

Zeitschrift:	Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber:	Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band:	- (1995)
Heft:	61: Psychologie des discours et didactique des textes
Artikel:	"Ma chambre" ou comment linéariser l'espace : étude ontogénétique de textes descriptifs écrits
Autor:	Schneuwly, Bernard / Rosat, Marie-Claude
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-978226

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 14.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

"Ma chambre" ou: comment linéariser l'espace

Etude ontogénétique de textes descriptifs écrits

B. SCHNEUWLY et M.-C. ROSAT

Summary

This ontogenetic study analyzes how children of different ages transform a three-dimensional space into a linear written text. At this end, 20 students aged 8, 10, 12 and 14 describe their bedroom in a short written text. Three dimensions of the texts are analyzed: the ratio of spatial to other informations given; the categories of expressions of space used; the overall structure of the text. The results show that the youngest students do not organize the text following spatial dimensions, but enumerate objects situated in the room in using very simple, repetitive syntactic structures. The 10 years olds group objects in relation to each other, but without situating them in an objective space. The 12 years old organize the text following a gaze tour strategy which in itself is not situated in function of a clear defined framework. The 14 years old finally define an objective framework which allows to situate the objects in an independant space; this allows at the same time to give the text a dominant topic and a well marked textual structure.

1. Capacités cognitives et langagières de description de l'espace

Les travaux de psychologues sur la description sont rares. Dans les années 1900, quelques recherches inspirées par Binet (Binet, 1896; Leclère, 1897; Evard, 1914) visaient à mettre en évidence "l'orientation de l'esprit", la "prédominance d'une faculté sur les autres" chez un sujet donné. Quatre types intellectuels et moraux étaient mis en évidence: descripteur, observateur, émotionnel et érudit. Ce type de classification n'était pas sans lien avec des préjugés moraux, notamment en ce qui concerne des aptitudes plus ou moins féminines ou mascu-

lines¹. Depuis, la description a été étudiée de façon plus objective par des linguistes en tant que séquence textuelle, et par des psychologues en tant que procédure langagière incluses dans un genre ou type de texte correspondant à une situation de communication. Sur la base de ces travaux, nous allons observer, dans le présent article, comment la procédure descriptive se construit d'un point de vue ontogénétique en analysant des textes informatifs rédigés par des élèves décrivant leur chambre.

1.1. La description: un type séquentiel

Dans le cadre d'un modèle de linguistique pragmatique et textuelle (Adam 1992), tout texte est considéré comme étant doté d'une organisation interne conceptualisable en termes de *séquences textuelles* de différents types. La description représente l'un de ces types séquentiels (Adam & Petitjean, 1989). Les séquences descriptives sont présentées comme apparaissant dans des textes relevant de genres de discours distincts, à origine didactique, journalistique, littéraire, ou publicitaire. Toute séquence descriptive est décrite comme supposant la mise en place d'une macrostructure sémantique, par le biais de trois sortes d'opérations: a) ancrage (choix d'un thème-titre); b) aspectualisation (décomposition du thème-titre en parties); c) mise en situation, situant l'objet traité spatialement (points cardinaux, plans spatiaux) et/ou temporellement (quatre saisons, succession temporelle), et le mettant en relation avec d'autres objets.

Soulignant la fréquence d'apparition élevée d'*organisateurs spatiaux* dans des descriptions de lieux (paysages, villes, maisons), Adam et Revaz (1989) mettent en évidence que le plan de tels textes peut être ponctué d'*organisateurs* relevant d'une *grille cardinale* (*au nord, au sud, à l'est, ... ou à gauche, en haut, ...*) ou d'*indicateurs de lieux* (*tout autour, en face, partout, de chaque côté de la fenêtre, ...*).

1.2. La description: une procédure langagière

D'un point de vue psychologique, décrire constitue une procédure langagière particulière à disposition des locuteurs, procédure servant à

1 Selon Leclère (1897), «..les abstractions répugnent à la nature intellectuelle de la majorité des femmes: dans un nombre considérable de devoirs de morale remis par des jeunes filles, nous avons trouvé une confusion complète du fait avec le droit et le devoir...» (386) tandis que «les jeunes gens s'élèvent plus facilement et plus fréquemment à l'idée du devoir pur» (388).

transformer un objet complexe de plusieurs dimensions en une séquence linéaire d'éléments langagiers énumérant les caractères de l'objet en question. Il s'agit d'une procédure au même titre que narrer, argumenter, expliquer, etc. (notre définition est proche de celle de "Kommunikationsverfahren" dans l'école fonctionnelle-communicative de Schmidt et Harnisch 1974). Linguistiquement, elle prend la forme d'une séquence textuelle qui peut apparaître dans divers genres de textes narratifs et expositifs, constitués le plus souvent d'une combinaison de séquences relevant de divers types (Besson, 1993; Bronckart, 1993). Selon le genre ou le type concerné, la séquence descriptive prend évidemment une forme spécifique. Ainsi, la description d'une chambre suit des lois d'organisation différentes selon qu'elle est insérée dans un roman, ou dans un texte informatif adressé à un enquêteur. Si la description romanesque est susceptible de " jongler" avec les repères spatiaux, la description informative nécessite la constitution de points de référence précis permettant de situer systématiquement les objets meublant l'espace. On peut supposer que la capacité de créer de tels points de référence dans un texte se construit lentement durant l'ontogenèse.

