

## **ERREURS ET MALADRESSES DANS LES ÉCRITS D'ÉTUDIANTS. COMMENT LES TRAITER ? L'exemple du participe présent**

Françoise Boch  
Université Grenoble Alpes, Lidilem (ÉA 609)

Si les pratiques orthographiques des étudiants sont aujourd'hui relativement bien documentées (voir par exemple Boch *et al.*, 2012 ; Duchène, 2012 ; Rinck et Sitri, 2012 ; David, 2014), les travaux portant sur l'ensemble des dysfonctionnements linguistiques (erreurs mais aussi maladresses) dans les écrits d'étudiants restent encore à étayer.

Inscrite dans le champ des littéracies universitaires, notre étude<sup>1</sup> se situe dans la lignée des travaux de Reichler-Béguelin (par ex. 1993) et Combettes (par ex. 1998, 2005), travaux pionniers dans le parti affiché d'intégrer les usages considérés comme « déviants » dans la description linguistique.

À l'instar de ces linguistes et didacticiens de l'écrit, nous considérons nécessaire, aujourd'hui encore, de mener ce type d'études pour interroger les normes (explicites et implicites) qui gouvernent notre regard sur les textes

---

1. Nous remercions ici le projet PIA ANR *écri+* (<http://ecriplus.fr/>), porté par l'Université Ouverte des Humanités (UOH) de Strasbourg, qui a financé cette étude.

d'étudiants. L'objectif est également de mieux outiller l'enseignant·e de français lorsqu'il·elle est face à des faits de langue non standard, en situation de correction de copies par exemple. Seule une stratégie didactique fondée sur une compréhension fine de ces usages peut l'aider à rationaliser sa pratique et à « réinclure de manière maîtrisée, dans sa démarche, l'inévitable dimension normative » (Reichler-Béguelin, 1995).

Précisons enfin que la question abordée concerne la formation de scripteurs relativement aguerris. Les propositions de modifications des énoncés sont des appuis didactiques pour faire saisir des nuances aux étudiants avancés et faire qu'ils contrôlent mieux les effets de sens de ce qu'ils écrivent.

## CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET CHOIX DU CORPUS

Dans le cadre du projet pédagogique et de recherche *écri+* (<http://ecriplus.fr/>) visant à améliorer la qualité rédactionnelle des étudiants via l'élaboration d'outils pédagogiques de formation et d'évaluation, nous collectons depuis janvier 2018 des extraits de productions écrites comportant un dysfonctionnement linguistique. Ces extraits sont déposés par tout·e enseignant·e intervenant dans l'enseignement supérieur francophone sur un formulaire en ligne<sup>2</sup>. En novembre 2019, environ 2500 extraits ont été recueillis, et la collecte court jusqu'en 2028.

La nature de ces dysfonctionnements est diverse et croise différents plans d'analyse (orthographe grammaticale, ponctuation, syntaxe, cohésion/cohérence, lexicale, énonciation, style académique, registre de langue, phénomènes d'oralité).

L'objectif de ce vaste recueil (dorénavant *corpus ecri+*) est de dresser une typologie aussi fine que possible de ces dysfonctionnements (typologie en cours d'élaboration<sup>3</sup>) et d'identifier les objets linguistiques qui semblent les plus productifs au plan didactique, en termes de leviers de développement des compétences rédactionnelles.

Parmi ces objets, ceux qui relèvent à la fois de la syntaxe de phrase et de la cohérence textuelle nous semblent à exploiter en premier lieu, du fait même de leur richesse potentielle. Dans cette perspective, nous centrons ici notre étude sur une structure syntaxique bien décrite en linguistique mais encore relativement peu étayée sur les usages qu'en font les étudiants, natifs ou non natifs du français : le participe présent.

---

2. Accessible sur <https://enquetes.univ-grenoble-alpes.fr/v4/s/tvtvo6>

3. Pour un état de la réflexion à ce sujet, cf. Boch, Rinck et Sorba, 2020.

L'analyse porte sur des extraits comportant un participe présent, issus du corpus *écri+* décrit plus haut. Ce corpus n'a pas vocation à être représentatif, au plan quantitatif, des usages non normés des étudiants. Les enseignants sont en effet libres de sélectionner les extraits qu'ils veulent dans les écrits de leurs étudiants. Ainsi, ils peuvent déposer sur la plateforme un seul exemplaire d'une erreur, dont rien (mise à part, de manière impressionniste, notre expérience d'enseignant·e correcteur·rice) ne nous dit si elle est fréquente ou, au contraire, marginale dans les usages. Il faut donc envisager ce corpus comme un panel qualitatif de faits de langue considérés comme dysfonctionnant par des enseignants du supérieur. Ici, pour des raisons de place, seuls seront analysés les extraits comportant un participe présent ayant été qualifié par les enseignants-déposants comme problématique pour des questions de coréférence, définie ci-après.

