



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

47 | 2013

Le verbe pour exprimer le temps

Des savoirs scientifiques aux savoirs scolaires : entre élaboration des connaissances et élaboration du discours. Application à l'aspect verbal

Caroline Lachet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3267>

DOI : 10.4000/lidil.3267

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 31 mai 2013

Pagination : 99-122

ISBN : 978-2-84310-247-9

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Caroline Lachet, « Des savoirs scientifiques aux savoirs scolaires : entre élaboration des connaissances et élaboration du discours. Application à l'aspect verbal », *Lidil* [En ligne], 47 | 2013, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 29 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3267> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3267>

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Des savoirs scientifiques aux savoirs scolaires : entre élaboration des connaissances et élaboration du discours. Application à l'aspect verbal

Caroline Lachet *

RÉSUMÉ

Cet article analyse la façon dont les manuels scolaires de français traitent de l'aspect grammatical. Il met en évidence que les notions associées — auxiliaire, semi-auxiliaire — ne sont pas construites et que l'aspect fait figure de grand absent. Deux questions sont alors soulevées : en quoi les sciences du langage pourraient assurer une meilleure maîtrise des contenus ciblés ainsi que leur réemploi actif dans la production et la compréhension de texte.

ABSTRACT

This article analyzes the way French language schoolbooks deal with grammatical aspect. It highlights the fact that given notions such as auxiliary, or semi-auxiliary, are not fully explained, and also that the notion of aspect is never mentioned. Two issues are then raised: how could language sciences improve pupils' knowledge of specific contents and ensure that they can actively make use of these when writing and understanding a text.

L'emploi des formes verbales ne peut être évalué de façon isolée, et ne se conçoit que dans le cadre d'un texte. Le maintien de la cohérence textuelle constitue justement l'un des principaux écueils des élèves. En situation d'écriture, on cite souvent la difficulté de conserver le même système énonciatif¹ (Cappeau & Roubaud, 2005), comme l'illustre cet extrait de récit où alternent l'imparfait et le présent :

* Équipe Grammatica de l'Université d'Artois.

1. Cf. les deux systèmes d'énonciation de Benveniste (1966), histoire et discours.

Il était une fois un petit garçon qui se promenait se garçon s'appelle Rémi et il voijager bocou (CP²). (Cappeau & Roubaud, 2005, p. 118)

Dans un même système d'énonciation et selon le contexte³, le contraste entre l'imparfait et le passé simple, résultant d'une différence aspectuelle⁴, peut se révéler délicat à maîtriser :

L'homme se réveilla et se demandé ou il était.

Le soir il pensait au gorille et pleura. (CM1). (Cappeau, 2002, p. 72)

Enfin, Corblin (2002), qui s'intéresse aux usages du plus-que-parfait, montre que, même si cette forme est employée spontanément très tôt par l'enfant, le passage à l'écrit impose des contraintes spécifiques que l'élève doit respecter : par exemple, organiser les événements autour d'un repère, par rapport auquel les procès sont présentés comme antérieurs. Aussi le texte suivant est-il peu cohérent, notamment parce que la deuxième occurrence de la forme composée *avais décidé* « laisse entendre que la décision d'agir a été prise avant les événements définis auparavant : affrontement avec l'ogre, entrée de l'ogre dans la grotte, ogre coincé » (2002, p. 82) :

[...] j'eus à affronté un ôgre. Comme moi j'étais petit et lui grand j'aurais décidé de l'attirée dans une grotte. Il y alla et resta coincé. Mais j'aurais décidé de l'assomé donc j'ai fait tombée une avalanche de pierre sur lui. (*Ibid.*)

En situation de lecture, la maîtrise des formes verbales et des sens qui y sont associés⁵ est essentielle pour que l'élève puisse appréhender à la fois l'organisation des événements dans le temps, dans la durée,

2. Enfants de 6-7 ans ; 9-10 ans en CM1 ; 11-12 ans en 6^e ; 12-13 ans en 5^e ; 14-15 ans en 3^e.

3. Dans l'exemple présenté, Cappeau (2002) précise que le sens des verbes coordonnés oriente le choix du temps : l'imparfait est associé au verbe duratif *penser*.

4. Les effets pris par l'imparfait (description, habitude, etc.) sont tirés de sa valeur aspectuelle, inaccomplie. Le procès est présenté sans tenir compte de ses bornes, alors que le passé simple en indique les limites (vision globale). Employés ensemble, l'imparfait devient un temps de l'arrière-plan, qui décrit un cadre, et le passé simple, un temps du premier plan, des faits saillants (Weinrich, 1989).

5. Vargas (2009) note la difficulté de l'enfant à comprendre ce qu'est un futur antérieur, alors même qu'il l'emploie correctement.

et la dynamique d'un texte. Ces difficultés, tant en production qu'en réception, incombent en partie au « bon » usage et à la compréhension de ce qu'est l'aspect, l'aspect renvoyant à la façon dont l'énonciateur envisage le procès dans son déroulement. Or, comme le relèvent Genouvrier et Gruwez en 1987, il est souvent ignoré des grammaires scolaires. En effet, en ce qui concerne l'aspect grammatical⁶, le français est une langue qui est dépourvue de marquage morphologique spécifique : pour Wilmet (1980), il peut être porté par les flexions verbales, les auxiliaires et certains semi-auxiliaires. À la fois par la morphologie et par le lien qui unit aspect et chronologie⁷, le temps et l'aspect sont alors des catégories relativement proches (Coseriu, 1980), voire confondues. À l'heure où l'on s'interroge sur les passerelles à établir entre les sciences du langage et la didactique, cet article propose d'observer comment les manuels scolaires traitent de l'aspect grammatical, ce qui conduit à se demander quels pourraient être les apports des travaux linguistiques (Comrie, 1976 ; Klein, 1994 ; Gosselin, 1996) pour le domaine de l'enseignement.

Travailler sur l'aspect nécessite d'aborder tout d'abord le sujet de l'auxiliation (Benveniste, 1974) et de la délimitation des notions d'auxiliaire et de semi-auxiliaire. L'expression de l'aspect n'est envisagée qu'à travers ces éléments, ce qui laisse dans l'ombre la valeur aspectuelle portée par les temps simples (imparfait, passé simple). Conformément aux Instructions officielles, la démarche d'analyse proposée, visant la structuration d'un savoir métalinguistique, doit accompagner l'apprenant dans la compréhension du sens, l'acquisition et la maîtrise de la langue orale et écrite. C'est pourquoi la deuxième partie de l'article est réservée aux valeurs aspectuelles et à leur rôle dans la production textuelle. Pour l'élève, il s'agit alors de s'interroger sur les intentions de communication présidant au choix d'une forme verbale, dans le but de pouvoir mieux exprimer sa pensée et d'accéder à celle des autres, et ainsi, par la langue, de se construire.