1.3. A propos du développement des notions spatiales

D'un point de vue ontogénétique, sans postuler un rapport immédiat entre capacités cognitives et langagières, on peut supposer que le développement des capacités langagières à décrire un espace dépendent plus ou moins directement des connaissances et des notions spatiales construites cognitivement. Il existe un très grand nombre de travaux psychologiques à ce propos qui montrent qu'à partir de 8-9 ans les enfants sont capables de situer des objets par rapport à un point de vue. Ainsi, malgré les critiques² formulées à l'égard de la conception piagétienne unaire du développement, rappelons que les travaux de Piaget et de ses collaborateurs (Piaget & Inhelder 1948; Piaget, Inhelder & Szeminska 1948) ont mis en évidence trois étapes du développement de la représentation de l'espace : 1) *espace topologique*: relations de voisinage, de séparation, d'ordre, d'entourage; les relations sont instables,

2 Selon Dolz, Pasquier, Bronckart (1993), «apprécier les capacités d'un élève, c'est identifier non un "état" de développement, mais les processus dynamiques dans lesquels il est capable de s'engager (cf. la notion vygotskienne de 'zone de développement proximal'); en l'occurrence, c'est identifier les actions langagières qu'il est apte à réaliser en réponse à une consigne donnée, et dans une situation didactique spécifique» (p. 33).

mouvantes; l'espace est déformable et multiple (jusque vers 7 ans); 2) *espace projectif*: les objets et leurs configurations sont situés par rapport à un point de vue (jusque vers 9 ans); 3) *espace euclidien*: les objets sont situés les uns par rapport aux autres à l'intérieur d'un système de référence stable supposant la conservation coordonnée des distances et de la grandeur. Moore (1976) dégage trois niveaux de représentation analogues pour l'espace urbain.

D'autres travaux psychologiques montrent que l'acquisition des termes spatiaux, utilisés dans des phrases simples, est relativement indépendante des langues apprises (Johnston et Slobin 1975). La séquence suivante semble plus ou moins universelle: dedans, sur -> sous (2:00) -> à côté (3:00) -> entre, derrière₁ (4:00) -> derrière devant₂ (4:6) -> derrière, devant₃ (5;6) - droite, gauche₁ (5;8) -> droite, gauche₂ (7;9) -> droite, gauche₃ (11:00). L'indice 1 correspond à une perspective définie à partir du corps propre, l'indice 2 correspond à une perspective définie par rapport à quelqu'un d'autre, ou à une perspective inhérente à un objet (derrière la chaise), l'indice 3 correspond à un espace indépendant défini objectivement.

1.4. Décrire dans des textes informatifs: approches psychologiques

Les travaux de psychologie du langage se fixant la caractérisation de textes informatifs descriptifs d'un espace peuvent être répartis en deux groupes: les premiers mettent en évidence des procédures de description d'un espace chez l'adulte; les seconds précisent certains traits du développement des capacités textuelles de description spatiale chez l'enfant.

a) En ce qui concerne les textes d'adultes, Ehrich (1982) et Ehrich et Koster (1984) montrent que des locuteurs adultes (étudiants décrivant oralement leur chambre ou une pièce qu'on leur montre) procèdent de la manière suivante³. La description débute en général par la définition d'un *cadre de référence* (en général l'entrée). Une indication sur la forme ou la grandeur de la pièce peut précéder cette partie. Le mode de planification de la description reflète l'organisation de l'espace à décrire (murs de la chambre, plafond, sol ou regroupements fonctionnels d'objets). La linéarisation des informations se fait à choix selon un des deux modes d'organisation suivants: a) tour de regard et énuméra-

3 Voir aussi Linde et Labov 1975 pour des données comparables concernant la description d'un appartement).

tion successive des objets rencontrés; b) délimitation de suites de lignes parallèles ou en éventail traversant la pièce et constitution de groupes fonctionnels d'objets. Au niveau microstructurel, les éléments du référent sont traités en termes d'opposition "topic"/"comment". Le "topic" évoque ce dont on parle; dans le cas des descriptions de chambre, il s'agit du cadre spatial qui organise l'ensemble du discours en fonction du tour de regard (cf. l'usage d'expressions de lieu). Le "comment" évoque les éléments situés dans cet espace.

