



UFR de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE)

Département Sciences du Langage

Master de Sciences du Langage

Parcours « Linguistique, Cognition, Communication » (LiCoCo)

Mémoire de Master 2

**Outils linguistiques pour l'analyse de la cohérence et de
la cohésion dans les textes d'enfants**

Mathilde LALA

Sous la direction de :

Madame BRAS Myriam, Professeur des universités, UT2J

Madame GARCIA-DEBANC Claudine, Professeur des universités, UT2J

Septembre 2017

Mémoire de Master 2, Sciences du Langage, LiCoCo

Outils linguistiques pour l'analyse de la cohérence et de la cohésion dans les textes d'enfants

Mathilde LALA

Résumé

Il est aujourd'hui admis qu'un discours n'est interprétable que s'il est articulé par des relations sémantiques dites de cohérence entre les différents segments qui le composent. Ce sont donc ces liens qui permettent la communication entre individus. La SDRT (Asher, 1993, Lascarides & Asher, 1993, Asher & Lascarides 2003), théorie sémantique discursive, propose des outils pour identifier ces mécanismes logiques à la base de l'interprétation. Dans cette contribution, nous proposons, grâce à l'analyse de textes d'élèves (de niveaux primaire et collège), d'élaborer la première version d'un manuel d'utilisation des outils d'analyse discursive proposés par la SDRT (i.e. segmentation, et annotation en relations rhétoriques) afin que ceux-ci soient applicables à l'étude de la cohérence et de la cohésion dans les textes produits par des locuteurs dont la compétence discursive est en cours de construction. On verra en effet que ce type de données présente des spécificités à prendre en considération et dont l'analyse discursive se doit de rendre compte (e.g. ambiguïtés fréquentes à différents niveaux, problèmes de formation syntaxique des énoncés entraînant des problèmes de cohérence et de cohésion). Ce mémoire constitue ainsi le début de recherches ayant pour objectif, à terme, de proposer aux enseignants des outils leur permettant, d'une part, d'évaluer le degré de compétence discursive de leurs élèves, et d'autre part, de les guider dans le développement de cette compétence.

Mots clés : Discours, interprétation, cohérence, compétence discursive, SDRT.

Abstract

We agree that a discourse can be interpreted only if it is articulated by semantic relations of coherence between the various segments that constitute it. These links are those enabling communication between individuals. SDRT (Asher, 1993, Lascarides & Asher, 1993, Asher & Lascarides 2003), a semantic discursive theory, offers tools for the identification of these logical mechanisms, basis of the interpretation. In this contribution, thanks to students's narrative texts (from elementary to middle school level), we elaborate the first version of a user's guide of discursive analysis tools suggested by SDRT (i.e. segmentation and discourse relation annotation) in order to be able to apply them to the study of coherence and cohesion in texts produced by speakers whose discursive competence is undergoing a construction process. Indeed, we will see that this type of data shows specifics that need to be taken into account and the aim of a discursive analysis is to report them (e.g. regular ambiguities at different levels, problems in syntactical construction of utterances causing coherence and cohesion issues). Thus this thesis constitutes the beginning of research whose goal is to eventually offer tools that will enable teachers to, on one hand, evaluate their students's discursive competence achievement, and, on the other hand, guide them through this competence development.

Key words : Discourse, interpretation, coherence, discourse competence, SDRT.

Remerciements

Je tiens à remercier très chaleureusement et du fond du cœur tous ceux et celles qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Au niveau académique, je remercie en premier lieu mes deux directrices de recherche, Mme Bras et Mme Garcia-Debanc, qui ont accepté de me guider et de me soutenir tout au long de ce projet. Merci mesdames pour vos conseils, votre gentillesse et votre patience.

De plus, je remercie les enseignants –et les chefs d’établissements– qui ont bien voulu participer à notre expérimentation et qui ont permis de recueillir les données utilisées pour nos recherches. Sans leur aide, ce projet n’aurait pu aboutir. Je remercie également tous les élèves qui ont rédigé les textes narratifs dont nous avons besoin. Enfin, je remercie Karine Bonnemaïson, qui a eu l’amabilité de partager quelques-unes des données recueillies dans le cadre de sa thèse, et Florian Savreux, qui a eu la grande gentillesse de réaliser informatiquement les SDRS de nos textes annotés.

Au niveau personnel, je remercie tout d’abord mon conjoint, Guillaume, et mes enfants, Léo et Ben, qui m’ont donné l’énergie et le temps de me consacrer à ce travail, et qui ont fait montre de beaucoup de patience. Merci tout particulièrement à Guillaume pour sa bienveillance ainsi que son soutien moral et pratique indéfectible.

Un grand merci également à ma mère, mon beau-père, mon père et mon frère pour leur soutien moral sans faille et leurs encouragements.

Merci enfin à tous ceux et celles (qu’ils soient ici ou ailleurs...) qui m’ont aidée, d’une manière ou d’une autre, durant la réalisation de ce mémoire. A cet égard, je remercie notamment Annie Donnadiéu (sans qui je ne serais pas arrivée jusque-là), Marie-Jo Dursent-Bini, Jean-Luc Gineste, Domy Dalat, Bernadette Pélissier, Solenn Quemener, Marine Richard, Stéphanie Cazaux et Christine Dablanc.

[Table des matières]

Introduction	p.6-8
I-Cadre théorique	p.9-21
1.1-Notions fondamentales liées à l'analyse du discours	p.9-12
1.1.1 Discours vs texte	p.9-10
1.1.2 Cohésion textuelle	p.10-11
1.1.3 Cohérence discursive	p.11-12
1.1.4 Compétence discursive	p.12
1.2-SDRT	p.13-21
1.2.1 Une théorie de la cohérence discursive	p.13
1.2.2 Hypothèses et objectifs de la SDRT	p.13-14
1.2.3 Relations rhétoriques	p.14-17
1.2.4 Structure simplifiée du discours : construction des SDRS	p.17-20
1.2.5 Traitement de l'anaphore en SDRT	p.20-21
1.3-Conclusion	p.21
II-Méthodologie et présentation des données	p.22-38
2.1-Buts de l'annotation et intérêt d'un manuel adapté aux productions d'élèves	p.22-23
2.1.1 Annoter des textes en relations discursives	p.22
2.1.2 Annoter des productions d'élèves	p.22
2.1.3 Réaliser un manuel d'annotation adapté aux productions d'enfants	p.22-23
2.2-Présentation du corpus RESOLCO	p.23
2.3-Présentation de nos données et méthodologie de recueil	p.23-25
2.4-Méthodologie d'analyse des données (i.e. du traitement des textes)	p.26-37
2.4.1 Transcription des textes manuscrits	p.26
2.4.2 Segmentation des textes en UDE	p.26-27
2.4.3 Spécificités des textes d'élèves et problèmes méthodologiques	p.27-36
2.4.4 Annotation de chaque texte en relations rhétoriques	p.36-37
2.5-Conclusion	p.37-38
III-Outils de segmentation	p.38-53
3.1-Etape 1 : la segmentation	p.38-39
3.2-Liste des cas de segmentation	p.39-52
3.2.1 Phrases simples	p.39
3.2.2 Phrases complexes (subordonnées)	p.39-44
3.2.3 Appositions	p.45-46
3.2.4 Adverbiaux	p.46-48
3.2.5 Coordination	p.48-49
3.2.6 Syntagmes prépositionnels en comme + SN	p.49
3.2.7 Incises et propositions incidentes	p.49-50
3.2.8 Présentatifs	p.50
3.2.9 Amorces de textes de type Il était une fois	p.50-51
3.2.10 Enumérations	p.51
3.2.11 Ellipses	p.51
3.2.12 Interjections	p.51
3.2.13 Précisions sur certaines marques de ponctuation	p.52
3.3-Conclusion	p.53

IV-Outils d’annotation en relations rhétoriques	p.54-80
4.1-Principe.....	p.54
4.2-Attachement.....	p.55
4.3-Segments composés ou complexes.....	p.56
4.4-Gestion de l’incertitude.....	p.57
4.5-Fusion : correction de la segmentation.....	p.57-58
4.6-Présentation des relations de discours.....	p.58-78
4.6.1 Explication.....	p.58-60
4.6.2 But.....	p.60
4.6.3 Résultat.....	p.61-62
4.6.4 Parallèle.....	p.62-63
4.6.5 Contraste.....	p.63-64
4.6.6 Continuation.....	p.64-65
4.6.7 Conditionnel.....	p.65
4.6.8 Alternance.....	p.66
4.6.9 Attribution.....	p.66-67
4.6.10 Arrière-Plan.....	p.67-71
4.6.11 Narration.....	p.71
4.6.12 Retour en arrière.....	p.71-72
4.6.13 Cadre.....	p.72-73
4.6.14 Elaboration.....	p.74-75
4.6.15 Elaboration d’entité.....	p.75-77
4.6.16 Commentaire.....	p.78
4.7-Equivalences.....	p.78-79
4.8-Conclusion.....	p.80
Synthèse	p.81-84
Bibliographie	p.85-87
Table des annexes :	
Annexe A : Manuel d’annotation en relations de discours du projet RESOLCO.....	p.2-49
Annexe B : Résumé des relations rhétoriques.....	p.50
Annexe C : Documents pour l’expérimentation dans les classes.....	p.2-6
Annexe D : Textes transcrits et segmentés –classes calandreta – CE2, 6 ^{ième} , 3 ^{ième}	p.7-59
Annexe E : Textes segmentés et annotés en relations de discours (accompagnés de leur SDRS) – classes calandreta CE2, 6 ^{ième} , 3 ^{ième}	p.60-79

Introduction:

Il est actuellement admis que l'une des caractéristiques principales de l'être humain est sa faculté de langage (Benveniste, 1966), autrement dit, sa capacité à développer et à utiliser une langue i.e. un système de signes¹ doublement articulé² servant à communiquer. Grâce à la langue, l'homme a la capacité de produire et d'interpréter une infinité de contenus linguistiques.

Cette **capacité discursive** entre individus est notamment **caractérisée par la cohérence** que tout locuteur d'une langue est à même de donner au discours qu'il produit et de récupérer dans le discours qu'il interprète.

Lorsque l'on observe attentivement le langage humain, on constate que tout **discours** est **articulé par des liens de cohérence** reliant chaque énoncé à un autre, **permettant** ainsi **l'interprétation** de ce discours par celui qui le reçoit. Cette articulation cohérente se réalise « naturellement », de façon inconsciente.

En revanche, certains cas de troubles langagiers mettent en évidence le fait que cette capacité de construction d'un discours cohérent fait parfois défaut. D'autre part, la *compétence discursive* en construction chez les enfants peut rendre leur discours -partiellement ou totalement- inintelligible à l'interlocuteur/lecteur. Pourtant, comme le dit Paul Valéry (cf. « Monsieur Teste », in Charolles, 1978 : 7) :

« l'incohérence du discours dépend de celui qui l'écoute. L'esprit est ainsi fait qu'il ne peut être incohérent pour soi-même ».

Autrement dit, nous pouvons penser que tout discours est pourvu d'une certaine cohérence au moment de sa production par l'émetteur et que l'incohérence qui est susceptible d'en découler dépend essentiellement du jugement de ce message par le récepteur. Cela nous amène notamment à nous poser la question suivante : **Comment est-il possible qu'un discours a priori cohérent pour l'émetteur du message soit incohérent pour son récepteur?**

Pour répondre à cette interrogation, il semble judicieux de se demander **comment se construit la cohérence d'un discours dans la tête des locuteurs** en essayant notamment de comprendre, ce qui préexiste au processus de production du discours.

A travers ce travail, inscrit dans le domaine de la sémantique discursive, nous allons ainsi étudier le phénomène général de la **cohérence** discursive, qui, selon Charolles, reprenant Ducrot, « apparaît (plutôt) comme une sorte de forme a priori de sa réception, comme un principe général gouvernant son interprétation (O. Ducrot 1972)» (Charolles, 1995 : 57). On est ainsi amené à penser que l'évaluation de la cohérence se fait au cours du processus d'interprétation de discours par le récepteur (Bras, 2016).

En effet, il semble que l'interprétant d'un discours soit amené à rechercher le principe général de cohérence sous-jacent qui articule tout discours. La **recherche de ce lien de cohérence** implique essentiellement la mise en œuvre d'opérations cognitives dites « inférentielles » s'appuyant à la fois sur le contenu du discours, la situation de communication et les connaissances du monde des locuteurs. On comprend ainsi que l'interprétation d'un discours

¹ Union conventionnelle d'un Signifiant et d'un Signifié cf. définition du *signe linguistique* de F. de Saussure.

² cf. définition des deux niveaux d'articulation de Martinet (1968) *Eléments de linguistique générale*.

passer fondamentalement par la réalisation d'inférences pragmatiques et sémantiques de la part du récepteur. Ainsi, si l'on souhaite mettre en évidence les phénomènes de cohérence discursive, on est amené à « **développer des hypothèses sur les processus interprétatifs mis en œuvre par les sujets dans la compréhension** » (Charolles, 1995 : 71).

Le cadre théorique de la **SDRT** (Asher, 1993, Lascarides & Asher, 1993, Asher & Lascarides 2003) qui **modélise ces processus cognitifs inférentiels**, nous a paru pertinent pour notre étude. En effet, la SDRT est une théorie dont le but est de décrire la structure d'un discours à travers, notamment, l'**identification de relations rhétoriques** (dites aussi *de cohérence*) **sous-jacentes qui permettent l'interprétation du discours** (Busquets, Vieu & Asher, 2001). Elle permet de modéliser les processus d'interprétation, offrant ainsi la possibilité de **prendre conscience de la manière dont s'effectue la réception d'un discours**. La SDRT a été construite et testée sur des discours de locuteurs adultes, dont la compétence discursive est pleinement développée. Elle s'est appuyée, dans un premier temps, sur des discours fabriqués, puis sur des données attestées. Cependant, ces outils théoriques ont toujours été mis à l'épreuve sur des données « bien formées ».

A travers ce travail, nous souhaitons appliquer la SDRT à des données différentes. En effet, nous avons utilisé des données attestées produites par des enfants, apprenants dont la compétence discursive est en cours de construction et dont les productions contiennent, de fait, divers problèmes de cohérence et/ou cohésion du fait de cette compétence en développement. Nous avons fait ce choix dans le **but** de **voir si la SDRT est une théorie qui peut être utilisée pour analyser** des textes produits par des enfants, autrement dit, **des textes témoignant d'une compétence discursive en construction** (vs compétence déjà acquise).

Afin de pouvoir appliquer les outils théoriques de la SDRT à l'analyse de discours, un manuel contenant les instructions d'utilisation de ces outils a été créé (cf. ANNODIS, Muller et al., 2012). Ce manuel a été élaboré dans l'optique d'analyser des données produites par des locuteurs adultes, dont la compétence discursive est pleinement développée. Dans **notre étude**, nous souhaitons **analyser la cohérence de discours d'enfants**, dont la compétence discursive est en construction. Étant donné les spécificités de ce type de productions (ponctuation non conventionnelle ou absente, problèmes de formation syntaxique des énoncés...etc.), il nous a paru nécessaire, dans un premier temps, de procéder à l'adaptation du manuel ANNODIS existant. L'**objectif fondamental** de notre travail a ainsi été de **créer un manuel d'annotation en relations discursives selon les principes de la SDRT, spécifique à l'analyse de productions d'enfants** (cf. Annexe A : manuel d'annotation en relations de discours du projet RESOLCO).

Nos **hypothèses** de départ sont les suivantes:

1-La SDRT est une théorie adéquate pour l'analyse de la cohérence dans les textes d'enfants, locuteurs dont la compétence discursive est en cours de construction, et les outils de la SDRT (segmentation, annotation en relations rhétoriques notamment) pourraient permettre d'évaluer le degré de cohérence d'un texte, de définir précisément les problèmes de cohérence apparaissant dans les textes d'élèves et ainsi mieux comprendre la manière dont se construit la compétence discursive des enfants.

2-Il y a des spécificités dans les textes d'enfants, nécessitant l'élaboration d'un manuel d'analyse discursive - selon les principes de la SDRT- proposant des outils adaptés à ce type de données.

Dans la **première partie** de ce travail, nous allons introduire de manière synthétique le **cadre théorique** de notre étude et les notions fondamentales qui y sont attachées. Dans la **seconde partie**, nous présenterons nos **données** ainsi que la **méthodologie** utilisée pour les recueillir, les traiter, et mettre au point notre manuel. La **troisième partie** de notre étude exposera **les outils de segmentation proposés dans notre manuel**. Enfin, la **quatrième partie**, quant à elle, explicitera **les outils d'annotation en relations de discours**.

I- Cadre théorique

1.1- Notions fondamentales liées à l'analyse du discours

1.1.1 *Discours vs texte*

Etant donné qu'il n'est pas possible d'accéder directement à la langue en tant que système, les chercheurs qui souhaitent étudier le langage doivent s'appuyer sur les *productions langagières* des locuteurs, seuls matériaux observables de toute langue.

Parmi ces productions langagières, dans la vie courante, nous aurons tendance à nommer *texte* l'expression de la pensée qui se réalise à l'*écrit*, et on parlera de *discours* lorsque la faculté de langage s'exerce à l'*oral*. Autrement dit, c'est la différence de support ou de forme, qui distingue généralement ces deux termes, le *texte* correspondant ainsi à la *forme écrite du discours*, le *discours* correspondant à *un ensemble de phrases énoncées oralement*.

En linguistique, en revanche, la distinction de ces termes ne se base pas sur la différence de support ni de forme permettant de véhiculer un message.

A noter que certains linguistes opèrent une différence nette entre ces notions alors que d'autres ne les distinguent pas vraiment. C'est le cas de ceux appartenant à la tradition de la sémantique dynamique³.

Dans d'autres domaines, tel que celui de la linguistique systémique fonctionnelle⁴, ces deux termes sont clairement différenciés, notamment à partir du niveau auquel ils opèrent (profond vs de surface). En effet, les linguistes appartenant à ce courant considèrent le *discours* comme une *représentation mentale/conceptuelle* de la structure hiérarchique *profonde du texte*. Ils parlent alors plutôt de *processus de discours* dans le sens où cette notion est liée aux processus engendrés par l'activité de communication (i.e. processus d'élaboration/ de production/ d'interprétation/ de compréhension).

Le *texte* de son côté, est le *résultat de surface*, le *produit linguistique* issu du processus d'élaboration/production du discours, donnant lieu à ceux d'interprétation/compréhension (Bras, 2016). Dans cette acception-là, on parlera aussi bien de *textes écrits* que de *textes oraux*. Concrètement, un *texte* correspond à « **une suite de phrases énoncées formant un tout cohérent** » (Bras, 2008 : 19), constituant « **la trace d'un discours (...) ancré dans un contexte**⁵ » (Péry-Woodley, 2000 : 13). La *cohérence*, essentielle à la structure profonde de tout discours, est **ce qui le rend interprétable** par le récepteur (Charolles, 1995). Elle est **assurée par des relations sémantiques sous-jacentes** unissant les différents segments qui composent le discours.

Dans notre travail, nous adopterons la distinction effectuée par la linguistique systémique formelle entre ces deux notions. Nous parlerons donc de *texte* lorsque nous référerons aux *récits d'enfants* recueillis, constituant nos données ; nous parlerons de *discours* lorsque nous référerons aux **principes sémantiques sous-jacents de la cohérence d'un discours et aux processus interprétatifs** auxquels ils permettent d'accéder.

Les théories d'*analyse du discours* proposent d'observer les types de liens qui relient les différentes parties du discours ainsi que la structure qu'ils créent (cf. Busquets, Vieu & Asher, 2001).

³ Kamp (1981), Kamp & Reyle (1983), Asher (1993), Asher & Lascarides (2003).

⁴ Halliday & Hasan (1976), Brown & Yule (1983), Cornish (1999, 2003), Péry-Woodley (2000).

⁵ Les phrases n'apparaissent en réalité *que* dans des *contextes de discours*.

Une question se pose alors : **Quels sont les éléments qui permettent de récupérer ces relations de cohérence discursive?**

Les indices guidant le récepteur vers l'identification de ces relations sont en réalité multiples. Ceux-ci impliquent de distinguer deux notions fondamentales qui, bien que relativement proches sémantiquement, agissent à des niveaux différents d'organisation du discours : la *cohésion* du *texte* en *surface* et la *cohérence* du *discours* à un *niveau profond*.

1.1.2 Cohésion textuelle

Les phrases qui composent un texte entretiennent des liens entre elles : « un texte serait en quelque sorte un tout articulé, cette articulation étant assurée par la présence de marques relationnelles. Ces marques confèrent au texte une certaine cohésion » (Atallah, 2014 : 107). On parlera de **lien de cohésion** (ou de relation cohésive) **lorsqu'un élément du discours peut être interprété uniquement grâce à la présence d'un autre élément**.

« *la cohésion intervient quand l'interprétation d'un élément du discours dépend de celle d'un autre élément. L'un présuppose l'autre, en ce sens qu'il ne peut être effectivement compris que par recours à l'autre. Quand cela a lieu, une relation cohésive est établie (...)* » (Halliday & Hasan, 1976 : 4, traduction M-P Péry-Woodley, in Bras, 2016)

On distingue alors la *cohésion interne* qui s'établit sur le plan syntaxique **au sein de la phrase**, et la *cohésion externe* qui se manifeste **au-delà de la phrase**. Cette dernière est exprimée par des marques lexicales (expressions lexico-grammaticales) établissant des liens structurels. (cf. Halliday & Hasan, 1976 in Atallah, 2014). Parmi les moyens dont les langues disposent pour créer des liens de cohésion externe entre les parties d'un discours, on trouve **différents outils relationnels** de nature sémantico-pragmatique. « Parmi ces systèmes de marques on trouve notamment : les *connecteurs* qui indiquent des *relations fonctionnelles* (...); les différentes formes d'*anaphores* qui assurent des *solidarités référentielles* (coréférence, associativité, etc) entre certains constituants des énoncés et qui donnent naissance à des *chaînes de référence*, les *expressions introductrices de cadres de discours* qui délimitent des *domaines ou cadres* (temporels, spatiaux, modaux, etc.), les *marques configurationnelles* (alinéas, organisateurs métadiscursifs) (...) » (Charolles, 1995 : 52). Tous ces outils permettent d'organiser les différents plans structurels du discours et d'assurer ainsi, par les relations cohésives qu'ils créent, l'unité et la liaison au **niveau local** (i.e. *micro-structurel*), on parlera alors de *la cohésion entre phrases consécutives*. En revanche, il est important de noter que l'occurrence d'un marqueur de cohésion n'est « ni une condition nécessaire ni une condition suffisante » (Charolles, 1995 : 55) pour assurer la *cohérence* d'ensemble de deux énoncés formant un tout. Effectivement, **de nombreux discours** apparaissent tout à fait interprétables, **cohérents, sans la présence d'une marque relationnelle de cohésion explicite** entre leurs différentes parties. Dans ces cas-là, le locuteur qui interprète le discours effectue des inférences dites *de pontage* (cf. H.H. Clark 1977) qui permettent de récupérer le lien de cohérence entre les segments du discours (Charolles, 1995).

Exemple :

« [1] Marie s'est enrhumée. Il fait froid. » (Charolles, 1995: 55)

Dans cet exemple, le lien sémantique qui unit ces deux énoncés est facilement identifiable bien que ce lien ne soit pas explicite. Autrement dit, malgré l'absence de marque explicite de cohésion (connecteur, anaphore...) nous parvenons tout à fait à interpréter ce discours qui

apparaît cohérent dans le sens où l'on est à même de comprendre que le froid mentionné dans le second énoncé constitue la cause du rhume de Marie, mentionné dans le premier énoncé. Un lien sémantique sous-jacent de causalité est donc présent et tout à fait récupérable par l'interprétant de ce discours sans être marqué au niveau de surface.

« À l'inverse, l'occurrence d'un connecteur dans :

[2] Sophie s'est enrhumée mais Albert apprend le piano depuis l'âge de 4 ans.

ne suffit pas à rendre la séquence cohérente » (Charolles, 1995 : 55). Ici le discours apparaît incohérent car le lien sémantique qui unit les énoncés reliés par *mais* n'est pas identifiable (du moins, sans informations contextuelles supplémentaires).

On comprend donc que la seule notion de *cohésion* entre les différents constituants du discours ne permet pas de rendre compte de la manière dont se réalise l'interprétation du discours.

En réalité, **pour être interprétable, un discours doit avant tout être cohérent, à un niveau sémantique profond**. Autrement dit, les marques de cohésion -lexicales et grammaticales- participent à faire du texte « un tout cohérent, un *discours* cohérent » (Atallah, 2014 : 107), mais des relations de cohérence sémantique profondes sont également en jeu, et même prépondérantes, dans l'interprétation du discours. C'est ce que nous allons voir avec les relations sous-jacentes dites de *cohérence*.

1.1.3 Cohérence discursive

Pour qu'un texte puisse être interprété, il faut avant tout qu'il respecte une certaine *cohérence*. C'est Hobbs qui, en 1979, propose cette notion de cohérence. (in Atallah, 2014 : 109).

« *If a text strikes one intuitively as coherent, then coherence relations can be found linking its various parts. (...) Coherence (...) is the mortar with which extended discourse is constructed. (Hobbs, 1979:69).* »

On comprend ainsi que la *cohérence* d'un discours s'établit essentiellement par les liens que l'interprétant est à même de (re)construire entre les segments qui composent ce discours.

La cohérence envisagée en termes de relations discursives structurant le discours permet de rendre compte des mécanismes d'interprétation du discours qui semblent en réalité passer essentiellement par l'identification de la relation sémantique sous-jacente qui unit deux énoncés (sans nécessité absolue de marques relationnelles superficielles de cohésion).

La *cohérence* se définit alors au **niveau global** (i.e. *macro-structurel*) du discours, elle s'envisage au niveau des **liens entre les différentes séquences textuelles consécutives** (Charolles, 1978) et se situe à un niveau sémantique profond (Hunter, 2017). On parlera volontiers de **degré de cohérence d'un discours** en fonction du **degré de difficulté des opérations inférentielles à réaliser** (par l'interprétant) pour identifier les relations de discours à la base de sa cohérence et ainsi recouvrir le sens global du discours reçu (Charolles, 1995). Hobbs, en 1979 (pp.69), formule déjà cette idée :

« *More precisely, a text will strike one as coherent to a degree corresponding to the degree of « difficulty » the inferencing operations have in recognizing some coherence relations.* » (in Atallah, 2014 : 109).

