



HAL
open science

L'enseignement des compléments circonstanciels.

Gaspard Druon

► **To cite this version:**

Gaspard Druon. L'enseignement des compléments circonstanciels.. Education. 2014. dumas-01091017

HAL Id: dumas-01091017

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01091017>

Submitted on 4 Dec 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**
Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 sans alternance

Année universitaire 2013 – 2014

**UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE
SEMESTRE 4**

Prénom et nom de l'étudiant : Gaspard DRUON

Intitulé du rapport : L'enseignement des compléments circonstanciels

Prénom et nom du directeur de mémoire : Céline CORTEEL

Site de formation : ESPE de Villeneuve d'Ascq

Section : 4



*L'enseignement des
compléments circonstanciels*

Remerciements

Je remercie Mme LAVIEU B. et Mme GIPPET F., qui ont dirigé le séminaire de recherche en français lors de mon année de master 1 à l'ESPE de Lille, pour m'avoir orienté et relancé dans mes réflexions initiales concernant ce mémoire.

Je remercie également Mme CORTEEL C., ma directrice de mémoire, pour m'avoir aiguillé au cours de mon année de master 2 concernant les directions à suivre dans l'élaboration de ce mémoire.

Table des matières

Introduction : pourquoi s'intéresser aux compléments

circonstanciels ?	1
Un moyen de questionner l'enseignement de la grammaire à l'école.....	1
Une notion sujette à diverses approches : source de confusion.....	2
Un intérêt épistémologique.....	3
Questionnement de départ.....	4
État des lieux dans les instructions officielles.....	4

1) Première partie : construction d'un cadre théorique..... 5

1.1 Analyse comparative de différentes définitions du complément circonstanciel	5
1.1.1 La nécessité de choisir une définition.....	5
1.1.2 Quelle définition par le Bescherelle ?.....	6
1.1.3 Quelle définition par Le bon usage ?.....	6
1.1.4 Quelle définition dans une grammaire scientifique de référence ?.....	7
1.2 Discussion sur les classements des compléments	9
1.2.1 Le classement en compléments essentiels et compléments circonstanciels.....	9
1.2.2 Le classement en compléments de verbe et compléments de phrase.....	10
1.2.3 Les compléments de phrase : promus par la grammaire nouvelle.....	11
1.2.4 Les limites des critères sémantiques et formels.....	12

2) Deuxième partie : réflexion sur l'enseignement des compléments circonstanciels et émergence d'une problématique..... 14

2.1 Comment enseigner la notion de complément circonstanciel ?	14
2.1.1 Les compétences à développer par la notion de complément circonstanciel.....	14
2.1.2 Quelle démarche, quels principes didactiques adopter ?.....	15
2.1.3 Quelles sont les orientations induites par les programmes ?.....	17
2.2 Problématisation	18
2.2.1 Précision du questionnement de départ.....	18
2.2.2 Ma problématique.....	19
2.2.3 Hypothèses de travail.....	19

3) Troisième partie : construction d'un cadre méthodologique pour répondre à la problématique..... 21

3.1 Quelle méthodologie ?	21
3.1.1 Quel niveau de classe à prendre en compte ?.....	21
3.1.2 Combien de manuels ?.....	21
3.1.3 Quels manuels ?.....	21
3.1.4 Quel outil pour l'analyse de manuels ?.....	23
3.2 Analyse a priori des manuels retenus	24
3.2.1 Au rythme des mots.....	24
3.2.2 Caribou.....	26
3.2.3 L'île aux mots.....	27
3.3 Construction de l'outil pour le recueil de données : la grille d'analyse	29
3.3.1 Une grille dessinée par l'analyse a priori des manuels.....	29
3.3.2 Critères généraux.....	29

3.3.3 Critères concernant l'activité de découverte et la construction de la règle.....	30
3.3.4 Critères concernant la partie « leçon ».....	31
3.3.5 Critères concernant les exercices d'application.....	31

4) Quatrième partie : mise en œuvre du cadre méthodologique.....32

4.1 Analyse des manuels par la grille	33
4.1.1 Analyse : Au rythme des mots.....	33
4.1.2 Analyse : Caribou.....	34
4.1.3 Analyse : L'île aux mots.....	35
4.2 Conclusion	36
4.2.1 Que nous disent les résultats ?.....	36
4.2.2 Quels apports personnels par ce mémoire ?.....	37
4.2.3 Un prolongement à ce mémoire ?.....	38

Bibliographie.....39

Programmes.....	39
Ouvrages.....	39
Manuels.....	39
Grammaires.....	40

Annexes.....41

Annexe 1 : Au rythme des mots.....	42
Annexe 2 : Caribou.....	44
Annexe 3 : L'île aux mots.....	46
Annexe 4 : grille d'analyse vierge.....	48

Introduction : pourquoi s'intéresser aux compléments circonstanciels ?

Un moyen de questionner l'enseignement de la grammaire à l'école

« Qu'on se garde d'accabler les enfants de ces définitions métaphysiques, de ces règles abstraites, de ces analyses prétendues grammaticales, qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables ou de rebutants exercices. Tout enfant qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école, apporte avec lui, sans en avoir conscience, l'usage des genres, des nombres, de la conjugaison. Qu'y a-t-il à faire ? Tout simplement à l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine... »¹

La grammaire. « Ça ne sert à rien », « c'est trop compliqué », « il y a toujours des exceptions aux règles »... La grammaire est en effet perçue comme telle par de nombreuses personnes ; c'est une discipline très clivante. Certains élèves – et adultes -, ancrés dans un rapport utilitaire à la langue, éprouvent une aversion envers la grammaire, la considérant comme absconse. D'autres voient en la grammaire un moyen de se questionner sur la langue, voire de questionner la langue, ce qui sert, on peut le supposer, leur expression orale comme écrite. D'autres, enfin, l'aiment sans réellement comprendre à quoi elle leur sert.

Je fais personnellement partie de cette dernière catégorie. Ce qui m'intéresse particulièrement dans le domaine de la grammaire c'est que celui-ci est inaliénable d'une rigueur scientifique, bien que portant sur la langue, objet vivant en constante évolution. Le grammairien pinaille, et a pour volonté de trouver des règles qui résistent à l'épreuve de corpus d'énoncés étendus (est-ce seulement possible ?). Pour moi la langue regorge de

¹ Monsieur le Ministre ROULAND, dans son instruction du 20 août 1857, citation tirée de *DION J., SERPEREAU M., 2009, Faire réussir les élèves en français : des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, Paris, Delagrave Édition, p10.

situations problèmes, et la grammaire n'est qu'un outil pour les résoudre.

Pour autant, je n'ai jamais perçu en elle un moyen d'améliorer mon expression tant orale qu'écrite : selon ma vision d'écolier, d'étudiant, la grammaire est une fin, elle se suffit à elle-même. Cette conception de la grammaire est dommageable, et elle est certainement tributaire de plusieurs facteurs comme ma personnalité, ma façon de recevoir l'enseignement de la grammaire au cours de ma scolarité, ou encore la manière dont celui-ci a été mené.

Néanmoins, en tant que professeur des écoles, je me dois de dépasser cette approche de la grammaire afin de ne pas la transmettre à mes futurs élèves, car le but poursuivi par la grammaire, et qui légitime d'ailleurs sa place dans les programmes, c'est bien de « favoriser la compréhension des textes lus et entendus, [et] d'améliorer l'expression »², et non de créer des virtuoses de l'analyse grammaticale. Cette réflexion, qui m'a interpellé, m'a donc poussé à orienter mon mémoire vers la grammaire, afin que je me saisisse d'une vision la concernant qui s'inscrive dans le métier de professeur des écoles.

Une notion sujette à diverses approches : source de confusion

J'ai trouvé qu'il était intéressant de se pencher sur une question de langue qui soit problématique, tant pour les grammairiens que pour les élèves. C'est alors que j'ai pensé à mes révisions de grammaire pour les écrits du concours, au cours desquelles j'ai appris en parcourant le *Bescherelle* (2006, *Bescherelle : la grammaire pour tous*, Paris, HATIER, paragraphes 246-254), que deux couples de termes étaient actuellement d'usage pour classer les compléments du verbe³ : complément essentiel et complément circonstanciel d'une part, et complément de verbe et complément de phrase d'autre part. L'identification de certains compléments peut être problématique : l'existence de deux classements différents en atteste.

2 19 juin 2008, *Bulletin Officiel HS n°3 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, p22.

3 On veillera bien à ne pas confondre complément *du* verbe et complément *de* verbe, le premier s'opposant au complément du nom, le second faisant partie du classement des compléments du verbe en compléments de verbe et compléments de phrase.

Cette confusion concernant les compléments circonstanciels tient en partie à l'influence de la linguistique sur la grammaire, la première ayant fait évoluer la seconde : une approche linguistique et traditionnelle de ces compléments coexistent ainsi depuis plusieurs décennies. Marie NADEAU et Carole FISHER, dans leur ouvrage *La grammaire nouvelle*⁴, proposent d'ailleurs une étude diachronique de la grammaire : de la création des concepts de compléments d'objet et de compléments circonstanciels, jusqu'au tournant des années 1970 avec l'influence de la linguistique sur la grammaire scolaire. Il donne également des indications pour distinguer la grammaire traditionnelle de la grammaire renouvelée (comme c'est le cas pour la grammaire des programmes de 2008), ou encore de la grammaire nouvelle, qui ont toutes une approche différente du complément circonstanciel. Cette notion est donc difficile à cerner car elle évolue avec le temps.

Aussi, ce qui rend intéressant le cas des compléments circonstanciels est que la confusion les concernant trouve écho dans tous les maillons de la transposition didactique : chez les grammairiens, dans les instructions officielles, dans les grammaires scolaires (manuels), et donc probablement dans les classes...

Un intérêt épistémologique

J'ai donc pris conscience grâce à ce constat que la grammaire, que je percevais pourtant comme immuable, était en mutation, mutation nourrie semble-t-il par le transfert des avancées de la recherche (de la linguistique notamment). Ensuite, et presque philosophiquement, cela m'a permis également de me rendre compte qu'il faut savoir remettre en cause ce qu'on sait, un peu comme dans *Le Ménon* de Platon : ce qu'on a pu apprendre à l'école peut se révéler être faux, inexact, imprécis. La notion de complément circonstanciel, comme on l'a vu, est donc pour moi une occasion parfaite de me plonger dans l'épistémologie de la grammaire, et de questionner les savoirs scolaires. J'ai ainsi décidé que mon mémoire allait porter sur les compléments circonstanciels.

4 NADEAU M, FISHER C., 2006, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, les éditions de la Chenelière, p23.

Questionnement de départ

Le sujet des compléments circonstanciels a fait émergé chez moi un questionnement dense. En effet, pourquoi deux classements concernant les compléments circonstanciels coexistent ? Quelle est la position des instructions officielles sur les différents classements des compléments ? Y a-t-il un classement prescrit, ou on laisse-t-on aux enseignants la liberté de choisir la grammaire qu'ils enseignent ? Que pensent les chercheurs de ces classements ? Les manuels scolaires vont-ils dans le sens des avancées de la recherche ? Quel classement est le plus compréhensible pour les élèves ?

État des lieux dans les instructions officielles

Au sujet des compléments du verbe, le programme de grammaire de CM2 (19 juin 2008, *Bulletin Officiel HS n°3 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, p36), indique que les élèves doivent « comprendre la distinction entre compléments essentiels (complément d'objet), et compléments circonstanciels (manipulations) ». Les programmes de l'école primaire retiennent donc le classement des compléments du verbe en compléments essentiels et circonstanciels.

On peut également ajouter que même si les termes « essentiels » et « circonstanciels » permettent de bien comprendre sur quoi repose le classement, ces termes ont le défaut d'être empruntés à des courants grammaticaux différents : le caractère essentiel d'un complément découle de la syntaxe (grammaires structurale et générative issues de la linguistique), tandis que le terme circonstanciel nous vient d'une analyse sémantique de la phrase (grammaire sémantique, dite traditionnelle). Il faut donc jouer avec différents niveaux d'analyse de la phrase si l'on veut utiliser ce classement, et cela ne va donc pas sans rendre assez confus l'enseignement de la notion de complément du verbe à l'école élémentaire...

