

Fusion et confusion : distinction Prép/Dét dans l'analyse grammaticale et les arbres syntaxiques de futurs enseignants québécois

Marie-Josée Daviau

Université du Québec à Montréal, Département de linguistique

daviau.marie-josée@uqam.ca

Résumé. Cette étude réalisée en contexte universitaire québécois à partir de l'observation des évaluations de futurs enseignants de français au secondaire s'attarde à la représentation arborescente contenant les termes *au*, *aux*, *à la*, *de*, *de la*, *des* et *du* de même que leurs formes élidées *à l'*, *d'* et *de l'*. Nous abordons la manière dont ces formes sont nommées (contraction, combinaison, fusion, amalgame; déterminant à double rôle, déterminant contracté, préposition contractée, déterminant prépositionnel; formes réduites et allongées, etc.) dans les ouvrages de référence et les programmes scolaires québécois, en suggérant que la terminologie grammaticale utilisée influence la considération de ces structures syntaxiques par les futurs enseignants et peut entraîner des confusions. La nuance entre préposition et déterminant représente une difficulté syntaxique : les arbres dessinés par nos étudiants témoignent de différentes erreurs d'analyse grammaticale sous-jacentes à l'application du formalisme imposé par cette représentation, qui pose lui-même certains défis. Les erreurs observées dans ces arbres tracés par de futurs enseignants seront décrites, catégorisées.

1 Introduction

Cette recherche se veut exploratoire et est née d'une conjoncture particulière : nous nous sommes intéressée¹ à la maîtrise de l'analyse grammaticale chez nos étudiants universitaires, futurs enseignants de français au secondaire, et plus précisément au lien avec leur production des arbres syntaxiques. Parmi la vastitude d'éléments linguistiques à observer, nous avons choisi de nous centrer sur les structures contenant les mots *au*, *aux*, *à la*, *de*, *de la*, *des* et *du*, incluant leurs formes élidées *à l'*, *d'* et *de l'*. Nous avons entre autres voulu vérifier à quelle classe de mots ces futurs enseignants associent ces formes selon le contexte et s'ils réalisent adéquatement les arbres syntaxiques qui permettent d'en décortiquer la structure.

Notre postulat était que si la maîtrise du français écrit en général et surtout la formation des futurs enseignants font souvent couler de l'encre dans les médias québécois [1], notamment depuis la création du Test de certification en français écrit pour l'enseignement, soit le TECFÉE [2], il est trop souvent question des erreurs d'orthographe au détriment de ce qui sous-tend ce résultat visible : la capacité d'analyser la phrase et ses groupes de mots.

Cette analyse grammaticale essentielle à la compréhension du système linguistique permet certes d'éviter des erreurs, mais elle mène surtout les futurs enseignants à bien expliquer les éléments syntaxiques à leurs propres élèves. Ainsi, l'analyse de la phrase et de ses groupes de mots nous semble incontournable pour la formation des maîtres et est en adéquation avec les principes de la grammaire moderne sur laquelle reposent les programmes d'enseignement. Elle impose toutefois différents défis (formalisme, symboles, etc.) et des notions préalables (manipulations syntaxiques, délimitation des groupes de mots, identification des catégories grammaticales et des fonctions, etc.) qui peuvent bloquer les futurs enseignants dans leur utilisation de l'outil et qui peuvent se traduire en erreurs dans les arbres qu'ils dessinent.

Cette appropriation de l'analyse grammaticale par les futurs enseignants et le lien avec les arbres syntaxiques qu'ils produisent constituent donc le cœur de nos questions initiales de recherche. Notre étude présente des résultats préliminaires tirés d'une plus vaste recherche et s'appuie sur une utilisation secondaire de données découlant des évaluations auxquelles se sont soumises deux cohortes de futurs enseignants de français au secondaire. Avant de détailler les items concernés et d'en analyser les résultats, il convient de situer notre recherche et ses objectifs dans le contexte de la grammaire moderne, puis de décrire l'objet linguistique visé en tenant compte des nuances concernant le métalangage employé et en détaillant les principes retenus pour la représentation arborescente enseignée.

1.1 Grammaire moderne et objectifs généraux de la recherche

Tirant sa source notamment dans les travaux linguistiques de la grammaire générative [3], la grammaire dite *moderne* est bien implantée dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) depuis 2004 au secteur primaire et 1998 au secondaire [4] et demeure centrale dans les versions en cours de révision depuis 2025². Elle porte différentes appellations, soit grammaire dite *nouvelle*, *renovée*, *moderne* ou *actuelle* [5], mais, dans tous les cas, elle « conçoit la langue comme un système et cherche à rendre compte de son fonctionnement à l'aide d'outils formels, en faisant ressortir les propriétés communes des divers éléments constitutifs de la langue » [6, p. 2].

Cette grammaire résulte d'une *transposition didactique*, soit un processus qui fait subir des transformations adaptatives à un objet de savoir savant pour le transformer en un objet d'enseignement [7], mais demeure linguistique au sens où elle vise une description de cet objet d'étude qu'est la langue française [8-10]. C'est précisément là que nos travaux se situent : le corpus a été constitué dans des cours de linguistique adaptés aux futurs enseignants de français au secondaire, qui s'approprient cet objet pour éventuellement l'enseigner à leur tour.

Comme l'exposent entre autres Riegel et coll. [11], la grammaire moderne s'appuie essentiellement sur des critères syntaxiques et morphologiques. Pour expliquer la syntaxe, mettre en évidence la construction de la phrase, elle réfère aux classes de mots (ex. nom), mais surtout aux groupes de mots (ex. groupe nominal / GN) et à leurs fonctions (ex. sujet de la phrase ou complément direct du verbe / CD), qui peuvent être identifiés grâce à des manipulations syntaxiques (addition, effacement, déplacement, remplacement), puis à la structure schématique de la phrase [12]. Ainsi, à partir du modèle de la phrase (P) de base [13], il est possible d'illustrer l'analyse interne d'une phrase et d'en décortiquer les groupes de mots par une structure hiérarchique. Pour ce faire, il existe plus d'une représentation possible, mais les arbres à la *Chomsky* [14, p. 29] se révèlent l'outil tout désigné pour faire ressortir visuellement les liens hiérarchiques entre les éléments de la phrase, ce que les analyses traditionnelles peinaient à faire. Il n'est donc pas surprenant de retrouver cette représentation dans la plupart des ouvrages qui s'appuient sur la conception grammaticale moderne. Dans la littérature scientifique, ces *arbres* portent différentes appellations, dont la

représentation arborescente (terme que nous utilisons ici et dans nos cours), mais aussi *schémas* ou *diagrammes syntaxiques* [15].

Même si cette grammaire moderne a des fondements linguistiques et qu'elle est prescrite depuis plus de vingt ans dans le système scolaire québécois, l'analyse de la phrase et des groupes qui la composent (catégories, fonctions, transformations) et tout particulièrement sa représentation en arbre syntaxique demeurent des difficultés même à l'université et même pour les enseignants [16]. Nous constatons aussi que, pour certains futurs enseignants, les arbres syntaxiques sont jugés trop complexes et théoriques, alors qu'ils sont censés servir d'outil didactique de base pour mieux réfléchir sur la langue.

