comme une préposition de lieu qui traduit toutes les positions (Abega, 1968). À tel point qu'à cause de leur substrat, les élèves expriment en français la localisation et le mouvement, la destination et la provenance par le même *à* prépositionnel.

8a – On tournait, on tournait *à la maison*. (CEI C, 7)

8b – Quant ton tour est fini, tu sors *à la maison* et tu attend qu'on t'appelle dehors. (CEI B, 48)

8c – Puis, quand *tu viens dehors*, tu demandes que voleurs tu es où? (CEI A, 23)

8d – J'ai oublié que j'ai caché l'argent de maman *à l'intérieur au livre* de calcul. (CEI D, 4)

8e – J'avais enlevé les choses *au frigo* et je suis *monté dedans* pour me cacher. (CEI A, 23)

8f – Quand tu quitte *à ta cabete*, tu cherche l'autre *à sa cabete* où qu'il lait caché *à son trou*. (CEI A, 65)

Au terme de ces premières observations, on relève une distanciation perceptible par rapport à la L1 dont la structure est de plus en plus abandonnée. Cet éloignement, autre caractéristique de l'interlangue, correspond à une avancée certaine vers la langue-cible. Voici, d'ailleurs, les termes français les plus fréquemment utilisés et leurs représentations en L1.

Tableau 3
Correspondance lexico-spatiale du français et de l'ewondo

Préposition/ adverbe français	Représentation ewondo	Traduction ewondo	Valeur
À	à, de, vers	á + nom	á nominalise les mots auxquels il est préfixé
Sur (+ nom) Au-dessus de (+ nom) En haut de (+ nom)	au ciel de, à la tête	(Nom) + á yób, á nló (+ nom)	S'utilise adverbialement et se place après le nom pour marquer la référence du dessus; précède le nom pour marquer la référence du dessus.
Sous, en bas, au-dessous de	à terre, les fesses, le postérieur, le derrière	(Nom) + á sí ázùd (+ nom)	S'utilise en emploi absolu et suit un nom pour marquer la référence du dessous. ázùd précède un nom pour marquer la référence du dessous.
Dans, dedans, au milieu	Au cœur de, le cœur, au ventre	á nnəm(+ nom)	á nnəm doit précéder un nom
Devant	La figure La bouche	á àsú (+ nom) á ànyù (+ nom)	á àsú doit précéder un nom á ànyù doit précéder un nom
Derrière	Le dos	á mvús	á mvús doit précéder un nom

Analyse et interprétation de la verticalité, de la sagittalité et de l'horizontalité

Près de 644 occurrences utilisées (soit 92%) renvoient à la verticalité (*dessus/dessous*) et à l'horizontalité (*derrière, devant, milieu*) à cause de l'imprécision des tâches à accomplir. La rédaction proposée n'a favorisé que l'indication scénique et la description des objets par rapport à l'origo. C'est pourquoi seulement quatre aspects s'offrent à l'analyse.

– La référence à la verticalité ascendante

Une nette amélioration s'observe dans l'utilisation de la référence spatiale du *haut* ou du *dessus*. Il y a plus de 30 ans, Renaud (1969) avait décrit l'utilisation de ces notions et considérait que les productions abordées relevaient de simples glossalies. La désignation du *haut/ciel/ dessus* se limitait alors à l'étape 1, faisant essentiellement partie des traductions littérales comme en [6], et représentait 70 % des emplois. Aujourd'hui, cette référence fautive plafonne à 40 %.

9a – Va poser ça *au ciel du toit*. (Renaud, 1969)

9b – Tu monteras *au ciel dans la colline*. (Renaud, 1969)

9c- La marmite *qui s'arrête souvent au feu du bois*. (CEI C, 9)

Cette manière de s'exprimer se raréfie, du moins dans notre corpus. Par ailleurs, collée à la L1, l'expression du *dessus* prend une autre forme, comme en [9c]. Le verbe *arrêter*, qui relève des verbes de mouvement ou de déplacement, signifie à la fois *arrêter une voiture/quelqu'un, se tenir, (se) poser au dessus...* Il s'agit ici de ce dernier sens. Néanmoins, l'expression *en haut* est acquise et a supplanté *le ciel*. Mais, l'usage de *en bas* [4a et 5c-d] a intégré la norme endogène (voir Onguene Essono, 1999c).

– La référence à la verticalité descendante: en bas

Les précédentes analyses s'appliquent à la référence à cette relation. Ici aussi, *la terre* représente tout ce qui est culturellement en *dessous* et, dans une moindre mesure, *le fond*. De nombreuses unités lexicales de la L1 ont largement inspiré les élèves pour traduire le *bas*. La plus courante est *la terre* comme en [10].

10a- Abeng se couchait *à terre* pour entrer dans le lit *en bas*. (CEI B, 21)

10b- Akoa avait mis l'argent dans la valise *à terre* pour bien le protégé. (CEII, D, 3)

10c- Tsang Sofie se fofila *dans le toneau à terre*. (CEI C, 15)

L'opposition *haut/bas* est donc marquée en L1 par *ciel/terre* ou *tête/cul* (ot) ou *fond*. La correspondance *haut/ciel* s'oppose lexicalement et logiquement à *bas/terre*. Les élèves exploitent cependant plusieurs autres moyens lexicaux pour la verticalité *en haut/en bas* (voir [2a-e] et [11]). C'est pourquoi se rencontrent les éléments comme *la tête, le cœur, la fesse, le derrière*.