On comprendra l'importance de la distinction entre *cohésion* et *cohérence* dans le sens où les marqueurs de cohésion linguistique représentent des « instructions interprétatives » qui, avec le

contexte d'émission, permettent ensemble au récepteur d'accomplir diverses opérations inférentielles ayant pour but la compréhension du discours (Charolles, 1995).

Autrement dit, il semblerait que ce soit la **cohérence sémantique profonde/sous-jacente du discours qui impulse l'utilisation** (par l'émetteur) **de certaines marques de cohésion superficielles** (représentant des « instructions interprétatives ») permettant d'aider l'interprétant à récupérer les relations de cohérence que l'émetteur a voulu communiquer dans son discours.

1.1.4 Compétence discursive

Les théories du discours se basent alors sur ce principe de *cohérence* qui doit s'appliquer à tout discours si l'on veut être en mesure d'en construire une interprétation. La récupération de *relations discursives* permettant la réalisation de ce principe de cohérence suppose l'existence sous-jacente et intériorisée de « principes relationnels » permettant la construction d'un discours interprétable (i.e. cohérent).

En lien avec notre présent travail sur **l'analyse de la cohérence discursive chez les enfants**, on peut penser que les problèmes de cohérence rencontrés dans leurs productions textuelles sont dus à une compétence discursive qui n'est pas encore pleinement acquise et qui se construit progressivement. Autrement dit, les **principes relationnels sous-jacents qui permettent d'assurer la cohérence du discours sont en cours de construction**, d'acquisition. Ainsi, **les enfants doivent découvrir et apprendre à maîtriser**, d'une part, le **fonctionnement des différentes marques de cohésion** de leur langue, et d'autre part (et de manière fondamentale), **l'ensemble des principes relationnels sous-jacents** assurant la cohérence de leurs discours.

A l'heure actuelle, si nous sommes tout à fait en mesure d'identifier des règles de bonne formation des phrases, nous ne sommes pas capables d'identifier des règles permettant de construire un discours cohérent. Ainsi, « *tout se passe (donc) comme s'ils* (i.e. les maîtres) *ne disposaient pas, au plan du texte, d'une connaissance effective du système de règles à partir duquel ils opèrent des disqualifications.* » (Charolles, 1978 : 17). Charolles souligne ici le fait que les professeurs des écoles ne maîtrisent pas les **contraintes de cohérence qui s'exercent au niveau du discours** (contrairement à celles s'exerçant au niveau de la phrase) étant donné que l'on ne saurait précisément les recenser. Ceci s'avère préjudiciable pour des enfants en plein développement de cette compétence discursive car non seulement ils n'ont personne capable de les guider dans le développement d'une telle compétence mais, en plus, ils reçoivent des commentaires/corrections très approximatives de la part de leurs **enseignants** étant donné que ceux-ci **ne disposent pas des outils leur permettant d'identifier précisément ce qui a fait défaut à moment donné dans la construction de la cohérence d'une séquence**. Si l'on abandonne aujourd'hui l'idée de l'existence d'un système de règles intériorisées de cohérence, on peut, en revanche, proposer des **contraintes sous-jacentes permettant de prédire la cohérence d'un discours**.

Nous avons décidé de placer notre travail dans la cadre d'une théorie de la cohérence du discours, la **SDRT**, qui se propose de **mettre en lumière ces contraintes sous-jacentes** grâce à l'identification des **relations rhétoriques constitutives de la cohérence** d'ensemble de tout discours.

1.2- SDRT

1.2.1 Une théorie de la *cohérence* discursive

Comme nous l'avons vu, l'évaluation de la cohérence discursive se fait au cours du processus d'interprétation du discours par un récepteur. Le **modèle théorique** de la *SDRT*, *Segmented Discourse Theory* (cf. Asher 1993, Lascarides & Asher, 1993, Asher & Lascarides 2003), dit **représentationnel**, considère qu'il existe « un niveau intermédiaire de représentation entre la syntaxe d'un texte et son interprétation dans un modèle » (Busquets, Vieu, Asher, 2001 : 3) impliquant que tout locuteur a en tête des *représentations mentales* (ou représentations cognitives) des segments qui composent le discours et de sa structure d'ensemble. Le processus d'interprétation du discours est ainsi envisagé comme un processus cognitif de construction d'une représentation mentale de la structure générale du discours. Cette construction se réalise *via* un **processus incrémental** c'est-à-dire que le processus de construction de cette représentation mentale structurelle se réalise au fur et à mesure que l'interprétation progresse. D'autre part, la SDRT considère que cette construction serait rendue possible par l'existence de **relations de cohérence** fondamentales pour l'explication des mécanismes d'interprétation du discours. En effet, ces relations seraient en réalité **à la base de la structure discursive**⁶.

La SDRT, théorie de l'interprétation de la cohérence discursive, propose ainsi une **représentation du contenu structuré du discours**. Autrement dit, elle propose une représentation des relations de cohérence (et des relations temporelles qu'elles fixent) qui sous-tendent les mécanismes interprétatifs.

D'autre part, la SDRT a pour caractéristique de faire partie des théories sémantiques qui analysent le discours de façon dite **dynamique** en permettant de rendre compte de la manière dont se construit le discours au-delà du cadre de la phrase et en mettant en exergue le fait que le processus de construction de la représentation mentale du discours implique le traitement de chaque phrase de manière ordonnée (une après l'autre) ainsi que la prise en compte du traitement qui a été fait de la phrase précédente.

Pour finir, on retiendra que la SDRT s'attache à représenter (formellement) le contenu sémantique des *phrases* (on parlera plutôt de *segments* cf. 1.2.4 ci-dessous) qui constituent le discours⁷ et à représenter les liens relationnels qui unissent ces phrases et les mécanismes logiques qui révèlent l'articulation rhétorique du discours (Busquets, Vieu & Asher, 2001), permettant ainsi de rendre compte de son interprétation.

1.2.2 Hypothèses et objectifs de la *SDRT*

Cette théorie base ses travaux sur plusieurs hypothèses principales.

D'une part, la SDRT part du postulat que ***tout discours cohérent a une structure qu'il est possible de formaliser*** (*via* des formules logiques) ***et de représenter*** (*via* la construction d'un schéma de la structure simplifiée du discours cf. 1.2.4). Ainsi, un discours est structuré et peut être représenté par un ensemble de segments reliés entre eux par des *relations de discours*. L'existence de ces relations fait partie des postulats de la SDRT. En effet, la SDRT fait l'hypothèse d'**un ensemble de relations de cohérence qui structurent le discours**, permettant ainsi son interprétation. Ces relations constituent « un lien de cohérence entre les phrases qui rend le discours intelligible en tant que tout » (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 5-6).

Enfin, nous noterons que la SDRT fait également l'hypothèse que, « **dans tout discours cohérent, chaque constituant (sauf le premier) est attaché par une relation de discours à**

⁶ Ces relations de cohérence sont d'autant plus fondamentales pour l'interprétation qu'elles permettent, grâce aux effets sémantiques temporels qu'elles impliquent, de calculer la structure temporelle du discours. (Bras, 2008).

⁷ cf. 1.2.4 : étape 2 de la construction d'une SDRS.

un constituant précédent » (Busquets, Vieu & Asher, 2001:14). Cette hypothèse fait référence au principe de cohérence, qui régit toute interprétation discursive, qui impose en fait une contrainte au cours du processus d'interprétation, à savoir que « la contribution de tout nouvel acte de langage (l'acte d'énoncer nouvelle phrase) consiste à relier l'énoncé courant au contexte de discours précédent » (cf. contrainte formulée par Asher & Lascarides 2003 : XV auteurs de la SDRT, *in* Bras, 2016).

De manière générale, la SDRT a pour objectif de décrire la macro-structure et la micro-structure d'un discours (*via* les DRS et SDRS, cf. 1.2.4 ci-dessous) envisageant ainsi le discours comme « un modèle abstrait avec un schéma textuel sous-jacent dans lequel plusieurs propositions élémentaires se regroupent pour former des blocs homogènes » (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 5). Plus précisément, la SDRT cherche à **modéliser le discours à partir des relations de cohérence qui fixe la structure du discours**. Ainsi, elle cherche à décrire « les mécanismes qui permettent aux locuteurs d'inférer quelles sont ces relations entre segments ». (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 9), *via* les *règles de déclenchement d'inférence de ces relations* (cf. 1.2.3 ci-dessous).

Finalement, cette théorie souhaite **rendre compte de l'interprétation du discours en construisant la représentation mentale que les locuteurs en ont**. Pour ce faire, elle propose « un mode de construction de la représentation du discours » (Atallah, 2014 : 144). Concrètement, la SDRT, « à partir de l'analyse syntaxique des phrases, construit une représentation formelle et structurée d'un discours (...) Le succès (ou l'échec) de cette construction constitue une reconnaissance de la cohérence (ou incohérence) du discours. » (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 27). Autrement dit, la SDRT propose de représenter la structure du discours grâce à la représentation des différents segments qui le constituent ainsi que les liens qui unissent ses segments (i.e. l'identification des relations de discours).

1.2.3 Relations rhétoriques⁸

Comme nous l'avons déjà dit, un discours est un objet structuré, composé de différents segments reliés entre eux par des *relations de discours*. Ces relations sont dites essentielles à la constitution de la cohérence du discours dans le sens où elles représentent des **manifestations des intentions de communication des locuteurs** que le récepteur d'un discours doit récupérer pour être à même d'en établir la cohérence (i.e. l'interpréter). Ces relations sont soit de nature *coordonnante* (relations de *Narration*, de *Parallèle*, de *Continuation*, de *Résultat*⁹, d'*Alternance*, de *Conditionnel*, de *Contraste*) soit de nature *subordonnante* (relations d'*Elaboration*, d'*Elaboration d'entité*, d'*Explication*, d'*Encadrement*, de *Commentaire*, d'*Arrière-plan*, de *But*, d'*Attribution*, de *Retour en arrière*¹⁰) instaurant ainsi une hiérarchie entre les différents segments discursifs. En effet, lorsqu'une **relation subordonnante** reliant deux énoncés est identifiée, cela implique **la descente d'un niveau dans la structure hiérarchique**.

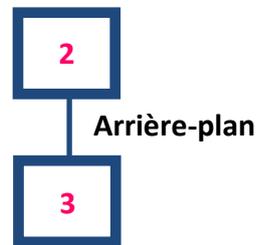
⁸ Ou *relations de discours* ou encore *relations de cohérence*.

⁹ Résultat de même que *Contraste* sont coordonnantes par défaut mais peuvent être également subordonnantes.

¹⁰ La liste des relations établie par la SDRT n'est pas exhaustive et nous citons ici quelques-unes des principales relations.

Exemple¹¹:

a- (...) [Il était une fois une fillette de 11 ans qui vivait avec sa mère dans une petite maison à la lisière d'une forêt.]² [Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.]³ (...)



Les carrés numérotés représentent les segments discursifs correspondant : e.g. le carré 2 représente le segment discursif n°2 : [Il était une fois une fillette de 11 ans qui vivait avec sa mère dans une petite maison à la lisière d'une forêt.]²

En revanche, une **relation coordonnante** reliera deux étiquettes¹² d'un même niveau (Bras, 2008).

Exemple :

b- (...) [Elle regarda derrière elle]¹² [mais ne vit rien.]¹³ (...)



Ces relations peuvent être identifiées de deux manières.

Effectivement, la détermination d'une relation sera dite effectuée de façon **monotone** (sûre) lorsque des **marqueurs spécifiques** (lexicaux et/ou syntaxiques) **imposent une relation donnée**¹³, elle sera dite inférée de façon **non monotone** (révisable) lorsque son identification se réalise *via* des **indices divers** (sémantique lexicale et grammaticale, sémantique et pragmatique du discours, et connaissances du monde notamment) qui permettent, *via* un « raisonnement fondé sur le contenu sémantique des constituants ainsi que sur le contexte discursif » (Bras, 2008 : 37), de **déduire une relation** de cohérence mais ne l'impose pas¹⁴. Notons que c'est le raisonnement non-monotone qui s'applique en général *par défaut* selon

¹¹ Les exemples utilisés sont pour la plupart issus des productions d'enfants du corpus RESOLCO (cf.II). Toutefois certains ont été inventés pour les besoins de l'illustration lorsque nous n'en avons pas observé dans notre corpus.

¹² i.e. deux actes de langage, deux référents du discours.

¹³ cf. exemple **b** ci-dessus : la relation de Contraste est identifiée de façon monotone grâce à la présence du connecteur adversatif *mais*.

¹⁴ cf. exemple **a** ci-dessus : la relation d'Arrière-plan est inférée de façon non monotone.

« des connaissances génériques (...) mais qui peuvent ne plus s'appliquer si on est dans un cas spécifique¹⁵ (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 19).

L'exemple donné par Busquets *et al.* pour illustrer ce mode de raisonnement logique dit « non-monotone » est le suivant :

(2) *Marie est tombée. Jean l'a poussée.*

La juxtaposition de ces deux énoncés nous amène à les interpréter de telle manière que le second explique en réalité le premier. Autrement dit, le second énoncé constitue la cause du premier, l'événement de *pousser* précédant ainsi l'événement de *tomber*.

En revanche, si l'on considère le discours suivant :

(3) *Marie est tombée. Puis Jean l'a poussée.*

Dans ce cas, c'est l'événement de *tomber* qui précède celui de *pousser*, le second énoncé ne constituant alors plus la cause du premier. Ainsi, l'introduction d'un connecteur véhiculant une information temporelle précise (i.e. $e1 \text{ puis } e2 = e1 > e2$) constitue un apport sémantique spécifique qui modifie les inférences sémantiques que l'on peut effectuer lors de l'interprétation d'un discours, et donc les relations de discours que l'on peut identifier (i.e. Ici, dans (2) on est à même d'établir une relation d'Explication entre le second et le premier énoncé, alors que dans (3) on a une relation de Narration¹⁶)

Les informations linguistiques jouent un rôle important dans *les règles de déclenchement des relations de discours* établies par la SDRT. On note en effet que divers marqueurs¹⁷ peuvent déclencher des inférences monotones (exemple : des marqueurs lexicaux tels que *puis*, *car*, *mais*) ou non-monotones (exemple : marqueurs grammaticaux tels que la distinction aspectuelle conduisant au typage des éventualités événement/état) d'une relation...etc) (Bras, 2008).

Notons que pour le discours narratif, **la relation de Narration est la relation qui s'établit par défaut en l'absence d'indices d'autres relations possibles.**

D'autre part, deux **relations** sont dites *compatibles* si elles ont le **même statut hiérarchique** (i.e. relation coordonnante *vs* subordonnante) et si leurs règles sous-jacentes des effets sémantiques -correspondant aux **conséquences temporelles de chaque relation-** sont **sémantiquement compatibles**. Autrement dit, ces relations discursives ont chacune des effets sémantiques temporels identifiés par la SDRT qui permettent de calculer la structure temporelle du discours (Bras, 2008) ; « lorsque deux relations pouvant être déclenchées ont des effets sémantiques contradictoires, les mécanismes de la logique non-monotone permettent de ne conserver que la relation inférée par une règle dure ou plus spécifique» (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 21). Lorsque « la logique ne permet de rien conclure : aucune des deux règles ne sera « appliquée », et si aucune autre règle ne permet d'inférer une relation de discours, l'attachement sera alors rejeté » (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 22), et le discours sera considéré comme incohérent (du moins localement). Autrement dit, **si un conflit sémantique apparaît entre deux relations inférables**, le modèle théorique prédit l'**incohérence de ce**

¹⁵ Ce type de raisonnement diffère de celui de la logique monotone dans lequel « tout fait déduit persiste après augmentation de la connaissance » (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 19).

¹⁶ La relation de Narration est fondée sur la maxime d'ordre de Grice qui établit que deux segments reliés par cette relation décrivent, dans l'ordre d'occurrence, deux éventualités (événements ou états) d'une même histoire. Autrement dit, la relation de Narration relie deux éventualités temporellement ordonnées telles que 1 se produit avant 2.

¹⁷ On trouvera en fin d'Annexe A une table des marqueurs possibles pour l'inférence des relations de discours de façon monotone.

discours. L'inférence de deux relations de discours différentes n'est possible que si les relations sont compatibles (cf. exemples (2) et (3) ci-dessus : (2) relation d'Explication impliquant que $e_2 > e_1$ vs relation de Narration dans (3) impliquant que $e_1 < e_2$)

Ainsi, les relations de discours identifiées par la SDRT contribuent à rendre compte de la structure discursive (i.e. des liens de cohérence) et de la structure temporelle du discours (cette structure est représentée schématiquement en SDRT *via* la construction des SDRS).

1.2.4 Structure simplifiée du discours : construction des SDRS

Selon la SDRT, l'**interprétation du discours** se fait de façon **incrémentale**, chaque nouveau segment ajoutant de l'information sémantique et étant ainsi susceptible d'influencer la représentation mentale du discours construite jusqu'ici, impliquant alors des « mises à jour » de cette représentation en accord avec les nouvelles informations apportées/reçues.

De la même façon, une **SDRS** (*Segmented Discourse Representation Structure*), représentation schématique de la structure du discours, se réalise de manière **incrémentale** c'est-à-dire que chaque nouveau segment du discours est intégré à la SDRS déjà construite représentant le contexte discursif.

La construction de la structure simplifiée du discours (SDRS) s'effectue en 4 étapes :

- 1- Segmentation du discours en *UDE* (*Unité de Discours Élémentaire*).
- 2- Construction de la DRS élémentaire.
- 3- Recherche du/des point(s) d'attachement dans la SDRS déjà construite et inférence d'une (ou plusieurs) relation(s) de discours - pour chaque point d'attachement envisagé.
- 4- Mise à jour de la SDRS.

La première étape dite de segmentation (1) du discours consiste à « découper » le discours en identifiant les *segments minimaux*¹⁸ qui le composent (i.e. les *UDE*). Ces segments (appelés « constituants élémentaires ¹⁹») correspondent à des *propositions élémentaires* (i.e. phrases ou propositions) - représentées en SDRT par des DRS (i.e. *Discourse Representation Structure*, représentations du contenu sémantique de ces propositions élémentaires).

Exemple de segmentation discursive:

[La fillette et le bandit]1

[Il était une fois une fillette de 11 ans qui vivait avec sa mère dans une petite maison à la lisière d'une forêt.]2 [Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.]3

[La fillette aimait beaucoup aller se balader dans la forêt.]4 [Mais sa mère avait très peur de cette forêt]5 (...) [Elle regarda derrière elle]12 [mais ne vit rien.]13

La deuxième étape, correspond à la construction de la DRS élémentaire. Cette étape de sémantique compositionnelle se réalise à partir de l'analyse syntaxique du segment et consiste en la représentation de son contenu propositionnel (*via* des formules logiques²⁰).

¹⁸ Ces segments discursifs minimaux sont représentés par des constituants et ce sont les relations de discours qui segmentent le discours à partir « de la fonction rhétorique que les constituants remplissent vis-à-vis des constituants déjà établis dans la structure » (Bras, 2008 : 32).

¹⁹ Notons que l'on est amené à regrouper plusieurs constituants élémentaires reliés entre eux pour former des *constituants complexes*, qui ont eux-mêmes la structure d'une SDRS. » (Bras, 2008 : 33). C'est pourquoi les SDRS sont des structures dites *récurives*. »

²⁰ Dans le cadre du présent travail, nous ne rentrerons pas dans le détail de ces formules logiques.

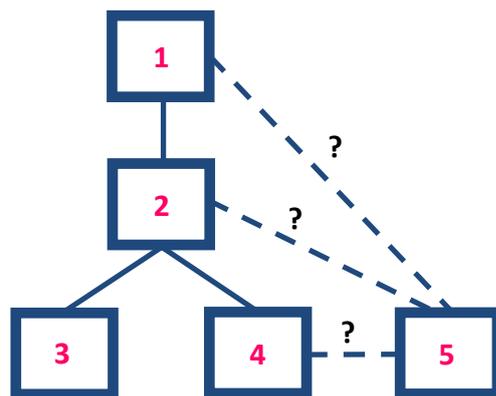
La troisième étape, consiste à chercher le point d'insertion du nouveau segment (avec son étiquette) dans la structure construite en (2) représentant le contexte discursif. A noter que, pour qu'un discours soit considéré comme cohérent, « toute étiquette doit au minimum être reliée à une autre étiquette de constituant » (Bras, 2008 : 37). De plus, il n'est pas possible de relier un constituant à n'importe quel autre constituant du discours déjà traité. En effet, certains points d'attachement sont dits *ouverts* c'est-à-dire qu'ils sont considérés comme des points d'attachements possibles, acceptables. Ces *points d'attachements ouverts* correspondent alors au *dernier segment introduit* ou à *ceux qui le dominent* i.e. segments se trouvant sur la frontière droite de la structure arborescente. (Bras, 2008) (cf. *contrainte de frontière droite* de la structure discursive).

Exemple de points d'attachements possibles pour le segment 5:

[La fillette et le bandit]¹

[Il était une fois une fillette de 11 ans qui vivait avec sa mère dans une petite maison à la lisière d'une forêt.]² [Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.]³

[La fillette aimait beaucoup aller se balader dans la forêt.]⁴ [**Mais sa mère avait très peur de cette forêt**]⁵



La contrainte de frontière droite prédit ici trois points d'attachements possibles pour le segment 5 (i.e. les segments 1, 2 ou 4) qui correspondent aux segments dominants (1,2) et au dernier segment introduit (4). Ce sera ensuite la détermination de la relation de cohérence qui nous permettra de décider du point d'attachement.

A noter que nous ne détaillons pas ici chacune des étapes effectuées pour la réalisation de la structure représentant les segments 1 à 4 car cela impliquerait de présenter d'autres contraintes qui seront introduites ultérieurement (notamment la *contrainte d'accessibilité au référent* cf. 1.2.5). Le but de cet exemple étant d'illustrer ce que la SDRT considère comme un *point d'attachement ouvert* dans une SDRS.

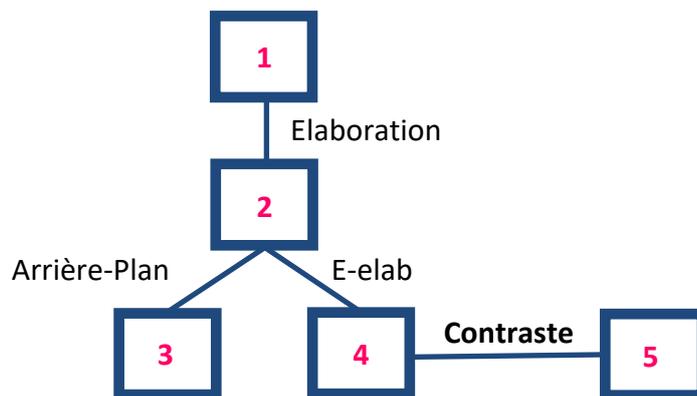
Cette troisième étape, permet également de chercher à inférer les relations de discours qui lient les différents segments discursifs entre eux. Effectivement, la SDRT a établi que pour qu'un discours soit cohérent, **chaque nouveau segment traité doit être relié à un segment précédent par au moins une relation de discours**. Autrement dit, « pour chaque site d'attachement acceptable, on cherche ensuite s'il existe une ou plusieurs relation(s) de discours à même de réaliser l'attachement de la nouvelle étiquette » (Bras, 2008 : 37).

La quatrième étape consiste à insérer la représentation du segment traité dans la SDRS. Cette

étape entraîne **une double mise à jour** : **a-** l’insertion de la représentation du segment dans la SDRS, le traitement des topiques de discours implicites²¹ et l’application de contraintes de cohérence sur les structures *via* les règles des effets sémantiques. **b-** la mise à jour du contenu des constituants élémentaires avec la résolutions des sous-spécifications (e.g.: résolution de l’équation anaphorique en cherchant le référent de discours accessible dans l’univers de la DRS disponible et complètement de l’équation anaphorique ; les ambiguïtés lexicales, les ellipses) (Busquets, Vieu & Asher, 2001 ; Bras, 2008).

Les étapes 3 et 4 s’effectuent grâce à des règles logiques de deux types, à savoir, des **règles de déclenchement d’inférences des relations de discours**²² qui permettent de choisir la relation du discours en jeu, et des **règles rendant compte des effets sémantiques de la relation déterminée**²³ permettant -avec des informations supplémentaires- de mettre à jour la SDRS (Atallah, 2014) (i.e. de la compléter et de s’assurer de sa bonne constitution en amont avec les nouvelles informations apportées par le nouveau segment).

Si l’on reprend l’exemple ci-dessus, on est amené à inférer -de façon monotone- une relation (coordonnante) de Contraste entre les segments 4 et 5 grâce au connecteur adversatif *mais* du segment 5. L’inférence de cette relation nous permet alors de déterminer le point d’attachement du segment 5, à savoir le segment 4. Ainsi, nous obtenons la structure ci-dessous :



(Les relations de discours entre les autres segments sont inférées de façon non monotone i.e. grâce aux divers indices présents dans le texte).

La construction à proprement parler de la SDRS commence avec le deuxième segment discursif à traiter (i.e. à partir des étapes 3 et 4), le premier segment discursif correspondant à la DRS construite lors de l’étape 2.

Finalement, une **SDRS** est une **représentation hiérarchique et récursive du discours segmenté**. Plus précisément, elle consiste en la représentation des segments minimaux (UDE) qui composent le discours et des relations de discours qui fixent sa structure en liant les différents segments. Une SDRS a une structure hiérarchique qui dépend du type de relation (coordonnante ou subordonnante) que les différents segments entretiennent.

Pour un discours, il est possible d’obtenir *une SDRS*, dans ce cas le discours est qualifié de *cohérent*. Il est également possible d’obtenir *plusieurs SDRS*, dans ce cas, le modèle permet de mettre en évidence une *ambiguïté structurelle* avec toutefois la possibilité de préférer une structure plutôt qu’une autre (selon le principe de *Maximisation de la Cohérence* qui consiste à choisir « les attachements qui résolvent les sous-spécifications de façon optimale et ceux qui

²¹ Par *topique*, on entend « un constituant simple décrivant « ce dont on parle » dans le segment de discours considéré, c’est une sorte de résumé qui subsume le contenu propositionnel des constituants du segment. » (Bras, 2008 : 38)

²² Règles écrites dans le langage de la *Glue Logic*.

