

Remerciements

Je tiens à remercier mon encadrante Mme BENZIAN BELKHODJA LINDA, pour ses précieux conseils, et son aide durant toute la période du travail.

Je tiens à exprimer mes remerciements aux membres du jury, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements à tous les apprenants de 5^{ème} année primaire de l'école DJLIL AISSA et leur enseignante.

Je remercie chaleureusement mes chers parents qui ont toujours été là à mes côtés.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicaces

Je dédie mon travail à :

Ma chère mère et mon cher père que Dieu leur prête

une longue vie et bonne santé.

Ma chère sœur et mon cher frère.

Dédicace spéciale à toute ma famille et mes amis.

Introduction

Introduction

L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère attribue une place cruciale à la production écrite. En effet, la maîtrise de l'écrit notamment celle de la production écrite est devenue un élément cardinal à la réussite scolaire.

La production écrite est une activité complexe qui vise la mise en place de la totalité des acquis de l'apprenant durant une séquence d'apprentissage, Elle est considérée comme un test final destiné à démontrer si les notions étudiées ont été bien acquises ou pas. C'est pour cela l'écriture constitue l'une des préoccupations majeures de l'enseignement du FLE.

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants de 5^{ème} année primaire rencontrent des difficultés lors de la réalisation de la production écrite. Certains d'entre eux ne parviennent pas à rédiger un énoncé court et simple sans aucune faute orthographique. Cela nous a poussés à chercher une approche à la fois pratique et efficace pour résoudre ces problèmes de situations.

Le travail en groupe peut être bénéfique pour la progression des élèves dans l'apprentissage d'une langue. Il favorise le développement de leurs compétences en écriture, en communication et en interaction sociale. Il est envisageable que cette approche soit très efficace pour les élèves, elle peut les encourager à réfléchir, écrire et produire des textes de bonne qualité orthographique.

Notre motivation à travailler sur ce thème découle d'une observation précise effectuée lors d'une séance de production écrite en classe de 5^{ème} année primaire. Cette constatation a mis en évidence que les étudiants font face à de nombreux problèmes d'orthographe lorsqu'ils produisent des écrits. Ce qui a motivé notre désir de les accompagner dans la recherche d'une solution pour résoudre ces problèmes.

À travers cette recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Nous visons à examiner comment le travail en groupe peut influencer la qualité orthographique des productions écrites des apprenants.

À partir de nos premières observations sur le terrain, nous avons identifié plusieurs interrogations concernant le travail en groupe. Notre problématique est formulée de la manière suivante :

Comment le travail de groupe peut-il aider les apprenants de 5^{ème} année primaire à améliorer la qualité de l'orthographe de leurs productions écrites ?

Introduction

Afin d'apporter une réponse à notre problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- L'interaction et l'échange de connaissances au sein du groupe permettent aux apprenants d'identifier leurs lacunes en orthographe.
- La diversité dans le groupe peut apporter une variété des connaissances et des stratégies qui favorisent l'amélioration de l'orthographe.
- Les échanges de commentaires et de retours entre les membres du groupe incitent les apprenants à accorder davantage d'attention à leur écriture.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons choisi d'utiliser une méthode expérimentale, qui se repose sur l'observation, l'analyse et la comparaison. Nous avons utilisé comme instrument de recherche : les productions écrites des apprenants. Pour ce faire, nous avons examiné un ensemble de documents spécialisés dans le domaine de la didactique du FLE, comprenant des ouvrages et des articles scientifiques. De plus, nous avons consulté divers sites internet pour rassembler des informations complémentaires, enrichissant ainsi notre travail de recherche.

Le travail que nous allons présenter sera organisé en trois chapitres :

Un chapitre purement théorique intitulée « le travail de groupe une méthode pour améliorer l'orthographe », qui sera réservé à la définition des concepts clés de notre travail de recherche. Dans un premier temps nous tenterons de définir le concept de l'écrit et de la production écrite puis, nous parlerons de différents processus d'écriture. Nous aborderons ensuite l'enseignement de la production écrite en 5ème année primaire en Algérie. Après nous passerons à la notion de l'orthographe sa définition, ces types et la typologie des erreurs orthographiques selon Nina Catach. À la fin, nous allons entamer la signification de l'apprentissage en groupe, puis nous allons parler de la structure de travail en groupe ainsi que la constitution des groupes et le partage des rôles. Dans ce chapitre, nous avons appuyé sur les travaux de plusieurs chercheurs comme : **Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca, Deschenes André, Jean Pierre Robert, Nina Catach et Philipe Meirieu.**

Suite à ce chapitre, nous allons aborder notre chapitre méthodologique intitulé "présentation, description et expérimentation ". Nous allons exposer notre approche méthodologique, nous commençons par la description de protocole de travail, puis nous

Introduction

passerons à la présentation de notre méthode de collecte des données. À la fin nous allons exposer le déroulement de notre expérimentation.

Notre chapitre analytique se concentre sur l'analyse des résultats issus de l'expérimentation sur le terrain. Ensuite la comparaison entre les résultats des productions écrites réalisées individuellement et en groupe, pour finalement aboutir à une synthèse.

Nous terminerons notre travail de recherche par une conclusion, dans laquelle nous tenterons de conclure notre recherche, de répondre à la problématique posée, de rassembler les résultats obtenus lors de ce travail pour confirmer ou infirmer les hypothèses initialement formulées.

Chapitre 01 :

Considérations théoriques : Le travail de groupe, une méthode
pour améliorer l'orthographe de la Production écrite

Dans ce présent chapitre nous allons aborder les notions clés de notre travail. D'abord, nous allons donner quelques définitions de la production écrite en essayant de cerner cette notion en référant à diverses sources, certains dictionnaires, articles et des propos de quelques chercheuses dans le domaine de la didactique de FLE. Ensuite nous passons à la notion de l'orthographe, sa définition et ses types. Puis les types d'erreurs selon la grille de NINA CATACH. Enfin, nous allons aborder la notion de travail de groupe et son rôle dans enseignement /apprentissage de français langue étrangère.

1. Qu'est-ce que la production écrite ?

1.1. Définition de l'écrit :

L'écrit est défini dans le dictionnaire didactique de **Jean-Pierre Cuq** comme : *«une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »* (Cuq Jean-Pierre 2003 :p78)

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE de **Jean-Pierre Robert**, l'écrit désigne : *« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières »* (Robert Jean-Pierre 2008 .p76)

D'après **Deschenes André**, *«écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases mais aussi et surtout informer correctement le récepteur. Ecrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration, de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur »* (Deschenes André-Jacques 1988 .p98)

En outre, L'écriture est définie comme un système des signes graphiques utilisés pour transcrire la parole ou la pensée en vue de les communiquer ou de les préserver.

Ainsi, selon ces différentes sources, l'écrit est bien plus qu'une simple activité langagière; elle représente un moyen essentiel de communication, d'expression et de transmission des connaissances.

1.2. Définition de la production écrite:

La production écrite en didactique de FLE est considéré comme une compétence à faire acquérir aux apprenants dans l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Selon le dictionnaire **LAROUSSE(1997)**, la production écrite est définie comme suit :

« Écrire à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, un tracé sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné »

La production écrite est une activité qui permet à l'apprenant d'exprime ses idées et ses sentiments, ses intérêt, ses préoccupations, pour les communiquer avec les autres. Ce type de communication demande l'application des savoir-faire et des stratégies que l'élève acquière tout long de son parcours scolaire.

