

# LES CONNECTEURS DANS LES RÉCITS ÉCRITS

## Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans

Michel FAYOL

### I - POSITION DU PROBLÈME : APPROCHE THÉORIQUE

Produire du texte, oral ou écrit, c'est **linéariser** ; c'est-à-dire passer d'un réseau associatif de concepts ou notions relatifs à un thème à une suite d'unités linguistiques définissables à différents niveaux : lettres, syllabes, mots, syntagmes, propositions (1). Nous ne considérerons ici que ces dernières et leur articulation en des ensembles plus vastes (phrase, paragraphe...) relevant du genre narratif.

Pour produire du récit, l'auteur concatène des propositions décrivant des états ou événements. Ceux-ci s'avèrent plus ou moins reliés dans la représentation pré-linguistique des faits élaborée par celui qui rédige. Or, le texte se révèle, pour l'auteur comme pour le lecteur, soumis à un principe interprétatif très général : **sauf indication contraire, au signifiant " placé à côté de " correspond le signifié " est notionnellement relié à ".**

Néanmoins, d'une part, des éléments peuvent se trouver spatialement (ou temporellement) séparés alors même qu'ils entretiennent une relation étroite et, d'autre part, des blocs d'unités peuvent se voir juxtaposés sans pourtant être conceptuellement liés. Pour pallier ces inconvénients inhérents à la linéarité du discours, les langues ont développé des systèmes de marques dont les fonctions spécifiques consistent soit à indiquer explicitement les liaisons soit à signaler une rupture dans l'enchaînement des faits. Dans le premier cas, on a affaire au sous-système des **connecteurs** et, dans le second, à celui de la **ponctuation**.

Ces deux sous-systèmes n'en constituent en fait qu'un seul, celui des marques destinées à indiquer les relations interpropositionnelles et, par là-même, inter-événementielles. Il conviendrait donc de les aborder ensemble aux niveaux théorique et empirique. Faute de place, nous ne le pourrons pas et nous nous limiterons à l'étude des seuls connecteurs même si, quelquefois, nous nous appuyons sur des faits concernant la ponctuation pour étayer notre argumentation.

Pourtant, compte tenu de la perspective développementale ici adoptée, il semble indispensable d'ajouter quelques considérations théoriques générales.

(1) Ce réseau associatif de notions inter-reliées peut être dénommé "schéma de contenu", "macrostructure sémantique" (cf. Adam, 1984 ; Fayol, 1985) voire, selon le type d'organisation, "script" ou "plan" (Denhière, 1984).

La matrice originelle du marquage des relations interpropositionnelles apparaît la suivante :

organisation cognitive prélinguistique [ Signifié ]	marquage linguistique [ Signifiant ]
opposition liaison/non liaison	opposition $\emptyset$ / marque ou bien marque 1 / marque 2

Il s'agit évidemment là d'un niveau très élémentaire ayant, pour nous, le statut d'une hypothèse quant aux processus en jeu chez l'adulte, puisqu'il n'est pas, tel quel, observable dans les productions. En effet, cette opposition dichotomique liaison/non liaison ne fournit aucune indication quant aux degrés et à la nature des relations marquées. Or, une langue comme le Français dispose d'un ensemble organisé de signes beaucoup plus complexe fournissant ce type d'information.

Il faut donc concevoir qu'une évolution a lieu à partir de cette matrice élémentaire ; laquelle évolution va se manifester au cours du développement ontogénétique dans deux directions :

— d'une part, appréhension du système de la ponctuation et maîtrise de son mode de fonctionnement ; ce système servant essentiellement (mais non exclusivement) à indiquer les **degrés** de liaison (ou de non liaison) (cf. Fayol, 1981, p. 265-328).

— d'autre part, construction progressive de l'ensemble beaucoup plus vaste des connecteurs et des oppositions qui le structurent ; le système concerné signalant plutôt la **nature** des relations interévénementielles. Compte tenu de la complexité des systèmes adultes, on peut s'attendre à une acquisition lente et étalée sur de nombreuses années mais aussi à un processus graduel de différenciation-intégration.

L'acquisition et l'utilisation des connecteurs exige en effet que trois types de conditions soient remplies. D'une part, les notions sous-jacentes - causalité, succession temporelle, etc... - doivent être cognitivement élaborées (ou en voie d'élaboration). D'autre part, le sujet doit disposer d'un ensemble organisé de termes parmi lesquels il pourra choisir. Enfin, il doit exister des critères de correspondance signifié-signifiant. Or ceux-ci varient en fonction bien sûr du développement cognitif mais aussi selon l'éventail des oppositions linguistiques disponibles, lesquelles se modifient au fur et à mesure de l'adjonction de nouveaux éléments par différenciation des signifiés et intégration des signifiants dans une organisation sans doute de plus en plus structurée.

C'est dire que la démarche ici adoptée est, au moins dans les premières étapes, celle de la psycholinguistique traditionnelle : déterminer les notions ou concepts sous-jacents (causalité, chronologie...), délimiter le (ou les) sous-système(s) concerné(s) (éléments et oppositions) et rechercher les critères de correspondance. Toutefois, si nous nous en tenions là, notre approche aboutirait aux résultats déjà obtenus dans les études, très nombreuses, se situant dans une perspective phrastique prenant en considération les seules paires de propositions (cf., pour une revue, Kail & Weissenborn, 1984). Or, le point de vue **textuel** ici retenu oblige à introduire une nouvelle série de conditions, celles présidant à l'**apparition** effective de tel ou tel connecteur.