## LA QUESTION DE LA CORÉFÉRENCE, ENCORE ET TOUJOURS

Parmi les aspects du participe présent en construction détachée (en particulier en tête de phrase) qui font encore débat, la question de la coréférence, déjà bien labourée (voir notamment Reichler-Béguelin, 1995 ; Arnavielle, 2003 ; Kindt, 2003 ; Rossi-Gensane et Calas, 2006 ; Laberge, 2019), mérite à nos yeux d'être poursuivie. La règle de coréférence indique que le sujet zéro (non exprimé) du participe présent ou du gérondif en construction détachée doit être le même que le sujet de la principale, comme en 1 (exemple emprunté à Reichler-Béguelin, 1995) :

(1) **Mourant** de soif, **il** supplia qu'on lui apporte à boire.

Or, ces travaux ont établi que la règle de coréférence fait l'objet de bien des infractions (dans tous corpus textuels, y compris littéraires ou informatifs), sur lesquelles nous reviendrons largement ci-dessous.

Force est de constater, toutefois, que la règle stricte de coréférence demeure inchangée dans nombre d'ouvrages de référence, même si sa portée est souvent relativisée. Dans une étude des grammaires tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, Sandberg et Egerland (2009) montrent que les grammairiens du début du siècle, s'ils ont tendance à promouvoir la règle, soulignent de façon variable son caractère absolu. Ainsi, Bruneau et Bruno (1934) indiquent que la règle de coréférence date seulement du XVIII<sup>e</sup>, les usages d'autrefois étant plus souples quant aux fonctions de mots auxquels se rapportaient les participes et les gérondifs, ce qui n'empêche pas ces auteurs d'appeler à une application stricte de la règle. De son côté, Frei (1929) considère qu'il faudrait accepter bien des énoncés ne suivant pas strictement la règle dans la

mesure où ils ne sont pas d'emblée équivoques, comme en (2) (exemple rapporté par Sandberg et Egerland, 2009, p. 320) :

(2) L'âme collective ne peut être dirigée qu'en la **pénétrant**.

En revanche, et plus près de nous, Grevisse (1986) – tout en signalant que les auteurs s'autorisent beaucoup de liberté – est intraitable, en déclarant que « sont mal construites » toutes les phrases ne respectant pas la règle, telle que (3), jugée non admissible :

(3) En attendant le plaisir de vous voir, veuillez agréer mes salutations distinguées.

Sandberg et Egerland (2009) poursuivent leur étude avec l'examen d'une grammaire de référence en linguistique, la *Grammaire Méthodique du Français* (dorénavant *GMF*) de Riegel *et al.* (1996), dont ils citent l'extrait suivant, sans équivoque : « le présent et le gérondif subissent une même contrainte syntaxique : lorsqu'ils sont placés en tête de phrase, leur sujet doit être le même que celui du verbe principal » (cité par Sandberg et Egerland, p. 325).

Cela dit, comme dans la plupart des grammaires examinées, les auteurs de la *GMF* ajoutent toutefois que la règle n'est pas toujours strictement observée. La présence du « en principe » de la phrase suivante, extraite à nouveau de la *GMF* par Sandberg et Egerland, en dit long sur la conscience qu'ont les grammairiens du décalage entre norme et usage, et du penchant de ces mêmes grammairiens pour la norme : « la construction participiale n'est *en principe* correcte en français moderne que lorsque les sujets sont coréférentiels » (*ibid.*) (nous soulignons). Remarquons que la dernière édition de la *GMF* (2018) tient le même discours.

Exception notable dans les grammaires contemporaines, Wilmet, nous disent Sandberg et Egerland (*ibid.*), préconise que « la seule recommandation devrait être d'éviter l'ambiguïté », comme en (4), exemple considéré par Wilmet comme sans équivoque aucune (nous le rapprochons de (5), dont l'usage proverbial est largement répandu) :

(4) Une idée m'est venue **en travaillant**. (Wilmet, cité par Sandberg et Egerland, p. 324)

(5) L'appétit vient **en mangeant**.

Sandberg et Egerland concluent leur examen des grammaires (et des grammaires universitaires d'apprentissage du français langue seconde, qui s'avèrent sur la même lignée) par ces mots : « l'attitude normative, où le respect de la coréférence est imposé, se trouve dans quelques-unes d'entre elles. Dans les autres, on peut apprendre que d'autres possibilités existent, à condition que le sens soit clair, qu'il n'y ait pas d'ambiguïté » (*ibid.*, p. 327).

Cette ambivalence est caractérisée par une tolérance relative vis-à-vis de certains usages (*à condition qu'ils soient clairs*) sur fond normatif (qu'on pourrait traduire ainsi : *mais il vaut quand même mieux éviter et respecter la règle*). Elle reflète selon les auteurs une contradiction profonde dans la tradition prescriptive : « pour justifier la règle de coréférence des sujets, on invoque la clarté de l'expression, même si, en effet, la clarté admettrait des références bien divergentes de ce qui est accepté comme "le bon usage" » (p. 340).

À ce titre (6) est un bon exemple de cas d'interprétation univoque (grâce au déterminant possessif *mon*) à la fois admis comme tel et dont on déconseille majoritairement l'usage :

(6) **En sortant** de chez lui, **mon** cœur battait très fort (cité par Sandberg et Egerland, *ibid.*).

