



HAL
open science

Ancrer les apprentissages de grammaire à partir d'une production plastique grâce à la tâche complexe

Alicia Coste

► **To cite this version:**

Alicia Coste. Ancrer les apprentissages de grammaire à partir d'une production plastique grâce à la tâche complexe. Education. 2021. dumas-03654023

HAL Id: dumas-03654023

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03654023>

Submitted on 28 Apr 2022

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.

Année universitaire 2020-2021

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Ancrer les apprentissages de grammaire à partir d'une production plastique grâce à la tâche complexe

Présenté par Alicia COSTE

Mémoire de M2 encadré par Mme FURNO

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier sincèrement ma tutrice de mémoire, Mme FURNO, qui m'a fourni les outils nécessaires pour rédiger ce mémoire et qui a toujours été disponible et à l'écoute.

Je remercie également les enseignants de l'école primaire Albertine Maurin à Rompon pour leur bienveillance à mon égard et pour leurs conseils.

Des remerciements vont aussi à mes élèves de CM1/CM2 pour leur participation à ce projet et leur enthousiasme.

Enfin je tiens à témoigner toute ma gratitude à mes proches qui m'ont accompagnée tout au long de mes études.

Sommaire

1	Introduction.....	1
2	Etat de l'art.....	2
2.1	Le français.....	2
2.1.1	Objectifs de l'étude de la langue.....	2
2.1.2	Enseigner la grammaire.....	3
2.1.3	Didactique de la grammaire.....	4
2.2	Les arts plastiques.....	6
2.2.1	Les objectifs des arts plastiques.....	6
2.2.2	S'exprimer grâce aux arts plastiques.....	7
2.3	La tâche complexe.....	8
2.3.1	Définition de la tâche complexe.....	9
2.3.2	Les objectifs visés par une tâche complexe.....	9
2.3.3	Mettre en place une tâche complexe.....	10
3	Problématique.....	12
4	Méthode.....	12
4.1	Participants.....	12
4.2	Procédures.....	13
5	Résultats.....	18
5.1	Analyse globale des productions écrites.....	18
5.2	Analyse du nombre d'adjectifs épithètes.....	22
5.3	Analyse du nombre de compléments du nom.....	23
5.4	Analyse du nombre d'attributs du sujet.....	24
5.5	Analyse du nombre de propositions subordonnées relatives.....	25
6	Discussion.....	26
7	Conclusion.....	30
8	Bibliographie.....	31

1 Introduction

Un des principaux objectifs de l'école est d'instruire chaque élève et de le conduire à la réussite scolaire. Pour y parvenir les élèves, à l'aide de leur professeur, vont étudier les notions du programme afin de les acquérir. Or, acquérir une notion ce n'est pas seulement réussir l'évaluation sommative mais c'est être capable de réinvestir cette notion dans différents contextes. Ainsi, il est important de varier les contextes d'apprentissage afin que les élèves développent de réelles compétences et un esprit d'initiative.

Pour cela, le croisement de différentes disciplines dans une même activité peut être utilisé. En effet, certaines disciplines sont « complexes » aux yeux des élèves, notamment l'étude de la langue. Ainsi, une solution possible est de réaliser des activités dans lesquelles ces notions, jugées difficiles par les élèves, seront mises en parallèle avec d'autres disciplines moins théoriques, qui pourront servir de « levier ». Par exemple, il est plus simple pour un élève de rédiger la description d'une peinture qu'il a lui-même créée plutôt que celle d'une œuvre avec laquelle il n'a aucun lien. Ces tâches interdisciplinaires peuvent donc être bénéfiques pour les élèves puisqu'elles sont parfois plus parlantes. Elles permettent également de donner du sens aux apprentissages et sont motivantes pour les élèves.

La création plastique peut ainsi être un inducteur pour l'écriture puisque l'élève sera amené à écrire sur un sujet qui a du sens pour lui. En effet, avant de produire un texte, l'élève va créer une œuvre et ainsi se l'approprier, le passage à l'écrit sera donc facilité puisqu'il s'agira de poser des mots sur ses intentions. De plus, mettre des mots sur son œuvre permet d'aller au bout du travail de création. Par conséquent, cet exercice montre aux élèves que la création artistique est un moyen de communiquer ses émotions mais également qu'il est important de prendre en compte les destinataires. Or, la prise en compte du lecteur implique la production d'un texte sémantiquement et syntaxiquement correct. Pour ce faire, les élèves doivent réinvestir leurs apprentissages en étude de la langue. Ainsi, il s'agit de réinvestir les notions étudiées en français mais dans un contexte différent.

L'objet d'étude de ce mémoire est d'étudier les avantages du croisement entre l'étude de la langue et les arts plastiques. La tâche complexe est choisie comme outil pour effectuer ce croisement. Celle-ci portera sur le réinvestissement des notions étudiées en étude de la langue, et plus précisément en grammaire, grâce à une discipline « levier » : les arts plastiques.

Une première partie sera dédiée aux apports théoriques et didactiques de l'étude de la langue, des arts plastiques mais également de la tâche complexe. La deuxième partie portera sur les dispositifs d'études mis en place. Pour finir les résultats observés seront analysés.

2 Etat de l'art

2.1 Le français

D'après les programmes de l'Education Nationale, publiés au BO n°31 du 30 juillet 2020, le cycle 3 a pour objectif de consolider l'acquisition de la lecture et de l'écriture (dans la continuité du cycle 2). Pour cela, les apprentissages de la lecture et de l'écriture vont être complétés par des activités dédiées à l'étude de la langue : grammaire, lexique et orthographe. Ces enseignements permettent de comprendre le fonctionnement de la langue française et d'en acquérir les règles. Or comment garantir un apprentissage optimal ? Pour répondre à cette question, une première partie portera sur les principaux objectifs de l'enseignement de l'étude de la langue. Puis, une deuxième partie sera dédiée à la grammaire et ses finalités. Pour finir, une troisième partie étudiera les recherches concernant la didactique de la grammaire.

2.1.1 Objectifs de l'étude de la langue

Tout d'abord, l'étude de la langue est essentielle à l'enseignement du français. En effet, selon les programmes, « elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite dans toutes les disciplines, l'insertion sociale » (BO n°31 du 30 juillet 2020, p.10).

Il est également mentionné que les connaissances sur la langue doivent être au service de la compréhension et de l'écriture de textes puisque l'objectif central du cycle 3 est « d'assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et en écriture » (BO n°31 du 30 juillet 2020, p.10). Pour cela, toutes les séances d'apprentissage en étude de la langue doivent être conduites avec le souci de mettre en évidence les liens entre la compréhension et l'expression orale et écrite. Il est important de faire de tels liens afin de pousser les élèves à se poser des questions sur la langue et ainsi à mieux la comprendre.

De plus, les programmes en vigueur recommandent que lors d'activités d'écriture, les connaissances en étude de la langue soient introduites (BO n°31 du 30 juillet 2020, p.10). Pour ce faire, le professeur a pour rôle d'explicitier les connaissances à intégrer et les erreurs à éviter. L'objectif étant que les élèves intègrent de façon systématique à leurs activités d'écriture des connaissances en étude de la langue pour obtenir un texte davantage cohérent et structuré mais également syntaxiquement correct. Pour y parvenir, un enseignement explicite, rigoureux et spécifique doit être consacré à l'étude de la langue afin de placer les élèves dans une posture réflexive. Grâce à un tel enseignement, les élèves ancreront les apprentissages

d'étude de la langue sur du long terme et pourront ainsi les remobiliser lors d'activité de production orale ou écrite.

Pour résumé, le travail sur la langue permet de développer des compétences métalinguistiques et de renforcer les habiletés langagières (dire, lire et écrire).

Cependant cet enseignement est « une tâche difficile » d'après Cécile AVEZARD-ROGER et Patrice GOURDET. C'est pourquoi ils expliquent qu'il faut réexaminer et sans doute modifier l'approche de la langue avec les élèves. Ainsi malgré les nombreuses recherches, une partie importante de la didactique de la langue reste à construire afin d'élaborer un enseignement cohérent et efficace (d'après C.-Avezard-Roger, P.- Gourdet 2017, p.2). Néanmoins, depuis plusieurs années, les programmes de l'Education Nationale préconisent d'enseigner la langue à partir de ses régularités. Ainsi la didactique de l'étude de la langue a évolué puisque cet enseignement est davantage tourné vers les régularités et moins vers les exceptions comme c'était le cas quelques années auparavant. En effet, l'objectif de l'enseignement de la langue n'est pas d'accumuler des savoirs grammaticaux mais « bel et bien de réfléchir sur la langue pour en comprendre le fonctionnement » (C.-Avezard-Roger, P.- Gourdet 2017, p.8). Pour cela, les récentes recherches se rejoignent et conseillent de travailler à partir de corpus pensés et élaborés par le professeur des écoles et non pas à partir de phrases décontextualisées. Les programmes préconisent également cette mise en contexte en demandant d'accorder une importance particulière à l'observation et à la manipulation d'énoncés. En effet, un travail contextualité à partir d'un corpus permet de donner davantage de sens aux apprentissages.

2.1.2 Enseigner la grammaire

A présent, abordons les préconisations de l'Education Nationale et de la recherche pour mettre en œuvre l'enseignement de la grammaire.

Tout d'abord, l'étude de la langue comporte aux différents niveaux du curriculum une composante « grammaire ». L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression, la correction syntaxique et orthographique. Ainsi cet enseignement est primordial parce qu'il permet d'acquérir des notions centrales et de susciter de l'intérêt pour la langue. En effet, « l'objectif principal de l'enseignement de la grammaire est la maîtrise des règles de construction des phrases et des textes ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques. Et cela, dans la perspective de développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale des élèves. » (S.G.-Chartrand 1995, p. 32). En d'autres termes, « tous les programmes depuis

plusieurs lustres assignent comme objectif à l'enseignement grammatical sa contribution à la maîtrise de l'écrit, c'est-à-dire de la lecture et de la production écrite » (C.-Vargas, 2009). Ainsi comme l'explique Vargas, enseigner la grammaire c'est enseigner la langue. En effet, le langage et la langue sont pris pour objets dans la grammaire.