Ces conditions ne se réduisent en aucun cas à celles cognitive et linguistique. En effet, un sujet donné peut parfaitement disposer de la notion de succession temporelle ainsi que de l'ensemble des termes (PUIS/APRÈS/ENSUITE) permettant de la coder sans pour autant jamais recourir à ceux-ci au cours d'une narration écrite. Ce constat est d'ailleurs la règle et non l'exception : les événements décrits dans les récits entretiennent en général entre eux de très nombreuses relations soit chronologiques soit causales. Or, elles se révèlent les unes et les autres très rarement explicitées par des connecteurs. Il en va ainsi pour trois raisons.

D'une part, tous les référents ne se prêtent pas aussi bien à l'établissement de liaisons explicites interévénementielles. Encore que ce problème n'ait jamais été étudié comme tel, on trouve dans la littérature quelques indications. Par exemple, Goldman & Varnhagen (1983) notent dans une épreuve de rappel de textes narratifs que les sujets ajoutent des connecteurs différents selon que les faits relatés comportent une complication ou la référence à un obstacle (d'où apparition de connecteurs causaux ou adversatifs) ou selon qu'ils se révèlent banals (auquel cas, seul ET se trouve rajouté).

D'autre part, l'auteur, au moins celui adulte, tient vraisemblablement compte du destinataire potentiel de son texte (Fayol, 1985). Il se construit une représentation de celui-ci qui lui permet d'évaluer si deux événements successifs entretenant, par exemple, une relation de cause à effet, peuvent être simplement juxtaposés ou doivent au contraire voir leur liaison explicitement indiquée. Dans le premier cas, l'auteur estime la connaissance et la capacité inférentielle du lecteur suffisantes pour lui laisser le soin d'effectuer lui-même la mise en relation, cela au prix d'un accroissement de la charge de traitement et d'un ralentissement de la vitesse de lecture plus ou moins accentué selon le degré de liaison entre les faits (cf. Keenan, Baillet, & Brown, 1984 et, pour une revue, Frochot & Fayol, 1985). Dans le second cas, le marquage en surface de la relation réduit le traitement inférentiel et, donc la durée nécessaire à la lecture (Haberlandt & Kennard, 1981).

Enfin, l'écrit a, comme l'oral, une composante interactive. Cela signifie que l'auteur doit mettre en valeur son texte et, pour cela, il lui faut procéder à une évaluation des événements (Adam, 1984 ; Fayol, 1985). A cet effet, il peut attirer l'attention de son lecteur par l'emploi de certains connecteurs spécifiques destinés, par exemple, à renforcer le caractère inattendu des faits relatés (cf. SOUDAIN, TOUT A COUP).

Rien ne prouve, pour l'heure, que ces conditions soient toutes "actives" chez l'enfant de six à dix ans. On a même de bonnes raisons de penser qu'il lui faut, durant cette période et même bien au-delà, découvrir leur existence pour ce qui concerne la langue écrite et apprendre peu à peu à en tenir systématiquement compte. Mais, aux âges ici considérés, il n'est guère possible d'invoquer, pour expliquer l'absence de tel ou tel connecteur élémentaire (cf. ceux ci-après retenus) soit la non maîtrise d'une notion cognitive soit l'absence du mot concerné dans le répertoire lexical du sujet. En fait, il convient, à ce niveau, de chercher à situer les problèmes dans la **structuration du texte** dont les connecteurs, comme la ponctuation, constituent à la fois **des produits** et **des agents**.

## II - L'EMPLOI DE QUELQUES CONNECTEURS

Nous nous limiterons, ici, à présenter quelques résultats empiriques obtenus en analysant un peu plus de deux cent cinquante textes d'enfants de six à dix ans. Il s'agit de récits écrits d'expérience personnelle (Labov & Waletzky, 1967), recueillis à partir de la consigne "*Raconte une histoire qui t'est arrivée*", auprès d'une population d'élèves d'âge normal (du CP au CM 2).

L'analyse portera sur trois grandes catégories de connecteurs: [ET], [ PUIS, APRÈS, ENSUITE ], [ MAIS, SOUDAIN, TOUT A COUP, ALORS ]. Pour chacun de ces groupes, nous nous efforcerons de déterminer les critères d'emploi mis en œuvre par les enfants et, ce faisant, nous montrerons que les résultats obtenus sont compatibles avec la théorie précédemment développée.

### 2.1. ET (2)

Comme le révèlent les données répertoriées au tableau I, le connecteur ET est, à la fois, attesté dans un nombre croissant de textes et de moins en moins fréquent à l'intérieur de chacun d'eux. Comment rendre compte de ce mouvement a priori paradoxal ?

POURCENTAGES DE TEXTES COMPORTANT AU MOINS UN ET  
ET FRÉQUENCES D'INTERPROPOSITIONS INSTANCIÉES PAR CE CONNECTEUR  
EN FONCTION DES NIVEAUX SCOLAIRES.