6. L'aspect lexical ressortit au sens du verbe (intransitif : *s'endormir*) et à son « environnement actanciel » (Gosselin, 1996, p. 10) : *Il ferme la porte vs. Il ferme les portes.*

7. Par exemple entre l'aspect accompli et l'expression du passé (*Il est parti hier*) ou le fait que la flexion de l'imparfait désigne à la fois le passé et l'aspect sécant.

1. Les constituants : auxiliaire et semi-auxiliaire

1.1. Manuels scolaires

L'auxiliaire est une notion très souvent convoquée et qui suit l'apprenant tout au long de sa scolarité (morphologie des verbes, accord du participe passé). Les programmes officiels de l'école primaire de 2008 instituant l'étude de l'auxiliaire en CM1⁸, c'est sur ce niveau que je me suis arrêtée. Cinq manuels⁹ sont observés. L'auxiliaire étant à nouveau travaillé au collège, quatre manuels¹⁰ de 6^e complètent le corpus.

1.1.1. Définition de l'auxiliaire

Dans les leçons intitulées « Les formes simples et les formes composées du verbe », l'auxiliaire est défini par le rôle qu'il joue dans la conjugaison :

Un auxiliaire est un verbe qui sert à conjuguer un autre verbe.

(*Parcours* CM1, p. 116)

Ainsi, de façon unanime¹¹, l'auxiliaire est-il tenu pour un adjuvant nécessaire à la conjugaison du verbe dans ses formes composées. Pour les auteurs des manuels, un auxiliaire est donc un verbe, secondaire, qui acquiert un usage supplémentaire. Sous couvert d'une identité formelle, et plus précisément parce qu'ils supportent les mêmes marques flexionnelles, le verbe et l'auxiliaire ne sont pas présentés comme des notions différentes. Le métalangage « verbe-auxiliaire » (*La balle aux mots* CM1, p. 22) reflète d'ailleurs cet amalgame. De plus, maintenir « verbe » pour renvoyer à l'auxiliaire oblige les auteurs de *L'œil et la plume* (6^e, p. 292) à introduire « verbe principal », menant ainsi à des confusions terminologiques puisque *verbe principal* est réservé à l'étude de la phrase complexe.

C'est seulement à partir du collège qu'il est fait état de l'ambivalence d'*avoir* et d'*être*, qui peuvent adopter deux fonctionnements :

8. Même si les leçons sur le passé composé confrontent l'apprenant à l'auxiliaire dès le CE1, la notion n'est pas conceptualisée à ce niveau-là.

9. À portée de mots, *Facettes*, *La balle aux mots*, *L'île aux mots*, *Parcours*.

10. À suivre, *Fleurs d'encre*, *L'œil et la plume*, *Rives bleues*. Le corpus est constitué de manuels récents afin d'accéder aux discours grammaticaux les plus actuels.

11. Le *Bescherelle* (2012) et le *Bled* (2012) proposent la même définition de l'auxiliaire.

Les verbes *être* et *avoir* n'appartiennent à aucun groupe. Ils peuvent être employés avec leur sens plein (ex. Elle a un chien) ou comme auxiliaires ; ils permettent alors de conjuguer les verbes aux temps composés (ex. Il a fini). (*Rives bleues* 6^e, p. 268)

Finalement, dans les pages réservées à l'auxiliaire, les élèves n'en auront appris que quelques caractéristiques non définitives :

- ils sont au nombre de deux ;
- ils permettent de conjuguer d'autres verbes ;
- un verbe peut être constitué de deux verbes... Néanmoins, les leçons sur le passé composé présentent l'auxiliaire comme une partie constitutive du verbe :

Le passé composé d'un verbe est formé de deux mots : l'auxiliaire « avoir » ou « être » au présent de l'indicatif et le participe passé du verbe. (*L'île aux mots* CM1, p. 244)

- le participe passé s'accorde avec *être* et non avec *avoir* ;
- au collège, il ne faut pas confondre *avoir/être* auxiliaire et *avoir/être* avec un sens plein.

Les manuels introduisent ainsi une notion, l'auxiliaire, dont les contours ne sont pas dessinés. Les deux seuls critères non explicitement fournis aux apprenants pour reconnaître un auxiliaire sont contextuel (primaire) et sémantique (collège) : la présence d'un autre verbe (le participe passé) et son sens atténué. Le contenu théorique ainsi que les exercices proposés aux apprenants sont exclusivement orientés vers la maîtrise de la conjugaison et de l'orthographe du verbe. Par exemple, sur les dix exercices de la leçon sur les formes simples et composées de *La balle aux mots* (2009, p. 190-191), trois sont des exercices de repérage (des auxiliaires, des participes passés, des temps simples et composés), six portent sur la conjugaison (de verbes isolés, de phrases ou de textes à transposer au passé composé) et un seul interroge le choix de l'auxiliaire. Avant même son introduction, tout donne donc à penser que l'auxiliaire constitue une notion déjà connue.

1.1.2. Définition du semi-auxiliaire

Les semi-auxiliaires sont introduits en classe de 3^e. Sur les quatre manuels étudiés¹², seul *Terre des lettres* ne traite pas la question. *Fleurs*

12. *Fleurs d'encre*, *Rives bleues*, *Les couleurs du français*, *Terre des lettres*.

d'encre, *Rives bleues*, *Les couleurs du français*, consacrent une double page aux périphrases verbales. Seulement, l'aspect n'y occupe pas la même place. La structuration de la leçon y est similaire : constitution d'une périphrase verbale (semi-auxiliaire + verbe à l'infinitif), puis présentation des valeurs prises (temporelle, aspectuelle, modale). La valeur aspectuelle est occultée par *Rives bleues*, elle est omise par *Les couleurs du français*, bien que mentionnée dans son sous-titre « Les périphrases exprimant l'aspect ou le temps ». La notion n'est pas illustrée et aucun exercice ne s'y réfère. L'aspect restera alors une notion floue. Pour introduire les semi-auxiliaires, ces deux manuels les mettent en correspondance avec l'auxiliaire :

Les auxiliaires *être* et *avoir* permettent de conjuguer les verbes aux temps composés.