1) Première partie : construction d'un cadre théorique

1.1 Analyse comparative de différentes définitions du complément circonstanciel

1.1.1 La nécessité de choisir une définition

On l'a vu, la définition du complément circonstanciel diffère selon qu'on adopte une approche plutôt sémantique ou plutôt formelle. La nécessité de choisir une définition « de référence » de ce type de complément est indispensable pour orienter une quelconque réflexion sur l'enseignement de cette notion à l'école. Ce choix n'est pas anodin, car de la définition découle toute l'analyse grammaticale des compléments. Ainsi, si on choisit une définition sur le plan sémantique telle que « le complément circonstanciel décrit les circonstances de l'action », on induit une analyse par des critères sémantiques : le complément circonstanciel répond aux questions « où ? », « quand ? », « pourquoi ? », etc.. Si, en revanche, on définit le complément circonstanciel par son comportement dans la phrase, on s'oriente vers une analyse par des critères formels, de déplaçabilité et d'effacement par exemple.

Ces considérations mènent à se plonger dans les différentes grammaires (traditionnelle, rénovée, et nouvelle). En effet, les critères formels, incontournables dans la grammaire nouvelle, fonctionnent très bien : ils permettent de reconnaître assez facilement et dans la plupart des cas les compléments circonstanciels. Cependant, la finalité de l'enseignement de la grammaire n'est pas la simple reconnaissance des constituants d'une phrase. Et il m'a semblé que cela pouvait constituer justement une dérive possible à l'enseignement de la grammaire nouvelle. On manquerait alors l'objectif de l'enseignement de la grammaire : la dotation d'outils pour mieux écrire, mieux s'exprimer. Le versant sémantique de la grammaire traditionnelle s'impose donc, selon moi, si l'on veut mettre davantage de sens derrière l'enseignement des compléments circonstanciels. Une grammaire rénovée, comme celle qu'on trouve dans le BO de 2008 en ce qui concerne les

compléments circonstanciels, semble donc faire le compromis entre les deux approches. En revanche, cette apparence de synthèse entre les deux approches est imparfaite : on a vu précédemment que le problème de la grammaire rénovée est qu'elle mélange deux niveaux d'analyse différents (l'analyse sémantique et syntaxique), et que cela pouvait être source de confusions...

L'enjeu est donc de trouver une définition de référence des compléments circonstanciels qui soit cohérente avec ces observations.

1.1.2 Quelle définition par le *Bescherelle* ?

L'intérêt de considérer la définition donnée par le *Bescherelle*⁵ réside dans le fait qu'il s'agisse d'un ouvrage de référence communément utilisé. De plus, à mi-chemin entre la grammaire scolaire et la grammaire scientifique, il s'essaye à faire la synthèse des deux.

Selon le *Bescherelle*, le complément circonstanciel est un complément du verbe « évoquant les circonstances de l'action et que l'on peut de manière générale facilement supprimer et déplacer ». Il se distingue du complément essentiel, qui lui n'est ni supprimable ni déplaçable.

La définition donnée par le *Bescherelle* est, certes simple, mais ne recouvre pas parfaitement la réalité. D'abord elle parle des « circonstances de l'action », et le terme d'« action » ne convient pas à tous les verbes (verbes d'état par exemple) : le terme de *procès* lui serait préférable. Aussi, la définition reste assez floue sur le fait qu'on puisse « de manière générale facilement supprimer et déplacer » les compléments circonstanciels.

1.1.3 Quelle définition par *Le bon usage* ?

De la même façon que le *Bescherelle*, *Le bon usage* de Maurice Grévisse⁶ est un ouvrage de grammaire incontournable. Il est intéressant de se pencher sur la définition des compléments circonstanciels qu'il propose, étant donné qu'il s'est longtemps inscrit dans le courant de la grammaire traditionnelle.

Pour classer les compléments qu'on appelle traditionnellement les compléments

5 2006, *Bescherelle : la grammaire pour tous*, Paris, HATIER, paragraphes 246-254.

6 Maurice GREVISSE, André GOOSSE, 2011, *Le bon usage*, Duculot, paragraphe 312.

circonstanciels, *Le bon usage* propose la catégorie des compléments adverbiaux : un complément adverbial est un « complément qui est un adverbe ou qui peut être remplacé par un adverbe ». Cet ouvrage distingue ensuite les compléments adverbiaux essentiels et les compléments adverbiaux non essentiels. Le complément circonstanciel, nous dit-on, « précise l'idée du verbe en marquant la connexion de l'action avec un repère (temps, lieu, etc.) situé autour d'elle dans le monde des phénomènes. Mais cette formule n'est valable que pour les deux catégories explicitées dans la parenthèse. Il faudrait y ajouter les circonstances logiques comme la cause, le but, etc. ».

La définition donnée par *Le bon usage* est insuffisante. On peut en effet facilement trouver des compléments circonstanciels qui ne soient pas assimilables à des adverbes, contrairement à ce que dit la définition (complément circonstanciel exprimant une concession par exemple).

1.1.4 Quelle définition dans une grammaire scientifique de référence ?

La *Grammaire méthodique du français*⁷ de RIEGEL, PELLAT et RIOUL constitue une grammaire scientifique de référence. Dans leur ouvrage, ces auteurs attribuent au complément circonstanciel les trois propriétés formelles suivantes : « il est facultatif (1), se démultiplie librement (2) et est mobile dans les limites de la phrase entière (3) ».

(1) *(Cette année,) L'été a été pluvieux.*

(2) *Cette année, en Alsace, contrairement aux prévisions de la météo, l'été a été pluvieux, au grand dam des vignerons.*

(3a) *Au milieu du romantisme, Baudelaire fait songer à quelque classique*

(3b) *Baudelaire, au milieu du romantisme, fait songer à quelque classique.*

(3c) *Baudelaire fait songer, au milieu du romantisme, à quelque classique.*

Ils ajoutent également que c'est la mobilité qui est vraiment caractéristique du complément circonstanciel. En effet, « d'autres constituants de la phrase sont également effaçables » : les groupes adjectivaux épithètes, les appositions, les constructions dites

⁷ Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT, René RIOUL, 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, p140-145.

« absolues » et les compléments de la plupart des verbes transitifs directs et indirects. Aussi la deuxième propriété est-elle davantage discriminante, étant donné que le groupe nominal sujet et le groupe verbal sont, « certes démultipliables, mais dans le cadre strict de la coordination, voire de la simple juxtaposition ».

Sur le plan sémantique, le complément introduit « une « circonstance » [...] du procès décrit par le reste de la phrase ». Les auteurs indiquent que « l'inventaire des différents types de rapports que les compléments circonstanciels entretiennent avec le reste de la phrase varie selon les étiquetages métalinguistiques et le degré d'abstraction de l'analyse ». Ils considèrent donc l'analyse sémantique précise des circonstanciels (complément circonstanciel de temps, de manière, etc.), comme étant anecdotique puisque imparfaite. Ils estiment même que l'inventaire des différentes étiquettes sémantiques attribuées aux compléments circonstanciels « ne sera jamais ni complet ni entièrement satisfaisant ».

Enfin, cet ouvrage se démarque de ce que j'ai pu lire ailleurs car il traite de l'interprétation communicative des compléments circonstanciels. Les auteurs distinguent « les circonstanciels à fonction scénique qui participent à la mise en place préalable du cadre de circonstances où se situe le reste de la phrase », et « les circonstanciels à fonction rhématique qui jouent le rôle de propos par rapport au thème que constitue le reste de la phrase ».

La définition donnée par RIEGEL, PELLAT et RIOUL est donc fortement polarisée sur les critères formels de reconnaissance des compléments circonstanciels. Elle n'omet toutefois pas de considérer les compléments circonstanciels sur le plan sémantique, et ajoutent la dimension communicationnelle attribuable à ce type de complément. On a donc une définition qui se rapproche des instructions officielles dans le sens où elle laisse entrevoir la manipulation des compléments dans leur identification. Aussi prend-elle en compte l'aspect sémantique du complément, sans pour autant adopter la longue liste des étiquettes attribuées aux compléments circonstanciels (de lieu, de conséquence, de concession, etc.). Enfin, elle est en prise avec les finalités de la grammaire à l'école, puisque dans l'aspect communicatif des compléments circonstanciels, on prend en compte l'utilité de ce type de complément au regard de l'expression : l'usage de complément circonstanciel étoffe un texte, permet de préciser, nuancer, expliquer, etc., ce qui peut aussi

déboucher sur un travail sur le style ou la grammaire de texte.

La définition donnée par RIEGEL, PELLAT et RIOUL dans leur *Grammaire méthodique du français* servira donc de référence dans le cadre de ce mémoire. C'est-à-dire que le complément circonstanciel possède les trois propriétés formelles suivantes : « il est facultatif, se démultiplie librement et est mobile dans les limites de la phrase entière », et il introduit « une « circonstance » [...] du procès décrit par le reste de la phrase ». Un problème se pose néanmoins au niveau de la transposition didactique de cette définition complexe. Le terme de « procès », préférable à celui d' « action », on l'a vu, est en effet difficilement compréhensible pour des élèves de CM2.

1.2 Discussion sur les classements des compléments

1.2.1 Le classement en compléments essentiels et compléments circonstanciels

Le complément essentiel est nécessaire au sens du verbe, tandis que le complément circonstanciel précise les circonstances du procès du verbe. La distinction entre ces deux types de compléments se fait par des manipulations qui mettent en lumière des comportements différents. Parmi ces manipulations, on en rencontre principalement deux⁸ : le déplacement et l'effacement (critères formels d'identification des compléments circonstanciels). On peut par exemple analyser les trois phrases ci-dessous à travers ce classement :

- (1) *Il porte une veste.*
- (2) *Il succède à son père.*
- (3) *J'ai rencontré une célébrité dans la rue.*

Ainsi, dans les phrases (1) et (2), on trouve que *une veste* et *à son père* sont des

8 NB : il en existe d'autres, notamment l'insertion de « et cela », comme le propose J-C PELLAT dans *Quelle grammaire enseigner (2009, Quelle grammaire enseigner ?, Hatier (Enseigner à l'école primaire, p110))*, ouvrage à destination des enseignants pour enseigner la grammaire. Cela donne pour les phrases (1) et (3) : **Il porte, et cela une veste* (une veste n'est pas un complément circonstanciel car la phrase n'est pas correcte) ; et *J'ai rencontré une célébrité, et cela dans la rue* (identification du complément circonstanciel *dans la rue*). Ce critère ne sera pas retenu dans ce mémoire, car il n'est pas présent dans les manuels scolaires.

compléments essentiels, car ils précisent bien le sens du verbe, et on ne peut ni les déplacer ni les effacer sans rendre ces phrases agrammaticales :

**Il porte.*

**Il succède.*

En revanche, pour ce qui est de *dans la rue* dans la phrase (3), il s'agirait d'un complément circonstanciel, car il est à la fois déplaçable et effaçable sans que la grammaticalité de la phrase n'en soit affectée :

Dans la rue, j'ai rencontré une célébrité.

J'ai rencontré une célébrité.

Ce classement a l'avantage de regrouper l'ensemble des compléments du verbe en deux grandes catégories. De plus, le choix des termes peut faciliter la compréhension des notions : « essentiel » laisse entrevoir le critère formel d'effacement, tandis que « circonstanciel » renseigne sur l'aspect sémantique de ce genre de compléments.

Néanmoins, on peut imputer à ce classement certains défauts. Les phrases suivantes posent quelques problèmes d'analyse :

(4) *Il va à Paris.*

(5) *Il tape sur un tambour.*

En effet, dans la phrase (4), *à Paris* n'est ni déplaçable ni effaçable, mais exprime pourtant les circonstances du procès du verbe, ici le lieu. Dans la phrase (5), *sur un tambour* n'est pas non plus déplaçable ni effaçable : le verbe taper étant transitif, il requiert un complément. Une fois encore cependant, il exprime les circonstances du verbe.

Que faire alors de ces compléments ? Faut-il les considérer comme des compléments essentiels ou circonstanciels ? Le classement des compléments du verbe en compléments essentiels et compléments circonstanciels, attrayant car il a le mérite d'être plutôt clair et facile à appréhender, se révèle donc caduc.

1.2.2 Le classement en compléments de verbe et compléments de phrase

Le second classement qu'on peut rencontrer est celui en compléments de verbe et de phrase. Les compléments de verbe regroupent les compléments d'objet directs (COD), indirects (COI), et seconds (COS), ainsi que certains compléments considérés comme des

compléments circonstanciels (CC) selon le classement en compléments essentiels et circonstanciels, mais qu'on ne pourrait ni déplacer ni effacer. Les compléments de phrase, eux, sont déplaçables et effaçables. Ce classement-ci ne se superpose donc pas totalement à l'autre.