	Niveaux scolaires				
	CP (N = 44)	CE 1 (N = 63)	CE 2 (N = 63)	CM 1 (N = 54)	CM 2 (N = 41)
Pourcentages de textes avec ET.	. 55	. 63	. 83	. 94	. 90
Pourcentages d'interpropositions instanciées avec ET.	. 50	. 29	. 21	. 16	. 16

L'accroissement du nombre d'enfants utilisant ce connecteur est surtout sensible jusqu'au CE 2. Cela tient à deux raisons : d'une part, au CP (6 ans), on relève de très nombreuses productions monophrastiques (environ 25 %) dans lesquelles aucune liaison interpropositionnelle ne peut donc apparaître. D'autre part, aux CP et CE 1, les enfants produisent souvent (25 % dans chaque classe), des textes dépourvus d'unité thématique et composés d'une succession d'"annonces de nouvelles" (Fayol, 1984) indépendantes les unes des autres et ne justifiant donc aucunement le marquage de relations entre elles. Ainsi en va-t-il du texte suivant :

*" Je suis allé à la piscine. Dimanche je suis allé au rugby. Samedi je suis (allé) chez maman. Les mercredis j'ai été au catéchisme, dimanche à huit heures, je suis parti en colonie faire du ski "* (DUP ; 8 ans ; CE 1).

En somme, chaque enfant utilise au moins une fois ET dès lors que son texte présente une certaine longueur et une cohérence (unité thématique) même relative.

(2) Sont seuls envisagés ici les ET interpropositionnels. Nous n'avons tenu aucun compte de ceux apparaissant à l'intérieur d'une même proposition.

En revanche, le nombre de transitions entre propositions instanciées par ET, très élevé en CP diminue très fortement, en CE 1-CE 2 d'abord, en CM 1-CM 2 ensuite. Cette évolution correspond, comme on le pressent, à l'utilisation de plus en plus fréquente d'autres modes de mise en relation : subordination, ponctuation... Nous reviendrons ultérieurement sur ce problème.

Si on s'intéresse aux emplacements occupés par ET, il apparaît que celui-ci tend à apparaître beaucoup plus fréquemment dans les fins de textes. Cela s'avère dans toutes les classes mais plus nettement au CE 1 (7-8 ans). A ce niveau, on relève en effet, chez environ un tiers des sujets, une tendance à amorcer systématiquement la dernière proposition ou la dernière phrase par ET le plus souvent associé à une ponctuation forte (alinéa ou point majuscule). Cette conjonction d'un connecteur "*fort*" avec une marque de rupture elle aussi de degré élevé (3) introduit une nuance d'**emphase**, l'ensemble ainsi formé semblant susceptible de commuter avec "*alors/en conséquence*". Ainsi dans les exemples suivants :

*"(...) Et la maman l'a battu avec le martinet" (CE 1)*

*"(...) et les autres rigolaient tant qu'ils pouvaient" (CE 1)*

*"(...) et ma maman a été obligée de me laver le pantalon et tout le monde riait aux éclats" (CE 2).*

*"(...) et depuis ce jour-là ils restèrent avec nous" (CM2).*

Tout se passe donc comme si, pour certains enfants, le placement, en fin de récit, d'un ET accompagné à l'écrit d'une ponctuation permettait de terminer la narration en **marquant** en surface cet achèvement. ET apparaît alors comme un connecteur **textuel** et non phrastique (4).

Nous avons trouvé confirmation de cette interprétation dans une recherche expérimentale au cours de laquelle nous présentions, à des enfants de CP, CE 1 et CE 2 de brèves histoires écrites sur des carnets de telle sorte que chaque page ne porte qu'une proposition et que le nombre de page excède celui des propositions. Les sujets étaient informés de ce qu'ils devaient eux-mêmes déterminer à quel moment s'achevait le récit. Or, un tiers des élèves de CE 1 (6 sur 18) ont développé une véritable "théorie" des finals. Leur raisonnement implicite était approximativement le suivant : a) Dès qu'apparaît un ET, l'histoire s'achève ; b) En l'absence de ET, elle continue ; c) Pour terminer à un endroit donné, il convient d'ajouter ET ; d) Certains autres connecteurs ont une valeur similaire (exemple : PUIS "**parce que puis veut dire et puis**" dira PER, 7 ans) (cf. Fayol, 1981, p. 466).

La concordance s'avère trop grande pour être fortuite entre les données recueillies à l'écrit et les réponses des enfants dans la tâche métalinguistique que nous leur soumettions. Il semble bien exister, en fin de CE 1, une période au cours de laquelle certains sujets développent une conception originale de l'emploi de ET associé à une ponctuation (pas systématiquement) et, surtout, placé

---

(3) Nous avons pu démontrer, dans une série d'expériences non encore publiées (Fayol & Alii, en cours) que ET introduisait entre deux propositions quelconques une liaison forte (autant que ALORS) et que [point majuscule] était perçu comme marquant une rupture forte entre événements. La force de la relation était évaluée par des adultes sur une échelle en sept points.

(4) Cf. l'exploitation humoristique qu'en fait Sempé dans les aventures du Petit Nicolas.

en fin de texte. Cette période se révèle brève : les sujets de CE 2 à CM 2 qui, pourtant, recourent encore à ce marquage n'en construisent pas pour autant une "théorie" aussi systématique (5).