Les semi-auxiliaires sont certains verbes suivis d'un infinitif (*aller*, *venir*, *faire*, *laisser*, *devoir*) : ils forment alors une **périphrase verbale** qui permet d'exprimer des **nuances** :

- d'aspect ou de temps (accompli, non accompli, répétitif ou pas, déroulement de l'action) ;
- de modalité (permet de modifier le sens de la phrase en lui apportant des nuances comme l'obligation, la probabilité...) (*Les couleurs du français* 3^e, p. 322),

mais de façon totalement décalée, sans que rien ne semble les rapprocher et justifier le terme commun « auxiliaire » dans leur appellation. En effet, l'auxiliaire est défini comme un outil de conjugaison alors que le semi-auxiliaire est présenté comme un élément de sens. À l'inverse, dans *Fleurs d'encre*, un lien est tissé : comme l'auxiliaire, le semi-auxiliaire présente un sens différent de son sens habituel :

[...] On nomme **semi-auxiliaire** un verbe ou une locution verbale qui, employé(e) dans une périphrase verbale, prend un sens différent de son sens habituel.

Je laisse mon cartable chez mon père. (= Je le dépose, l'oublie.)

Je le laisse croire que j'accepte son invitation. (= Je lui donne l'impression.) (*Fleurs d'encre* 3^e, p. 370)

Néanmoins, les exemples ne concernent que les périphrases à valeur temporelle, modale ou diathétique, ce critère de la désémantisation étant peu opérationnel pour l'aspect (Lamiroy, 1994). L'élève apprend donc du semi-auxiliaire :

- qu'il apparaît dans une structure particulière (suivi d'un infinitif) ;

- qu'il peut prendre en charge plusieurs valeurs ;
- que son sens diffère du sens plein pris en-dehors de ces structures particulières ;
- qu'il existe une liste de semi-auxiliaires.

La réflexion sur la pertinence d'introduire trois concepts, auxiliaire, semi-auxiliaire, verbe, est évacuée. La présentation des contextes d'apparition est insuffisante puisque verbe (1), (2) et semi-auxiliaire (3), (4) s'intègrent dans des structures apparemment similaires :

(1) *Il veut partir.*

(2) *Il refuse de partir.*

(3) *Il va partir.*

(4) *Il vient de partir.*

L'apprenant n'a pas en mains les outils pour traiter ces énoncés. Le repérage des constructions (verbe_{prédicat} + verbe inf_{complément}) et (aux./semi-aux. + verbe inf_{prédicat}) repose sur le sens comme l'indique l'exercice suivant :

Distinguez dans chaque paire de phrases le verbe employé au sens plein et celui employé comme auxiliaire ou comme semi-auxiliaire.

a. La nuit était tombée. / La nuit était noire.

b. Paul va à la plage. / Il va se baigner. (*Rives bleues* 3^e, p. 296)

Dès lors, l'apprenant est amené à faire appel à ses intuitions en tant que locuteur, ce qui repose sur un test subjectif, dont l'application dépend de son niveau de maîtrise de la langue. Il peut donc rapidement se trouver démuni face à ces exercices alors qu'ils pourraient être l'occasion d'introduire des tests comme la pronominalisation pour distinguer le verbe et l'auxiliaire/semi-auxiliaire. Une tentative est faite en ce sens dans *Les couleurs du français* :

Remplacez le complément d'objet direct ou indirect (souligné) par le pronom qui convient.

1. Je viens de retrouver mon meilleur ami d'enfance.

2. Mathilde a laissé entrer un chat chez elle. [...] (*Les couleurs du français* 3^e, p. 324)

Cependant, on voit mal quel est l'objectif assigné à cet exercice. Les manipulations auraient gagné en pertinence si la pronominalisation avait porté sur des syntagmes différents, *mon meilleur ami d'enfance*

(soit *je viens de le retrouver*¹³) et *de retrouver mon meilleur ami d'enfance* (soit **j'en viens*).

En primaire et au collège, les auteurs des manuels prennent le parti de traiter l'auxiliaire avant tout sous son aspect orthographique et occultent ce qui le différencie du verbe. De ce fait, les procédures d'analyse qui auraient pu être dégagées de ce travail, ne peuvent être réinvesties pour le semi-auxiliaire. Par conséquent, l'apprenant n'est pas amené à construire un savoir linguistique. Il y a d'ailleurs fort à parier qu'il ne retiendra des semi-auxiliaires que les listes présentées et la présence d'un verbe à l'infinitif. Ce sont ces deux points qui sont mobilisés dans les nombreux exercices de repérage proposés par les manuels. De plus, l'auxiliaire et le semi-auxiliaire ne sont pas rapprochés par rapport au rôle joué dans l'élaboration du sens, à savoir l'expression de l'aspect grammatical. En prenant appui sur les travaux menés par les linguistes, une progression de l'enseignement serait ici intéressante à mettre en place.

1.2. Description linguistique

Le système verbal du français a pu et continue à s'enrichir en acquérant de nouvelles unités par le biais de la grammaticalisation, processus consistant à passer d'une unité de type lexical à un élément grammatical. Comme le propose Lamiroy (1999), les auxiliaires seront analysés en ces termes. En ce qui concerne le verbe, la grammaticalisation conduit à la coexistence de plusieurs usages. On connaît au moins deux fonctionnements¹⁴ d'*être* et *avoir*, l'un en tant que verbe, au sens plein, respectivement « se trouver » (5a) et « posséder » (6a), l'autre comme auxiliaire (5b), (6b) :

(5a) *Marie est à son cours de danse.*

(5b) *Marie s'est endormie.*

(6a) *Marie a de beaux yeux marron.*

(6b) *Marie a repéré une robe dans ce magasin.*

13. C'est cette solution qui est proposée dans le livre du professeur. Aucune explication n'est apportée sur les objectifs des manipulations opérées.

14. On distingue aussi *être* comme copule (*Paul est médecin*) et *être*, auxiliaire de diathèse (*La souris est mangée par le chat*).

La grammaticalisation peut être conçue comme un continuum qui mène progressivement du verbe à l'auxiliaire. Des unités présenteraient alors un comportement intermédiaire. La littérature parle de *semi-auxiliaire*¹⁵. Une série de procédures d'analyse permettent de mettre en évidence le fonctionnement propre au verbe, à l'auxiliaire et au semi-auxiliaire. Pour l'enseignement, ces tests permettraient de concevoir le cours de grammaire comme un atelier de recherche mêlant observation de la langue, hypothèses et systématisations, et développant donc les capacités de raisonnement et d'argumentation. En devenant acteur de son apprentissage, l'apprenant modifie ainsi son rapport au savoir : les savoirs grammaticaux ne sont plus imposés mais construits (Combettes, 1982).