Shanon (1984) montre par une analyse de vingt-quatre descriptions d'une pièce d'appartement que la catégorisation la plus élaborée des éléments constitutifs du référentiel comprend six niveaux: 1) la 'pièce en tant que telle; 2) les murs, le sol, le plafond; 3) les fenêtres et la porte; 4) les principaux meubles; 5) les objets fixes; 6) les objets sans place définie. A partir de cette catégorisation, l'auteur observe que l'usage de certaines formes linguistiques (article défini ou indéfini, phrases relatives, possessifs et partitifs) est lié de manière préférentielle au traitement de l'une ou l'autre des catégories référentielles. L'organisation des éléments du référent contribue ainsi à la structuration globale de la description, les éléments des niveaux élevés étant traités avant les autres, et jouant un rôle de repères favorisant la localisation des termes de niveaux inférieurs.

b) En ce qui concerne le *développement des procédures textuelles de description d'un espace*, les travaux sont très rares. D'une part, Ehrich (1982) montre à propos de description d'une pièce située dans une maison de poupée que, de 6 à 10 ans, seuls 25 à 45% des élèves utilisent des expressions qui marquent l'*ancrage* des segments textuels évoquant des groupes d'objets *par rapport à l'espace global* de la pièce (fenêtre, mur, porte, etc.). A 12 ans, 80% des enfants recourent à ces expressions. A partir de 6 ans déjà, bon nombre d'enfants utilisent des *procédés de linéarisation* dans leur description (40%). De 8 à 12 ans, la procédure se généralise et 70% des enfants linéarisent d'une manière ou d'une autre.

Weissenborn (1984, 1985) analyse des descriptions de chemin dans des situations d'interaction directe. Le problème central qu'il pose est celui de la *coordination des points de vue* entre les interlocuteurs d'un dialogue chez des enfants de 7 à 14 ans. Il distingue quatre niveaux. Chez les élèves les plus jeunes, on ne trouve pas de descriptions de chemin, mais des descriptions de positions successives. L'espace apparaît comme un ensemble de *sous-espaces non reliés*. Au deuxième niveau, les enfants établissent un *cadre de référence local* avec des expres-

sions du type "gauche, droite" et élaborent des connexions entre deux points de l'espace. Mais ils n'ont pas encore conscience de la perspective et sont donc incapables de coordonner les perspectives en cas de besoin. La perspective implicite est toujours déictique, dictée par un format d'action proprioceptive. Au troisième niveau, il y a *généralisation et unification des stratégies* utilisées précédemment pour établir un cadre de référence, qui se construit en cours d'interaction. Les perspectives de description sont souvent explicitées au cours de l'interaction. Au quatrième niveau finalement, qu'on trouve essentiellement chez les adultes, il y a *anticipation du cadre de référence* avant la description proprement dite du chemin. Les points de vue sont d'emblée coordonnés.

2. Une démarche expérimentale

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de travaux visant à cerner plus largement les caractéristiques de textes expositifs (cf. notamment Plazaola & al. dans ce numéro). Elle prolonge des travaux antérieurs étudiant le développement de certaines caractéristiques de textes injonctifs (Schneuwly & Rosat 1986, Schneuwly, 1988), et cherche à cerner certains traits d'évolution d'une autre variante de textes expositifs, les textes descriptifs.

2.1. Dispositif expérimental

L'expérimentation suivante a été montée: 20 élèves de 2^e, 4^e, 6^e et 8^e année scolaire (8, 10, 12 et 14 ans approximativement) écrivent une description de leur chambre dans le but d'informer un destinataire inconnu, général (pour cette terminologie voir Bronckart & al. 1985). Le contexte leur est présenté oralement comme suit: "*Des personnes à l'Université font une enquête sur les chambres des élèves. Ils aimeraient savoir comment sont vos chambres. Pourriez-vous les aider?*" Ensuite, chaque élève reçoit une feuille avec la consigne écrite: "*Décris comment est la chambre où tu dors.*" L'expérimentateur suggère par ailleurs oralement aux élèves de se représenter un lecteur ne connaissant pas leur chambre, mais intéressé par le fait d'en connaître les caractéristiques. La grande majorité des élèves a répondu correctement à la consigne⁴.

⁴ Deux textes (1 de 4^{ème} et 1 de 6^{ème}) ont été exclus parce que les élèves ne décrivaient pas leur chambre, mais énuméraient des activités réalisées dans leur chambre.