11a – *À la tête* de la maison où que maman étendait l'arachide *à terre*.
(CEII C, 11)

11b – Il y avait *à la fesse* de la maison un arbre que j'ai grimpé *en haut*.
(CEII A, 16)

11c – Ntsama voulait entrée dans le tas des bois qui est couché *au derrière* de la maison. (CEI C, 12)

11d – J'a oublié que j'a caché l'argent au *cœur* de le livre. (CEII C, 14)

Pour comprendre ce fonctionnement référentiel, il suffit d'avoir à l'esprit qu'une maison normale comporte, outre la cour arrière (*le dos de la maison*), la

cour avant, deux bouts correspondant aux pignons, l'un placé vers la hauteur, l'autre vers le bas. Le premier est désigné localement par *la tête* de la maison, le deuxième par *les fesses* ou *le derrière* de la maison, différant du *dos* de la maison. Avec la complexité et la diversité du lexique français (*par terre, à terre, sur la terre* ou *sur terre*), les traductions des apprenants connaissent plusieurs perturbations.

De fait, les compléments de phrase comme *sous la chaise, sous le lit, sous la table* ont été facilement traduits par *à la chaise à terre/en bas, au lit à terre/en bas, à la table à terre/en bas*. C'est la raison pour laquelle les différentes nuances du *dessus* ou du *dessous* sont mal rendues, qui correspondraient à *au-dessus, dans le ciel, en haut, sur, sous, en-dessous, dessous*, etc. Voici, récapitulé au tableau 4, l'ensemble de ces relations.

Tableau 4
Représentation de la verticalité

Référence <i>d'en haut</i>	Traduction	Référence <i>d'en bas</i>	Traduction
á nló	À la tête/au-dessus	á zùd	Au culot/en dessous
á yób	Au ciel/en haut	ásí	À terre/en bas
á kòé	En haut/au sud	á nkìé	Au nord, en dessous/en deçà

Les contextes [4a], [7d] et [9a] ci-dessous donnent donc le reflet exact de la L1, mais avec cette légère dimension qu'on est lexicalement passé de *à terre* à *en bas*.

4a- [...] j'avais plié [mon corps] *dans mon lit en bas*. (CEI B, 48)

7d- Je m'assois *à terre* avec le bébé. (CEII C, 21)

9a- Quand je la voyais, elle voulait entrer *dans le frigo en bas*. (CEIB, 63)

Pour les apprenants, c'est une nette évolution vers la langue-cible. Seulement 12 % de l'ensemble des occurrences sont encore utilisées, contre 80 % en ce qui concerne *en bas*, formule toujours présente en français local. En effet, des adultes éprouvent de la peine à s'en défaire. Dans un immeuble à étages, par exemple, il est courant d'entendre qu'on cherche quelque chose dans la maison d'en bas. Les expressions comme *sous, dessous, en dessous* ne s'utilisent guère par conséquent par ces jeunes apprenants ; à peine 3 % en ont conscience. On peut en dire autant de *sur* et *au-dessus*. Les emplois les plus fréquents sont *en bas, en haut*, qui ont remplacé *au ciel* et *à terre*.

– La référence horizontale

La référence horizontale, qui correspond à la relation de la sagittalité, consiste à désigner localement, à partir de l'*origo*, tout espace qui ne s'étend ni devant, ni derrière, ni au-dessus, ni au-dessous du locuteur. Cette spatialisation n'est pas catégorique, car il peut arriver qu'on se trouve un peu devant ou un peu derrière le locuteur. L'essentiel de la référence est un emplacement à la droite ou à la gauche, ou dans la proximité de celui qui s'exprime. Pour l'analyser, il a fallu considérer le contexte de production des sujets. Il s'agissait pour eux soit de relater la partie de cache-cache, soit de retrouver l'argent égaré. Cette orientation a pu développer chez eux des stratégies d'évitement relatives au lexique de la latéralité, de l'interposition ou à celui de la proximité. Trois occurrences de ce type figurent néanmoins dans notre corpus.

12 a – Reste ici *près de moi*. (CEI A, 8)

12 b – Amougou respirait trop fort à *côté de moi*. (CEI C, 2)

12 c – Cet argent se trouvait *loin de tout soupçon*. (CEII B, 20)

Toutefois, il n'est fait allusion à aucune des expressions courantes comme à droite, à gauche, auprès de, d'un côté, du côté de, ou bien au coin de, autour de, etc. De telles observations seront également valables pour les autres référents spatiaux.

– La référence médiane

La spatialisation médiane désigne une représentation projective située au milieu de deux points différents. L'influence de la L1 ne semble pas être en prise directe sur la langue-cible, car les sujets emploient préférentiellement deux prépositions indiquant le *centre/milieu* d'un espace donné. *Dans* et *dedans* s'avèrent, en effet, être les seules unités indicatives du milieu : sont inconnues les unités comme *en*, *entre*, *au sein de*, malgré l'énoncé [8d] qui comporte une occurrence de *à l'intérieur*. La construction de cette locution (+ de) n'est pourtant pas acquise, comme le montre l'exemple suivant.