Il reste que cet emploi de ET ne couvre qu'un nombre relativement restreint d'occurrences. Pour ce qui concerne les autres, nous avons tenté, sans succès, de découvrir si les ET avaient plutôt été utilisés de manière "symétrique" (ex : Je danse et je ris) ou "asymétrique" (ex : J'entre et je sors) (cf. Fillenbaum, 1977 ; Lakoff, 1970). Cet essai peu concluant a cependant permis de percevoir qu'ordonner les événements était une problématique étrangère aux jeunes enfants (CP et, à un moindre degré, CE 1). Ce qu'ils "codent" en recourant à ET semble être une sorte de "**participation**" des faits entre eux ; faits dont le seul point commun réside dans l'**insertion dans un même repère spatio-temporel** (par exemple : "*chez ma grand-mère*"; "*une journée en voyage*"; etc...).

Toujours chez les plus jeunes, essentiellement au CP, ET s'oppose soit à Ø soit à des marques (en général une seule) de ponctuation. Dans les deux cas, il paraît bien entrer dans l'opposition liaison/non liaison que nous évoquions et jouer dans celle-ci le rôle d'un marqueur de relation. L'atteste l'exemple suivant :

*"On a été à la forêt hier on a été à la piscine hier on s'est bien amusé et promené et on a ramassé des fleurs (...)"* (DUR, CP, 6 ans)... dans lequel on observe que l'absence de ET correspond très clairement à la mise bout-à-bout "*d'annonces nouvelles*" indépendantes les unes des autres alors que l'apparition de ET contribue à "*cohérer*" les événements ainsi reliés. Dans le même esprit, on rencontre des textes dans lesquels tous les faits rapportés se trouvent connectés par ET :

*"Laurence a joué à la dinette avec Valérie et Béatrice a nettoyé la vaisselle et a essuyé la vaisselle et Laurence a balayé avec un balai (...)"* (AUR, CP, 6 ans).

A l'évidence, ce récit (?) comporte une unité thématique intégrant les événements successivement énoncés ; et ET constitue la **trace** de l'activité de mise en relation - intégration.

Toutefois, très rapidement, l'emploi de ET ne peut plus être abordé sans faire intervenir les autres connecteurs auxquels il s'oppose. Cela s'avère déjà quelquefois au CP mais systématiquement dès le CE 1. De là la nécessité d'étudier d'autres "*familles*" de connecteurs.

## 2.2. PUIS, APRÈS, ENSUITE (noté P.A.E.)

Ces trois connecteurs ont ceci de particulier qu'ils s'avèrent susceptibles de commuter au prix de nuances relativement fines : tous trois marquent explicitement la **succession**. Tous trois également peuvent se combiner avec ET pour donner ET PUIS, ET APRÈS, ET ENSUITE : on peut penser que, dans ces cas, ET indique la présence d'une liaison et le terme suivant en spécifie la nature (cf. ET ALORS...). Ces raisons nous ont conduit à regrouper ces trois connecteurs.

(5) Il faut noter, pour prévenir tout contre-argument de ce type que les sujets ayant réigé les textes ne sont pas les mêmes que ceux ayant répondu lors de l'expérimentation. Les premiers résidaient dans le Cher, à Saint-Amand et Orval alors que les seconds vivaient à Prades-le-Lez, dans la banlieue proche de Montpellier l

Pourtant, PUIS, dont on sait, à l'oral, la fréquence de la forme atténuée (?) "pis", présente une combinatoire différente des deux autres. Il peut en effet, seul, se composer avec eux pour donner PUIS APRÈS, PUIS ENSUITE. Le problème consiste évidemment à essayer de déterminer à quoi renvoie cette possibilité sur le plan des signifiés. Une hypothèse plausible mais difficile à étayer expérimentalement revient à traiter PUIS comme un **connecteur d'énonciation** ("... je dis... puis je dis...") et APRÈS, ENSUITE comme des **connecteurs d'énoncés**. En effet, le premier, contrairement aux deux autres, apparaît relativement souvent dans des contextes où il ne marque pas la succession. Nous l'avons ainsi relevé dans des suites de faits habituels non ordonnés ainsi que dans des combinaisons comme "PUIS le soir", "PUIS après" et même "PUIS avant" (!). Il reste que, dans la plupart des cas, nous ne pouvons, à coup sûr, lui refuser la valeur de marqueur de chronologie. D'où notre décision de le conserver dans le groupe P.A.E.

Comme pour ET, nous observons (cf. Tableau II) que, du CP au CM 2, P.A.E. apparaissent dans des textes de plus en plus nombreux (de 14 % à 51 %) alors même que la fréquence d'interpropositions instanciées est divisée par deux entre CP-CE 1 - CE 2 et CM 1 - CM 2. En d'autres termes, plus lapidaires, de plus en plus d'enfants utilisent P.A.E. mais chacun de moins en moins souvent.