S'exprimer dans une langue étrangère revient à communiquer une pensée en suivant un ensemble de règles, à la fois linguistiques, discursives et socioculturelles, comme l'expliquent **Isabelle Gruca et Jean Pierre Cuq** : *« Ecrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère »* (Isabelle Gruca et Jean Pierre Cuq 2002.P182)

L'acte d'écrire ne demande pas seulement une simple maîtrise de la langue. Elle est un processus exigeant, nécessitant à la fois des compétences intellectuelles pour une réflexion profonde et des compétences linguistiques pour exprimer efficacement ces idées.

Selon **Jean Pierre Robert** : *«Est une activité complexe de production du textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières »* (Jean Pierre Robert 2008.P76)

Aussi **Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca** disent dans ce propos que la production écrite : *« Est une activité mentale, complexe de construction de connaissance et de sens »* (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca 2003.P180)

1.3. Les processus d'écriture :

L'acte d'écrire comprend quatre étapes : la planification, la mise en texte, la révision et la publication. Tout comme dans la lecture, le processus d'écriture n'est pas un cheminement linéaire, il permet à l'élève de traverser les étapes du processus d'écriture librement. Ainsi le scripteur peut être conduit à réfléchir à des nouveaux aspects pendant sa situation d'écriture, entraînant des ajustements à son plan initial, à la structure des phrases et l'organisation des idées.

Les étapes du processus d'écriture sont mises en évidence à travers l'organisation des résultats d'apprentissage généraux, structurée autour de la planification, de la gestion, ainsi que des deux domaines du contenu liés aux besoins d'information, d'imagination et d'esthétique.

1.3.1. La planification :

Cette étape englobe les éléments préparatoires à la situation d'écriture. L'élève se prépare à rédiger son texte en détaillant les actions à entreprendre, la manière du faire, les raisons, le calendrier et les critères d'évaluation.

1.3.2. La mise en texte :

Pendant cette étape, l'objectif est de rédiger une première version du brouillon. L'accent est mis dans cette étape sur la recherche et l'organisation des idées.

1.3.3. La révision :

Se divise en deux parties : L'amélioration du brouillon et la mise au point du texte.

Durant la phase d'amélioration du brouillon, l'élève revisite son texte, effectue des modifications et sollicite les commentaires de ses pairs pour enrichir son contenu. Cette étape se concentre principalement sur la composition du texte, en travaillant particulièrement sur les idées et leurs organisations. Dans l'étape de la mise au point du texte, l'accent est mis sur les aspects liés à la transcription du texte, incluant l'orthographe, la grammaire, la ponctuation, la calligraphie, etc.

1.3.4 La publication :

Durant la phase de publication, il est essentiel de mettre en ordre le texte et présenter la version définitive aux destinataires prévus.

1.4. L'enseignement de la production écrite en 5^{ème} année primaire en Algérie :

La 5^{ème} année primaire est la troisième année d'enseignement/ apprentissage de FLE qui marque la fin du cycle primaire et prépare les apprenants pour le cycle moyen, elle s'inscrit dans une progression logique relative à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Les activités qui sont intégrées dans le projet sont variées, couvrant différents types des textes, prenant en considération la diversité des situations de maîtrise du français par les apprenants d'une région à l'autre, d'une classe à l'autre et au sien de la même classe.

A la fin de la 5^{ème} AP, l'apprenant doit être capable de produire une expression orale ou écrite en se basant sur un support oral ou visuel, en appliquant les actes de parole requis selon la situation de communication donnée.

Selon le programme, l'apprenant doit démontrer la capacité de lire et comprendre un texte d'environ cent mots en se basant sur le contexte et les indices textuels. Une importance considérable est accordée à la compétence écrite, dans ce sens l'apprenant doit être capable de rédiger un texte, afin d'informer, raconter, décrire une situation ou donner des conseils en utilisant les actes de parole appropriés à la situation de communication.

Le manuel et le cahier d'activités fournissent à l'enseignant l'opportunité de créer des situations d'apprentissage où les apprenants peuvent réfléchir et analyser un problème donné pour le résoudre. Ces situations comprennent un support oral ou visuel tel qu'un texte, une image situationnel, une vidéo, etc. Une activité que l'apprenant doit réussir, et des consignes claires et précises comprenant les instructions requises pour la tâche.

Donc l'activité de production écrite est une compétence de communication, qui occupe une place très important dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

2. Qu'est-ce que l'orthographe :

2.1. Définition de l'orthographe :

Le terme « orthographe » vient du latin « orthographia, du grec orthographia » qui signifie « Façon correcte d'écrire ».

Selon le **dictionnaire de Larousse** (2002.p305).L'orthographe est un nom féminin qui désigne un : « *ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée* »

Selon le Robert : « *L'orthographe est la manière d'écrire un mot ou une suite de mots, considérée comme la seule correcte* »

Nina Catach définit l'orthographe comme suite :

« *La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous –système de langue (morphologie, syntaxe, lexique).plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit* ». (Nina Catach 1995.p37)

2.2. Les types d'orthographe :

L'orthographe englobe deux catégories :

2.2.1 .L'orthographe lexicale :

L'orthographe lexicale ou (orthographe d'usage) concerne la manière habituelle d'écrire les mots et les règles de transcription écrite indépendamment du contexte. Elle implique la mémorisation des spécificités orthographiques propres à chaque mot, établissant ainsi une relation entre la graphie et la prononciation de chaque mot.

2.2.2 .L'orthographe grammaticale :

L'orthographe grammaticale ou (l'orthographe de règle), c'est la graphie des mots en contexte, elle concerne les transformations du mot selon son usage dans le discours. Elle englobe toutes les notions de grammaire (masculin/féminin, singulier/ pluriel, temps de verbes homophones...)

Guillard Claude ajout dans ce propos :

« *Il y a deux sortes d'orthographe, l'une qui dépend du genre, du nombre, des temps, des modes, et des accents ; celle-ci a des principes invariables, l'autre ne suit que les lois de l'usage, et pour cela même est très variée, on ne peut l'apprendre que par la pratique, et quelques principes généraux qui admettent beaucoup d'exceptions. Il n'est guère possible de poser des règles pour écrire des mots qu'on prononce tout autrement qu'on les écrit* » (Guillard Claude 1845.p181)

2.3. Définition de L'erreur et la faute :

a) Signification de « l'erreur » :

Dans le sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « error », de errare est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (Le petit Robert, 1985 : p.684) ; « *un jugement contraire à la vérité* » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.390). Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq et alii, 2003 : p.86).

En didactique des langues étrangères, les erreurs «*relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* » (Marquillo Larruy, 2003 : p.120). Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

L'erreur, désigne : « *un acte de se tromper, d'adopter ou d'exposer une opinion non-conforme à la vérité, de tenir pour vrai ce qui est faux* ». (Cuq Jean Pierre 2003.p86)

b) Signification de « la faute » :

La notion de faute, étymologiquement issue du mot latin "fallita" signifiant "tromper". La faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.*» (Le petit Robert, 1985 p.763) ; est souvent associée à un manquement, à une erreur choquante ou à un non-respect des règles établies.

En didactique des langues étrangères, les fautes sont généralement considérées comme des erreurs pouvant être corrigées par l'apprenant, souvent dues à des lapsus liés à l'inattention ou à la fatigue. « *Des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » (Marquillo Larruy 2003.p120)

c) La distinction faute/erreur :

Dans le langage courant, la distinction entre la faute et l'erreur n'est souvent pas clairement établie, et la plupart des enseignants tendent à les considérer comme des synonymes.

La faute est une erreur involontaire souvent attribuable à des facteurs psychologiques tels que le manque de confiance, de concentration ou le stress.