C'est à partir de ce constat que nous nous sommes posé les questions générales suivantes : Qu'est-ce qui bloque dans l'analyse grammaticale des futurs enseignants ? Quelles sont les erreurs produites dans leurs arbres syntaxiques ? Comment distinguer celles qui relèvent d'une incompréhension de la représentation arborescente choisie (application du formalisme) de celles qui découlent d'une analyse grammaticale erronée ? Puisque l'erreur est révélatrice [17], il nous a semblé que les erreurs d'analyse et de représentation arborescente méritaient d'être mieux observées, catégorisées, comprises afin de contribuer aux recherches sur les connaissances grammaticales des modèles linguistiques que sont les enseignants.

Comme survol de la littérature scientifique, mentionnons que de récents travaux se sont intéressés aux arbres syntaxiques dans une perspective linguistique [18] et que la thèse de Gregov [14] de même que deux recherches québécoises ont abordé des aspects didactiques du recours à ces arbres [19-20]. Cependant, aucune n'a détaillé les erreurs de représentation arborescente que les futurs enseignants produisent. C'est ce que nous avons entrepris et que nous limiterons ici à la description d'une confusion fréquente entre deux structures syntaxiques.

1.2 Objet linguistique étudié et saillance de la problématique

Parmi tous les éléments que notre corpus nous aurait permis d'étudier, c'est donc à l'analyse des mots *au*, *aux*, *à l'*, *de*, *de la*, *de l'*, *des*, *du* et *d'* que nous nous sommes intéressée. Ces mots, ou plutôt parfois le résultat de deux mots combinés (dits aussi *contractés*, *fusionnés* ou *amalgamés*), posent une difficulté certaine pour l'identification de la catégorie grammaticale et, par conséquent, pour la représentation en arbre syntaxique.

Comme point de départ, nous nous sommes attardée à la réflexion du didacticien Gérard-Raymond Roy [21] sur *du*, *des*, *au* et *aux*. L'auteur retrace les différentes perspectives grammaticales et le remplacement du terme *article* par celui de *déterminant*, résultant selon lui d'une grande simplification au tournant des années 1980 et suivant l'implantation de l'approche donneur-receveur, encore bien utilisée en grammaire moderne, et dont il était l'initiateur. Son article montre la problématique terminologique pour ces cas, qu'il regroupe sous l'appellation *déterminants à double rôle*. Roy distingue les contextes où ces formes constituent en fait un ou deux mots (par exemple parce que *du* n'est pas remplaçable par un seul autre déterminant comme *le*) et, pour ce deuxième cas, il recense trois termes : *déterminant contracté*, *déterminant défini contracté* et *préposition contractée*. À ce propos, la critique suivante a influencé notre propre raisonnement, auquel nous reviendrons :

Les deux premières concernent l'accord et ne rendent aucunement l'idée de lien entre deux groupes. À l'encontre, la troisième, « préposition contractée », exprime l'idée de lien entre deux groupes, mais elle ne rend pas l'idée d'accord de genre et de nombre. [21, p.90]

Comme contribution plus récente au domaine, la linguiste Marie Labelle [22] a dressé une étude détaillée de *de*, *du*, *de la* et *des* en français en proposant quatre variantes de *de* : 1) une préposition régulière dont le sens peut désigner par exemple une source, un moyen, un agent passif ou une mesure, etc.; 2) un connecteur dénué de sens; 3) un opérateur partitif, impliqué dans diverses constructions; 4) la racine d'un *d-indéfini* avec l'allomorphe *de/des*.

Nous limitons cette présentation ici, mais l’ampleur de son document montre l’importance de la problématique, l’intérêt de poursuivre les études sur le sujet. D’ailleurs, malgré sa réflexion bien soutenue, Labelle conclut que « l’analyse appropriée des faits doit être mieux développée » et souligne le cas du déterminant non fléchi *de* [22, p. 178, traduction libre].

2 Ce qu’en disent les ouvrages de référence

Si certaines constances reviennent d’une grammaire scolaire à l’autre et trouvent leur base dans la grammaire dite traditionnelle³, les termes utilisés pour décrire les formes *au*, *aux*, *à la*, *à l’*, *de*, *de la*, *de l’*, *des*, *du* et *d’* varient dans les ouvrages⁴ et les sites fréquemment utilisés dans le milieu scolaire et la formation des maitres. Un survol nous apparait donc nécessaire.

2.1 Un mot ou deux ?

Dans les grammaires universitaires, un détour par la nuance entre mots *simples* et *composés* (ou *complexes*) s’impose et précède généralement la description des classes de mots. Nous pouvons résumer qu’un mot simple est une unité graphique qui est à la fois une unité⁵ lexicale, qui possède un sens enregistré par les dictionnaires [23, p. 49]. De plus, d’après Boivin et Pinsonneault : « les mots complexes se décomposent en plusieurs morphèmes [soit] l’unité minimale de sens associée à une forme [et] indécomposable en plus petites unités porteuses de sens » [6, p. 18]. Leurs exemples de mots simples et complexes ne montrent pas de formes en *du* ou *des* alors que Piron [23, p. 79] expose *des* comme déterminant simple parmi les mots modèles servant au repérage grammatical, à l’identification de la classe. Dans le tableau 1 [23, p. 49], les exemples de déterminants ou de prépositions simples et composés montrent des formes en *à* et *de* :

Tableau 1. Nuance entre mots simples et composés (extrait de Piron, 2023)

	Mots lexicaux	
	Mots simples	Mots composés
Déterminant	<i>le, la, les</i>	<i>beaucoup de, peu de</i>
Préposition	<i>à, de</i>	<i>grâce à, au-dessus de</i>

Les formes fusionnées sont absentes de ces exemples, mais Piron [23, p. 83] ajoute une remarque sur les types de déterminants où elle mentionne entre autres les formes suivantes : élidées *l’*(*le, la*), *de l’*(*du*), *d’*(*de*); réduite *de* (*des*); allongée *cet* (*ce*); transformée *mon* (*ma*); contractées avec une préposition (*au, aux, du, des*).

Par ailleurs, comme la grammaire moderne s’appuie sur des manipulations syntaxiques pour déterminer les catégories grammaticales et que le remplacement par un mot modèle fait partie des tests possibles pour distinguer les mots simples des mots complexes, on peut résumer que « le remplacement [par un autre déterminant] permet de vérifier si *du* résulte de la fusion *de + le* ou s’il s’agit du déterminant partitif » [6, p. 119].

2.2 Formes contractées/fusionnées

Observons la nuance suivante, qui semble plutôt commune :

- La forme *des* peut être un déterminant indéfini ou un déterminant contracté :
- Il avait vu **des** champs enneigés. (*des* : non décomposable, donc dét. indéfini)
 - Il revenait **des** champs enneigés. (*des* = *de + les*, prép + Dét, donc **dét. contracté**)
- [13, p. 143]

Cette appellation de *déterminant contracté* est aussi utilisée notamment dans la *Liste orthographique* [24] et sur le site de vulgarisation scolaire Alloprof, qui explique sur la page

La préposition : « Lorsqu'elles sont suivies des déterminants *le* et *les*, les prépositions *à* et *de* forment les déterminants contractés *au*, *aux*, *du* et *des*. Contrairement à la préposition, le déterminant contracté est variable. [...] Comme toutes les prépositions, ces déterminants introduisent un GPrép » [25].