2.2. Hypothèses

Sur la base des travaux de Shannon, Weissenborn et Ehrich, les hypothèses ontogénétiques suivantes peuvent être formulées. Au fur et à mesure de l'élévation du degré scolaire, les tendances suivantes se dessineront:

1. les textes seront mieux organisés autour d'informations spatiales qui constituent le centre du texte;
2. ces informations seront de plus en plus évoquées en référence directe ou indirecte à un espace objectif défini par le texte;
3. l'organisation des contenus deviendra plus systématique (tour de regard, description en éventail), et s'intégrera finalement dans un cadre de référence global;
4. le thème dominant - localisation - imposera progressivement à la phrase la forme suivante: unité à fonction de localisation en position de *topic* et unité localisée en position de *comment*.

3. Résultats

La présentation des résultats est organisée en trois analyses principales. La première décrit la répartition des informations évoquées dans les textes. La seconde présente l'utilisation qui est faite des organisateurs spatiaux. La troisième distingue quatre stratégies d'organisation du texte descriptif en fonction du degré scolaire.

3.1. Analyse de la structure générale du contenu des textes

Trois analyses ont été effectuées pour décrire la répartition des informations traitées par les textes: rapport entre informations spatiales et informations non spatiales; organisation des informations non spatiales dans le texte; informations présentées au début du texte.

Dans le but d'évaluer dans quelle mesure les textes évoquent des informations spatiales, tous les textes ont été décomposés en *T-units* (unité correspondant à la phrase simple ou complexe et définie techniquement comme la plus petite unité possible se terminant par un point; Hunt 1983). Ces *T-units* ont été réparties en *unités spatiales*, évoquant la localisation des objets dans la pièce, et en *unités non spatiales*.

L'analyse de ces unités montre qu'en 8^e, un tiers d'entre elles sont non spatiales, tandis que, chez les élèves plus jeunes, plus de la moitié le sont. Pour les élèves de 8^e, il s'agit d'unités évoquant les caractéristiques générales de la pièce (couleurs, forme, ambiance) ou de certains

objets particuliers [Ex.: *A l'entrée de celle-ci, juste au-dessus de ma tête, il y a les tuyaux des toilettes (je dors à la cave)*. Nick, 8^e]. Pour les jeunes élèves, il s'agit d'unités introduites par: "il y a", "j'ai", etc., énumérant des objets sans aucune indication spatiale.

Du point de vue de l'organisation des textes, on note en 8^e une tendance à regrouper les unités *non spatiales* en début ou fin du texte (plus de la moitié de ces expressions). Aux autres degrés, cette structuration est moins marquée: en 6^e: un tiers seulement des organisateurs non spatiaux se trouvent en début ou fin de texte.

Une analyse des débuts de textes permet de confirmer et de préciser cette tendance. On peut classer les débuts en quatre rubriques:

- O: simple mention objets (*Il y a un lit*);
- L: localisation d'objet (*A gauche, il a mon lit*);
- C: caractéristiques générales (grandeur, forme, couleur, situation de la chambre dans l'appartement) de la chambre (*Ma chambre est assez grande parce qu'il y a mon frère et moi*);
- P: définition de la perspective (cadre de référence) de la description (*Dans ma chambre, en entrant à droite, il y a mon lit*).

L'analyse des textes des différents groupes met en évidence une présence prédominante de débuts de textes se limitant à mentionner ou localiser des objets en 2^{ème} et en 4^{ème}. Elle démontre l'apparition, dès la 6^{ème}, de l'évocation de caractéristiques générales de la chambre, et l'émergence tardive, en 8^{ème}, de débuts de textes précisant un point de référence (voir tableau 1).

Catégories	2e	4e	6e	8e
O	10	8	3	0
L	8	4	5	0
C	1	6	9	11
P	0	2	0	9
?	1	0	3	0
Total	20	20	20	20

Tableau 1: Nombre de textes par catégories de début.

3.2. Les organisateurs spatiaux

Les organisateurs spatiaux sont définis de la manière suivante. Il s'agit de toute expression spatiale construite avec une préposition ou fonc-

tionnant seule (adverbe) [pour la définition de ces unités voir Bronckart & al. (1985), p. 21]. En référence aux catégories de Shannon (1984), cinq catégories d'organisateurs spatiaux sont définies:

1. Organisateurs évoquant la localisation des objets dans l'espace de la chambre par rapport à un point de repère défini dans un cadre de référence global ("à gauche de l'entrée - devant le mur en face").
2. Organisateurs évoquant la localisation des objets par rapport à des éléments constitutifs de toute chambre, sans définition d'un cadre de référence ("sur le mur, devant la fenêtre, à côté de la porte").
3. Organisateurs évoquant la localisation des objets dans la chambre en général ("dans ma chambre").
4. Organisateurs évoquant la localisation des objets les uns par rapport aux autres ("sur la bibliothèque il y a ma télé").
5. Organisateurs évoquant la définition d'une perspective ("en entrant dans la pièce à droite; longeant").