Lorsqu'un apprenant est capable de corriger ses erreurs en utilisant ses connaissances préalables, on parle alors de faute, ce qui témoigne de son autonomie croissante dans l'apprentissage. Le linguiste **Gheorghe Doca** affirme en 1982 que : «*Les fautes sont liées à la performance* »

Les erreurs sont le produit d'une compréhension incomplète qui requiert un effort cognitif de la part de l'apprenant pour être résolue et approfondie.

Il arrive que l'apprenant commette des erreurs sans pouvoir les corriger lui-même. Ces erreurs peuvent être spontanées et inconscientes, ou bien découler d'une méconnaissance de la règle, conduisant ainsi l'apprenant à reconnaître ses erreurs.

2.4. Typologie des erreurs orthographiques selon Nina Catach :

Le système orthographique français repose sur cinq composantes essentielles : les phonogrammes, les morphogrammes (lexicaux et grammaticaux), les logogrammes, les lettres étymologiques et historiques ainsi que les idéogrammes. Les erreurs orthographiques dans un mot peuvent résulter de l'altération d'une ou plusieurs de ces zones constitutives.

La typologie des erreurs orthographiques élaborée par Nina Catach en 1979 en collaboration avec l'équipe de C.N.R.S.H.E.S.O, publiée dans le numéro 25(94-99) de la revue pratique, est complexe et détaillée, ce qui peut poser un défi pour son utilisation pédagogique notamment dans le contexte scolaire où les enseignants ne sont pas nécessairement spécialistes en linguistique et en statistique. Pour appliquer efficacement les réflexions théoriques sur cette typologie des erreurs dans la pratique, il est essentiel de trouver des solutions permettant de surmonter la complexité de sa description scientifique, surtout dans un contexte éducatif.

En effet, cette typologie est rigoureusement codifiée et organisée, offrant une classification précise et structurée des erreurs orthographiques. Elle met en évidence de

manière claire la position de chaque type d'erreur au sein des cinq zones constitutives du système orthographique.

Donc, pour analyser les erreurs orthographiques nous avons exploité la grille typologique de Nina Catach, dans cette grille typologique les erreurs sont classées en deux grandes catégories :

2.4.1. Les erreurs extra-graphiques et les erreurs graphiques :

1) Les erreurs extra-graphiques :

Abordant des problèmes d'ordre phonétique (oral) ou phonique, d'ordre calligraphique (absence ou adjonction de jambage, inversion de lettres, etc.), et des problèmes concernant la segmentation et le découpage des mots. Cette catégorie englobe trois sous catégories :

a) Les erreurs à dominante calligraphique :

L'absence ou l'ajout de jambage (mid/nid), confusion phonographique (dateau / bateau). Ce type d'erreur peut effectuer une forte incidence sur la lisibilité et risque de causer des problèmes d'interprétation.

b) Les erreurs de segmentation (erreur dans la coupure des mots) :

Ce type erreur touche le découpage des mots, il se trouve dans plusieurs catégories de mots (déterminant + nom) ex : le lévrier / l'évier.

c) Les erreurs à dominante extra-graphique et en particulier phonétique :

Dans ce cas l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné. Confusion de consonnes (suchoter/ chuchoter), confusion de voyelles (moner/mener), omission ou adjonction de phonèmes (maintenant/maintenant).

2) Les erreurs graphiques :

Relevant du système graphique, on trouve les erreurs d'ordre phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique. La catégorie des erreurs dites graphiques regroupe quatre sous catégories :

a) les erreurs à dominante phonogrammique :

Les erreurs phonogrammiques sont les erreurs phonétiques dues à une mauvaise transcription des sons.

Dans cette catégorie d'erreurs, l'élève connaît généralement les sons, les discrimine parfaitement, mais éprouve des difficultés à les transcrire correctement. Ces erreurs se manifestent sous forme d'omissions (merite/mérite, gérer/ guérir), d'adjonctions (cheveu/cheveu, exciste/existe), de confusions (paille/ paye, serai/serrai), voire d'inversions (vielle/veille) ces difficultés résultent souvent d'une méconnaissance des règles régissant les relations entre les sons et les correspondances graphiques. Par exemple, Si l'élève ne sait pas que devant le (e) et le (i), /g/ se note gu et qu'entre voyelles /s/ devienne /ss/, il aura du mal à venir bout de ces erreurs phonogrammiques.

Dans ces situations, les erreurs découlent soit d'une méconnaissance des règles fondamentales de transcription et de position, soit d'une hésitation entre des graphèmes fréquemment similaires (comme en/an). On observe deux types d'erreurs distincts :

*Erreur sans altération de la valeur phonique : Le choix du graphème pour transcrire le phonème est incorrect, mais la lecture erronée ne modifie pas la valeur phonique du mot (ex : binete/binette, guorile/ gorille).

*Erreur altérant la valeur phonique : Dans ce cas, l'erreur implique l'omission ou l'adjonction d'un digramme vocalique ou l'accent, modifiant ainsi la valeur phonique (ex : merite /mérite, briler /briller).

b) Les erreurs à dominante morphogrammique :

Cette catégorie d'erreurs englobe à la fois des aspects grammaticaux, et lexicaux. Au niveau grammatical, les difficultés concernent les morphèmes grammaticaux, tels que les marques de genre, de nombre et les flexions verbales. L'auteur souligne notamment des problèmes liés à la liaison inadéquate entre les éléments au sein d'une phrase, des confusions dans les formes du pluriel (caillous, bijoux), ainsi que les erreurs dans la concordance entre le nom et le déterminant (la routes, les passager).

En évoquant les morphèmes lexicaux, l'auteur souligne cinq cas pouvant poser des problèmes d'orthographe aux élèves :

1. La méconnaissance des mots

2. L'ignorance des familles lexicales (inhabituel/inhabituel)
3. Le manque de compréhension des préfixes et suffixes (anterremant/enterrement).
4. La confusion sur le maintien ou non du radical (insupportable /insupportable).
5. La méconnaissance des lettres finales justifiable (instin/instinct).

Globalement, les erreurs liées aux morphogrammes grammaticaux découlent souvent de la non-maitrise et de la non-application des règles d'accord. En ce qui concerne les morphogrammes lexicaux, ces erreurs résultent de la difficulté à discriminer distinctement des mots, ainsi que de la non-reconnaissance des signes dérivatifs et des graphies figées des préfixes et suffixes.

c) Les erreurs à dominante logogrammique :

Les erreurs logogrammiques également appelées erreurs homophones, se réfèrent aux confusions graphiques. En d'autres termes, elles surviennent lorsque des mots prononcés de la même manière s'écrivent différemment. On distingue trois types principalement :

1. Les homophones de discours (ex : l'arme/larme, encore sage/en corsage).
2. Les homophones lexicaux (ex : bout/boue, voie/voix, chat/champ, fond/font, mètre/maitre).
3. Les homophones grammaticaux (ex : et/est, a/à, ce/se, ces/ses, son/sont, s'est/c'est, on/ont).

Ces erreurs résultent souvent de l'incompréhension du texte, de l'ignorance du mot et de sa graphie associée, ainsi que du manque de prise en compte du contexte d'utilisation.

d) Les erreurs à dominante idéogrammique :

Les erreurs idéogrammiques englobent les fautes liées aux signes diacritiques tels que les accents, l'apostrophe, le trait d'union, ainsi que tous les signes de ponctuation comme le point, la virgule, le point –virgule, etc. Ces erreurs ne sont pas strictement orthographiques, car elles ne font pas partie de l'alphabet. Les idéogrammes revêtent une dimension plus stylistique, typographique, ou syntaxique.