Boivin et Pinsonneault critiquent cette appellation :

Traditionnellement, le terme de *contraction* est employé pour désigner ce phénomène. La terminologie traditionnelle, qui considère ces formes comme des *articles* contractés (ou déterminant contractés), ne rend pas compte du fait que les groupes introduits sont des GPrép et non des GN. Selon le principe de projection, pour projeter un GPrép, le groupe doit avoir comme noyau une préposition. [6, p. 119]

Elles décrivent en ces termes différents le phénomène qui nous intéresse :

La fusion [préposition + déterminant] est un phénomène morphologique. Les formes fusionnées n'appartiennent pas à la catégorie grammaticale *préposition* ou à la catégorie grammaticale *déterminant*. Elles partagent les propriétés des deux catégories : sur le plan syntaxique, elles projettent un GPrép et le noyau du GN est défini (singulier ou pluriel). [6, p. 119]

Piron répond sensiblement de la même manière au cas qui nous interpelle :

Lorsqu'un groupe prépositionnel contient la préposition *à* ou *de* (en préposition simple ou composée : *grâce à*, *à cause de*, etc.), cette préposition et le déterminant *le* ou *les* du groupe nominal inclus doivent se contracter en un seul mot : *au*, *aux*, *du*, *des*. Ces mots sont des contractions d'une préposition et d'un déterminant, des amalgames. Ils ne sont plus juste un déterminant. [23, p. 194]

Bref, ce sont des éléments que nous retiendrons pour nos observations sur les erreurs produites par les futurs enseignants et à partir desquels nous adopterons une position critique par rapport à certaines informations contenues dans le matériel scolaire vulgarisé.

2.3 Formes réduites, décontractées et élidées

Dans certains contextes syntaxiques, *des* qui devient *de* serait une forme dite « réduite » du même mot. Ainsi, dans la section *Transformation obligatoire du déterminant*, Piron [23, p. 171] expose entre autres les mécanismes grammaticaux suivants :

- Élision du déterminant : la dernière lettre (*a*, *e*) des déterminants *le*, *la*, *de* et de leurs composés (*beaucoup de*, *une dizaine de*, etc.) est remplacée par une apostrophe (*l'*, *d'*).
- Décontraction du déterminant : un déterminant contracté avec une préposition (*de* + *le* = *du*) se décontracte (*du* redevient *de le*), puis s'élide. Par exemple, *du café* → *de l'excellent café*.

Piron [23, p. 172] résume que la forme transformée est obligatoire si le mot suivant commence par une voyelle ou un *h* muet, puis elle montre que la décontraction et l'élision de *du* et *de la* donnent le même résultat en *de l'*. Elle décrit aussi la norme et l'usage entourant l'emploi de *des* qui se réduit en *de* ou *d'* [23, p. 172-173] :

Quand un adjectif au pluriel suit le déterminant *des*, il faut, en principe transformer le déterminant en *de*. À l'heure actuelle, cette transformation se fait de moins en moins en français courant (où son absence peut cependant encore être sentie comme très relâchée), et elle reste obligatoire en français soutenu. Par contre, quand l'adjectif est *autres*, la transformation est presque systématique, d'autant qu'il s'agit d'emplois figés.

Voici des exemples parmi ceux qui accompagnent cette description :

Courant : *des belles vacances* / *des honnêtes personnes*

Soutenu : *de belles vacances* / *d'honnêtes personnes* [23, p. 173]

Piron donne aussi des exemples de GPrép qui incluent un GN sans déterminant devant le nom commun tels que *un coucher de soleil*, *une base de données* et *un programme d'activité(s)* [23, p. 175]. Le mot *de* est alors une préposition et non un déterminant : celui-ci est effacé.

2.4 Différents termes pour un même objet : source de confusion

Nous avons donc montré que l’analyse et la terminologie grammaticales varient notamment pour les formes *au*, *aux*, *de*, *du* et *des*. Prenons les exemples suivants, qui montrent bien que, lorsque ces éléments introduisent un GPrép, deux cas de figure se présentent et que c’est la fusion entre deux mots qui entraîne différents termes dans la description grammaticale :

Tableau 2. Exemples de GPrép (en *de*, *à*, *du* et *au*) et termes utilisés

Mot simple	<i>la maison de mon voisin</i>	<i>J’ai parlé à mon voisin.</i>	= préposition
Fusion	<i>la maison du voisin</i> (<i>de + le</i>)	<i>J’ai parlé au voisin.</i> (<i>à + le</i>)	= différents termes...

Au terme de cet exercice de consultation de grammaires, de réflexions linguistiques, de sites Web de vulgarisation scolaire, d’outils ministériels et de dictionnaires en ligne, voici donc un résumé des appellations recensées pour nommer les formes que nous observerons ensuite dans les arbres de futurs enseignants :

Tableau 3. Différents termes utilisés pour *au*, *aux*, *du* et *des*

Ressources	Appellations recensées
Chartrand [13]	- fusion des formes <i>le</i> et <i>les</i> avec les prép. <i>à</i> et <i>de</i> - amalgame - déterminant contracté
Gérard-Raymond Roy [21]	- déterminant contracté - déterminant défini contracté - préposition contractée
Lefrançois [12]	- fusion des prép. <i>à</i> et <i>de</i> avec les dét. <i>le</i> et <i>les</i> - déterminant prépositionnel
Boivin et Pinsonneault [6]	- fusion [préposition + déterminant]
Piron [23]	- contraction d’une préposition et d’un déterminant - amalgame
Site Alloprof [25]	- déterminant contracté
Site du CCDMD [26]	- déterminant contracté
Liste orthographique du MEQ [24]	- déterminant
Antidote (logiciel)	- déterminant
Usito [27]	- déterminant défini contracté (ou combiné)

2.5 Principes de la représentation arborescente

Si l’arbre syntaxique utilisé pour représenter la phrase et les groupes de mots du français tire sa source dans la grammaire générative, il a été transposé didactiquement pour correspondre aux choix faits dans les programmes scolaires. Dans ce modèle, la phrase de base (P) est constituée de deux groupes obligatoires, soit un groupe nominal (GN), suivi d’un groupe verbal (GV), et d’un ou de plusieurs groupes facultatifs (GX). Ces trois constituants occupent respectivement les fonctions de sujet, de prédicat et de complément de phrase.

Le groupe syntaxique (aussi appelé *groupe de mots* ou *syntagme*) « est un mot ou un ensemble de mots qui s’organise autour d’un élément central appelé noyau » [6, p. 8]. Ce noyau a trois propriétés importantes : 1) il appartient à une catégorie grammaticale qui, selon le principe de projection, donne son étiquette au groupe, 2) c’est un élément obligatoire (il ne peut être effacé) et 3) il peut se combiner avec d’autres éléments, que nous nommerons *expansions*⁶. Ce terme englobe tout groupe qui se combine avec le noyau, par exemple les compléments du nom, de l’adjectif, du verbe, de la préposition et de l’adverbe ou encore les modificateurs (parfois appelés *modifieurs*).