L'objectif de cette dernière a été décliné, par Gourdet et Lepoivre-Duc, en trois finalités afin de préciser davantage son rôle au sein de la scolarité des élèves. « La première vise une grammaire au service du lire-écrire, la deuxième vise la compréhension de la langue en tant qu'objet et la troisième concerne l'accès aux langues secondes avec l'acquisition d'un métalangage permettant d'analyser les caractéristiques et le fonctionnement des langues. » (P.-Gourdet, S.-Lepoivre-Duc 2018). Il faut, par conséquent, penser les séances de grammaire au regard de ses finalités et des préconisations sur la didactique de la grammaire. En revanche, cette discipline est considérée comme « compliquée » pour les élèves. Par conséquent de nombreuses recherches ont été réalisées sur la didactique de la grammaire, afin d'essayer de faciliter l'entrée par l'élève dans cette discipline, et ainsi son apprentissage.

2.1.3 Didactique de la grammaire

Deux démarches de la didactique de la grammaire s'opposent : la démarche déductive et la démarche inductive. Cependant les recherches, tel que l'ouvrage de Suzanne-G. Chartrand, 1995 (*Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte*), s'orientent davantage vers une démarche inductive, qui permettrait aux élèves un meilleur réinvestissement des notions apprises. Cette démarche s'inscrit dans « un enseignement qui part des connaissances et des capacités des élèves et les développe par la proposition de nouveaux cas-problèmes à résoudre » (S-G. Chartrand, p.1). De plus, dans la démarche déductive, la règle de grammaire est directement présentée aux élèves qui l'apprennent et l'appliquent dans des exercices répétitifs. En revanche, selon la recherche, l'enseignement des règles ne suffit pas à leur application, il faut donc utiliser une didactique qui propose un enseignement sur du long terme. C'est le cas de la démarche inductive qui propose aux élèves de construire les règles, ainsi les connaissances grammaticales ne sont pas transmises comme des savoirs figés. C'est pourquoi lors de cette démarche les élèves auront un rôle de chercheurs, et ils émettront eux-mêmes des hypothèses sur les règles, alors que l'enseignant interviendra à titre d'organisateur, de médiateur entre les connaissances à acquérir et les élèves. Par conséquent, cette démarche fait résonner les élèves afin qu'ils comprennent les régularités du fonctionnement de la langue. Si ces régularités sont ancrées, les élèves doivent

pouvoir les « mettre en pratique, de façon systématique et réfléchie, dans différents environnements concrets » (S-G. Chartrand 1995, p. 33). En résumé, cette démarche inductive permet de « développer en classe un esprit de recherche et d'interrogation face au langage qui fait déjà partie de la vie de l'élève. » (S-G. Chartrand 1995, p.33).

Afin que les élèves construisent progressivement des connaissances grammaticales, la démarche inductive utilise un processus qui suit plusieurs étapes.

Ce processus commence avec une observation en contexte de l'objet d'étude à l'aide d'un corpus. Ce corpus peut être composé de divers textes : des phrases d'élèves, des extraits de textes littéraires ou bien plusieurs phrases qui comportent le phénomène à étudier. De plus, les phrases en contexte comme support des apprentissages sont privilégiées car elles font davantage sens pour les élèves. Ainsi il est important de choisir un corpus et non pas seulement quelques phrases décontextualisées. Néanmoins, la contextualisation en grammaire n'est pas forcément uniquement associée à l'étude de corpus. Ainsi en plus de l'étude du corpus, le phénomène à étudier peut être travaillé dans d'autres disciplines, afin de donner du sens aux apprentissages.

Grâce à cette étude, les élèves vont mener des observations et des manipulations sur ce corpus (telles que des classements ou des comparaisons). Ces manipulations permettent de faire émerger les principales caractéristiques ou propriétés du phénomène étudié. Les résultats de ces manipulations servent à formuler des hypothèses, cependant pour vérifier ces hypothèses et en faire une règle de grammaire, il faut qu'elles soient généralisables et donc étudiées sur un autre corpus. Si ces hypothèses sont vérifiées sur un autre corpus alors des règles peuvent être élaborées et vérifiées à l'aide d'un ouvrage de référence. Vient alors une phase d'exercisation, c'est-à-dire une phase d'application de ces lois dans des contextes linguistiques variés. Il est important que ces exercices offrent un panel large de cas possibles. « Le matériel d'exercisation devrait donc présenter les différents types et formes de phrase [...] plutôt que des phrases stéréotypées et démesurément simplifiées à partir desquelles l'élève procède de façon mécanique. » (S-G. Chartrand 1995, p.33).

Pour finir, la dernière étape est le réinvestissement des connaissances nouvelles « avec l'aide du maître, dans des activités de compréhension et de production de textes (phase de transfert de ces connaissances). » (S-G. Chartrand 1995, p. 33). L'enseignant va donc guider le transfert de ces nouvelles connaissances dans des activités d'écriture (et de lecture). Afin d'apporter davantage de sens et de motivation aux élèves, ces activités d'écriture peuvent être couplées avec d'autres disciplines. Effectivement, comme la grammaire est jugée

« compliquée » pour les élèves, la réinvestir dans des contextes motivants peut permettre de pallier aux difficultés. En d'autres termes, l'enrôlement de la tâche peut aider les élèves « à lever » la difficulté grammaticale.

Pour finir, cette démarche inductive est intéressante parce qu'elle permet aux élèves d'être actifs au cours de leurs apprentissages. Ainsi les élèves sont des chercheurs et ils étudient la langue afin de faire ressortir ses régularités. De plus, cette démarche expérimentale qui consiste à observer, manipuler et généraliser une règle peut être utilisée dans d'autres domaines. « Elle développe un esprit de rigueur et favorise le doute... créateur » (S-G. Chartrand 1995, p. 33). Elle suscite également l'intérêt et la motivation des élèves. Pour résumer, cette démarche permet à l'élève d'adopter une approche réflexive et consciente de la langue. En revanche, cette démarche possède des limites : elle peut être compliquée pour les élèves dont le français n'est pas la langue première.

2.2 Les arts plastiques

2.2.1 Les objectifs des arts plastiques

Les arts plastiques constituent une discipline enseignée tout au long de la scolarité obligatoire des élèves. Cet enseignement prend place dans le domaine 1 du socle commun de connaissances de compétences et de culture : « les langages pour penser et communiquer ». Le principal objectif de cet enseignement est que les élèves acquièrent une culture artistique qui soit à la fois théorique et pratique. C'est pourquoi cette discipline va offrir aux élèves une éducation artistique et culturelle riche et variée. Elle poursuit également le but d'éveiller la curiosité intellectuelle des élèves.

Au cours du cycle 3, les élèves sont amenés à analyser davantage les œuvres et à acquérir une pratique encore plus autonome. Selon les programmes en vigueur, les arts plastiques poursuivent « le développement du potentiel d'invention et de création » (BO n°31 du 30 juillet 2020, p. 41). Afin d'atteindre ces divers objectifs, les élèves vont apprendre à analyser les œuvres rencontrées mais également leurs propres « œuvres » et celles des autres élèves de la classe. Pour cela, il faut qu'ils réfléchissent à leur pratique, sachant que leurs œuvres vont progressivement être présentées à autrui. Il est donc important qu'ils sachent exprimer leurs intentions. En effet, les apprentissages vont être nourris par une « attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées » (BO n°31 du 30 juillet 2020, p. 41). Pour résumer, cet

enseignement permet aux élèves de développer une culture artistique mais également des capacités de communication et d'expressions personnelles. Pour y parvenir, et dans la continuité du cycle 2, les situations choisies doivent être ouvertes afin de favoriser l'autonomie, l'initiative et le recul critique.

De plus, « les pratiques artistiques sont complétées d'un enseignement d'histoire des arts » (*Tous à l'école*, 2020) reliant les œuvres étudiées à divers domaines artistiques et périodes historiques. Ainsi différentes disciplines contribuent à cet enseignement d'histoire des arts.

Pour finir, l'enseignement des arts plastiques concourt à un but plus large qui est de « réduire les inégalités et de favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture », d'après la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école. Pour y parvenir, les élèves doivent suivre un « parcours d'éducation artistique et culturelle » personnalisé au cours de toute leur scolarité. Celui-ci « doit être l'occasion de mettre en place des pratiques pédagogiques co-construites innovantes et actives, envisageant aussi l'art comme vecteur de connaissances. » (MEN, 2013, p.37-38). En conclusion, ce parcours répond au souhait de viser un égal accès à l'art et à la culture pour tous les élèves.

2.2.2 S'exprimer grâce aux arts plastiques

L'enseignement des arts plastiques est primordial à l'école primaire parce qu'il permet aux élèves de développer l'expression. En effet, si tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue (d'après les programmes officiels), les arts plastiques permettent d'intégrer un langage spécifique (oral comme écrit) et de manipuler diverses formes d'expression. Plus particulièrement, cette discipline est considérée comme l'expression et la communication d'idées, d'émotions et de sentiments grâce à divers moyens.

Ainsi d'après les programmes (MEN 2015, p.93), les arts plastiques permettent à l'élève de s'exprimer grâce à sa réalisation plastique mais également de décrire et d'interroger les réalisations d'autrui. Effectivement, à l'aide de cette discipline, chaque élève développe un langage artistique personnel au travers de la couleur, la matière, la lumière, la mise en espace (MEN 2015). Puis lorsque sa réalisation plastique est terminée, l'élève va la présenter en utilisant un langage juste, sensible et riche, oral ou écrit. En effet, « les intentions de l'auteur gagnent à être révélées par la narration » (A. Mounier 2019, p.8). Ainsi cet exercice permet à l'élève de formuler ses pensées et intentions dans le but de les transmettre. Il est important parce qu'il rappelle à l'élève qu'il crée pour des destinataires, pour transmettre des

questionnements, des émotions et pour partager. Ainsi, cet enseignement offre aux élèves de multiples modes d'expression.