1.2.1. Statut linguistique

L'élaboration d'un message requiert la sélection d'unités significatives qui se combinent. Un verbe est l'une de ces unités lexicales qui fait l'objet d'un choix de la part du locuteur qui, selon ses besoins communicationnels, emploiera *recherche* ou *détient* dans (7) :

(7) Marie recherche/détient la mystérieuse carte du sultan.

À contrario, l'auxiliaire ne peut pas être remplacé par une autre unité :

(8a) Marie a recherché la mystérieuse carte.

(8b) *Marie est/détient recherché la mystérieuse carte.

L'auxiliaire est imposé par le type de verbe, certains (les plus nombreux) requérant *avoir*, d'autres s'associant automatiquement à *être* (verbes de mouvement, de changement d'état, verbes pronominaux), un petit nombre de verbes pouvant être employés avec les deux (*paraître*). Cependant, la comparaison de (7) et (8a) montre que le locuteur choisit d'employer ou non le complexe [a...e] (auxiliaire + participe passé). L'auxiliaire n'a donc pas de valeur en soi mais il sert de support formel (Feuillard, 2007), en lien avec le participe passé, à l'expression d'une même valeur (l'accompli ou le passif). Au même titre que l'auxiliaire, le semi-auxiliaire a perdu son autonomie et apparaît dans des emplois

15. La différence entre auxiliaire et semi-auxiliaire n'est pas partagée par tous les linguistes. De plus, les unités classées dans ces catégories ne sont pas les mêmes.

contraints, ce qui signifie qu'il fonctionne conjointement avec une forme non finie du verbe, le plus souvent l'infinitif, introduit ou non par une préposition (*venir de/ aller + inf*).

Par certaines de ses caractéristiques (cf. tableau 1), le semi-auxiliaire se rapproche du verbe. L'inventaire des semi-auxiliaires¹⁶ aspectuels est ainsi plus ouvert que ne l'est celui des auxiliaires. À titre d'exemple, Gross (1999) en recense plus d'une soixantaine. Le locuteur est alors amené à choisir *commence à* dans (9) à la place de *est en train de* :

(9) *L'artisan commence à/est en train de peindre le plafond.*

Le semi-auxiliaire jouissant d'une valeur sémantique et n'étant pas imposé par le verbe, son usage est plus libre. Mais de ce fait, des contraintes sémantiques pèsent sur l'union d'un verbe et d'une unité aspectuelle, les verbes d'achèvement (ponctuels, dépourvus de durée) supportant mal un semi-auxiliaire référant à l'une des bornes du procès :

(10) **La bombe commence à exploser*¹⁷.

Ainsi, à la différence des auxiliaires, les semi-auxiliaires ne sont pas compatibles avec tous les verbes.

Pour finir, on considèrera que l'association du morphème lexical (le verbe) et d'un ou de plusieurs morphèmes grammaticaux (temps, mode, aspect) constitue un *syntagme verbal*¹⁸. Ainsi la grammaticalisation a-t-elle conduit à un changement de statut linguistique de l'unité considérée : de verbe ou unité lexicale indépendante à inventaire ouvert, vers un déterminant du verbe¹⁹ en nombre limité mais à fréquence plus

16. Leeman (1994), Lavieu et Ounis (2004) montrent que d'autres unités pourraient compléter cette liste.

17. Observons néanmoins le rôle du contexte, et du déterminant en particulier : Creissels note que le verbe ponctuel *exploser* peut « devenir *ponctuel* en prenant une signification itérative » (2006, p. 192) par exemple dans *Les bombes ont fini d'exploser*.

18. Ici, le verbe et l'auxiliaire sont liés morphologiquement en ce sens qu'ils sont tous deux aptes à recevoir les marques de temps (*raccompagnait, avait raccompagné*), de mode (*fassions, ayons fait*) ou de personne (*mangeons, avons mangé*).

19. La terminologie *déterminant du verbe*, ainsi que *parfait* est empruntée à Martinet (1979). Les déterminants du verbe sont des morphèmes qui portent spécifiquement sur le verbe et qui ne peuvent recevoir aucune expansion. Ils sont ainsi distincts des déterminants du nom (par exemple, les articles).

élevée. Dès lors, les propriétés syntaxiques et sémantiques s'en trouvent également reconsidérées.

1.2.2. Propriétés syntaxiques et sémantiques

Dans le cadre de la phrase, le verbe assume un rôle prédicatif. Ainsi le verbe détermine-t-il la structure syntaxique ainsi que les rôles sémantiques associés aux fonctions (Laca, 2004 ; Feuillard, 2007). Par exemple, *rechercher* implique un objet direct. Cette fonction est dégagée par le questionnement en *qu'est-ce que*, portant sur le verbe (7a) ou la pronominalisation (7b) :

(7a) *Qu'est-ce que Marie recherche ?*

(7b) *Marie la recherche.*

Au niveau sémantique, *rechercher* implique que la fonction sujet soit agentive et assumée par un être animé. En devenant auxiliaire, le verbe perd ces caractéristiques essentielles. Le questionnement et la pronominalisation ne s'appliquent pas à (8a) :

(8a) *Marie a recherché la mystérieuse carte.*

(8c) **Qu'est-ce que Marie a ?* mais *Qu'est-ce que Marie a recherché ?*

(8d) **Marie l'a* mais *Marie l'a recherchée.*

Il en va de même du semi-auxiliaire ; ainsi, pour Leeman (1994) le questionnement (11b) et le clivage (11d) ne portent pas sur le semi-auxiliaire :

(11a) *Marie commence à rechercher la mystérieuse carte.*

(11b) **À quoi Marie commence-t-elle ?*

(11b') *Qu'est-ce que Marie commence à rechercher ?*

(11c) **Marie y commence, à rechercher la mystérieuse carte.*

(11c') *Marie commence à la rechercher, la mystérieuse carte.*

(11d) **C'est à rechercher la mystérieuse carte que Marie commence.*

(11d') *C'est la mystérieuse carte que Marie commence à rechercher.*

Quant au *parfait*, c'est le morphème qui renvoie aux formes composées du verbe.

Ces tests²⁰ montrent que c'est l'infinitif qui reste le prédicat de la phrase. Le semi-auxiliaire ne se confond donc pas avec la forme verbale prédicative (*affirme*) de (12), suivie d'un objet (*rechercher...*); cet objet pouvant supporter le questionnement, la pronominalisation et être remplacé par une complétive (Gross, 1975; Lamiroy, 1999) :

(12a) *Marie affirme rechercher la mystérieuse carte.*

(12b) *Qu'est-ce que Marie affirme ?*

(12c) *Marie l'affirme.*

(12d) *Marie affirme que son ami recherche la mystérieuse carte.*

Dans (12a), la présence de l'infinitif répond à une contrainte formelle ; il est employé parce que les sujets des deux verbes *affirmer* et *rechercher* sont co-référents.