Comme le noyau peut être accompagné d’autres groupes, le principe de récursivité est important dans la structure de l’arbre. Ainsi, selon la méthode Boivin-Pinsonneault utilisée pour la formation de nos futurs enseignants, les arbres sont organisés hiérarchiquement, avec des groupes et des sous-groupes qui contiennent toujours trois niveaux :

- symbole pour le groupe de mots : GN, GV, GPrép, GAdj ou GAdv⁷;
- symbole pour le noyau du groupe : N, V, Prép, Adj, Adv, Pro;
- couche lexicale : mot tel qu’il se trouve dans la phrase.

Mentionnons aussi que l’arbre se lit à partir du haut et que ses divers éléments sont positionnés sur des couches étagées, où le noyau est toujours au même niveau que ses expansions s’il y a lieu⁸. Chaque élément est relié par une branches comme dans cet exemple, où les triangles montrent que la structure détaillée a été réduite :

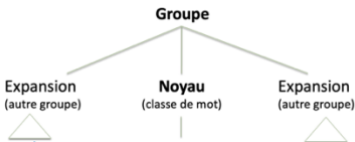


Figure 1. Structure d’un groupe syntaxique

Nous pouvons résumer que la catégorie grammaticale d’un groupe de mots est déterminée par la catégorie de son noyau (nous y reviendrons, ce principe sera central) et que la fonction grammaticale d’un groupe de mots est la relation syntaxique que ce groupe entretient avec un autre élément, que ce soit au sein d’un groupe complexe par rapport au noyau du groupe lui-même ou encore dans la phrase par rapport à un autre groupe ou à la phrase entière. Dans ce type d’arbre, seules les catégories grammaticales sont inscrites⁹ : les fonctions de chaque groupe ne sont pas indiquées même si elles font partie du raisonnement ayant permis de délimiter et d’identifier les groupes de mots. Ce raisonnement repose sur le recours aux manipulations syntaxiques (ex. encadrement d’un GN par *c’est/ce sont... qui* ou d’un GV par *ne... pas*, remplacement par un pronom pour un GN ou un GPrép, effacement d’un groupe de mots facultatif, etc.) et au jugement de grammaticalité.

Au final, cette méthode place la notion de groupe syntaxique au rang de concept-clé pour l’analyse grammaticale. Pour notre étude, il faut donc insister sur le fait que distinguer la préposition et le déterminant est fondamental pour l’analyse et la représentation arborescente, surtout pour les formes homophoniques qui nous intéressent ici (*du, de la, des*, etc.). Reconnaître et décortiquer les cas où ces deux catégories grammaticales sont fusionnées en une seule forme l’est tout autant. Voici deux exemples qui illustrent un contraste intéressant entre *de* et *du*, et qui montrent du même coup les trois niveaux toujours présents dans la hiérarchie des arbres selon la méthode Boivin-Pinsonneault, que nous avons enseignée :



Figure 2. GN contenant des GPrép en *de* et en *du*

La figure 2 b) met en relief un autre élément important dans ce formalisme : l’accolade (sous les deux mots décontractés, reliés par le symbole +) sert à montrer que la préposition est bien le noyau du GPrép, mais qu’elle se fusionne avec le déterminant qui suit en tête du GN complément de cette préposition.

3 Méthodologie

Observons ici le contexte de notre recherche découlant d'une utilisation secondaire de données en milieu universitaire et ayant permis de constituer un corpus assez vaste avec des arbres contenant plusieurs items, observés sous l'angle de questions précises.

3.1 Contexte de l'utilisation secondaire de données

Notre recherche est de type descriptif et repose sur une utilisation secondaire de données à partir des évaluations du cours *Grammaire pour l'enseignement du français au secondaire 1* des sessions d'automne 2023 et 2024. C'est un cours obligatoire relevant du Département de linguistique de l'UQAM, mais qui vise des cohortes d'étudiants en éducation se trouvant normalement à la toute première session de leur première année d'études universitaires. Voici d'ailleurs un extrait du plan de cours qui en présente le contenu général :

En utilisant l'approche et la terminologie de la grammaire du programme d'études en français du ministère de l'Éducation en vigueur dans le milieu scolaire (*nouvelle grammaire*), nous nous familiariserons avec les catégories (classes de mots, groupes de mots), la phrase de base [...]. Nous nous aiderons des structures arborescentes pour mieux comprendre l'organisation des différents constituants de la phrase.

Nous pouvons supposer que ces étudiants, dont la moyenne d'âge est de 24 ans, ont appris la grammaire moderne durant leur parcours scolaire, mais nous n'avons pas évalué précisément leurs connaissances grammaticales antérieures¹⁰ à l'amorce de leur programme en enseignement. Tous devront à leur tour recourir à ces arbres dans leur enseignement.

Deux ouvrages sont obligatoires pour ce cours, soit *La grammaire moderne : description grammaticale du français*, 2^e édition [6] et *La grammaire moderne en exercices* [28]. Ce matériel est combiné à des présentations magistrales et à une panoplie d'exercices en classe, qui permettent d'aborder la matière de manière graduelle, en commençant par l'observation du modèle de la phrase de base et l'utilisation des manipulations syntaxiques. Dès la deuxième séance sur les quinze qui attendent les étudiants, les principes de base de la représentation arborescente sont exposés. Au fur et à mesure du trimestre, pour l'introduction de chaque nouvelle notion, le recours à cette représentation en arbres demeure central. Effectivement, les arbres sont systématiquement utilisés dans les explications et visent donc une meilleure appropriation des différentes notions grammaticales et syntaxiques, mais sont également évalués comme une fin en soi, pour bien réussir ce cours, il faut savoir dessiner l'arbre de groupes de mots et de phrases donnés d'après la méthode Boivin-Pinsonneault [6].

Notons par ailleurs qu'il y a une certaine progression au fil du trimestre, bien que la progression individuelle n'ait pas été mesurée. Même si on ne peut supposer qu'une notion enseignée est nécessairement acquise, toutes les notions testées ont été vues en classe, abordées dans les lectures obligatoires et mises en pratique à l'aide d'un cahier d'exercices. Différents éléments de passation (moment de l'évaluation durant le trimestre, à livre ouvert ou fermé, type de tracé permis¹¹, etc.) peuvent avoir eu un impact sur la réussite des étudiants, mais cela n'a pas été mesuré ici : seule la description du résultat observable nous intéresse pour le moment.

3.2 Corpus

Les arbres observés dans cette recherche sont donc tous tirés d'évaluations de ce cours de première année universitaire en éducation. Pour ces deux cohortes (72 participants¹²), ce sont 433 arbres syntaxiques qui ont été numérisés et observés sur les quatre évaluations totales du cours, mais 286 ont été analysés pour le sujet qui nous intéresse ici. Voici un tableau résumant les questions que nous avons sélectionnées parmi toutes celles utilisées au fil du trimestre pour chacune des cohortes. Le tableau 4 montre aussi le nombre de réponses reçues pour

chaque question. Il faut considérer que certains étudiants n’ont pas nécessairement répondu à toutes les questions des tests en classe, que certains arbres étaient incomplets et ont dû être rejetés, puis que le travail pratique a été réalisé en équipe de maximum quatre personnes.