Durant la conception de leurs réalisations plastiques, les élèves laissent libre court à leur création afin de s'exprimer à travers ces dernières. « En arts plastiques, un thème, une image, un questionnement insufflent la dynamique de la création » (A. Mounier 2019, p.9). Ainsi de multiples entrées dans la création sont possibles, telle qu'un album de littérature jeunesse qui peut devenir une ressource à investir. Dans cette optique, il existe un lien fort entre l'art et le français : l'exploration écrite et l'exploration plastique vont de paires. Par exemple, les représentations de paysages peuvent être un vecteur de récit, et plus particulièrement de description. Ainsi la peinture de paysage permet la convergence de plusieurs disciplines : l'histoire de l'art, l'art, le français et même la géographie. Ces représentations de paysages peuvent constituer un travail interdisciplinaire. Effectivement, les arts plastiques peuvent prendre place dans un projet interdisciplinaire afin de travailler, à l'aide de la création, une notion plus compliquée étudiée dans l'enseignement du français.

En conclusion, les arts plastiques peuvent servir de « levier » à des apprentissages plus « compliqués ». Par exemple, le réinvestissement d'une notion étudiée en grammaire, qui est une discipline jugée compliquée pour les élèves, pourra être « allégé » grâce aux arts. Ainsi, afin de fixer les savoirs enseignés en grammaire, une tâche complexe peut être réalisée, qui fera le pont entre ces deux disciplines.

2.3 La tâche complexe

La notion de « tâche complexe » a été inscrite dans les programmes en 2006 ; plus précisément elle fait son apparition dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture qui énumère les compétences que tous les élèves doivent avoir acquises durant leur scolarité obligatoire.

En effet, dans le préambule de ce dernier, il est écrit que « maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes » (2006, p.3). Par conséquent, les élèves doivent être confrontés à des tâches complexes au cours de leur scolarité. Or qu'est-ce qu'une tâche complexe ? Pour répondre à cette question, dans un premier temps nous la définirons. Puis dans un deuxième temps, nous essaierons de comprendre quels sont les objectifs visés par une tâche complexe. Enfin, nous étudierons la façon de mettre en place une tâche complexe.

2.3.1 Définition de la tâche complexe

La tâche complexe peut être définie comme « une tâche qui mobilise des connaissances antérieures, sans faire appel à de nouvelles connaissances. » (Circonscription de Grenoble 2011, p.2). Effectivement, en opposition avec une tâche dite « simple », comme on en rencontre dans la plupart des situations d'enseignement, la tâche dite « complexe » exige « d'articuler plusieurs tâches simples non précisées » d'après le Vade-Mecum (2009, p.2). Ainsi, comme le souligne le Vade-Mecum, complexe ne veut pas dire compliqué. En effet, ce n'est pas forcément une tâche difficile puisque les connaissances que doivent mobiliser les élèves pour résoudre la tâche ont été travaillées en amont et devraient être acquises. Ainsi, la tâche complexe est intéressante parce qu'elle permet de constater si les connaissances des élèves en lien avec la tâche proposée sont bien acquises par les élèves et s'ils arrivent à les mobiliser.

De plus, « la tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...). » (Vade-Mecum 2009, p.4). Néanmoins, les enquêtes PISA montrent que les tâches complexes ne sont que très peu maîtrisées par les élèves français, alors qu'ils réussissent parallèlement bien les tâches simples. Ces difficultés de réalisation s'expliquent par le fait que les élèves ont du mal à articuler des tâches simples. Effectivement une des difficultés de la tâche complexe est le fait que l'élève soit confronté à diverses tâches simples, ainsi il doit élaborer sa propre démarche pour résoudre le problème, tout en mobilisant diverses ressources. Cependant, c'est justement le choix de cette démarche et sa réalisation par l'élève qui montrent s'il a acquis les compétences nécessaires à la résolution de la tâche complexe. Ce qui nous mène aux objectifs visés par la tâche complexe.

2.3.2 Les objectifs visés par une tâche complexe

Pour commencer, comme le souligne le préambule du socle, être confronté à une tâche complexe « c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie » (2006, p.3). Effectivement, « dans la vie courante, les situations sont toujours complexes, à un degré plus ou moins important » (Vade-Mecum 2009, p.2). En effet, au cours de notre vie, nous nous retrouvons face à des situations combinant un ensemble de facteurs. Ainsi confronter les élèves à des tâches complexes permet de les préparer à affronter celles de leurs études mais surtout celles de la vie réelle. C'est pourquoi la réalisation de tâches complexes à l'école apparaît essentielle pour rendre les élèves autonomes face à une situation complexe.

D'autre part, ces tâches complexes sont très utiles pour les élèves puisqu'elles les conduisent à « exprimer de véritables compétences dans des situations nouvelles » (Vade-Mecum 2009, p.2). En effet, durant une tâche complexe les élèves sont amenés à résoudre des situations concrètes en mobilisant simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes acquises. Ainsi pour réussir les élèves doivent avoir acquis de véritables compétences. Outre la mobilisation de ces compétences travaillées en classe, de nouvelles compétences sont développées, grâce à la liberté de résolution de chacun. En effet, les tâches complexes sont moins guidées que les tâches simples et ne se limitent pas à l'application d'une procédure automatique. Par conséquent, pour résoudre une tâche complexe, chaque élève peut choisir la stratégie de résolution qui lui est propre. Cette démarche que choisira l'élève lui permet d'acquérir de nouvelles compétences. Pour résumer, « un élève compétent est celui qui est capable de résoudre des tâches complexes » (Carette, 2009, chapitre 8). Ainsi une tâche complexe peut être un élément évaluatif afin de savoir si l'élève est capable de remobiliser des compétences, et par conséquent de savoir si elles sont acquises.

Enfin le travail sur les tâches complexes est intéressant parce qu'il propose des situations motivantes pour les élèves. En effet, le but est de créer une situation nouvelle et scénarisée pour « enrôler » l'élève dans la tâche. Or pour parvenir à cela, la mise en œuvre de cette situation doit être réfléchie.

2.3.3 Mettre en place une tâche complexe

Tout d'abord pour motiver et susciter la curiosité des élèves, il est important que la tâche complexe soit contextualisée. Ainsi la situation doit avoir du sens pour l'élève. Néanmoins, comme l'explique le Vade-Mecum la situation déclenchante ne doit pas avoir « un lien direct ou immédiat avec la connaissance à construire » (2009, p.7).

Ce « défi motivant » a pour objectif d'aider les élèves à entrer dans la tâche, et d'aider à l'appropriation d'une stratégie de résolution. Effectivement, le professeur doit introduire la situation et leur expliquer les objectifs visés mais il ne doit pas donner de procédures ni de techniques de résolution. Dans le Vade-Mecum, il est écrit que « le professeur présente les objectifs poursuivis, formule la consigne globale de travail, présente les documents et l'organisation du travail au sein de la classe » (2009, p.7), mais il n'impose pas de démarche de résolution, afin que chaque élève choisisse celle qui lui convient. Ainsi, comme l'explique le Vade-Mecum, lors de la mise en œuvre d'une tâche complexe, le professeur doit se positionner comme un tuteur.

Cependant si un élève est en difficulté, le professeur doit apporter un étayage à celui-ci. Il est important de prendre en compte la diversité des élèves afin que chaque élève puisse bénéficier d'aides ciblées. Ainsi le professeur va différencier ces aides afin que chacun puisse apprendre et mobiliser des compétences. La régulation peut aller de la validation à l'étayage progressif (Blanc, Castincaud, 2017).

Enfin, concernant l'évaluation de la tâche complexe, le Vade-Mecum préconise une évaluation positive face à la tâche complexe. Ainsi, si les élèves ont bénéficié d'une aide, le professeur ne va pas évaluer les connaissances provenant de cette aide. Le document préconise d'évaluer uniquement le savoir mobilisé sans aide.

Pour conclure, la tâche complexe a de nombreux avantages, parmi eux, elle est un levier et permet d'acquérir des compétences à l'aide de la transversalité. Grâce aux situations variées proposées durant une tâche complexe, les compétences mobilisées recouvrent plusieurs disciplines. Ainsi ces dernières sont solidement ancrées car remobilisées dans un contexte différent. Cette intégration de différentes disciplines permet aux élèves de prendre du recul par rapport aux savoirs à réinvestir. Par conséquent, la tâche complexe permet de donner du sens aux apprentissages.

Cependant, la tâche complexe est principalement utilisée au cours du cycle 4 et dans les matières scientifiques. C'est pourquoi la tâche complexe présentée dans la méthodologie sera adaptée à des élèves de cycle 3 mais également aux disciplines sur lesquelles elle portera, à savoir la grammaire et les arts plastiques. En effet, les élèves étant en primaire, les consignes des tâches complexes seront un peu plus fermées afin de ne pas les déstabiliser, et parce que cette situation est assez inhabituelle pour eux. Ainsi les élèves ne seront pas autant libres de leur choix que dans des classes plus avancées.

En ce qui concerne le choix des disciplines, la tâche complexe aura une fonction de « levier », en particulier pour des exercices de réinvestissement. L'objectif étant que les élèves mobilisent leurs connaissances grammaticales à l'aide d'une tâche complexe, qui aura un aspect motivant et libérateur grâce au croisement des disciplines.

3 Problématique

L'enseignement de la grammaire est primordial à l'école puisque cette dernière est indispensable afin d'acquérir un langage oral et écrit correct. Or cet enseignement est jugé comme « compliqué » par les didacticiens. En effet, les connaissances en grammaire sont souvent perçues comme trop théoriques par les élèves, ce qui crée une barrière dans l'apprentissage de cet enseignement. Or, comment ancrer sur du long terme les apprentissages de grammaire acquis au cours d'une séquence ? Pour apporter des réponses à cette problématique, nous avons décidé de travailler sur le réinvestissement de notions de grammaire. Nous avons choisi la tâche complexe comme outil afin que les notions ne soient pas réinvesties à partir d'exercices d'entraînement décontextualisés. En effet, le parti pris a été de réinvestir les apprentissages en contexte grâce au croisement avec les arts plastiques. En partant des apports théoriques présentés dans l'état de l'art, nous avons choisi deux hypothèses à affirmer ou infirmer grâce aux dispositifs d'étude mis en place. Les hypothèses sont les suivantes :

D'une part, le réinvestissement des connaissances de grammaire est facilité lorsqu'on part de la production plastique de l'élève, puisque les élèves ont pu choisir le thème et se l'approprier lors de la création. Ainsi les arts plastiques peuvent servir de levier face aux apprentissages de grammaire.