8d – J'ai oublié que j'ai caché l'argent de maman à *l'intérieur au livre* de calcul. (CEII D, 4)

Nos élèves choisissent une autre formulation pour l'inclusion. Aussi, recourent-ils aux termes connus comme *au milieu* [13c] et surtout, en [13a et 13b], aux parties du corps comme *au cœur*.

- 13a- C'est maman elle même qui a trouvée l'argent *au cœur du livre*. (CEII A, 32)
 13b- J'étais sur que l'argent c'était à *le cœur de la valise* fermé avec la clé.
 (CEII D, 24)
 13c – *Au milieu de la valise* est bon pour ma cachette. (CEI C, 15)

Au total, sur 700 occurrences, et malgré la présence récurrente de *au cœur*, **seuls** *au milieu de*, *dedans* et *dans* désignent la relation médiane. Si la préposition *dans* (*de dans*) est connue, son apparition semble postérieure à celle de *cœur* qui reprend certes la L1, mais relève du lexique très courant dans l'environnement quotidien des apprenants. L'emploi de *dans* révèle donc une étape nouvelle de l'appropriation du français. Une autre observation concerne l'utilisation des verbes locatifs.

L'utilisation de verbes à sens locatif

Les devoirs proposés visaient à susciter chez les apprenants l'utilisation maximale des expressions spatiales par la réalisation des tâches, comme le montrent Porquier *et al.* (1986), Véronique et Porquier (1986) ou Hendricks (1998). À cause de l'insuffisance d'occurrences des verbes de mouvement, il ne nous sera pas possible d'engager une analyse sérieuse. Entre autres observations importantes figure l'emploi très réduit de verbes à sens locatif. En effet, dans ce corpus trônent *en cacher* (40 %), *se cacher* (22 %), *aller, se mettre [se mettre]* (16 %), *se trouver* (14 %) puis *se coucher* (9 %) et *s'enfermer [se sanfermé, s'en fermé]* (6 %). Ils sont fortement concurrencés par le verbe *être* (43 %) et surtout par la périphrase *il y a*. On rencontre aussi les formes *se tenait* ou *s'assoivait*, *s'assoia* ou même *s'assire*.

- 14a – Mbida *se tenè*t droitement *dans le panier* qu'on garde les arachides *dedans*.
 (CEI D, 21)
 14b – Ma sœur *se couchat sur son lit* avec les couvertures à *la tête*. (CEI B, 18)

Notre hypothèse s'est donc vérifiée car, en dépit du stade évolutif réel dans l'acquisition des référents spatiaux, il subsiste encore des difficultés pour la formulation des moyens lexicaux appropriés. C'est encore là une preuve de la pauvreté lexicale des apprenants. C'est pourquoi il est utile d'examiner la manière dont les élèves conceptualisent et concrétisent lexicalement la référence spatiale quelle que soit la relation visée. Les usages ci-dessus relevés sont, en tout cas, le signe d'une appropriation positive puisqu'on s'est éloigné des traductions. Cette acquisition semble stabilisée, et la recherche de l'expression correcte évolue grâce à la scolarisation. Il est maintenant possible de proposer quelques explications.

L'absence d'occurrences justes est probablement due au petit nombre d'années d'études. À ce niveau de la scolarisation, en effet, leur comportement langagier est normal car, en dépit de l'importance du français dans leur cursus, ils sont encore de vrais débutants. Le bagage lexical, bien que maigre, se constitue chaque jour.

Sans doute aussi cette rareté provient, on l'a dit, de la nature et du petit nombre des tâches et des contraintes imposées aux apprenants. Seules quelques relations spatiales ont été obtenues. En outre, ces expressions n'ont pas été enseignées, les maîtres étant assurés que leurs élèves connaissent intuitivement ces référents spatiaux. L'enseignement des relations spatiales étant donc nul en classe, l'acquisition s'effectue en milieu naturel (avec les frères, les camarades) lors de la réalisation (in)consciente de tâches relatives à la spatialité : indication scénique, description géographique, etc., opération mise en œuvre par l'enregistrement du lexique afférant aux situations spatiales par les mots ordinaires et courants qui s'appuient sur la LM.

Par ailleurs, les écarts relevés proviennent de la très faible fréquence d'utilisation des expressions de la référence spatiale. Soumis à l'influence très forte de la L1 qui caractérise l'interlangue, nos sujets sont peu exposés à des situations factuelles pouvant déclencher l'emploi de ces expressions qui ne leur ont jamais été enseignées en classe. S'explique ainsi l'utilisation des termes comme *le cœur*, *la tête*, *le dos*, *la bouche*, *le derrière*, constamment utilisés en français dans l'environnement linguistique immédiat par d'autres acteurs plus avancés dans la pratique de la langue-cible ; d'où l'importance des stratégies suggérées par Véronique (1997). La difficulté vient aussi de l'impossibilité d'échanges entre les apprenants et les locuteurs natifs du français.