Nous plaçant dans le cadre d'une réflexion sur la question des normes qui régissent l'évaluation que font les enseignants des écrits académiques, la règle de la coréférence du participe présent nous semble fournir une porte d'entrée privilégiée. En effet, l'ambivalence vis-à-vis de l'application de cette règle, observée dans les grammaires, a sans doute des répercussions sur les pratiques évaluatives des enseignants, ici du supérieur. Ainsi, pour l'enseignant, la question de l'évaluation se pose encore : quel regard porter sur cette règle, et donc sur le caractère (fautif ? déviant ? non standard ?) des usages qu'il observe dans les écrits de ses étudiants ?

Afin de nourrir cette réflexion, nous procédons ci-dessous à l'analyse fine des extraits du corpus *écrit*+ caractérisé par les enseignants-déposants comme dysfonctionnant au regard de la règle de coréférence.

## **LES PARTICIPES PRÉSENTS VUS SOUS L'ANGLE DE LA RÈGLE DE CORÉFÉRENCE : ANALYSE**

La première partie de l'analyse qui suit traite des participes présents en construction détachée en tête de phrase (sous la forme de proposition participiale), structure caractérisée, selon Combettes (1998), par trois propriétés : (1) la liberté de position dans la phrase, (2) la valeur d'un prédicat secondaire qui vient s'ajouter à la prédication principale, (3) la présence d'un référent sous-jacent auquel la construction détachée doit renvoyer.

La deuxième partie analyse les participes présents en finale à valeur consécutive, configuration que nous définirons *infra*.

## Les participiales en construction détachée en tête de phrase

Si, du point de vue strict de la règle de coréférence, les extraits qui suivent sont tous en rupture syntaxique (cas répertoriés sous l'étiquette *anacoluthé*), ils seront analysés sous l'angle de leur interprétabilité sémantique, afin de décider de leur caractère ambigu, critère dont a vu (notamment chez Frei et Willmet) qu'il pouvait être déterminant dans leur acceptabilité. Notons d'emblée qu'à défaut de soumettre formellement ces extraits à des locuteurs francophones pour en tester l'acceptabilité, ainsi que l'a fait Laberge (2019) avec succès sur des cas assez subtils d'utilisation de participes présents tels que certains ci-dessous, nous avons procédé à un sondage à main levée auprès d'une dizaine de collègues linguistes francophones<sup>4</sup> – que nous remercions vivement ici pour leur collaboration – auquel nous avons soumis l'ensemble des extraits ci-dessous. Nos analyses ont très majoritairement convergé, même si, à l'instar des grammairiens, certains collègues font une différence entre énoncé interprétable sans ambiguïté et énoncé acceptable dans un écrit académique.

(7) Ne **sachant** pas comment intégrer le lien généré par cette formule dans *InDesign*, ce n'est qu'après plusieurs essais que j'ai réussi à rentrer le code HTML directement dans un onglet d'*InDesign* prévu à cet effet.

(8) **Sachant** que la construction participiale n'a pas de sujet syntaxiquement exprimé, lorsqu'une telle construction est utilisée, est-il possible d'identifier aisément le référent auquel le participe présent se rapporte ?

(9) **Considérant** le temps dont nous disposons pour cette étude il ne nous aurait pas été possible d'analyser les interactions de chaque groupe lors de chaque séance, le choix est donc fait de ne filmer qu'un groupe par séance.

(10) **Ayant eu** la possibilité de participer à des salons du livre en tant qu'exposant, cela m'a permis de communiquer avec des clients tout en représentant une maison d'édition, et d'avoir leur ressenti sur le travail fourni par cette même structure.

Les extraits (7) à (10) n'ont posé à proprement parler aucun problème d'identification du sujet.

---

4. Dans le cadre du symposium « Les littéracies universitaires en évolution(s) », organisé par M.-C. Pollet et G. Messier, qui s'est tenu à l'Université Libre de Bruxelles du 21 au 23 octobre 2019.

En (7), le *je* sujet de la principale apparaît après un complément introduit par le présentatif « c'est... que », ce qui permet à l'auteur de rhématiser l'information *ce n'est qu'après plusieurs essais que* et par là même d'attribuer un sens passé et causatif à la participiale (c'est parce que l'auteur ne savait pas comment intégrer le lien qu'il a dû faire plusieurs essais avant de réussir cette intégration). Sans ce complément, la phrase n'aurait aucun sens :

(7a) ?? Ne sachant pas comment intégrer le lien généré par cette formule dans *InDesign*, j'ai réussi à rentrer le code HTML directement dans un onglet d'*InDesign* prévu à cet effet.

On voit ici que même dans un usage répertorié par la norme comme fautif, l'utilisation d'une participiale en construction détachée joue son rôle d'effet de sens circonstanciel (ici double : temporel et causatif) en lien avec la prédication principale (Combettes, 1998). La cohésion de la phrase nous paraît ainsi bien assurée. Cela dit, si intervention didactique il devait y avoir, elle porterait selon nous sur l'éventuel effet de lourdeur de (7) (lié à l'utilisation du présentatif, et non au fait d'avoir enfreint la règle de coréférence) que l'on pourrait reformuler en (7b) par exemple :

(7b) Ne sachant pas comment intégrer le lien généré par cette formule dans *InDesign*, **plusieurs essais m'ont été nécessaires avant de** réussir à rentrer le code HTML directement dans un onglet d'*InDesign* prévu à cet effet.