A l'aide de cette définition et de cette catégorisation des organisateurs, cinq analyses ont été effectuées: rapport entre organisateurs spatiaux et autres organisateurs textuels; densité d'organisateurs spatiaux; fréquence d'organisateurs en fonction des catégories; nombre de textes comprenant au moins une unité d'une catégorie donnée; position des organisateurs dans la phrase.

- a) La première analyse met en évidence la proportion d'organisateurs spatiaux par rapport à celle des organisateurs relevant d'autres catégories: ET, organisateurs temporels et "logiques". Elle fait apparaître que les organisateurs non spatiaux sont relativement rares par rapport à leur taux d'apparition dans d'autres textes informatifs (50 à 60%; cf. Schneuwly et Rosat, 1986). Il ressort par ailleurs les points suivants: a) la moitié des organisateurs non spatiaux sont des ET qui, surtout en 4^e et encore en 6^e (respectivement 25% et 15% par rapport au total des verbes), assument plutôt une fonction d'organisation de l'énonciation (continuité de l'activité verbale) que d'enchaînement des énoncés dans le texte ("Mon tapis est carré et dessus il y a des dessins qui ressemblent à des routes" Romain, 6^e); b) les organisateurs temporels sont rares. Ils font une timide apparition en 8^e dans des expressions du type "quand/ lorsqu'on entre dans ma chambre". Il y a en outre un certain nombre de "pour" explicitant la fonction d'une disposition particulière des meubles ou celle de certains des objets mentionnés.
- b) La comparaison de la *densité* des organisateurs spatiaux par rapport au nombre de verbes (voir tableau 2, totaux deuxième colonne) en

fonction de groupes d'âge fait apparaître une nette progression de la 4^e à la 8^e. Le taux d'organisateurs chez les élèves de 2^e se situe entre celui des élèves de 4^e et celui des élèves de 6^e. Nous reviendrons plus bas sur l'interprétation à donner à ce résultat, et plus généralement à l'utilisation des organisateurs spatiaux dans les textes de 2^eme. Notons en outre que la diversité des organisateurs croît de manière substantielle de la 2^e (17 organisateurs différents utilisés par les élèves) à la 4^e (36), puis à la 6^e (62) et à la 8^e (71).

Catégories	2e			4e		
	N	% par verbes	min. 1	N	% par verbes	min. 1
I	2	2.0	1	7	3.2	3
II	13	12.9	7	16	7.4	7
III	6	5.9	5	8	3.7	5
IV	19	18.8	7	49	22.7	14
Autres	4	4.0	2	3	1.4	3
Total	44	43.6		83	38.4	

Catégories	6e			8e		
	N	% par verbes	min. 1	N	% par verbes	min. 1
I	9	2.2	5	36	12.9	16
II	57	14.2	17	33	11.8	15
III	15	3.7	10	14	5.0	8
IV	109	27.2	20	69	24.6	20
Autres	5	1.2	3	14	5.0	10
Total	195	48.5		166	59.3	

Tableau 2: Organisateurs spatiaux en fonction de 5 catégories et 4 groupes d'âge: nombre total; % par total de verbes; textes contenant au minimum 1 unité de la catégorie.

- c) L'analyse de la densité d'organisateurs de chaque catégorie pour chaque groupe d'élèves fait apparaître une augmentation importante d'unités de la catégorie 1. Les autres catégories ne semblent pas subir de changements importants. Mais ce type d'analyse traite tous les textes écrits par les élèves d'une classe comme s'il s'agissait d'un seul texte. Les totaux pour chaque catégorie montrent d'ailleurs qu'en 2^e et

4^e, certaines unités sont presque absentes ou très rares, et que seules les catégories 2 et 4 apparaissent dans un nombre significatif de textes.

d) Le recensement des textes contenant au moins une unité d'une catégorie donne une image beaucoup plus différenciée des textes des différents groupes. Il apparaît qu'en 2^e, un grand nombre de textes ne contient pas d'unités de l'une ou l'autre des catégories. On peut d'ailleurs supposer qu'il y a de nombreux textes sans organisateurs spatiaux (nous y reviendrons). En 4^e, on trouve dans 19 textes sur 20 des organisateurs de la catégorie 4. Les autres catégories ne se trouvent que dans certains textes (35% pour la catégorie 2). Dans les textes de 6^e, la catégorie 2 est presque toujours présente (17 textes sur 20). En 8^e finalement, s'y ajoutent la catégorie 1 et, dans une certaine mesure, la catégorie 5. Une analyse de cette dernière catégorie montre que les expressions verbales qu'elle contient définissent en général un point de vue dans l'espace ("*en entrant à gauche*"). Ces expressions sont proches de celles de la catégorie 1. Les quatre groupes d'élèves se différencient donc de manière importante quant aux catégories d'organisateurs spatiaux utilisées.