Fonctionnement syntaxique des référents spatiaux

La syntaxe des occurrences de la référence spatiale relevées dans notre corpus s'assimile à celle des énoncés de la référence temporelle. La position facultative, en début ou en fin de phrase, de certaines séquences spatiales entraîne le changement de catégorie grammaticale de l'unité lexicale choisie. Ainsi, dans les énoncés [4a] dans mon lit *en bas* (CEIB, 8) et [14c] tu avais dormi avec nous *au milieu* (CEI A, 4), *en bas et au milieu*, **qui** fonctionnent syntaxiquement comme des circonstants adverbiaux mobiles, voient ainsi varier les rôles syntaxiques qu'ils assument. Ce raisonnement convient aussi à toutes les locutions postposées présentées. En effet, en milieu de phrase, elles deviennent des locutions prépositives aptes à gouverner syntaxiquement un syntagme nominal. Leur déplacement en fin de phrase entraîne leur adverbialisation. Ce phénomène de transcategorisation n'est pas nouveau. Il s'observe fréquemment en français avec les prépositions *avec*, *devant*, *derrière*, *contre*, etc., qui s'adverbialisent si on supprime les compléments qu'ils introduisent. Le français utilise en effet [15b et 15d].

15b- Je suis *pour*, tu es *contre*. (expression courante)

15c- Mets toi *devant*, et toi *derrière*. (expression courante)

15d- C'est Mete qui es *au milieu*. (CEII D, 35)

Dans la L1 de ces apprenants, les locatifs et les groupes prépositionnels et, en général, toutes les catégories grammaticales, peuvent assumer les fonctions grammaticales du substantif. Ce changement catégoriel, dû à l'anaphore zéro ou à une situation déictique, est transposé en français sans difficulté ainsi que le confirment les énoncés :

13c – *Au milieu de la valise* est bon pour ma cachette. (CEI C, 15)

16a – *Au toit* sur les tôle glisse beaucoup. (CEII A, 21)

16b – Moi, j'aimai *au bats du lit* plus que *derrière notre maison*. (CEI A, 16)

Bien que ces expressions correspondent à des prépositions ou à des locutions prépositives en français, leur fonctionnement syntaxique demeure celui de leur catégorie grammaticale en LM. En fait, en ewondo, le morphème *á*, déjà signalé, est un préfixe de la classe locative [16] (Guthrie, 1948). Dans les exemples qui suivent [17], les substantifs prennent un sens locatif. Le préfixe *a*, qui porte toujours un ton haut, se greffe au nom et forme avec lui un mot unique de la classe [16]. Un tel substantif, de sens circonstanciel, assume les fonctions essentielles du nom comme le sujet [13c, 16a, 17a et 17b] ou le complément d'objet direct [16b, 17c et 17d].

17a – ádzàál ó só kìg òyàáb *À mon village est loin.
 au village p.a. être nég. loin

17b - áfàn ó áđìg *À la forêt brûle.
 à la brousse p.a. brûler

17c - nnà à àđìn áfàn *Ma mère aime à la brousse.
 ma mère p.a. aimer la brousse

17d - m'áđìgì áfálág *Je brûle au derrière de la maison.
 je brûler à derrière

Cette structure explique les nombreuses constructions contenues dans le corpus. Rejetées en français, ces constructions sont acceptées par le maître dans ces classes. Les expressions en italiques assument dans leur phrase des fonctions du nom. En ewondo, ces fonctions ne respectent pas toujours les critères logico-sémantiques édictés par la grammaire française (Onguene Essono, 2000).

Ces analyses montrent qu'au stade actuel de leur exposition à la langue-cible, l'expression française des apprenants est encore très proche de leur L1, laquelle marque tout leur environnement. Leur texte présente notamment une systématisation de la présentation de la référence spatiale, mais aussi une variation des formes marquées par des stades de progression vers le français. Sur l'ensemble du corpus, seulement 20 % des occurrences offrent à peu près correctement une structure conforme à la référence intérieure de l'espace. La production de ces élèves offre également un champ de recherche florissant sur le plan de la structuration syntaxique et lexicale.

Les sujets de Nkoabang n'ont encore que trois années de familiarisation avec le français. Leur substrat est si fort qu'il faudra sans doute attendre la classe de 7^e ou la 6^e pour des conclusions plus convaincantes. Nos sujets, parce qu'encore jeunes, pourraient améliorer leurs performances linguistiques sur le plan du français en général et sur le plan de la localisation spatiale en particulier. Une approche méthodologique simple mais traditionnelle pourrait à ce titre être expérimentée. Par exemple, l'enseignement pourrait favoriser la mémorisation des structures spatiales et surtout l'interdisciplinarité et la contextualisation. Ces concepts sont maintenant développés dans la dernière partie de notre analyse.

Quelques pistes didactiques

Nous aimerions suggérer trois pistes possibles, autonomes, mais complémentaires. Nous signalerons tout d'abord qu'après observation des manuels qu'utilisent les élèves en classe, il apparaît que l'apprentissage de l'usage des prépositions ne fait pas l'objet d'un chapitre particulier. Les enseignants, respectueux du programme, se contentent de l'analyse grammaticale et logique des groupes prépositionnels pour évoquer cette catégorie. Il y aurait lieu de procéder à des réajustements pour que l'enseignement de la référence passe par l'interdisciplinarité, par la mémorisation et la contextualisation à travers une pratique textuelle scolaire et classique.