On laisse de côté dans ce classement l'aspect sémantique pour se consacrer à des critères formels de reconnaissances des compléments du verbe. Ainsi, si l'on reprend les phrases (4) et (5), qui posaient problème avec l'ancien classement :

(4) *Il va à Paris.*

(5) *Il tape sur un tambour.*

On trouve bien que *à Paris* et *sur le tambour* sont des compléments de verbe. L'analyse de ces phrases n'est alors plus problématique.

Les cas épineux semblent donc résolus. Ce classement serait-il pour autant infaillible ?

1.2.3 Les compléments de phrase : promus par la grammaire nouvelle

Marie NADEAU et Carole FISHER, dans leur ouvrage *La grammaire nouvelle*⁹ mettent en lumière les limites de la grammaire traditionnelle. La grammaire traditionnelle, qui privilégie les critères sémantiques, pose en effet des problèmes d'analyse car ces critères ne recouvrent pas toutes les réalités, d'autant plus en ce qui concerne les compléments circonstanciels (cf 2.4). Les auteures proposent de remplacer la grammaire traditionnelle par la grammaire nouvelle, qu'elles défendent tout au long de l'ouvrage, autant au niveau de son efficacité pour l'analyse de la phrase (cas des compléments circonstanciels problématiques), qu'au niveau de l'apprentissage des élèves (démarches actives, démarche inductive).

La grammaire nouvelle est caractérisée entre autres par une nouvelle terminologie qui se veut plus claire : les COD deviennent par exemple des CD (compléments directs), les COI des CI (compléments indirects), et les CC deviennent des CdeP (compléments de phrase). Le classement ici proposé se rapprocherait donc fortement du classement en compléments de verbe et de phrase, avec cependant quelques modifications concernant les

⁹ NADEAU M, FISHER C., 2006, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, les éditions de la Chenelière, p42.

COD et COI.

Souvent assimilée comme une simple « série de trucs », la grammaire nouvelle permet au contraire, selon Marie NADEAU et Carole FISHER, une compréhension approfondie de la construction des phrases, et nécessite d'être reliée à une connaissance grammaticale qui permet le développement des compétences à l'écrit.

Cependant, les termes de compléments de verbe et de phrase posent comme présumé que les élèves maîtrisent la notion de verbe et de phrase, or la définition de chacun de ces deux termes est très problématique et est un enjeu majeur de l'école élémentaire. En effet, on a souvent pu entendre qu'un verbe décrivait une action. Échappent pourtant à cette définition tous les verbes copules. On a alors remplacé le terme *action* par le terme *procès*. Mais ce dernier appartient au métalangage grammatical, et peut être difficilement compréhensible pour les élèves... Dans leur ouvrage, les auteures apportent une réponse à ce problème, en proposant leur propre définition du verbe, à partir de caractéristiques morphologiques, syntaxiques, mais aussi sémantiques, qui sont à la portée des élèves. Cependant, la grammaire de texte semble avoir été oubliée dans cet ouvrage... Les auteures ne prétendent pas que la grammaire nouvelle soit la grammaire parfaite, et attestent qu'il est utopiste de penser qu'une telle grammaire existe.

1.2.4 Les limites des critères sémantiques et formels

Dans son ouvrage « Les circonstants en question(s) »¹⁰, Danielle LEEMAN s'intéresse très précisément aux problèmes posés par l'analyse des compléments circonstanciels. Elle passe en revue de manière critique les critères avancés par les différentes approches (traditionnelle et structurale notamment), pour identifier le complément circonstanciel, critères qui, on peut le supposer, se retrouveraient dans les manuels scolaires.

Ainsi, la grammaire traditionnelle échoue à cerner le complément circonstanciel, car certains compléments rangés dans cette catégorie n'ont rien de circonstanciel, à moins qu'on ne perçoive ce terme comme appartenant au métalangage grammatical. Il y a également un problème d'étiquetage des compléments circonstanciels (liste trop longue, et certains n'ont même pas d'étiquettes).

¹⁰ LEEMAN D., 1998, *Les circonstants en question(s)*, Paris, Kimé

L'approche structurale se heurte également à certains problèmes, et ne permet pas de décrire toutes les compléments circonstanciels. Par exemple, le fameux critère d'effacement, trouve ses limites dans une phrase comme :

(8) *Pierre lit le soir.*

En effet, effacer *le soir* permet certes de conserver la grammaticalité de la phrase, mais l'interprétation de cette dernière peut être tout autre : on pourrait comprendre que Pierre sait lire, qu'il n'est pas analphabète, comme on dirait « mon fils de cinq ans lit ». C'est la présence du complément circonstanciel *le soir* qui empêche cette interprétation. Le complément circonstanciel est donc essentiel au sens du verbe, et donc pas vraiment effaçable...

On se rend donc compte dans cet ouvrage de la difficulté qu'ont les chercheurs à classer les compléments circonstanciels. Danielle LEEMAN, outre le fait de démontrer les limites des différentes approches, en explique la cause en pointant du doigt la méthodologie : en effet, les critères avancés semblent à chaque fois être valides parce qu'ils permettent l'analyse d'un certain nombre de phrases. Néanmoins, dès qu'on élargit le corpus de données, ces critères se heurtent inévitablement à de nombreux écueils. C'est donc au niveau de la méthodologie selon l'auteure qu'il y a un problème. Il ne faut pas définir le complément circonstanciel à partir d'un corpus de quelques exemples plus ou moins accidentels, mais classer en fonction des propriétés syntaxiques et distributionnelles les énoncés pour dégager une règle.

Par ailleurs, cet ouvrage apporte une réponse à l'infaillibilité supposée du classement en compléments de verbe et de phrase, notamment par la démonstration des limites du critère d'effacement.

2) Deuxième partie : réflexion sur l'enseignement des compléments circonstanciels et émergence d'une problématique

2.1 Comment enseigner la notion de complément circonstanciel ?

2.1.1 Les compétences à développer par la notion de complément circonstanciel

Pour savoir quelle direction donner à l'enseignement des compléments circonstanciels, il faut d'abord questionner les compétences qu'on cherche à développer chez les élèves à travers cette notion. En d'autres termes, il faut se demander pourquoi cette notion apparaît dans les programmes.

La notion de complément circonstanciel, entre autres, permet à l'enfant de se saisir d'une posture réflexive sur la langue puisque le complément circonstanciel est bien souvent défini par ses caractéristiques formelles : son comportement dans la phrase est mis en exergue par des manipulations. Il s'agit donc là d'un objet d'enseignement qui permet pleinement un apprentissage de l'abstraction : on vise ici l'analyse grammaticale. Il faut « amener l'enfant, seul et avec les autres, à différer provisoirement le sens pour se construire des savoirs sur le fonctionnement »¹¹. Ce recul sur la langue, s'il est bien amené, permet aux élèves de transférer leurs savoirs à des situations d'expression, orale ou écrite. Il conviendra donc de relier l'analyse grammaticale à ce genre de situations.

C'est par exemple en manipulant les compléments circonstanciels, en les déplaçant notamment, qu'on peut observer des différences d'effet produit sur un énoncé et éveiller l'enfant à la subjectivité d'un écrit, au style d'écriture. Jeanne DION et Marie SERPEREAU dans leur ouvrage, affirment d'ailleurs qu'« un [...] aspect de l'étude [des] compléments de

¹¹ DION J., SERPEREAU M., 2009, *Faire réussir les élèves en français : des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, Paris, Delagrave Édition, p12.

phrase appartient davantage au champ de la stylistique qu'il ne faudra pas négliger, et qui sera travaillé dans des situations d'écriture, où l'apprentissage de la place des groupes que l'on veut mettre en relief dans son propos a toute son importance »¹². Dans *pratique de la langue française à l'école*¹³, Frank MARCHAND rend également compte de cette dimension stylistique du complément circonstanciel. Il parle en effet de la possibilité de « mettre en relief un complément circonstanciel », et également du fait que jouer avec le déplacement du complément circonstanciel peut « soutenir le rythme et l'harmonie de la phrase », chose qu'il illustre par les phrases ci-dessous (la première phrase étant en effet plus harmonieuse que la seconde) :

Un jour, sur ses longs pieds, allait je ne sais où, le héron au long bec.

Le héron au long bec allait je ne sais où un jour sur ses longs pieds.

Aussi la définition du complément circonstanciel de RIEGEL, PELLAT et RIOUL prend-elle en compte l'aspect communicatif du complément circonstanciel : ils distinguent « les circonstanciés à fonction scénique qui participent à la mise en place préalable du cadre de circonstances où se situe le reste de la phrase », et « les circonstanciés à fonction rhématique qui jouent le rôle de propos par rapport au thème que constitue le reste de la phrase »¹⁴. Cela signifie que les compléments circonstanciels sont chargés d'informations importantes qui permettent d'ancrer un énoncé dans un « décor » (fonction scénique), et faire progresser l'information, fonction qui a trait à la cohésion et la cohérence textuelles.

Se dessine donc tout un axe de travail pour l'enseignement des compléments circonstanciels à l'école gravitant autour de la lecture-compréhension (charge informationnelle du complément circonstanciel), mais aussi de la production écrite (manier les compléments circonstanciels pour étoffer son écrit, enrichir ses phrases).

2.1.2 Quelle démarche, quels principes didactiques adopter ?

Afin que l'enseignement des compléments circonstanciels permettent la poursuite

12 DION J., SERPEREAU M., 2009, *Faire réussir les élèves en français : des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, Paris, Delagrave Édition, p 64.

13 Frank MARCHAND, 2001, *pratique de la langue française à l'école : TOME 1 grammaire, orthographe grammaticale*, Paris, HACHETTE Éducation, p280.

14 Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT, René RIOUL, 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, p140-145.

des finalités de la grammaire, il convient d'opérer plusieurs choix didactiques.

D'abord, Jeanne DION et Marie SERPEREAU proposent, pour l'enseignement de la grammaire, de partir dans un premier temps « de textes ou de phrases extraits des lectures ou des productions des enfants [afin qu'ils découvrent la grammaire] de leur propre activité langagière »¹⁵. Aussi faut-il, d'après ces mêmes auteures, travailler sur des phrases complexes dans l'optique de « proposer aux enfants un défi qui mérite qu'ils s'impliquent dans une recherche non réussie d'avance [pour qu'ils puissent] s'approprier des constructions complexes à réinvestir en situation de lecture [...] et surtout en situation d'écriture »¹⁶. Cela rejoint ce que disent Carole TISSET et Renée LEON dans leur ouvrage *Enseigner le français à l'école*¹⁷ : le réinvestissement des savoirs grammaticaux est difficile du fait que les leçons sont souvent faites sur des phrases canoniques, aseptisées. Par la suite, il faudra « enclencher le travail de grammaire sur des corpus judicieusement choisis en fonction des objectifs visés »¹⁸.

Marie NADEAU et Carole FISHER, posent la question « comment enseigner la grammaire ? » dans la troisième partie de leur ouvrage *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Elles développent une analyse des différentes démarches d'enseignement de la grammaire. La démarche inductive, qui fait partie des démarches actives qu'elles promeuvent, « se résume essentiellement à ceci : essais, erreurs, rétroactions de l'entourage »¹⁹. « [Elle rend] [...] l'élève actif dans son apprentissage ». Les élèves sont « amenés à retrouver par eux-mêmes des règles ou régularités sur le fonctionnement des phrases et des textes à partir de l'observation de faits de langue ». Les auteures opposent à cette démarche inductive l'enseignement magistral, qui adopte lui une démarche plutôt déductive, où la règle est d'abord présentée aux enfants sans qu'elle n'ait fait l'objet de recherche de leur part, pour qu'ils l'appliquent ensuite dans toutes sortes de situations.

15 DION J., SERPEREAU M., 2009, *Faire réussir les élèves en français : des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, Paris, Delagrave Édition, p 13.

16 Ibid., p 70.

17 TISSET C., LEON R., 1992, *Enseigner le français à l'école*, Paris, Hachette (Pédagogies pour demain), p133-142

18 DION J., SERPEREAU M., 2009, *Faire réussir les élèves en français : des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, Paris, Delagrave Édition, p13.

19 NADEAU M, FISHER C., 2006, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, les éditions de la Chenelière, p171.

2.1.3 Quelles sont les orientations induites par les programmes ?

Dans les programmes de 2002, l'observation réfléchie de la langue occupait une place prépondérante. L'optique était de « [conduire] les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques »²⁰. L'accent était donc mis sur les manipulations de la langue : la démarche inductive était donc à privilégier.

Dans les programmes actuels (2008), on note une certaine évolution dans l'approche de la langue. Dans *Quelle grammaire enseigner ?*, il est dit que « les programmes de 2008 n'inscrivent que la compréhension et l'amélioration de l'expression comme finalités de l'apprentissage de la grammaire », « la description de la langue n'y constitue pas une finalité explicite »²¹.