Dans l'extrait (8) – extrait d'un mémoire de master portant précisément sur la question de la coréférence du participe présent –, le participe présent *sachant* en tête de participiale illustre un des nombreux cas de coréférence ignorée, « au demeurant banal et toléré par l'usage », lorsque le sujet zéro du participe « se confond avec un générique incluant l'énonciateur, et se laisse paraphraser par "on" » (Richler-Beguelin, 1993). Autrement dit, en (8), *sachant* signifie, sans ambiguïté aucune : « puisqu'on sait, vous et moi ».

Au-delà de ce cas précis, on peut faire l'hypothèse que la récurrence de l'expression mathématique « sachant que » à sujet zéro non identifiable (dans les énoncés de problèmes<sup>5</sup> par exemple) peut influencer son usage, par transfert, dans d'autres situations de communication.

---

5. Exemple parmi une quantité d'autres puisé sur un site au hasard : « Dans une division le quotient est 18 et le reste 34, trouver le dividende et le diviseur, sachant que leur différence est 799 » (<https://www.maths-equations.com/exercices/plus-difficile>). Dans ces cas-là, « sachant que » semble équivalent à « étant donné que », formule comportant d'ailleurs également un participe présent à sujet zéro non identifiable.

L'interprétation que nous faisons de (8) est à rapprocher de (9), ou *considérant* nous semble relever du même type de formule quasi figée largement répandue et admise dans l'usage écrit (formule issue cette fois sans doute du langage juridique<sup>6</sup>) signifiant : « si l'on (= n'importe qui) admet que ».

Ici encore, la non-conformité supposée à la règle de coréférence n'est donc pas en cause et l'extrait nous semble sémantiquement acceptable.

En (10), le sujet zéro du participe présent (ici dans sa forme composée) est immédiatement identifié par le pronom *me* de la principale, et si la phrase est améliorable, le problème est de notre point de vue ailleurs : l'anaphore en *cela*, fréquente dans les écrits des étudiants (cf. Boch et Rinck, 2015 et Boch *et al.*, 2015), manque de la précision requise dans ce type d'écrit académique. Peut-être la phrase serait-elle plus acceptable si on remplaçait *cela* par une anaphore résomptive de type *cette expérience* :

(10b) Ayant eu la possibilité de participer à des salons du livre en tant qu'exposant, **cette expérience** m'a permis de communiquer avec des clients tout en représentant une maison d'édition, et d'avoir leur ressenti sur le travail fourni par cette même structure.

### Les participiales à valeur consécutive en fin de phrase

Plus problématiques sont les cas de participiales en fin de phrase. Avant d'analyser les extraits tirés de notre corpus, un recours à la description linguistique est ici nécessaire. Les extraits que nous avons retenus relèvent en effet des participes présents en finale à valeur consécutive, que Rossi-Gensane (2017) définit ainsi : la portée du participe présent est orientée vers le prédicat central, et exprime la conséquence de manière large, « car il s'agit, plutôt que de sens, d'effet de sens » (61). En outre, dans tous les cas, on peut remplacer le syntagme participial par une relative en *ce qui*. Voici l'exemple qu'elle donne :

(11) En 2012, les cinq épisodes de la première saison du jeu très populaire *The Walking Dead* ont ainsi été égrenés sur une période de huit mois, **permettant** au développeur Telltale Games de réajuster le tir en fonction des commentaires reçus après la publication de chaque fragment (*Le Monde diplomatique*, décembre 2013).

Qui devient par transformation :

---

6. Par exemple, la formule *considérant les délais* tapée sur un moteur de recherche rencontre plus de 100 000 occurrences, et les 10 premiers écrits rencontrés correspondent à des arrêtés.



(11a) En 2012, les cinq épisodes de la première saison du jeu très populaire *The Walking Dead* ont ainsi été égrenés sur une période de huit mois, **ce qui a permis** au développeur Telltale Games de réajuster le tir en fonction des commentaires reçus après la publication de chaque fragment.

Et elle commente ainsi : « Le pronom démonstratif *ce* renvoie à un contenu propositionnel qui est ici celui de la première construction [les cinq épisodes... ont été égrenés sur une période de huit mois], à prédicat premier » (2017, p. 64). Par ailleurs, le fait que le participe présent (*permettant* en (11)) devienne par transformation un participe passé (*a permis* en (11a)) impose dans ce cas une interprétation d'antériorité à cette prédication seconde (Havu et Pierrard, 2009, cité par Rossi-Gentiane, 2017).

Pour revenir à notre corpus, dans les extraits (12) à (14) ci-dessous, le participe présent, comme dans l'exemple (11), est représenté par *permettant*. Très fréquent dans l'écrit scientifique sous cette forme, y compris chez les experts<sup>7</sup>, il est symptomatique, selon Rossi-Gensane (2017), de ces participes présents à valeur consécutive. S'il est quasi absent de l'oral, on le trouve très représenté dans l'écrit journalistique, dans les mails et dans les écrits d'étudiants (*ibid.*).