Des précautions sont à prendre au préalable. Par exemple, il est utile de procéder à la formation pédagogique et linguistique des enseignants pour aboutir à des résultats efficaces. Un enseignant ainsi formé pourra déterminer le cadre exact de la référence spatiale à enseigner : ceci passe par une clarification du système référentiel à exploiter en classe. La factualité, c'est-à-dire la réalité des contextes en présence, pourra aussi faciliter l'utilisation variée du lexique de la spatialité. Les échanges communicatifs avec des partenaires utilisant le français s'imposent aussi si l'on veut obtenir une bonne performance.

L'interdisciplinarité

Par interdisciplinarité, il faut comprendre le décloisonnement des matières scolaires. Il s'agit d'en appeler à d'autres disciplines susceptibles de compléter l'enseignement effectué par un enseignant dans sa classe. Il peut faire appel à l'histoire ou aux sciences naturelles pendant le cours de français. Nous entendons ici l'utilisation d'une leçon quelconque aux fins d'exploitation en langue ou en grammaire française. Ainsi, pendant la leçon de géographie, le maître peut attirer l'attention des élèves sur l'orientation au moyen du maniement judicieux des prépositions et des expressions relatives à la référence spatiale. Ici aussi, la détermination des tâches relatives au cadre référentiel s'avérera très utile pour que les apprenants acquièrent les éléments nécessaires à l'expression de la référence spatiale.

Selon le lieu où il se trouve, et dans la présentation des points cardinaux, par exemple, il pourrait, *mutatis mutandis*, les orienter en demandant si l'est se trouve à gauche, l'ouest, à droite, le sud devant, le nord derrière, etc. Ces expressions pourraient lexicalement varier pendant le cours de géographie. La bonne utilisation des diverses locutions prépositives et adverbiales s'intégrerait parfaitement en cours de langue grâce à des activités facilitatrices déjà suggérées.

Parce que ses élèves utilisent les parties du corps humain pour la désignation de la référence spatiale, le maître devrait exploiter ce type de transfert en classe de langue pour une didactique des mots qui indiquent la spatialité. En effet, il est recommandé de partir de l'expérience des apprenants pour parvenir plus facilement à leur inculquer de nouveaux concepts. L'utilisation du corps humain pour la désignation de l'espace représente une bonne piste didactique qui s'arrimerait à d'autres voies.

Au cours de la leçon de géographie, le maître peut ainsi introduire les notions de sémantique à partir des morphèmes de la référence spatiale afin de s'assurer que son cours a été bien compris. Cela devrait lui permettre de voir s'améliorer l'utilisation de la désignation de l'espace. Même l'observation de tels mots dans les émissions télévisées pourrait servir à ce type d'exercice (par exemple, dans les prévisions météorologiques). Il est clair que les productions recherchées et les tâches à accomplir doivent s'insérer dans un espace perceptible qui sera combiné à un environnement réel et à travers une communication ordinaire. Les élèves auront également pour tâche de décrire leur propre environnement ou de créer des textes touristiques pour les voyageurs.

De la mémorisation à la production des locutions usuelles

Cette deuxième piste, aussi vieille que le monde, consiste à donner aux élèves une liste bien circonscrite de prépositions et d'expressions désignant le lieu. Bien entendu, le tout doit être accompagné de la signification de chacune des unités proposées. Les écoliers mémorisent le contenu de la liste et ils sont obligés de réinvestir chaque unité de sens dans des phrases nouvelles, dans leurs propres phrases. Pour faciliter ce travail, le maître peut diviser la classe en plusieurs groupes. Chaque groupe constitué reçoit du maître une tâche spécifique correspondant à un cadre référentiel précis. À ce cadre spatial correspondent des morphèmes de désignation que l'élève devra par la suite compléter à l'aide du dictionnaire, de la lecture et du sens de la locution reçue. Les groupes pourront ainsi travailler sur le lexique des espaces observés : proximité, éloignement, horizontalité, verticalité, sagittalité, etc.

Hill (1991) utilise les mêmes procédés de caractérisation spatiale que Porquier. Grâce à l'application de ce qu'il appelle les orientations spatiales, Hill propose des tâches à l'aide des schémas fondés sur l'orientation. Celle-ci est un domaine complexe qui permet d'orienter l'espace au moyen des indications kinesthésiques. En vue de favoriser chez les apprenants l'utilisation des mots appropriés à l'espace, on peut impliquer une perspective psychomotrice à exploiter avec les apprenants. Une exploitation pédagogique utilisera ainsi soit les jeux de rôle, soit la méthode ludique qu'il faudra insérer dans des contextes factuels amenant l'apprenant à se trouver dans des situations de communication où l'expression de la spatialité est requise. Cette méthode rappelle la méthode naturelle de Freinet.