Si les propriétés syntaxiques du semi-auxiliaire le rapprochent de l'auxiliaire, le test de la négation et le recours au critère sémantique l'en éloignent. En effet, la négation ne peut affecter exclusivement l'auxiliaire :

(13) *Marie n'a pas recherché la mystérieuse carte.*

(14) *Marie n'a pas pris l'avion hier, elle le prendra demain.*

Dans (13), c'est bien le fait de rechercher qui est nié ; dans (14), la négation porte sémantiquement sur le parfait. Or, elle peut ne concerner que le semi-auxiliaire :

(15) *Il ne commence pas à boudier, il continue !*

Au niveau sémantique, on assiste à la fois à la perte de sens ou à l'affaiblissement de la valeur initiale du verbe, et à sa spécialisation sémantique sur le plan du temps et de l'aspect. Si l'auxiliaire répond effectivement à ces conditions, le semi-auxiliaire conserve une valeur forte (*Il commence ses études ; Il commence à dessiner*).

20. Lamiroy (1994) recense une quinzaine de critères. On citera l'impossibilité de mettre le semi-auxiliaire à l'impératif (Guillaume, 1929; Leeman, 1994), de le remplacer par un syntagme nominal (Gross, 1975) ou par *faire* (Feuillard, 2007), de le mettre au passif (Benveniste, 1974; Laca, 2004), de supprimer l'infinitif dans une phrase coordonnée à une autre (Abeillé & Godard, 1996).

Les caractéristiques présentées sont répertoriées dans le tableau suivant :

	Verbes	Semi-auxiliaires	Auxiliaires
Choix	+	+	-
Commutation	+	+	-
Inventaire ouvert	+	+/-	-
Valeur en soi	+	+	-
Rection des fonctions	+	-	-
Assignation de rôles sémantiques	+	-	-
Interrogation	+	-	-
Pronominalisation	+	-	-
Négation	+	+/-	-
Focalisation (clivage et pseudo-clivage)	+	-	-

Tableau 1. – Caractéristiques des verbes, semi-auxiliaires et auxiliaires.

1.3. Propositions didactiques

Pour l'enseignement, il s'agirait de proposer quelques procédures d'analyse qui permettent de saisir ce que sont un auxiliaire et un semi-auxiliaire, en opposition au verbe. La prise de conscience métalinguistique constituerait tout d'abord une aide à la lecture et à l'écriture²¹ (Gardes-Tamine, 2005), cette réflexion étant une étape dans le processus qui conduit à comprendre comment le sens se construit. Elle permettrait ensuite d'éviter certains écueils, latents, si l'auxiliaire et le verbe ne sont pas différenciés. Par exemple, pour les verbes en [e] *-er*, la règle selon laquelle, lorsque deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif (*il court chercher du pain*) pourrait générer des erreurs orthographiques (*il a chercher la mystérieuse carte*) ; l'analyse grammaticale pourrait être faussée si l'apprenant analysait le participe passé comme l'objet direct d'*avoir* (*il a mangé*).

Les procédures doivent être simples et introduites progressivement, afin de construire la notion d'auxiliaire dans le temps. Par exemple, en suivant la progression instaurée dans les directives ministérielles, pour le primaire :

21. Cf. difficultés présentées en introduction.

- CE1 (l'élève doit savoir conjuguer les verbes du premier groupe au passé composé) : présentation de l'auxiliaire comme un support formel, en lien avec le participe passé ;
- CM1 : introduction du test de questionnement (connu depuis le CE2 pour identifier le COD) et de la commutation (l'élève y recourt déjà pour ne pas confondre les terminaisons des verbes en [e] (*chanter, chanté*, etc.).

L'objectif de la réflexion linguistique est de montrer que des relations de détermination s'instaurent dans le syntagme verbal. L'auxiliaire et le semi-auxiliaire font partie des déterminants spécifiques du verbe ; soit la schématisation suivante (seuls les auxiliaires sont intégrés) :

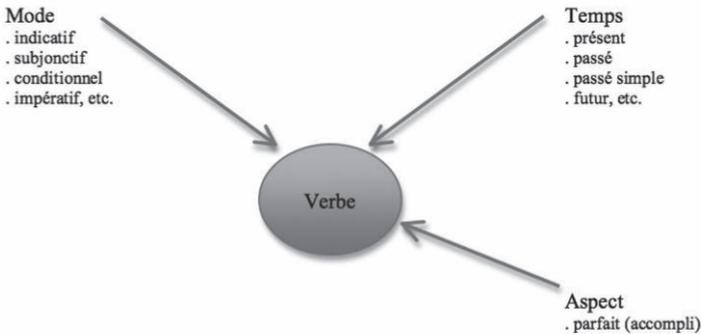


Schéma 1. – Déterminants du verbe.

Cette description isole les morphèmes constitutifs du syntagme verbal et rend compte des possibilités combinatoires :

Verbe + temps (passé)	: <i>chantait</i>
Verbe + aspect (accompli)	: <i>a chanté</i>
Verbe + temps (passé) + aspect (accompli)	: <i>avait chanté</i>
Verbe + mode (subjonctif) + aspect (accompli)	: <i>ait chanté</i>

Le temps²² permet alors de transposer l'opposition aspectuelle dans une autre époque, passée ou future. Présenter les marques de temps,

22. Il s'agit du lien à la chronologie, établie par rapport à un point de repère (qui peut ou non correspondre au moment de l'énonciation).

d'aspect et de mode comme des unités de sens implique que l'apprenant, en même temps locuteur, peut les choisir et les utiliser dans le discours en fonction de ses besoins communicationnels.

2. La construction du discours

Au cycle 3, l'élève apprend à situer les procès sur la ligne du temps, et les principales valeurs des temps simples lui sont présentées. Cette réflexion est prolongée en 6^e, et c'est en 5^e et en 3^e que sont respectivement abordées les valeurs des temps composés et des périphrases verbales. Il s'agit désormais de mettre en relation les formes avec ce qu'elles signifient et de s'interroger sur la manière dont l'aspect contribue à la construction du discours (Elalouf, 2001 ; Combettes, 2009). En dehors de tout cadrage chronologique, l'aspect renvoie au temps inhérent au verbe. Il donne des indications sur le déroulement interne au procès, que l'on peut concevoir par exemple en termes d'achèvement ou comme un processus en analysant ses phases successives.