Tableau 4. Nombre d’arbres reçus, rejetés et analysés¹³

Évaluation	Question	Nombre d'arbres						Total
		Automne 2023			Automne 2024			
		Reçus	Rejetés	Analysés	Reçus	Rejetés	Analysés	
Test 1	6.1	39	1	38	32	2	30	68
	6.2	39	1	38	31	0	31	69
	7	39	1	38	31	0	31	69
Travail pratique	6.1	15	0	15	9	0	9	24
	6.2	15	0	15	9	0	9	24
Test 3	10	-	-	-	32	0	32	32
Total		147	3	144	144	2	142	286

3.3 Items analysés

Le tableau 5 détaille les items analysés parmi les six structures syntaxiques retenues, soit ceux qui contiennent les formes *aux*, *à la*, *du*, *de la*, *de*, *d’* et *de l’*. Nous pouvons considérer que différents cas de figure ont été couverts, mais aucune des phrases ou groupes de mots à représenter dans le cours ne testait les formes *au*, *à l’* et *des* sur la couche lexicale.

Tableau 5. Description des structures syntaxiques analysées

Évaluation	Question	Description des items	Items ¹⁴
Test 1	6.1 Groupe	GN contenant un GPrép en <i>de</i> , sans Dét dans le GN complément de la Prép	[GN un vieux billet [GPrép de train] déchiré]
	6.2 Groupe	GAdj contenant un GPrép en <i>à</i> devant le déterminant <i>ces</i>	[GAdj parfaitement insensible [GPrép à ces attaques incessantes]]
	7 P de base	GN + GV (avec un GPrép en <i>à la</i>) + GPrép	[GN plusieurs coureurs amateurs] [GV accèderont [GPrép à la finale] [GPrép grâce à leur détermination]
Travail pratique (équipe)	6.1 P de base	GN sujet contenant un GPrép compl. du N introduit par <i>de l’</i> , avec un GPrép en <i>du</i> contenant lui-même un GPrép en <i>d’</i> sans Dét dans le GN compl. de la Prép + GV avec GN CD introduit par <i>de la</i>	[GN la réalisation [GPrép de l’étape finale [GPrép du projet [GPrép d’ ébénisterie]]]] [GV exigeait [GN de la précision]]
	6.2 P de base	GN + GV (V + GN complexe) - GN CD introduit par <i>de</i> , soit le Dét des transformé devant un Adj - contenant un GPrép introduit par <i>aux</i> , compl. de l’ Adj <i>utiles</i>	[GN notre conférence] [GV résume [GN de nouvelles connaissances théoriques [GAdj utiles [GPrép aux chercheurs]]]]
Test 3	10 P emphase ¹⁵	GN en <i>du</i> contenant un GPrép en <i>du</i> , à déconstruire en <i>de le</i>	[GN du café [GPrép du Pérou]] Jean en boit souvent

3.4 Questions de recherche

Rappelons nos questions initiales de recherche : Qu’est-ce qui bloque dans l’analyse grammaticale des futurs enseignants ? Quelles sont les erreurs produites dans leurs arbres syntaxiques ? Plus précisément, pour cette étude exploratoire, notre première grande question était de vérifier si les erreurs présentes dans les arbres de nos étudiants relèvent d’une mauvaise analyse de la phrase ou si elles découlent plutôt d’une mauvaise appropriation du formalisme. C’est ce que nous observerons dans la prochaine section.

4 Résultats

Une grille de catégorisation a été créée pour détailler les différents types d’erreurs : certaines avaient été anticipées, d’autres se sont vues consignées au fur et à mesure et d’autres encore ne sont pas présentées (par exemple, au T1-Q7, personne n’a considéré *à la* comme une seule Prép). Nos résultats permettent donc 1) de distinguer les écarts au formalisme des véritables erreurs d’analyse et 2) de sous-catégoriser les observations dans les arbres. Ce faisant, nous avons vérifié à quelle classe de mots les futurs enseignants associent les formes analysées et quelles sont les confusions grammaticales récurrentes, puis nous avons observé comment ils utilisaient l’accolade servant à la fusion Prép + Dét selon la méthode Boivin-Pinsonneault.

4.1 Nuance entre formalisme et analyse

En tout, 965 observations ont été faites dans les arbres : 560 écarts au formalisme et 405 erreurs d’analyse. Les écarts au formalisme représentent entre 41% et 67% des erreurs par question (58% en moyenne pour le corpus), et les erreurs d’analyse totalisent 42% des erreurs. C’est donc, comme nous l’avions présupposé, que même quand l’analyse est la bonne (délimitation des groupes de mots, catégories grammaticales, branchement, etc.), le formalisme choisi pour la représentation en arbre syntaxique pose des défis pour nos futurs enseignants. Le tableau suivant résume ces observations :

Tableau 6. Écarts au formalisme VS erreurs d’analyse

Q	Arbres traités	Arbres sans erreurs	% arbres avec erreurs (≥ 1)	n erreurs total	Écarts au formalisme		Erreurs d’analyse	
					n total	%	n total	%
T1-Q6.1	68	16	76%	165	82	50%	83	50%
T1-Q6.2	69	25	64%	180	111	62%	69	38%
T1-Q7	69	9	87%	293	189	65%	104	35%
TP-Q6.1	24	2	92%	136	80	59%	56	41%
TP-Q6.2	24	6	75%	76	51	67%	25	33%
T3-Q10	32	0	100%	115	47	41%	68	59%
TOTAL	286	58	80%	965	560	58%	405	42%

4.2 Sous-catégorisation et fréquence

Nous avons inclus dans le formalisme tout ce qui concerne 1) la forme graphique (arbre dessiné à l’envers, branches arrondies ou sous forme de flèche, ajout de lignes horizontales pour séparer les niveaux, étiquettes entourées, non-respect de l’alignement des niveaux entre un noyau et ses expansions, etc.) (*n*=107; 19%), 2) le respect des symboles pour les catégories grammaticales (*n*=183; 33%), 3) le métalangage et l’ajout des fonctions syntaxiques (*n*=18; 3%), 4) tout ce qui concerne la couche lexicale (mots non réécrits, erreurs d’orthographe, ajout de la ponctuation, etc.) (*n*=204; 36%) et 5) l’utilisation de l’accolade (*n*=48; 9%).

Parmi les écarts au formalisme relevés sur la couche lexicale (*n*=204 erreurs), nous avons séparé les cas où 1) l’élision n’avait pas été faite pour le déterminant (TP-Q6.1, *de la/de l’*) (*n*=9; 4,5%) ou la préposition (TP-Q6.1, *l’* et *de/d’*) (*n*=11; 5,5%), 2) la forme *des* n’avait pas été réduite en *de* pour l’item 6.2 du TP (*n*=1; 0,5%) et 3) la décontraction superflue a été faite en *à + les* pour la forme *aux* de l’item 6.2 du TP (*n*=9; 4,5%). Ces cas sont donc marginaux.