e) Enfin, une dernière analyse relève la position (avant/après) des spatiaux par rapport à l'expression localisée (avec ou sans verbe entre le localisant et le localisé). La position localisant/localisé est une position marquée en français qui utilise, dans la phrase écrite canonique plutôt une structure localisé/localisant. Les résultats montrent qu'en 8^e, 43.6% des phrases sont introduites par un organisateurs spatial contre 18.8%, 25.0% et 27.4% en 2^e, 4^e et 6^e respectivement. Les textes des élèves de 8^e peuvent donc être considérés comme fortement structurés selon une perspective de "topic" ou thème spatial.

3.3. Stratégies de description

Dans le but de cerner les stratégies globales de description du référentiel privilégiées par les élèves, tous les textes du corpus ont été classés en fonction de quatre catégories: 1) énumération d'objets; 2) évocation du regroupement de plusieurs objets; 3) évocation de regroupements d'objets situés par rapport à des points de repères fixes non reliés entre eux; 4) évocation de regroupements d'objets situés par rapport à un cadre de référence spatial. L'analyse met en évidence les orientations développementales suivantes⁵:

⁵ Deux juges indépendants ont classé les 80 textes en fonction de ces 4 classes. Les résultats de cette classification apparaissent dans le tableau 3.

Stratégies	2e	4e	6e	8e
1	13	5	0	0
2	4	10	11	1
3	2	2	7	10
4	1	2	2	9
?	0	1	0	0
Total	20	20	20	20

Tableau 3: Nombre de textes par type de stratégie de mise en texte

En 2^e, les textes des élèves sont essentiellement des listes, évoquant des énumérations d'objets (voir, en annexe, textes 1 et 2). L'énumération prend en général une forme particulière: soit il y a répétition stéréotypée d'une même expression ("*j'ai*", "*il y a*", ...) qui devient le mécanisme producteur du texte, dans la mesure où il constitue une unité de base pour la planification de ce dernier; soit chaque nouvel énoncé est terminé par un point et mis à la ligne.

La stratégie dominante en 4^e, et encore en 6^e, est l'évocation d'un *regroupement d'objets*, qui ne sont pas situés par rapport à des points de repères fixes dans la chambre (voir texte 3). Si des points fixes, notamment le mur, sont mentionnés, ils le sont uniquement en tant que support d'un objet concret ("*sur le mur*"). Globalement, ces textes commencent à avoir un minimum de structure de présentation du type "tour de regard". Mais cela n'apparaît que de manière rudimentaire. Les textes sont souvent essentiellement construits sous forme d'associations et progressent pas à pas, d'un objet ou d'un élément au suivant.

En 6^e, puis plus massivement en 8^e, le principe d'organisation "*tour de regard*" ou *description "en éventail"* par des lignes tracées à partir d'un point fixe (voir texte 4) est plus systématiquement utilisé. Il en résulte une localisation de certains objets par rapport à des points fixes de la chambre. Ces points peuvent être considérés comme fixes dans la mesure où ils commencent à être repérés les uns par rapport aux autres, sans cependant l'être par rapport à un cadre de référence général objectif. Il sont d'ailleurs souvent isolés dans le texte et ne contribuent pas à sa structuration d'ensemble.

C'est essentiellement en 8^e qu'on trouve des textes où les points fixes sont repérés par rapport à un *cadre de référence spatial global* et objectif, en fonction duquel les regroupements d'objets sont systémati-

quement situés. Cette spatialisation organisée du référentiel contribue à la structuration du texte dans son ensemble (texte 5). Il est vrai que ce principe structurateur n'est pas encore maîtrisé de manière parfaite. Les textes apparaissent encore "fragiles". Ils contiennent des passages moins bien repérés, des énoncés non spatiaux qui brisent la continuité textuelle. Les textes semblent néanmoins fonctionner selon une autre "logique".

4. Discussion et conclusions

Du point de vue de l'organisation globale des textes descriptifs, on peut remarquer que si linéarisation de l'espace il y a, celle-ci se fait, comme l'ont noté d'autres psychologues, par des procédures de type "tour de regard" ou "lignes en éventail" à partir d'un point, mais que cette stratégie n'apparaît en général pas explicitement dans les textes sous la forme d'une transformation de l'espace à trois dimensions en un espace temporel unidimensionnel. Les organisateurs temporels qui pourraient être la trace d'une stratégie explicite de ce type sont en effet très rares. Comme dans le corpus d'Adam & Revaz (1989), l'organisation globale de la description est marquée par des organisateurs spatiaux s'enchaînant les uns aux autres tout au long du texte. La séquence descriptive suit bien une logique temporelle étant donné le "tour de regard" qui l'organise, mais cette logique reste largement *implicite*. La transformation de l'espace en temps se fait probablement pour ainsi dire à l'insu de l'énonciateur.