Si décrire de la langue n'apparaît pas comme finalité explicite à faire acquérir aux élèves, elle constitue pourtant la seule manière d'atteindre les objectifs et finalités fixés par les programmes. De plus, si l'on regarde de près les progressions proposées dans les programmes de 2008 concernant les compléments circonstanciels (cf tableau ci-dessous), on observe tout de même une dimension linguistique qui se rapprocherait de compétences de description de la langue (« comprendre la distinction entre compléments essentiels (complément d'objet), et compléments circonstanciels (manipulations) »²²). La dimension issue de la grammaire traditionnelle à travers l'aspect sémantique n'est cependant pas oubliée (« approche de la circonstance : savoir répondre oralement aux questions où ?, quand ?, comment ?, pourquoi ? »). « [Les programmes de 2008 reflètent [une] adaptation de notions linguistiques, sans se libérer totalement de la grammaire scolaire traditionnelle »²³.

20 14 février 2002, *Bulletin Officiel HS n°1 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*

21 PELLAT J.-C., 2009, *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier (Enseigner à l'école primaire), p35.

22 19 juin 2008, *Bulletin Officiel HS n°3 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, p22.

23 PELLAT J.-C., 2009, *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier (Enseigner à l'école primaire), p13.

Progression concernant les compléments circonstanciels dans les programmes de 2008		
CE2	CM1	CM2
- Approche de la circonstance : savoir répondre oralement aux questions où ?, quand ?, comment ?, pourquoi ?	- Comprendre la notion de circonstance : la différence entre complément d'objet et complément circonstanciel (manipulations).	- Comprendre la distinction entre compléments essentiels (complément d'objet), et compléments circonstanciels (manipulations).

L'enseignement des compléments circonstanciels doit donc mener de front un travail sur la description de la langue à travers des manipulations et un travail sur l'aspect sémantique (circonstances), ce qui le place dans le courant de la grammaire rénovée, telle que la définissent Marie NADEAU et Carole FISHER dans *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*.

2.2 Problématisation

2.2.1 Précision du questionnement de départ

On l'a vu, les compléments circonstanciels représentent une notion difficile à cerner, ce qui présage qu'il s'agit d'un savoir difficile à enseigner. Il est donc utile de s'intéresser à son enseignement à l'école, d'abord parce que cela pose la question de la transposition didactique de savoirs complexes, qui est à penser dans le respect des programmes tout en prenant en compte la capacité d'abstraction des élèves et leur capacité à adopter un recul suffisant sur la langue ; ensuite parce que de la transposition didactique d'un tel savoir dépend en partie la façon dont l'élève perçoit la grammaire et son utilité.

Les grammaires scolaires (manuels), sont la manifestation concrète de la tentative de transposition didactique de la notion de complément circonstanciel, et dessinent l'enseignement de la grammaire qui est dispensé dans les classes, l'usage de manuels étant en effet communément répandu chez les professeurs des écoles.

Il est donc primordial d'analyser comment cette notion y est abordée. Face au constat que peu d'élèves mettent du sens derrière les activités de grammaire, qu'ils considèrent comme « un ensemble de règles compliquées à savoir et à appliquer »²⁴, il est

²⁴ DION J., SERPEREAU M., 2009, *Faire réussir les élèves en français : des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, Paris, Delagrave Édition, p18.

important de déceler dans les grammaires scolaires ce qui induit ce type de représentations, pour les défaire.

2.2.2 Ma problématique

Tous les éléments développés jusqu'ici débouchent sur la question suivante, qui est la problématique de ce mémoire :

« Dans quelle mesure les manuels scolaires proposent un enseignement efficace des compléments circonstanciels de façon à poursuivre les finalités de la grammaire ? »

La réponse à cette question passera donc par l'analyse critique de manuels, analyse qui sera faite à la lumière du cadre tant théorique que didactique dressé dans ce mémoire, ainsi que des instructions officielles.

2.2.3 Hypothèses de travail

Les manuels scolaires se faisant l'écho de la recherche, il y a fort à parier que les confusions concernant le complément circonstanciel y soit malheureusement bien représentées. Il me semble donc important d'identifier, parmi les manuels les plus souvent utilisés en classe, ceux qui sont les plus pertinents concernant l'enseignement des compléments circonstanciels, au regard de ce que j'ai pu lire jusqu'ici.

Mon hypothèse est donc que je pourrai discerner parmi les manuels choisis différentes approches concernant l'enseignement des compléments circonstanciels au cycle 3 :

→ On peut en effet supposer que ces manuels adopteront tantôt une vision plutôt traditionnelle, tantôt une vision plus moderne, et donc jamais une approche complémentaire des deux visions, étant donné que les instructions officielles proposent une grammaire rénovée, à mi-chemin entre l'analyse traditionnelle et l'analyse syntaxique de la phrase.

→ On peut également supposer que les manuels ne lient pas assez la grammaire à des activités d'expression dans l'optique de décloisonner les domaines du français, et de poursuivre les finalités de la grammaire.

→ Enfin, on peut supposer, plus généralement, que les grammaires scolaires ne prennent pas assez en compte les éléments théoriques et didactiques concernant le complément circonstanciel et développés ci-avant.

3) Troisième partie : construction d'un cadre méthodologique pour répondre à la problématique

3.1 Quelle méthodologie ?

3.1.1 Quel niveau de classe à prendre en compte ?

Mon dispositif de recueil de données sera centré sur le niveau CM2, étant donné qu'il s'agit du niveau où les objectifs des programmes sont les plus étoffés concernant les compléments circonstanciels, et donc les plus intéressants dans le cadre de mon mémoire. En CE2 et CM1, l'étude des compléments circonstanciels s'apparente en effet plus à une initiation à la notion.

3.1.2 Combien de manuels ?

Il m'a fallu déterminer le nombre de manuels que j'allais analyser. Cette question, en apparence simple, se révèle en fait complexe. Analyser seulement deux manuels me conduirait à simplement opposer l'un à l'autre, et cela n'aurait pas permis de prendre conscience de toutes les nuances qu'il peut y avoir dans le traitement de l'enseignement des compléments circonstanciels. Aussi aurait-il été difficile, au-delà de trois manuels, de comparer avec pertinence et clarté les manuels : il m'aurait fallu croiser trop de données. J'ai donc opté pour une analyse de trois manuels.

3.1.3 Quels manuels ?

Quant à savoir quels manuels analyser, mon choix s'est fait sur la base de plusieurs facteurs. D'abord, il m'a paru important de m'intéresser à des manuels fréquemment utilisés dans les classes de CM2. Le problème est de savoir quels sont ces manuels. N'ayant pas de moyen d'avoir une réponse claire à ce sujet, par une méthode rigoureuse (il aurait fallu pour ça entreprendre une étude sur de nombreux enseignants), je me suis appuyé sur quelques indices qui rendent compte de la « popularité » des manuels, c'est-à-dire de leur propension à être choisis et/ou utilisés par les enseignants.

D'abord, je me suis basé sur les manuels utilisés par mes collègues dans l'école de mon stage filé de cette année. J'ai aussi pris en compte ceux que j'ai dû utiliser moi-même dans mon stage massé en CM2. Enfin, j'ai pris en compte les manuels qu'on trouve dans les rayons des magasins, des bibliothèques spécialisées (comme celle de l'ESPE). Ces observations ne permettent que de se faire une idée certes partielle de la réalité, et il serait inutile de prétendre qu'elles rendent compte d'une tendance du corps professoral à choisir les manuels en question, mais elles donnent tout de même un aperçu sur la question.

Bien que critiquable sur le plan méthodologique, cette façon de choisir les manuels se justifie par le peu de moyens dont j'ai disposé pour avoir une vision juste des manuels fréquemment utilisés par les enseignants à l'échelle nationale. Me lancer dans une étude qui pourrait presque être considérée comme sociologique sur les manuels utilisés réellement en classe aurait effectivement été trop fastidieux – voire irréalisable –, et elle n'est pas la visée de ce mémoire, d'autant qu'on peut supposer qu'il ne s'agit pas là d'un élément prépondérant dans les conclusions que je serai amené à tirer des résultats que j'obtiendrai. En effet, tous les manuels sont censés respecter les programmes : il n'existe donc pas *a priori* de différences fondamentales entre eux, juste des nuances (qui sont néanmoins d'importance, puisque celles-ci fondent mon questionnement).

J'ai ainsi pu me constituer un corpus de 5 manuels :

→ Serge ANNARUMMA, Sophie RAIMBERT, Christine VANETTI, Michèle VARIER, 2010, *Collection Caribou - Français CM2 Cycle 3*, Paris, Istra.

→ Sous la direction d'Alain BENTOLILA, 2009, *L'île aux mots – Français CM2 Cycle 3*, Paris, Nathan.

→ Cécile DE RAM, Xavier KNOWLES, Maryse LEMAIRE, Sylvie PARE, 2011, *Mot de Passe – Français CM2 Cycle 3*, Paris, Hachette Éducation

→ Sous la direction de Armelle VAUTROT, 2013, *Mots en herbe – Français CM2 Cycle 3*, Paris, Bordas.

→ Danièle ADAD, Emmanuelle LORMEL, Thibaut MAINVILLE, Armelle VAUTROT, 2011, *Au rythme des mots – Étude de la langue CM2 Cycle 3*, Paris, Bordas.

Parmi ces 5 manuels, il a donc fallu que j'en sélectionne 3. Cette sélection a été

orientée, elle n'est pas le fruit du hasard : mon analyse sera façonnée par les manuels que j'aurai choisis, et celle-ci sera d'autant plus pertinente que j'aurai choisi des manuels différents dans leur manière de traiter la notion de complément circonstanciel. Conscient donc de l'importance du choix des manuels, j'ai décidé de retenir *L'île aux mots*, car ce manuel a été écrit sous la direction d'Alain Bentolila, un linguiste reconnu, et que la façon dont sont traités les compléments circonstanciels se distingue des autres manuels, notamment parce qu'ils sont mis en opposition aux compléments essentiels. J'ai également retenu *Au rythme des mot*, car il m'a paru intéressant *a priori* tant au niveau de ses défauts que de ses qualités. Enfin, parmi les 3 autres manuels restants, j'ai observé beaucoup de similitudes. J'ai finalement opté pour *Caribou*, notamment en raison de l'exercice de production d'écrit qu'il propose, et parce qu'il illustre la notion de complément circonstanciel par un texte littéraire.

3.1.4 Quel outil pour l'analyse de manuels ?

Mon dispositif de recueil de données, l'analyse de manuels, prendra appui sur une grille d'analyse. Figuretront dans cette grille tous les critères dont je jugerai utile la présence au regard de mon cadre théorique et des réflexions faites ci-avant sur l'enseignement des compléments circonstanciels. Cette grille a vocation à être un outil efficace pour analyser un manuel, et servira aussi à la comparaison des manuels retenus. Elle n'a pas pour but de trouver le manuel idéal : cela serait peu pertinent puisqu'il arrive souvent que le professeur soit tributaire de manuels déjà présents dans la classe. Ainsi s'agit-il plutôt d'évaluer les forces et les faiblesses d'un manuel pour que le professeur des écoles s'approprie mieux le manuel et mette en place des activités complémentaires en vue de pallier ces faiblesses.

Plus largement, et par extrapolation, elle pourra fournir des éléments de réflexion pour permettre une analyse de n'importe quelle grammaire scolaire au regard d'autres notions que celle de complément circonstanciel.

3.2 Analyse a priori des manuels retenus

3.2.1 Au rythme des mots

→ Danièle ADAD, Emmanuelle LORMEL, Thibaut MAINVILLE, Armelle VAUTROT, 2011, *Au rythme des mots – Étude de la langue CM2 Cycle 3*, Paris, Bordas, p39-40.

Cf annexe 1

Ce manuel propose une activité de découverte des compléments circonstanciels (p39), basée sur un poème de Bernard FRIOT, ce qui est plutôt un point positif. En effet, dans *Enseigner le français à l'école* de Carole TISSET et Renée LEON, l'enseignement de la grammaire de façon traditionnelle à partir de phrases aseptisées, décontextualisées, est pointé du doigt. Le fait qu'il s'agisse dans ce manuel d'un texte littéraire authentique est donc important à signaler.

En revanche, on peut interroger la pertinence du choix de ce texte au regard de la notion visée. Ainsi, si l'on regarde de plus près, les compléments circonstanciels de ce poème sont des adverbes qui constituent à eux seuls une phrase : « Un peu ? Beaucoup ? Passionnément ? Vraiment ? ». Comment illustrer alors la mobilité, la suppression et le fait que le complément circonstanciel soit démultipliable (si l'on reprend les critères formels énoncés par RIEGEL PELLAT et RIOUL) ? De plus les programmes incitent clairement à la manipulation des compléments circonstanciels.