L'hypothèse explicative que cette chercheuse avance, qui nous paraît fondée, est que ce type de verbes (*permettre*, mais aussi *provoquer*, *susciter*, etc.) a la caractéristique d'admettre « un sujet éventuellement propositionnel<sup>8</sup> », et donc de constituer un recours privilégié dans les participes présents à valeur consécutive. Elle invoque la notion de portée, définie selon Guimier (1996), comme « la référence sémantique à un support, qui renvoie ainsi à l'élément à propos duquel [un autre élément, ici le participe présent] dit préférentiellement quelque chose » (cité par Rossi-Gensane, 2017). Avec ces verbes, la portée vers le contexte de gauche se fait naturellement et de manière large. Mais cette propriété provoque parfois des ambiguïtés concernant précisément les bornes de cette portée, ainsi qu'en témoigne l'extrait (12) :

---

7. Sur la plateforme interrogeable *Scientext*, qui rassemble des écrits scientifiques divers (cf. <https://scientext.hypotheses.org/>), une brève recherche sur un corpus de sciences humaines (HDR, thèses, articles) indique 1020 occurrences pour « permettant », qui place cette forme en tête des participes présents si l'on exclut les deux auxiliaires (« étant », 1870 occurrences et « ayant », 1083 occurrences), loin devant « utilisant » (648), « présentant » (400) ou encore « faisant » (354).

8. À titre d'illustration, voici l'exemple qu'elle transforme à partir de (5a) : « Qu'en 2012, les cinq épisodes de la première saison du jeu très populaire *The Walking Dead* aient ainsi été égrenés sur une période de huit mois a permis au développeur Telltale Games de réajuster le tir [...] »

(12) ?? L'interaction avec d'autres permet d'être plus productif, c'est ce qu'écrit Mozart, « nous éclairer les uns les autres », **permettant** de « faire progresser la science et les arts ».

Cet extrait cumule les problèmes (préposition *de* manquante avant *nous éclairer les uns les autres* ; incise un peu maladroitement avec *c'est ce qu'écrit Mozart* ; maladresse stylistique avec la répétition *permet/permettant*) mais ils sont de notre point de vue facilement compréhensibles pour l'étudiant·e et donc autocorrectibles, pour peu que l'enseignant·e les signale.

Mais admettrait-on unanimement (12a), tous les problèmes signalés ayant été résolus ?

(12a) ? L'interaction avec d'autres nous amène à être plus productifs et selon Mozart à « nous éclairer les uns les autres », permettant de « faire progresser la science et les arts ».

En (12a), la participiale en finale nous semble ici de portée floue : le fait de faire progresser la science et les arts est-il la conséquence de l'interaction avec les autres ou du fait que nous sommes plus productifs ou que nous nous éclairons les uns les autres (deux résultats qui constituent déjà une conséquence de l'interaction avec les autres) ?

Étonnamment, l'adjonction du connecteur *ainsi* semble lever cette légère ambiguïté et rendre la phrase tout à fait acceptable et conforme à ce qui peut être attendu dans ce type d'écrit :

(12b) L'interaction avec d'autres nous amène à être plus productifs et, écrit Mozart, à « nous éclairer les uns les autres », permettant **ainsi** de « faire progresser la science et les arts ».

C'est ici que l'éclairage linguistique est aidant pour comprendre la fonction de *ainsi* dans cette configuration spécifique. Dans le prolongement des travaux de Herslund (2000) et de Havu et Pierrard (2014), Rossi-Gensanne (2017) a étudié la présence privilégiée de *ainsi* dans les participiales à valeur consécutive. Elle note que *ainsi* est le marqueur le plus fréquent (et s'il est absent, il est toujours possible de l'insérer) dans cette configuration et ce dans tous les genres de textes, alors que *donc* et *alors* sont considérés classiquement comme les marqueurs consécutifs les plus employés<sup>9</sup> (Nazarenko, 2000, cité par Rossi-Gensanne, 2017, p. 67). Son

---

9. C'est aussi le cas dans le corpus *Scientext* (articles, HDR et thèses en Sciences humaines) : les occurrences de *donc* se montent à 6865, celles d'*alors* à 2865 et *ainsi* à 2485. Or, la configuration *permettant ainsi* connaît 39 occurrences, alors que celles de *permettant donc* ou de *permettant alors* sont négligeables (1 seule occurrence pour chaque patron).

explication est simple : dans le cas des participiales à valeur consécutive, *ainsi* ne signifie pas « pour cette raison » (marqueur consécutif) mais « de cette manière » (certes avec une tonalité consécutive). Cette interprétation confère à cet adverbe de manière ce qu'elle appelle sa « mission anaphorique » (*ibid.*), dans le sens où *ainsi* reprend la prédication antérieure. En (12b), *ainsi* lève l'ambiguïté en renvoyant aux deux derniers éléments consécutifs à la prédication 1, à savoir « être plus productifs » et « nous éclairer les uns les autres ».

Comme les autres, l'extrait qui suit (13) a été épinglé par un·e enseignant·e comme non conforme pour des raisons d'absence de coréférence du participe présent. Outre qu'en configuration finale, le participe présent n'est plus censé, sauf dans les ouvrages les plus normatifs, obéir strictement à cette règle (trop d'exemples la faisant voler en éclat), un examen attentif de cet extrait fait émerger d'autres questions que celle de la coréférence.