D'un point de vue développemental, nous pouvons constater une certaine analogie avec les résultats obtenus en ce qui concerne la genèse des notions d'espace. On peut relever les aspects suivants:

En 2^e, nous obtenons des textes avec peu de spatialisation des informations (peu d'organisateurs; peu d'unités d'information spatiale; début de textes avec simple mention d'objet). Si spatialisation il y a, il s'agit exclusivement de localisations d'un objet par rapport à un autre. Les textes prennent souvent la forme d'une simple *liste ou énumération*. Les élèves de 2^e semblent avoir besoin d'un *mécanisme extérieur et extériorisé de production de texte*. Dans les textes analysés, ce mécanisme est assuré par des structures syntaxiques simples (*il y a* ou *j'ai*) que l'élève utilise pour générer de manière itérative l'évocation de contenus divers issus de la représentation cognitive de sa chambre.

En 4^e, s'amorce un changement du mécanisme de production qui se perfectionne en 6^e. Rappelons les données principales: de nombreux

textes contiennent des expressions spatiales qui situent des objets les uns par rapport aux autres: il s'agit de *regroupements d'objets sans localisation dans un espace objectif* tant soi peu défini. Les débuts de textes mentionnent surtout des objets localisés. Il n'y a pas encore une structuration de l'ensemble du texte. Les localisations d'objets sont isolées, apparaissent par ci par là dans le texte. Le mécanisme de production n'est plus essentiellement extérieur. Les procédés stéréotypés d'écriture disparaissent. Mais la recherche d'informations relatives à la pièce à décrire se fait encore sans principe organisateur. On a l'impression d'un procédé de recherche associatif d'information.

En 6^e, un changement s'opère. Il y a l'apparition d'un mécanisme systématique générateur de recherche d'information pour la description (tour de regard ou lignes en éventail). Il s'ensuit l'apparition: a) de quelques points de repères fixes; b) de débuts de textes plus systématiquement liés aux caractéristiques de la chambre; c) d'informations non spatiales ayant trait aux caractéristiques de la chambre ou d'objets. Le "tour de regard" organise assez systématiquement, mais implicitement, l'organisation des informations données. Il s'agit là clairement d'un mécanisme *cognitif* de recherche et d'organisation de l'information. C'est la *macrostructure* qui donne sa forme au texte. On pourrait parler, à ce niveau, d'une dominante du cognitif sur le communicatif en ce qui concerne la production du texte.

En 8^e finalement, on observe les changements suivants dans un bon nombre de textes: une structuration globale du texte plus systématique par le placement de certaines informations - non spatiales - en début ou fin de texte; une définition d'un *cadre de référence objectif qui structure l'ensemble du texte*; une certaine segmentation du texte; une structure phrasique faisant apparaître clairement un "topic" à travers le texte: les points de repères spatiaux par rapport auxquels sont situés les objets; domination de l'information spatiale par rapport à d'autres. Tous ces éléments laissent supposer l'émergence d'un nouveau système de production textuelle intégrant les mécanismes précédent (et notamment la macrostructure): le principe organisateur est maintenant une *superstructure* langagière, communicative. Elle a au moins les caractéristiques suivantes: concentration des informations générales en début et/ou en fin de texte; définition d'un point de repère permettant de situer les autres repères spatiaux; organisation de l'information spatiale par des repères fixes dans l'espace décrit.

Cette superstructure descriptive consiste en la traduction du contexte (but informatif et destinataire général) en une forme ou en un

modèle langagier. La production d'un texte correspondant à ces impératifs suppose un apprentissage qui, à 14 ans encore, n'est pas terminé. Des analyses de textes écrits d'adultes permettront d'observer la suite de cet apprentissage.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M. & PETITJEAN A. (1989). *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M. & REVAZ, F. (1989). Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation, *Langue française*, 81, 59-98.
- BESSON, M.-J. (1993). Les valeurs du *présent* dans le discours expositif, *Langue Française* 97, 43-59.
- BINET, A. (1896). Psychologie individuelle - La description d'objets, *L'année psychologique*, 3, 296-332.
- BRONCKART, J.-P. (1993). L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage, *Langue Française*, 97, 3-13.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BROCNKART, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 23-37.
- EHRICH, V. (1982a). The structure of living space description. In: R. JARVELLA, & W. KLEIN (Eds.), *Speech, place and action*, Chichester, Wiley.
- EHRICH, V. (1982b). *Discourse organization and sentence form in child language. How children describe rooms*, Paper presented at the Child Language Research Forum 1982, Stanford.
- EHRICH, V. & KOSTER C. (1984). Discourse organization and sentence form. The structure of room description in Dutch, *Discourse Processes*, 9..
- EVARD, M. (1914). *L'adolescente. Essai de psychologie expérimentale.*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (chap. II, B: Les descriptions).
- HAMON, P. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris, Hachette.