Les premières questions concernent la compréhension du poème. Il est louable de vouloir lier grammaire et compréhension, afin de mettre en lumière par exemple que les compléments circonstanciels ont bien souvent une valeur informationnelle prépondérante dans un texte, et sont des éléments de la phrase qui étayent la compréhension. Néanmoins, ici aussi, l'objectif est manqué : les questions de compréhension portent sur le genre du texte, son sujet, etc.. Le manuel propose même à l'élève d'illustrer ce poème... Je n'en vois personnellement pas l'intérêt, d'autant que ce poème est plutôt abstrait, et donc difficile à illustrer. Ces questions de compréhension n'entretiennent donc aucun lien avec la notion de complément circonstanciel. On peut alors remettre en cause leur présence dans cette activité de découverte.

Les questions de découverte, elles, sont censées faire découvrir la notion de complément circonstanciel. Seulement, les questions posées ne sont pas claires. Ainsi, la question « A quoi servent les mots en rouge ? » est assez floue, et appelle une réponse qui nécessite d'avoir déjà saisi de quoi il retourne : ces questions servent à cerner les circonstances. De plus, la question « Quels renseignements donnent les mots en bleu ? » révèle également la limite de cette activité de découverte : il s'agit ici uniquement d'adverbes qui occupent la fonction de compléments circonstanciels de manière. La diversité des compléments circonstanciels n'est donc pas illustrée à travers ce texte, tant au niveau des étiquettes sémantiques qu'on leur attribue le plus souvent (complément circonstanciel de temps, de lieu, de but, etc.), qu'au niveau de leur nature (c'est d'ailleurs l'objet de la question suivante)... Enfin, la dernière question, qui pourrait servir justement à ouvrir sur d'autres types de compléments circonstanciels, est aussi peu pertinente dans le sens où l'élève répondra aux questions « Pourquoi ? », « Comment ? », « Où ? », « Quand ? » par un mot ou groupe de mots ne constituant pas une phrase. Aussi l'élève ne peut-il pas être amené à s'intéresser à la place du complément circonstanciel dans la phrase, pourtant incontournable si l'on veut bien cerner cette notion.

La partie leçon (p40), est plutôt correcte : il est dit que les compléments circonstanciels « donnent des précisions sur les circonstances d'un événement, d'une action ». On a donc ici une tentative de recouvrir la notion, complexe, de procès d'un verbe par le terme d'« événement ». Les critères de mobilité et d'effaçabilité sont mentionnés, mais pas illustrés... De plus, il n'y a que 4 étiquettes sémantiques présentées : les compléments circonstanciels de lieu, de temps, de manière et de cause. Aucune mention n'est faite sur l'existence d'autres types de compléments circonstanciels (de but par exemple), la liste apparaît donc, à tort, comme exhaustive... Aussi, la liste des natures qui peuvent avoir un complément circonstanciel proposée par le manuel n'est pas exhaustive. Enfin, le principal défaut que j'imputerais à cette partie leçon ne concernerait pas la leçon en elle-même, mais plutôt l'absence de lien avec l'activité découverte (par exemple les critères de mobilité et de déplaçabilité n'ont même pas été évoqués lors de l'activité de découverte, et apparaissent pourtant dans la leçon).

Les exercices ne sont également pas exempts de tout reproche. Le premier, par exemple, consiste à reformuler la règle : il suffit de recopier la règle qui est écrite dans le

cadre leçon juste au-dessus... Les exercices qui suivent sont quant à eux plus pertinents : ils visent l'aspect sémantique des compléments circonstanciels, la mise en œuvre du critère de suppression, l'identification des compléments circonstanciels, et l'enrichissement de phrases grâce à ces compléments. En revanche, on n'a pas d'exercice sur le critère de mobilité. Le manuel propose également deux exercices de production écrite. C'est un très bon point car l'élève peut réinvestir la notion acquise, et on retrouve bien la finalité de la grammaire qui est de servir l'expression. Les exercices en question sont plutôt bien conçus et peuvent constituer de bons supports pour travailler la notion de complément circonstanciel par l'expression écrite.

3.2.2 Caribou

→ Serge ANNARUMMA, Sophie RAIMBERT, Christine VANETTI, Michèle VARIER, 2010, *Collection Caribou - Français CM2 Cycle 3*, Paris, Istra, p134-135.

Cf Annexe 2

D'abord, on peut remarquer que l'objectif, en l'occurrence « identifier et manipuler les compléments circonstanciels », figure en haut de la page. Il y a là une volonté de mettre du sens derrière l'activité qui est proposée aux élèves. Cette activité de découverte repose sur un texte authentique de littérature. On retrouve, cette fois, des compléments circonstanciels différents (de manière, de temps, et de lieu). Les questions attirent d'ailleurs l'attention de l'élève sur ce fait. Cependant, le manuel oriente l'élève vers l'identification des compléments circonstanciels à partir des questions « Pourquoi ? », « Comment ? », « Où? », « Quand ? », méthode d'identification qui possède de nombreuses limites, notamment pour d'autres types de complément circonstanciel (de concession par exemple). Néanmoins, on propose aux élèves de déplacer et supprimer les compléments circonstanciels, chose qui n'était pas faite dans le précédent manuel.

La partie leçon est pertinente. La définition des compléments circonstanciels est similaire à celle du manuel *Au rythme des mots*, sauf qu'on parle d'« action exprimée par le verbe » : la notion de procès n'est pas transposée. Le complément circonstanciel est dit « facultatif ». Or, on l'a vu (cf la limite du critère d'effacement exposée par LEEMAN), certains compléments circonstanciels ne le sont pas forcément. En revanche, contrairement

au manuel précédent, la mobilité et la suppression sont ici illustrées. Cette partie leçon présente trois types de compléments circonstanciels : de temps, de lieu et de manière. Ici non plus, il n'est pas fait mention d'autres types de compléments circonstanciels, ceci laissant penser que cette liste est exhaustive. Enfin, un petit point est fait sur les natures possibles d'un complément circonstanciel. On a donc un bon compromis entre identification syntaxique et sémantique des compléments circonstanciels dans cette partie leçon. De plus, les exemples donnés pour la leçon sont tirés du texte qui a servi à l'activité de découverte.

Au niveau des exercices, les élèves sont amenés à s'interroger sur la sémantique des compléments circonstanciels, à les identifier, à les déplacer, et trouver des compléments circonstanciels de différentes natures. Aussi, le manuel propose de relever dans l'extrait d'un texte littéraire à la fin du livre (*Ivanhoé*, p236 du manuel), des compléments circonstanciels. Cela permet de travailler sur un texte authentique plutôt que sur des phrases canoniques, décontextualisées qu'on retrouve dans les exercices d'application. Enfin, on a dans ce manuel également un exercice de production d'écrit qui permet aux élèves de percevoir l'utilité des compléments circonstanciels dans l'expression.

3.2.3 L'île aux mots

→ Sous la direction d'Alain BENTOLILA, 2009, *L'île aux mots – Français CM2 Cycle 3*, Paris, Nathan, p187-188.

Cf Annexe 3

Dans ce manuel, l'objectif de l'activité est également clairement affiché : « identifier les compléments circonstanciels ». On nous propose une fois de plus d'étudier les compléments circonstanciels en prenant appui sur un texte littéraire authentique. Néanmoins, et c'est inédit au regard des deux autres manuels, la présentation de la notion de compléments circonstanciels se fait en opposition aux compléments essentiels : la première question vise en effet à remarquer qu'on ne peut pas déplacer les compléments essentiels. Les questions suivantes portent sur la sémantique des compléments circonstanciels (précisent le lieu, le temps, etc.), la mobilité et l'effaçabilité de ces derniers. On voit donc, en présentant les compléments circonstanciels en opposition aux

compléments essentiels, que les auteurs insistent sur les critères formels des compléments circonstanciels, ce qui n'est pas étonnant étant donné que l'ouvrage est dirigé par Bentolila, un linguiste. L'activité de découverte propose par la suite d'identifier des compléments circonstanciels de lieu, de temps, de manière, de but et de cause. On peut remarquer que les compléments circonstanciels de but étaient absents dans les autres manuels. De plus, ce manuel évite de présenter la liste de ces étiquettes sémantiques comme exhaustive. Enfin, ce manuel n'oublie pas d'attirer l'attention sur le fait qu'un complément circonstanciel peut avoir différentes natures.

La partie « leçon » proposée par ce manuel se démarque également de celle des autres manuels. En effet, la définition des compléments circonstanciels est tournée de telle manière qu'elle oriente vers des fins d'expressions : « Dans une phrase, pour donner des précisions sur les circonstances d'une action, on peut utiliser des compléments circonstanciels ». On notera ici que la notion de procès du verbe n'est pas transposée. La liste des étiquettes sémantiques se termine par « ... », ce qui explicite qu'il en existe d'autres, chose que ne faisaient pas les autres manuels. Ensuite le fait que le complément circonstanciel ne soit pas essentiel est énoncé, et illustré par une phrase d'exemple. Il est également important de noter qu'il est fait mention de certains verbes problématiques, comme le verbe « aller », qui pose, comme on l'a vu, de nombreux problèmes aux différents classements. Attirer les élèves sur ces cas épineux est très louable. Cependant, la formulation peut paraître maladroite : « Certains verbes, comme « aller », doivent toujours être suivis d'un CC ». En effet, lorsqu'on pronominalise le complément circonstanciel, il ne suit plus le verbe mais le précède, comme dans cette phrase : « Les élèves y vont ». Enfin, la leçon mentionne la liste des natures que peuvent avoir les compléments circonstanciels, mais cette liste n'est une fois de plus pas exhaustive.

Les exercices, dans la lignée de l'activité de découverte, proposent de distinguer les « COD » et les « CC ». En revanche, contrairement à ce qu'on aurait pu penser, il n'y a pas d'exercice sur les critères formels d'identification des compléments circonstanciels (mobilité, effacement). On propose à la place de compléter des phrases avec des compléments circonstanciels, en indiquant leur nature, ou encore de remplacer des compléments circonstanciels d'une certaine nature par des compléments circonstanciels d'une autre nature. On notera la présence d'un exercice oral à faire par binôme : poser des

questions commençant par « où », « quand », etc.. Mais celui-ci est selon moi peu propice à la prise de conscience de l'utilité du complément circonstanciel dans l'expression, car les réponses susceptibles d'être produites sont des réponses étant uniquement formées d'un complément circonstanciel, et non d'une phrase contenant un complément circonstanciel. De plus, contrairement aux deux autres manuels, celui-ci ne propose aucune activité de production écrite mettant en jeu les compléments circonstanciels. Ce manuel, qui présente de nombreux avantages pour ce qui est de l'activité de découverte et de la partie leçon, se révèle en revanche plutôt décevant en ce qui concerne la partie exercice.

3.3 Construction de l'outil pour le recueil de données : la grille d'analyse

3.3.1 Une grille dessinée par l'analyse a priori des manuels

L'analyse *a priori* des manuels a permis de rendre saillant ce qui était commun aux manuels et ce qui différait. Elle m'a également permis, en considérant ces points communs et ces différences, de savoir ce qu'il fallait observer. J'ai pu ainsi construire une grille d'analyse qui reprend les éléments qui me semblent incontournables dans le traitement des compléments circonstanciels. La conception de cette grille a fait apparaître que d'autres critères, concernant par exemple le visuel des manuels, la progression qu'ils proposent, etc., (choses que je n'ai pas forcément prises en compte dans l'analyse *a priori* des manuels), étaient à rajouter.

3.3.2 Critères généraux

Des critères généraux concernant le manuel dans son intégralité, permettent d'apporter un éclairage dans son analyse. Dans cette optique, on prendra en compte dans la grille d'analyse :

→ Si le manuel respecte bien les instructions officielles, c'est-à-dire que le classement présenté est bien celui des programmes (compléments essentiels et circonstanciels) ou non (compléments de verbe et de phrase).

→ Si les auteurs sont des linguistes, des grammairiens, ce qui pourrait laisser

supposer a priori d'une transposition didactique rigoureuse (notion de procès du verbe, critères formels, aspect communicatif des compléments circonstanciels, etc.), ou si les auteurs sont des professeurs des écoles, ce qui laisserait présager d'une meilleure connaissance du terrain (désir de décloisonner les domaines du français dans les exercices, activités permettant de différencier, etc.).