Parmi les activités ludiques, le maître donne des ordres à la classe soit collectivement, soit individuellement : « mettez la main droite *derrière* le dos, mettez les mains *devant* les yeux, mettez la main *sur* la tête, *au-dessus* de la tête », etc. Il peut également, selon le cadre référentiel choisi, ordonner à un élève de se mettre *derrière* untel ; à tel autre de se mettre *entre* Louis et Brigitte, et à un troisième de mettre le crayon *sous* le livre, de poser le cahier *sur* le livre, etc.

L'enseignant utilisera également, s'il en a la possibilité, le mime. Il demande à un élève de mimer certains mouvements ou certaines positions qu'un autre élève va décrire au fur et à mesure. Il peut aussi faire usage de la *dictée-dessin* : l'enseignant dicte quelque chose comme « dessinez une maison ; *sur* la maison dessinez une antenne de télévision ; *à côté* de la maison, dessinez un arbre ; *entre* l'arbre et la maison, dessinez un mouton ; *au-dessus* de la maison dessinez un mouton ; etc. ».

Sur la base du degré de la classe, on pourrait saisir l'occasion pour étudier, ou du moins pour les évoquer, les verbes de mouvement de même que les constructions syntaxiques qu'ils commandent : *venir de, sortir de, aller à, demeurer à, rester à, s'approcher de, s'éloigner de, se diriger vers, habiter à, monter, descendre*, etc. Cela permettrait sans doute, par le fait même, de prévenir certains pléonasmes qui résultent de la langue maternelle : *monter en haut, descendre en bas, reculer derrière, avancer devant, s'asseoir en bas*.³

En situation de classe et de public homogène, comme à Nkoabang, le maître, qui connaît et maîtrise la L1 de ses élèves, peut encore établir des équivalences sémantiques entre des expressions données de la LM et leurs formes correctes correspondantes en langue-cible. On éviterait ainsi des écueils dans lesquels s'enlisent les calques et les traductions littérales de la nature de [19] et inhérentes à l'univers culturel et cognitif du jeune locuteur à qui on demandait de dire la vérité. L'énoncé [19a] signifie que l'histoire est vraie puisqu'elle vient *du fond du cœur*, alors que l'énoncé [19b] *au fois en bas* renvoie à une expression locale *sous le foie* où se logent pour toujours les événements oubliés.

19a – Cette histoire que je vai vous raconté ici dans votre rédaction me vient *au bas ventre*. (CEI I, 16)

19b – *Au tonneau en bas* m'est partit *au fois en bas*. (CEI B, 23)

La contextualisation

Lorsqu'on aborde l'enseignement de la référence spatiale, on peut se servir d'un texte préalablement choisi et très riche, duquel on extrait les occurrences de la localisation. On utilise le manuel de la classe, un journal, un conte de la région ou tout autre document sur un récit de voyage. Une investigation de ces occurrences doit être faite avec les élèves ; chaque unité relevée pourrait ensuite entrer dans un cadre spatial déterminé par sa sémantique. Cette opération permet de vérifier si la signification de chacune des unités collectées est acquise et à quel point elle l'est. Ce repérage effectué, on aborde ensuite la syntaxe de cette unité. Il est certain que cette opération de fixation est la plus harassante, mais aussi la plus intéressante, parce qu'elle allie syntaxe et sémantique, d'une part, équivalence sémantique entre les langues en présence, d'autre part. Un travail de production orale et de réécriture peut enfin suivre au moyen de la dramatisation ou par la rédaction que feraient les élèves.

Conclusion

Au cours de cette réflexion, nous avons voulu montrer que, linguistiquement, les élèves camerounais des classes du Cours élémentaire des zones rurales sont encore fortement enracinés dans le Fonds culturel de leur milieu de vie. Ils ont produit des textes qui sont très proches de la langue maternelle. Ce français semble donc encore en voie de systématisation et varie progressivement vers la langue-cible. Des efforts réels sont effectivement fournis pour voir cette interlangue se détacher des structures linguistiques initiales. Même s'il est cependant possible de conserver ce Fonds culturel et d'améliorer la prestation langagière des élèves, il est opportun de revoir en profondeur les méthodes d'enseignement pratiquées dans les écoles, mais aussi de revaloriser la formation des enseignants souvent abandonnés à eux-mêmes et dont la créativité est très peu sollicitée. Il n'est pas exagéré de dire que, parfois, ils sont fermés à toute innovation méthodologique. Bien formés, ils cibleront méthodiquement des points précis de la référence spatiale telle que nous l'avons présentée. Les pistes méthodologiques proposées dans cet article portent sur l'association de plusieurs pratiques simples et efficaces; elles peuvent être nettement améliorées pour favoriser l'utilisation correcte et variée des expressions de la spatialité.

NOTES

- 1 Une seule langue parlée au Cameroun ignore ce classement; il s'agit du pidgin-english qui est un mélange d'anglais, de français et de quelques parlars locaux.
- 2 On entendra par langue seconde, la langue officielle qu'utilise intensément le locuteur après sa LM.
- 3 Observation valable et fréquente même chez les petits Français.