3. Qu'est-ce que le travail de groupe :

3.1. Réflexion sur le travail de groupe :

Avant de définir la notion de travail de groupe, il nous semble important de mentionner les travaux des pédagogues qui ont mené des recherches empiriques ou théoriques sur l'impact de travail de groupe, telles que John Dewey, Cohen Élisabeth et d'autres, qui ont approfondi cette thématique à travers leurs études. De même, des pédagogues contemporains comme Philippe Meirieu, ont contribué à cette réflexion, en se penchant notamment sur l'interaction entre pairs dans les processus d'apprentissage et le travail de groupe.

3.2. Signification de « travail de groupe » :

Avant de définir le travail de groupe, il est essentiel de définir la notion de groupe :

Selon **Le Petit LAROUSSE** illustré, le groupe d'ordre pédagogique est : « *Cet ensemble de personnes homogènes et hétérogènes ayant des relations, des actions communes dans le but de satisfaire les besoins qui sont finalement individuelles* ». (Le petit LAROUSSE, 1997)

Ces dernières années, les programmes d'enseignement des langues ont adopté une approche pédagogique centrée sur le projet, intégrée dans une démarche sociale connue sous le nom de travail en groupe. Cette méthode implique que les apprenants travaillent ensemble en petits groupes afin de surmonter les obstacles linguistiques et de s'exercer à produire du contenu en français de manière fluide et naturelle.

Selon **Cohen Élisabeth**, le travail de groupe est « *Une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée* » (Cohen Élisabeth 1994.p11). En d'autres termes, cette approche requiert la participation active de chaque membre pour atteindre un objectif commun. En outre, le travail de groupe favorise la réflexion collective, la coopération, l'échange d'informations et des connaissances, ainsi que le renforcement des relations interpersonnelles à travers les interactions et les communications. Cette méthode permet aux apprenants de réaliser un projet commun correspondant à un objectif prédéfini.

Selon **Philippe Meirieu**: « *Le travail de groupe est constitué de relations plurielles d'échanges, articulés sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître* » (Philippe Meirieu 1984.p25). En effet, le travail de groupe

constitue une pratique pédagogique qui aide les apprenants à construire leurs connaissances à travers diverses activités telles que la poursuite d'un projet, la résolution des problèmes, etc.

Ce type de méthode consiste à regrouper les apprenants en petits groupes, offrant ainsi à chaque membre l'opportunité de contribuer selon ses capacités. Il encourage la communication, le partage et l'échange d'idées entre les camarades dans le but d'atteindre des objectifs individuels définis au départ. Ensuite, les groupes se réunissent pour réaliser l'objectif commun préalablement établi. Chaque apprenant développe ainsi une conscience individuelle de sa responsabilité, qui contribue à la responsabilité collective du groupe.

En outre, le travail en groupe favorise le développement des compétences sociales telles que la collaboration, la prise de décision en groupe et la résolution des problèmes. Ces compétences sont essentielles dans le monde réel et peuvent être transférées à d'autres domaines de la vie des apprenants.

3.3. Que signifie « l'apprentissage en groupe » ?

L'apprentissage en groupe se réfère à un processus dans lequel plusieurs individus travaillent ensemble pour acquérir de nouveaux savoirs ou compétences. En didactique des langues :

Selon **Oscar Valenzuela** : *« l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation C'est aussi l'ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoirs faire en langue étrangère »* (Oscar Valenzuela 2010.p76)

Pour favoriser cet apprentissage, l'enseignant doit inciter les apprenants à jouer un rôle actif dans leur propre processus d'apprentissage. Cela implique de placer les apprenants dans des situations de communication réelle où ils peuvent partager et échanger leurs connaissances et leurs idées avec les membres de leur groupe.

Cette approche permet aux apprenants d'apprendre ensemble à travers des interactions sociales, des échanges d'idées, la confrontation de différents points de vue et la prise de responsabilité individuelle. **Dewey JOHN** affiche que l'apprentissage en groupe *« Est une pratique qui repose essentiellement sur trois facteurs indispensables ; les quels : la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience de buts communs »* (Dewey John 1983.p9)

L'apprentissage en groupe permet aux apprenants de développer leurs compétences cognitives en échangeant, confrontant leurs idées avec celles des autres, expliquant leurs points de vue, donnant des exemples, persuadant les autres, et en acceptant ou refusant des idées, contribuant ainsi à la construction de leurs connaissances. De plus, cette méthode favorise également le développement de valeurs éducatives et sociales telles que le respect des autres, savoir écouter, ainsi que la responsabilité envers soi-même et envers les autres.

Il est important de souligner que la réussite de l'apprentissage en groupe repose principalement sur une planification minutieuse de la part de l'enseignant. Ainsi, il est essentiel que l'enseignant soit pleinement conscient de son rôle central dans l'efficacité de cette méthode d'enseignement.

3.4. La structure de l'apprentissage au sein de travail de groupe :

La première étape : "la détermination" :

Les apprenants vont identifier le problème à résoudre. Ils s'approprient les informations nécessaires sur la tâche à accomplir, ce qui les amène à entamer des réflexions initiées par l'enseignant. Les différentes pistes de recherche évoquées serviront à construire peu à peu une base de connaissances commune pour tous les membres du groupe.

La deuxième étape : "l'exploration" :

Une fois que le travail à effectuer est déterminé, les apprenants s'engagent dans une phase d'enrichissement mutuel de leurs recherches pour résoudre le problème. Au cours de cette étape, les apprenants entreprennent plusieurs explorations des données contenues dans leurs pistes de recherche.

La troisième étape : "le traitement" :

C'est l'étape des éclaircissements et des clarifications. Les apprenants analysent, réorganisent et hiérarchisent les données collectées. Leur attention se concentre sur les aspects des informations qui les guideront vers les résultats attendus. Ils parviennent ainsi à récolter les fruits de leurs réflexions en vue de résoudre le problème.

La quatrième étape "la finalisation":

Les apprenants effectuent les dernières modifications nécessaires pour finaliser leur texte. Ils s'assurent que le document est prêt à être présenté ou soumis pour évaluation.

3.5. La constitution des groupes :

La constitution de groupes est un élément très important, nécessitant une attention particulière de la part de l'enseignant pour garantir l'efficacité du travail en groupe. En effet, l'enseignant doit former les groupes en fonction des activités prévues, des objectifs visés, ainsi que du nombre d'élèves par classe. Pour ce faire, l'enseignant peut opter pour la méthode qu'il juge la plus adaptée et efficace, en tenant compte des compétences et des connaissances qu'il souhaite transmettre ou développer chez ses apprenants, ainsi que des besoins spécifiques de son public.

3.5.1. Le regroupement par libre choix :

Le regroupement par libre choix donne aux apprenants la possibilité de sélectionner eux-mêmes les membres de leur groupe. Cette approche favorise l'autonomie et la responsabilisation des apprenants dans leurs choix. De plus, elle encourage la création d'une atmosphère de confiance au sein des groupes, où les membres ont eu la possibilité de choisir leurs partenaires en fonction de leurs affinités et de leurs compétences.

3.5.2. Le regroupement par champs d'intérêt :

Ce type de regroupement permet aux élèves de choisir librement un thème ou un sujet qui les passionne. L'enseignant peut également leur proposer une sélection d'activités parmi lesquelles ils peuvent choisir celle qu'ils souhaitent préparer. Ensuite, les élèves se regroupent selon l'activité qu'ils ont sélectionnée, favorisant ainsi leur engagement et leur motivation dans le travail en groupe.

3.5.3. Le regroupement aléatoire :

L'enseignant peut constituer les groupes de manière aléatoire en prenant des dispositions au hasard ou en se basant sur l'ordre alphabétique. Ce genre de regroupement permet de former des groupes riches en compétences, car elle favorise la rencontre d'apprenants de différents niveaux intellectuels. Cela contribue au développement du respect des différentes règles de communication et du travail en groupe.