²³ Règles rédigées selon la *Logic of information content*.

maximisent le nombre de relations de discours » (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 27). Enfin, dans le cas où *on n'arrive pas à construire la SDRS* d'un discours, celui-ci est considéré comme *incohérent*.

Comme nous le verrons, l'**intérêt** d'une représentation de la structure du discours au moyen d'une SDRS est double : il **permet d'identifier les problèmes d'incohérence** rencontrés dans les discours (exemple : « résolution d'anaphores, structure temporelle, « l'emballage informationnel », structure thématique, entre autres » (Busquets, Vieu, Asher, 2001 : 5)) et de **mettre en évidence le type de structure discursive** (verticale vs linéaire).

1.2.5 Traitement de l'*anaphore* en SDRT

L'*anaphore* est un phénomène langagier permettant la **reprise linguistique d'un élément antérieurement introduit dans un discours**. La relation entre ces deux éléments est une relation de **cohésion** ; l'expression anaphorique nécessitant un antécédent, (i.e. une expression dite *référentielle*) afin de pouvoir être interprétée. Ainsi, lorsqu'un locuteur doit interpréter une expression anaphorique, il effectue un **processus de résolution** de cette anaphore consistant à rechercher, dans le contexte de discours précédent, l'antécédent linguistique référentiel correspondant à l'expression anaphorique. Lors de ce processus de recherche, si un seul antécédent possible est identifié, on dira que l'anaphore est résolue. En revanche, si plusieurs antécédents sont possibles, on parlera d'ambiguïté référentielle. La cohésion et la cohérence du discours seront alors quelque peu altérées. Enfin, si aucun antécédent ne peut être identifié, on parlera d'échec de résolution de l'anaphore et le discours sera localement incohérent (Bras, 2016). La SDRT propose, pour traiter un phénomène comme l'anaphore, d'introduire une notion de *restriction de référents accessibles* pour la résolution des anaphores, dans la structure simplifiée du discours (i.e. notion de **disponibilité des référents**). En réalité, pour résoudre une anaphore, la SDRT a établi qu'il est possible d'identifier comme antécédent, un référent de discours situé uniquement « dans l'univers de la DRS que l'on vient d'ajouter, dans celui de la DRS immédiatement à gauche ou dans celui des DRS qui la dominent dans le graphe de la SDRS » (Busquets, Vieu & Asher, 2001 :26-27), il s'agit de ce que la SDRT appelle la **contrainte d'accessibilité aux référents** introduits par des segments de discours antérieurs. Autrement dit, **un référent de discours sera accessible si, et seulement si, celui-ci est situé immédiatement à gauche du constituant contenant l'équation anaphorique ou un constituant qui le domine** (Bras, 2008).

En outre, les *référents* dits *disponibles* doivent « satisfaire certaines contraintes syntaxiques et sémantiques pour pouvoir résoudre l'anaphore » (Busquets, Vieu & Asher, 2001 : 27), c'est-à-dire qu'ils doivent correspondre aux informations syntaxiques et sémantiques véhiculées par l'élément anaphorique.

Exemple :

(4.2) Charles aime Marion. Il l'embrasse. (Atallah, 2014 : 146)

Le second énoncé introduit deux référents de discours sous-spécifiés (i.e. *Il, l'*- pronoms anaphoriques) qui, pour être interprétés, nécessitent la récupération de leurs référents antécédents dans le contexte de discours précédent (i.e. dans la DRS du premier énoncé). Cette opération de récupération et de résolution des sous-spécifications²⁴ permettra alors de résoudre l'équation anaphorique de la DRS du second énoncé. (Atallah, 2014).

Finalement, on dira que l'anaphore est résolue lorsqu'un référent antécédent accessible aura été

²⁴ Cf. étape 4 de construction de la SDRS.

identifié et que l'on aura donc pu identifier un point d'attachement dans la structure du discours, reliant ainsi les deux segments contenant les deux éléments constitutifs d'une anaphore, et permettant l'interprétation du discours.

1.3- Conclusion

Dans cette première partie, nous avons introduit et défini les **notions fondamentales de notre cadre théorique** afin de bien saisir la contribution que nous nous proposons d'apporter dans les parties suivantes de notre mémoire.

En effet, nous avons tout d'abord expliqué que nous considérons comme *discours* la *représentation mentale* de la structure hiérarchique *profonde du texte*, et que nous envisageons le *texte* comme le *produit linguistique* issu du processus d'élaboration/production du discours (i.e. le résultat du processus de discours).

D'autre part, nous avons vu que la **structuration du discours** se réalise *via* des *relations discursives* unissant les différents segments qui le composent. Ces relations (i.e. liens sémantiques sous-jacents) **assurent la cohérence** du discours en constituant la base de sa structure (discursive et temporelle) et permettent son interprétation. Nous avons également observé que s'il existe des règles de bonne formation des phrases, au niveau du discours, il n'y a pas de règles attestées de constitution de la cohérence sous-jacente des discours, ce qui est préjudiciable pour le développement de cette compétence intériorisée chez les enfants.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'appuyer notre travail sur le cadre théorique de la **SDRT** qui se propose justement de **déterminer des contraintes de cohérence et de rendre compte des mécanismes logiques à la base de toute interprétation**.

Ainsi, dans une seconde partie, nous avons défini en quoi consiste la *SDRT*, à savoir, qu'il s'agit d'une théorie de la cohérence qui propose de représenter la structure discursive et temporelle sous-jacente du discours *via* les relations de cohérence qui le segmentent, et qui sont à la base de la structure temporelle et des mécanismes d'interprétation.

L'**intérêt** de placer notre travail dans ce cadre théorique est « à double-sens ».

Effectivement, d'une part, la **SDRT** apparaît pertinente car elle nous offre la possibilité de **déterminer le type de problèmes de cohérence rencontrés dans les discours d'élèves** et de **les caractériser**, permettant ainsi éventuellement de proposer une **aide intéressante aux professeurs des écoles dans leur travail de guidance du développement de la compétence textuelle des enfants**.

D'autre part, le fait de travailler sur des textes d'enfants pourrait s'avérer tout à fait intéressant étant donné que « pour dégager une règle fondamentale le plus sûr moyen est encore de raisonner sur des énoncés déviants qui présentent l'envers (et donc aussi l'endroit) du mécanisme recherché » (Charolles, 1978: 9). Autrement dit, **les problèmes de cohérence rencontrés dans les textes d'enfants pourront** peut-être nous **aider à affiner notre compréhension du fonctionnement de certains mécanismes interprétatifs**, et s'avérer ainsi utiles pour la *SDRT*.

II- Méthodologie et présentation des données

2.1- Buts de l'annotation et intérêt d'un manuel adapté aux productions d'élèves

2.1.1 Annoter des textes en relations discursives

Comme nous l'avons évoqué, un *discours* n'est pas une simple suite d'énoncés juxtaposés les uns à la suite des autres (Charolles, 1995). Un discours s'organise grâce à des marques superficielles de cohésion et, de manière fondamentale, grâce à des liens de cohérence sous-jacents entre les différents segments qui le composent. Annoter des textes en relations rhétoriques permet ainsi, à travers l'identification de ces principes de cohérence, de **saisir les mécanismes cognitifs à l'œuvre lors de l'interprétation d'un discours** (i.e. saisir les liens logiques qui s'établissent entre les segments d'un discours). Cela nous offre également la possibilité de mieux comprendre l'organisation des discours ainsi que le rôle des différents éléments linguistiques composant ces discours (e.g. connecteurs, adverbiaux cadratifs...etc). En ce sens, notre travail peut contribuer à la recherche scientifique concernant la **compréhension du fonctionnement du langage humain** et, donc, du fonctionnement de l'Homme.

Cela peut peut-être également permettre, de manière plus spécifique, d'aider la recherche sur **les troubles de la communication**. En effet, l'identification des opérations cognitives à l'œuvre lors de l'interprétation du discours (e.g. notamment les différents liens sémantiques relationnels à récupérer par l'interprétant), pourrait potentiellement aider à déterminer plus précisément ce qui fait défaut à une personne souffrant de troubles de la communication et éventuellement contribuer à la remédiation de ces troubles en réussissant à déterminer des thérapies adaptées plus finement aux problèmes langagiers.

2.1.2 Annoter des productions d'élèves

Une analyse discursive permettant de déterminer les processus inconscients de construction de la cohérence pourrait **faciliter le développement de la compétence discursive des enfants**. Effectivement, comme nous l'avons déjà mentionné, la *compétence discursive* en construction chez les enfants rend parfois leur discours partiellement ou totalement inintelligible à l'interlocuteur/lecteur. Toutefois, étant donné que l'incohérence du discours est issue du jugement de ce discours par l'interprétant et non du discours lui-même (i.e. a priori, un locuteur ne produit pas un discours incohérent pour lui-même), il semble pertinent de se demander sur quoi repose ce jugement de cohérence, et donc d'essayer de comprendre sur quoi repose la construction de la cohérence d'un discours.

Ainsi, il sera peut-être possible d'aider les enseignants en leur donnant des outils leur permettant de distinguer les principes sous-jacents de construction de la cohérence discursive. Cela devrait les aider à évaluer cette compétence et à guider son développement.

2.1.3 Réaliser un manuel d'annotation adapté aux productions d'enfants

Dans ce travail, comme nous l'avons mentionné en introduction, notre objectif principal a été de créer un manuel d'annotation en relations discursives (pour le français) selon les principes de la SDRT, spécifique à l'analyse de productions d'élèves, c'est-à-dire adapté aux locuteurs dont la compétence discursive est en cours de développement.

Etant donné les spécificités des textes d'enfants (cf. 2.4.3), cet objectif nous est apparu comme **un préalable indispensable à l'analyse discursive proprement dite**. Autrement dit, il nous a semblé déterminant de créer un outil de base utilisable pour une analyse discursive fine e.g.

identification et caractérisation des problèmes de cohérence textuelle, établissement d'un diagnostic de la cohérence, examen des indices linguistiques du degré de compétence discursive.

2.2- Présentation du corpus *RESOLCO*

Le corpus que nous avons réuni pour notre étude s'insérera en réalité dans un corpus plus large -en cours de construction- appelé **corpus *RESOLCO*** (cf. Garcia-Debanc et al. 2017). Celui-ci est actuellement constitué d'un ensemble de **textes d'élèves** de niveaux primaire, secondaire et universitaire (**du CE2 au niveau Master**). Plus précisément, on y trouve aujourd'hui « **400 textes** rédigés d'élèves de 9 à 16 ans (3^oP à 6^oP, et première et dernière année de collège) et de 40 textes d'étudiants de Master (Master Professeurs des Ecoles et Master Métiers de l'écriture) » (Garcia-Debanc & Bras, 2016: 45). Ces textes, sont tous produits « en réponse à une même consigne, en vue d'établir une cartographie des compétences textuelles de gestion de la cohésion » (Garcia-Debanc & Bras, 2016 : 37) chez les élèves scolarisés en France à l'école primaire et au collège. La diversité des niveaux scolaires des textes recueillis permet de disposer de **données dans lesquelles apparaît une évolution dans la construction de la compétence discursive** des élèves au fil des ans. En effet, si en CE2 cette compétence commence à se développer, on voit qu'elle évolue peu à peu au fur et à mesure de la scolarité des élèves, pour être finalement maîtrisée à un moment donné.

Des corpus de cette envergure (i.e. plusieurs centaines de textes) ont déjà été constitués pour le Français Langue Etrangère (Granger, 2007, 2009) et l'anglais. En revanche, leur établissement est encore en cours pour le français langue de scolarisation (Elalouf et alii, 2005 ; Elalouf 2011 ; Leblay, Auriac, 2010).

La création de tels corpus apparaît indispensable pour la réalisation d'études fines des « invariants et des éléments de progressivité dans la mise en place des indicateurs de la compétence textuelle » (Garcia-Debanc & Bras, 2016 : 40) des élèves, et pour permettre de proposer des « outils » didactiques susceptibles d'aider les enseignants dans leur travail de guidance dans le développement de cette compétence discursive.

2.3- Présentation de nos données et méthodologie de recueil

Nous avons décidé de réaliser **un recueil de textes à chaque fin de cycle**²⁵, autrement dit, en **CE2** (fin de cycle 2), **6ième** (fin de cycle 3), et **3ième** (fin de cycle 4). Nous avons fait ce choix car chaque cycle scolaire correspond en fait à une phase d'apprentissage. Cela nous a ainsi permis d'observer des **données concernant la fin de trois phases d'apprentissage distinctes**, nous offrant la possibilité de créer un manuel à partir de données présentant des contrastes intéressants et une belle diversité au niveau de la cohérence du discours, témoignant d'un degré croissant de maîtrise de cette compétence.

Pour le recueil, nous avons adapté²⁶ les **documents nécessaires à la réalisation de l'expérimentation** dans les classes²⁷.

²⁵- CP-CE1-CE2 (cycle 2) ; CM1-CM2-6ième (cycle 3) ; 5ième-4ième-3ième (cycle 4)

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184

²⁶ Documents originellement mis au point par Karine Bonnemaison dans le cadre de sa thèse.

²⁷ cf. Annexe C

Effectivement, nous avons rédigés trois types de documents, respectivement destinés aux parents d'élèves, aux enseignants et aux élèves.

Le **document** « **parents** » consiste, d'une part, en une lettre d'information leur présentant l'intérêt de notre projet et de l'exercice rédactionnel proposé à leurs enfants. D'autre part, il contient une demande d'autorisation d'exploitation à signer afin que nous puissions insérer les productions recueillies dans le corpus RESOLCO et les utiliser à des fins scientifiques.

Le **document** « **enseignants** » se compose également d'une lettre apportant des informations sur notre projet de recherche et sur la marche à suivre pour faire réaliser l'exercice de production écrite à leurs élèves en classe. D'autre part, nous leur avons fourni un questionnaire de recueil de métadonnées concernant leur classe.

Enfin, le **document** « **élèves** » contient la consigne écrite de la tâche-problème proposée aux élèves, à savoir :

« Racontez une histoire dans laquelle vous insérerez séparément et dans l'ordre les trois phrases suivantes :

Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (Pa)

Il se retourna en entendant ce grand bruit. (Pb)

Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit. (Pc) » (Garcia-Debanc & Bras, 2016 : 44)

D'autre part, ce document contient des petites bandelettes de papier à découper (pour les cycles 2 et 3) contenant les phrases à insérer, ceci afin d'éviter des erreurs de réécriture éventuelles des phrases données.

Les enseignants ont tout d'abord été contactés afin de savoir s'ils accepteraient de participer à notre projet de recherche en faisant passer à leurs élèves notre expérimentation. Ceux qui ont accepté ont ensuite reçu l'ensemble des documents de passation par e-mail. La récupération des données s'est effectuée par courrier postal ou en main propre. Notons que les enseignants contactés et ayant accepté de participer à notre expérimentation font partis du réseau professionnel de Mme Bras et Mme Garcia-Debanc. Il faut souligner le fait que nous aurions pu recueillir des données dans un collège supplémentaire car l'enseignante contactée était très enthousiaste au sujet de notre projet. Cependant, nous avons compris que la demande de métadonnées concernant les élèves (dates de naissances, profession des parents) a entraîné le refus du principal du collège. Ainsi, la demande de ces informations, bien qu'utile, freine la possibilité de recueil de données.

*Le corpus recueilli pour cette étude :

Classes calandretas	CE2	6ième	3ième	Transcrits	Segmentés	Annotés
Ecole 1	6			6	6	5
Collège 2		11		11	11	5
			9	9	9	5
Ecole 3	9			0	0	0
Total	15	11	9	26	26²⁸	15

Classes "classiques"	CE2	6ième	3ième	Transcrits	Segmentés	Annotés
Ecole 4	4			4	4	0
Ecole 5	20			20	20	0
Collège 6			24	0	0	0
Collège 7		87		0	0	0
Total	24	87	24	24	24	0

Corpus total	CE2	6ième	3ième	Transcrits	Segmentés	Annotés
170	39	98	33	50	50	15

Enfin, nous avons recueilli un total de **170** textes (toutes classes et écoles confondues). N'ayant pas réussi à obtenir suffisamment tôt des textes supplémentaires en classes dites « classiques » de niveaux 3^{ième}, 6^{ième}, et de niveau CE2 en classes calandreta, nous n'avons pu segmenter que **50** textes au total. Etant donné que nous avons des textes de chaque niveau à disposition en classes calandreta, nous avons fait le choix d'annoter dans le cadre de ce mémoire, uniquement les textes de ces classes. Afin d'avoir le même nombre de textes dans chaque niveau, nous avons sélectionné 5 textes de chaque niveau. Ainsi, **nous avons annoté un total de 15 textes** tous niveaux confondus. La sélection de ces textes s'est effectuée essentiellement selon un critère, à savoir, la présence ou non de relations discursives de type « dialogue ». En effet, n'étant pas encore compétente pour l'analyse de ce type de relation, les textes sélectionnés ont été ceux ne présentant pas ce type de relations (ou le moins possible)²⁹. Nous présentons en annexe **3 textes** (un de chaque niveau scolaire) **annotés et accompagnés de leur SDRS³⁰** afin de montrer ce vers quoi tendent les analyses discursives que nous proposons de réaliser grâce aux outils de la SDRT explicités dans notre manuel.

²⁸ cf. Annexe D.

²⁹ Pour les textes de CE2, ce critère n'était pas applicable étant donné qu'il n'y avait pas de dialogue à proprement dit mais uniquement du discours rapporté. Le texte évincé l'a été dans la mesure où il était assez similaire à d'autres de ce niveau.

³⁰ cf. Annexe E.

2.4- Méthodologie d'analyse des données (i.e. du traitement des textes)

2.4.1 Transcription des textes manuscrits

La **première étape** de traitement des données a consisté en la **transcription informatique de nos textes rédigés manuellement par les élèves**.

Pour ce faire, nous avons respecté l'orthographe et la mise en page originale. Les éventuelles ratures présentes sur les copies des élèves apparaissent ainsi dans nos transcriptions³¹.

Les phrases de la consigne de l'exercice proposé aux élèves ont été inscrites en caractères italiques (i.e. *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps ; Il se retourna en entendant ce grand bruit. ; Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.*). D'autre part, le comptage du nombre de mots dans chaque texte produit exclut les mots des phrases de la consigne. A noter également qu'en cas de problèmes de segmentation, nous avons compté les mots « en référence à la norme orthographique (*sapeler*= *s'appelait*, 2 mots). » (Garcia-Debanc & Bras, 2016 : 46).

2.4.2 Segmentation des textes en UDE

La **seconde étape** de notre travail a consisté à segmenter chaque texte, conformément à la SDRT, « sur la base de critères sémantico-référentiels suivant les principes de segmentation du projet ANNODIS (Muller *et al.*, 2012)³² » (Bras & Garcia-Debanc, 2016 : 46).

Cette étape a consisté à **découper/subdiviser le texte en segments minimaux** appelés Unités de Discours Élémentaires ou **UDE**. Une UDE correspond à un **segment de discours ayant une autonomie discursive** (proposition, syntagme, adverbial cadratif...). Le travail de segmentation des textes a consisté en réalité à délimiter les segments discursifs « qui doivent correspondre aux unités à mettre en relation avec des relations rhétoriques » (Muller *et al.*, 2012 : 4-5). Notons que l'**UDE dite « prototypique »** correspond à une **proposition indépendante**. Celle-ci décrit en général **un événement**³³ ou **un état**³⁴ unique (i.e. une éventualité unique).

*Exemples*³⁵ :

- (1) [Le voisin de Léa entendit un grand bruit.]
(segment correspondant à la description d'un événement)
- (2) [Le cerf venait souvent ici]
(segment correspondant à la description d'un état)

³¹ Nous avons fait notre possible pour rendre compte fidèlement de la production de l'élève. Toutefois, tous les textes originaux, ont été scannés afin de pouvoir revenir à l'original si besoin.

³² A noter que nous ne tenons pas compte de la segmentation ponctuationnelle ou syntaxique opérée par les élèves (Bras & Garcia-Debanc, 2016).

³³ En SDRT, on appelle *événement* tout procès qui a un début, une fin (i.e. une durée délimitée) et une localisation temporelle propre. Les événements représentent les entités temporelles de base qui permettent de construire le système temporel du discours.

³⁴ En SDRT, les *états* n'ont pas de point de terminaison en soi, même si on peut leur en donner un avec un autre référent temporel. Les états sont ancrés sur les événements et n'ont donc pas de localisation temporelle propre (i.e. on ne peut les concevoir que par rapport au fait qu'ils sont vrais à un moment *t* ou à par rapport à la localisation d'un événement *e.*).

³⁵ Les exemples sont donnés en respectant l'orthographe utilisée par les enfants.

Les **difficultés lors de cette étape** ont été de repérer les segments qui consistaient effectivement en la description d'une éventualité étant donné les **particularités des productions d'enfants** : phrases verbales, problèmes de formation syntaxique des phrases, l'absence de ponctuation conventionnelle.

2.4.3 Spécificités des textes d'élèves et problèmes méthodologiques

- Non maîtrise de la ponctuation

Une des principales difficultés rencontrées dans les textes d'élèves concerne leur manque de maîtrise des marques de ponctuation. En effet, celles-ci ne sont pas toujours utilisées de manière adéquate et, parfois même, ne sont pas utilisées du tout.

Dans ces cas d'usages non conventionnels, la ponctuation ne nous est d'**aucune aide pour l'interprétation du texte et donc pour la segmentation**.

Exemple :

(3) Mais ils s'était reproduis dan l'estomac du garçon ca infecta tout Pentoivite.

Ici, étant donné la ponctuation utilisée par l'élève, on pourrait, à première vue, vouloir poser le crochet gauche (marquant le début du segment) avant la majuscule et le crochet droit (fermant ce segment) après le point final, et ne faire ainsi qu'un seul segment :

[Mais ils s'était reproduis dan l'estomac du garçon ca infecta tout Pentoivite.]

(!) Toutefois, dans cet exemple, on distingue en réalité deux éventualités³⁶ décrites (deux événements). On a ainsi deux segments (et non un seul):

[Mais ils s'était reproduis dan l'estomac du garçon] [ca infecta tout Pentoivite.]

De manière conventionnelle, la ponctuation, posée comme suit, aurait facilité l'interprétation, et donc le découpage :

Mais ils s'était reproduis dan l'estomac du garçon. Ca infecta tout Pentoivite.

Autres exemples :

(4) Mais ils n'avait pas de parents ils était mort a la guerre.

[Mais ils n'avait pas de parents] [ils était mort a la guerre.]

(5) sa copine appoline allait se promener elle anten tout a coup un bruit elle est au milieux dans la foret elle a per il fait nuit elle a froid elle enten ecorre un bruit sette fois ses pas les bruis des branche

[sa copine appoline allait se promener] [elle anten tout a coup un bruit] [elle est au milieux dans la foret] [elle a per] [il fait nuit] [elle a froid] [elle enten ecorre un bruit] [sette fois] [ses pas les bruis des branche]

³⁶ Une éventualité correspond à la description de tout événement ou état.

Le manque de maîtrise de la ponctuation peut même parfois induire des **difficultés dans la délimitation des différentes descriptions d'éventualités** (événements/états) nécessaire à l'identification des débuts et fins de segments.

Exemple :

- (6) -Tirez !
Youna et Youna pendant que Gabriel s'agrippe, les loups ne l'atteignent plus, ils sont hors de danger.

Ici, il semble qu'on ait l'équivalent sémantique et syntaxique de ***Tirez Youna et Youna ! Pendant que Gabriel s'agrippe, les loups ne l'atteignent plus. Ils sont hors de danger.***

Si l'on s'en tient à la ponctuation et à la mise en forme initiale, on aurait tendance à effectuer la segmentation suivante :

[-Tirez !]
[Youna et Youna] [pendant que Gabriel s'agrippe,] [les loups ne l'atteignent plus,] [ils sont hors de danger.]

Alors que si l'on essaye de rétablir ce que l'enfant a voulu dire (i.e. ***Tirez Youna et Youna ! Pendant que Gabriel s'agrippe, (...)***), on aura la segmentation suivante :

[-Tirez !]
Youna et Youna] [pendant que Gabriel s'agrippe,] (...)

D'autre part, dans les textes d'adultes, on considère généralement que « les débuts et les fins de phrases ou de propositions indépendantes correspondent toujours à des frontières de segments. » (Muller & al. 2012 : 5). Or, dans les textes d'élèves, cela ne se vérifie pas nécessairement.

Exemple :

- (7) La campagne. Moi qui au début était sceptique, finalement j'aime bien.

Dans l'exemple (7), étant donné le point final après *campagne*, on pourrait s'attendre à avoir la marque d'une frontière droite de segment or cela n'est pas le cas. On se fierait ainsi essentiellement au **sens** pour effectuer la segmentation des textes d'enfants :

[La campagne. [Moi qui au début était sceptique,] finalement j'aime bien.]
(et non : {La campagne.}[Moi qui au début était sceptique,][finalement j'aime bien.])

Le manque de maîtrise de la ponctuation pose également problème dans les **cas de segments discursifs mis en apposition**. En SDRT, on considère que toutes les appositions sont à segmenter. De manière conventionnelle, les appositions sont le plus souvent séparées par une pause (à l'oral), par des virgules, des tirets ou des parenthèses (à l'écrit), marquant notamment le fait qu'elles peuvent être supprimées sans changer le sens de la proposition principale.

Exemples :

- (8) [Une belle jeune femme se tennait dans le jardin,] [occupée à arroser les pétunias.]
(9) [Et voilà Orchidée,] [en chemise de nuit,] [marchant pied-nu dans l'herbe froide et humide.]
(10) [Lorsque la porte s'ouvrit sur un grand gars,] [taillé en armoire a glace,]

Cependant, il n'en va pas de même dans tous les textes d'élèves. Lorsque les **marques de ponctuation** sont **absentes** (ou utilisées de manière non conventionnelle), on se fiera essentiellement au **sens** qui est véhiculé par le segment et à la possibilité que l'on a ou non de **reconstituer la pause caractéristique** qui sépare les appositions des autres segments d'un énoncé.

Exemples :

- (11) Louve âgée de 10 ans maintenant se retrouvait de nouveau seule.
[Louve [agée de 10 ans maintenant] se retrouvait de nouveau seule.]
(12) Lorsque la porte s'ouvrit sur un grand gars, taillé en armoire a glace, tatoué de partout piercing au nez et aux oreilles.
[Lorsque la porte s'ouvrit sur un grand gars,] [taillé en armoire a glace,] [tatoué de partout] [piercing au nez et aux oreilles.]