(13) ?? Depuis mon entrée en Master 1, j'aimerais pouvoir travailler dans une maison d'édition de taille petite à moyenne, car j'aimerais trouver un poste où les tâches sont variées et où la polyvalence est requise, **permettant** d'avoir une expérience professionnelle enrichie.

L'analyse de (13) est proche de (12) : l'adjonction de *ainsi* semble résoudre, au moins en partie, l'ambiguïté qui règne sur la portée sémantique de *permettant*, en renvoyant de manière plus précise à « poste où les tâches sont variées et où la polyvalence est requise ».

(13a) Depuis mon entrée en Master 1, j'aimerais pouvoir travailler dans une maison d'édition de taille petite à moyenne, car j'aimerais trouver un poste où les tâches sont variées et où la polyvalence est requise, **permettant ainsi** d'avoir une expérience professionnelle enrichie.

En transformant la participiale en la relative *ce qui permet*, nous obtenons (13b), qui nous semble sémantiquement équivalent du point de vue de la portée du démonstratif anaphorique *ce*.

(13b) Depuis mon entrée en Master 1, j'aimerais pouvoir travailler dans une maison d'édition de taille petite à moyenne, car j'aimerais trouver un poste où les tâches sont variées et où la polyvalence est requise, **ce qui permet** d'avoir une expérience professionnelle enrichie.

En revanche, si l'on ajoute le pronom *me* à (13a), on étend la portée du participe présent, qui inclut désormais le prédicat *j'aimerais trouver* :

(13c) Depuis mon entrée en Master 1, j'aimerais pouvoir travailler dans une maison d'édition de taille petite à moyenne, car j'aimerais trouver un poste où les tâches sont variées et où la polyvalence est

requis, **me permettant ainsi** d'avoir une expérience professionnelle enrichie.

Cette portée plus large est prouvée par la transformation de la participiale en relative en *ce qui*, qui induit nécessairement un changement obligatoire du temps verbal de *permettre* ; impossible en effet d'admettre (13d), pour des raisons de suite chronologique sémantiquement contradictoire :

(13d) ?? Depuis mon entrée en Master 1, j'aimerais pouvoir travailler dans une maison d'édition de taille petite à moyenne, car j'aimerais trouver un poste où les tâches sont variées et où la polyvalence est requise, **ce qui me permet** d'avoir une expérience professionnelle enrichie.

Le verbe doit se mettre au diapason avec celui de la prédication antérieure, les deux prédications se situant dans un futur souhaité, et donc au conditionnel :

(13e) Depuis mon entrée en Master 1, j'aimerais pouvoir travailler dans une maison d'édition de taille petite à moyenne, car j'aimerais trouver un poste où les tâches sont variées et où la polyvalence est requise, **ce qui me permettrait** d'avoir une expérience professionnelle enrichie.

Ces différentes transformations (13 à 13e) illustrent la richesse potentielle des effets de sens de la participiale en finale et montrent dans le même temps les limites d'une interprétation de l'extrait sous le seul angle du non-respect de la règle de coréférence.

L'analyse que l'on peut faire du dysfonctionnement de l'extrait suivant (14) s'éloigne également de la question de la coréférence (même s'il a été épinglé comme tel) et soulève encore une autre caractéristique du participe présent dans cette configuration, liée cette fois à l'effet de sens circonstanciel que la participiale entretient avec la prédication 1.

(14) ? D'un point de vue global, cette expérience fut bénéfique d'un point de vue professionnel et personnel, **me permettant** de comprendre et de voir évoluer le secteur de l'intérieur.

Si l'on fait abstraction de la répétition maladroite de *point de vue* (en remplaçant la deuxième occurrence par exemple par *au plan*), la phrase reste à nos yeux peu acceptable sémantiquement.

La bizarrerie tient manifestement à l'inversion des relations de cause à effet. Dans le cas des participes présents en finale à valeur consécutive, c'est la participiale qui porte la conséquence de la prédication 1. Or, ici, ce n'est pas le cas : ce n'est pas parce que l'expérience a été bénéfique qu'elle lui a

permis de comprendre et de voir évoluer le secteur de l'intérieur, mais l'inverse, comme indiqué en (14a) :

(14a) ? Me **permettant** de comprendre et de voir évoluer le secteur de l'intérieur, cette expérience, au plan global, fut bénéfique au plan professionnel et personnel.

Cela dit, même dans cette bascule de la participiale en tête de phrase, l'acceptabilité de (14a) reste encore discutable, compte tenu des valeurs aspectuelles des temps verbaux en présence : la valeur globale du passé simple de la prédication 1, conséquence de la prédication 2, s'accorde mal avec l'aspect inaccompli de la forme simple de la prédication 2, chronologiquement antérieure à la prédication 1. Le passage à la forme composée de la prédication 2 semble donc s'imposer :

(14b) **M'ayant permis** de comprendre et de voir évoluer le secteur de l'intérieur, cette expérience, au plan global, fut bénéfique au plan professionnel et personnel.

Cela étant, la configuration de la participiale en construction détachée en tête de phrase (14b) nous semble moins fluide – sans doute en raison du complément en incise entre sujet et verbe – qu'une participiale avec sujet intégré, comme dans (14c), qui permet de déplacer le complément en tête de phrase :

(14c) D'un point de vue global, **cette expérience m'ayant permis** de comprendre et de voir évoluer le secteur de l'intérieur, elle fut bénéfique au plan professionnel et personnel.