3.5.4 Le regroupement hétérogène :

Dans une classe hétérogène, il est avantageux de repérer à la fois les élèves experts et ceux en difficulté afin de former des groupes asymétriques. Ces groupes permettent de favoriser la participation de chaque membre en valorisant les compétences de chacun.

3.5.5 Le regroupement homogène :

Dans ce type de regroupement, on identifie des élèves de niveaux similaires afin de favoriser la coopération au sein des groupes. Ces groupes peuvent être composés d'élèves de niveaux forts, faibles ou moyens, mais ils sont à peu près équilibrés pour garantir une répartition équitable des tâches et des échanges. Ainsi, cette approche évite que les élèves les plus compétents assument seuls la responsabilité du travail de groupe.

En effet, pour un regroupement idéal, il est essentiel de respecter une certaine hétérogénéité donc, l'enseignant doit tenir compte de la diversité culturelle et linguistique ainsi que du sexe des apprenants lors de la constitution des groupes. Cela favorise un environnement d'apprentissage inclusif et équitable, où chaque élève peut contribuer de manière significative et où les différences sont valorisées.

3.6. Le partage des rôles dans le travail de groupe :

a) Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant a un rôle crucial qui évolue tout au long d'une séance d'enseignement, comme indique **Cohen Elizabeth** : « *Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant, il n'a plus assumé seul la supervision directe des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique* » (Cohen Elizabeth 1994p.104)

- Avant de commencer le travail de groupe, l'enseignant doit préparer les apprenants, en présentant le matériel nécessaire à l'activité, en définissant les objectifs à atteindre et en donnant les consignes pour l'activité. De plus, il est important d'informer les apprenants des modalités d'évaluation ainsi que du temps déterminé pour cette activité afin d'assurer un déroulement fluide de la séance.
- Durant le travail en groupe, l'enseignant assume divers rôles. Il s'assure que toutes les tâches demandées sont bien comprises, vérifie que les consignes sont respectées, clarifie les rôles de chaque élève au sein du groupe, et offre son assistance en cas de besoin.
- À la fin du travail de groupe, l'enseignant organise une synthèse pour permettre la mise en commun du travail réalisé. Ensuite, il évalue le produit final du groupe en

Considérations théoriques : Le travail de groupe, une méthode pour améliorer l'orthographe de la Production écrite

procédant à une évaluation sommative qui prend en compte les contributions individuelles de tous les apprenants.

b) Le rôle de l'apprenant :

- Dans chaque groupe, il est important d'établir clairement les rôles de chaque membre dès le début de la séance afin d'assurer l'efficacité du travail, et les apprenants doivent respecter les consignes données par l'enseignant. Les rôles attribués aux apprenants peuvent être les suivants :
- **Introducteur** : Chargé d'introduire la discussion en expliquant le sujet pour les membres du groupe à fin de réaliser le travail demandé.
- **Gardien du temps** : Responsable de surveiller le temps imparti et d'encourager le groupe à avancer ou à accélérer si le temps devient limité.
- **Secrétaire** : Chargé de prendre des notes tout au long de la séance pour documenter le travail accompli par le groupe.
- **Élève-liaison** : Seul membre autorisé à poser des questions à l'enseignant si nécessaire pendant la séance.

Considérations théoriques : Le travail de groupe, une méthode pour améliorer l'orthographe de la Production écrite

Tout au long de ce présent chapitre, nous avons essayé d'expliquer, de présenter et d'exposer les notions clés de notre travail de recherche, nous avons évoqué en premier lieu la définition de « l'écrit », la production écrite, les processus d'écriture et l'enseignement de cette activité en 5^{ème} AP. En deuxième lieu nous avons passé à la notion de l'orthographe sa définition, ces types, puis la typologie des erreurs selon Nina Catach et par la fin, nous avons parlé de travail de groupe, sa définition, la structure de l'apprentissage au sein de groupe, nous avons abordé aussi la constitution d'un groupe et le partage des rôles dans le travail de groupe.

Nous tenterons dans le deuxième chapitre de présenter notre partie méthodologique.

Chapitre 02 :

Considérations méthodologiques : Présentation,

description et expérimentation

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

Dans ce chapitre nous allons exposer notre approche méthodologique de notre recherche. Nous allons décrire notre protocole expérimental qui consiste à utiliser le travail de groupe comme une stratégie pour améliorer l'orthographe de la production écrite des apprenants de 5^{ème} AP, et à évaluer son influence sur la qualité des écrits des apprenants. L'approche expérimentale que nous avons choisie se repose sur l'observation, l'analyse et la comparaison.

L'objectif principal de notre expérimentation est de décrire les événements qui se sont déroulés en classe et d'évaluer l'impact des interactions en groupe sur la qualité de la production écrite des apprenants.

1. Description de protocole :

1.1 L'établissement :

Notre travail de recherche a été réalisé au sein de l'école primaire DJLIL AISSA dans la ville de Maghnia la willaya de Tlemcen. Nous avons reçu l'autorisation du chef du département de français pour assister à des séances de production écrite avec une classe de 5^{ème} année primaire. L'établissement compte deux classes de 5^{ème} année. Nous avons choisi une classe comprenant 28 apprenants ayant un niveau hétérogène.

1.2 La classe:

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons sélectionné une classe composée de 28 apprenants. La salle de classe est spacieuse, propre et bien organisée, les élèves sont assis deux par deux à chaque table. D'après le constat de leur enseignant, le niveau global des élèves est moyen, bien qu'il y ait quelques bons éléments exceptionnels.

1.3 Les apprenants :

Nous effectuerons notre expérimentation avec une classe de 5^{ème} AP, comportant 28 élèves, âgés de 10 à 12 ans. Ils étaient aimables, dynamiques et extrêmement chaleureux. Deux activités de production écrite ont été proposées à ces élèves, l'une en individuel et la deuxième en groupe.

1.4 La période

Nous avons mené notre expérimentation au sein de l'école primaire DJLIL AISSA au cours de deuxième trimestre de l'année scolaire 2023/2024, l'objectif était d'évaluer l'influence de travail en groupe sur la qualité de l'orthographe de la productions écrites des apprenants.

2. Enquête et collecte des données :

Afin de mener à bien notre expérimentation et pouvoir vérifier nos hypothèses de départ, nous avons assisté à deux séances de production écrite au cours desquelles nous avons effectué notre expérimentation. Lors de la première séance, les élèves ont été invités à travailler individuellement sur une tâche d'écriture donnée, tandis que lors de la deuxième séance, les mêmes élèves ont été répartis en groupes et ont travaillé ensemble sur une autre tâche d'écriture donnée.

2.1 Organisation de la classe :

Pour que la tâche que nous avons proposée se déroule dans des conditions favorables, nous avons réaménagé la configuration de la classe de manière à permettre aux élèves d'échanger, de débattre et de travailler confortablement sans être perturbés.

Afin d'accomplir cela, nous avons arrangé deux tables et quatre chaises pour chaque groupe, en veillant à maintenir une certaine distance entre les groupes pour favoriser une atmosphère propice au travail collaboratif et prévenir tout dysfonctionnement.

2.2 Méthode de collecte les données :

Afin de recueillir les informations nécessaires pour notre travail de recherche, nous avons décidé d'organiser une activité de production écrite avec une classe de cinquième année primaire. Dans le but de connaître l'impact du travail de groupe sur la qualité d'orthographe de la production écrite des apprenants, nous avons également choisi d'analyser les productions écrites dans deux cas distincts. Dans le premier cas, nous examinerons les productions individuelles de chaque apprenant, tandis que dans le second cas, nous analyserons les productions réalisées en groupe.