Toutefois, on trouve **parfois des cas difficiles** comme dans les exemples ci-dessous.

Exemples :

- (13) les arbres éclairer par la foudre devener de véritable monstres.

Cet exemple est ambigu dans le sens où on peut ici avoir deux lectures, à savoir : [les arbres, [éclairer par la foudre,] devener de véritable monstres] (i.e. *les arbres, qui étaient éclairés par la foudre, devenez de véritables monstres*) ou bien [les arbres éclairer par la foudre devener de véritable monstres] (i.e. *ceux qui étaient éclairés par la foudre devenaient des monstres*).

- (14) Une vieille veuve la recueillit. Veuve, Vinca une femme à la réputation de sorcière, qui échappa de justesse au bucher.

Ici, on peut considérer qu'on a deux appositions, à savoir, **Veuve** et **Vinca** :

[Veuve,] [Vinca] [une femme à la réputation de sorcière,] [qui échappa de justesse au bucher.]

ou bien une seule, **Veuve Vinca** (qui serait le surnom de cette dame en quelque sorte) :

[Veuve, Vinca] [une femme à la réputation de sorcière,] [qui échappa de justesse au bucher.]

Dans ces exemples, la segmentation ne sera pas la même selon l'interprétation choisie. Ces types d'ambiguïtés sont fréquents dans les copies d'élèves. Dans ces cas-là on pourrait envisager d'**annoter l'ambiguïté au moyen d'un signe typographique particulier** comme, par exemple, un **point d'interrogation** inséré à l'endroit où il serait possible de placer des crochets de segmentation selon la lecture envisagée :

Exemples :

(13) [les arbres ? éclairer par la foudre ? devener de véritable monstres.]

(14) [Veuve, ? Vinca] [une femme à la réputation de sorcière,] [qui échappa de justesse au bucher.]

Il semblerait également nécessaire de **produire autant de segmentations qu'il y a d'interprétations possibles**.

Exemples :

(13.a) [les arbres éclairer par la foudre devener de véritable monstres]

(13.b) [les arbres, [éclairer par la foudre,] devener de véritable monstres]

(14.a) [Veuve,] [Vinca] [une femme à la réputation de sorcière,] [qui échappa de justesse au bucher.]

(14.b) [Veuve, Vinca] [une femme à la réputation de sorcière,] [qui échappa de justesse au bucher.]

Cette question importante concernant les cas fréquents d'ambiguïtés et la possibilité d'en rendre compte sera à approfondir (notamment parce que le fait de générer autant de segmentations que d'interprétations possibles peut vite engendrer un grand nombre de segmentations pour un même texte lorsque plusieurs cas d'ambiguïtés apparaissent) et des décisions seront à prendre ultérieurement.

Un autre exemple de cas où le manque de maîtrise de la ponctuation peut poser problème est celui des segments discursifs correspondant à des **propositions relatives** dont on ne sait identifier précisément le rôle sémantique, à savoir **déterminatif ou explicatif**. Effectivement, de manière conventionnelle, les propositions relatives explicatives sont souvent encadrées par des virgules mais cela n'est que rarement le cas dans les textes d'enfants. Ainsi, il arrive que l'on ne sache pas précisément identifier la nature de la proposition relative³⁷ et que l'on ne sache donc si les deux propositions (principale et subordonnée) seront à segmenter ou non.

Exemple :

(15) elle avait un frère **qui avait 3ans**.

Dans ce cas, ces segments peuvent être interprétés comme suit : *elle avait un frère. Il avait 3 ans*. L'élève apporte alors une seconde information (i.e. une information sur le frère de *elle*.) Il s'agit alors d'une proposition relative explicative que l'on va segmenter : [elle avait un frère] **[qui avait 3 ans.]**

³⁷ Ces cas d'ambiguïtés entre propositions relatives déterminatives et explicatives sont très fréquents dans les textes d'élèves.

Cependant, ces segments peuvent également signifier : *elle avait plusieurs frères dont un précis qui avait 3 ans*, et c'est de celui-ci dont il est question. Il s'agit alors d'une proposition relative déterminative qui ne sera pas segmentée étant donné que la subordonnée et son segment hôte ne forment qu'une seule unité, i.e. on ne peut enlever la proposition relative sans changer le sens de la phrase : [elle avait un frère **qui avait 3 ans.**]

Autres exemples :

(16) [on distingue deux enfant ? **qui ne doivent avoir pas plus de 10 ans.**]

(17) [Il arriva dans un pré ? **qui n'était pas loin de la forêt.**]

Les exemples ci-dessus sont tous susceptibles de recevoir les deux interprétations (déterminative et explicative). Ainsi, on ne sait si l'on doit segmenter ou ne faire qu'un seul segment. Dans ces cas ambigus, **on choisira l'interprétation** qui nous semble **la plus probable** en s'aidant du **contexte**. Toutefois, il est souvent **difficile de lever l'ambiguïté**. Il sera alors nécessaire, comme on l'a vu plus haut, de rendre compte de cette ambiguïté en la notant au moyen d'un point d'interrogation et en réalisant deux segmentations différentes, rendant ainsi compte de toutes les interprétations possibles.

Enfin, **les cas d'incises** généralement signalés par des marques de ponctuation³⁸, apparaissent souvent sans marque de ponctuation dans les productions d'élèves. Les incises sont considérées comme des **segments discursifs à délimiter** étant donné qu'ils décrivent une éventualité.

Exemple (avec ponctuation) :

(18) -NON ! cria Gabriel
[-NON !] [**cria Gabriel**]

Lorsque la ponctuation est utilisée de manière non-conventionnelle ou bien lorsqu'elle est absente, on s'appuiera là aussi sur le **sens** qui est véhiculée par les différents énoncés afin de déterminer s'il s'agit ou non d'une **incise** et de savoir s'il est nécessaire de la segmenter.

³⁸ A l'intérieur d'une proposition, l'incise peut être encadrée par des parenthèses, des tirets ou une/des virgules. Placée à la fin d'une phrase, elle peut apparaître après un point d'interrogation ou un point d'exclamation.

Exemples :

(19) J'ai une idée lui dit la fille s'il n'y a pas ce grand bruit.
[J'ai une idée] [**lui dit la fille**] [s'il n'y a pas ce grand bruit.]

(20) Léo ! criait Naïla tout va bien.

Étant donné la ponctuation utilisée par l'élève, on pourrait vouloir segmenter ainsi :

[Léo !] [**criait Naïla** tout va bien.]

Or, *criait Naïla* semble correspondre à une incise (i.e. *Léo ! criait Naïla. Tout va bien ?/!*). On segmentera alors de la façon suivante :

[Léo !] [**criait Naïla**] [tout va bien.]

Ainsi, la **segmentation des textes d'enfants** se fait prioritairement **sur des critères sémantico-syntaxiques** avec l'identification d'un « **noyau prédicatif** » (i.e. un prédicat + ses arguments). Comme nous l'avons vu, on ne peut pas s'appuyer de manière fiable sur la ponctuation ni la mise en forme du texte utilisées par l'enfant car elles sont souvent mal maîtrisées et induisent même dans certains cas des difficultés d'interprétation et donc de segmentation.

- Problèmes de syntaxe :

Dans certaines copies, nous rencontrons **des difficultés d'interprétation** liées à des **problèmes de formation syntaxique des phrases**. Nous pouvons être à la fois confrontés à des **phrases agrammaticales** (notamment dans les textes de niveau CE2 et/ou d'élèves ayant des troubles concernant l'écrit) et à des **structures syntaxiques empruntées au registre de l'oral**, présentant alors une syntaxe différente de celle conventionnellement utilisée à l'écrit.

Exemple :

(21) **Il était une fois dans une maison il y avait une famille**, et dans cette famille il y avait un petit il s'appelait Sacha les parents et la sœur Juliette.

Cet exemple peut être interprété de deux façons :

Soit ***Il était une fois une famille qui vivait dans une maison, et, dans cette famille, il y avait un petit (il s'appelait Sacha), les parents et la sœur Juliette.*** qui impliquerait la segmentation suivante : [**Il était une fois dans une maison il y avait une famille,**] [et dans cette famille] [il y avait un petit [il s'appelait Sacha] les parents et la sœur Juliette.]

Soit ***Il était une fois, dans une maison. Il y avait une famille, et, dans cette famille, il y avait un petit (il s'appelait Sacha), les parents et la sœur Juliette.*** qui impliquerait la segmentation suivante : [**Il était une fois dans une maison**] [**il y avait une famille,**] [et dans cette famille] [il y avait un petit [il s'appelait Sacha] les parents et la sœur Juliette.]

Ces cas de mauvaise formation syntaxique posent des **problèmes d'interprétation**. A fortiori, une seconde interprétation ne vient parfois à l'esprit que dans un second temps, lorsque l'on

étudie à nouveau en détail le passage en question, et l'ambiguïté qui est véhiculée ne permet pas de choisir l'une ou l'autre interprétation.

Dans les **cas où plusieurs interprétations sont envisagées**, il sera nécessaire, comme nous l'avons vu précédemment, de voir comment on pourra **rendre compte de cette ambiguïté** (en générant par exemple deux fichiers segmentés, lorsque l'on a deux interprétations possibles, et en signalant au moyen d'un élément typographique particulier -un point d'interrogation par exemple- que plusieurs segmentations sont possibles).

Autre exemple :

(22) et Soudain La nuit tomba **les enfants sortirent allera se balader.**

Ici, on peut, à première vue, considérer qu'il **manque une préposition** de but telle que *pour* (i.e. *pour* aller se balader) : [et Soudain] [La nuit tomba] [les enfants sortirent] [*pour* allera se balader.]

Cependant, une **seconde difficulté** d'interprétation se pose ici, à savoir, **la rature sur le verbe aller**. Si on s'en tient à la rature faite par l'enfant, on récupère le verbe *aller* au passé simple 3^{ème} personne du singulier *alla* mais, étant donné le sujet de cette phrase (i.e. *les enfants*), l'accord de conjugaison n'est pas bon puisque l'enfant aurait dû utiliser la 3^{ème} personne du pluriel (et non du singulier), donnant alors *allèrent*. Dans ce cas, on peut considérer qu'il manque également une conjonction de coordination (i.e. *et*), ou une virgule, ou un pronom personnel sujet anaphorique à la 3^{ème} personne du pluriel (i.e. *Ils*) : *les enfants sortirent et allèrent se balader.* ou bien *les enfants sortirent, allèrent se balader.* ou bien *les enfants sortirent. Ils allèrent se balade.*

Toutefois, dans ce cas précis, quelle que soit l'interprétation choisie, la même segmentation sera établie (la différence apparaîtra dans l'identification du type de relation rhétorique qui lie les segments):

[et Soudain] [La nuit tomba] [les enfants sortirent] [*pour aller* se balader.]

[et Soudain] [La nuit tomba] [les enfants sortirent] [*et allèrent* se balader.]

[et Soudain] [La nuit tomba] [les enfants sortirent] [*allèrent* se balader.]

[et Soudain] [La nuit tomba] [les enfants sortirent.] [*Ils allèrent* se balader.]

Dans certains cas, on note **l'absence de verbe** (i.e. phrases averbales), **qu'il est nécessaire de récupérer** (au moins approximativement) pour pouvoir interpréter la phrase et opérer une segmentation correcte.

(23) [jeanne abitait dans une maison, **qui dans un village.**]

Dans ces cas-là, il nous appartient de tenter de récupérer ce que l'élève a voulu dire. Ici, il semblerait que ce soit : **qui était située dans un village.**

Autres exemples :

(24) [**Pui une maison**] [une femme. sortie,]
= [Puis *ils virent* une maison] ou bien [Puis une maison *appartut*].

- (25) [Il était une fois, un village,] [dans ce village,] [**une famille,**] [dans cette famille, :]
 [Maman, Papa, naomie, 9 ans ~~Kelly~~ Kelly 11 ans, Gabi 2 ans, et Eloi 4 ans.]
 = [dans ce village,] [**vivait** une famille,] [dans cette famille, :] [**il y avait** Maman, Papa, naomie,
 9 ans ~~Kelly~~ Kelly 11 ans, Gabi 2 ans, et Eloi 4 ans.]
- (26) [Une fille très loin d'ici.]
 = [Une fille **vivait** très loin d'ici.]

Nous pensons qu'il serait intéressant d'**annoter**, au moyen d'**un astérisque** par exemple, les **segments présentant une mauvaise formation syntaxique**. Ainsi, on pourrait **corrélér le nombre d'astérisques - et de points d'interrogation pour les cas d'ambiguïté- et le niveau de maîtrise de compétence discursive** des élèves. Autrement dit, plus un texte présentera de points d'interrogations et d'astérisques, moins la compétence discursive sera installée et inversement, moins il y aura d'astérisques et de points d'interrogations, et plus la compétence discursive sera élevée.

Exemples :

- (22) [et Soudain La nuit tomba] [les enfants sortirent] [alle~~ra~~ se balader.]*
 (23) [jeanne abitait dans une maison, qui dans un vilage.]*
 (24) [Pui une maison]* [une femme. sortie,]

- Cas de répétition de descriptions d'événements ou d'état :

Exemples :

- (27) Il **marcha marcha**
 (28) Orchidée **avança jusqu'à jusqu'à e' avança**
 (29) Ils étaient **fatigués fatigués**

Dans les textes d'enfants³⁹, on trouve parfois ce type de répétition qui nous amène à nous demander si la répétition du verbe décrivant un événement ou un état a été réalisée consciemment ou non par l'enfant.

Dans les deux exemples ci-dessus, on pourrait penser que la répétition dans l'exemple (27) a été effectuée consciemment produisant alors « un effet d'insistance ». La répétition étant ainsi un marqueur d'itération ou de continuation, nous amenant à segmenter comme suit : [Il **marcha**] [**marcha**]

Dans l'exemple (28) en revanche, la rature entre les deux verbes peut nous amener à penser que l'enfant a simplement réécrit le verbe sans avoir voulu consciemment créer un effet de continuation (i.e. [Orchidée **avança jusqu'à jusqu'à e' avança**]). Toutefois, étant donné les éléments raturés - *jusqu'à* - on voit que l'enfant souhaitait initialement mettre en avant le fait que son personnage parcourt une certaine distance. Ainsi, le choix de répétition du verbe pourrait tout aussi bien avoir été fait dans le but de marquer la continuation (et donc la progression spatiale), nous amenant à segmenter ainsi : [Orchidée **avança**] [**jusqu'à jusqu'à e' avança**]

Dans le doute, on **choisira de segmenter**.

³⁹ On trouve également ces cas de répétition dans certains types de littératures (dans les contes notamment).

- Éléments incompréhensibles :

Exemple :

- (30) [Léa allait à la porte de son amour,] [lui posa une fleur devant la porte **tra** très fort] [et s'en alla se cacher.] [*Il se retourna*] [*en entendant ce grand bruit.*] [Damien alla à la porte] [l'ouvra] [et ~~pare~~ prend la fleur.]

Dans cet exemple, le morphème *tra* apparaît incompréhensible. On peut imaginer qu'il s'agit de l'adverbe *très* ou bien d'un verbe comme *frapper* ou *taper* (i.e. *frappa/tapa très fort*). Selon l'une ou l'autre interprétation, la segmentation ne sera pas la même : si l'on décide de considérer *tra* comme l'équivalent de *très*, on ne va pas segmenter (cf. segmentation dans l'exemple ci-dessus). En revanche, si l'on décide que l'enfant a voulu écrire un verbe tel que *frapper* par exemple, on aura à segmenter (i.e. [lui posa une fleur devant la porte] [tra très fort]). Enfin, on peut également imaginer qu'il ne s'agit pas d'un morphème mais simplement d'un « loupé » de la part de l'élève qui aurait commencé à écrire un mot mais aurait changé d'avis sans le raturer.

En cas de doute, on peut **choisir de ne pas segmenter**.

(!) A noter que des **éléments raturés** apparaissent dans les productions des élèves. Ces ratures **sont à insérer dans les segments** même si celles-ci ne sont pas prises en compte à proprement parler pour la segmentation et l'annotation en relation discursives.

Exemples :

- (31) [~~En~~ elle se relavant **elle**.] [Son poignet était douloureux.] [La jeune fille marcha,] [~~det~~ d'abord en chancelant,] [puis normalement.] [~~Un-hu~~ Le hurlement d'un loup se fit entendre.]
- (32) [~~Des la nuit-s~~ Elle s'avance vers la forêt.]
- (33) [Plus tard :] [~~Tous~~ C'était silencieux,]

Lorsque les éléments raturés apparaissent à la jonction de deux segments, on choisira d'insérer la rature dans celui qui nous semble le plus probable.

Exemples :

- (34) [Elle se retourne,] [~~#i~~ l'aperçoit,] [rigole,]

Dans cet exemple, étant donné qu'on a *rigole* après la rature *#i*, on peut imaginer que l'élève avait commencé à écrire *rigole* mais s'est ravisé, écrivant finalement en premier *l'aperçoit*.

- (35) [Ils coururent,] (...) [fouettés par les broussailles,] [~~la-terre~~ submergé par la terreur.]

Cet exemple est similaire au précédent : on *la terreur* après la rature *la-terre*, on peut donc envisager que l'élève avait commencé à écrire *la terreur* puis s'est ravisé et a finalement formulé sa phrase en insérant *la terreur* à la fin de celle-ci (et non au début, comme envisagé peut-être initialement).

(36) [Le pauvre enfant de 2 ans **a-peine**] [et qui avait à peine appris à parler,]

Ici, étant donné le contexte, il semble probable que l'enfant ait voulu écrire en première intention *un enfant de 2 ans à peine* et que, souhaitant éviter la répétition de cette locution adverbiale (qui apparaît dans le second segment), l'a supprimée après coup.

Bien sûr, il subsistera toujours un doute mais le contexte nous aide généralement⁴⁰.

2.4.4 Annotation de chaque texte en relations rhétoriques

La **troisième étape** du traitement de nos données a consisté en l'**annotation en relations discursives** de 15 textes de notre corpus (et conjointement en la construction des structures simplifiées du discours). Bien que nous ayons annoté 15 textes, nous n'en présentons ici que **3**. Ces annotations insérées en annexe (cf. annexe E) le sont à titre d'illustration de ce qu'il est possible de réaliser grâce aux outils de la SDRT. Toutefois, ce travail sera encore à reprendre et à approfondir. En effet, au fur et à mesure de notre travail d'analyse des données (segmentation et annotation des textes en relations de discours), nous avons pu affiner/modifier les consignes de notre manuel. Ces modifications, induisant à leur tour des rectifications quant à la manière dont avaient été préalablement traitées certaines de nos données. Suivant les consignes de segmentation d'ANNODIS, par exemple, nous avons convenu de ne pas segmenter les constructions clivées⁴¹. Toutefois, l'apparition dans nos textes de certains « types » de constructions clivées nous ont amenés à décider d'en segmenter quelques-unes (cf. III-3.2.2). Ceci n'a été réalisé qu'une fois confrontés à ce type de constructions en phase d'annotation⁴².

Les **difficultés rencontrées lors de cette étape** du travail ont été d'une part, la maîtrise des différentes relations discursives identifiée par la SDRT et décrites dans ANNODIS. D'autre part, leur application aux textes d'enfants a été parfois compliquée dans le sens où les productions d'élèves ne correspondent pas à des constructions discursives « prototypiques ». Effectivement, on rencontre parfois des énoncés dont on a du mal à saisir le sens (pour diverses raisons : ponctuation non conventionnelle ou absente, orthographe et temps grammaticaux non maîtrisés...etc), des énoncés qui ne sont pas construits en conformité avec la norme grammaticale (choix des temps grammaticaux notamment qui n'est pas forcément celui que l'on attendrait et qui pose problème dans l'identification d'un état ou d'un événement).

Par exemple, les élèves -de CE2 surtout- peuvent utiliser l'imparfait pour décrire un événement. On est alors confronté à un paradoxe dans le sens où la SDRT considère qu'un événement est un procès clairement délimité dans le temps. L'identification des états et événements est importante pour l'annotation en relations de discours étant donné que c'est, entre autre, sur ce typepage des éventualités que l'on peut distinguer certaines relations.

⁴⁰ Notons qu'il sera nécessaire dans des recherches ultérieures d'étudier les ratures d'un plus grand nombre de textes de manière systématique afin de voir si l'on parvient effectivement généralement à « trancher » grâce au contexte.

⁴¹ « Une clivée est traitée comme une UDE unique. » (cf. Muller et al., 2012 : 7)

⁴² Comme nous l'avons déjà mentionné, nous proposons ici une toute première version du manuel RESOLCO qui sera à améliorer.

Exemple :

(37) [Les enfants font des aventures dans la jungle.]1 [Le premier jour]2 [ça allait]3 [sauf que un enfant c'es fait piquer par une migalle,]4 [Le deuxième jour]5 [il recontrere une vieille maisons]6

Ici, étant donné les différents temps utilisés par l'enfant (présent, imparfait, passé composé, passé simple), on a un mélange d'événements (4,6) et d'états (1,3). On comprend ici que l'on est en présence d'une relation d'Elaboration (cf. *Le premier jour...*, *Le deuxième jour...*, ces éléments nous orientent vers le fait qu'ils vont permettre d'élaborer un topique précédemment introduit). Cependant, selon la SDRT, celle-ci relie soit un événement à un sous-événement, soit un état à un sous-état. Or, dans cet exemple, on s'aperçoit que cette consigne ne peut s'appliquer strictement dans le sens où on a plutôt une relation qui relie des éventualités à des sous-éventualités (étant donné le mélange effectué par l'élève). Ce type d'exemple pose ainsi les questions suivantes : Doit-on tenter de rétablir les temps grammaticaux adéquats et garder cette consigne stricte ? Doit-on « adapter » quelque peu cette consigne dans un manuel consacré à l'analyse de textes d'élèves ?

2.5- Conclusion

Dans cette seconde partie, nous avons tout d'abord présenté **l'intérêt d'annoter des corpus de textes en relations discursives**, à savoir, que cela permet de prendre conscience des liens logiques qui unissent les segments d'un discours et qui permettent son interprétation, et que cela nous amène à comprendre l'organisation des discours et le rôle des éléments linguistiques qui les composent (e.g. connecteurs, adverbiaux cadratifs).

De plus, nous avons évoqué le fait que ce type de travail pourrait potentiellement aider la recherche sur les troubles de la communication grâce à l'identification des opérations cognitives à l'œuvre lorsqu'on interprète un discours.

Nous avons également montré que **l'intérêt d'un travail d'annotation de corpus de textes produits par** des locuteurs dont la compétence discursive est en cours de construction (i.e. **des enfants**) était de permettre de proposer aux enseignants des outils pour distinguer les principes sous-jacents de construction de la cohérence. Cela les aiderait ainsi à évaluer la compétence discursive des enfants (dont la maîtrise de la cohérence) et à les guider dans le développement de cette compétence.

Nous avons aussi observé en quoi les **spécificités** que présentent les textes produits par des locuteurs dont la compétence discursive est en cours d'établissement entraînent la nécessité **d'élaborer des outils d'analyse discursive adaptés**, applicables à l'annotation de textes d'élèves.

D'autre part, nous avons présenté le **corpus RESOLCO** dans lequel vont s'insérer nos données. Il s'agit d'un corpus de grande envergure constitué par des textes narratifs produits par des élèves de niveaux scolaires variés permettant d'observer des données dans lesquelles apparaît une évolution dans la construction de la compétence discursive et donc une **grande diversité de degré de cohérence textuelle**.

Enfin, cette seconde partie nous a permis d'exposer la **méthodologie de recueil et de traitement des données** que nous avons utilisée ainsi que les différentes étapes de notre travail, à savoir, la transcription informatique de nos textes, leur segmentation et leur annotation en relations rhétoriques. Nous souhaitons rappeler que nous nous sommes attachés à traiter les données que nous avons recueillies à l'aide du manuel déjà existant (ANNODIS) et à élaborer peu à peu, grâce à l'analyse de ces nouvelles données, un manuel d'annotation en adéquation avec notre type de données (i.e. des productions d'élèves). Autrement dit, le manuel ANNODIS

nous a servi d'outil de base pour la segmentation et l'analyse des liens de cohérence sous-jacents des textes de notre corpus, et, nous avons pu, grâce au traitement de nos données et aux spécificités observées, élaborer un manuel adapté aux productions de locuteurs dont la compétence discursive est en cours de construction. Le travail d'analyse des textes a donc débuté grâce aux outils proposés dans le manuel ANNODIS et s'est affiné en confrontant les consignes proposées dans ce manuel à nos données. Les particularités rencontrées dans nos textes nous ont alors ensuite permis d'adapter les consignes proposées dans ANNODIS pour aboutir à la **réalisation du manuel RESOLCO**. Notons toutefois qu'il s'agit là d'**une toute première version de ce manuel** qui demandera à être réétudiée, modifiée, améliorée au fur et à mesure du traitement de nouvelles données et du traitement des questions soulevées par l'étude de nos textes.

III- Outils de segmentation

3.1- Etape 1 : la segmentation

Pour **rappel**, avant d'être en mesure d'identifier les relations de discours qui structurent la cohérence d'un texte, il est nécessaire de définir quels seront les segments reliés par ces relations rhétoriques. On effectue alors **un premier travail de segmentation** du texte qui consiste à **identifier** les Unités de Discours Élémentaires ou UDE, c'est-à-dire **les segments du texte ayant une autonomie discursive** car c'est sur eux que s'articulent les mécanismes logiques d'interprétation. Cette identification se matérialise par l'insertion de crochets à gauche et à droite du segment délimité, marquant respectivement le début et la fin de celui-ci.

Les **consignes de segmentation de base** sont les suivantes :

Les **UDE** sont **délimitées par des crochets []**.

Exemples :

(38) [Une dame habitait à Tombouctou dans une maison avec ses 3 enfants]

(39) [Ils partirent sur le champ à sa recherche.]

(!) Les UDE ne se chevauchent pas.

(!) En revanche, les UDE peuvent s'emboîter mais uniquement **en milieu de segment** (i.e. on ne trouve **jamais de doubles crochets**).

Exemples :

(40) [Marcus, [l'éné,] adore jouer au foot avec Amarilis,]

(41) [Souélie [qui voudrait faire médecin] dit :]

« Une UDE en principe emboîtée dans une autre du point de vue syntaxique, mais située en début ou en fin de segment, sera simplement traitée comme une UDE juxtaposée. » (Muller & al. 2012 : 5).