**NOMBRES BRUTS ET POURCENTAGES DE (PUIS ; APRÈS ; ENSUITE)  
PAR RAPPORT AUX NOMBRES D'INTERPROPOSITIONS. POURCENTAGES  
DE SUJETS EMPLOYANT AU MOINS UN DE CES TROIS CONNECTEURS.**

	Niveaux scolaires				
	CP (N = 44)	CE 1 (N = 63)	CE 2 (N = 63)	CM 1 (N = 54)	CM 2 (N = 41)
Pourcentage de textes avec (PUIS ; APRÈS ; ENSUITE).	. 14	. 27	. 40	. 45	. 51
Nombres bruts :					
- PUIS	0	3	22	12	14
- APRÈS	10	25	24	19	21
- ENSUITE	0	2	10	13	3
Pourcentages d'interpropositions instanciées.	. 074	. 065	. 066	. 033	. 039

Seule l'analyse qualitative permet de comprendre ces phénomènes. Or, la lecture de quelques textes comportant au moins l'opposition ET/(P.A.E.) conduit rapidement à découvrir que l'emploi des trois connecteurs repose sur un **critère** dominant, parfaitement pertinent lorsqu'on l'applique à d'autres propositions. Considérons les textes suivants :

*" moi j'ai fait un château en sable il est fini mon château on a mis une porte **et après** je me suis lavé les mains **et après** on a mangé **et après** on a été au lit ". (CIV, CP, 7 ans).*

*" J'ai joué avec ma petite sœur au grenier j'ai bien joué **après** j'ai regardé la télé **et** j'ai mangé du gâteau avec ma petite sœur **et** j'ai bu du café au lait **et après** j'ai été me coucher (...)" (PEI, CE 1, 8 ans).*

On y observe que les événements se regroupent par “*paquets*” ou bien, au contraire, se démarquent les uns des autres. Chez CIV, les trois premières propositions constituent un “*bloc*” avec une unité thématique (la construction d’un château) : rien ne les isole les unes des autres (Ø) (6). Au contraire, les trois dernières relèvent plutôt d’une organisation de type “*script*” (7) dans laquelle, donc, la chronologie se trouve systématiquement respectée et reconnue du fait de la connaissance du monde du sujet (auteur ou lecteur). C’est pourtant là que CIV accumule les “*ET APRÈS*” !

De manière similaire, PEI oppose ET à APRÈS mais il est évident que cette opposition ne correspond pas à celle chronologique ordonné/non-ordonné. Ce fait se révèle encore plus net dans la production ci-dessous :

*“vendredi matin j’ai déjeuné pour aller à l’école je suis allé à l’école je me suis amusé dans la récréation après je suis rentré à la maison et j’ai travaillé après je suis ressorti pour jouer après je suis rentré à la maison”.*  
(VER, CE 1, 8 ans).

Les événements initiaux relatés par VER se succèdent nécessairement dans le temps ; aucune marque ne l’indique. De même la seconde rentrée suit la sortie, elle-même postérieure à la première rentrée ; mais là, l’enfant recourt systématiquement à APRÈS.

En somme, et de manière plutôt contre-intuitive, l’emploi des termes du groupe P.A.E. ne paraît pas dépendre très étroitement de la présence ou de l’absence de chronologie inter-événementielle. En fait, lorsqu’on observe le fonctionnement intra-textuel des oppositions Ø / APRÈS ou ET / APRÈS, il se révèle très vite que **les faits simplement juxtaposés (Ø) ou réunis par ET entretiennent des relations étroites ou, en tout cas, plus étroites que celles marquées par P.A.E.** De très nombreux exemples, impossibles à citer ici par manque de place confirment cette interprétation.

L’ensemble de nos sujets, quel que soit leur niveau scolaire, utilise l’opposition ET / P.A.E.) en conformité avec les principes ci-dessus illustrés. Une liaison interévénementielle “forte” - chronologique ou non - se marque soit par Ø soit par ET entre deux propositions. Une relation lâche, dans laquelle les faits ne sont **que successifs**, est indiquée par PUIS, APRÈS ou ENSUITE. C’est donc **le degré relatif de liaison entre événements** (ou épisodes) concaténés qui **constitue le critère déterminant** du choix par l’auteur de ET ou de P.A.E..

Cette interprétation se trouve confirmée par un autre type de faits. Comme l’attestent les données reportées au tableau IV, le groupe P.A.E. co-occure souvent avec des marques de ponctuation de haut niveau (Alinéa / Point et/ou majuscules) ce qui tend à étayer notre thèse : P.A.E. marquent non la seule chronologie mais une rupture dans le continuum événementiel. Au contraire, ET se révèle rarement ponctué (22 %) et, dans ce cas, il s’associe dans les deux tiers des cas avec une virgule (8).

(6) Il peut sembler y avoir contradiction avec l’analyse conduite p. 106 en ce qui concerne le récit de AUR. Or, dans ce dernier cas, ET s’oppose à Ø comme le “relie” au “non relié” alors que, chez CIV, fonctionne l’opposition Ø / ET-APRÈS [relié / relié chronologiquement] Ceci constitue une illustration de la thèse saussurienne : un élément n’a de valeur que relativement à ceux auxquels il s’oppose.

(7) Rappelons qu’un “script” constitue une séquence ordonnée d’actions décrivant un fait banal et, donc, très bien connu (cf. aller chez le dentiste, se lever...). Cf. Schank & Abelson, 1977 et, en Français, Denhière, 1984 et Fayol, 1985.

(8) La même expérience que celle évoquée précédemment sous la note (3) nous a permis de confirmer que des adultes jugeaient subjectivement APRÈS comme introduisant une rupture entre événements concaténés.