- HUNT K. (1983). Sentence combining and the teaching of writing. In: M. MARTLEW (Ed.), *The psychology of written language*, Chichester, Wiley.
- JOHNSTON, J.R. & SLOBIN, D. (1979). The development of locative expression in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish, *Journal of child language*, 6, 529-545.
- LECLERE, A. (1897). Description d'un objet, *L'année psychologique*, 4, 379-389.
- LINDE, CH. & LABOV, W. (1975). Spatial networks as a site for the study of language and thought, *Language*, 51, 924-939.
- MOORE, G.T. (1976). Theory and research on the development of environmental knowing. In: G.T. MOORE, & R.G. COLLEDGE (Eds.), *Environmental knowing. Theories, research, and methods*, Stoudsbourg, Dowden, Hutchinson & Ross.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF.
- PIAGET, J., INHELDER, B. & SZEMINSKA, A. (1948). *La géometrie spontanée chez l'enfant*, Paris, PUF.
- SCHMIDT, W. & HARNISCH, H. (1974). Kommunikationspläne, Kommunikationsverfahren, *Linguistische Studien des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft*, Reihe A, 8, 30-47.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. & ROSAT, M.-C. (1986). Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits, *Pratiques*, 51, 39-53.
- SHANON, B. (1984). Room descriptions, *Discourse Processes*, 7, 225-255.
- WEISSENBORN, J. (1984). Learning how to become an interlocutor. The verbal negotiation of common frames of reference and actions in dyades of 7-14 year old children. In: J. COOK-GUMPERZ, W. COSARO & J. STREEK (Eds.), *Children's world and children's language*, Berlin, De Gruyter.
- WEISSENBORN, J. (1985). "Ich weiss ja nicht von hier aus, wie weit es von dahinten aus ist". Makroräume in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes. In: H. SCHWEIZER (Ed.), *Sprache und Raum. Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit*, Stuttgart, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Annexes: Exemples

Texte 1: Adriano (2ème)

l'armoire à jouets
des pupitres
2 lits
une lampe
un ordinateur
des livres
une armoire à habits
une mappemonde

Texte 2: Jeanne (2ème)

J'ai une chambre décorée.
J'ai une armoire dans ma chambre.
J'ai une chambre avec un lit.
J'ai une bibliothèque dans ma chambre.
J'ai une chambre avec une tapisserie.
J'ai une chambre avec un bureau.
J'ai une chambre des jouets.

Texte 3: Cengiz (6ème)

Dans ma chambre je suis tout seul, j'ai deux lits l'un sur l'autre j'ai un bureau pour travailler, mais je travaille couché sur le tapis. A droite de mon bureau j'ai un tiroir pour mes habits, et à gauche j'ai deux étagères où je mets mes jouets, et mes bandes de dessinées. Sur mon bureau, j'ai mes affaires d'école par exemple des crayons des gommes. De mes livres j'en ai au moins 40 livres, 4 dictionnaires. Dans ma chambre j'ai pas de réveil parce que je me réveille tout seul vers 6.40h j'ai deux murs dans ma chambre et quelques posters.

Texte 4: Oscar (8ème)

Ma chambre est assez grande mais c'est parce qu'il y a mon frère et moi. Dans ma chambre les lits sont pliables, en face de mes lits il y a deux armoires très grandes. Juste à côté d'une armoire il y a ma chaîne Hi-fi. A coté de la porte j'ai une petite armoire où il y a ma télé. Dans ma chambre j'ai aussi deux pupitres un à moi assez grand et l'autre à mon frère qui est assez petit. Sur toutes les armoires et sur tous les murs il y a des Posters de tout. J'ai aussi une bibliothèque et mon frère aussi.

Texte 5: Nick (8ème)

J'ai une grande chambre, avec sur la droite de l'entrée, au bord du mur, un grand canapé qui va jusqu'au fond de ma chambre. A l'entrée de celle-ci, juste au-dessus de ma tête, il y a les tuyaux des toilettes (je dors à la cave). A gauche, il y a un mur avec des posters, une petite collection de pierre, et une armoire pour mes habits. En face, il y a une bibliothèque, au milieu, il y a deux fauteuils attachés. En diagonale, depuis l'entrée, il y a mon lit. Vers la bibliothèque, il y a mes cahiers d'école, à côté de mon lit, il y a un radiocassette et un tourne-disque.