Exemples :

- (42) [Quand la nuit tomba] [ils partirent.]
(et non : ~~[[Quand la nuit tomba] [ils partirent.]]~~)
- (43) [vu que la lumière est allumée] [autant sonner.]
(et non : ~~[[vu que la lumière est allumée] [autant sonner.]]~~)

3.2- Liste des cas de segmentation

3.2.1 Phrases simples

L'**UDE prototypique** est constituée par une **proposition indépendante** comportant **un seul verbe** (ne décrivant ainsi qu'**un seul événement ou état** comme on l'a mentionné plus haut).

Exemples :

- (44) [-Nous **avons vécu** une si belle aventure...]
- (45) [Tout les regards **se penchèrent** vers Gabriel.]
- (46) [Elle **repondit** par un hochement de tête.]

3.2.2 Phrases complexes (subordonnées)

(!)Toutes les propositions subordonnées ne seront pas segmentées.

Nous ne segmenterons que **celles qui jouent un rôle de complément non essentiel**, c'est-à-dire celles qui peuvent être supprimées sans changer le sens de la proposition principale, **et qui apporte une information supplémentaire**, qui présentent deux éventualités.

On segmentera donc uniquement les propositions **relatives adjectives explicatives**, les propositions **conjonctives circonstancielles**, les propositions **conjonctives complétives** (uniquement lorsqu'elles sont introduites par un verbe assertif/informatif/de communication en *que* et *si* ou un verbe d'attitude propositionnelle), les **infinitives** (de la même façon qu'indiqué pour les complétive et lorsqu'elles sont introduites par une préposition temporelle ou de but), les propositions **participiales**, les propositions **corrélatives**, les constructions **clivées** (uniquement lorsque l'élément focalisé décrit une éventualité).

- **Propositions relatives :**

Une proposition relative est introduite par un **pronom relatif** qui a une fonction dans la phrase (*qui, que, quoi, dont où, lequel, laquelle, lesquels, lesquelles*). Elle **complète le nom**.

La **proposition relative adjectivale** :

Elle **fonctionne comme un adjectif** ; il y a **un nom devant** sur lequel porte la proposition relative.

On ne **segmentera** que les **propositions relatives adjectives explicatives** car elles **ajoutent une information** donc **deux événements** sont présentés, et **on peut les enlever**.

Exemples :

- (47) [Le premier troua le pied de l'enfant] [**qui n'avai d'ailleurs pas de nom.**]
- (48) [Naïla elle [**qui avait peur que les parents les voient**] elle était d'accord.]
- (49) [La chose bondit sur la jeune fille,] [**-qui poussa un cri-**] [et ronrona]

En revanche, **on ne segmentera pas les relatives adjectives déterminatives** car elles forment avec leur antécédent **une seule unité** ; on ne peut les enlever sans changer le sens de la phrase.

Exemples :

- (50) [c'est quoi cette « surprise » **dont tu m'as parlé ?**]
- (51) [La seule personne **qui est monté à l'étage,**]
- (52) [Il traversa le couloir **qui séparait le salon de la cuisine**]

De la même manière, on ne segmentera pas les **propositions relatives prédicatives**. En effet, ce type de proposition entretient avec son antécédent un **rapport prédicatif** comme entre le sujet et l'attribut, sa **présence** est donc **obligatoire**.

Elles peuvent notamment apparaître avec un verbe comme *être* + un adverbe locatif, ou être l'objet d'un verbe de perception e.g. *voir, entendre...*

Exemples :

- (53) [quand elle : rentre chez elle] [vît l'enfant **qui dormait**]
- (54) [Il a le nez **qui coule**]
- (55) [Les voici **qui jouent dehors.**]

Les **propositions relatives substantives** (qui fonctionnent comme un nom et n'ont pas d'antécédent nominal) forment **une seule unité avec leur antécédent**, c'est pourquoi on ne les segmentera pas non plus.

Exemples :

- (56) [Les jeunes gens coururent vers⁴³ **où l'ombre était partie.**]

⁴³ L'antécédent nominal du pronom relatif est elliptique i.e. [Les jeunes gens coururent vers *l'endroit* **où l'ombre était partie.**]

- **Propositions conjonctives**

Elles sont introduites par une **conjonction de subordination** (*que, comme, lorsque, puisque, quoique, si, quand*) ou une **locution conjonctive** (*parce que, bien que...*).

➤ **Conjonctives circonstancielles** (*temporelles, causales, de but, concessives, conditionnelles...etc*).

Elles complètent la phrase. Elles correspondent à un **complément non essentiel, elles présentent deux éventualités**, c'est pourquoi on les segmente (la proposition subordonnée peut comporter un **verbe conjugué ou à l'infinitif**).

- **Temporelles** : introduites par *quand, dès que, aussitôt que, avant que, pendant que, une fois que, après que, avant de, alors que, lorsque...*

Exemples :

- (57) [mais **lorsque j'ai quitté mon copain**] [j'ai voulu comme un retour aux sources.]
- (58) [il alla dans sa chambre] [et **dès que les lumières étaient éteintes**] [il sortit par la fenêtre.]
- (59) [ils commencèrent a discuter de tout et n'importe quoi] [**jusqu'à ce que le téléphone de Naomie sonna**]

- **Causales** : introduites par *parce que, puisque, étant donné que, non pas que, sous prétexte que, comme, du moment que, vu que, attendu que...*

Exemples :

- (60) [Ils se disaient] [**vu que la lumière est allumé**] [autant sonner.]
- (61) [Je vais vous passer le trajet] [**parce que c'est ennuyant à mourir.**]
- (62) [**Vu que Lucie ne trouva pas la pomme parfaite**] [elle rentra chez elle]

- **de But** : introduites par *pour que, pour, afin que, afin de, de sorte que...*

Exemples :

- (63) [ils mirent du feu autour] [**pour repousser les prédateurs.**]
- (64) [ils penchèrent être assez loin de chez eux] [**pour que personne ne les trouves.**]
- (65) [Ils tapèrent le plus fort possible sur la porte] [**afin qu'on les entende.**]

- **Concessives** : introduites par *bien que, quoique, alors que, même si, quand bien même, tout (+adj.) que, malgré... que*

Exemples :

- (66) [*Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.*] [**Même ci elle ne l'aime pas trop.**]
- (67) [Orchidée recula-paniqué-] [**alors que la « chose » avancé...**]
- (68) [ça aller] [**sauf que un enfant c'es fait piquer par une migalle.**]

- **Conditionnelles** : introduite par *si*

Exemples :

- (69) [Elle réussit à trouver une famille qui l'hébergeait] [**si elle versait une somme d'agent définie à l'avance,**]
 (70) [**S'il avait du regret,**]⁴⁴ [il ne le montr^é pas.]
 (71) [Marie viendra] [**si Jean l'invite.**]

➤ **Conjonctives complétives**

Elles **complètent le verbe** et jouent un rôle syntaxique de **complément essentiel** -COD, COI, Sujet mais on les **segmentera** lorsqu'elles sont introduites par un **verbe assertif/informatif/de communication en QUE et SI** ou un **verbe d'attitude propositionnelle** car, dans ces cas-là, sur le plan sémantique et sur le plan de la valeur de vérité, on a **deux propositions**.

Exemples :

- (72) [mais J'espère] [**que ça vous a plu !**]
 (73) [« -On dirait] [**que quelque chose saute sur le toit**]

- **Interrogatives indirectes**

La proposition interrogative indirecte est introduite par un **pronom, déterminant ou adverbe interrogatif**. On distingue la proposition interrogative indirecte **totale** : introduite par *SI* et la proposition interrogative indirecte **partielle** : introduite par *COMMENT, POURQUOI, QUAND, Où, QUI...* Etant donné leur rôle de complétive (i.e. elles complètent le verbe), on appliquera des consignes de segmentation similaires à celles des conjonctives complétives ci-dessus i.e. On les **segmente** lorsqu'elles sont introduites par un **verbe assertif/informatif/de communication** ou un **verbe d'attitude propositionnelle**.

Exemples :

- (74) [Nous voulions **savoir comment il avait pu lui échapper.**]
 (75) [Orchidée **se demanda combien de temps** était-elle restait là.]
 (76) [Il **expliquait**] [**comment il avait réussi.**]

- **Infinitives**

Une proposition infinitive est une **proposition non finie** ; comportant un **verbe à l'infinitif**. Les instructions de segmentation sont les **mêmes que pour les complétives** (i.e. on les **segmente** lorsqu'elles sont introduites par un **verbe assertif/informatif/de communication en QUE et SI** ou un **verbe d'attitude propositionnelle**). De plus, on les **segmente également** lorsqu'elles sont **introduites par une préposition temporelle ou de but** (i.e. lorsqu'elles correspondent à des subordinées circonstancielles infinitives de but et de temps).

⁴⁴ A noter que, selon le contexte, cet exemple peut avoir une valeur conditionnelle ou concessive.

Exemples :

- (77) [Elle **estimait**] [**devoir aider ses frères.**]
(78) [Louve se transforma en loup] [et fila dans la forêt] [**rejoindre une meute.**]
(ici la préposition *pour* est elliptique)
(79) [Elle resitat quelques instant,] [**avant de cédé.**]

Liste (non exhaustive) des **verbes assertifs, informatifs, de communication** induisant une segmentation :

clamer, proclamer, insister, soutenir, déclarer, persuader, convaincre, affirmer, faire valoir, revendiquer, imposer, maintenir, témoigner, attester, confirmer, assurer, garantir, certifier, conclure, démontrer, montrer, souligner, informer, noter, révéler, annoncer, expliquer, dire, rapporter, raconter, narrer, relater, indiquer...

Liste (non exhaustive) des **verbes d'attitude propositionnelle** (qui expriment des sentiments, des pensées, des espoirs...) :

estimer, penser, croire, imaginer, supposer, spéculer, souhaiter, espérer, craindre, prédire, calculer, anticiper, attendre, rêver, considérer, deviner, sentir, avoir l'impression, sembler, être persuadé, être convaincu...

(!) Les infinitives, sujet ou objet d'un verbe, **non introduites par les verbes ci-dessus ne sont pas segmentées.**

Exemples :

- (80) [la balaine voulait **écraser l'enfant**] (infinitive objet du verbe)
(81) [il décida **de ce rendre dans la forêt**.] (infinitive objet du verbe)
(82) [**Prendre des photos** est sa grande passion.] (infinitive sujet du verbe)

- **Participiales**

La proposition participiale est une **proposition non finie** ; comportant un **gérondif**, un **participe présent** ou un **participe passé**.

On les **segmente toutes** car elles présentent une autre éventualité et constituent un complément non essentiel.

Exemples :

- (83) [on vit les quatres enfants sortir,] [**en courants**] [et **en appelants** leurs grands frères ou sœurs.]
(84) [**En fouillant** un peut dans le bureau] [il trouva vite les papier.]
(85) [**Arrivés au parc**] [ils commencèrent a discuter de tout et n'importe quoi]

- **Propositions corrélatives :**

Une proposition corrélatrice est introduite à l'aide du subordonnant **que** précédé d'un **adverbe corrélatif de degré** (*plus, moins, si, aussi, mieux...*etc).

On **segmente chacune des propositions** constituant la structure corrélatrice.

Exemples :

- (86) [Ils étaient **tellement** blancs] [**qu'ils ne relevèrent pas le détail**]
- (87) [L'eau de la rivière était **si** pure] [**que l'on voyait aussi bien le fond**] [**que si il n'y avait pas d'eau.**]
- (88) [**A peine** la jeune fille s'allongea] [**que de yeux verts apparurent.**]

- **Constructions clivées et présentatives**

Ce type de structure **focalise un constituant** : *C'est /SP/Sub./Adv./Gérondif/SAdj. qui/que... ; il y a (que)...qui....*

On **segmentera** les constructions clivées lorsque **l'élément focalisé décrit une éventualité**.

Exemples :

- (89) [Et **c'est armés de lampes de torches et de fusils**] [**qu'ils** partirent en direction de la forêt.]
- (90) [**C'est parce qu'il était heureux**] [**qu'il** n'arrêtait pas de sourire.]
- (91) [**C'est en s'entraînant chaque jour**] [**qu'elle** est devenue joueuse professionnelle.]

Dans les **autres cas** de constructions clivées et dans les cas de structures présentatives, on ne **segmentera pas**.

Exemples :

- (92) [**C'est** alors **qu'il** vît le chasseur.]
- (93) [**C'était** un cri aigu **qui** venait du bois.]
- (94) [**Il y a que** les gens courageux **qui** sortent dehors.]

- **Constructions pseudo clivées**

Ce type de construction permet de présenter l'information en deux temps : *ce que/qui/dont ...c'est...; celui que/qui...*Ces constructions forment **une seule unité**.

Nous ne les **segmentons pas**.

Exemples :

- (95) [**Ce que** j'aime, **c'est** la musique.]
- (96) [**Celui qui** me regarde, **c'est** mon frère.]
- (97) [**Ce dont** j'ai envie, **c'est** d'une glace.]

3.2.3 Appositions

On les **segmente toutes** (qu'elles apparaissent en tête de proposition ou qu'elles soient reliées plus directement au syntagme nominal).

Les syntagmes en apposition peuvent être des **adjectifs**, **participes** (passés ou présents), des **gérondifs**, des **nominaux**, des **adverbes de temps** + SP/Adj./SN, des **adverbes** seuls...etc.

- **Adjectifs**

Exemples :

- (98) [et la] [il vit louvkâa et Naomie étendues sur le sol] [**ruisselantes** de sang.]
(99) [Il sce racontait des légendes des Croctoutristes] [des monstres sans yeux,] [**petits de 10 centimetres.**]
(100) [Les deux garçons pénétrèrent dans la maison] [**jaunie** par le temps e,] [et au bois **abîmé** par les insectes.]

- **Participes passés**

Exemples :

- (101) [les arbres [**éclairer** par la foudre] devenir de véritable monstres.]
(102) [Lorsque la porte s'ouvrit sur un grand gars,] [**taillé** en armoire a glace,] [**tatoué** de partout] [piercing au nez et aux oreilles.]
(103) [Raphaël sortit de la maison,] [**suivit** d'Adrien et d'Emma.]

- **Participes présents et gérondifs**

Exemples :

- (104) [elle vit Kelly allongée par terre,] [le ventre ouvert] [et les boyaux **sortant** de celui-ci !]
(105) [On vit les quatre enfants sortir] [**en courant.**]
(106) [Et voilà Orchidée,] [en chemise de nuit,] [**marchant** pied-nu dans l'herbe froide et humide.]

- **Nominaux**

Exemples :

- (107) [Lorsque la porte s'ouvrit sur un grand gars,] [**taillé** en armoire a glace,] [tatoué de partout] [**piercing au nez et aux oreilles.**]
(108) [Les deux filles,] [**une brune aux cheveux très longs et l'autres aux cheveux blonds**]
(109) [Théo, [**un petit garçon de 8 ans apaine,**] voulait a tout prix s'y aventurer.]

- Adverbe de temps + SP ou adverbe de temps + adjectif⁴⁵ ou adverbe de temps + SN

Exemples :

- (110) [grâce à la vente de la maison de la vieille Vinca] [**aujourd'hui au ciel.**]
 (111) [Louve [**agée de 10 ans maintenant**] se retrouvait de nouveau seule.]
 (112) [Elle se retourna,] [**toujours le fous rire aux lèvres,**]

- Adverbes seuls

Exemples :

- (113) [**Heureusement,**] [il y avait échappé de peu.]
 (114) [**insidieusement,**] [la peur commence à s'infiltrer.]

3.2.4 Adverbiaux

Certains syntagmes adverbiaux détachés en tête de phrase correspondent à des UDE. En effet, selon Charolles (cf. Hypothèse de l'encadrement du discours de Charolles 1997⁴⁶), les adverbiaux (temporels, spatiaux...) ont la particularité de posséder un potentiel cadratif lorsqu'ils apparaissent à l'initiale d'une phrase. Autrement dit, en position d'adjoint de phrase, ces adverbiaux ont la capacité d'étendre leur portée au-delà de leur phrase d'accueil. Cela signifie plus précisément qu'ils ont le pouvoir d'indexer plusieurs propositions et de les regrouper dans un bloc homogène (i.e. un cadre).

Ces adverbiaux détachés en tête de phrase sont tous **segmentés** :

- Adverbiaux en tête de proposition

Exemples :

- (115) [**Un jour**] [les deux enfants sortir la nuit.]
 (116) [**Trois kilomètre plus tard**] [il repartaient.]
 (117) [**Dehors**] [il faisait nuit noir.]

(!) En revanche, un adverbial qui n'apparaît pas en tête de segment ne sera pas segmenté car il n'a pas d'autonomie discursive et n'a pas de pouvoir cadratif⁴⁷:

- (118) [elle anten **tout a coup** un bruit].
 (Et non {elle anten {**tout a coup**} un bruit})
 (119) [jeane **un jour** elle disparat].
 (Et non {jeane {**un jour**} elle disparat})

⁴⁵ L'adverbe plaide en faveur d'une autonomie du segment et donc d'une segmentation. Il est un indice d'apposition.

⁴⁶ « plusieurs propositions apparaissant dans le fil d'un texte entretiennent un même rapport avec un certain critère, et sont, de ce fait, regroupables à l'intérieur d'unités que nous appellerons cadres » (Charolles, 1997 : 4).

⁴⁷ i.e. ne peuvent étendre leur portée au-delà de leur phrase d'accueil.

(!) Dans les cas où **un adverbial en tête de proposition** est **précédé d'un connecteur**, on considère que le connecteur relie le cadratif à ce qui précède, et de fait, qu'il relie également l'ensemble du bloc dominé par le cadratif. Ainsi, le **connecteur** est **groupé dans le même segment que l'élément cadratif**.

Exemples :

- (120) [**Et une heure plus tard**] [ils rentre chez eux.]
- (121) [**Puis un jour**] [ils onteu peurent]
- (122) [**Mais en pleine nuit**] [il se reveilla]

- Sont segmentés de la même manière, les **éléments en tête de proposition pour lesquels la virgule peut être remplacée par deux points** sans changement de sens.

Exemple :

- (123) [(**Précision**⁴⁸), [" la vieille peau est une retraitée de 88 ans] [ayant perdu son mari] [et vivant seule avec son chat empaillé.]
(on pourrait aussi bien avoir [**Précision :**] [la vieille peau est une retraitée...])

- **Adverbiaux** comportant des **noms d'événements ou d'états introduits par une préposition ou locution prépositionnelle** (spatiale, temporelle, causale, concessive ou contrastive...) : **SP + nom d'événement ou d'état**

Ils sont **segmentés**.

Exemples :

- (124) [**Avec un petit bruit,**] [la porte s'ouvrit.]
- (125) [Les ados monter a sa suite] [**malgrais l'envie de fuir,**]
- (126) [elle enmena ña Naomie et Gabi dan dans la forêt] [**pour une ballade nocturne,**]

- **Adverbiaux de point de vue**⁴⁹ en *selon, suivant, d'après, quant à...etc.*

Ils sont toujours **segmentés** (qu'ils soient en tête de proposition ou non).

Exemples :

- (127) [Arno faisait parti d'une organisation clandestine qui vole] [et pille des persone qui **pour eux**] sont dans l'inegalité.]
- (128) [La dame devait, **selon elle,**] avoir plus de 100 ans.]
- (129) [L'ours était parti vers la forêt,] [**d'après les enfants.**]

⁴⁸ ici il ne s'agit pas d'un adverbial mais d'une ellipse (*j'ajoute une*) *précision*,

⁴⁹ i.e. exprimant la source d'une opinion ou d'un point de vue.

- **Plusieurs adverbiaux antéposés à la suite**

Ils seront regroupés **dans un même segment**.

Exemples :

- (130) [Un soir, après le repas,] [il alla dans sa chambre]
- (131) [A côté sur un arbre] [il y avait marqué en sang] (...)
- (132) [Il y a longtemps, très longtemps] [un bébé fut abandonné.]

3.2.5 Coordination

- **Coordination de propositions indépendantes**

On **segmente** chaque proposition (en incluant la conjonction dans le second segment).

Exemples :

- (133) [Je n'avait pris aucun objet sur moi,] [**mais** j'eus une idée.]
- (134) [Les enfants rentrais de leur match de basket a treize-heure] [**donc** Anna ce mis a preparer a manger.]
- (135) [Le cerf venait souvent ici] [**car** l'herbe était grasse et bien verte.]

- **Coordination de deux verbes ou syntagmes verbaux**

On les **segmente s'ils ont en commun un même sujet et/ou objet**.

Exemples :

- (136) [**Le troisième garçon** se leva] [et se dirigea vers la porte]
(ici, **même sujet en commun**)
- (137) [on vit **les quatre enfants** sortir,] [en courants] [et en appelants leurs grands frères ou sœurs.] (ici, **même sujet en commun**)
- (138) [Arno faisait parti d'**une organisation clandestine** qui vole] [et pille des persone] (ici, **même objet en commun**)

(!) Si on a **un seul verbe avec deux arguments coordonnés**, on ne fait qu'**un seul segment**.

Exemples :

- (139) [une socièter de construction et de batiment qui **voulait recupèrer les grand jardin et les maison de la rue**]
- (140) [Il lui avait dit] [que dans la forêt il y **avait** parfois **des loups garous ou des fantômes et autres créatures**.]
- (141) [ils commencèrent a discuter de **tout et n'importe quoi**]

- Coordination de propositions subordonnées

On segmente chaque proposition.

Exemples :

- (142) [Arno faisait parti d'une organisation clandestine qui vole] [et pille des persone]
(ici, le pronom relatif et elliptique)
- (143) [C'était simplement Paulo qui venait de rater une marche] [et qui avait dévalé tout le reste de l'escalier]
- (144) [Il était très probable qu'ils allaient partir en voyage] [et qu'ils en seraient ravis.]

- Coordination de syntagmes prépositionnels avec noms d'événements et/ou d'états

On segmente quand la préposition (ou une partie) est répétée.

Exemples :

- (145) [Grâce à l'aide de Tom] [et à la gentillesse de sa maman] [ils réussirent à s'enfuir.]
- (146) [Léa chantait devant eux] [avec passion] [mais avec une grande peur.]
- (147) [Malgré la douleur] [et malgré le froid] [ils continuèrent à courir.]

3.2.6 Syntagmes prépositionnels en *comme* + SN

Lorsque la comparaison établie grâce à la préposition *comme* sert à **exprimer l'intensité/la manière**, à la façon d'un adverbe, on **ne segmentera pas**.

Exemples :

- (148) [Elle fila **comme l'éclair** dehors dans dans la forêt.]
(i.e. Elle fila **vite**)
- (149) [elle avait les cheveux blancs **comme de la neige**]
(i.e. elle avait les cheveux **très blancs**)

Dans les **autres cas**, on les **segmentera**.

Exemples :

- (150) [Il retourna au salon] [et vît que, **comme lui,**] ses amis avaient entendus :]
- (151) [**Comme tout les dimanche**⁵⁰] [Anna allait faire ses courses au marché de St Aubin.]

3.2.7 Incises et propositions incidentes

Il s'agit de propositions finies syntaxiquement indépendantes, insérées à l'intérieur ou à la fin d'une autre proposition. Les **incises indiquent que l'on rapporte les paroles ou les pensées de quelqu'un**. Les **propositions incidentes signalent un commentaire ou une réflexion émise par le narrateur**. De manière conventionnelle, elles sont souvent signalées par une

⁵⁰ Ce segment a en plus la caractéristique d'être cadratif.

marque de ponctuation : placées à l'intérieur d'une proposition, elles peuvent être encadrées par des parenthèses, des tirets ou une/des virgule(s). Placées à la fin d'une phrase, elles peuvent apparaître après un point d'interrogation ou un point d'exclamation. Toutefois, dans les textes d'élèves, ces marques de ponctuation caractéristiques ne sont pas forcément réalisées.

On les **segmente**.

Exemples avec ponctuation (au moins partielle) :

- (152) [Léo !] [**criait Naïla**] [tout va bien.] (*incise*)
(153) [Préparons ensemble un gâteau pour son anniversaire !] [(**lui ordonna Maya**)] [Et décorons-le avec des fleurs !] (*incise*)
(154) [Les filles, [**c'est vrai**,] aiment parler.] (*proposition incidente*)

Exemples sans ponctuation :

- (155) [J'ai une idée] [**lui dit la fille**] [sete nuit on va voir ce grand bruit.] (*incise*)
(156) [partons] [**suggéra Gabriel**] [il fait trop noir.] (*incise*)
(157) [Mais les enfants ne se laisseraient jamais faire,] [ils allaient [**quoi qu'il arrive**] se révolter !] (*proposition incidente*)

Nous pouvons être amenés à **segmenter à l'intérieur** de ces types de propositions.

Exemples :

- (158) [-Ok, Ok,] [(s'adressant à Runa) [**il dit**,] [fuyons,] [il y a un danger]
(159) [Va-t'en !] [**hurlait Marc**] [**en brandissant un bâton pour faire fuir l'animal.**]
(160) [Comment a-t-elle pu lui faire ça ?] [**s'étonnait Léon**] [**qui était choqué.**]

3.2.8 Présentatifs

Ce sont des mots ou expressions qui servent à introduire et/ou mettre en exergue l'élément correspondant au noyau de la phrase.

On **délimite le segment contenant le présentatif**.

Exemples :

- (161) [Et **voilà** Orchidée,] [en chemise de nuit,]
(162) [**C'est** mon fils,] [Michael.]
(163) [**Il y a** deux voitures devant chez moi.]

3.2.9 Amorces de textes de type *Il était une fois*

On considère que les amorces du type *Il était une fois* sont des structures du type « *Il était une fois X* » qui introduisent un événement sous-spécifié dont l'actant est X. Ainsi, on réunira dans un même segment la structure d'amorce et l'actant X.

Exemples :

- (164) [**Il était une fois un jeune homme**] [csa famille est morte,] [il vivait tout seul dans une vieille maison au pays sombre.]
(165) [**Il aït était une foi, une petite fille qui s'appelle Inès.**]
(166) [**Il été une foits, une fille qui été perdu.**]
(167) [**Il y avait quelquefois deux enfants**]

3.2.10 Enumérations

Elles sont **groupées dans un même segment**.