Les erreurs d’analyse regroupent 1) les cas où ce n’est pas le bon type d’arbre qui a été dessiné (P au lieu de GX, par exemple) (*n*=18; 3%), 2) niveaux (*n*=77; 19%), 3) l’analyse des mots composés (*n*=35; 9%), 4) les GX ou X mal branchés (*n*=118; 29%) et 5) les confusions grammaticales entre des groupes de mots ou des catégories grammaticales

($n=157$; 39%). Cette dernière sous-catégorisation est la plus fréquente : elle a attiré notre attention et nous la détaillerons ici.

4.2.1 Classes de mots et confusions

Voici le détail des 89 erreurs de confusions entre des classes de mots concernant les formes *aux*, *à la*, *du*, *de la*, *de*, *d'* et *de l'* parmi nos items analysés : 1) confusion *de* Dét/Prép¹⁶ ($n=3$; 3,4%), 2) confusion *de* Prép/Dét ($n=8$; 9%), 3) confusion *du* Prép/Dét ($n=6$; 6,7%), 4) confusion *du* fusion Prép + Dét/Dét ($n=10$; 11,2%), 5) confusion *du* Prép/fusion Prép+Dét ($n=12$; 13,5%), 6) confusion *du* Dét/fusion Prép+Dét ($n=4$; 4,5%), 7) confusion *aux* Prép/fusion Prép+Dét ($n=6$; 6,7%), 8) confusion *aux* Dét/fusion Prép+Dét ($n=4$; 4,5%), 9) confusion *d'* Prép+Dét/Prép ($n=6$; 6,7%), 10) confusion *de la* Prép+ Dét/Dét dans le C du V ($n=30$, 33,7%).

La confusion grammaticale la plus fréquente est donc la dernière listée ici, apparue dans l'item 6.1 (*exigeait de la précision*) du TP. En effet, la suite *de la* y a été perçue comme une Prép suivie d'un Dét alors qu'il s'agissait du Dét *de la* se situant dans le CD du verbe *exigeait* où *de la* peut être remplacé par un autre déterminant (ex. *exigeait cette précision*).

Plus précisément, deux observations sont pertinentes pour l'item 6.1 du TP1, soit le GN *un vieux billet de train déchiré* qui contient le GPrép *de train* où le GN n'a pas de déterminant : 1) 100% des erreurs ($n=3$) concernent l'analyse en Dét pour la Prép *de* (ce qui reste somme toute marginal), 2) aucun cas de décontraction en *de + le* n'a été observé, mais cela semble normal à ce stade de la session, car la notion de fusion n'avait pas encore été traitée. Ce serait intéressant de retester ce type d'items un peu plus tard dans la session pour voir si le fait d'avoir appris cette nuance suscite des erreurs d'analyse.

4.2.2 Utilisation de l'accolade

Pour l'utilisation de l'accolade, aucune erreur n'a été relevée dans le test 1 : c'est normal, la fusion Prép + Dét et son formalisme n'avaient pas encore été enseignés. Pour le TP (Q61 $n=13$; Q62 $n=9$) et le test 3 ($n=26$), nous avons consigné les erreurs relevant 1) de l'absence de représentation de la fusion ($n=20$; 42% des erreurs totales), 2) l'ajout de l'accolade à des endroits non attendus ($n=14$; 29%), 3) des autres problèmes incluant l'accolade non dessinée alors que la division en deux classes de mots était claire dans l'analyse ou encore l'absence du symbole + pour montrer le lien entre les deux éléments ($n=14$; 29%).

5 Discussion

Ce n'est pas parce qu'une notion a été enseignée qu'elle est comprise : il faut distinguer l'enseignement de l'apprentissage et encore plus du réinvestissement. Les erreurs d'analyse et les écarts au formalisme présents dans les arbres de nos futurs enseignants en témoignent bien. Le métalangage propre aux formes homophoniques observées, qui diffère selon les références grammaticales, pourrait aussi avoir une influence sur ces productions.

5.1 Résumé des observations

Si l'arbre est évalué en soi dans la formation des futurs enseignants, il reste que cette représentation devrait ultimement servir comme outil de soutien à l'analyse et non l'inverse. Le fait que certains arbres montrent une bonne analyse mais avec des écarts au formalisme appuie l'idée que l'appropriation de la représentation arborescente est une difficulté en soi, qui s'ajoute à celle de la compréhension syntaxique. Par exemple, en présence de la forme *du* introduisant un GPrép, avoir bien séparé la préposition *de* et le déterminant *le* en deux

branches, mais avoir oublié d'utiliser l'accolade pour montrer que ces deux mots se fusionnent est un écart au formalisme qui ne montre toutefois pas de problème d'analyse.

Par ailleurs, les étiquettes données à certains groupes de mots et à certaines formes montrent une confusion entre préposition et déterminant. Cela nous semble lié à ce que nous avons exposé dans notre survol des ouvrages de référence, puis au fait que le métalangage varie et ne met pas toujours en évidence que la forme introduit un GPrép : l'appellation *déterminant contracté* peut laisser croire que la forme serait en tête d'un GN.

5.2 Proposition terminologique

Nous abondons dans le même sens que Roy quant à la nécessité de revoir le métalangage grammatical :

Certes, la manière de percevoir une différence est une chose, mais sa désignation au moyen de vocables pertinents en est une autre. En pratique, si l'on désirait aider l'élève à mieux saisir et à mieux exprimer certaines notions, il faudrait revoir la nomenclature en usage dans les manuels scolaires et procéder à des ajustements d'ordre terminologique. [21, p. 90-91]

À son instar, nous croyons que le terme *déterminant contracté* ne sert pas à la compréhension du système grammatical. Nous pensons que ce terme amène des erreurs d'analyse : il évacue la notion de préposition et peut nuire à la reconnaissance du groupe prépositionnel. Toutefois, comme nous ne remettons pas en question le fait que la préposition soit le noyau du GPrép et que le nom soit le noyau du GN, nous n'optons pas pour le terme *déterminant prépositionnel* que Roy proposait en présupposant que le déterminant, porteur de traits d'accord, était en fait le terme central de ce groupe. Le rôle de *liant* entre les groupes de mots, porté par la préposition, nous semble trop important et surtout distinctif. Nous pensons notamment aux contextes où des groupes de mots en apparence identiques doivent en fait être catégorisés différemment selon la fonction qu'ils occupent (mise en évidence par la manipulation de remplacement) :

- *J'ai acheté [des livres bleus].* → *J'ai acheté* [GN **ces** livres bleus]. = CD
- *J'ai besoin [des livres bleus].* → **J'ai besoin* [GN **ces** livres bleus].
J'ai besoin [GPrép **de** **ces** livres bleus]. = CI

Et n'oublions pas que cette difficulté homophonique ne se présente pas pour les formes *aux* et *au*, qui introduisent toujours un GPrép¹⁷ : l'étiquette *déterminant contracté* ou juste *déterminant* est d'autant plus trompeuse ici et pourrait laisser croire qu'il introduit un GN. Cette forme n'est d'ailleurs jamais remplaçable par un autre déterminant :

- *J'ai pensé [aux livres bleus].* → **J'ai pensé* [GN **ces** livres bleus].
J'ai pensé [GPrép **à** **ces** livres bleus]. = CI

Bref, s'il faut trouver un nouveau terme, nous proposons *préposition déterminative*, qui présente différents avantages : 1) il ne réfère pas à la notion de contraction, critiquée notamment par Roy [21]; 2) il met en évidence le fait qu'il s'agit d'un GPrép et non d'un GN et il peut donc favoriser une meilleure représentation arborescente; 3) il explicite aussi le fait que la forme présente des traits d'accord visibles (genre ou nombre selon le cas), ce qui est une propriété du déterminant, mot de classe variable, d'où le terme *déterminative*.