2.1. L'accompli et l'inaccompli

Le parfait, qui est exprimé par les formes composées du verbe, a pour valeur principale d'indiquer qu'un procès est présenté comme accompli. Il est saisi après sa borne finale, dans son état résultant. À l'inaccompli, le procès vu dans son déroulement sans tenir compte des bornes est pris en charge par les formes simples :



En lien avec un complément de temps, cette opposition aspectuelle peut prendre forme par rapport au moment de l'énonciation (16), mais aussi dans le champ de la rétrospective (17) ou de la prospective (18) :

(16) *Ça y est, Marie mange / a mangé sa soupe!*

(17) *Ce jour-là, elle en mangeait / avait mangé, de la soupe!*

(18) *Dans une heure, je rédigerais / aurai rédigé cet article.*

Que le procès soit replacé dans le passé, ou simplement envisagé, il est présenté, grâce au verbe composé, comme accompli à un moment

donné : l'article est écrit (18), le ventre est bien rempli (17). Quant aux formes simples du verbe, elles indiquent que la situation qui peut résulter n'est pas prise en compte : elles installent l'interlocuteur dans un cadre où « je » est vu en train d'écrire. Les formes composées peuvent aussi faire office de passé :

(19) *Hier, le loup a dévoré trois lapins.*

De plus, dans le cadre de la phrase complexe où les procès sont situés l'un par rapport à l'autre, il s'instaure un rapport chronologique entre les évènements (Vargas, 1995), comme en (20), entre le repas et la chasse :

(20) *Quand Paul avait terminé son repas, il repartait à la chasse.*

De la valeur d'accompli, dérive ainsi l'expression de l'antériorité par rapport à un point de repère où le procès est donné comme achevé : un fait antérieur est censé être achevé au moment où le suivant prend forme. Pour chaque forme composée²³, Leeman (1994) propose alors deux valeurs : une valeur première d'accompli à laquelle est reliée la seconde, temporelle²⁴. C'est notamment cette complémentarité des valeurs qui n'est pas reflétée dans les manuels de 5^e, *Les couleurs du français, L'œil et la plume, Rives bleues*.

Les auteurs des manuels ont adapté la description linguistique pour l'enseignement, en illustrant tout d'abord l'accompli, puis l'expression de l'antériorité par les formes composées (seul *Fleurs d'encre* axe sa leçon sur l'antériorité, reléguant « l'achevé » (2010, p. 318) en annexe). Néanmoins, ces deux valeurs sont présentées comme s'excluant. Les exercices sont par exemple dévolus à l'identification de l'accompli, puis de l'antériorité. Pour l'apprenant, l'intitulé des exercices (« Identifier l'accompli », *Les couleurs du français* 5^e, p. 296-297) et les consignes constituent donc un premier indice dans le repérage des valeurs du syntagme verbal. La structure de la phrase en guide également l'identification. Les énoncés étudiés opèrent une distribution des valeurs entre phrase simple et phrase complexe : l'accompli est le plus souvent utilisé dans une phrase simple, l'antériorité dans une phrase complexe. Le dernier repère renvoie évidemment à la forme composée du syntagme verbal. C'est ainsi que l'association d'une valeur à une forme verbale

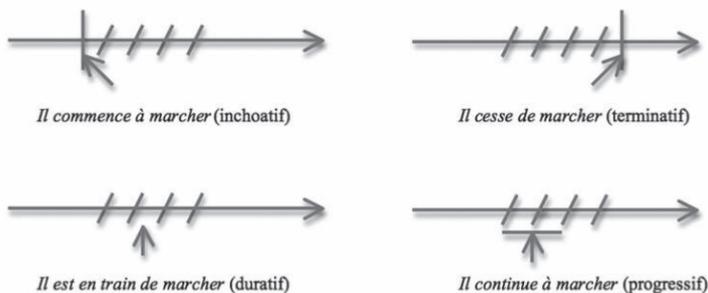
23. À l'exclusion du passé antérieur.

24. Par exemple, le plus-que-parfait est un accompli du passé et un temps du passé (antériorité).

peut se faire de manière purement mécanique, sans réellement comprendre quel sens est véhiculé par les verbes composés. On remarquera d'ailleurs que dans *Les couleurs du français*, l'apprenant est amené à repérer l'antériorité en comparant des verbes isolés de leur contexte !

2.2. Les périphrases aspectuelles

Un verbe qui suppose une étendue de temps peut être décomposé et saisi dans l'une de ses phases : à la borne initiale, l'aspect est dit *inchoatif* (*se mettre à*), avant la limite finale, *terminatif* (*finir de*), pris en cours de déroulement, il est *duratif* (*être en train de*), enfin il est *progressif* lorsque l'on insiste sur sa continuation (*ne pas arrêter de*) :



Les périphrases aspectuelles ne sont pas compatibles avec tous les verbes. Les restrictions de coexistence sont dues au sens aspectuel des éléments en présence²⁵. Les verbes perfectifs²⁶, qui montrent le procès dans son résultat atteint (*trouver*, *tomber*), ne sont généralement pas compatibles avec les semi-auxiliaires saisissant le procès à l'une des étapes de son déroulement (21)²⁷. Alors que les verbes imperfectifs, qui

25. Ces restrictions entre aspect, verbe et construction syntaxique pourraient être évoquées en 3^e ; l'enseignant trouverait là l'occasion de travailler le verbe dans une perspective sémantique et ainsi d'amener les élèves à dépasser la dichotomie verbe d'état / d'action.

26. Selon les auteurs, les termes *perfectif* et *imperfectif* sont employés dans des sens différents (Creissels, 2006), et peuvent relever soit de l'aspect grammatical (synonymes d'*accompli / inaccompli*), soit de l'aspect lexical. C'est cette dernière position qui est adoptée ici.

27. Cette opposition n'est pas systématique, le contexte et la polysémie des verbes pouvant autoriser l'interprétation durative du procès : *Il commence à trouver le temps long* ; *Il commence à perdre la partie (de poker)*.

ne prennent pas en compte le terme d'un procès que l'on peut continuer, les admettent (22) :

(21) **Il commence à trouver la mystérieuse carte.*

(22) *Il commence à chercher la mystérieuse carte.*

Seul *Fleurs d'encre* 3^e présente et entraîne l'apprenant à travailler la valeur aspectuelle des périphrases verbales. Les exercices relèvent, dans un premier temps, du repérage des périphrases verbales et de l'identification de la nuance exprimée par le semi-auxiliaire ; dans un second temps, de la transformation de phrases. L'apprenant ne doit pas ici se contenter d'introduire une périphrase correspondant à la valeur exigée par la consigne (comme c'est le cas dans *Les couleurs du français*). Au contraire, la transformation nécessite un accès au sens. L'exercice qui suit requiert effectivement de situer un procès par rapport au moment de l'énonciation :

Transformez les phrases suivantes en employant des périphrases verbales et en tenant compte de l'information entre parenthèses.