- (168) [Dans la maison] [il y avait, **un chodron, des verres, de la bave de crapeau...**]
(169) [puis elle partie **en autriche, en australie, en chine et en engleterre**]
(170) [Elle était **ridée, rabougris,**]

3.2.11 Ellipses

Il est important de repérer les éléments discursifs elliptiques afin d'opérer la segmentation adéquate.

Exemples :

- (171) [Chataigne ouvris un œil] [**puis deux.**]
(ici, le GV et le COD sont elliptiques : puis **il ouvrit deux yeux**.)
(172) [Quelle frayeur !]
(ici, le sujet et le GV sont elliptiques : Quelle frayeur **elle a eue** !)
(173) [on ne sai Pas se que son devenue les enfant] [**meme Marine**]
(ici, la proposition est elliptique : même Marine, **on ne sait pas ce qu'elle est devenue**)

3.2.12 Interjections

On trouve souvent des interjections dans les écrits d'enfants. Etant donné qu'elles sont indépendantes, on **les segmente toutes**.

Exemples :

- (174) [« **uuuuuuuuuuu !** »] [il eut peur]
(175) [**NON !**] [cria Gabriel]
(176) [**-Au secours,**] [**à l'aide !**]

A noter qu'**une suite d'une même interjection** est à **regrouper dans un même segment**.

- (177) [Oui, oui, je te rappelle tout de suite bisous !] [**Biiiiip ! Biiiiip ! Biiiiip !**]
(178) [Ils montent en craint] [« **Ah Ah Ah** »]
(179) [Les enfants :] [**Ok, ok**] [ciao.]

3.2.13 Précisions sur certaines marques de ponctuation

- **Parenthèses, tirets et deux points**

On peut les considérer comme des **indices de segment**. Toutefois, étant donné l'usage souvent approximatif de la ponctuation dans les textes d'élèves, **on se fiera d'abord au sens** afin de déterminer si les éléments mis entre parenthèses/tirets, ou séparés par deux points correspondent effectivement à un segment :

Exemples :

(180) [Un homme [(**sûrement son mari**),] était assis sur un fauteuil]

(181) [Mia [**-la brune-**] habitait dans cette maison depuis longtemps, avec ses parents e son petit frère.]

(182) [" **Dans les films ça finit toujjs comme ça :**] [Ils vont dans la cave] [et sont attaqués par de fantômes...]

- **Guillemets**

Les propositions marquées entre guillemets qui correspondent à une **citation** ou un **discours direct** sont **segmentées**. En revanche, on ne segmentera pas lorsqu'il s'agit d'un mot ou d'une expression utilisé dans un sens particulier.

Exemples :

(183) [-Il faut qu'on rammène « **toute la clique** » armée]

(184) [Orchidée recula-paniqué-] [alors que la « **chose** » avancé...]

(185) [« **Rentrez !** »] [cria Camille.]

(186) [« **-C'était quoi ?** »] [demanda Lucas.]

On peut aussi segmenter à l'intérieur des guillemets si besoin.

Exemples :

(187) [« -Je sais pas] [mais c'est pas normal »...]

(188) ["T'inquiète,] [à cette heure là elle dormira déjà.] [Et elle laisse toujours la porte ouverte] [au cas où son mari reviendrait..."]

(189) ["OK, j'accepte,] [mais on rentre avant 1h du mat'."]

Note : les **titres de récits** sont à considérer comme des éléments à segmenter.

Exemples :

(190) [L'aventure dans la jungle]

(191) [La sorcière et les enfant]

(192) [La maison d'a-côté]

3.3-Conclusion

Dans cette **troisième partie**, nous avons **présenté les outils de segmentation** que nous avons pu adapter du manuel ANNODIS grâce à l'étude de nos données. Ces outils nous ont permis de constituer la **première version de la partie segmentation du manuel RESOLCO**.

Nous avons tout d'abord expliqué que la segmentation d'un texte constitue la première étape de l'annotation en relations de discours. Lors de cette étape, nous effectuons la délimitation des UDE (Unités de Discours Élémentaires) qui constituent le discours. Concrètement, nous insérons des crochets de part et d'autre des différents segments ayant une autonomie discursive car c'est à partir d'eux que s'élaborent les mécanismes logiques qui sous-tendent l'interprétation. Nous avons ensuite listé, explicité et illustré au moyen d'exemples (pour la plupart tirés de notre recueil de données), les **différentes consignes de segmentation établies** pour les différents types de segments constituant un texte (e.g. phrases simples, phrases complexes, appositions, adverbiaux, segments coordonnés, incises...etc).

Cette adaptation de la partie *segmentation* du manuel a constitué **la plus grande partie de notre travail**. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné dans la seconde partie, de nombreuses questions se posent dès cette étape du travail d'annotation à cause des spécificités que présentent les productions d'élèves, à savoir, les ambiguïtés qui sont courantes (notamment en ce qui concerne les propositions relatives), les problèmes de formation syntaxique des énoncés, le manque de maîtrise de la ponctuation...etc.

IV- Outils d'annotation en relations rhétoriques

4.1-Principe

La deuxième étape du travail d'analyse discursive consiste en l'identification des relations rhétoriques qui relient les différentes unités de discours élémentaires (UDE) (i.e. qui relient les différents segments discursifs délimités dans l'étape 1 de segmentation du discours), et qui déterminent la cohérence de l'ensemble du texte.

Ces liens relationnels peuvent être marqués de façon explicite par un marqueur de discours.

Exemples :

(193) [La directrice avait mis des bareaux partout]**1** [**pour** que les enfants n'aillent pas dans cette maison extraordinaire,]**2**

Dans cet exemple, le segment **2** représente le **but**⁵¹ du segment **1**. Ceci est marqué explicitement au moyen de la préposition *pour*. On annotera cet exemple de la façon suivante : **but (1,2)**.

Mais ces relations rhétoriques **peuvent** également **être implicites**, bien que restant indispensables à la cohérence locale du discours.

Exemple :

(194) [Le jeune cerf partit à toute vitesse]**1** [se réfugier derrière la vieille maison,]**2**

Ici, la relation de **but** entre les segments **1** et **2** est bien présente mais implicite (i.e. Le jeune cerf partit à toute vitesse (*pour/dans le but de*) se réfugier derrière la vieille maison). L'annotation sera identique à celle de l'exemple (193) : **but (1,2)**

« Une **relation** est généralement **caractérisée par sa sémantique** (causale, temporelle, etc.) mais on considère qu'**une relation n'est présente que si on détecte de façon claire l'intention de l'auteur d'exprimer ce lien.** » (Muller et al., 2012 : 10).

*Un segment peut être **relié** à un autre **par une ou plusieurs relations** de discours et ces segments ne sont **pas obligatoirement juxtaposés**.

Exemples :

(195) [elle fut abandonnée par ses parents]**1** [qui manquaient terriblement d'argent.]**2**
[Une vieille veuve la recueillit.]**3**

On annotera cet exemple comme suit : **explication (1,2)**, **e-elab**⁵² **(1,2)**, **narration (1,3)**

Dans l'exemple ci-dessus, les segments **1** et **2** sont reliés par deux relations discursives, à savoir, Explication et Elaboration d'entité. De plus, on voit que les segments **1** et **3**, qui ne sont pas juxtaposés, sont reliés par la relation de Narration.

⁵¹ Chacune de ces relations sera explicitée en 4.6 et on trouvera un résumé de ces relations dans l'annexe B.

⁵² i.e. il s'agit de la relation dite d'Elaboration d'entité qui sera explicitée en 4.6.15.

4.2-Attachement

Les segments élémentaires (UDE) sont à considérer dans l'ordre de lecture, **les uns après les autres** (c'est pourquoi on parle de processus d'interprétation, et donc d'annotation, « incrémental »).

Pour chaque segment, il s'agit de **rechercher son point d'attachement**. Autrement dit, il s'agit de rechercher le segment cible auquel celui-ci va pouvoir s'attacher par une relation discursive.

Un segment peut s'attacher à un autre segment issu de la même phrase, ou du même paragraphe, ou bien encore d'un contexte plus large.

(!) Pour une **proposition indépendante** ou une **proposition principale**, le **segment cible** est à rechercher **vers l'arrière du texte** (en écartant les propositions lui étant éventuellement subordonnées et se trouvant vers l'arrière).

Exemple :

(196) [Elle se retourne,]1 [¶ l'aperçoit,]2 [rigole,]3 [et s'enfuit encore plus vite.]4 [Pour attiré leur attention,]5 [je casse un arbre.]6

narration (1,2), narration (2,3), narration (3,4), but (6,5), narration (4,6)

Dans cet exemple, on voit bien que les propositions indépendantes des segments 1,2,3,4 et 6 s'attachent toutes à un segment situé vers l'arrière du texte. De plus, on voit que le segment 5 (i.e. la proposition subordonnée de but, attachée au segment 6) est écarté lors de la recherche du point d'attachement du segment 6, qui vient s'attacher au segment 4.

(!) Une **proposition subordonnée s'attache toujours à la principale** (indépendamment du fait que celle-ci se trouve vers l'avant ou l'arrière du texte).

Exemples :

(197) [Anna rentrait chez elle]1 [pour préparé le repas a ses deux enfants e son marie Arno.]2

but (1,2)

(198) [Pour attiré leur attention,]1 [je casse un arbre.]2

but (2,1)

L'ordre des arguments d'une relation de discours (e.g. but (1,2) ou but (2,1)) **est gouverné par l'attachement** (i.e. par la recherche du segment cible auquel sera relié le segment en cours de considération). Ainsi, **but (1,2)** signifie que c'est **le segment 2**, représentant le **but** du segment 1, qui est **relié au segment 1**. A l'inverse, si on a **but (2,1)**, on comprend que c'est le **segment 1**, décrivant le **but** du segment 2, qui **vient s'attacher au segment 2**.

Lorsque **deux relations** unissent **deux mêmes segments**, on les annotera de la façon suivante :

Exemple :

(199) [Il avait peur]1 [mais repoussa ces limites.]2

contraste (1,2) narration (1,2)

4.3-Segments composés ou complexes

Parfois, les relations peuvent relier **des groupes de segments**. En effet, certains segments constituant ensemble une unité dont la cohérence est forte peuvent être réunis pour être mis en relation de façon plus globale avec un autre segment.

Exemple :

(200) [A côté de l'orphelinat]**1** [il y avait une maison]**2** [soit disant habitée par le fantôme de son ancienne propriétaire]**3** [madame Lily.]**4** [*Elle habitait dans cette maison depuis longtemps,*]**5** [avant qu'elle ne se fasse tuer par son jardinier.]**6** [Mais tout ça n'était que des histoires racontées par les grands pour Jean.]**7**
contraste ([1-6] ,7)

Par convention, on notera [1-6] l'**ensemble des segments compris entre les segments 1 et 6** inclus, autrement dit les segments 1,2,3,4,5,6.

Un segment complexe qui serait, par exemple, noté [3,6-9,10] correspondrait ainsi aux segments 3,6,7,8,9,10.

Il peut y avoir **des relations à l'intérieur du segment complexe**, que l'on note à part.

L'exemple (200) serait alors annoté comme suit :

cadre (1, [2-6]), **e-elab** (2,3), **e-elab** (3,4), **arrière-plan** (3,5), **arrière-plan** (6,5)
contraste ([1-6] ,7)

Un segment complexe peut être de tailles différentes ; il peut aussi comporter des segments éloignés dans le texte. Ainsi les différents segments le composant ne sont **pas nécessairement reliés syntaxiquement**.

Exemple :

(201) [Il arriva dans un pré qui n'était pas loin de la forêt.⁵³]**1** [Jean pensait aux histoires que lui avait raconté Baptiste]**2** [qui était de 5 ans son aîné.]**3** (...) [Soudain il entendit un grand cris.]**6**
Arrière-plan (1,2) **e-elab** (2,3) **narration** (1,6)

Dans cet exemple, le segment 6 est relié au segment 1 par la relation de Narration.

(!) Il y a des contraintes à respecter en construisant les segments complexes. Exemple : un segment ne peut pas faire partie de deux segments complexes distincts, C et C', où C ne fait pas partie de C'.

⁵³ A noter que ce segment devrait en réalité être segmenté ainsi : [Il arriva dans un pré ? qui n'était pas loin de la forêt.] et que deux fichiers de segmentation devraient ensuite être générés pour rendre compte des deux interprétations possibles : [Il arriva dans un pré]**1** [qui n'était pas loin de la forêt.]**2** et [Il arriva dans un pré qui n'était pas loin de la forêt.]**1**

4.4- Gestion de l'incertitude

Il est parfois difficile de déterminer précisément la relation unissant deux segments que l'on sait en lien. Dans d'autres cas, ce n'est pas l'identification de la fonction rhétorique (i.e. l'identification de la relation) d'un segment qui pose problème mais la détermination du point d'attachement de ce segment. Dans ces cas-là, on notera une **relation sous-spécifiée** en remplaçant l'**élément inconnu** par un « ? »

Exemple :

(202) [il se trouva tout un pays,]1 [le pays sombre.]2 [Avec trois grandes villes,]3 [Tristemort, Noyadejoyeuse, et Pendtoivite.]4 [Et le reste, de la forêt]5 [ou surnommé aussi forêtiste, forêtmorte.]6 [Là bas]7 [il y avait des habitants,]8 [les tristegens.]9
elab (?, [7-9])

Ici, on arrive à identifier la relation d'Elaboration mais on hésite entre un attachement à 1 (*un pays*) ou bien à 5 (*le reste de la forêt*), on ne sait précisément si *Là bas* réfère au *pays* ou à *la forêt* uniquement.

Note : En revanche, il n'est pas utile de noter une **indétermination complète** c'est-à-dire une indétermination concernant à la fois le **type de relation discursive** reliant des segments et le **point d'attachement** de ce segment - e.g. **?(?,4)** - car cela ne donne aucune indication sur le segment 4. (Dans ces cas d'indétermination, il peut être utile d'indiquer les raisons perçues de cette incertitude.)

Exemple :

(203) [Marine partit.]1 [Luc partit après elle.]2 [Théodore le suivit.]3 [Paris est la capitale de la France.]4 [Elsa les rejoignit ensuite.]5
narration (1,2) narration (2,3) ?(?,4) narration (3,5)

4.5- Fusion : correction de la segmentation

Un segment peut parfois avoir été segmenté par erreur lors de l'étape 1 de segmentation. Dans ces cas-là, au moment de l'annotation en relations de discours, **on indiquera que ces deux segments sont en fait un seul et même segment**⁵⁴ grâce à la relation de **Fusion**.

Exemple :

(204) [Les triplets insisterent]1 [pour venir à la recherche de Louve,]2

Ces deux segments ont été initialement segmentés à cause de la préposition *pour* du segment 2 qui semblait nous permettre d'inférer une relation de But entre les deux segments (i.e. le segment 2 semblait correspondre à une subordonnée circonstancielle de but). Toutefois, après une analyse plus attentive, nous avons conclu que le segment 2 était plutôt l'équivalent d'une subordonnée complétive, formant ainsi un seul segment : Les triplets n'ont pas insisté *dans*

⁵⁴ A noter, qu'on s'abstient, grâce à la fusion, de modifier la segmentation et donc le nombre de segments initialement réalisé afin de ne pas devoir modifier la numérotation des segments et garder ainsi un référentiel stable pour les segments du discours. Ceci s'avèrera notamment utile en cas d'annotation par plusieurs annotateurs.

l'objectif/dans le but de/ afin de/ venir... Le segment 2 signifie plutôt que les triplets ont *insisté sur le fait de venir...*

4.6- Présentation des relations de discours

4.6.1 Explication

Etiquette : **explication**

Deux segments sont reliés par la relation d'Explication lorsqu'on considère que **le second segment** (celui qui est attaché) **explique le premier** (la cible) **de façon explicite ou non** (indépendamment de l'ordre d'apparition des segments dans le texte). Autrement dit, on a **une éventualité** qui est présentée comme la **cause** d'une autre éventualité. Le **premier argument** de la relation est le **segment expliqué**. Le **second argument** correspond au **segment qui est la cause** du premier segment.

Exemples :

(205) [Le cerf venait souvent ici]¹ [*car* l'herbe était grasse et bien verte.]²
explication (1,2)

(206) [en fait ce n'est pas un pays ordinaire,]¹ [ce pays se trouve sous la terre.]²
explication (1,2)

Marqueurs possibles : *car, parce que, à cause de, du fait de, par la faute de, si...c'est parce que..., depuis* (si causalité évidente)...

Confusions possibles : Cette relation est proche des relations de **But**, **Résultat** et **Elaboration**.

*Si le **second segment décrit l'effet du premier**, on a la relation de **Résultat**. (La différence entre Explication et Résultat est rhétorique : choix de présentation, rôle de la subordonnée par rapport à la principale).

Exemples :

(207) [Voyant ça,]¹ [elle comprit qu'il y avait un chasseur dans la forêt.]²
résultat (1,2) (i.e. « elle vit ça » *donc* « elle comprit... »)

En revanche, si on avait eu la présentation ci-dessous, on aurait eu un cas d'Explication :

(208) [elle comprit qu'il y avait un chasseur dans la forêt]¹ [Voyant ça.]²
explication (1,2) (i.e. « elle comprit... » *parce que* « elle vit ça »)

*Bien qu'un **but** puisse être considéré comme une forme d'explication d'une intention, une **relation distincte est établie**.

Exemple :

(209) [il partis]¹ [en courant]² [*pour* prévenir le village,]³
but ([1,2],3)

Le segment 3 explique certes *pourquoi il partis en courant* mais c'est l'intention de *prevenir le village* qui est la cause du départ.

De même dans l'exemple ci-dessous :

(210) [*pour* arrêter de s'ennuyait,]1 [*on* à décider de braver l'interdit]2
but (2,1)

Le segment 1 explique certes *pourquoi on à décider de braver l'interdit* mais c'est l'intention d'*arrêter de s'ennuyait* qui est la cause de la décision de braver l'interdit.

C'est un lien différent d'un lien d'explication typique qui aurait été identifié si on avait eu:

(211) [*parce qu'*on à décider de braver l'interdit]1 [*on a* arrêter de s'ennuyait]2
explication (2,1)

Note :

Dans le cas d'Explication, on comprend qu'*on à décide de braver l'interdit* ET qu'*on a arrêter de s'ennuyait*.

Dans le cas de But, en revanche, on comprend *qu'on à décider de braver l'interdit avec l'intention d'arrêter de s'ennuyait* MAIS il se peut quand même qu'on ait continué de *s'ennuyait*. Dans le cas d'une relation de but, **l'éventualité décrite dans le segment droit n'est pas encore réalisée.**

On restreindra à la relation d'Explication, **des explications de pourquoi quelque chose s'est produit ou pourquoi un agent a fait telle ou telle chose.**

*Une **Elaboration** peut, elle, répondre à la question de *comment* une action a été faite et constituera une relation distincte.

Exemple :

(212) [*il partis*]1 [*en courant*]2
elab (1,2) i.e. *il partis comment ? en courant.*

(!) Parfois, **la relation d'Explication** qui s'établie entre deux segments ne **porte** pas sur les événements décrits dans les segments, mais **sur les actes de parole eux-mêmes.**

Exemple :

(213) [*Sortez s'il vous plaît.*]1 [*Je téléphone.*]2

Ici, il y a bien une relation d'Explication entre ces deux segments mais il s'agit d'une explication du type : le « **contenu du segment 2** » est relié à l'« **énoncé du segment 1** » par la relation d'Explication. Autrement dit, **le contenu de 2** est l'explication de l'énoncé de 1⁵⁵ i.e. l'événement de « téléphoner » est l'explication de l'acte de langage 1 en tant qu'événement lui-même (i.e. la requête effectuée), et non l'explication de l'événement «sortir » :

⁵⁵ ce qui diffère d'une explication de type contenu à contenu, ce qui aurait été le cas si on avait eu : [*Je souhaiterais que vous sortiez.*] [*Je téléphone.*].

[Je téléphone.]1 [C'est pourquoi je vous demande de sortir.]2 et non [Je téléphone.]1 [C'est pourquoi il vous faut sortir.]2. Le segment 2 de l'exemple (213) explique la requête effectuée en 1 et non la sortie elle-même.

On notera cette **méta-explication** au moyen d'une « * » : **explication**^{56*}

Ainsi, l'exemple (213) sera annoté : **explication*** (1,2)

Généralement, un seul des deux arguments est situé à un niveau méta, mais pas toujours dans la même position. Il semble que ce soit toujours la **conséquence** qui soit **au niveau méta** (ici, le segment 1).

4.6.2 But

Etiquette : but

Deux segments sont reliés par la relation de But lorsque **l'un**⁵⁷ **des segments présente de façon explicite le but/l'objectif de l'action décrite dans l'autre**⁵⁸. Une éventualité est présentée comme la motivation d'une action réalisée ou bien d'un état que l'on souhaite atteindre grâce à cette éventualité. Selon les règles de l'attachement, le **deuxième argument de la relation** sera **le but visé**.

Exemples :

(214) [ils traversent le bois.]1 [*pour* aller à la petite maison,]2

but (1,2)

(215) [Anna rentrait chez elle.]1 [*pour* préparer le repas à ses deux enfants et son mari Arno.]2

but (1,2)

(216) [La directrice avait mis des barreaux partout.]1 [*pour* que les enfants n'aillent pas dans cette maison extraordinaire,]2 [qui renfermait tant de secrets...].3

but (1, [2,3])

(217) [*Pour* attirer leur attention,]1 [je casse un arbre.]2

but (2,1)

Marqueurs possibles : *pour, dans le but de, afin de, dans l'optique de...*

Confusions possibles : cette relation est proche des relations d'Explication et de Résultat.

Mais la relation de **But** n'apparaît que sur des **cibles décrivant des actions** (événements réalisés intentionnellement par un agent), alors que ce n'est pas une obligation pour les deux autres relations.

⁵⁶ Ces relations discursives dites *explicatives* seront plus amplement développées dans le cadre de projets ultérieurs (cf. Atallah, 2014).

⁵⁷ i.e. le segment attaché.

⁵⁸ i.e. le segment cible.

4.6.3 Résultat

Etiquette : **résultat**

Deux segments sont reliés par la relation de Résultat lorsque ceux-ci décrivent **deux éventualités** (événements ou états) **dont la deuxième résulte/est la conséquence de la première.**

Exemples :

(218) [Ils appelaient la maman de Naomie,]1 [mais personne ne répondi dans la maison,]2
[*alors* ils décidèrent d'aller voir dehors,]3
résultat ([1,2],3)

(219) [Les enfants rentrais de leur match de basket a treize-heure]1 [*donc* Anna ce mis a
preparer a manger.]2
résultat (1,2)

(220) [-Oh non des Crocristes, par milliers,]1 [je suis perdu !]2
résultat (1,2)

Les conséquences peuvent former un segment complexe à l'intérieur duquel d'autres relations sont possibles (au minimum Continuation).

Exemples :

(221) [Une nuit,]1 [un jeune cerf passa,]2 [mais il y avait un chasseur dans les environs.]3 [Le
cerf venait souvent ici]4 [car l'herbe était grasse et bien verte.]5 [Il y eut une détonation.]6
[*Il se retourna*]7 [*en entendant ce grand bruit.*]8 [C'est alors qu'il vît le chasseur,]9 [il
avait une combinaison vert caquis.]10 [Le jeune cerf partit à toute vitesse]11 [se réfugier
derrière la vieille maison,]12 [le chasseur le perdit de vue]13 [et abandonna.]14 [Le
lendemain,]15 [le jeune cerf retourna auprès des siens,]16 [il leur raconta tout.]17 [*Depuis
cette aventure*]18 [*les enfants ne sortent plus la nuit.*]19
résultat ([1-7],[18,19])

Marqueurs possibles : *du coup, donc, par conséquent, en conséquence, par suite, à la suite de quoi, alors...*

Confusions possibles : cf. Explication et But.

(!) Comme on l'a vu avec la relation d'Explication, dans certains cas, **les relations** qui s'établissent entre deux segments ne **portent** pas sur les événements décrits dans les segments, mais **sur les actes de parole eux-mêmes** (relation de type « méta-talk »).

Exemples :

(222) [De la lumiere apparut]1 [vite il fallait partir,]2

(223) [elle voit un loup garout]1 [AAAAAAAAAA]2

Dans les exemples (222) et (223), s'il y a bien une relation de Résultat entre leurs segments, il s'agit d'un résultat du type : l'« **énoncé du segment 2** » est relié au « **contenu du segment 1** » par la relation de Résultat. Autrement dit, c'est l'**énoncé de 2** qui est le **résultat** du **contenu de 1** (et non un résultat de type : contenu à contenu, ce qui aurait été le cas si on avait eu : [De la

lumiere apparut] [il décida qu'il fallait vite partir.] / [elle voit un loup garout] [elle se met à hurler.]

On notera ce **méta-résultat** au moyen d'une « * » : **résultat ***

Les exemples (222) et (223) seraient ainsi annotés : **résultat*** (1,2)

Ici, ce sont les segments 2 qui sont à un niveau méta.

Autre exemple :

(224) [Jean a sauté une classe]1 [**donc** il était en avance.]2
i.e. **donc je conclus qu'**il était en avance. Le **résultat** est **la conclusion en elle-même**
et non le fait d'être en avance.
résultat* (1,2)

4.6.4 Parallèle

Etiquette : **parallèle**

Deux segments sont reliés par la relation de Parallèle lorsque ceux-ci **ont une construction similaire** (souvent syntaxique mais pas toujours). Le parallélisme peut être identifié grâce à la sémantique des verbes et/ou au marqueur.

Exemples :

(225) [Pierre joue de la guitare.]1 [Il joue de l'harmonica **aussi**.]2
parallèle (1,2)

(226) [Elle sota de l'arbre]1 [ses amis **aussi**.]2
parallèle (1,2)

Les relations structurelles telles que Parallèle **peuvent être sous la portée d'autres relations**.

Exemple :

(227) [Pour faire plaisir à sa maman,]1 [il a cueilli des pâquerettes.]2 [Il a **aussi** arrosé le potager.]3

but ([2,3],1) **parallèle** (2,3)

On peut aussi trouver des cas de relation de Parallèle **avec des constituants complexes**.

Exemple :

(228) [Pour faire plaisir à sa maman,]1 [il a cueilli des pâquerettes.]2 [Il a **aussi** arrosé le potager.]3 [Pour faire plaisir à son père,]4 [il a lavé la voiture]5 [et a **même** rangé le salon.]6

but ([2,3],1) **parallèle** (2,3) **but** ([5,6],4) **parallèle** (5,6) **parallèle** ([1-3],[4-6])

Marqueurs possibles : *et, aussi, (non seulement)...mais aussi, en même temps, parallèlement...*

(!) Parallèle se trouve souvent avec Continuation.