Malgré tout, nous considérons que les explications grammaticales justes et précises devraient toujours mettre en évidence le fait que deux mots se combinent parfois pour en former un seul comme le montrent les arbres. À cet égard, nous retiendrons le terme *fusion*.

6 Conclusion

Dans ce contexte de formation des futurs enseignants, notre étude se veut une contribution au domaine de la linguistique appliquée à l'étude de la grammaire par une description des erreurs observées concernant la représentation des formes *au*, *aux*, *à la*, *à l'*, *de*, *de la*, *de l'*,

des, du et d' dans des arbres syntaxiques. Il nous a d'abord semblé incontournable de situer notre objet d'étude dans le cadre de la grammaire moderne et d'en exposer les principes retenus pour la représentation arborescente. Nous respectons l'idée que le déterminant n'est jamais un noyau et qu'il ne projette pas de groupe : le déterminant peut accompagner le nom et se trouver en tête d'un GN, mais jamais en tête d'un GPrép comme c'est par exemple le cas pour *au* et *aux*. À cet égard, la recension des écrits a montré des divergences entre les ouvrages de référence généraux, les grammaires scolaires et certains outils ministériels. Nos observations nous ont menée à supposer que ces différences (surtout l'appellation *déterminant contracté* fréquemment retenue pour les cas de *au, aux, du et des*) entraînent des difficultés d'analyse grammaticale pour les futurs enseignants ou du moins des erreurs dans la représentation de ces structures en arbres syntaxiques. Pour mieux comprendre le tout, nous avons procédé à une catégorisation des erreurs présentes dans notre corpus d'arbres syntaxiques.

Nous sommes bien consciente que l'étude pourrait considérer d'autres angles. Rappelons notamment que, étant donné le contexte de l'utilisation secondaire de données et les items déjà préétablis pour les évaluations ayant servi de corpus ici, notre analyse n'a pas pu couvrir tous les contextes dont fait état la littérature scientifique. Par exemple, les items déjà conçus ne contenaient pas les formes *au, à l'* et *des*. Voici aussi des exemples de contextes qui pourraient mériter une autre observation quant au lien entre analyse grammaticale et maîtrise de la représentation arborescente chez les futurs enseignants :

- 1) le contexte de phrase négative où le Dét *des* se transforme en *de* ou *d'*;
- 2) la décontraction du Dét devant un Adj comme dans *du café* → *de l'excellent café*;
- 3) les formes *auxquels, desquelles*, etc. correspondant à ce qui est parfois appelé des *déterminants relatifs contractés*;
- 4) les phrases complexes où *de* peut être considéré comme un *subordonnant* devant un verbe infinitif comme dans *Elle a promis de laver la vaisselle*.

Il aurait également été intéressant d'observer les difficultés propres aux futurs enseignants en français langue seconde : nous pouvons supposer que ce domaine nécessite une autre transposition didactique, une adaptation étant donné que la notion de préposition représente une difficulté supplémentaire pour les apprenants du français. Aussi, nous le réservons pour la suite de cette étude exploratoire, mais il nous semble nécessaire de développer des outils d'analyse qualitative pour sonder les futurs enseignants de français au secondaire et mieux comprendre leur rapport à cet outil que sont les arbres syntaxiques. Mieux définir quelles sont leurs connaissances grammaticales antérieures à l'amorce de leur programme en enseignement; cerner leur perception des arbres syntaxiques avant, pendant et après ce premier cours d'analyse grammaticale universitaire sera un autre apport intéressant au domaine. Est-ce que les futurs enseignants croient eux-mêmes en l'utilisation de cet outil résultant d'une transposition didactique adoptée par la grammaire moderne ?

Références bibliographiques

1. D. Dion-Viens, Résultats « inquiétants » : les futurs profs plus faibles en français. Le Journal de Montréal (2024). <https://www.journaldemontreal.com/2024/06/18/les-futurs-profs-plus-faibles-en-francais>
2. Centre d'évaluation du rendement en français écrit, TECFÉE, Guide de préparation : le code linguistique, (2021) https://cefranc.csspi.ca/pdf/guide_le_code_linguistique.pdf
3. N. Chomsky, Aspects de la théorie syntaxique (Seuil, Paris, 1971)
4. Ministère de l'Éducation du Québec, Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Gouvernement du Québec (2001). <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise>
5. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Enseigner la grammaire actuelle, programme de recherche en littératie. Gouvernement du Québec (2019). https://education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/fp-enseigner-grammaire-actuelle.pdf

6. M.-C. Boivin, R. Pinsonneault, *La grammaire moderne : description grammaticale du français* (Chenelière Éducation, Montréal, 2020)
7. Y. Chevallard, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (La pensée sauvage, Grenoble, 1985)
8. M.-J. Béguelin, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2000)
9. M.-N. Roubaud, *De la description de la langue à son enseignement*, HDR, Université Stendhal-Grenoble 3, 2014.
10. C. Vargas, *Les grammaires scolaires. De la recomposition à la reconfiguration* (Presses universitaires de Provence, Aix-en-Provence, 2014)
11. M. Riegel et coll, *Grammaire méthodique du français* (Presses universitaires de France Paris, 2021)
12. P. Lefrançois, *Français écrit pour futurs enseignants : théorie et exercice*, 2^e éd. (Éditions JFD, Montréal, 2015)
13. S.-G. Chartrand et coll, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chenelière Éducation, Montréal, 1999)
14. N. Gregov, *L'arbre qui cache la forêt : Les diagrammes syntaxiques dans la grammaire scolaire française de Belgique*, Thèse, Université de Liège, 2025
15. N. Gregov, *Délimitation des diagrammes syntaxiques dans la grammaire scolaire. Travaux de linguistique*, **2-87**, 129-145 (2023)
16. I. Gauvin et R. Lemay, *Distinction catégorie et fonction grammaticales : objet de confusion pour les élèves... et parfois pour les enseignants ! Vivre le primaire*, **28-2**, 37-39 (2015)
17. J.-P. Astolfi, *L'erreur un outil pour enseigner*, 9^e éd. (ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009)
18. N. Mazziotta et N. Gregov, *Pour un diagramme raisonné en grammaire : modèle d'évaluation FCR et arbre dual*, 10^e Congrès mondial de linguistique française, Lausanne, Suisse, 1-5 juillet (2024)
19. R. Arseneau et coll, *Quand les arbres font obstacle... décroisement des espaces et apaisement de tensions dans une recherche-action en didactique de la grammaire*. Dans C. Cohen-Azria et coll, *Questionner l'espace*, 149-162. (Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2016)
20. V. Bélanger et I. Gauvin, *Arbres syntaxiques et enseignement inductif au service de l'enseignement de la grammaire*. Dans O. Tremblay et coll, *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*, 143-172. (Presses universitaires de Namur, Namur, 2020)
21. G.-R. Roy, *Différenciation des savoirs grammaticaux : le cas des déterminants à double rôle*. Québec français, **142**, 89-91 (2006)
22. M. Labelle, *An investigation of French de, du, de la, des* (Université du Québec à Montréal, Montréal, 2025). <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.2.32529.34404>
23. S. Piron, *Grammaire française, Mise à niveau, Supérieur et formation continue*, Volume 1, 3^e éd. (De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2023)
24. Ministère de l'Éducation du Québec. Liste orthographique. Gouvernement du Québec (2025). <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/Liste-orthographique-document-reference.pdf>
25. Alloprof. *Fiche français secondaire : la préposition*. www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-preposition-fl230
26. Centre collégial de développement de matériel didactique Amélioration du français (2023). <https://ameliofrancais.ccdmd.qc.ca/>
27. Usito, *Le dictionnaire*. Université de Sherbrooke (2025). <https://usito.usherbrooke.ca/>
28. A.-S. Bally et coll, *La grammaire moderne en exercices* (Chenelière Éducation, Montréal, 2020)