→ Si la mise en page et le visuel des manuels sont plus ou moins attrayants et clairs (illustrations, objectif explicité, couleurs, etc.) ;

→ Si l'étude des compléments circonstanciels est insérée dans une progression annuelle cohérente (par exemple, il vaut mieux maîtriser la notion de complément essentiel, COD et COI, avant d'aborder celle de complément circonstanciel).

3.3.3 Critères concernant l'activité de découverte et la construction de la règle

Plusieurs critères sont à prendre en compte en ce qui concerne l'activité de découverte et de construction de la règle. On retiendra les critères suivants :

→ Si l'ouvrage propose une démarche plutôt inductive dans laquelle les enfants sont actifs dans la construction de savoirs grammaticaux (situation problème), c'est-à-dire qu'on amène les élèves à adopter une posture réflexive sur la langue (manipulations, observation, comparaison), ou une démarche déductive, dans laquelle les élèves ne participent pas vraiment à la construction de la règle.

→ Si le complément circonstanciel est opposé dans l'activité de découverte au complément essentiel dans le but notamment de mettre en exergue la différence de comportement de ces deux types de compléments dans la phrase.

→ Si l'activité de découverte est basée sur des phrases complexes ou simples (plusieurs compléments circonstanciels par phrase, compléments circonstanciels complexes), dans la perspective de ne pas faire de la grammaire uniquement sur des cas simples, mais bien de faire prendre conscience aux élèves de la complexité de la langue pour mieux se saisir de son fonctionnement.

→ Si l'activité est basée sur un corpus de phrases ou un texte pertinents au regard de la notion de complément circonstanciel.

→ Si l'activité est basée sur un texte littéraire qui confronte les élèves à des faits de

langue authentiques, ou des phrases canoniques, aseptisées, décontextualisées.

3.3.4 Critères concernant la partie « leçon »

La partie leçon est également importante à prendre en compte. Il faudra vérifier :

→ S'il y a une tentative de transposition de la notion de procès du verbe, et s'il est fait mention des cas épineux posant des problèmes d'analyse (ex : Je vais à Paris), afin d'initier l'enfant à la réflexion sur les concepts grammaticaux (ces derniers ne sont que rarement parfaits), et de ne pas construire chez l'élève des représentations fausses.

→ S'il est fait mention des différentes natures que peut avoir un complément circonstanciel, pour prendre conscience de la diversité des formes que le complément circonstanciel peut avoir..

→ Si les critères d'identification des compléments circonstanciels sont illustrés par des exemples.

→ Si la leçon s'inscrit dans une vision traditionnelle des compléments circonstanciels, leur attribuant une étiquette (complément circonstanciel de cause, de temps, etc.), ou si l'accent est mis sur l'aspect formel.

→ S'il y a une explicitation du métalangage grammatical, notamment sur le terme « circonstanciel ».

3.3.5 Critères concernant les exercices d'application

Une autre dimension importante concerne les exercices. Il s'agit de vérifier :

→ Si le manuel propose des activités d'expression dans le sillage de l'analyse grammaticale, ou d'expérimentation de ce qu'apportent les compléments circonstanciels (position dans la phrase pour créer un effet de style, enrichissement de la phrase par exemple), pour poursuivre les finalités de l'enseignement de la grammaire.

→ S'il y a des exercices de difficulté variable pour permettre une différenciation.

→ S'il y a des exercices qui permettent d'automatiser la manipulation, l'identification, l'appréhension de la sémantique des compléments circonstanciels.

4) Quatrième partie : mise en œuvre du
cadre méthodologique

4.1 Analyse des manuels par la grille

4.1.1 Analyse : Au rythme des mots

Rubriques	Critères	Au rythme des mots
Critères généraux concernant le manuel	Respecte les IO (classement en compléments essentiels et circonstanciels).	Oui
	Identité des auteurs (linguiste, professeur des écoles, formateur, etc.).	Professeurs des écoles, formateurs
	Mise en page claire, attrayante (objectif affiché, illustrations, couleurs, etc.).	Oui
	Progression annuelle cohérente (notion de complément essentiel comme pré-requis).	Oui
Critères concernant l'activité de découverte et la construction de la règle	Démarche inductive basée sur des manipulations, observations, comparaisons, ou démarche déductive.	Déductive
	Basée sur des phrases complexes (plusieurs compléments circonstanciels par phrase, compléments circonstanciels complexes).	Non
	Opposition entre complément circonstanciel et complément essentiel dans l'activité.	Non
	Basée sur un texte authentique (littéraire par exemple).	Oui
	Texte ou phrases pertinentes au regard de la notion.	Non
Critères concernant la partie leçon	Précision scientifique : mention des cas épineux, exceptions, et notion de procès du verbe transposée.	Pas de mention des exceptions, mais notion de procès transposée.
	Définition sémantique (nombre d'étiquettes sémantiques proposées ?), ou formelle.	Sémantique avec mention des critères formels.
	Différentes natures des compléments circonstanciels.	Oui
	Illustration des critères donnés dans la définition.	Uniquement pour critères sémantiques.
	Explicitation du métalangage grammatical.	Oui
Critères concernant les exercices d'application	Exercices d'expression.	Oui
	Exercices pour automatiser la manipulation, l'identification, l'appréhension de la sémantique des compléments circonstanciels.	Oui
	Exercices à difficulté variable pour différencier.	Oui

4.1.2 Analyse : Caribou

Rubriques	Critères	Caribou
Critères généraux concernant le manuel	Respecte les IO (classement en compléments essentiels et circonstanciels).	Oui
	Identité des auteurs (linguiste, professeur des écoles, formateur, etc.).	Professeurs des écoles, conseiller pédagogique, IEN
	Mise en page claire, attrayante (objectif affiché, illustrations, couleurs, etc.).	Oui
	Progression annuelle cohérente (notion de complément essentiel comme pré-requis).	Oui
Critères concernant l'activité de découverte et la construction de la règle	Démarche inductive basée sur des manipulations, observations, comparaisons, ou démarche déductive.	Inductive
	Basée sur des phrases complexes (plusieurs compléments circonstanciels par phrase, compléments circonstanciels complexes).	Oui
	Opposition entre complément circonstanciel et complément essentiel dans l'activité.	Non
	Basée sur un texte authentique (littéraire par exemple).	Oui
	Texte ou phrases pertinentes au regard de la notion.	Oui
Critères concernant la partie leçon	Précision scientifique : mention des cas épineux, exceptions, et notion de procès du verbe transposée.	Non
	Définition sémantique (nombre d'étiquettes sémantiques proposées ?), ou formelle.	Sémantique, (3 étiquettes proposées : lieu, temps, manière), et mention des critères formels
	Différentes natures des compléments circonstanciels.	Oui
	Illustration des critères donnés dans la définition.	Oui
	Explicitation du métalangage grammatical.	Oui
Critères concernant les exercices d'application	Exercices d'expression.	Oui
	Exercices pour automatiser la manipulation, l'identification, l'appréhension de la sémantique des compléments circonstanciels.	Oui
	Exercices à difficulté variable pour différencier.	Oui

4.1.3 Analyse : L'île aux mots

Rubriques	Critères	Manuel
Critères généraux concernant le manuel	Respecte les IO (classement en compléments essentiels et circonstanciels).	Oui
	Identité des auteurs (linguiste, professeur des écoles, formateur, etc.).	Linguiste, universitaire, IEN, IPR-IA, formateurs
	Mise en page claire, attrayante (objectif affiché, illustrations, couleurs, etc.).	Oui
	Progression annuelle cohérente (notion de complément essentiel comme pré-requis).	Oui
Critères concernant l'activité de découverte et la construction de la règle	Démarche inductive basée sur des manipulations, observations, comparaisons, ou démarche déductive.	Inductive
	Basée sur des phrases complexes (plusieurs compléments circonstanciels par phrase, compléments circonstanciels complexes).	Oui
	Opposition entre complément circonstanciel et complément essentiel dans l'activité.	Oui
	Basée sur un texte authentique (littéraire par exemple).	Oui
	Texte ou phrases pertinentes au regard de la notion.	Oui
Critères concernant la partie leçon	Précision scientifique : mention des cas épineux, exceptions, et notion de procès du verbe transposée.	Mention des exceptions mais aucune transposition du procès du verbe
	Définition sémantique (nombre d'étiquettes sémantiques proposées ?), ou formelle.	Les deux
	Différentes natures des compléments circonstanciels.	Oui
	Illustration des critères donnés dans la définition.	Oui
	Explicitation du métalangage grammatical.	Non
Critères concernant les exercices d'application	Exercices d'expression.	Oui mais uniquement oral, et peu pertinent
	Exercices pour automatiser la manipulation, l'identification, l'appréhension de la sémantique des compléments circonstanciels.	De façon insuffisante
	Exercices à difficulté variable pour différencier.	Oui

4.2 Conclusion

4.2.1 Que nous disent les résultats ?

On peut affirmer grâce à la grille que les grammaires scolaires se différencient dans leur approche des compléments circonstanciels, *Caribou* ayant une approche beaucoup plus sémantique que *L'île aux mots* par exemple, ce dernier insistant beaucoup sur les critères formels dans l'activité de découverte en opposant les compléments circonstanciels aux compléments essentiels (critères de suppression et de déplacement). L'approche formelle permet, on l'a vu, de favoriser l'analyse grammaticale, mais l'approche sémantique ancre l'étude du complément circonstanciel dans le sens, ce qui favorise le lien avec les activités d'expression. Il faut donc veiller, lorsqu'on utilise un manuel, à ce qu'une des deux approches ne soient pas trop négligées, car elles sont complémentaires, et c'est d'ailleurs ce à quoi nous invitent les instructions officielles. La grille permet de voir très vite si un manuel privilégie l'une ou l'autre approche, et on valide ainsi l'hypothèse qu'aucun manuel ne parvient à faire la synthèse parfaite entre les deux.

Aussi peut-on mettre en lumière assez aisément, grâce à la grille, la place accordée par le manuel au décloisonnement des domaines du français, et l'attention qu'ils portent ou non à réinvestir la notion grammaticale de complément circonstanciel dans des activités de production, d'expression. Il ressort de cette grille est que les exercices axés sur la production sont plutôt bien représentés, ce qui traduit une volonté de mettre du sens derrière la grammaire à l'école, contrairement à ce qu'on avait supposé initialement au regard des représentations communément partagées sur la grammaire. En revanche, on observe tout de même une grosse différence de pertinence dans ces exercices de production d'un manuel à l'autre : c'est en effet le gros point faible de *L'île aux mots*, par exemple.

De plus, il apparaît très clairement que les manuels comportent des différences assez prononcées dans leur respect des principes théoriques et didactiques développés dans ce mémoire, ce qui ne va pas sans rendre plus ou moins efficace l'enseignement des compléments circonstanciels. Aucun des manuels n'adopte en effet une démarche qui soit pleinement satisfaisante :

→ en proposant une activité de découverte mettant réellement les élèves dans une posture réflexive (démarche inductive), basée sur des manipulations, des observations, et

n'oubliant pas un travail sur le sens des mots (aspect sémantique) ;

→ en institutionnalisant la notion de complément circonstanciel de façon claire, en explicitant le métalangage grammatical, en illustrant les critères formels d'identification, sans oublier la dimension sémantique et les cas problématiques ;

→ en proposant des exercices variés de manipulation, d'identification, de production écrite voire de compréhension.

En clair, la grille d'analyse permet de cerner rapidement un ouvrage. On obtient en effet un aperçu assez précis sur les parties « activité de découverte », « leçon », et « exercices » des manuels. Ainsi, il apparaît très vite que le manuel *Au rythme des mots* semble très faible en ce qui concerne la construction de la règle et la partie institutionnalisation, mais se rattrape dans la partie exercice, notamment grâce aux exercices variés et de production d'écrit. Au contraire, *L'île aux mots* présente de nombreux atouts en ce qui concerne l'activité de découverte, mais pêche dans la partie exercice. La grille montre donc, et l'on pouvait s'y attendre, qu'aucun manuel n'est parfait, mais elle sert surtout à identifier les faiblesses des manuels, ce qui peut permettre au professeur des écoles de s'en saisir pour proposer aux élèves des activités complémentaires aux manuels pour dispenser un enseignement cohérent de la notion de complément circonstanciel qui permette la poursuite des finalités de la grammaire.

4.2.2 Quels apports personnels par ce mémoire ?

La grille représente donc un outil qui peut s'avérer utile pour analyser un manuel de grammaire au regard de la notion de complément circonstanciel. Bien que centrée sur les compléments circonstanciels, la grille peut également inspirer une analyse plus large des grammaires scolaires dans le sens où elle intègre tout un faisceau d'éléments à prendre en compte dans l'analyse de la qualité d'un manuel de grammaire.