On comprend, dès lors, que la baisse de fréquence intratextuelle (cf. tableau II) correspond au fait que, du CP aux cours moyens, les enfants racontent des histoires de plus en plus unitaires thématiquement. Les événements relatés entretenant des liaisons plutôt étroites, les P.A.E. tendent à disparaître ou à se localiser aux changements d'épisode. Au contraire, chez les plus jeunes, la succession des "annonces de nouvelle", la faiblesse de la cohérence et la tendance à faire état de faits s'étalant sur de longues périodes (surtout au CE 2!) contribuent à induire un emploi fréquent de P.A.E.

## 2.2. MAIS / SOUDAIN ; TOUT A COUP / ALORS

MAIS, comme SOUDAIN - TOUT A COUP marquent dans les textes narratifs une rupture dans le continuum événementiel (9). L'un et l'autre signalent en général la présence ou la survenue d'un **obstacle** dont la seule mention pourrait suffire mais qui se trouve, de ce fait, accentué. Pour ALORS, les choses se révèlent un peu plus complexes. Ce connecteur semble en effet recéler potentiellement deux valeurs : la première en ferait plutôt un "relateur causal", la seconde amènerait plutôt à l'assimiler à SOUDAIN - TOUT A COUP. Cette distinction reste toutefois difficile à opérationnaliser dans l'analyse des textes. Nous traiterons donc ALORS comme s'il s'agissait d'un terme à signification unique et homogène.

Les données du tableau III montrent que, pour ces trois connecteurs, on observe en fonction du niveau scolaire un accroissement du nombre de textes qui en comportent. Ce phénomène va dans le sens de la tendance précédemment définie, à savoir la différenciation des connecteurs. Mais, surtout, il correspond à la production de plus en plus fréquente de **récits canoniques dotés d'une complication et d'une résolution**. Celles-ci, du fait de leur caractère inattendu et de l'enchaînement des relations causales, se révèlent particulièrement propices à l'emploi de MAIS et SOUDAIN-TOUT A COUP (pour la complication) et de ALORS (pour la résolution).

NOMBRES BRUTS DE MAIS / SOUDAIN-TOUT A COUP / ALORS, ET POURCENTAGES DE TEXTES EN COMPORTANT.

	Niveaux scolaires				
	CP (N = 44)	CE 1 (N = 63)	CE 2 (N = 63)	CM 1 (N = 54)	CM 2 (N = 41)
MAIS - nombres bruts	3	5	15	36	37
- Pourcentages de textes	. 045	. 08	. 16	. 39	. 49
SOUDAIN/TOUT A COUP					
- nombres bruts	0	5	10	10	14
- Pourcentages de textes	. 00	. 08	. 11	. 185	. 29
ALORS					
- nombres bruts	0	3	38	19	22
- Pourcentages de textes	. 00	. 05	. 27	. 28	. 29

(9) Presque toutes les études psycholinguistiques consacrées à MAIS l'ont été dans une perspective phrastique (cf. Kail & Weissenborn, 1984) et "sémantique". Dans un travail récent, Mc Clure & Geva (1983) se sont toutefois intéressées aux emplois cohésifs des conjonctions adversatives (mais, bien que...).

L'analyse des co-occurrences entre ces trois connecteurs et la ponctuation aboutit (cf. Tableau IV) à mettre effectivement en évidence que ces termes s'associent essentiellement à des **ruptures** du continuum événementiel. Cela s'avère surtout avec ALORS et SOUDAIN qui se révèlent ponctués trois fois sur quatre, cela à l'aide de marques "fortes". Pour MAIS, les choses semblent moins claires : ponctué une fois sur deux, il l'est souvent à l'aide de virgules. Tout se passe donc comme s'il n'introduisait pas une "coupure" aussi forte que les deux autres.

FREQUENCE D'ASSOCIATION ENTRE CONNECTEURS ET PONCTUATION  
(TOUS NIVEAUX SCOLAIRES CONFONDUS).

Connecteurs	Ponctuation	
	Taux de non-ponctuation	Taux de ponctuation
		Alinéa et joint et/ou majuscule
ET	. 78	. 64 . 36 . 22
PUIS, APRÈS, ENSUITE	. 53	. 89 . 11 . 47
MAIS	. 44	. 50 . 50 . 56
ALORS	. 30	. 88 . 12 . 70
SOUDAIN, TOUT A COUP	. 23	. 77 . 23 . 77
ENFIN	. 00	. 92 . 08 1 . 00

En fait, l'analyse qualitative révèle une forte corrélation entre :

a) MAIS et des procès rapportés à l'imparfait voire au plus-que-parfait : "*(...) mais comme c'était sur un lotissement*"; "*(...) mais en fait il était cassé*"; "*(...) mais un jour j'étais tombé*; (...) *mais la neige tombait*". On a donc affaire essentiellement à des états ou à des faits traités comme inaccomplis. Dominent donc, marqués par MAIS, les obstacles plutôt **statiques**.

b) - SOUDAIN - TOUT A COUP et des procès au passé simple ou au présent : "*(...) tout-à-coup ça sonne*"; "*(...) soudain l'image devient plus petite*". Les faits rapportés en co-occurrence avec SOUDAIN - TOUT A COUP ont donc, compte tenu du fonctionnement narratif de l'opposition imparfait/passé simple (Fayol, 1985 b), une forte composante dynamique. Celle-ci se retrouve d'ailleurs, mais moins accentuée, avec ALORS.