Exemple :

(229) [La campagne. [Moi qui au début était sceptique,]1 finalement j'aime bien.]2 [C'est grand,]3 [c'est beau,]4 [c'est sain.]5

contraste (1,2) **e-elab** (2, [3-5]) **explication** (2, [3-5]), **continuation** (3,4),
parallèle (3,4) **continuation** (4,5) **parallèle** (4,5)

4.6.5 Contraste

Etiquette : **contraste**

Deux segments sont **reliés** par une relation de Contraste s'il y a la présence d'**un marqueur explicite** (comme *mais, par contre, cependant...* etc).

Exemples :

(230) [Ils appelaient la maman de Naomie,]1 [**mais** personne ne répondi dans la maison,]2

(231) [la balaine le poursuivi]1 [**mais** le garçon était trop rapide]2

(232) [personne ne le crue]1 [**sauf** le vieux sage]2

(233) [Il monter dans un arbre]1 [**mais** ils n'arrivaire pas à redeçendre.]2

(234) [**Si** Anna était ravie]1 [sa sœur était déçue.]2

contraste (1,2)

Un contraste peut aussi être de type « **formel** ». Dans ce dernier cas, un segment A implique une proposition p et un segment B implique une proposition qui est le contraire de p, avec un argument différent.

Exemples :

(235) [La campagne. [Moi qui au début était sceptique,]1 finalement j'aime bien.]2

contraste (1,2)

Le segment 1 implique que *j'étais sceptique vis-à-vis de la campagne*. Le segment 2 implique quant à lui que *je ne suis pas (plus) sceptique vis-à-vis de la campagne*.

(!) La relation de Contraste ne sera notée que si celle-ci est marquée par un **connecteur contrastif explicite** ou bien s'il y a un **contraste formel** ou bien une **opposition sémantique au niveau lexical** et qu'aucune autre relation n'est plus saillante.

Contraste peut se manifester **avec des constituants complexes**.

Exemples :

(236) [Léa et son voisin s'en alèrent]1 [en courant,]2 [**mais** le vampire les rattrapa très vite.]3

elab (1,2) **contraste** ([1,2], 3)

(237) [pui ils tendent un fil]1 [et le loup tomba dans le piège.]2 [ils en profitent pour senfuir]3
[**mai** le loup reuisi a sechaper.]4

contraste ([1-3], 4) **narration** (1,2) **résultat** (2,3)

Contraste peut aussi **relier des constituants qui ne sont pas voisins**.

Exemple :

(238) [Une vieille veuve la recueillit.]1 [Veuve,]2 [Vinca]3 [une femme à la réputation de sorcière,]4 [qui échappa de justesse au bucher.]5 [Sa maison était faite de pierres et de briques.]6 [Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.]7 [**Mais** un jour]8 [Vinca mourrut,]9

contraste (1, [8,9])

Marqueurs possibles : *mais, cependant, toutefois, par contre, bien que, néanmoins, si, sauf...*

Confusions possibles : *Cependant* et *mais* peuvent marquer une **relation d'Arrière-Plan** et *Si* marque le plus **souvent** une **relation Conditionnel**.

Exemple :

(239) [Ils rentrèrent juste à temps dans la maison du voisin de Léa]1 [tout ésoûflé.]2 [**Mais** il y avait une fenêtre ouverte]3 [et le vampire rentra dans la maison,]4

arrière-plan (1,2) **arrière-plan** (1,3) **narration** (3,4)

4.6.6 Continuation

Étiquette : continuation

Deux segments sont reliés par la relation de Continuation⁵⁹ lorsque **le second segment continue simplement le rôle rhétorique du premier** (exemple : une Explication ou une Elaboration faite dans le premier).

Exemple :

(240) [La campagne. [Moi qui au début était sceptique,]1 finalement j'aime bien.]2 [C'est grand,]3 [c'est beau,]4 [c'est sain.]5

contraste (1,2) **e-elab** (2, [3-5]) **explication** (2, [3-5]), **continuation** (3,4), **parallèle** (3,4), **continuation** (4,5), **parallèle** (4,5)

Ici, les segments 4 et 5 ont les mêmes rôles rhétoriques d'élaboration d'entité et d'explication que le segment 3. i.e. on aurait pu annoter e-elab (3,4), explication (3,4), e-elab (4,5) et explication (4,5), l'annotation aurait été équivalente.

N.B : Parfois, un segment continue de façon évidente un autre segment sans que l'on parvienne à identifier clairement ce que les deux ont comme fonction dans le contexte global.

⁵⁹ Cette relation est dite à sémantique « faible ».

Marqueurs possibles : *et* marqueurs d'autres items (i.e. pas marqueurs du premier item) **dans une énumération, ensuite, et puis, deuxièmement, d'autre part, enfin**

Confusions possibles : Parallèle. Bien que ces deux relations aient une fonction proche, Parallèle est plus contrainte sur la forme syntaxique.

4.6.7 Conditionnel

Etiquette : conditionnel

Deux segments sont reliés par la relation de Conditionnel lorsque **le premier segment** est une **hypothèse** et **le second** est **la conséquence** de cette hypothèse.

(!) Le premier argument de la relation correspondra toujours à **l'hypothèse**.

Exemple :

(241) [*Si* nos amis viennent pour les vacances,]¹ [nous irons camper ensemble.]²

conditionnel (1,2)

Marqueurs possibles : *Si, si...alors...*

(!) Afin de ne pas identifier par erreur une relation Conditionnel, on peut effectuer le test suivant : S'il s'agit bien d'une relation Conditionnel, *alors* doit pouvoir être inséré entre les deux segments (A et B): « *Si* A *alors* B ».

Si on applique ce test à l'exemple (241), on aura :

[*Si* nos amis viennent pour les vacances,]¹ *alors* [nous irons camper ensemble.]²

En revanche, dans l'exemple ci-dessous, on voit bien que le test ne fonctionne pas. Il ne s'agit pas d'une relation Conditionnel mais d'une relation de Contraste.

(242) [*Si* Anna était ravie] *alors* [sa sœur était déçue.]

A noter que certains cas de relation Conditionnel **peuvent contenir des propositions relatives**.

Exemples :

(243) [Des enfants [qui sortent la nuit]¹ sont des enfants intrépides.]²

Cette phrase est équivalente à :

(244) [*Si* des enfants sortent la nuit] ¹ [ils sont intrépides.]²

Ces deux exemples seront annotés ainsi : **conditionnel (1,2)**

4.6.8 Alternance

Etiquette : **alternance**

Deux segments sont reliés par une relation d'Alternance lorsqu'il y a **une disjonction** entre eux.

Exemples :

(245) [Paul ira étudier à Paris]1 [ou à Madrid l'année prochaine.]2

(246) [Soit nous mangerons à la maison]1 [soit nous irons au restaurant.]2

alternance (1,2)

Marqueurs possibles : *ou, ou bien* (marqueurs typiques) ; *soit...soit...*

4.6.9 Attribution

Etiquette : **attribution**

Deux segments sont reliés par une relation d'Attribution (i.e. **attribution (a,b)**) lorsqu'**un acte de parole b est attribué à l'agent de cet acte** qui doit être **explicite dans le segment a**.

Cette relation est souvent introduite par un **verbe de communication** qui suppose que son complément est vrai e.g. *confirmer, informer, notifier, expliquer, admettre*.

Il y a également **des cas où l'agent a donne une opinion b** sans que celle-ci soit forcément tenue pour vraie. En effet, certains marqueurs lexicaux, comme *insister, d'après certaines informations, réclamer, se plaindre, prétendre, etc* indiquent que l'effet rhétorique est plus axé sur l'acte de parole que sur le contenu informationnel de cet acte. De même, l'argument d'un verbe de communication peut contenir des adjectifs, verbes ou adverbes évaluatifs qui indiquent que l'agent émet une opinion sur un sujet donné. Enfin, il y a des cas où deux attributions peuvent être associées à des points de vue contradictoires.

A noter que cette relation d'Attribution, permettant d'exprimer les états mentaux, opinions et paroles d'agents, peut se réaliser à travers trois techniques narratives:

1- **Discours indirect (ou rapporté) :**

Exemples :

(247) [il lui raconta]a1 [qu'une bête la attaquer.]b2

(248) [Celle-ci leur ra]a1 [répondi]a1 [que tous aller bien.]b2

Ces exemples seront tous annotés : **attribution (a1,b2)**

(249) [Gabriel ne mit pas longtemps à se dire]a1 [qu'il devrait les rejoindre]b2 [pour les aidés.]b3

attribution (a1, [b2, b3]) but (b2,b3)

(250) [Louisa a maintenu]a1 [que son frère avait cassé le vase]b2 [alors que son frère a prétendu]a3 [que c'était le chat !]b4

attribution (a1,b2) attribution (a3,b4) contraste ([a1,b2], [a3,b4])

2- Discours direct :

Exemples :

(251) [-Je vous prendrais quatre pomme de terre sil vous plaie,]b1 [dit Anna au marchan de legume.]a2

(252) [« Rentrez ! »]b1 [cria Camille.]a2

Ces deux exemples seront annotés : attribution (a2, b1)

(253) [Jai une ides]b1 [lui dit la fillie]a2 [sete nuit]b3 [on va voir ce grant bruit.]b4

attribution (a2, [b1-b4]) cadre (b3,b4) elab (b1, [b3,b4])

3- Discours indirect libre :

Exemples :

(254) [D'après ce que m'a dit la maîtresse,]a1 [les enfants sont de plus en plus bruyants en classe chaque année.]b2

attribution (a1,b2)

(255) [Elisabeth le clamait haut et fort.]a1 [C'était encore elle la reine !]b2

attribution (a1, b2)

Marqueurs possibles : certains verbes comme *penser, supposer, assumer, maintenir, croire, conclure, etc.* et les **verbes de communication** comme *dire, annoncer, rapporter, etc.*

4.6.10 Arrière-Plan

Étiquette : arrière-plan

Deux segments sont reliés par la relation d'Arrière-Plan lorsque **l'un des deux segments** décrit la **scène** servant **d'arrière-plan à l'événement décrit par l'autre**. Le **segment** qui décrit l'**arrière-plan** a **un état** comme **éventualité principale** (dans les textes narratifs, cela correspond souvent à l'usage de l'imparfait).

Conventionnellement, on **notera** en **premier argument l'avant-plan** (l'événement) et en **second argument l'arrière-plan** (l'état) (i.e. **arrière-plan (événement, état)**)

N.B : Il s'agit d'une entorse au principe de l'attachement (cf. section IV- 4.2).

arrière-plan (1,2) correspond au cas où l'événement est décrit dans 1 et l'état décrit dans 2, et où c'est 2 qui est attaché à 1. La situation inverse où c'est 1 qui est attaché à 2 (i.e. où c'est 1 qui décrit l'état d'arrière-plan d'un événement décrit dans 2) correspond à ce que l'on nomme un « **arrière-plan inversé** ».

Exemples :

***Classiques :**

(256) [sa maman **aluma** la lumière]1 [il **était** midi]2 [et Léa n'**était** toujours pas lever.]3

arrière-plan (1,2) **arrière-plan** (1,3)

(257) [personne ne le crue]1 [sauf le vieux sage]2 [a qui cette histoire lui était arriver]3 [**étant** petit.]4

narration (1,2) **contraste** (1,2) **retour en arrière** (2,3) **arrière-plan** (3,4)

(258) [C'est alors qu'il vît le chasseur,]1 [il **avait** une combinaison vert caquis.]2

arrière-plan (1,2)

***Avec appositions :**

(259) [Il courent, à dix mètre d'intervalle,]1 [**avec l'exaltation donnée par la peur de l'interdit.**]2

arrière-plan (1,2)

(260) [Elle se retourna,]1 [**toujours le fous rire aux lèvres.**]2

arrière-plan (1,2)

(261) [Ils coururent,]1 [**gênait par-par les branches,**]2 [**fouffés par les broussilles,**]3 [**la terre submergé par la terreur.**]4

arrière-plan (1,2) **arrière-plan** (1,3) **arrière-plan** (1,4)

***Avec arguments inversés :**

(262) [**Et c'est armés de lampes de torches et de fusils**]1 [qu'ils partirent en direction de la forêt.]2

arrière-plan (2,1)

(263) [**pendant que les triplets reprenaient le chemin de la maison.**]1 [Louve se transforma en loup]2 [et fila dans la forêt]3 [rejoindre une meute.]4

arrière-plan ([2-4],1) **narration** (2,3) **but** (3,4)

(264) [Tout deux **[effréaient]**⁶⁰1 dessidèrent d'aller réveiller la maman de Naomie.]2

arrière-plan (2,1)

Marqueurs possibles : *pendant que, alors que, quand, lorsque, aussi longtemps que, comme, tandis que, tant que, etc.*

Indices :

-Changement aspectuel des temps verbaux : **passage du passé simple ou passé composé à l'imparfait ou au participe présent.**

Exemple :

(265) [Maxime but son café.]1 [Sacha le regardait.]2

arrière-plan (1,2)

-Dans le cas où les **temps verbaux des verbes** sont **neutres** (e.g. présent) on peut avoir un **changement aspectuel dû au sémantisme des verbes eux-mêmes** (mode d'action) : passage d'un verbe télique à un verbe atélique.

Exemple :

(266) [Marc **dort**.]1 [Sa maman **entre** dans la chambre.]2

arrière-plan (1,2)

Confusions possibles : avec Elaboration et Elaboration d'entité.

* Elaboration : relie deux événements ou deux états (événement←événement ou état←état), dont **l'un fait partie de l'autre**.

Exemples :

(267) [Je les poursuivis,]1 [et fit attention à de temps en temps marquer ma présence]2 [en cassant des branches,]3 [écrasant les taillis.]4

narration (1,2) elab (2,3) elab (2,4)

* Arrière-Plan : relie un état à un événement (événement←état), **et l'état ne fait pas partie de cet événement**, il **décrit un aspect de la scène dans laquelle l'événement se déroule**, (même si cette scène concerne des participants de l'événement) sans décrire les parties de l'éventualité elle-même (ce qui sera le cas d'Elaboration).

Exemple :

(268) [Ils traversèrent le long couloir]1 [le parquet craquait sous leur pieds,]2 [les volets claquaient,]3 [le vent sengoufrêt dans la maison]4 [les enfants se tenaient la main très

⁶⁰ Ici nous avons un exemple d'arrière-plan avec arguments inversés et apposition.

fort.]5 [ils avaient peur.]6 [la porte de la chambre de la maman de Naomie était grande ouverte]7 [et elle n’y était pas.]8

arrière-plan (1,2) arrière-plan (1,3) arrière-plan (1,4) arrière-plan (1,5)

explication (5,6) arrière-plan (1,6) arrière-plan (1,7) arrière-plan (1,8)

Dans l’exemple ci-dessus, les segments 2 à 8 décrivant des **états** sont reliés au segment 1 décrivant un **événement**.

***Elaboration d’entité** : détaille les **propriétés**⁶¹ **d’une entité introduite dans un segment A** (alors qu’Arrière-Plan caractérise la scène où se déroule l’éventualité principale de A).

Exemples :

(269) [La directrice avait mis des bareaux partout]1 [pour que les enfants n’aillent pas dans cette maison extraordinaire,]2 [qui renfermait tant de secrets...]3

but (1,2) e-elab (2,3)

Ici, on a une entité introduite dans 2 (i.e. *cette maison extraordinaire*) et 3 décrit une propriété de cette entité (i.e. le fait qu’elle renfermait des secrets).

(270) [Il sce racontait des légendes des Croctoutristes]1 [des monstres sans yeux,]2 [petits de 10 centimetres.]3

e-elab (1,2) e-elab (2,3)

Dans les **cas des appositions**, on distingue clairement Arrière-Plan d’autres relations dont Elaboration d’entité ainsi :

*Si on **ne peut pas déplacer l’apposition en fin de phrase**, ce n’est pas un Arrière-Plan, mais une Elaboration d’entité ou un Retour en arrière.

Exemples :

(271) [Michael, [le professeur de français,]1 rappela les élèves à l’ordre.]2

~~*Michael rappela les élèves à l’ordre, le professeur de français.~~

On aura donc plutôt **e-elab (2,1)**

(272) [Les bonbons, [perdus hier,]1 n’ont pas été retrouvés.]2

~~*Les bonbons n’ont pas été retrouvés, perdus hier.~~

On aura donc plutôt **retour en arrière (2,1)**

*Si on **peut déplacer l’apposition en fin de phrase**, il se peut qu’une relation telle qu’Explication soit plus saillante qu’Arrière-Plan :

⁶¹ i.e. caractéristique/état qui reste stable hors de toute considération temporelle.

Exemple :

(273) [Lison, [impatiente d'assister au spectacle,]1 partit à toute allure.]2

explication (2,1) (étant donné qu'on peut déplacer l'apposition en fin de phrase : Lison partit à toute allure, **impatiente d'assister au spectacle.**)

4.6.11 Narration

Étiquette : **narration**

La relation de Narration est fondée sur la maxime d'ordre de Grice : **deux segments** reliés par narration **décrivent, dans l'ordre d'occurrence, deux éventualités d'une même histoire** (i.e. les éventualités décrites sont temporellement ordonnées : $1 < 2$).

Exemples :

(274) [elle tua]1 [*puis* mangea ses trois demi sœur de cœur,]2

narration (1,2)

(275) [C'est alors qu'il vît le chasseur,]1 [il avait une combinaison vert caquis.]2 [Le jeune cerf partit à toute vitesse]3

arrière-plan (1,2) narration (1,3)

D'autre part, on doit pouvoir retrouver/reconstruire une **continuité thématique au sens où deux éventualités reliées par Narration élaborent le même « topique de discours »**.

Dans les exemples ci-dessus, les topiques seraient respectivement *le meurtre de ses trois demi sœur de cœur* (274) et *la rencontre du cerf avec le chasseur* (275).

Marqueurs possibles : *puis, ensuite, après, etc.*

4.6.12 Retour en arrière

Étiquette : **retour en arrière**

Elle correspond à une « **narration dans l'autre sens** ». Autrement dit, au lieu de raconter les événements dans l'ordre dans lequel ils se sont produits, on fait **un retour en arrière** sur un **événement qui s'est produit avant**.

Exemples :

(276) [Jean pensait aux histoires que lui avait raconté Baptiste]1 [qui était de 5 ans son aîné.]2 [Il lui avait dit]a3 [que dans la forêt il y avait parfois des loups garous ou des fantômes et autres créatures.]b4

e-elab (1,2) retour en arrière (1, [3,4]), attribution (a3,b4)

(277) [mais la balaine reconue le vieux sages]1 [qui l'avait sauver d'un chasseur.]2

retour en arrière (1,2)

(278) [Naomie et Mathis se refugierent dans la maison,]1 [prirent une bonne douche

chaude.]2 [La maman de Naomie leurs avait preparait un bon repas.]3

narration (1,2) retour en arrière (2,3)

Marqueurs ou indices possibles :

- L'usage, dans le segment attaché, du **plus-que-parfait** si le segment qui précède décrit un événement passé (e.g. exemples ci-dessus), ou du **passé composé** si le segment qui précède décrit un événement présent (e.g. (279) [Nino peint son vélo.] [Son frère l'a fait hier.]).

- Adverbiaux comme *auparavant*, *<x temps> avant/auparavant*, *la veille*, *l'année précédente...*

Confusions possibles :

- avec **Narration** mais les **arguments sont inversés** (choix rhétorique différent).

- avec **Arrière-Plan** et **Explication** mais, dans une relation de **Retour en arrière**, le **segment attaché comporte un événement** (qui est une étape antérieure de l'histoire racontée), et non pas un état : cf. différence entre nos exemples ci-dessus et les exemples ci-dessous :

Exemples :

(280) [Elle a fait un gâteau pour le goûter.]1 [Elle en avait envie depuis deux jours.]2

explication (1,2)

(281) [Elle a fait un gâteau pour le goûter.]1 [Ses amies en avaient l'eau à la bouche depuis sa sortie du four.]2

arrière-plan (1,2)

4.6.13 Cadre

Etiquette : cadre

Deux segments sont reliés par la relation de **Cadre** lorsque l'un est **un segment introducteur de cadre** (i.e. un adverbial détaché en tête de phrase ou en début de constituant) et l'autre est **le segment sur lequel porte ce cadre**. Ce second argument peut être un segment complexe étant donné qu'un introducteur de cadre en tête de phrase peut avoir une portée au-delà de cette phrase.

Exemples (typiques avec un adverbial de localisation temporelle ou spatiale) :

(282) [Devant lui]1 [il y avait une vieille femme.]2

cadre (1,2)

(283) [Une fois chez eux,]1 [je faisais grincer leur volet,]2 [gémir leurs carreaux.]3

cadre (1, [2,3]) continuation (2,3)

Le cadre *Une fois chez eux* a pour portée la séquence 2-3.

(284) [Un jour]1 [un garçon arriva dans cette maison]2 [il entra dans la maison]3 [il ne vît personne]4 [il se retourna]5 [en entendant ce grand bruit]6 [il vît la balaine]7 [il partis]8 [en courant]9 [pour prévenir le village,]10 [la balaine le poursuivi]11 [mais le garçon était trop rapide]12 [la balaine rentra dans sa maison]13 [quan l'enfant arriva dans son village]14 [personne ne le crue]15 [sauf le vieux sage]16

cadre (1, [2,16])

Le cadre *Un jour* a pour portée la séquence 2-16.

L'attachement entre deux cadres se fait en considérant les contenus propositionnels des cadres et/ou les contenus des segments sous la portée de l'introducteur de cadre.

Exemples :

(285) [Tout l'après-midi]1 [les deux jouant dans la forêt non loin de la maison.]2 [En fin d'après-midi]3 [un orage eclata.]4

cadre (1,2) **cadre** (3,4) **narration** (2, [3,4])

Dans cet exemple, le second cadre est relié au premier par Narration.

(286) [En février,]1 [c'est l'anniversaire de Didier,]2 [et, en mars,]3 [c'est l'anniversaire de Guillaume.]4

cadre (1,2) **cadre** (3,4) **continuation** (1,3)

Dans cet exemple, le second cadre est directement relié au premier par la relation de Continuation.

Plus généralement, les cadres **peuvent être introduits par différents types d'adverbiaux susceptibles d'avoir une portée au-delà de la phrase**. L'exemple ci-dessous présente deux cadres praxéologiques (i.e. de domaine) introduits par les adverbiaux *en anglais* et *en français*.

Exemple :

(287) [En anglais,]1 [on dit « thank you »,]2 [et, [en français,]3 on dit « merci ».]4

cadre (1,2) **cadre** (3,4) **continuation** (1,3)

Indices : L'indice est donné par la nature même du segment introducteur de cadre, **adverbial en tête de phrase ou début de constituant**.

4.6.14 Elaboration

Étiquette : **élaboration**

Deux segments sont reliés par la relation d'Elaboration lorsque la seconde proposition décrit un **sous-état** ou un **sous-événement de l'éventualité décrite dans la première proposition** (i.e. **événement←sous-événement** ou **état← sous-état**).

Cette relation inclut également les cas d'**exemplification**, de **reformulation** et de **paraphrase**.

*Elaborations entre événements

Exemples :

(288) [Les enfants font des aventure dans la jungle.]1 [Le premir jour]2 [ça aller]3 [sauf que un enfant c'es fait piquer par une migalle.]4 [Le deuxème jour]5 [il recontrere une vielle maisons]6

elab (1,[2-4]) **elab** (1,[5,6])

(289) [Ils firent une expédition dans la nuit.]1 [Il monter dans un arbre]2 [mais ils n' arrivaire pas à redecendre.]3 [Amalia santi quelque chose sur son epaule]4 [e entendi crack]5 [Il se retourna]6 [en entendant ce grand bruit.]7 [est vi une main sur son epaule.]8 [Elle sota de larbre]9 [ses amis aussi.]10 [Ils rentrere a la maison.]11

elab (1, [2-10])

*Elaborations entre états

Exemples :

(290) [Il était tres agile]1 [il grimper sur les tois avec une facilites deconsertante.]2

(291) [La maison etait très isoler,]1 [une fôret noire et épaisse entourait la maison,]2

elab (1,2)

Marqueurs possibles : Le plus souvent, Elaboration apparaît sans marqueur. Il n'y a que les cas d'exemplification ou de reformulation qui apparaissent parfois avec les marqueurs suivants : *par exemple, notamment, c'est-à-dire, à savoir*

Confusions possibles : Arrière-Plan et Elaboration d'entité.

*Arrière-Plan relie un état à un événement et **l'état ne fait pas partie de cet événement**, il décrit un aspect de la scène dans laquelle l'événement se déroule, même si cette scène concerne des participants de l'événement. Elaboration, en revanche, relie soit **deux événements**, soit **deux états** (dont l'un fait partie de l'autre). La distinction état / événement suffit donc à distinguer la relation d'Arrière-Plan de celle d'Elaboration.

*Elaboration d'entité apporte des **précisions sur un des participants** de l'événement ou de l'état. La description d'une entité correspondra à **un état** mais **le premier argument** de la relation **peut être un événement**. Elaboration, quant à elle, reliera soit **deux événements**, soit

deux états, et introduira des **précisions sur une éventualité** (vues comme des sous-événements ou sous-états).

4.6.15 Elaboration d'entité

Etiquette : **e-elab**

Deux segments sont reliés par la relation d'Elaboration d'entité lorsque **le segment attaché** (i.e. le second segment) précise **une propriété d'une des entités impliquées dans le segment cible** (i.e. le premier segment), que celle-ci soit importante (i.e. définitoire) ou marginale. Il peut être utile d'**annoter** en commentaire **l'entité concernée** grâce au symbole « % ».

Exemples :

(292) [il y avait une maison]1 [soit disant habitée par le fantôme de son ancienne propriétaire]2
[madame Lily.]3

commentaire (1,2) **e-elab** (2,3) % *son ancienne propriétaire*

(293) [Jean pensait aux histoires que lui avait raconté Baptiste]2 [qui était de 5 ans son aîné.]3

e-elab (2,3) % *Baptiste*

Bien que des segments reliés par la relation d'Elaboration d'entité apparaissent **souvent sous la forme d'appositions**, comme c'est le cas dans les exemples précédents, on trouve également des cas avec **des propositions indépendantes**.