L'objectif est de comparer les productions écrites réalisées individuellement avec celles réalisées en groupe afin d'observer l'impact du travail collaboratif sur la qualité des écrits des apprenants.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

De plus, nous allons observer les apprenants pendant la rédaction du texte, en mettant l'accent sur le rôle des interactions et des échanges au sein du groupe dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

Concernant l'activité proposée, nous allons demander aux apprenants de raconter un voyage en famille.

En effet, nous cherchons par le biais de cette analyse d'évaluer et de vérifier dans quelle mesure le travail en groupe est efficace dans l'amélioration de la qualité d'orthographe de la production écrite des apprenants.

3. Le programme de 5^{ème} année primaire :

Le programme de 5^e année du cycle primaire s'adresse aux élèves âgés de 10 à 11 ans. Il poursuit la consolidation des compétences acquises au cours des années précédentes (3^e et 4^e année). Ce programme vise à approfondir de manière explicite la compréhension du fonctionnement de la langue dans le contexte de la communication.

3.1 Les objectifs du programme de 5^e année du cycle primaire :

- Renforcer les compétences acquises depuis la première année en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, aussi bien en compréhension qu'en production.
- Développer les compétences linguistiques pour une communication efficace, en utilisant une variété de situations de communication orale et écrite, en observant attentivement les aspects fondamentaux de la langue, et en enrichissant et organisant le stock lexical.
- Encourager les élèves à intégrer différents apprentissages afin de les appliquer dans diverses situations de communication.
- Améliorer le niveau de maîtrise des compétences disciplinaires spécifiques et des compétences transversales.
- Préparer les élèves à l'épreuve de certification de fin de cycle.

3.2 Profils d'entrée et de sortie à l'écrit :

Le niveau de compétence qu'un élève atteint à la fin de la 4^{ème} année primaire, constitue le profil d'entrée de la 5^{ème} année primaire.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

a) Profil d'entrée :

L'élève doit être capable de :

- Appliquer les correspondances entre graphie/phonie régulière de manière régulière.
- Gérer les correspondances entre graphie/phonie de manière irrégulière.
- Utiliser les éléments contextuels tels que les titres, les noms d'auteur, les sous-titres et les illustrations pour comprendre un texte.
- Utiliser ses connaissances en lecture pour aider à la compréhension de textes courts.
- Lire à voix haute avec une articulation claire et dans différents styles d'écriture.
- Interpréter divers types de textes (comptines, récits, bandes dessinées, etc.) de manière expressive.
- Formuler des phrases courtes en utilisant une ponctuation correcte.
- Compléter des dialogues en ajoutant une ou deux répliques.
- Rédiger de courts textes pour exprimer des dialogues, des narrations ou des descriptions.

b) Profil de sortie :

À la fin de la 5e année primaire, qui marque la fin du cycle primaire, le profil de sortie est défini par l'OTI suivant : (L'objectif terminal d'intégration)

« Au terme de la 5eAP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication ».

L'élève doit être capable de :

- Utiliser divers indices (illustrations, ponctuation, mise en page, etc.) pour formuler des hypothèses lors de la lecture.
- Lire pour objectif de rechercher des informations spécifiques.
- Lire de manière expressive en prenant en compte les correspondances entre sons et lettres, le rythme, le ton et l'intonation.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

- Reconnaître différents types de textes (narratifs, descriptifs, etc.).
- Rédiger des textes pour exprimer des dialogues, des récits, des descriptions ou des informations.
- Rédiger un texte en suivant un modèle donné.
- Exprimer son opinion personnelle sur un texte lu ou entendu.
- Produire individuellement un texte sur un sujet donné à partir d'une consigne.

L'atteinte de ces objectifs garantit la transition vers le cycle moyen et prépare les apprenants à aborder des situations d'apprentissage plus avancées et complexes.

3.3 L'enseignement/ apprentissage de l'orthographe en 5^{ème} AP :

En 3^e année primaire, l'élève commence à comprendre la relation entre, phonie/graphie ainsi que sa complexité à travers diverses activités.

En 4^e année, il apprend à comparer, coordonner et déduire des règles d'écriture qui lui permettent de s'engager plus aisément dans l'écriture.

En 5^e année, l'attention se porte sur deux aspects de l'orthographe :

L'orthographe grammaticale : impliquant la formulation de règles de fonctionnement telles que les marques de genre et de nombre, les accords dans le groupe nominal, les accords sujet-verbe, les accords de l'attribut du sujet, ainsi que les désinences verbales.

L'orthographe lexicale : qui concerne la relation entre les sons et les lettres dans les mots. Les activités d'orthographe visent à développer progressivement la compréhension des règles de fonctionnement et à entraîner les élèves à utiliser l'orthographe de manière réfléchie, toujours dans le but de faciliter la communication orale et écrite, que ce soit pour dialoguer, donner des informations, raconter ou décrire.

Tableau extrait du programme de la langue française de cinquième année du primaire, présente les leçons de l'orthographe programmée :

Notions	Contenus
Orthographe grammaticale	<ul style="list-style-type: none">- L'accord sujet /verbe,- L'accord du participe passé avec l'auxiliaire être,- Le féminin des noms (e-ette-elle-enne-euse-trice-ère-ière),- Le féminin des adjectifs qualificatifs,- Le pluriel régulier des noms (en s, en x),- Le pluriel irrégulier des noms (en al, en ail),- Les accords dans le GN (déterminant possessif ou démonstratif + nom),- Les accords dans le GN (déterminant + nom + adjectif qualificatif),- Les homophones grammaticaux (a/à, est/et, on/ont, sont/son, ce/se, ou/où)
Orthographe lexicale	<ul style="list-style-type: none">- Les homophones lexicaux (ex : mer, maire, mère),- Les homographes (ex : le livre, la livre),- Les mots invariables (espace : dans, dessus ; temps : hier, aujourd'hui ; localisation : vers, à côté de),- Les lettres muettes, le redoublement des consonnes dans les mots les plus fréquents,- Les signes orthographiques : accents, apostrophe, cédille, tréma, trait d'union,- Les graphèmes complexes : ail, eil, euil, aille, eille, euille, ouille, ui...

3.4 Présentation du programme, projet et séquence d'apprentissage de 5^{ème} année primaire :

Le volume hebdomadaire de la 5^{ème} AP comprend un total de 5 heures et 15 minutes par semaine, ce qui équivaut à 147 heures par année. Sur cette base, le programme est structuré autour de 3 à 4 projets annuels, chacun d'une durée de 6 à 7 semaines. Chaque projet est composé de diverses séquences, chacune s'étendant sur environ huit heures. Les séquences intègrent une variété d'activités telles que la compréhension et l'expression orale, la lecture et l'écriture, avec un accent particulier sur la production écrite dans le cadre du projet. Cette organisation permet de garantir une approche équilibrée et complète de l'apprentissage linguistique tout au long de l'année scolaire.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

Le projet constitue le contexte central où les compétences linguistiques, orales et écrites prennent tout leur sens. Le projet représente une situation riche et complexe, capable d'englober diverses compétences et de solliciter une variété de ressources. En fournissant une structure significative, ce cadre favorise la compréhension des apprentissages et stimule la motivation des apprenants.

Nous avons choisi de travailler sur le projet 02 intitulé "C'est un lieu exceptionnel" plus précisément la séquence 02 "J'aime voyager en famille". Les objectifs de la séquence sont souvent intégrés dans des plans de leçon et des séances d'apprentissage pour fournir une structure cohérente et progressive d'apprentissage.

Notre but à travers cette description est de montrer comment l'élève arrive à écrire une production écrite à la fin d'une séquence d'apprentissage, l'élève apprend une suite de leçons pour qu'il puisse atteindre sa tâche finale.

a) Déroulement des séances

Séance 1 : Compréhension orale.