Ainsi, MAIS et SOUDAIN - TOUT A COUP marquent **explicitement dans la surface textuelle la survenue d'un obstacle, plutôt statique avec MAIS, ou d'une complication, plutôt dynamique avec SOUDAIN. ALORS**, lui, apparaît tantôt en début de complication, tantôt pour amorcer la résolution, tantôt dans des contextes difficiles à catégoriser. Dans tous les cas, on pourrait

lui substituer ET sans que change la signification générale. Toutefois, cette commutation tend à faire disparaître une nuance d'emphase plus accentuée avec ALORS. Il se pourrait donc que ce connecteur, outre le fait qu'il marque souvent une relation d'antécédent à conséquent, serve à accentuer la proposition qui le suit.

### III CONCLUSION

Comme nous le soulignons en introduction, l'étude des connecteurs dans les productions textuelles d'enfants de six à dix ans ne peut, au moins pour les termes ici répertoriés (ET, PUIS / APRÈS / ENSUITE, MAIS...), invoquer des "raisons" conceptuelles ou linguistiques afin d'expliquer l'absence de ces mots dans les textes. Il est exclu d'argumenter en considérant qu'à six ou sept ans les sujets ne "connaissent" pas la "causalité" ou ne disposent pas du lexique élémentaire susceptible de la coder.

En fait, l'absence ou la présence de connecteurs relève, à ce niveau, de conditions que l'on pourrait qualifier de pragmatiques et qui tiennent aux fonctions textuelles assurées par ce type de mots. Un raisonnement simple montre en effet que, dans les récits adultes, la fréquence des liaisons temporo-causales devrait entraîner l'apparition d'un connecteur de type APRÈS versus ALORS au niveau de chaque interproposition. Or, l'observation la plus sommaire révèle qu'il n'en va pas ainsi. En effet, les connecteurs surviennent à des emplacements "stratégiques", lorsqu'il s'agit de signaler l'existence d'une relation peu perceptible, de faire valoir le caractère inattendu d'un événement, de marquer la survenue d'une complication ou l'amorce d'une résolution.

Et c'est cela que l'enfant doit découvrir : **des conditions d'usage textuel** (Schneuwly, 1984).

Or, ces conditions, pour être réunies, exigent que le texte produit soit doté d'une unité thématique et organisé selon les principes canoniques du récit. Tant qu'il n'en va pas ainsi, certains connecteurs ne peuvent apparaître. Notons que cela s'avère à l'oral comme à l'écrit, ce qui explique la relative similitude des faits mis en évidence par Scott (1984) et par nous même alors qu'elle travaille sur un corpus oral.

Ce que mettent en évidence les analyses conduites précédemment, c'est donc la très étroite dépendance des connecteurs par rapport à la **structure du texte**. Au début, chez les plus jeunes de nos sujets, dominent les "annonces de nouvelle" lapidaires ou, au mieux, juxtaposées. A cette période on ne relève aucun connecteur et, souvent même, aucun signe de ponctuation. L'un et l'autre vont apparaître quasi-simultanément lorsqu'un même texte va comporter à la fois des propositions renvoyant à des événements différents et d'autres faisant référence au même épisode factuel. Dès lors, les premières se verront isolées les unes des autres par une marque (souvent point **ou bien** majuscule, parfois alinéa) et les secondes se trouveront connectées explicitement par ET ou implicitement par Ø. Il n'existe pas encore, à cette phase, de correspondance "normée" entre signifiant et signifié : seule l'analyse des oppositions intra-textuelles permet de délimiter la valeur des signes utilisés par chaque sujet.

Très vite, le plus souvent dès le CP et en tout cas au CE 1, l'opposition ET / Ø ou ET / Ponctuation renvoie à cette liaison / non liaison. C'est dire que ET s'avère neutre quant aux interprétations possibles en termes de causalité ou de

chronologie. Il permet simplement de coder l'existence d'une relation interévénementielle et, donc, en complémentarité avec  $\emptyset$  ou avec la ponctuation, de constituer, comme les dénomme J.-M. Adam, des "paquets de propositions". D'ailleurs, à ce niveau, tout ce qui va ensemble se trouve relié par des ET, contrairement aux règles de l'usage (cf. l'exemple - un parmi beaucoup d'autres - cité page 106).

L'étape suivante va voir se mettre en place et se généraliser les productions de type **script**. L'enfant y relate des événements nombreux, banals et n'entretenant entre eux que des relations faibles. Très souvent, la seule liaison est du type "succession temporelle". Dès lors va fonctionner l'opposition ET/(PUIS/APRÈS/ENSUITE). Le premier de ces termes marquera l'insertion des faits dans un même repère spatio-temporel alors que les trois autres signaleront le passage d'un référentiel à un autre et, donc, une coupure inter-événementielle traduisant une liaison lâche. Cette opposition continuera de fonctionner chez les plus âgés et encore chez l'adulte : APRÈS ne marque pas, dans les récits, la succession mais d'abord et surtout l'existence d'une absence de lien inter-événementiel autre que chronologique (cf. l'opposition (APRÈS/PENDANT CE TEMPS) / AILLEURS : tous ces termes marquent l'absence de liaison autre que celle indiquée, respectivement temporelle succession/temporelle simultanée/non temporelle spatiale...).

Avec la production de plus en plus fréquente de récits respectant l'organisation canonique, on assiste à un double mouvement :

1) disparition ou, en tout cas, diminution de fréquence dans l'emploi des ET et PUIS/APRÈS/ENSUITE.