1. Je dîne dès 20 heures. (Il est 20h30.)

3. Les élèves font leur contrôle de latin de 8h30 à 9h30. (Il est 8h25.)

(*Fleurs d'encre* 3^e, p. 371)

Le prochain extrait oblige à examiner le contexte afin de repérer la valeur à exprimer :

Récrivez ces phrases en employant un semi-auxiliaire à valeur d'aspect.

2. Le professeur ne parle plus à cause du bavardage.

5. Cet humoriste raconte des histoires très drôles tout au long de son spectacle. (*Ibid.*)

Dans la phrase 2, l'adverbe de négation *plus* oriente vers le terminatif *cesser de* ; dans la phrase 5, la locution prépositionnelle *tout au long de* sélectionne le continuatif *ne cesser de*.

2.3. Propositions didactiques

L'aspect est très peu travaillé dans les manuels scolaires ; en témoigne notamment l'absence du terme *aspect* en 5^e et, lorsqu'il est intégré, en 3^e, la définition est opaque (« processus de l'action », *Fleurs d'encre* 3^e, p. 370). Les propositions didactiques qui suivent ont alors pour objectif de faire découvrir un fait linguistique jusqu'ici quasiment passé sous silence, d'assurer une meilleure maîtrise des contenus ciblés et leur réem-

ploi actif dans la communication orale ou la production de texte. On procèdera en trois temps.

1) *Partir des usages (production et compréhension) pour faire émerger l'aspect.*

La réflexion initiale pourra être menée à partir d'un texte (ou d'une interaction entre l'enseignant et les apprenants)²⁸ :

Ils réenfournaient une nouvelle portion avant même d'**avoir fini** d'avalier la précédente et Blart conclut le repas par un de ses rots retentissants qui résonna dans toute l'auberge. Ce qui ne manqua pas de faire lever les yeux aux autres clients. Il avait fallu moins de cinq minutes aux deux compagnons pour nettoyer leur assiette. Le sorcier était en train de se dire qu'il allait du coup avoir un peu de mal à se plaindre du cuisinier, quand la porte s'ouvrit si violemment qu'elle vint frapper contre le mur ; une des charnières sauta et traversa la pièce, atterrissant sur Naseau, le chien de l'auberge, tranquillement allongé devant la cheminée. L'animal se mit à hurler mais personne ne lui prêta attention car tous les regards étaient fixés sur ce qui restait de l'entrée. (Barker, D. (2010). *Blart*. Milan jeunesse, p. 28-29)

Les questions porteront sur les personnages : que font Blart, le sorcier et Naseau ? Peut-on le dire différemment ? Comme personne ne prête attention à Naseau, comment dirait-on qu'il décide de ne plus aboyer ou de s'enfuir ? La transposition du texte au présent témoignera de la différence entre le temps et l'aspect. Les semi-auxiliaires à valeur temporelle seront repérés (*allait avoir du mal*). Ainsi les consignes accompagnant ces transformations interrogeront-elles les effets de sens produits par le choix de telle ou telle forme. À l'inverse des manuels qui proposent des activités de découverte en partant des formes (par exemple, quel est le temps employé ? quel sens produit-il ?), l'entrée dans la notion se fera donc par le sens (Vargas, 2009). Pour ce faire, quelques pistes peuvent être suggérées :

- (i) mettre en regard deux énoncés pour mieux appréhender le sens. Les manuels ne lient que rarement les syntagmes verbaux composés aux simples, auxquels n'est pas associée la valeur d'inaccompli (*Marie a rangé/range sa chambre*) ;

28. Selon le niveau concerné, les activités porteront sur les valeurs exprimées par les formes simples ou composées du verbe (5^e) ou sur celles des périphrases verbales (3^e).

- (ii) l'aspect peut désambiguïser le sens d'un énoncé (Leeman, 1994); *Dans une heure, tu rangeras ta chambre* ne précise pas si l'action sera en cours ou à son début, le semi-auxiliaire *commencer* à lève cette incertitude;
- (iii) positionner les syntagmes verbaux sur un schéma au regard de leur valeur aspectuelle (cf. 2.1. et 2.2.) facilite l'apprentissage. Les procès devront être situés les uns par rapport aux autres afin de faire ressortir l'organisation du texte (chronologie, développement des actions).

Les activités conduiront à sensibiliser l'apprenant au fait qu'il existe plusieurs façons de présenter un procès. Ce sera l'occasion d'élargir la palette des nuances aspectuelles dont il dispose dans ses travaux d'écriture (*avoir beau, être occupé à, persister à, s'attarder à, etc.*). Cela lui permettra surtout de comprendre qu'aux formes sont associés des sens, et aux sens, des intentions de communication, le locuteur choisissant la forme verbale qui correspond au message qu'il souhaite transmettre, à la phase du procès qu'il souhaite valoriser. Ainsi, le parfait à valeur d'accompli du présent sera sélectionné dans *Ça y est, Marie a mangé sa soupe* pour signifier que Marie peut enfin aller se coucher. Employer ou non le parfait peut également avoir une incidence sur l'élaboration d'un texte. En effet, quelle que soit la temporalité dans laquelle est situé un procès, l'inaccompli laisse supposer que la situation peut être interrompue, et le procès ne pas parvenir à son terme (*Le train déraillait...*). Le lecteur de l'histoire peut alors s'attendre à des rebondissements ([...] *quand soudain la manœuvre du conducteur le remit sur les rails*)²⁹. Enfin, au niveau de la compréhension, les formes verbales peuvent révéler des liens de successivité (23) ou de simultanéité (24), comme l'illustre Hickmann (2012, p. 31) :

(23) *Jean a fait ses devoirs, (puis) Marie est arrivée et...*

(24) *Jean faisait ses devoirs, (quand) Marie est arrivée et...*

29. De la même manière, la différence aspectuelle entre le passé simple et l'imparfait attire l'attention du lecteur sur le procès au passé simple; comparons l'emploi des formes verbales suivantes qui orientent la suite du texte :
Marie parlait. Son frère cria au loin.
Marie parla. Son frère criait au loin.

En (23), le premier procès est accompli au moment où survient le second, ce qui n'est pas le cas avec la valeur inaccomplie et sécante de l'imparfait en (24).

2) *Formalisation.*

La phase de formalisation développe la conscience réflexive des apprenants. L'approche métalinguistique concerne les formes convoquées (auxiliaire, semi-auxiliaire) et les sens exprimés.