D'autre part, une consigne explicite concernant les notions de grammaire à remobiliser permet aux élèves d'améliorer leur production écrite mais surtout de réaliser un réel travail de réinvestissement et de donner du sens aux apprentissages antérieurs.

4 Méthode

4.1 Participants

Ce travail a été réalisé dans l'école élémentaire Albertine Maurin à Rompon (en Ardèche). Cette école comporte quatre classes : une classe de PS/MS, une classe de GS/CP, une classe de CE1/CE2 et une classe de CM1/CM2. L'école se situe dans un village rural. L'étude porte plus précisément sur la classe de CM1/CM2, qui est composée de dix-neuf élèves (huit CM1 et onze CM2). Parmi ces élèves, un élève est suivi par un orthophoniste pour des troubles dyslexiques. De plus, parmi les élèves de CM1, cinq d'entre eux ont un excellent niveau scolaire (similaires aux CM2). Ainsi, afin qu'ils se situent dans leur zone proximale de

développement, ils suivent parfois les mêmes séquences que les CM2 en étude de la langue. Ce sera le cas, pour la séquence de grammaire sur laquelle porte l'étude. Nous avons fait ce choix parce que les CM2 n'avaient que très peu abordé la notion étudiée l'année dernière à cause du premier confinement. Ainsi, les élèves de la classe avaient des niveaux similaires sur cette notion. De plus, l'effectif des CM2 de la classe étant assez faible (11 élèves), le parti pris a été d'ajouter à l'étude ces cinq élèves de CM1, afin d'augmenter le panel et par conséquent la fiabilité des résultats. Ainsi l'étude va porter sur seize élèves. Pour l'ensemble des élèves participant à cette étude, nous avons fait le choix de ne pas corriger l'orthographe étant donné qu'il ne s'agit pas de l'objet d'étude.

4.2 Procédures

L'étude porte sur deux séquences d'apprentissage étudiées parallèlement durant la quatrième période : une séquence de grammaire et une séquence d'arts plastique. La séquence de grammaire est dédiée aux expansions du nom, et plus précisément à l'adjectif qualificatif et au complément du nom. Quant à la séquence d'arts plastique, elle s'articule autour des peintures de paysage.

Avant la mise en œuvre de ces séquences, une évaluation diagnostique a été réalisée. Cette dernière consistait à réaliser une production écrite, et plus précisément une description à partir d'une peinture de paysage. Les premiers résultats sont issus des productions réalisées par les élèves au cours de cette évaluation diagnostique. Cette évaluation diagnostique permet d'avoir un élément de comparaison par rapport à la production finale. La consigne de cette dernière était la suivante : « *Décris cette peinture de paysage, tu peux t'aider de ce que tu vois au premier plan et à l'arrière-plan. Regarde les détails.* »

En amont (durant la troisième période), les élèves avaient étudié la description grâce à des rituels d'écriture quotidiens. Ils connaissaient ainsi ce type de texte, et les mots de la consigne leur étaient familiers. De plus, la tâche à réaliser était proche de celles des rituels d'écriture. En effet, ces rituels consistaient à produire une description par jour à partir d'éléments de nature différente tels que décrire un camarade de classe, décrire un monstre imaginaire ou encore décrire une œuvre d'art.

Pour l'évaluation diagnostique, les descriptions des élèves portent sur la peinture de paysage « Paysage inspiré de la vue de Frascati » d'Achille-Etna MICHALLON (1822).



Avant de donner la consigne aux élèves, nous nous sommes intéressés à l'œuvre afin qu'aucun élève ne soit lésé pour sa production écrite. Cette phase de découverte de l'œuvre s'est organisée autour des deux questions suivantes : *Que voit-on sur ce tableau ? Quels sont les différents éléments qui composent cette œuvre ?*

Cette phase a permis d'aider chaque élève dans la réalisation de sa description en apportant des réponses orales. Voici trois exemples de réponses apportées par différents élèves :

- « Il y a plein d'arbres avec beaucoup de feuilles, on dirait que c'est l'été. »
- « Dans une clairière, il y a des gens qui ont l'air de danser. »
- « Au premier plan, à l'ombre, on voit un homme assis à côté d'un tronc. »

Durant cette phase nous avons laissé les élèves débattre sans affirmer ou infirmer leurs réponses. Néanmoins, un élève a apporté une réponse qui était de l'ordre de l'hypothèse, celle-ci a alors été mise de côté afin de les centrer sur la description. Son hypothèse était que les personnages du tableau dansent pour fêter la naissance d'un bébé.

Après avoir introduit l'image et apporté des éléments de description, la consigne a été donnée aux élèves qui se sont lancés dans l'écriture de leur description.

Nous allons maintenant aborder la séquence de grammaire. Cette séquence fait travailler plusieurs connaissances réparties en huit séances d'apprentissage, dont une évaluation sommative. Cette séquence porte sur l'adjectif qualificatif épithète et le complément du nom.

Parallèlement à cette séquence de grammaire, la tutrice de la classe a réalisé une courte séquence sur l'attribut du sujet, composée de trois séances d'apprentissage. De plus, en amont de la séquence sur les expansions du nom, les élèves de CM1/CM2 avaient étudié une séquence sur le nom et sur le repérage du nom noyau au sein du groupe nominal, et une séquence sur les déterminants. Ainsi les élèves avaient acquis des connaissances concernant le groupe nominal minimal. La suite logique était donc de travailler sur le groupe nominal étendu, et ainsi sur les expansions du nom.

Tout d'abord, les trois premières séances de la séquence sur les expansions du nom portent sur l'adjectif qualificatif épithète. Ces trois séances concourent à divers objectifs tels que : « identifier les adjectifs épithètes dans une phrase », « expliquer le rôle de l'adjectif », « identifier le genre et le nombre de l'adjectif » et enfin « augmenter un groupe nominal par l'ajout d'épithètes et les accorder correctement aux noms ». Cette notion a brièvement été abordée l'année dernière pour les CM2 (le programme prévu n'avait pas pu aboutir à cause du confinement). Au cours de ces séances le vocabulaire autour du groupe nominal a été remis en avant et explicité. Puis les séances 3 à 6 ont permis d'aborder la notion de complément du nom. Cinq des CM1 de la classe de l'étude ont un niveau similaire aux CM2, ainsi pour ces cinq élèves de CM1 la notion de complément du nom a également été abordée. Afin d'introduire le complément du nom, une explicitation de la notion de préposition est essentielle pour le bon déroulement des autres séances. Cette notion étant nouvelle, le terme de préposition a été redéfini à chaque début de séance. Les objectifs de ces trois séances étaient : « identifier un complément du nom dans une phrase », « expliquer le rôle du complément du nom », « repérer la préposition », « ajouter ou retirer les expansions du nom et les identifier ». Enfin, une séance a été dédiée à des révisions autour de ces deux notions. Au cours de cette séance, l'accent a particulièrement été mis sur le fait qu'un groupe nominal peut contenir à la fois des adjectifs épithètes et des compléments du nom. Une partie de la séance a également porté sur la diversité des adjectifs et des compléments du nom. Ce choix a été fait afin de préparer davantage les élèves à la tâche finale.

Pour finir, une évaluation sommative a clôturé la séquence. Diverses compétences ont été évaluées, en référence aux programmes et aux notions étudiées durant la séquence de grammaire. Dans le tableau ci-dessous sont regroupés les connaissances évaluées durant l'évaluation sommative ainsi que les résultats obtenus par les 16 élèves sur lesquels portent l'étude.

	Niveau de classe	Identifier l'adjectif épithète et comprendre son rôle	Identifier le complément du nom et comprendre son rôle
Lya	CM1	A	A
Hugo	CM1	A	PA
Emie	CM1	A	A
Théodore	CM1	A	A
Tony	CM1	A	A
Lilas	CM2	A	A
Florian	CM2	PA	PA
Lana	CM2	A	A
Ilana	CM2	A	A
Djidane	CM2	A	PA
Timéo	CM2	A	A
Naomi	CM2	A	PA
Zia	CM2	A	A
Noémie	CM2	A	A
Maxime	CM2	A	PA
Daphné	CM2	A	A
Total		A (atteint) : 15/16 PA (partiellement atteint) : 1/16	A : 11/16 PA : 5/16

Doc. 1 : Tableau des résultats de l'évaluation sommative de grammaire

Sur les seize élèves, onze ont acquis les deux compétences. De plus, tous les élèves ont au minimum le niveau partiellement atteint. Nous pouvons également souligner que la compétence portant sur l'identification du complément du nom est moins maîtrisée. En effet, cette notion est nouvelle et donc plus compliquée pour les élèves. Néanmoins nous pouvons dire que la grande majorité des élèves maîtrise ces deux expansions du nom.

Enfin, la proposition subordonnée relative est également une expansion du nom, mais nous avons choisi de ne pas l'étudier pour être en adéquation avec les programmes. Cet apprentissage se fait durant le cycle 4 avec l'apparition de la terminologie « proposition subordonnée relative » que ce soit dans les programmes de 2016 ou dans les ajustements de 2020. Cependant les élèves ont utilisé spontanément des propositions subordonnées relatives dans leurs productions écrites. Ainsi, elles ont tout de même été relevées dans le tableau des

résultats. Ce choix a été fait parce qu'il nous semblait intéressant de comparer l'évolution d'une expansion du nom qui n'a pas été étudiée en classe.