Dans les trois cas analysés, et malgré l'interprétation qu'en ont donnée les enseignants, aucun d'entre eux ne relève à proprement parler de la règle de coréférence. Sont ici en jeu d'autres facteurs liés à l'utilisation d'une participiale en finale, qu'il convient à nos yeux de travailler avec les étudiants, en les accompagnant dans les transformations syntaxiques permettant de guider plus objectivement l'interprétation. À partir de l'analyse qui précède, plusieurs pistes pourraient être explorées, en fonction des besoins des étudiants, que nous récapitulons ci-dessous :

<i>Plans d'analyse</i>	<i>Questions guidant l'identification du problème</i>	<i>Transformations syntaxiques et observation des effets de sens</i>
<b>Interprétation temporelle</b>	Antériorité ou postériorité de la participiale ?	Transformation du participe présent par une relative en ce qui
<b>Interprétation aspectuelle</b>	Compatibilité aspectuelle des temps verbaux des deux prédications ?	Transformation du verbe de la participiale en forme simple et forme composée
<b>Interprétation sémantique</b>	Lien logique entre les deux prédications ?	Inversion des deux prédications
<b>Portée du participe présent</b>	Limites de cette portée avec des verbes de cause à portée large ?	Adjonction ou suppression de l'adverbe ainsi ou d'un pronom complément (me, te, lui, etc.)

***Tableau 1 : participes présents en final – types de dysfonctionnement***

Concernant cette fois la stricte règle de coréférence (qui constitue plus une norme qu'une règle de fonctionnement de la langue en usage, pour reprendre la formule de Reichler-Béguelin, 1993), nous serions favorables à ce que les étudiants choisissent délibérément de produire des énoncés s'écartant de cette règle en toute connaissance de cause, à des fins stylistiques ou pragmatiques, à condition toutefois de lever toute ambiguïté sur l'identification du référent du participe présent de la construction détachée.

Au vu de l'incongruité de la règle de coréférence face aux usages contemporains, nous militons pour en relativiser l'injonction de stricte application, et appelons de nos vœux l'évolution officielle de la règle<sup>10</sup>. Nous souhaitons par là même contribuer au rapprochement d'une approche

10. Celle-ci, mais pas seulement. Concernant les participes présents, nous observons dans notre corpus d'autres extraits considérés par les enseignants comme dysfonctionnant ; c'est le cas des phrases – au sens graphique – sans proposition principale, de type : « L'enquêteur est le personnage indispensable à l'histoire [...]. C'est à lui que revient la lourde tâche de résoudre le mystère. Son rôle **étant** d'observer, écouter, faire parler ». Ou encore : « Le but de notre recherche **étant** de savoir dans quelle mesure les TIC améliorent la coordination et la qualité des soins. » Or, dans l'usage (écrits journalistiques et littéraires en particulier), ces exemples sont légion, et rendent compte de la portée textuelle – et non seulement phrastique – du participe présent. Un examen approfondi d'extraits actualisant cette structure serait ici nécessaire afin d'identifier d'éventuels critères d'acceptabilité (force du lien sémantique avec la phrase précédente par exemple).

normative manifestement dépassée d'un fait de langue et de sa description linguistique, plus en conformité avec les observables.

Tout en défendant le même point de vue, Reichler-Béguelin préconisait toutefois de sensibiliser les apprenants « à la nécessité de surveiller leurs productions dans certains contextes de communication particulièrement surveillés sociolinguistiquement » (1995). Il nous semblerait utile, au sein de notre communauté des chercheurs en littéracies universitaires, d'adopter un point de vue tolérant vis-à-vis de ce type de faits de langue non absolument standards mais fonctionnels, et de prendre de la distance vis-à-vis des règles étroitement normatives et décalées par rapport à ces usages. Nous contribuerions ainsi à faire de l'université un contexte de communication un peu moins « surveillé sociolinguistiquement ».

## CONCLUSION

Au-delà du cas particulier du participe présent, ce type d'analyse a notamment pour but, on l'a dit, d'outiller les enseignant·e·s dans leur pratique évaluative des écrits de leurs étudiants, en leur donnant les moyens de mieux identifier, au plan linguistique, ce qu'ils considèrent comme un dysfonctionnement dans une copie, de manière à ce qu'à leur tour, les étudiants puissent mieux cerner les attentes en matière d'écrit universitaire. En traitant des maladroites (et non pas seulement de ce qui est répertorié comme erreurs linguistiques), ces analyses ont également pour vocation d'interroger les normes auxquelles se réfèrent implicitement les enseignants, normes qui ne convergent pas toujours.

Le projet de typologie *écrit*+ nous semble ainsi original et prometteur, en ce qu'il permet de mettre à plat les éventuels décalages (entre enseignants, entre enseignants et étudiants, et plus largement entre norme et description linguistique) dans la perception des usages actuels de l'écrit universitaire, et ainsi de contribuer à rendre visibles les attentes en la matière, de manière à mieux les discuter.