Projet 2: "C'est un lieu exceptionnel."

Séquence 2: "J'aime voyager en famille."

Durée: 45 minutes.

Activité: Compréhension orale.

Thème: "J'aime voyager en famille" (Page 46).

Acte de parole: Situer un événement dans le temps.

Compétence terminale visée: Comprendre des énoncés oraux (30 à 40 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

Cela implique d'identifier la situation de communication, saisir le message oral, et développer des capacités d'expression orale et écrite. Les objectifs incluent la capacité à repérer le thème général, le cadre spatio-temporel, les interlocuteurs, les informations explicites et implicites, ainsi que l'essentiel du message pour réagir adéquatement. Les indices proposés, tels qu'une image d'un train, des enfants, une maman, Alger, etc., sont des éléments qui aident à interpréter et à comprendre le message oral.

Déroulement de la séance :

Avant l'écoute, la maîtresse présente le documentaire aux élèves en leur demandant de regarder la vidéo sans le son, puis les laisse réagir librement sur ce qu'ils voient. Ensuite, lors de la première écoute, les élèves visionnent la première séquence vidéo avec le son et répondent à des questions orientant leur écoute, telles que où vont les enfants et comment se rendent-ils à Alger. Ils regardent une deuxième fois la vidéo pour répondre à des questions spécifiques sur les intentions de Yacine et les préférences de Youcef. Ensuite, lors du visionnage de la deuxième séquence vidéo, les élèves écoutent attentivement pour répondre à des questions sur les préférences de voyage des enfants et ce que Yacine voit par la fenêtre du train. Après l'écoute, les élèves récapitulent ce qu'ils ont appris en discutant de ce que les enfants feront pendant le voyage. Enfin, l'activité consiste à faire jouer le dialogue aux apprenants pour renforcer leur compréhension.

A travers cette séance de la compréhension de l'oral les apprenants peuvent mieux comprendre la relation entre les sons et les lettres, ce qui peut renforcer leur capacité à épeler correctement les mots lorsqu'ils écrivent.

Séance 2 : production orale

Lors de cette activité de production orale qui dure 45 minutes, les élèves vont simuler un événement dans le temps en exprimant leur amour pour les voyages en famille.

Le thème abordé est "J'aime voyager en famille", où les élèves doivent produire des énoncés oraux de 30 à 40 mots portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples.

La compétence terminale visée : la capacité à produire des énoncés oraux et à s'exprimer, tout en communiquant efficacement dans diverses situations. Les objectifs incluent la participation à une discussion sur un sujet donné, la recherche d'informations sur un lieu exceptionnel, et la présentation d'un lieu visité ou souhaité en quelques phrases. L'enseignante encourage les élèves à exprimer leurs opinions et leurs expériences de voyage, tout en utilisant le matériel didactique fourni, tel que le livre scolaire et les images affichées au tableau.

Pendant le moment d'observation méthodique, la maîtresse fait lire et expliquer les paramètres de la situation de communication afin de garantir la compréhension de la

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

consigne. Les élèves analysent collectivement la tâche et se préparent à produire leur présentation en se basant sur une grille donnée.

Cette grille comprend les étapes suivantes :

1	choisir le lieu à visiter
2	présenter les informations sur ce lieu
3	utiliser le passé composé
4	prononcer correctement et adopter la bonne intonation

Moment d'évaluation :

Chaque groupe présente son lieu préféré au tableau.

Ce type d'activité encourage les apprenants à construire des phrases grammaticalement correctes lors de la production orale, par exemple « nous avons visité la ville de Tlemcen » « nous sommes allés au zoo », ils renforcent leur compréhension des règles de syntaxe, ce qui peut également contribuer à une meilleure orthographe dans leur écriture.

Séance 3 : Vocabulaire

Durée : 45min

Thème : les synonymes et les antonymes

Objectif à attendre : l'élève sera capable de :

Reconnaître les synonymes et les antonymes.

Déroulement de la séance :

L'enseignante propose un texte écrit aux apprenants, qui contient des mots soulignés pour attirer l'attention des élèves. Puis elle demande aux apprenants d'observer le texte et répondre aux questions qui sont à propos du contenu du texte mais qui visent bien sûr les synonymes et les antonymes soulignés.

Le texte :

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

Yacine : Je veux visiter la Casbah d'Alger .C'est un lieu remarquable.

Youcef : Moi, j'adore le port de sidi Fredj .L'endroit est magnifique.

Maman : C'est vrai, on trouve de petits bateaux et des grands restaurants tout autour du port.

Youcef : Regarder Yacine, ces beaux paysages.

Quelques questions :

Pourquoi Yacine veut-il visiter la casbah d'Alger ? Parce que c'est un lieu remarquable.

Comment est l'endroit de sidi Fredj ? Il est magnifique.

Quelle est la nature des mots soulignés ?Des adjectifs.

Est-ce que tous ont le même sens ?

Comment ils s'appellent ? Ils sont des synonymes et des antonymes.

Une fois que les élèves ont compris le thème de la leçon, l'enseignant leur donne des petites définitions à retenir :

- Les synonymes sont des mots qui ont le même sens, ils appartiennent à la même catégorie: nom, adjectif, verbe.
- Les antonymes sont des mots qui ont le sens contraire ou oppose, ils appartiennent à la même catégorie : nom, adjectif, verbe.

A la fin de la séance, Comme activités l'enseignante propose trois exercices à faire en classe plus 4 exercices à la maison.

Dans cette séance, les apprenants sont exposés à une variété de mots (remarquable, magnifique, beaux, grands...) ce qui les aide à visualiser et à mémoriser l'orthographe correcte de ces mots.

Séance 4 : Compréhension de l'écrit

Durée : 45 min

Thème : Mon carnet de voyage p 49

Compétence terminale visée :

- Les élèves seront capable de comprendre des énoncés écrits (30 à 80) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simple étudiés en classe.
- l'exploitation de thème de la séquence à partir d'un extrait de texte descriptif.

Objectif à attendre : l'apprenant sera capable :

- Formuler des hypothèses de lecture à partir de l'image du texte.
- Répondre à des questions de compréhension à l'oral et à l'écrit, en utilisant des modèles proposés pour transposer ou prolonger les idées.

Les indices proposés : des enfants - image d'une gare - image d'un paysage - un dromadaire - une vache - un éléphant - un lion - un tigre - le livre scolaire page 49.

Déroulement de la séance :

L'enseignante colle les illustrations au tableau et demande aux apprenants de dire ce qu'ils voient, elle laisse les élèves s'exprimer leurs pensées librement, les réponses sont toutes acceptées sans exception.

1. Moment de découverte (mise en contact avec un texte écrit):

Dans cette phase initiale, les apprenants sont introduits au texte à travers son support visuel et ses éléments périphériques. Ils sont encouragés à observer attentivement l'illustration qui accompagne le texte et à formuler des hypothèses sur sa signification. De plus, les élèves identifient le titre du texte pour obtenir un aperçu général de son contenu.

2. Moment d'observation méthodique (analyse du texte):

Les apprenants entament une lecture silencieuse du texte en se basant sur des questions spécifiques qui les guident dans leur compréhension. Ils vérifient ensuite leurs hypothèses en cherchant les réponses directement dans le texte, ce qui leur permet de corriger les interprétations erronées.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

Lecture magistrale :

La lecture magistrale est réalisée en deux étapes. Tout d'abord, la maîtresse lit le texte à voix haute avec les livres fermés, en utilisant des gestes et des mimiques pour faciliter la compréhension des apprenants. Ensuite, la deuxième lecture magistrale se fait avec les livres ouverts, avec une lecture naturelle du texte par la maîtresse.