Parallèlement à cette séquence de grammaire, une séquence d'arts plastiques a été réalisée sur les peintures de paysage. Elle est constituée de quatre séances durant lesquelles les élèves ont observé et produit des peintures de paysage. La première séance portait sur l'observation d'œuvres. Nous sommes dans un premier temps reparti du tableau proposé lors de l'évaluation diagnostique afin de parler plus précisément du genre artistique : la peinture de paysage. Puis dans un second temps, trois tableaux du même genre artistique ont été présentés aux élèves afin d'explicitier au maximum le terme « peinture de paysage ». L'accent de la séance a été mis sur les similitudes des différents tableaux et le terme « peinture de paysage » a été défini : « Une peinture de paysage est une œuvre sur laquelle l'artiste peint un paysage. Cependant, il peut aussi y avoir des éléments plus « éphémères » comme des animaux ou des personnes ». Enfin le tableau d'une nature morte a été présenté aux élèves afin qu'ils puissent faire la différence entre ces deux genres artistiques et ainsi préciser le genre étudié par comparaison à un autre genre artistique. Après cette phase d'explicitation, les élèves ont réalisé le croquis d'un paysage afin d'avoir une idée du rendu final de leur peinture de paysage. La deuxième séance a commencé par un rebrassage collectif ainsi que le rappel de la définition du genre « peinture de paysage ». Puis la suite de la séance a été réservée à la réalisation du fond de leur peinture de paysage. Les élèves devaient, dans un premier temps, délimiter les différentes parties de leur paysage au crayon à papier à l'aide de leur croquis, sans se soucier des détails. Dans un second temps, les élèves ont peint leur fond de paysage. La séance suivante était consacrée à la réalisation des détails de leur peinture de paysage (par exemple des fleurs ou encore des maisons). A l'issue d'une phase de réactivation, les élèves ont réalisé le contour de leurs détails au crayon à papier. Pour finir ils ont repassé sur les contours à l'aide d'un feutre fin noir. Enfin, durant la quatrième séance, ils ont mis en couleur leurs détails. Pour cela, ils pouvaient utiliser de la peinture ou des craies grasses. Tous les élèves ont ainsi obtenu une peinture de paysage. Pour finir sur cette séquence d'arts plastiques, au fur et à mesure des séances certains élèves ont modifié leur croquis initial en y ajoutant des éléments supplémentaires.

A l'issue de ces deux séquences, une tâche complexe a été proposée aux élèves. Cette activité a permis le croisement de deux disciplines : la grammaire et les arts plastiques. Cette tâche

complexe avait pour objectif principal de réinvestir les connaissances acquises en grammaire. Pour cela, une semaine avant la réalisation de la tâche finale, une séance d'étude de la langue a été consacrée aux verbes d'états et aux attributs du sujet. Ce choix a été fait afin de remobiliser les savoirs puisque la séquence sur les attributs du sujet ne comportait que trois séances qui avaient été réalisées trois semaines auparavant.

La consigne de la tâche complexe était la suivante : « *Réalise la description de la peinture de paysage que tu as créée. Tu veilleras à insérer dans tes phrases des adjectifs épithètes et des compléments du nom pour enrichir les groupes nominaux, comme on l'a étudié en grammaire. Tu pourras également utiliser des attributs du sujet.* »

La consigne a été lue puis reformulée par trois élèves de la classe. L'objectif de cette reformulation est d'explicitier la consigne afin que chaque élève puisse se lancer dans l'activité. La première partie de la consigne permet de poser le thème, en effet grâce au mot « description » le genre du texte à produire est clairement explicité. Enfin la deuxième partie de la consigne permet de baliser l'écrit à produire en précisant les critères à respecter. Avant de commencer la tâche complexe, nous avons expliqué aux élèves que des outils étaient à leur disposition (il s'agit des traces écrites de leur cahier de leçon). Les élèves ont donc rédigé une description de leur production plastique. Ainsi, le changement par rapport à la description de l'évaluation diagnostique est que le paysage à décrire est plus proche de celui de l'élève ; en effet, c'est lui qui l'a créé.

Tous les élèves ont réalisé une description, la consigne a été respectée par chacun. Le corpus est donc composé de seize copies. L'analyse des descriptions produites lors de l'évaluation diagnostique va ainsi être comparée à celle des descriptions obtenues lors de la tâche finale.

5 Résultats

5.1 Analyse globale des productions écrites

Doc. 2 : Analyse des descriptions produites lors de l'évaluation diagnostique

	Niveau de classe	Nombre de mots	Nombre d'adjectifs épithètes		Pourcentage du nombre total d'adjectifs par rapport au nombre de mots	Nombre de compléments du nom		Pourcentage du nombre de compléments du nom par rapport au nombre de mots	Nombre d'attributs du sujet		Pourcentage du nombre d'attributs du sujet par rapport au nombre de mots	Nombre de propositions subordonnées relatives
			Total d'adjectifs épithètes	Adjectifs épithètes différents		Total	Introduits par la préposition « de »		Total	Sous la forme d'adjectifs		
Lya	CM1	99	8	6	8,1	0	0	0,0	0	0	0,0	2
Hugo	CM1	108	9	4	8,3	1	0	0,9	0	0	0,0	2
Emie	CM1	208	8	5	3,8	3	1	1,4	2	1	1,0	3
Théodore	CM1	95	7	6	7,4	2	1	2,1	1	0	1,1	1
Tony	CM1	45	6	5	13,3	3	3	6,7	2	1	4,4	0
Lilas	CM2	145	4	4	2,8	1	1	0,7	4	3	2,8	6
Florian	CM2	85	6	5	7,1	0	0	0,0	3	2	3,5	1
Lana	CM2	93	18	9	19,4	2	0	2,2	1	1	1,1	1
Ilana	CM2	203	7	6	3,4	3	2	1,5	3	2	1,5	10
Djidane	CM2	117	9	8	7,7	4	2	3,4	1	0	0,9	2
Timéo	CM2	87	6	5	6,9	1	1	1,1	1	1	1,1	0
Naomi	CM2	168	8	5	4,8	2	2	1,2	4	4	2,4	7
Zia	CM2	163	6	4	3,7	2	2	1,2	1	0	0,6	2
Noémie	CM2	60	5	5	8,3	5	3	8,3	0	0	0,0	2
Maxime	CM2	48	3	3	6,3	1	1	2,1	1	1	2,1	1
Daphné	CM2	67	4	4	6,0	4	4	6,0	0	0	0,0	2

Doc. 3 : Analyse des descriptions produites lors de la tâche finale

	Niveau de classe	Nombre de mots	Nombre d'adjectifs épithètes		Pourcentage du nombre total d'adjectifs par rapport au nombre de mots	Nombre de compléments du nom		Pourcentage du nombre de compléments du nom par rapport au nombre de mots	Nombre d'attributs du sujet		Pourcentage du nombre d'attributs du sujet par rapport au nombre de mots	Nombre de propositions subordonnées relatives
			Total d'adjectifs épithètes	Adjectifs épithètes différents		Total	Introduits par la préposition « de »		Total	Sous la forme d'adjectifs		
Lya	CM1	80	19	10	23,8	3	3	3,8	0	0	0,0	0
Hugo	CM1	54	9	8	16,7	1	0	1,9	0	0	0,0	0
Emie	CM1	264	36	25	13,6	24	19	9,1	3	1	1,1	2
Théodore	CM1	57	7	7	12,3	3	2	5,3	2	0	3,5	1
Tony	CM1	99	16	12	16,2	4	0	4,0	2	2	2,0	2
Lilas	CM2	146	11	8	7,5	11	5	7,5	4	4	2,7	3
Florian	CM2	82	9	7	11,0	2	1	2,4	3	2	3,7	1
Lana	CM2	139	19	12	13,7	7	3	5,0	5	4	3,6	2
Ilana	CM2	252	31	17	12,3	13	7	5,2	9	8	3,6	2
Djidane	CM2	84	16	11	19,0	4	3	4,8	0	0	0,0	0
Timéo	CM2	413	78	32	18,9	26	9	6,3	1	1	0,2	4
Naomi	CM2	273	45	18	16,5	14	3	5,1	7	6	2,6	3
Zia	CM2	133	20	17	15,0	6	3	4,5	5	4	3,8	1
Noémie	CM2	88	6	6	6,8	5	5	5,7	5	2	5,7	2
Maxime	CM2	81	17	12	21,0	1	0	1,2	0	0	0,0	0
Daphné	CM2	89	14	10	15,7	4	4	4,5	5	2	5,6	0

Premièrement, au regard des descriptions réalisées lors de l'évaluation diagnostique, le nombre de mots varie de 45 à 208, soit un écart de 163 mots entre la production écrite contenant le moins de mots et celle en contenant le plus. En ce qui concerne la tâche complexe, le nombre de mots oscille entre 54 et 413, d'où un écart de 359 mots. L'écart est donc beaucoup plus important lors de la réalisation de la tâche complexe. Néanmoins, nous pouvons remarquer que pour les deux productions, la majorité des élèves a écrit moins de 100 mots (neufs élèves pour chaque production). Dans l'ensemble, les élèves ayant le moins écrit de mots lors de l'évaluation diagnostique restent ceux qui écrivent le moins lors de la tâche complexe. Seul, Timéo a énormément augmenté son nombre de mots passant de 87 à 413 lors de la tâche complexe. Enfin, le nombre de mots minimum a également augmenté lors de la tâche complexe.

En ce qui concerne le respect de la consigne, lors de l'évaluation diagnostique tous les élèves l'ont respectée. Il est important de préciser que le genre descriptif a été travaillé un peu plus tôt dans l'année, les élèves savaient donc ce qui était attendu lors de cette production de texte. Lors de la tâche complexe, tous les élèves ont réalisé une description, ainsi la première partie de la consigne a été respectée par chacun. Cependant deux élèves ont rédigé quelques phrases de leur écrit à la première personne du singulier. Ces écrits ont été conservés parce qu'il s'agit tout de même de descriptions, néanmoins ils ont ajouté quelques commentaires sur la réalisation de leur production plastique tels que « J'ai peints les feuilles de l'arbre en orange et jaune parce que c'est l'automne ». Ce choix est révélateur de leur investissement. De plus, le type d'exercice, à savoir la tâche complexe, a justement été utilisé dans l'optique que les élèves soient davantage engagés dans l'activité et ainsi faciliter le réinvestissement des connaissances acquises en grammaire. Ainsi ces élèves sont allés au bout du processus de création en décrivant leur peinture mais également en expliquant leur démarche et en justifiant leurs choix.