Abstract – This article attempts to verify and evaluate the importance of certain errors and the improvement of students' linguistic performance using a process of observation and analysis of the function of spatial reference. Following a lexical examination of spatial reference, the author notes that the analysis of occurrences could lead to an understanding of students' productions as well as the adoption of didactic approaches to improve language mastery. This research contributes to studies of strategies and productions of students of French, as a non-mother tongue language, specifically in Cameroon where questions regarding the teaching of French are gaining importance.

Resumen – Este artículo verifica y evalúa, sobre la base de la observación y del análisis del funcionamiento de la referencia espacial, el alcance de ciertos errores y la mejora del rendimiento lingüístico de los alumnos. El investigador ha procedido a un examen lexical de la referencia espacial. Según el investigador, el análisis de las ocurrencias puede conducir a la comprensión de las producciones, pero también a la adopción de una didáctica para mejorar el dominio de la lengua. De esta forma esta investigación contribuye a los

estudios sobre las estrategias y las producciones de los alumnos de francés, lengua no-materna en Camerún, país en donde la didáctica del francés comienza a tomar amplitud.

Zusammenfassung – Diese Studie hat sich zum Ziel gesetzt, auf der Basis von Beobachtung und Analyse der Funktionsweise räumlicher Referenzen, die Bedeutung bestimmter Fehler sowie die Verbesserung der linguistischen Fähigkeiten der Schüler zu überprüfen. Der Autor ist von einer lexikalischen Erfassung räumlicher Referenzen ausgegangen. Nach seiner Meinung führt die Analyse der Gegebenheiten einerseits zu einem besseren Verständnis der von den Schülern erbrachten Produktion, andererseits zu einer neuen Didaktik für eine verbesserte Sprachbeherrschung. Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zum Verständnis der Arbeitsstrategien von Schülern in Kamerun, die das Französische als Zweitsprache lernen. Dies erscheint umso wichtiger, als in diesem Land die Didaktik des Französischen stark an Bedeutung zunimmt.

RÉFÉRENCES

- Abega, P. (1968). *Le préfixe nominal ewondo*. Thèse de 3^e cycle. Paris: Sorbonne.
- Abomo, G. (1994). *La détermination spatiale : analyse des épreuves écrites par les élèves francophones/ anglophones des classes de 6^e/5^e et form I/III de Yaoundé*. Mémoire de fin d'études, École normale supérieure. Yaoundé: Université de Yaoundé I.
- Ambinaba Oloko, S. (1995). *Étude du pronom relatif: analyse syntaxique des productions d'élèves de 1^{re} et terminale*. Mémoire de fin d'études, École normale supérieure. Yaoundé: Université de Yaoundé I.
- Atenke-Etoa, S. (2001). *Le pronom personne en français : analyse d'une interlangue. Cas des élèves du CM2 de l'école départementale du Mfoundi*. Mémoire de fin d'études en Arts et Lettres. Yaoundé: Université de Yaoundé I.
- Bassano, D. (1998). Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots: l'exemple de noms et de verbes en français. *Langue française*, 118, 26-48.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Orphys.
- Boons, J.P. (1985). Préliminaires à la classification des verbes locatifs: les compléments de lieu, leurs critères, leurs valeurs aspectuelles. *Linguisticae investigationes*, IX (2), 195-267.
- Boons, J.P. (1987). La notion sémantique de déplacement dans une classification des verbes locatifs. *Langue française*, 76, 5-50.
- Borillo, A. (1990). À propos de la localisation spatiale. *Langue française*, 86, 75-84.
- Borillo, A. (1993). Le lexique de l'espace: préposition et locutions prépositionnelles de lieu en français. In L. Tasmowsky et A. Zribi-Hertz (dir.), *Hommage à Ruwet. Communications et cognition* (p. 176-190). Paris: Gand.
- Boum, A. et Sadembouo, (1999). L'Atlas linguistique du Cameroun: les langues nationales et leur gestion. In G. Mendo Ze (dir.), *Le français langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie* (p. 67-79). Paris: Publisud.
- Bourdil, C. (1987). Petits problèmes dans la reconstruction de la référence et le développement de l'interaction. *Encrages : Paroles en construction*, 18/19, 83-99.
- Canu, G. (1969). *Le français écrit en classe de sixième*. Section de linguistique appliquée. Yaoundé: Université fédérale du Cameroun.
- Clark, E.V. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue française*, 118, 49-60.