¹ L'autrice est chargée de cours et doctorante, spécialisée en linguistique appliquée à l'étude de la grammaire. La présente recherche a bénéficié de l'appui initial d'un auxiliaire d'enseignement chevronné, David Vergnaud. Nous remercions l'équipe d'enseignement des cours de grammaire scolaire pour futurs enseignants de l'UQAM pour les discussions pédagogiques ayant notamment mené à l'élaboration des outils d'évaluation utilisés.

² En 2025-2026, une version provisoire de ces programmes a été proposée par le MEQ : <https://quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/francais-langue-enseignement#c378539>.

³ À cet égard, Piron indique : « En grammaire traditionnelle, *au, aux, du, des* étaient appelés des *articles contractés* » [23, p. 194]. Notons que malgré le changement de métalangage en grammaire moderne (articles qui ont fait place aux déterminants), la notion de « contraction » était déjà présente. Piron apporte aussi cette remarque : « Les déterminants *le, un, du* sont encore parfois appelés *articles* en grammaire moderne » [23, p. 80] / Boivin et Pinsonneault soulignent : « Contrairement aux autres catégories grammaticales, la préposition n'a pas été définie, en grammaire traditionnelle, sur la base de critères sémantiques, mais à partir de critères morphologiques et syntaxiques » [6, p. 24].

⁴ Les grammaires consultées sont bien connues dans le milieu scolaire québécois, recommandées dans la formation des futurs enseignants, et ont des dates de publication s'étalant de 1999 à 2023. Toutes recourent également aux arbres syntaxiques, même si des nuances de formalisme y sont observables. Elles nous semblent représentatives de la grammaire scolaire québécoise actuelle.

⁵ Ici encore, le métalangage varie : on retrouve les termes *unités, entités et formes*, généralement utilisés comme synonymes, du moins chez Piron [23, p. 49].

⁶ Même si le terme *expansion* n'est pas préconisé par Boivin et Pinsonneault [6], il est répandu en grammaire scolaire et se trouve dans les documents ministériels.

⁷ Notons que suivant certains ouvrages, dont Lefrançois [12], les programmes ministériels québécois revus à partir de 2025 ont ajouté le groupe du pronom (GPron). De plus, l'inventaire présenté ici ne tient pas compte des cas où la phrase contient un deuxième verbe et où nous pourrions retrouver les symboles GVpart et GVinf pour désigner les groupes verbaux contenant un verbe au participe ou à l'infinitif, ni du symbole PSub propre à la phrase complexe par subordination.

⁸ Rappelons que le déterminant n'est pas considéré comme une expansion, car il ne constitue pas un groupe à part entière et n'occupe pas de fonction syntaxique précise outre le fait qu'il peut accompagner le nom commun. Au contraire du noyau d'un groupe, le déterminant est d'ailleurs parfois effaçable, comme ce peut être le cas dans un GN en position de complément de la préposition (ex. *un cours de grammaire* et non **un cours de la grammaire*).

⁹ Boivin et Pinsonneault ont fait le choix de ne pas inscrire les fonctions syntaxiques dans leurs arbres et précisent : « Un arbre syntaxique se lit toujours de la même façon : quand des éléments sont joints par des branches, cela signifie qu'ils se combinent pour former une unité syntaxique plus grande, soit une P, soit un groupe syntaxique » [6, p. 7]. D'autres, comme Chartrand [13] et Lefrançois [12], ajoutent un niveau de lecture et inscrivent certaines fonctions au-dessus des catégories grammaticales.

¹⁰ Cela sera fait pour les prochaines cohortes d'étudiants que nous désirons ajouter à notre corpus.

¹¹ La plupart des arbres syntaxiques ont été dessinés à la main ($n=252$), mais pour le travail pratique (seule évaluation à faire à la maison) certaines équipes ont décidé de tracer leurs arbres à l'ordinateur ($n=8$), d'utiliser un stylet ($n=23$) ou encore de recourir à une présentation hybride ($n=3$). Le petit nombre d'arbres tracés autrement qu'à la main n'a pas permis d'observer de différence significative quant au type de tracé utilisé et au nombre ou au type d'erreurs recensées.

¹² Les 72 étudiants de notre corpus ont signé un formulaire de consentement approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH : 2024-6473).

¹³ Le test 2 ne contient pas d'item pertinent pour l'objet linguistique étudié ici. Par ailleurs, des circonstances particulières ont empêché la tenue du test 3 à l'automne 2023.

¹⁴ Les items sont présentés avec la méthode des parenthèses étiquetées, une autre représentation formelle qui prend moins de place que les arbres syntaxiques, mais qui montre moins bien la structure hiérarchisée de la phrase et des groupes de mots.

¹⁵ La phrase emphatique était évaluée dans le cadre du cours, mais elle n'a pas été précisément observée ici. Dans cette question du test 3, les étudiants devaient voir que la phrase *Du café du Pérou, Jean en boit souvent* résulte du déplacement du GN *du café du Pérou* avec une reprise pronominale par *en*. Ainsi, ils devaient reconstruire la phrase de base *Jean boit souvent du café du Pérou*. Dans cet item, c'est donc seulement le groupe [_{GN} *du café* [_{GPrép} *du Pérou*]] que nous avons observé pour le moment.

¹⁶ Dans notre codification pour les confusions grammaticales, la barre oblique signifie *au lieu de*. Par exemple, le code Dét/Prép signifie ici que le mot *de* a été indiqué dans l'arbre comme un déterminant alors qu'il s'agissait d'une préposition dans ce contexte.

¹⁷ Les combinaisons à *la* et à *l'* introduisent un GPrép. La forme à *l'* est épïcène et peut être contractée devant un nom masculin commençant par une voyelle ou un *h* muet (ex. à *l'hôpital/au nouvel hôpital*).