Enfin, lors des deux exercices proposés, les seize élèves ont écrit des descriptions cohérentes par rapport aux peintures de paysages. Cependant les descriptions de la tâche complexe sont globalement plus claires que celles de l'évaluation diagnostique. En effet, ces descriptions sont davantage structurées avec une plus grande diversité des verbes utilisés. Lors de l'évaluation diagnostique trois élèves ont utilisé uniquement la locution « il y a », et aucun autre verbe conjugué. En comparaison, lors de la tâche finale, un seul élève n'a eu recours qu'à cette locution verbale. Les phrases sont donc plus variées lors de la tâche complexe. En ce qui concerne la longueur des phrases, ces dernières étaient beaucoup plus longues lors de

l'évaluation diagnostique. Quatre élèves, en particulier, ont eu du mal à segmenter leurs textes et ont ainsi rédigé de longues phrases. Ces phrases à rallonge impactent la cohérence du texte puisqu'elles ont tendance à perdre le lecteur. Cependant, ces quatre élèves ont amélioré la segmentation de leur production écrite lors de la tâche finale. Nous pouvons en conclure que, globalement, la description est plus cohérente lors de la tâche finale.

En revanche, au regard de la problématique, ce n'est pas tant le nombre de mots écrits ou la longueur des phrases qui importe mais le nombre d'expansions du nom et d'attributs du sujet introduits. En effet, afin de valider ou non les hypothèses, il est important d'étudier ces catégories plus en détail.

5.2 Analyse du nombre d'adjectifs épithètes

Tout d'abord nous pouvons constater que la grande majorité des élèves a spontanément eu recours à des expansions du nom et à des attributs du sujet dans l'évaluation diagnostique. Ainsi, avant même de les étudier, les élèves ont inséré dans leur production des adjectifs, des compléments du nom, des attributs du sujet, mais aussi des propositions subordonnées relatives. Cette utilisation irréfléchie provient du fait que la langue française est leur langue maternelle, ils savent donc produire oralement ou à l'écrit des phrases sémantiquement correctes et riches d'un point de vue grammatical. En revanche, les productions écrites étaient davantage correctes d'un point de vue syntaxique lors de la tâche finale.

Regardons, dans un premier temps, l'évolution du nombre d'adjectifs épithètes utilisés par les élèves entre l'évaluation diagnostique et la tâche complexe. Les élèves ont inséré entre 3 et 18 adjectifs épithètes lors de l'évaluation diagnostique, contre 6 à 78 épithètes lors de la tâche complexe. De plus, si l'on regarde en détail, tous les élèves ont augmenté le nombre d'adjectifs qu'ils ont produit mis à part deux élèves pour lesquels ce nombre reste inchangé. Ainsi, le nombre d'adjectifs épithètes a augmenté significativement lors de la tâche complexe. Cependant, il convient de nous intéresser à la variation du nombre d'adjectifs épithètes par rapport au nombre de mots, afin d'obtenir des éléments de comparaison similaires. Le pourcentage du nombre total d'adjectif par rapport au nombre de mots varie de 2,8% à 19,4% lors de l'évaluation diagnostique contre 7,5 % à 23,8 % pour la tâche complexe. Autre constat, durant l'évaluation diagnostique, seulement deux élèves sur seize ont obtenu un pourcentage supérieur à 10 %, contre quatorze lors de la tâche complexe. Nous pouvons donc

en conclure que le nombre d'adjectifs épithètes utilisés par les élèves a nettement augmenté lors de la tâche finale.

Ce constat est évidemment lié à la consigne donnée qui demandait aux élèves d'insérer entre autres des adjectifs épithètes à leur description. Par conséquent, la consigne a été respectée puisque tous les élèves ont utilisé au moins six adjectifs dans leur description. Cependant, on constate également une plus grande diversité des adjectifs utilisés lors de la tâche complexe, passant, au plus, de 9 adjectifs différents pour l'évaluation diagnostique à 32 pour la tâche finale. Ainsi, en plus des progrès quantitatifs, nous pouvons aussi noter des progrès qualitatifs. Enfin, dans l'ensemble les erreurs d'accord des adjectifs épithètes sont moins présentes lors de la tâche complexe. En effet, même si les erreurs d'accord en genre n'étaient que très peu fréquentes lors de l'évaluation diagnostique, les erreurs d'accord en nombre étaient plus présentes. Ces difficultés d'accord en genre et surtout en nombre diminuent énormément lors de la tâche finale.

En revanche, nous avons constaté que, pour deux élèves, le pourcentage d'adjectifs par rapport au nombre de mots a diminué. Néanmoins, il s'agit d'élèves ayant obtenu un bon pourcentage lors de l'évaluation diagnostique (19.4% pour Lana et 8.3% pour Noémie). De plus, si on s'intéresse à la diversité des adjectifs, celle-ci a augmenté pour Lana passant de 9 adjectifs différents à 12, et pour Noémie ce nombre a été inchangé.

Pour finir, nous pouvons remarquer, sans surprise, que l'expansion du nom privilégiée par les élèves est l'adjectif épithète.

5.3 Analyse du nombre de compléments du nom

Dans un second temps, nous allons analyser l'utilisation des compléments du nom dans les productions écrites des élèves. Nous pouvons constater que lors de l'évaluation diagnostique deux élèves n'avaient utilisé aucun complément du nom. Lors de la tâche finale, tous les élèves ont eu recours à cette expansion du nom. Des progrès ont donc eu lieu et les élèves ont respecté la consigne en introduisant des compléments du nom à leur production écrite. Abordons dès à présent le pourcentage de complément du nom utilisé par rapport au nombre de mots, afin d'obtenir des résultats davantage comparables. Lors de l'évaluation diagnostique, ce pourcentage varie entre 0% et 8.3% contre 1.2% à 9.1% pour la tâche complexe. Globalement le nombre de complément du nom est en hausse. Pour illustrer cette augmentation, nous pouvons remarquer que lors de la première production écrite, douze élèves ont introduit moins de 3% de compléments du nom dans leur texte, ce qui représente la

grande majorité des élèves, contre trois élèves lors de la seconde production, ce qui représente cette fois une minorité d'élèves. Ces chiffres démontrent que d'un point de vue global, il y a une amélioration. Cependant, pour quatre des élèves de la classe, ce pourcentage a diminué lors de la tâche finale. Néanmoins, si l'on s'intéresse au nombre de compléments du nom introduits, pour tous les élèves ce nombre est soit identique soit en hausse.

Pour finir, intéressons-nous à la diversité des compléments du nom. En sachant que la plupart des compléments du nom sont introduits par la préposition « de », nous avons relevé ces derniers afin de voir s'il y avait une évolution après y avoir accordé plusieurs séances d'apprentissage. En amont, au cours de la séquence de grammaire, les différentes prépositions ont été introduites auprès des élèves et des exercices ont été consacrés à la diversité des compléments du nom. Sur les quatorze élèves ayant utilisé ces expansions du nom lors de l'évaluation diagnostique, sept élèves ont introduit tous leurs compléments du nom avec la préposition « de », ce qui représente la moitié des élèves. Lors de la tâche complexe, trois élèves sur seize ont uniquement eu recours à cette préposition pour introduire les compléments du nom. Nous pouvons en conclure que les élèves ont, dans l'ensemble, davantage diversifié leurs compléments du nom en les introduisant à l'aide de différentes prépositions.

5.4 Analyse du nombre d'attributs du sujet

Abordons dès à présent la catégorie des attributs du sujet. Cette catégorie n'est pas autant représentative d'une amélioration que les catégories des expansions du nom. En effet quatre élèves n'ont pas respecté cette partie de la consigne, et n'ont introduit aucun attribut du sujet à leur description finale. Nous pouvons également observer, grâce aux documents 2 et 3, que la plupart des élèves utilisent instinctivement les attributs du sujet, seuls quatre élèves n'en avaient employés aucun durant l'évaluation diagnostique. En ce qui concerne le pourcentage d'attributs du sujet par rapport au nombre de mots, lors de la première production ce pourcentage oscillait entre 0% et 4.4% contre 0% à 5.7% lors de la seconde production. Ainsi, il y a une augmentation de l'intervalle mais pas du plus petit pourcentage qui reste égale à 0%. Cependant, le nombre d'élèves ayant obtenu un pourcentage inférieur à 3% passe de quatorze pour l'évaluation diagnostique à neuf élèves pour la tâche complexe. Ces chiffres illustrent ainsi une augmentation. De plus, le nombre maximal d'attributs du sujet est de quatre lors de la première description contre neuf pour la seconde.

En revanche, en comparaison avec les expansions du nom étudiées en classe, les résultats sont moins significatifs pour les attributs du sujet. Ces résultats sont sûrement dus au fait qu'il est plus simple d'ajouter des expansions à un groupe nominal que d'introduire un verbe d'état et son attribut dans une phrase. En effet, les expansions du nom constituent de simples ajouts sans modifications de la phrase alors que l'attribut du sujet engage une pratique supplémentaire sur le verbe. Ainsi, l'utilisation de l'attribut du sujet est plus complexe pour les élèves. Ces derniers ont également plus de difficultés avec l'accord verbal qu'avec l'accord dans le groupe nominal. Effectivement, les attributs n'étaient pas systématiquement accordés avec le sujet, même lors de la tâche complexe.

Autre constat, les attributs du sujet sont dans la grande majorité introduits par le verbe d'état « être » lors de l'évaluation diagnostique. Lors de la seconde description, les élèves ont davantage varié les verbes d'états utilisés. Cette amélioration qualitative vient de la séquence d'apprentissage mais également du fait que les élèves avaient la liste des verbes d'états à leur disposition lors de l'écriture de leur texte.