2) accroissement, encore que dans des proportions relativement modestes, de l'apparition de MAIS/SOUDAIN/ALORS ainsi que de connecteurs plus rares (10).

(1) résulte, d'une part, de la mise en place de la virgule qui va, dans une large mesure, se substituer à ET, et, d'autre part, de la centration des textes sur une histoire unique et bien délimitée, ce qui provoque l'élimination des PUIS/APRÈS... dont l'occurrence se limite désormais aux changements d'épisode. (2) correspond, comme déjà souligné, au marquage en surface des obstacles et/ou complication et de l'amorce de la résolution.

Cette dernière étape - pour les âges ici considérés - correspond donc à l'apparition de modes de connection indiquant explicitement non seulement la présence (vs l'absence) de liaison et la force de celle-ci mais aussi, de plus en plus souvent, et de plus en plus précisément, la **nature** de la relation entre propositions successives. Toutefois, ce marquage ne se manifeste qu'à certains emplacements relativement précis du texte.

Cette localisation des connecteurs les plus spécifiques pose un problème auquel nous ne sommes pas actuellement en mesure de faire face. S'agit-il du résultat de la prise en compte du lecteur potentiel et, donc, d'une recherche d'effet illocutoire consécutif à la saisie du caractère communicatif de l'écrit ? Ou bien, plus probablement, ce phénomène ne découle-t-il pas simplement de la représentation référentielle des événements telle que l'élabore l'enfant ? Dans ce dernier cas, dont nous considérons qu'il semble le plus plau-

---

(10) Nous avons par exemple recensé DONC, D'AILLEURS, COMME, C'EST POURQUOI... tous relevés aux cours moyens. Dans son travail portant sur des sujets plus âgés, Schnewly (1984) en relève beaucoup d'autres, ce qui correspond aux tendances mises en évidence par Scott (1984).

sible, le recours à un connecteur comme SOUDAIN serait induit par la saillance d'un fait **pour l'auteur** et non pour le destinataire du texte. Et l'évolution ultérieure, consisterait en la prise en compte de plus en plus fréquente du lecteur potentiel en vue de a) faciliter sa lecture et b) provoquer chez lui une émotion.

Il appartiendra aux recherches ultérieures de déterminer laquelle de ces deux possibilités est la plus pertinente.

#### RÉFÉRENCES

- ADAM J.-M., (1984) ; **Le récit**, Paris : P.U.F.
- BEAUGRANDE R. de, (1984) ; **Text production : toward a science of composition**, Norwood : Ablex.
- DENHIERE G., (1984) ; **Il était une fois... compréhension et souvenir de récits**, Lille : P.U.L.
- FAYOL M., (1981) ; **L'organisation du récit écrit chez l'enfant**, Université de Bordeaux II, Thèse de Doctorat d'État.
- FAYOL M., (1984) ; la distanciation dans la langage : l'exemple du calcul de l'origine dans le récit écrit d'expérience personnelle, **Enfance**, n° 1, 5-19.
- FAYOL M., (1985a) ; **Le récit et sa construction**, Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- FAYOL M., (1985b) ; L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent, **Bulletin de Psychologie**, 38, (371), 683-703.
- FILLENBAUM S., (1977) ; Mind your p's and q's: the role of context and content in some use of "and", "or", and "if", In BOWER G.H., (Ed) ; **The psychology of learning and motivation**, New-York : Academic Press.
- FROCHOT M. & FAYOL M. (1985) ; **Lire des textes narratifs : une revue et quelques problèmes**, Communication présentée à la Fourth European Conference on Reading, Dublin, 15-19 juillet.
- GOLDMAN S.R., & VARNHAGEN C.K., (1983) ; Comprehension of stories with no obstacle and obstacle endings, **Child Development**, 54, 980-992.
- HABERLANDT K. & KENNARD M., (1981) ; **Causal and adversative connectives facilitate text comprehension**, Annual Meeting of the Psychonomic Society, November.
- KAIL M., & WEISSENBORN J., (1984) ; L'acquisition des connecteurs : critiques et perspectives, In MOSCATO M. & PIERAUT-LE-BONNIEC G., (Eds) ; **Le langage : construction et actualisation**, Rouen : P.U.R.
- KEENAN J.-M., BAILLET S.D., & BROWN D., (1984) ; The effects of causal cohesion on comprehension and memory, **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 23, 115-126.
- LABOV W. & WALETZKY J., (1967) ; Narrative analysis: oral versions of personal experience, In HELM J. (Ed), **Essays on the verbal and the visual arts**, Seattle : University of Washington Press.
- LAKOFF G., (1970) ; Two kinds of "and", **Linguistic Inquiry**, 1 (2), 271-272.
- MC CLURE E. & GEVA E., (1983) ; The development of the cohesive use of adversative conjunctions in discourse, **Discourse Processes**, 6, 411-432.
- SCHANK R.C. & ABELSON R.P., (1977) ; **Scripts, plans, goals, and understanding**, Hillsdale : Erlbaum.
- SCHNEUWLY B., (1984) ; **Le texte discursif écrit à l'école**, Université de Genève, Thèse de Doctorat.
- SCOTT C.M., (1984) ; Adverbial connectivity in conversations of children 6 to 12, **Journal of Child Language**, 11, 423-452.