De plus, à travers la notion de complément circonstanciel, c'est une certaine réflexion sur l'enseignement de la grammaire qui apparaît dans ce mémoire, à l'heure où le niveau des élèves en français est décrié (à tort ou à raison). Se poser la question de ce qui fait un enseignement efficace de la grammaire, qui vise la maîtrise de la langue française par le développement des compétences à l'oral et à l'écrit, est donc pertinent.

Ce mémoire a permis aussi de mettre en lumière plusieurs compétences professionnelles transversales relatives au métier de professeur des écoles, et qui trouvent écho dans le référentiel de compétences des professeurs des écoles. D'abord, il a s'agit de creuser une notion à enseigner qui soit problématique. Aussi ce mémoire a-t-il permis de proposer un regard réflexif par l'analyse critique de manuels sur les outils dont l'enseignant dispose pour concevoir sa classe. Enfin, ce mémoire a participé de ma formation à l'enseignement de la grammaire à l'école et l'acquisition d'une certaine culture didactique en la matière.

4.2.3 Un prolongement à ce mémoire ?

D'abord, il convient de rappeler que le recueil de données dans ce mémoire est largement perfectible, tant sur la façon de connaître les manuels les plus fréquemment utilisés que sur la taille du corpus de manuels analysés. Il serait donc intéressant de poursuivre cette recherche avec une méthodologie qui soit moins critiquable. Ainsi, d'une certaine façon, cette grille d'analyse pourrait, si l'on étend le corpus de manuels analysés, donner une idée globale de la façon dont les compléments circonstanciels sont enseignés dans les classes, puisque ce sont souvent les mêmes manuels qui sont utilisés. Il faudrait néanmoins vérifier l'hypothèse que la plupart des enseignants se servent effectivement d'un manuel pour enseigner cette notion, et qu'ils l'utilisent tel quel. De plus, le choix du manuel n'est pas toujours, loin de là, le fait du maître (manuels déjà présents dans l'école, choisis par le collègue prédécesseur, etc.).

On pourrait également se poser la question de la pertinence d'un recueil de données élargi, qui dépasse la simple analyse de manuels : on pourrait en effet s'intéresser aux productions des élèves afin d'observer leur propension à utiliser telle ou telle procédure d'identification des compléments circonstanciels (pour voir s'ils privilégient les critères sémantiques ou formels), et s'ils réinvestissent davantage leurs savoirs grammaticaux concernant les compléments circonstanciels dans leurs production d'écrit (effet stylistique produit par la topicalisation du complément circonstanciel, par exemple), en fonction de leur procédure d'identification : les enfants qui privilégient l'analyse formelle à l'analyse sémantique ont-ils plus de mal ou plus de facilités à réinvestir leurs connaissances en production d'écrit ?

Bibliographie

Programmes

→ 19 juin 2008, *Bulletin Officiel HS n°3 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*

→ 4 février 2002, *Bulletin Officiel HS n°1 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*

Ouvrages

→ TISSET C., LEON R., 1992, *Enseigner le français à l'école*, Paris, Hachette (Pédagogies pour demain)

→ NADEAU M, FISHER C., 2006, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, les éditions de la Chenelière

→ LEEMAN D., 1998, *Les circonstants en question(s)*, Paris, Kimé

→ DION J., SERPEREAU M., 2009, *Faire réussir les élèves en français : des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, Paris, Delagrave Édition

→ PELLAT J.-C., 2009, *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier (Enseigner à l'école primaire)

→ MARCHAND F., 2001, *pratique de la langue française à l'école : TOME 1 grammaire, orthographe grammaticale*, Paris, HACHETTE Éducation

Manuels

→ Serge ANNARUMMA, Sophie RAIMBERT, Christine VANETTI, Michèle VARIER, 2010, *Collection Caribou - Français CM2 Cycle 3*, Paris, Istra

→ Sous la direction d'Alain BENTOLILA, 2009, *L'île aux mots – Français CM2 Cycle 3*, Paris, Nathan

→ Cécile DE RAM, Xavier KNOWLES, Maryse LEMAIRE, Sylvie PARE, 2011, *Mot de Passe – Français CM2 Cycle 3*, Paris, Hachette Éducation

→ Sous la direction de Armelle VAUTROT, 2013, *Mots en herbe – Français CM2*

Cycle 3, Paris, Bordas

→ Danièle ADAD, Emmanuelle LORMEL, Thibaut MAINVILLE, Armelle VAUTROT, 2011, *Au rythme des mots – Étude de la langue CM2 Cycle 3*, Paris, Bordas

Grammaires

→ 2006, *Bescherelle : la grammaire pour tous*, Paris, HATIER

→ Maurice GREVISSE, André GOOSSE, 2011, *Le bon usage*, Duculot

→ Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT, René RIOUL, 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France

Annexes

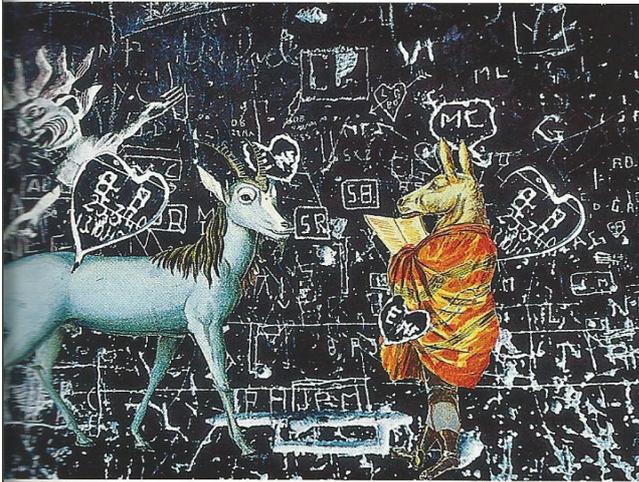
Annexe 1 : Au rythme des mots

Grammaire

Les compléments circonstanciels

Je t'aime, je t'aime, je t'aime

Tu m'aimes ?
 Un peu ? Beaucoup ?
 Passionnément ? Vraiment ?
 Pourquoi ? Comment ?
 Et où ? Et quand ?



Amour en point d'interrogation
 Des doutes des questions
 Beaucoup d'hésitation.
 Non ce n'est pas la solution :
 Il faut aimer sans raison
 Sans peur et sans explication.

Ah oui ?
 Pourquoi ?

Bernard FRIOT, *Poèmes pressés*,
 Éd. Milan, 2007.

39

Je COMPRENDS

1 Quel est le genre de ce texte ?

2 De quel sujet traite-t-il ?

3 Quel conseil donne-t-il ?

4 Illustre ce texte et compare ton illustration avec celle de tes camarades. Y a-t-il des personnages ? Combien ? (Sont-ils ?...)

Je DÉCOUVRE

- 1 À quoi servent les mots en rouge ?
- 2 Quels renseignements donnent les mots en bleu ?
- 3 Indique la nature des mots en bleu :
nom - adjectif - adverbe.
- 4 Sans faire une phrase complète, réponds aux questions posées par les mots en rouge, à l'oral ou à l'écrit. Qu'indiquent tes réponses (le lieu,...) ?

Les compléments circonstanciels



J'APPRENDS

Les compléments circonstanciels

- Ils donnent des précisions sur les circonstances d'un événement, d'une action. En général, on peut les supprimer ou les déplacer.
- Le CC de lieu répond à la question où ? Le CC de temps répond à la question quand ? Le CC de manière répond à la question comment, de quelle manière ? Le CC de cause répond à la question pourquoi, pour quelles raisons ?

Exemple :

Je t'aime **profondément**, **depuis ta naissance**, **parce que je suis ta maman**.

CC de manière

CC de temps

CC de cause

- La nature d'un CC peut être adjectif (*profondément*), groupe nominal introduit par une préposition (*depuis ta naissance*), ou proposition (*parce que je suis ta maman*).



Je m'exerce

5 Reformule la règle:

Les CC indiquent le lieu, ..., ..., Leur nature peut être ..., ... ou

6 Identifier et utiliser les compléments circonstanciels

6 Indique si le complément circonstanciel souligné précise le temps, le lieu ou la manière.

- Depuis son plus jeune âge, Samuel n'aime pas aller au lit.
- Toute la journée, les enfants jouent bruyamment.
- Quand son père fredonne cette mélodie, Cyril se calme avec beaucoup de facilité.
- Pour que Flavie arrête de pleurer, sa mère la prend dans ses bras, doucement.

7 Recopie les phrases en supprimant les compléments circonstanciels.

Tous les matins, Roberto fait du jogging sur la piste cyclable. • Dans son cahier tout neuf, Alexiane écrit ses chansons chaque soir après l'école. • L'artiste s'est installé près du lac pour peindre ce joli paysage.

8 Recopie le texte et souligne les CC.

Indique la circonstance (le temps ...) et leur nature (adjectif, GN ou proposition).

Tous les jours, Aurélien croise Nila dans les escaliers. Quand il passe près d'elle, il la regarde timidement et se tait par peur de la déranger.

Chaque soir, courageusement, il se promet de lui parler dès le lendemain.

9 Recopie et enrichis ces phrases avec les compléments circonstanciels demandés.

- Julien marche. (CC manière)
- Anissa vient nous voir. (CC lieu, CC cause)
- Nous gagnerons le match. (CC manière, CC lieu)
- Ils partiront. (CC temps, CC lieu)



J'écris

10 Tes parents acceptent que tu ailles à une soirée avec des amis. Tu dois leur laisser un mot détaillant ta sortie.

Pour t'aider, voici les questions auxquelles tu peux répondre : où vas-tu ? Chez qui est-ce ? Comment y vas-tu ? À quelle heure rentreras-tu ? Pour quelle occasion est-ce ?

11 Tu es inspecteur de police. Tu interrogues un suspect dans une affaire criminelle. Écris un court dialogue, avec les questions que tu poses au suspect et les réponses qu'il te donne, en utilisant au moins trois compléments circonstanciels.

Exemples d'affaires : vol d'un tableau de Picasso au musée ; abandon de trois chiens au bord de la route.



Annexe 2 : Caribou

Les romans
Thème 9 : Le roman historique

Grammaire

Objectifs : Identifier et manipuler les compléments circonstanciels.
Texte en lien : Ivanhoé, p. 236.

Les compléments circonstanciels

Je lis et je réfléchis

Le meunier prend la mine de quelqu'un qui, justement, aurait une solution.
« Je rentre **de Saint-Aignan**, dit-il **avec précipitation**, il faut que tu saches. **Demain, à midi**, il y a une réunion pour les États généraux. Tu as entendu parler des États généraux ? »

Thomas réfléchit un instant, puis hoche la tête. Il se rappelle ce qu'a dit Leclerc, le colporteur, **le jour où Abel a pris son service dans la milice**.

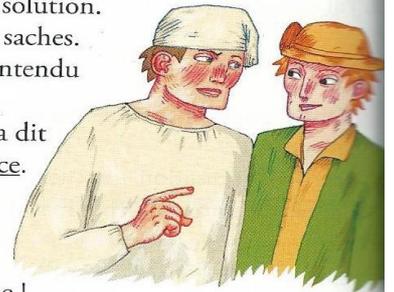
Le roi veut changer les choses, paraît-il.

« Où, ta réunion ? demande le paysan.

– La chose se passera **au cabaret Soulvache**. [...] »

Il y serait allé plutôt deux fois qu'une, Thomas, au cabaret Soulvache !

Celui-ci ressemble à une ruche bourdonnante. Des paysans, des ouvriers, des tisserands, des ardoisiers s'y interpellent **bruyamment**.



Daniel Hénard, *Yvon, enfant de 1789*, © Hachette Éducation.

1. Quels renseignements les groupes de mots soulignés te donnent-ils ? et les groupes de mots en gras ?
2. Quel renseignement les mots et groupes de mots en vert te donnent-ils ?
3. Quelle question peux-tu poser après le verbe pour obtenir comme réponse les groupes de mots soulignés ? les groupes de mots en gras ? les mots et groupes de mots en vert ?
4. Peux-tu déplacer ces différents groupes de mots ? Peux-tu les supprimer ?