- Corder, S.P. (1980a). Que signifient les erreurs des apprenants? *Langages*, 57, 9-15.
- Corder, S.P. (1980b). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages*, 57, 17-27.
- Crouzet, J. et Tabi, J. (1993). *Usage social du français en milieu multilingue dans certains pays francophones*. Rapport pour le Haut Conseil de la francophonie. Saint-Cloud: École normale supérieure de Saint-Cloud.
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Dendale, P. et de Mulder, W. (1999). Les traits et les emplois de la préposition spatiale *sur*. *Faits de langue*, 9, 211-220.
- Dumont, P. (1990). *Le français langue africaine*. Paris: L'Harmattan.
- Ebanda, P. (1995). *Problématique de l'enseignement de la préposition aux éwondophones*. Mémoire de Dipes II, École normale supérieure. Yaoundé: Université de Yaoundé I.
- Efoua, Z.R. (1983). Le français des médias écrits. *Fréquence Sud*, 3, 69-74.
- Frauenfelder, U. et Porquier, R. (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages*, 57, 60-71.
- Groussier, M.L. (1999). Prépositions et primarité du spatial: de l'expression de relations dans l'espace à l'expression de relations non spatiales. *Faits de langue*, 9, 221-234.
- Guillet, A. (1990). *Une classification de verbes transitifs locatifs*. Thèse de doctorat d'État. Paris: Université de Paris VII.
- Guthrie, M. (1948). *The classification of bantu languages*. Londres: Dawsons of Pall Mall for the IAI.
- Hendricks, H. (1998). Comment il monte le chat? En grimant! L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand LM et LE. *Aile*, 11, 147-190.
- Hickmann, M. (1998). Référence spatiale dans les récits d'enfants français: perspectives inter-langues. *Langue française*, 118, 104-123.
- Hill, Cl. (1991) Recherches interlinguistiques en orientation spatiale. *Communications*, 53, 171-208.
- Honeste, M.L. (1995). *Expérience cognitive et polysémie lexicale: l'exemple des mots de l'espace en français*. Communication présentée au Colloque international de Lodz (Pologne), Polysémie, synonymie, antonymie. Relations dans le lexique, aspects théoriques et applicatifs, 29 mai-1^{er} juin.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Koenig, E. et Chia, E. (dir.) (1983). *A Sociolinguistic Profile of Urban Centers in Cameroon*. Los Angeles, CA: Crossroad Press.
- Laur, D. (1993). La relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement. *Langages*, 110, 47-67.
- Martinot, C. (2000). Présentation: acquisition et reformulation. *Langages*, 140, 3-8.
- Morgenstern, A. et Sekali, M. (1999). L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone. *Faits de langue*, 9, 201-210.
- Ngo Pom, M.B. (1995). *Interférence du bassa dans le français écrit des élèves*. Mémoire de Dipes II, École normale supérieure. Yaoundé: Université de Yaoundé I.
- Noyau, C. (1980). Étudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel. *Langages*, 57, 73-86.
- O'Malley, J.M. et Charmot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onguene Essono, L.M. (2000). *Relatives et interrogatives indirectes en français et en éwondo: analyse syntaxique et prédicative*. Thèse d'État de linguistique et de grammaire. Yaoundé: Université de Yaoundé I.

- Onguene Essono, L.M. (1999a). Les statuts du français au Cameroun : essai de description des situations réelles du français au Cameroun. In G. Mendo Ze (dir.), *Le français langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie* (p. 285-299). Paris : Publisud.
- Onguene Essono, L.M. (1999b). Problématique du français langue étrangère à l'Université de Yaoundé : l'expérience camerounaise en formation bilingue. *Sosongo*, 1(2), 13-32.
- Onguene Essono, L.M. (1999c). Normes endogènes et norme standard dans Ndzana Ngazo'o. In E. Matateyou (dir.), *Ndzana Nga Zogo – Problématique d'une conciliation du réel et de l'irréel* (p. 115-134). Yaoundé : Presses universitaires de l'Université de Yaoundé.
- Onguene Essono, L.M. (1993). La norme endogène dans le français écrit des médias camerounais. *Inventaire des usages de la francophonie – nomenclature et méthodologie* (Série Actualités scientifiques) (p. 249-260). Paris : AUPELF.
- Onguene Essono, L.M. (1989a). Le français de/dans nos médias : essai d'étude typologique. *Fréquence Sud*, 9, 87-106.
- Onguene Essono, L.M. (1989b). *L'anaphore dans les productions écrites d'élèves anglophones*. Mémoire de DEA de sciences du langage. Paris : Université de Paris VIII.
- Plunkett, K. (1995). Connectionist approaches to language acquisition. In P. Fletcher et B. MacWhinney (dir.), *The Handbook of Child Language* (p. 36-72). Oxford : Blackwell Publishers.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In D. Gaonach (dir.), *Acquisition et utilisation d'une LE* (p. 61-88). Paris : Hachette.
- Renaud, P. (1969). *Les fautes de français en CM2. Étude typologique et statistique*. Yaoundé : SLA.
- Talmy, L. (1983). How language structures space. In H. Pick et L. Acredolo (dir.), *Spatial orientation : Theory, research and application* (p. 225-282). New York, NY : Plenum Press.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns : semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (dir.), *Language topology and syntactic field work* (volume 3, p. 57-149). Cambridge : Cambridge University Press.
- Vandeloise, C. (1987). Les prépositions *Devant/Derrière* : l'orientation générale et l'accès à la perception. *Le Français moderne*, 2(2), 1-22.
- Véronique, D. (1997). Remarques sur les activités communicatives en L2 et les activités cognitives d'appropriation linguistique. *CALaP*, 15, 5-8.
- Véronique, D. et Porquier, R. (1986). Acquisition des moyens de la référence spatiale en français par des adultes arabophones et hispanophones. *Langages*, 84, 79-103.
- Weissenborn, J. (1981). L'acquisition des prépositions spatiales : problèmes cognitifs et linguistiques. In Ch. Schwarze (dir.), *Analyse des prépositions*. Tübingen : Niemeyer.