En ce qui concerne la nature de l'attribut du sujet, nous pouvons remarquer que la catégorie grammaticale la plus utilisée est l'adjectif qualificatif. En revanche, il y a davantage de diversité de l'attribut lors de la tâche finale. En effet, quatre élèves ont utilisé uniquement des adjectifs en guise d'attribut lors de la première description contre deux lors de la seconde.

En conclusion, même si les améliorations sont moins significatives, elles sont tout de même présentes pour les attributs du sujet.

5.5 Analyse du nombre de propositions subordonnées relatives

Abordons dès à présent les propositions subordonnées relatives. Celles-ci n'ont pas fait l'objet d'enseignement mais les élèves les utilisent spontanément parce qu'ils les rencontrent dans des textes écrits ou dans le langage oral. C'est pourquoi, il est intéressant de les étudier afin de comparer leur évolution avec les autres éléments grammaticaux étudiés en classe. Le premier constat est que, malgré leur complexité, la grande majorité des élèves s'en servent. Nous remarquons cependant une diminution de leur utilisation lors de la tâche complexe, passant de dix utilisations, au plus, lors de l'évaluation diagnostique à seulement quatre pour la tâche finale. De plus, cinq élèves n'y ont pas eu recours lors de la tâche finale contre deux lors de l'évaluation diagnostique. Ce constat permet de conclure que pour les éléments grammaticaux étudiés en classe et présents dans la consigne, subissent une augmentation générale lors de la tâche finale, tandis que les propositions subordonnées relatives qui n'ont pas été étudiées

subissent une forte diminution. Cette diminution peut s'expliquer par la consigne, qui guidait les élèves vers l'intégration d'éléments grammaticaux au détriment des propositions subordonnées relatives.

6 Discussion

Grâce à l'analyse des données recueillies lors de l'évaluation diagnostique et de la tâche finale nous allons pouvoir répondre à la problématique, et ainsi affirmer ou infirmer les hypothèses. La problématique était la suivante : comment ancrer sur du long terme les apprentissages de grammaire acquis au cours d'une séquence ? Pour rappel, l'objectif des deux activités était de savoir si les notions de grammaire étudiées en classe peuvent être réinvesties à partir d'un croisement avec les arts plastiques, grâce à une tâche complexe. Pour pouvoir apporter des réponses à la problématique, deux hypothèses avaient été faites. La première hypothèse était que le réinvestissement des connaissances de grammaire est facilité lorsqu'on part de la production plastique de l'élève. La seconde hypothèse était qu'une consigne dans laquelle sont explicités les critères de réussite relatifs aux notions grammaticales à remobiliser influe positivement sur le réinvestissement de ces notions.

Les résultats de l'étude permettent de répondre par l'affirmative à ces deux hypothèses. Effectivement, lors de la tâche finale, les élèves ont rédigé un récit cohérent en y incluant des expansions du nom étudiées en classe et pour la majorité des attributs du sujet. Les élèves ont donc réinvesti des notions de grammaire lors de la tâche complexe. La consigne a également été respectée par l'ensemble des élèves mis à part les quatre élèves qui n'ont pas introduit d'attributs du sujet à leur production. Au regard des résultats, nous étudierons chaque hypothèse afin d'y répondre le plus précisément possible. Puis nous aborderons ensuite les limites de cette situation avant de conclure.

Commençons par nous occuper de la première hypothèse. Tout d'abord, en nous appuyant sur les résultats, nous pouvons dire que la totalité des élèves a rédigé une production écrite cohérente avec la peinture de paysage à décrire. Nous pouvons également ajouter que ce récit est globalement mieux structuré, avec des phrases mieux segmentées. Les élèves ont également varié les verbes qu'ils ont utilisés ce qui n'était pas forcément le cas lors de l'évaluation diagnostique.

De plus, il est important de souligner que l'œuvre d'Achille-Etna MICHALLON a fait l'objet d'un travail à l'oral collectif avant l'écriture de sa description par les élèves, alors qu'aucun travail d'expression n'a eu lieu avant la tâche complexe si ce n'est la création de la peinture par les élèves. Malgré l'absence de ce travail préliminaire, les élèves ont écrit un texte plus cohérent et structuré lors de la tâche finale. Ainsi, on peut en déduire qu'il est plus aisé pour la majorité des élèves de s'exprimer à partir de leur propre production plastique plutôt que d'écrire à partir d'une œuvre émotionnellement plus neutre pour eux. Ce constat est vérifié par les informations données lors de l'état de l'art. En effet, il est écrit que le travail d'expression écrite est facilité si l'on part d'un sujet proche de l'univers des élèves. Concernant la peinture de paysage produite par les élèves, ils ont chacun dessiné un paysage qui leur plaisait à partir de leurs émotions personnelles. De plus, lors de la séquence menée en arts plastiques chaque élève a pu s'approprier pleinement sa peinture de paysage. Par conséquent, la maîtrise du sujet était totale. Ainsi l'écrit a été facilité puisque la tâche complexe consiste, pour l'élève, à poser des mots sur ses intentions et ainsi à aller au bout du processus de création. Effectivement, d'après l'état de l'art, le processus de création consiste à créer une production plastique mais également d'être capable de communiquer ses intentions. Pour finir concernant le type de tâche, cette dernière n'a pas posé de problèmes aux élèves, au contraire ce croisement entre disciplines les a motivés. En effet, revoir les notions de grammaire dans ce contexte a eu un effet stimulant. La tâche complexe a également permis aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages grammaticaux.

A présent, abordons la deuxième hypothèse, à savoir qu'une consigne explicite sur les critères de réussite influe positivement sur le réinvestissement des notions abordées durant nos séquences de grammaire. Nous pensons qu'en donnant la même consigne lors de la tâche finale que celle de l'évaluation diagnostique, les résultats auraient sans aucun doute été différents. Ainsi, la consigne a influé sur la description des élèves. En effet, celle-ci stipulait que des notions de grammaire devaient être intégrées aux productions écrites des élèves. Les élèves ont ainsi pris conscience que les notions de grammaire pouvaient être réutilisées lors de productions écrites. Le fait de réinvestir ces notions dans différents contextes permet aux élèves de prendre conscience de l'importance de la grammaire. Grâce à la consigne, ils ont ainsi été poussés à utiliser diverses expansions du nom et attributs du sujet. D'après les résultats obtenus nous pouvons dire que ces connaissances ont été réinvesties par les élèves, elles sont donc acquises. En effet, l'utilisation des trois notions dans leur description a

nettement augmenté lors de la description finale. Cependant, quelques séances supplémentaires pourraient être accordées à l'attribut du sujet, puisque ce dernier n'a pas été introduit par l'ensemble des élèves alors que la consigne le spécifiait. Cet irrespect de la consigne est sûrement dû au fait que l'attribut du sujet implique une pratique supplémentaire sur le verbe qui est complexe pour les élèves.

Nous pouvons, cependant, conclure sur le fait qu'une consigne qui détaille les critères de réussite influe positivement sur le réinvestissement des notions. En effet, les élèves ont introduit davantage d'adjectifs épithètes, de compléments du nom et d'attributs du sujet dans leur production écrite, mais ils ont également davantage réfléchi aux accords de ces derniers. Un réel réinvestissement de connaissances de grammaire apprises a ainsi eu lieu. Nous pouvons également ajouter que dans l'ensemble, les élèves ont fait beaucoup de progrès. Ainsi même si les élèves partaient d'un bon niveau, en particulier en ce qui concerne les adjectifs épithètes, ils ont progressé.

Nous allons dès à présent discuter des limites de notre étude. Prenons un cas concret pour illustrer notre réserve sur l'étude, celui d'Hugo. Lors de l'évaluation diagnostique, Hugo a produit un texte plutôt riche composé de 108 unités linguistiques contre 54 lors de la tâche finale, ce qui engendre une diminution du nombre de mots de 50 %. Ainsi, la description de sa peinture prenait six lignes, ce qui est plutôt faible. Nous nous sommes ainsi posé des questions sur le support utilisé lors de la tâche complexe. Et en regardant plus en détails sa peinture de paysage, nous avons trouvé cette dernière très épurée. Sa peinture est en annexe, il s'agit de la sixième production plastique. Il était ainsi compliqué pour Hugo d'écrire beaucoup puisque sa peinture ne contenait que peu d'éléments. En effet, sa production plastique n'offrait pas les mêmes possibilités d'écriture que l'œuvre proposée lors de l'évaluation diagnostique. Nous en avons conclu que l'investissement de l'élève dans la tâche complexe dépend pleinement de son investissement dans la discipline dite « levier ». Hugo qui n'ose pas encore pleinement s'exprimer avec les arts plastiques, pour une question de pudeur, a ainsi eu plus de mal à réaliser une description de sa production personnelle. Par conséquent, pour pouvoir pleinement s'engager dans la tâche complexe proposée, il est important que les élèves soient à l'aise avec leur production, sinon la tâche complexe aura l'effet inverse de celui attendu. Cependant malgré cette réserve, Hugo a tout de même réussi à remobiliser ces connaissances grammaticales et à réaliser un texte d'une meilleure qualité, bien que plus court. Pour cela, nous pouvons le féliciter parce que sa peinture ne permettait pas les mêmes possibilités syntaxiques que l'œuvre initiale, et il s'est cependant amélioré.

La seconde limite concerne la prise de conscience des élèves par rapport à leur manière d'écrire. Sont-ils réellement conscients qu'ils utilisent des adjectifs épithètes, compléments du nom et attributs du sujet ? Sachant qu'ils avaient majoritairement introduit ces éléments grammaticaux dans leur évaluation diagnostique, peut être que pour la tâche finale, leur insertion se fait également de manière inconsciente. Nous aurions pu leur demander de souligner, de différentes couleurs, les adjectifs épithètes, compléments du nom et attributs du sujet utilisés dans leur production finale. Ce « code » nous aurait facilement permis d'évaluer leur manière d'écrire et leur aurait également permis d'avoir un retour immédiat quant à leur pratique et à l'appropriation des notions de grammaire. Néanmoins, l'objectif de la tâche est de réinvestir des notions en contexte afin de faciliter l'écriture. Or ce « code » rend peut-être l'écriture moins naturelle.