Un des enjeux actuels de la recherche dans le champ des littéracies universitaires se situe de notre point de vue ici : il s'agit pour les chercheurs de donner à voir les mécanismes les plus fins de la rhétorique de l'écrit académique (y compris l'écrit scientifique), en fournissant à la communauté universitaire à la fois les descriptions linguistiques de ces mécanismes, leur éventuel écart par rapport aux normes en vigueur, et les outils pédagogiques permettant à chacun d'y avoir accès. C'est à ce prix que nous parviendrons à poursuivre l'entreprise de démocratisation de l'écrit scientifique chère aux didacticiens de l'écrit : il s'agit de réduire l'insécurité scripturale qui règne encore chez nombre de nos étudiants, par le biais d'une formation linguistique et didactique poussée des enseignants qui en ont la charge.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arnavielle, T. (2003). Le participe, les formes en -ant : positions et propositions. *Langages*, 37 (149), 37-54.
- Boch, F., Buson, L. et Blondel, C. (2012). Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta*, vol.16, 30, 31-51. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4238>. Date d'accès : 14 novembre 2019.
- Boch F., Cavalla C., Petillon S. et Rinck F. (2015). Travailler le texte. Ponctuation, anaphores et collocations, dans F. Boch et C. Frier, *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 45-99). Grenoble : ELLUG, coll. Didaskein.
- Boch F. et Rinck F. (2015). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master. Comparaison avec les pratiques expertes. *Linx*, 72. <http://journals.openedition.org/linx/1631>. Date d'accès : 14 novembre 2019.
- Boch F., Rinck F. et Sorba J. (2020). Les acquisitions tardives en français écrit : une base de données sur les erreurs et maladroites à un niveau avancé. *Congrès Mondial de Linguistique Française*. DOI : 10.1051/shsconf/20207806005.
- Combettes, B. (1998). *Les constructions détachées en français*. Paris : Ophrys.
- Combettes, B. (2005). Les constructions détachées comme cadre de discours. *Langue française*, 148, 31-44.
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, 185, 95-106. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-95.htm>. Date d'accès : 14 novembre 2019.
- Duchêne, J. (2012). *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants*. Mémoire de maîtrise en linguistique, UQAM, Canada. <https://archipel.uqam.ca/4990/1/M12520.pdf>. Date d'accès : 14 novembre 2019.
- Grevisse, M. (1995). *Précis de grammaire française* (30<sup>e</sup> éd.). Paris : Duculot.
- Guimier, C. (1996). *Les adverbes du français. Le cas des adverbes en -ment*. Gap. Paris : Ophrys.
- Havu E. et Pierrard M., (2009). Détachement et type d'opération linguistique : les participes présents détachés en position initiale et finale, dans Apothéloz D., Combettes B. et Neveu F. (dir.), *Les linguistiques du détachement* (p. 305-316). Berne : Peter Lang.
- Havu, E. et Pierrard M. (2014). *Les coprédicats adjectivants. Propriétés et fonction des adjectifs et des participes adjoints*. Berne, Peter Lang.
- Herslund, M. (2000). Le participe présent comme coverbe. *Langue française*, 127, 86-94.



- Kindt, S. (2003). Le participe présent en emploi adnominal comme prétendu équivalent de la relative en qui. *Langages*, 149, 55-70.
- Laberge, A. (2019). *Le rôle des constructions détachées participiales dans la cohérence textuelle*, mémoire de maîtrise en Linguistique, Université du Québec à Chicoutimi, Canada.
- Nazarenko, A. (2000). *La cause et son expression en français*. Gap. Paris : Ophrys.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (dir.) (1993). *Le traitement des données linguistiques non standard*. Actes des Rencontres Besançon-Neuchâtel. Neuchâtel, 29-30 janvier 1993, *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* 20, Centre Tesnière, Université de Franche-Comté, et Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1995). Les problèmes d'emploi du gérondif et des constructions participiales en français contemporain, dans K. Zaleska, et A. Cataldi (Éds.), *Le français langue étrangère à l'Université : théorie et pratique* (p. 243-260). Varsovie : Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1996). *Grammaire Méthodique du Français*. Paris : PUF.
- Rinck, F. et Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154, 71-84. <https://journals.openedition.org/pratiques/1937>. Date d'accès : 14 novembre 2019.
- Rossi-Gensane, N., et Calas, F. (2006). Les participes présents détachés en rupture dans Cleveland d'Antoine Prévost d'Exiles. *L'information grammaticale*, (111), 30-33. [https://www.persee.fr/issue/igram\\_0222-9838\\_2006\\_num\\_111\\_1](https://www.persee.fr/issue/igram_0222-9838_2006_num_111_1). Date d'accès : 14 novembre 2019.
- Rossi-Gensane, N. (2017). Détachement et corrélation : des participes présents à valeur consécutive placés en finale. *Travaux de linguistique*, 74, 61-80. <https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2017-1-page-61.htm>. Date d'accès : 14 novembre 2019.
- Sandberg V. et Egerland V. (2009). La « règle » grammaticale, l'usage et l'intuition. Sur la référence du sujet implicite dans des constructions détachées en français et en italien. *Neophilologische Mitteilungen*, 3 (vol. 110). <https://www.jstor.org/stable/43344421>. Date d'accès : 14 novembre 2019.