Je retiens

- **Le complément circonstanciel (C.C.)** permet de préciser les circonstances de l'action exprimée par le verbe, par exemple **où, quand** et **comment** elle se passe :
Demain, à midi, il y a une réunion. – Je rentre **de Saint-Aignan**, dit-il **avec précipitation**.
C.C. de temps C.C. de lieu C.C. de manière
- C'est un complément **facultatif**, qui peut généralement être déplacé ou supprimé : **Demain**, il y a une réunion. → Il y a une réunion **demain**. (déplacement) / Il y a une réunion. (suppression)
- **Un complément circonstanciel de lieu (C.C.L.)** répond à la question **Où ?** posée après le verbe : La chose se passera **au cabaret Soulvache**. → **Où** se passera la chose ? au cabaret Soulvache
- **Un complément circonstanciel de temps (C.C.T.)** répond à la question **Quand ?** posée après le verbe : **Demain, à midi**, il y a une réunion pour les États généraux. → **Quand** la réunion a-t-elle lieu ? demain, à midi
- **Un complément circonstanciel de manière (C.C.M.)** répond à la question **Comment ?** posée après le verbe : Je rentre de Saint-Aignan, dit-il **avec précipitation**. → **Comment** dit-il sa phrase ? avec précipitation
- Un complément circonstanciel peut être :
 - un **nom** ou un **groupe nominal**, souvent introduit par une préposition ou un article contracté : Marius travaille **à Saint-Aignan**. – Ils arrivent **dans deux jours**.
 - un **adverbe** (voir leçon p. 90) : La réunion a lieu **ici, aujourd'hui**. – Il se mouche **bruyamment**.
 - une **proposition** (voir leçon p. 136) : Il se rappelle ce qu'a dit Leclerc **le jour où Abel a pris son service dans la milice**.

Je m'exerce

1 ★ Recopie ces phrases. Indique à quelle question répond le complément circonstanciel souligné.

Ex. : Le chevalier a combattu avec courage.

→ **Comment** le chevalier a-t-il combattu ?

- Betty a dormi dans la chambre d'amis.
- Il est arrivé au moment où le train partait.
- Dans trois jours, Hugo partira à Rennes.
- Sur la chaise est posé un cartable noir.
- Walid a gentiment prêté son jeu à Robin.

2 ★ Recopie les compléments circonstanciels en rouge et indique s'ils précisent le lieu, le temps ou la manière.

- Nous sommes en vacances depuis deux semaines.
- Le voleur est entré en fracassant la vitre.
- Ce mois-ci, Aminata part au Japon.
- Sur cette autoroute, les automobilistes roulent avec prudence.
- Quand il neige, ils font de la luge dans le jardin.

3 ★ Recopie ces phrases et souligne les compléments circonstanciels.

- Vous aurez une réponse dans trois jours.
- Une statue gigantesque se dressait ici.
- Tom lui parle avec douceur.
- Hier, nous avons fait une promenade en forêt.
- Lila range soigneusement ses livres sur l'étagère.

4 ★ Recopie ces phrases et déplace chaque complément circonstanciel. Attention à la ponctuation !

- Samedi, Nathan a joué un match de tennis.
- Line soulève le vase en porcelaine avec précaution.
- Une antenne est installée sur le toit de l'immeuble.
- Idir construit un château de sable pendant que son frère se baigne.
- Nous allons souvent à la pêche en été.

5 ★★ Construis un tableau à 3 colonnes (lieu, temps et manière) et classe les compléments circonstanciels de ce texte.

À la nuit tombée, les gazelles viennent boire au point d'eau. Derrière les herbes hautes, une lionne attend patiemment. Elle observe le troupeau pendant de longues minutes et repère enfin sa proie. Tout à coup, elle bondit. Les gazelles effrayées s'enfuient précipitamment.

6 ★★ Recopie ces phrases et souligne les C.C.L. en bleu, les C.C.T. en vert et les C.C.M. en rouge. Puis indique si le complément est un groupe nominal, un adjectif ou une proposition.

- Aujourd'hui, Marcia a fait des confitures.
- Tu parcours les rues en flânant.
- La semaine dernière, Jonas a pris son premier cours de chant.
- Sacha gare sa voiture dans le parking souterrain.
- Elles ne sortaient pas quand il pleuvait.
- Papa serre affectueusement Noé dans ses bras.

7 ★★ Recopie et complète chaque phrase avec le ou les C.C. demandés.

Ex. : Il a oublié son livre. (C.C.L.)

→ Il a oublié son livre **dans la classe**.

- Martin faisait beaucoup de sport. (C.C.T.)
- Le sorcier prépare sa potion magique. (C.C.L.)
- Elle sortit en claquant la porte. (C.C.M.)
- Nora voyage. (C.C.L.) – (C.C.T.)
- Karl range ses chaussures. (C.C.M.) – (C.C.L.)
- Ma grande sœur étudie l'histoire. (C.C.T.) – (C.C.L.)

8 ★★★ Recopie ces phrases et remplace le C.C. de chacune d'elles par un C.C. de nature différente.

Ex. : Les pirates cacheront leur trésor **dans une grotte**. (C.C.L.) → Les pirates cacheront leur trésor **cette nuit**. (C.C.T.)

- Demain soir, nous fêterons ton anniversaire.
- Les marcheurs grimpent péniblement la côte.
- Quand elle entra dans la pièce, le silence se fit.
- L'inspecteur vérifie minutieusement les indices.
- Bertille a cherché sa poupée toute la matinée.
- Je suis sorti au moment où le soleil se levait.

Je repère dans un texte

Dans le texte pp. 236-237, relève un C.C. de temps, un C.C. de lieu et un C.C. de manière entre les lignes 5 et 19.

J'écris

Il t'est arrivé une histoire drôle ou insolite. Raconte-la en utilisant au moins deux compléments circonstanciels de chaque type.

Annexe 3 : L'île aux mots

5 Identifier les compléments circonstanciels

➔ J'observe



Lullaby au château

Au-dessus de Lullaby, **maintenant**, il y avait l'étrange maison en ciment dont avait parlé le petit garçon. Pour y arriver, il fallait monter le long d'un éboulis¹. La ruine blanche brillait **dans la lumière du soleil**. [...]

Un oiseau de mer fit **des cercles au-dessus** de la ruine, et Lullaby eut **soudain** très envie d'être là-haut. Elle commença à grimper [...]. Les arêtes des cailloux écorchaient **ses mains et ses genoux**. **Quand elle arriva tout en haut**, elle se retourna pour regarder la mer, et elle dut fermer **les yeux** pour ne pas sentir le vertige. **Au-dessous d'elle**, il n'y avait que cela : la mer. Immense, bleue, la mer emplissait l'espace **jusqu'à l'horizon agrandi** [...].

Lentement, avec précaution, Lullaby s'approcha de la ruine.

J. M. G. Le Clézio, « Lullaby » dans *Mondo et autres histoires*
© Gallimard.

1. un éboulis : un amas de roches.

1. Peux-tu déplacer les groupes nominaux en bleu à l'intérieur de la phrase ?
Quelle est la fonction de ces groupes nominaux ?
2. Classe les groupes de mots en jaune en trois groupes :
 - ceux qui répondent à la question « où ? » ;
 - ceux qui répondent à la question « quand ? » ;
 - ceux qui répondent à la question « comment ? ».
3. Peux-tu supprimer ou déplacer ces groupes de mots à l'intérieur de la phrase ?

➔ Je découvre

- 1 Indique quelle précision apportent les compléments circonstanciels (CC) en gras : lieu, temps, manière, but, cause.

Le **lendemain**, Phaéton prit les rênes et s'élança. **Parce qu'ils sentirent un conducteur inhabituel**, les chevaux s'emballèrent. **Sur terre**, c'était la stupeur et le désordre. **Au moment où les ménagères s'apprêtaient à préparer le petit déjeuner**, les maris réclamèrent le repas de midi. **Soudain**, reprenant le contrôle des chevaux, Phaéton les força à rebrousser chemin. **Quand le char passa en rase-mottes**, le soleil brûla **totalemment** les récoltes et les maisons. **Cette fois**, c'en était trop, Jupiter foudroya l'imprudent Phaéton, **pour qu'Apollon reprenne les commandes du char en folie**.

D'après D. Lindon, *Les dieux s'amuse*nt, Castor Poche-Flammarion.

- 2 Dans le texte ci-dessus, indique la nature des CC en gras : groupe nominal, adverbe, proposition subordonnée.



5 Identifier les compléments circonstanciels



- Dans une phrase, pour donner des précisions sur les circonstances d'une action, on peut utiliser **des compléments circonstanciels (CC)**.
Un CC peut indiquer **le lieu, le moment, la manière, la cause, le but...**

Dans le jardin, à l'aube, Tom ouvre doucement le portail pour qu'on ne l'entende pas.

CC de lieu CC de temps CC de manière CC de but

- Le plus souvent, quand on **supprime ou déplace les CC**, la phrase a toujours **du sens**. Le CC n'est **pas essentiel** :

Doucement, Tom ouvre le portail. ~ Tom ouvre le portail.

- ⚠ Certains verbes, comme « aller », doivent toujours être suivis d'un CC :
*Elle **alla** vers la maison.*

- Le CC d'une phrase peut être :

- un **groupe nominal** souvent introduit par une **préposition** : *Il joue **dans** la cour.*
- un **adverbe** : *Il joue **tranquillement**.*
- une **proposition subordonnée** : *Il joue **quand** il a fini ses devoirs.*

➔ Je m'exerce

- 1 * Indique si les compléments en gras sont des COD ou des CC.

Mélodie travaille le **sofège**. – Mélodie travaille **le mercredi**. – En vacances, Maïlys pêche **la truite**. – Mélodie travaille **au conservatoire**. – Maïlys pêche **la truite avec plaisir**. – Nabil peint **méthodiquement le mur**. – Nabil écrit **soigneusement sur la feuille**.

- 2 *** Complète ces phrases avec un CC de temps de ton choix.

L'ours chassait – Sophie lisait –
Le poisson se débattait – L'âne détala –
La diligence avançait

- 3 *** Complète ce texte avec les CC de la liste, puis indique leur nature et la précision qu'ils apportent.

*ici – dans la forêt – sur mon territoire –
lorsqu'il tomba nez à nez avec la Panthère –
pour que tu me manges*

Renard chassait
– Que fais-tu donc ... ? demanda-t-elle.
– C'est simple, répondit Renard. Je suis venu ...
....

➔ Tu peux vérifier avec le texte p. 42, lignes 1 à 5.

- 4 *** Remplace les GN compléments circonstanciels par des propositions subordonnées de même fonction. Utilise les conjonctions entre parenthèses.

Exemple : Les avions « Canadair » arrivent en raison de l'incendie. (*parce que*) → Les avions « Canadair » arrivent parce qu'il y a un incendie.
À l'entrée des joueurs, le stade s'enflamma. (*quand*) – À leur arrivée, les trompettes sonnèrent. (*dès que*) – Les alpinistes s'arrêtent en raison du début de tempête. (*parce que*) – Au début des vacances, on va souvent à la plage. (*quand*) – La circulation est ralentie à cause des travaux. (*parce que*) – À la nuit tombée, chacun rentre chez soi. (*quand*) – À cause de la tempête, les bateaux sont restés au port (*puisque*)

À deux !

L'un pose une question qui commence par « où », « quand », « comment » ou « pourquoi ». L'autre propose une réponse contenant un CC.
Changez de rôle et recommencez.

Exercices supplémentaires ➔ Fichier Étude de la langue p. 7



Annexe 4 : grille d'analyse vierge

Rubriques	Critères	Manuel
Critères généraux concernant le manuel	Respecte les IO (classement en compléments essentiels et circonstanciels).	
	Identité des auteurs (linguiste, professeur des écoles, formateur, etc.).	
	Mise en page claire, attrayante (objectif affiché, illustrations, couleurs, etc.).	
	Progression annuelle cohérente (notion de complément essentiel comme pré-requis).	
Critères concernant l'activité de découverte et la construction de la règle	Démarche inductive basée sur des manipulations, observations, comparaisons, ou démarche déductive.	
	Basée sur des phrases complexes (plusieurs compléments circonstanciels par phrase, compléments circonstanciels complexes).	
	Opposition entre complément circonstanciel et complément essentiel dans l'activité.	
	Basée sur un texte authentique (littéraire par exemple).	
	Texte ou phrases pertinentes au regard de la notion.	
Critères concernant la partie leçon	Précision scientifique : mention des cas épineux, exceptions, et notion de procès du verbe transposée.	
	Définition sémantique (nombre d'étiquettes sémantiques proposées ?), ou formelle.	
	Différentes natures des compléments circonstanciels.	
	Illustration des critères donnés dans la définition.	
	Explicitation du métalangage grammatical.	
Critères concernant les exercices d'application	Exercices d'expression.	
	Exercices pour automatiser la manipulation, l'identification, l'appréhension de la sémantique des compléments circonstanciels.	
	Exercices à difficulté variable pour différencier.	