3) *Réemploi.*

La réflexion sur la langue doit en permettre une meilleure maîtrise. On pourra alors proposer des activités d'écriture courtes, ciblées sur l'une des phases d'un procès, par exemple sur l'émergence ou le déclin des émotions (amour, appréhension, etc.); on pourra également guider ces travaux en présentant une bande dessinée mettant en scène un personnage dans différentes situations. Cette bande dessinée étant dépourvue de dialogues, les apprenants devront les inventer.

Conclusion

Alors que les travaux linguistiques sur l'aspect verbal sont nombreux, leurs principaux résultats ne trouvent pas de place dans le domaine de l'enseignement : les étiquettes *auxiliaire* et *semi-auxiliaire* ne sont pas justifiées et ces notions, données pour connues, ne sont pas construites ; les exercices, répétitifs, centrés sur la forme des éléments, entraînent au seul repérage des unités et à la maîtrise de leur orthographe ; les valeurs aspectuelles sont peu, voire pas travaillées. Finalement, l'aspect fait figure de grand absent, alors que l'opposition entre les formes simples et les formes composées du verbe est la seule qui traverse tout le système verbal. La notion n'est ainsi pas enseignée dans le cadre de la morphologie verbale où aspect et temps forment un bloc. La confusion persiste lorsque la valeur d'accompli est systématiquement reliée à celle d'antériorité, la seconde tendant à éclipser la première. Or, il est important de dissocier l'aspect du temps puisque ces deux notions ne véhiculent pas les mêmes valeurs et contribuent, chacune à sa manière, à l'expression de la subjectivité de l'énonciateur dans le discours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABEILLÉ, A. & GODARD, D. (1996). La complémentation des auxiliaires français. *Langages*, 122, 32-61.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- CAPPEAU, P. (2002). L'emploi des temps dans les récits écrits d'écoliers. *Le français aujourd'hui*, 139, 67-76.
- CAPPEAU, P. & ROUBAUD, M.-N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves. Cycles 2 et 3*. Paris : Bordas.
- COMBETTES, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? *Repères*, 39, 41-56.
- COMBETTES, B. (1982). Grammaire et enseignement du français. *Pratiques*, 33, 3-11.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect, an introduction to the Study of verbal and related problems*. Cambridge : University Press.
- CORBLIN, C. (2002). L'emploi particulier du plus-que-parfait à l'entrée en sixième. *Le français aujourd'hui*, 139, 77-85.
- COSERIU, E. (1980). Aspect verbal ou aspects verbaux ? Quelques questions de théorie et de méthode. Dans J. David & R. Martin (dir.), *La notion d'aspect* (p. 13-25). Metz : Université de Metz.
- CREISSELS, D. (2006). *Syntaxe générale. Une introduction typologique 1*, Paris : Lavoisier.
- ELALOUF, M.-L. (2001). Quand on rencontre la langue en travaillant sur le texte et le discours. *Le français aujourd'hui*, 135, 44-51.
- FEUILLARD, C. (2007). Grammaticalisation et synchronie dynamique. *La linguistique*, 43, 3-28.
- GARDES-TAMINE, J. (2005). *De la phrase au texte. Enseigner la grammaire du collège au lycée*. Paris : Delagrave.
- GENOUVRIER, E. & GRUWEZ, C. (1987). *Grammaire pour enseigner le français à l'école élémentaire*. Paris : Larousse.
- GOSSELIN, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- GROSS, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris : Hermann.
- GROSS, M. (1999). Sur la définition d'auxiliaire du verbe. *Langages*, 135, 8-21.
- GUILLAUME, G. (1929, 1970). *Temps et verbe*. Paris : Champion.
- HICKMANN, M. (2012). Diversité des langues et acquisition du langage : espace et temporalité chez l'enfant. *Langages*, 188, 25-39.
- KLEIN, W. (1994). *Time in language*. Londres : Routledge.

- LACA, B. (2004). Les catégories aspectuelles à expression périphrastique : une interprétation des apparentes « lacunes » du français. *Langue française*, 141, 85-98.
- LAMIROY, B. (1994). Les compléments nominaux dans une perspective typologique et la question de l'auxiliarité. *Langages*, 115, 64-75.
- LAMIROY, B. (1999). Auxiliaires, langues romanes et grammaticalisation. *Langages*, 135, 33-45.
- LAVIEU, B. & OUNIS, H. (2004). Il manque des semi-auxiliaires à l'appel ! Dans C. Vaguer & B. Lavieu (dir.), *Le verbe dans tous ses états* (p. 79-93). Namur : Presses universitaires de Namur.
- LEEMAN-BOUIX, D. (1994, 2002). *Grammaire du verbe français*. Paris : Nathan université.
- MARTINET, A. (dir.) (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier/Crédif.
- VARGAS, C. (1995, 1999). *Grammaire pour enseigner 2*. Paris : Armand Colin.
- VARGAS, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? *Repères*, 39, 17-37.
- WEINRICH, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier/Hatier.
- WILMET, M. (1980). Aspect grammatical, aspect sémantique, aspect lexical : un problème de limites. Dans J. David & R. Martin (dir.), *La notion d'aspect* (p. 51-68). Metz : Université de Metz.

Manuels scolaires

- À portée de mots* CM1/CM2. Paris : Hachette, 2012.
- À suivre* 6^e. Paris : Belin, 2005.
- Bescherelle, L'orthographe pour tous*. Paris : Hatier, 2012.
- Bled, Conjugaison*. Paris : Hachette, 2012.
- Facettes* CM1. Paris : Hatier, 2010.
- Fleurs d'encre* 6^e. Paris : Hachette, 2009.
- Fleurs d'encre* 5^e. Paris : Hachette, 2010.
- Fleurs d'encre* 3^e. Paris : Hachette, 2012.
- L'île aux mots* CM1. Paris : Nathan, 2009.
- L'œil et la plume* 6^e. Paris : Belin, 2009.
- L'œil et la plume* 5^e. Paris : Belin, 2010.
- La balle aux mots* CM1. Paris : Nathan, 2009.
- Les couleurs du français* 5^e. Paris : Hachette, 2010.
- Les couleurs du français* 3^e. Paris : Hachette, 2012.
- Parcours* CM1. Paris : Hatier, 2010.
- Rives bleues* 6^e. Paris : Hatier, 2009.

Rives bleues 5^e. Paris : Hatier, 2010.

Rives bleues 3^e. Paris : Hatier, 2012.

Terre des lettres 3^e. Paris : Nathan, 2012.