Malgré ces limites, cette étude m'a énormément appris et a fait évoluer ma pratique professionnelle. En effet, j'ai réalisé que le croisement entre différentes disciplines motive beaucoup les élèves et donne un réel sens à leurs apprentissages. Je me suis rendue compte que cette méthode de travail, à savoir l'interdisciplinarité, permet aux élèves de faire du lien et de ne pas voir l'apprentissage scolaire comme un ensemble de connaissances théoriques individuelles mais plutôt comme un ensemble de connaissances concrètes qui peuvent s'imbriquer et se compléter.

Je trouve également intéressant d'inclure quelques tâches complexes dans les activités des élèves. En effet, lors d'une tâche complexe, les élèves sont amenés à articuler plusieurs tâches simples et plusieurs domaines, ainsi cette dernière permet l'interdisciplinarité et donc de créer du lien entre les disciplines. Par conséquent, pour réussir une tâche complexe, les élèves doivent mobiliser les connaissances auxquelles font appel les tâches simples, mais également les assembler en élaborant leur propre démarche de résolution. Ainsi une telle tâche permet de réinvestir des connaissances mais également d'en créer de nouvelles. Pour finir, le fait que les élèves soient confrontés à ce type de tâches durant leur scolarité permet de les rendre autonomes face à des situations complexes. Pour toutes ces raisons, je pense qu'il est important d'intégrer ce type de tâche en classe. Cependant, il est important de bien la préparer en y intégrant différents types d'aide et en élaborant une consigne claire afin de ne pas mettre les élèves en difficulté. Cette préparation en amont me paraît indispensable. De plus, elle permet aux élèves de s'améliorer de penser à des stratégies de résolution à condition qu'ils maîtrisent correctement le français, sinon cette dernière les mettrait en difficultés. Par

conséquent, elle me semble davantage destinée à des élèves étant au moins en CE2 et qui parlent couramment le français.

En ce qui concerne l'état de l'art, j'ai beaucoup appris sur la didactique de la grammaire et des arts plastiques. Je préparerai ainsi mes prochaines séquences en tenant compte de ces lectures. De plus grâce à ce mémoire j'ai pu découvrir ce qu'était une tâche complexe et je pense que cette dernière sera intégrée dans mes futures pratiques de classe.

7 Conclusion

Pour conclure ce mémoire, les élèves ont, pour la majorité, su réinvestir leurs connaissances et compétences grammaticales dans une tâche qui croise la grammaire et les arts plastiques. Ecrire à partir d'une production plastique personnelle a été bénéfique pour les élèves. L'entrée dans l'écrit a été facilitée par le croisement entre disciplines. En effet, écrire à partir de leur production personnelle est davantage aisé pour eux puisqu'ils se sont approprié leur œuvre durant la création plastique. De plus, leurs descriptions finales étaient plus claires, cohérentes et structurées en partie grâce aux éléments grammaticaux qui y ont été intégrés. Ainsi cette tâche complexe nous a permis d'ancrer davantage les savoirs grammaticaux. Nous avons également pu observer que quatre élèves n'avaient pas totalement acquis la notion d'attribut du sujet, une différenciation pourra ainsi leur être proposée. Pour finir, nous clôturerons cette étude en soulignant la motivation et l'implication des élèves dans les différentes tâches réalisées.

8 Bibliographie

Arts Plastiques, Tous à l'école (2020). Repéré à : [Arts plastiques | Tous à l'école \(tousalecole.fr\)](#) le 29/11/2020

Avezard-Roger, C. & Gourdet, P. (2017). *Nouveaux programmes et étude de la langue*, Le français aujourd'hui, 2017/3 n°198, pp. 5-14. Repéré à : [LFA_198_0005.pdf](#)

Blanc, C. & Castincaud, F. (2017). Les tâches complexes à la loupe. *Cahiers pédagogiques*, 541, pp. 12-56.

Carette, V. (2009). *Chapitre 8. Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du « cadrage instruit »*, *Evaluations en tension*, pp. 147 à 163.

Repéré à : [Chapitre 8. Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « cadrage instruit » | Cairn.info](#)

Chartrand, S.-G. (1996). *Apprendre la grammaire par la démarche active de développement*, Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Montréal, 2e édition, Les Éditions LOGIQUES, pp. 197-226.

Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : Animer une démarche active de découverte. *Québec français*, (99), pp. 32-34.

Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n99-qf1229588/44215ac.pdf>

Gourdet, P. & Lepoivre-Duc, S. (2018). *Quelle grammaire enseigner ?* *Cahiers pédagogiques*.

Repéré à : [Quelle grammaire enseigner ? - Les Cahiers Pédagogiques \(cahiers-pedagogiques.com\)](#)

Ministère de l'Éducation Nationale (2006). Décret du 11 juillet 2006 : Le socle commun des connaissances et des compétences, pp 1-30.

Repéré à : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Repéré à : [2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf \(education.gouv.fr\)](#)

Ministère de l'Éducation Nationale (2009). Culture scientifique et technologique – Vade-Mecum, pp.1-12. Repéré à : [Socle Vade-mecum CultureScientifiqueTechnologique 117736.pdf \(education.fr\)](#) le 22/11/2020

Ministère de l'Éducation Nationale (2020). BOEN n°31 du 30 juillet 2020 (cycle 3). Repéré à : [Programme2020 cycle 3 comparatif 1313375.pdf \(education.fr\)](#)

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République
Repéré à [Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](#) le 22/11/2020

Mounier, A. (2019). Travailler par tâche complexe : réinvestir des notions grammaticales en production écrite à partir d'une création plastique. Mémoire de l'école supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de Grenoble.

Tâches complexes – Circonscription de Grenoble 3. Exploitation des évaluations nationales CM2 (2011), pp 1-45.

Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.g3/IMG/pdf_Complexe_dernier.pdf le 01/11/2020

Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? Repères, 39 | 2009, pp. 17-39. Repéré à : <http://journals.openedition.org/reperes/365>

Annexes

Annexe 1 : exemples de peintures de paysage réalisées par les élèves







Annexe 2 : exemples de tâches complexes réalisées par les élèves

Description

Dans l'arrière plan de mon paysage il y a des oiseaux, des grandes montagnes marron et un beau coucher de soleil. Puis au premier plan un beau, long, large et jaune chemin coupe une grande et belle clairière pleine d'herbe verte et de fleurs rose, bleu, violette, jaune et orange. En haut des grandes montagnes on voit de la neige au sommet en hiver, si un jour vous y montez vous entendrez peut-être des loups de montagnes.

Vendredi 2 avril

Description.

Ma peinture de paysage représente de grandes et belles montagnes pleines de verdure, elles paraissent anciennes. Elles surplombent une petite plage de sable ensoleillée, la mer semble banger. Au loin un joli bateau de croisière rouge vogue sur la mer il devient de plus en plus petit.

Sur l'arrière plan de grands et fins nuages traversent le ciel à côté du soleil.

Le ciel ressemble à une belle rivière et les nuages ^{ont l'air} de grands poissons argentés et les montagnes ~~semblent être~~ ^{semblent être} de grands serpents verts.

Vendredi 2 avril

Description

Au premier plan de ma peinture, un joli petit chien marron boit l'eau d'un magnifique lac bleu.

Au deuxième X plan, une vache pas très grasse noire et blanche est placée à gauche de mon tableau.

Elle a un licol et une longe où on ne voit pas où elle est accrochée. Mais dans mon imagination,

la longue longe est accrochée à un X pote très fin. Au

deuxième plan aussi, un immense arbre vert y est placé. Il

est feuillue. Ses feuilles

sont vertes et sont tron
marron est très épais. Et
enfin, au ^m dernier plan, il y
a les trois lacs avec un
peu de neige au sommet.
Le ciel est bleu clair avec
quelques nuages l'herbe est
verte avec q des belles fleurs.
Car ma peinture se passe
au Printemps.

Année universitaire 2020-2021

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Ancrer les apprentissages de grammaire à partir d'une production plastique grâce à la tâche complexe

Auteur : COSTE Alicia

Résumé : La grammaire est jugée « compliquée » par les élèves. Or cette discipline est primordiale parce qu'elle permet aux élèves de comprendre le fonctionnement de la langue et les amène ainsi à mieux s'exprimer, autant à l'oral qu'à l'écrit. C'est pourquoi il est important que les notions de grammaire soient acquises sur du long terme par les élèves. Pour cela nous avons décidé de réinvestir ces notions grâce à une tâche complexe, qui relie les apprentissages grammaticaux aux arts plastiques. Ainsi, les élèves vont être amenés à remobiliser des notions de grammaire relatives aux expansions du nom (adjectifs épithètes et compléments du nom) en réalisant la description d'une peinture de paysage que les élèves ont eux-mêmes créée.

Il ressort de cette étude qu'écrire à partir d'une production plastique personnelle facilite l'entrée dans l'écrit puisque les élèves ont pensé, réfléchi et créé leur œuvre avant de la décrire. Ainsi la tâche complexe peut être un dispositif pédagogique qui permet de faciliter la remobilisation de notions de grammaire et elle permet également de donner du sens aux apprentissages.

Mots clés : grammaire – arts plastiques – tâche complexe – cycle 3 – CM1 – CM2

Abstract : Grammar is considered "complicated" by students. But this discipline is essential because it allows students to understand how the language works and thus leads them to express themselves better, both orally and in writing. This is why it is important that the notions of grammar are acquired over the long term by the pupils. For this we have decided to reinvest these notions thanks to a complex task, which links grammatical learning to the plastic arts. Thus, the students will be led to remobilize grammar notions relating to the expansions of the name (epithet adjectives and complements of the name) by carrying out the description of a landscape painting that the students themselves have created.

This study shows that writing from a personal plastic production facilitates entry into writing since the students thought, reflected and created their work before describing it. Thus the complex task can be a pedagogical device that facilitates the remobilization of notions of grammar and it also allows to give meaning to the learnings.

Keywords : grammar – plastic arts – complex task – cycle 3 – CM1 – CM2