Exemples :

(294) [Elle le prit par le bras]1 [et le tira dans la maison de Lily.]2[Il était dans le salon,]3 [il faisait sombre]4 [mais rien n'était comme lui avait raconté Baptiste.]5[Tout était magnifique.]6[La vieille damme était en fait la directrice de l'orphelinat.]7

narration (1,2) **arrière-plan** (2,3) **elab** (3,[4-6]) **contraste** (4,[5-6]) **elab** (5,6)

e-elab (1,7) % *elle* (i.e. *la vieille damme*)

(295) [Le pay ce trouvai entre les états unis et le Canada]1 [en fait ce n'est pas un pays ordinaire,]2

e-elab (1,2) % *Le pays*

(296) [Théo, [un petit garçon de 8 ans apaine,]1 voulait a tout prix s'y aventurer.]2 [Il était petit,]3 [mais avait beaucoup d'assurance.]4 [Ses yeux étaient bleus]5 [et ses cheveux noirs.]6

e-elab (2,1) % *Théo* **e-elab** (2,(3-6)) % *Théo* **contraste** (3,4) **e-elab** (2,5) % *Théo*

e-elab (2,6) % *Théo*

Marqueurs possibles : pas de marqueurs explicites, sauf dans le cas de reformulation : *c'est-à-dire, à savoir,...*etc.

Indices : le segment attaché est souvent en **apposition** (Syntagme nominal ou Syntagme Adjectival), ou bien une **proposition relative explicative**. Lorsqu'il s'agit d'une **proposition indépendante**, le verbe est un **verbe d'état dans une forme non progressive**⁶², c'est un prédicat qui décrit une **propriété stable**, non transitoire.

Confusions possibles :

*Dans le cas d'une **apposition** : si celle-ci peut être déplacée en fin de phrase, ce n'est pas une Elaboration d'entité mais un **Arrière-plan** ou une **Explication**.

Exemples :

(297) [les arbres [éclairer par la foudre]1 devenir de véritable monstres.]2

(les arbres devenir de véritable monstres, éclairer par la foudre)

arrière-plan (2,1)

(298) [Lison, [impatiente d'assister au spectacle,]1 partit à toute allure.]2

explication (2,1) (Lison partit à toute allure, impatiente d'assister au spectacle.)

A noter que, si l'apposition ne peut pas être déplacée à la fin de la phrase, qu'il s'agit d'un participe passé qui décrit l'état résultant d'un événement, et que cet événement est saillant (e.g. présence d'un **modifieur temporel** sur l'événement), alors il s'agira plutôt d'une relation de **Retour en arrière**.

Exemple :

(299) [Les murs de l'école, [repeints **durant l'été,**]1 vont plaire aux enfants.]2

retour en arrière (2,1)

*Cas de **propositions relatives** ou de **propositions indépendantes** :

On aura **e-elab** lorsque le **segment attaché décrit un état** (et non un événement), que cet état est **introduit par un verbe qui n'est pas à un temps progressif**, et que **l'état décrit une propriété stable** de l'entité.

Exemple :

(300) [Cettait une lettre BricoPorto]1 [une socièter de construction et de batiment]2 [qui voulait recupèrer les grand jardin et les maison de la rue]3 [pour en fair des bureaux.]4

e-elab (1,2) % *BricoPorto* **e-elab** (2,[3,4]) % *une société de construction* (i.e. *BricoPorto*) **but** (3,4)

Dans les cas où l'état décrit plutôt une propriété transitoire de la situation dans laquelle se trouve cette entité (e.g. *Alex jouait au football/était content...*), on sera plutôt en présence d'un arrière-plan (ou d'une autre relation).

⁶² i.e. forme autre que le gérondif ou *être en train de* + verbe.

***Avec Arrière-plan :**

Comme on l'a vu, Arrière-plan relie un état à un événement (**événement← état**). Certains cas d'Elaboration d'entité peuvent se présenter de la même manière. Dans ces cas, la différence entre **arrière-plan** et **e-elab** se fera toujours respectivement entre la **description d'un état transitoire** vs **stable**.

Exemples :

(301) [C'est alors qu'il vît le chasseur,]1 [il avait une combinaison vert caquis.]2

arrière-plan (1,2)

(302) [C'est alors qu'il vît le chasseur,]1 [il était grand,]2 [âgé d'une cinquantaine d'années.]3

e-elab (1, [2,3]) % *le chasseur continuation* (2,3)

***Avec Elaboration :**

On sait qu'Elaboration relie soit deux événements, soit deux états (i.e. (événement←événement ou **état← état**) et qu'Elaboration d'entité peut soit relier un état à événement (**événement← état**), soit un état à un autre état (**état← état**). Dans ce dernier cas, on se retrouve dans une configuration similaire à une élaboration qui relierait deux états, ainsi la confusion est possible.

(303) [La maison était très isoler,]1 [une forêt noire et épaisse entourait la maison,]2

elab (1,2)

(304) [La maison était très isoler,]1 [elle était grande et belle.]2

e-elab (1,2) % *la maison*

La différence se fait sur le fait que dans l'exemple (303), le segment 2 décrit **un sous-état** du premier (i.e. le segment 2 élabore l'état du segment 1, autrement dit, il élabore le fait que *la maison était très isolée*) : *la maison était isolée* > *entourée par une forêt noire*.

En revanche, dans l'exemple (304), le segment 2 décrit **une nouvelle caractéristique** de l'entité introduite dans le segment 1 (i.e. *la maison*) : *la maison était isolée* + *grande et belle*.

***Avec Commentaire :**

Un segment relié à un autre par la relation de Commentaire peut décrire une propriété d'un objet, tout comme Elaboration d'entité. En revanche, la relation de Commentaire **implique toujours l'expression d'un jugement/sentiment** vis-à-vis de cet objet (ou entité) **de la part d'un agent**.

4.6.16 Commentaire

Etiquette : **commentaire**

Deux segments sont reliés par la relation de Commentaire lorsque **l'un donne le point de vue d'un agent ou de l'auteur sur ce qui est décrit dans l'autre.**

Cette relation va **souvent avec** celle d'**Attribution** mais ce n'est pas nécessaire. Un point de vue peut en effet être donné par des **modaux** ou des **adjectifs évaluatifs** par exemple.

Exemple :

(305) [En plus ils avaient un grand jardin qui donnai sur des champs.]1 [Ce qui etait rare dans Toulouse.]2

commentaire (1,2)

Confusions possibles : Arrière-Plan et Elaboration, et surtout Elaboration d'entité.

Toutefois, on notera que Commentaire donne **toujours une évaluation** d'un fait, d'un personnage, ou événement **du point de vue d'un agent**. Les commentaires ne décrivent alors **pas de vraies propriétés d'entités stables** (contrairement à une Elaboration d'entité).

4.7- Equivalences

Les structures peuvent parfois être **annotées de plusieurs façons** mais celles-ci sont **équivalentes**.

Exemple :

*Structures avec la relation d'Elaboration d'entité :

(306) [Il sce racontait des légendes des Croctoutristes]1 [des monstres sans yeux,]2 [petits de 10 centimetres.]3

e-elab (1, [2,3]) continuation (2,3)

ou

e-elab (1,2) continuation (2,3)

ou

e-elab (1,2) e-elab (2,3)

*Structures avec la relation d'Elaboration :

Exemple :

(307) [Ils faisaient leurs valises.]1 [Julien emportait son nouvel appareil photo.]2 [Lisa prenait sa caméra.]3 [Les enfants prenaient également soin de prévoir de la lecture pour le trajet.]4

elab (1, [2-4]) continuation (2,3) continuation (3,4)

ou

elab (1,2) continuation (2,3) continuation (3,4)

ou

elab (1,2) elab (1,3) elab (1,4)

On peut retenir que **Continuation sert souvent seulement à marquer une équivalence de rôle** d'un segment par rapport à un autre segment qui le domine.

*Dans les cas de structures avec la relation **Conditionnel**, il y a une **équivalence de sens et d'annotation** entre :

(308) [Si Marc ne vient pas.]1 [ou si Celia ne vient pas,]2 [maman sera déçue.]3

alternance (1,2) conditionnel ([1,2], 3)

(309) [Si Marc ne vient pas,]1 [maman sera déçue ;]2 [si Celia ne vient pas,]3 [maman sera déçue.]4

conditionnel (1,2) conditionnel (3,4) alternance ([1,2],[3,4])

4.8- Conclusion

Cette quatrième partie, nous a permis de présenter la **deuxième étape** du travail d'analyse discursive, à savoir, **l'identification des relations rhétoriques** qui relient les différentes unités de discours élémentaires (UDE). Autrement dit, nous avons décrit le principe général de l'annotation en relation de discours c'est-à-dire la manière dont sont reliés les différents segments les uns aux autres. Ainsi, nous avons vu que les liens relationnels entre segments peuvent être implicites ou bien marqués explicitement en surface, au moyen d'un marqueur de discours. Nous avons également expliqué qu'une relation est identifiable uniquement si on détecte de façon claire l'intention de l'auteur d'exprimer ce lien et qu'un segment peut être relié à un autre par une ou plusieurs relations. Nous retiendrons alors que le travail d'annotation en relations de discours consiste donc à rechercher, pour chaque segment, un **point d'attachement** dans le discours, i.e. un segment cible auquel il s'attache, ainsi qu'à identifier la/les relation(s) discursive(s) qui les lient.

De plus, nous avons évoqué la **manière dont on peut signaler une incertitude** quant à la nature d'une relation de discours ou bien quant au point d'attachement d'un segment. Nous avons également indiqué que l'on pouvait être amené à **fusionner des segments** qui auraient été délimités par erreur en phase de segmentation.

Enfin, nous avons présenté, explicité et illustré au moyen d'exemples les seize **principales relations de discours établies par la SDRT** (e.g. Explication, Narration, But, Retour en arrière, Commentaire...).

Finalement, dans cette partie nous avons exposé **les différents outils d'annotation que nous adaptés** à partir du manuel ANNODIS afin qu'ils soient applicables à l'analyse discursive de textes d'enfants. Ce travail nous a notamment permis de mettre au point une première version de la partie annotation du manuel RESOLCO.

Synthèse

Nous avons vu que pour qu'un discours soit interprétable, le récepteur doit pouvoir récupérer le lien de cohérence qui relie entre eux les énoncés qui le composent. Dans le cas contraire, le discours sera jugé localement (ou totalement) incohérent.

La SDRT nous permet d'identifier précisément ces liens de cohérence à travers l'identification des relations sémantiques sous-jacentes (i.e. *relations de discours*) qui relient les différents segments qui composent un discours, et qui assurent ainsi sa structuration d'ensemble. Autrement dit, cette théorie d'analyse discursive nous permet, grâce aux outils qu'elle a élaborés (i.e. segmentation et annotation en relations de discours), de prendre conscience des éléments sur lesquels le producteur et le récepteur d'un discours s'appuient pour, respectivement, l'élaborer et l'interpréter.

Ces outils offrent la possibilité de prendre conscience de la manière dont le discours est structuré par des relations de cohérence et de voir que des contraintes sous-jacentes logico-sémantiques s'appliquent au niveau du discours. Ils nous permettent également de comprendre la manière dont se réalise l'interprétation.

La SDRT a été construite et testée sur des données produites par des locuteurs adultes, dont la compétence discursive est donc, a priori, pleinement développée. Elle a ainsi été élaborée à partir de données « bien formées ».

Nous souhaitons consacrer cette étude à l'application des outils de la SDRT à des données attestées produites par des apprenants dont la compétence discursive est en cours de construction et dont les productions présentent, de fait, des problèmes de cohérence et de cohésion.

Nos hypothèses de départ étaient, d'une part, que la SDRT est une théorie opératoire pour l'analyse de la cohérence des textes d'enfants dans le sens où elle peut permettre d'évaluer le degré de cohérence de leurs textes, de définir précisément les problèmes de cohérence qui apparaissent, et de mieux comprendre comment se construit la compétence discursive des enfants. D'autre part, et de manière fondamentale, nous pensions que les productions d'élèves présentaient des spécificités qui nécessitaient l'élaboration préalable d'un manuel d'analyse discursive proposant des outils adaptés à ces particularités.

L'objectif principal de ce mémoire a donc été, grâce à l'analyse de nos données, d'élaborer une première version d'un manuel d'utilisation des outils de segmentation et d'annotation en relations de discours adapté aux particularités des textes d'élèves. Ainsi, à travers ce travail, nous avons pu effectivement valider notre seconde hypothèse, à savoir, que la réalisation d'un manuel d'utilisation des outils proposés par la SDRT adapté aux textes d'élèves constitue un préalable à l'analyse discursive proprement dite. Comme nous l'avons explicité, divers problèmes se posent avec les textes d'élèves, tels que notamment les ambiguïtés fréquentes (au niveau lexical, syntaxique, sémantico-référentiel et discursif) comme les anaphores qui ne peuvent être résolues car les référents n'ont pas été préalablement introduits correctement dans le discours, les emplois non normés de connecteurs e.g. emploi de *mais* marquant uniquement l'enchaînement sans l'opposition, les ambiguïtés d'attachement des segments de la structure, ou les segments dont le contenu propositionnel est incompatible avec celui des segments auquel on pourrait le rattacher, rendant par là même impossible l'attachement, signe de manque de cohérence. Tous ces éléments, posent des questions qu'il est nécessaire d'étudier avec attention et pour lesquelles il faut apporter des réponses afin d'être en mesure de rendre compte de ces particularités et des conséquences qu'elles engendrent au niveau de la construction de la cohérence, et donc au niveau de l'interprétation.

Notons que l'adaptation de la partie *segmentation* du manuel a représenté une part significative du travail car beaucoup de difficultés se sont présentées dès cette étape à cause des différentes spécificités des textes d'élèves. Nous avons ainsi pu réaliser que beaucoup de choses se jouent dès cette étape dans l'étude de la structuration du discours et de la cohérence discursive. Cette étape de segmentation est ainsi prépondérante ; une segmentation correcte étant un préalable à une annotation correcte.

D'autre part, les premières annotations réalisées grâce à notre manuel ont permis de nous orienter vers la validation de notre première hypothèse. Ces analyses ont en effet montré que la SDRT semble pertinente pour l'étude de la *cohérence* dans les productions d'élèves.

Nous avons constaté qu'elle permet, grâce à l'identification des relations de cohérence et la recherche du point d'attachement de chaque segment du discours, de mettre en exergue les problèmes de cohérence que présentent les textes. En effet, la difficulté à identifier une relation de discours et/ou à trouver un point d'attachement pour un segment dans le discours qui précède traduit divers problèmes de cohérence. Ainsi, les outils que nous avons mis au point à partir de la proposition théorique de la SDRT permettent, lorsque l'on observe des contradictions entre segments ou une incohérence locale et/ou globale du texte, de mesurer le degré de cette incohérence à travers la mise en évidence d'une impossibilité de construire la SDRS ou des difficultés rencontrées lors de sa construction.

Cette théorie devrait donc permettre l'établissement d'un diagnostic de la cohérence (à travers la construction de la SDRS) et du degré de compétence discursive (à travers notamment la mise en évidence du type de structure discursive que présente un texte i.e. SDRS verticale vs linéaire).

Les limites de notre travail :

Bien sûr, nous voyons assez clairement que ce travail ne représente que le point de départ de recherches ultérieures concernant l'étude de la construction de la cohérence dans les textes d'élèves et qu'un travail d'analyse plus approfondi sera nécessaire afin de valider totalement notre première hypothèse.

D'autre part, certains choix de segmentation et d'annotation devront encore être discutés et adaptés aux objectifs de la campagne d'annotation. Par exemple, en ce qui concerne la segmentation, on se demande si certaines propositions clivées –autre que celles identifiées dans nos consignes- ne devraient pas être segmentées par exemple. De même, certains connecteurs semblent parfois jouer le rôle d'éléments cadratifs et seraient donc à segmenter. Au niveau de l'annotation, la confrontation de nos différentes annotations nous a amené à voir que, selon la personne qui interprète et annote le texte, le choix de la relation n'est parfois pas le même, ce qui dénote un certain degré d'ambiguïté et/ou un degré des inférences à effectuer (lors de l'interprétation) assez élevé. D'autre part, les subordinées temporelles doivent également être étudiées de manière plus approfondie car il est souvent difficile d'identifier leur rôle (rôle véritablement rhétorique de connecteur vs. rôle de subordonnant temporel) dans un contexte d'emploi non standard des connecteurs par les jeunes scripteurs. Enfin, la question se pose de savoir si on doit réellement tenir compte, dans certains cas, des indices que représentent les temps verbaux pour le choix des relations de discours. On rencontre par exemple, l'emploi d'un temps verbal permettant de décrire un état (e.g. l'imparfait) pour décrire un événement, ce qui pose des problèmes d'identification des relations unissant les segments concernés. On est alors amené à se demander si l'on doit, dans ces cas-là, inférer ce que l'élève a éventuellement pu

vouloir dire sans pour autant en avoir la certitude, c'est-à-dire, tenter de rétablir le temps qui aurait dû être utilisé.

Enfin, on s'aperçoit que nos données, dans une large proportion, nous confrontent à des difficultés (souvent locales) d'interprétation. Il est en effet nécessaire de recourir à un grand nombre d'inférences avant d'arriver à une interprétation. C'est un des éléments qui caractérise le degré de cohérence d'un texte, et le degré de compétence discursive d'un élève, dont il faudra réussir à rendre compte dans nos analyses.

Conclusion et perspectives :

Ce travail nous a amenée à plusieurs constats.

Nous avons montré la nécessité d'élaborer un manuel d'utilisation d'outils d'analyse discursive adapté aux textes d'élèves. Ainsi, nos recherches ultérieures devront nous conduire à proposer une version « opératoire » du manuel RESOLCO. Pour ce faire, comme nous l'avons déjà mentionné, nous devons répondre aux interrogations soulevées par nos recherches et effectuer certains choix. Il sera par exemple important de décider si l'on produit un manuel à destination d'annotateurs naïfs ou d'annotateurs experts car le manuel proposé ne sera pas exactement le même. Dans le cas d'annotateurs experts, il sera notamment important de mettre l'accent sur le rôle subordonnant vs coordonnant des relations de discours, leurs effets sémantiques et leurs éventuelles incompatibilités (e.g. Explication et Arrière-plan, bien que subordonnantes toutes deux, sont incompatibles car la limitation de l'état par l'événement diffère dans les deux cas). Autrement dit, nous devons nous attacher à expliciter les principes théoriques de la SDRT. De plus, nous devons réfléchir à l'intégration des relations dites « de dialogue » qui permettent d'annoter le discours direct. Il sera ainsi nécessaire de savoir si on ajoute au manuel ces relations de dialogue ou si on ne considère que la trame narrative des textes. Nous devons procéder de la même manière pour les différents types de relations causales identifiées par C. Atallah (cf. Atallah, 2014). L'utilité de la relation Temp (i.e. relation de Localisation temporelle) utilisée dans le manuel ANNODIS et dont le rôle se limite à indiquer une localisation temporelle (notamment lorsque l'on a une subordonnée temporelle ou un adverbial temporel) devra également être reconsidérée. Enfin, il faudra décider de l'outil d'annotation à utiliser.

D'autre part, nos premières annotations réalisées grâce aux outils de la SDRT nous ont laissé envisager le fait que le pourcentage d'ambiguïtés et d'agrammaticalités rencontrées dans un texte pouvait probablement être corrélé à un certain degré de développement de la compétence discursive. De plus, nous avons pu observer qu'à un stade de développement précoce de cette compétence (CE2 dans nos données), les structures discursives sont essentiellement linéaires avec beaucoup de relations coordonnantes de Narration qui se suivent. Puis on a pu voir que les textes de 6^{ième} et de 3^{ième} révèlent plus de variétés dans le type de relations de discours qui s'installent entre les segments (plus de relations subordonnantes), ce qui complexifie et enrichit la structure du discours produit, faisant alors apparaître une structuration plus verticale.

Ces différents éléments observés dans nos données nous permettent de penser que la SDRT pourrait un jour être en mesure de proposer des outils opératoires d'analyse et d'annotation de la cohérence utilisables par les enseignants pour la caractérisation des problèmes de cohérence rencontrés dans les productions de leurs élèves, et ainsi les guider précisément dans le développement de cette compétence.

Pour finir, analyser des textes d'enfants avec les outils de la SDRT pourrait nous permettre d'enrichir nos connaissances sur la structuration du discours ainsi que sur l'utilisation et le fonctionnement de certains marqueurs linguistiques (*un jour, quand...*), sur la façon dont les

enfants s'approprient peu à peu leurs contraintes d'utilisation et sur la manière dont le rôle de ces marqueurs évolue au fil de la construction de la compétence discursive.

Le travail sur des textes d'élèves pourrait à son tour éventuellement enrichir la SDRT grâce aux phénomènes linguistiques particuliers rencontrés dans les productions d'enfants.

Finalement, le champ de recherche constitué à la fois par l'étude du discours et l'étude de la construction de la compétence discursive des enfants semble ouvrir des perspectives d'étude très riches.

Bibliographie:

Asher, N. (1993). *Reference to Abstract Objects in Discourse*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer.

Asher, N.; Lascarides, A. (2003). *Logics of Conversation*, Cambridge University Press.

Atallah, C. (2014). *Analyse des relations de discours causales en corpus : étude empirique et caractérisation théorique*, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*. 364p. Paris, Gallimard : collection « Bibliothèque des sciences humaines », p56-62.

Bonnemaison, K. (en cours). *Anaphore et référence en situation de production écrite : étude de textes narratifs d'élèves de 9 à 15 ans du cycle 3 à la 3^e*, Thèse de doctorat sous la direction de Garcia-Debanc, C. & Rebeyrolle, J. Université Toulouse Jean-Jaurès.

Bras, M. (2008). *Entre Relations Temporelles et Relations de Discours*. Mémoire HDR. Université de Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.

Bras, M. (2016). *Discours*. Cours donné dans le cadre du Master LiCoCo. Université de Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.

Busquets, J. ; Vieu, L. ; Asher, N. (2001). La SDRT: Une approche de la cohérence du discours dans la tradition de la sémantique dynamique. *Verbum* Tome XXIII, Num 1: 73-101.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française* 38: 7-41.

Charolles, M. (1995a). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique* 29: 125-151.

Charolles, M. (1997). L'encadrement du discours : Univers, champs, domaines et espaces. *Cahier de Recherche Linguistique* 6, Université de Nancy 2.

Charolles, M. (2006). Un jour (one day) in narratives, in I. Horzen & L. Lundquist (Eds.), *Comparing Anaphors. Between Sentences, Texts & Languages, Copenhagen, Copenhagen Studies in Language*, 34, Copenhagen, Samfundslitteratur Press: 11-26.

Charolles, M.; Vigier, D. (2005). Les adverbiaux en position préverbale : Portée cadrative et organisation des discours, *Langue française* 2005/4 (n°148), pp. 9-30.

Clark, H. (1977). « Bridging », in P.N. Johnson-Laird & P.C. Wasow eds. *Thinking*, Cambridge, CUP, 411-420.

Combettes, B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française* 38: 74-86.

Cornish, F. (1999). *Anaphora, Discourse and Understanding*. Clarendon Press. Oxford. Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits ; étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques* n°49: 101-113.

Garcia-Debanc, C. Bonnemaïson, K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014. SHS Web of Conferences* 8, 961-976. DOI : 10.1051/shsconf/20140801349.

Garcia-Debanc, C., Bras, M. (2016). Vers une cartographie des compétences de cohérence et de cohésion textuelle dans une tâche-problème de production écrite réalisée par des élèves de 9 à 12 ans: Indicateurs de maîtrise et progressivité. In S. Plane, C. Bazerman et al. (eds). *Recherches en écriture: Regards pluriels, Actes du Colloque Writing Research Across Borders 2014, Recherches textuelles* 13, Metz: 39- 62.

Garcia-Debanc, C., Ho-Dac, L-M., Bras, M. & Rebeyrolle, J. (2017). Vers l'annotation discursive de textes d'élèves. *Corpus, Bases, Corpus, Langage – UMR 6039, 16*, pp. 157-184.

Halliday, M. A. K. ; Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman. Hobbs, J.R. (1979). Coherence and Coreference. *Cognitive Science* 3 (1): 67-90.

Hunter, J. (2016/2017). *Discours*. Cours donné dans le cadre du Master LiCoCo. Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.

Kamp, H. (1981). A Theory of Truth and Semantic Representation. In *Formal Methods in the Study of Language*, pages 277-322. J. Groenendijk and others (eds.), Amsterdam, mathematics center edition.

Kamp, H. & Reyle, U. (1993). *From Discourse to Logic: Introduction to Model Theoretic Semantics of Natural Language, Formal Logic and Discourse Representation Theory*. Springer.

Lascarides, A. & Asher, N. (1993). Temporal Interpretation, Discourse relations and Commonsense Entailment. *Linguistics and Philosophy* (16) 5 : 437-493.

Le Draoulec, A. ; Bras, M. (2006). Quelques candidats au statut de “connecteur temporel”. *Cahiers de Grammaire* 30: 219-237.

Le Draoulec, A. ; Péry-Woodley, M-P. (2005). Encadrement temporel et relations de discours. *Langue Française* 148: 45-60.

Muller, P. ; Vergez-Couret, M. ; Prévot, L. ; Asher, N. ; Farah, B. ; Bras, M. ; Le Draoulec, A. ; Vieu, L. (2012). Manuel d'annotation en relations de discours du projet ANNODIS, p34. *Carnets de Grammaire*. Rapport n°21-décembre 2012.

Péry-Woodley, M-P. (2000). Une pragmatique à fleur de texte : une approche en corpus de l'organisation textuelle. Mémoire HDR, *Carnets de grammaire* 8 (juillet), Université Toulouse le Mirail : ERSS.

Prévoit, L., Vieu, L. & Asher, N. (2009). Une formalisation plus précise pour une annotation moins confuse : la relation d'élaboration d'entité. *Journal of French Language Studies*, 19(2): 207-228.

Vieu, L., Bras, M., Asher, N., Aurnague, M. (2005). Locating Adverbials in Discourse. *Journal of French Linguistics Studies* 15: 173-193.

Vieu, L. & Prévoit, L. (2004). Background in Segmented Discourse Representation Theory. In *Workshop Segmented Discourse Representation Theory, 11th conference on Natural Language Processing (TALN)*, (pp. 485-494). Fes, Maroc.