Explication des mots difficiles:

Les mots difficiles sont expliqués pour assurer une compréhension complète du texte et aider les apprenants à surmonter les obstacles lexicaux.

Lecture individuelle:

Les apprenants lisent individuellement le texte en mettant l'accent sur l'articulation, liaisons, l'enchaînement et l'intonation pour une meilleure compréhension.

Compréhension globale et détaillée du texte:

Les apprenants répondent à des questions visant à évaluer leur compréhension globale et détaillée du texte, portant sur des aspects tels que le lieu de la scène, les personnages impliqués, les événements clés et les sentiments des personnages.

3. Moment d'évaluation:

Enfin, les apprenants participent à une évaluation sous forme de questions Vrai/Faux et dégager les synonymes des mots pour tester leur compréhension du texte. Cette étape permet de vérifier leur capacité à appliquer les connaissances acquises pendant la leçon.

La lecture de texte expose les apprenants à une grande variété de mots (voyage, les paysages, le train, famille, admirer, partir...) ce qui consolide leur orthographe en les familiarisant avec différentes formes des mots et leurs orthographe correctes.

Séance 5 : Grammaire

Durée : 45min

Thème : Le complément de temps.

Objectifs à atteindre : l'élève sera capable de :

-Reconnaitre le complément de lieu.

Pré requis :

Faire un bref rappel sur le complément de lieu.

1. Moment de découverte (introduction à un texte écrit):

Situation de départ:

Chaque vendredi, maman nous prépare un bon couscous. Le soir, papa va chez son oncle Mohamed.

Faire observer le texte écrit.

Lecture du texte par le professeur.

Question pour vérifier la compréhension générale:

Que prépare la maman ?

2. Moment d'observation méthodique (analyse du texte):

Analyse de la première phrase:

"Chaque vendredi, maman nous prépare un bon couscous."

Demander aux élèves de lire la phrase.

Identifier le sujet, le verbe et le COD de la phrase.

Quand est-ce que la maman prépare le bon couscous ?

Qu'est-ce que le groupe de mots "chaque vendredi" désigne-t-il ? Le temps.

À quelle question répond-il ? À la question "quand" ?

Où est-il placé ? Au début de la phrase.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

Peut-on le déplacer dans la phrase ? Oui, on peut le mettre à la fin de la phrase pour exprimer le même sens de temps.

Comment s'appelle-t-il ? C'est un complément.

Ils sont faits la même chose pour la deuxième phrase « Le soir, papa va chez son oncle Mohamed »

Après l'analyse des deux phrases les apprenants ont compris que, Le complément de temps répond à la question "quand?".

Travail à la maison : exercice 1-2-3-4-5 page 50-51 « cahier d'activités ».

L'étude du complément de temps dans cette séance implique l'utilisation de termes temporels tels que "chaque vendredi", "le soir"... etc. Les apprenants ont eu l'occasion de s'entraîner à épeler correctement ces mots tout en les utilisant dans des phrases.

Séance 6 : conjugaison

Durée : 45min

Thème : les verbes des trois groupes au passé composé p52

Objectifs à attendre : l'élève sera capable de :

Conjuguer les verbes des trois groupes au passé composé.

Matériel didactique : le tableau - l'ardoise –les cahiers de classe.

Pré requis :

Faire un petit rappel sur les temps et les verbes des trois groupes.

Déroulement de la séance : l'enseignante écrit le texte sur le tableau.

1. Moment de découverte (mise en contact avec un texte écrit) :

Mise en situation :

Monsieur le cordonnier très tôt le matin, Le cordonnier a fait sa toilette, Il a préparé, Son plus beau gilet, son chapeau et sa jaquette. Il a choisi, ses souliers vernis. Il a pris le train pour aller chanter, Au bal de petits cordonniers.

La maitresse demande aux apprenants d'observer le texte, après cela elle a lu le texte, et elle a préposé deux questions de compréhension :

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

- Que fait le cordonnier très tôt le matin?

- Où est-il allé?

2. Moment d'observation méthodique (analyse du texte):

Relever tous les verbes conjugués dans ce texte.

Verbes conjugués : a fait, a préparé, a choisi, a pris, aller, chanter.

Analyse du premier verbe "a fait": Il est composé de deux mots. "A" est le verbe auxiliaire et "fait" est le participe passé.

De quoi s'agit-il pour la première partie ? Le verbe avoir.

A quel temps est-il conjugué? Au présent de l'indicatif.

Dans cela, le verbe avoir s'appelle un auxiliaire.

De quel verbe s'agit-il pour la deuxième partie Quel est son infinitif ? Le verbe faire.

-A quel groupe appartient-il ? 3^{ème} groupe.

La deuxième partie du verbe s'appelle un participe passé, "Fait" Le participe passé du verbe faire.

-Alors à quel temps est-il conjugué?

Ce verbe est conjugué au passé composé, c'est un temps du passé mais il est proche du présent.

Ils ont fait la même chose avec les autres verbes.

-Schématiser l'axe du temps au tableau:



Le passé composé = être ou avoir au présent de l'indicatif + le participe passé du verbe.

Exemple : Le verbe « faire »

J'ai fait nous avons fait

Tu as fait vous avez fait

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

Ils/elle a fait

ils/elles ont fait

3 Moment d'évaluation:

La maitresse a proposé deux exercices aux apprenants

Exercice 01 : Ecris les verbes entre parenthèses au passé composé.

Karim (aller) à la montagne .il (admirer) de merveilleux paysage.

Il (apercevoir) des singes sur les branches d'arbres.

Il (prendre) des belles photos.

Exercice 02 : construis deux phrases avec deux verbes au passé composé.

Et comme travail à la maison l'exercice : 1-2-3-4-5 page 55-56 « Cahier d'activités ».

Au cours de cette séance de conjugaison, les apprenants ont eu l'opportunité de pratiquer l'orthographe précise des verbes du troisième groupe au passé composé (faire, prendre, aller, apercevoir), tout en explorant les divers modèles orthographiques et les particularités des verbes irréguliers.

Séance 7 : orthographe 1

Durée : 45 min

Thème : L'accord du participe passé

Objectifs à atteindre l'élève sera capable de:

-Accorder correctement le participe passé.

-Matériel didactique : le tableau-l'ardoise-les cahiers de classe.

-Pré requis:

-Faire un petit rappel sur le passé composé.

1. Moment de découverte (mise en contact avec un texte écrit):

Mise en situation: la maitresse a écrit un texte au tableau.

Nous sommes montés à bord du bateau. Mais frères et sœurs ont couru sur le pont du bateau.

Nous n'avons jamais oublié cette belle aventure en mer.

Après elle a demandé aux élèves d'observer le texte écrit.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

-Combien y'a-t-il de phrases dans ce texte ?

-Lecture magistrale du texte. Question de compréhension

-De quoi parle-t-il ce texte?

2. Moment d'observation méthodique (analyse du texte):

a-Analyser la première phrase:

-Relève le verbe de cette phrase. « Sommes montés ».

-Quel est son infinitif? Monter

-A quel temps est-il conjugué? Passé composé.

-Quel est son participe passé? Montés.

-Avec quel auxiliaire est-il conjugué? L'auxiliaire être

-Quel est le sujet de cette phrase? Nous

-Est-ce que le participe passé s'accorde avec ce sujet ? Oui

Le participe passé avec l'auxiliaire être s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.

Exemple: Elles sont allées à la montagne.

b-Analyser la deuxième phrase:

Relève le verbe de cette phrase, ont couru

-Quel est son infinitif ?courir

- A quel temps est-il conjugué ?passé composé

-Quel est son participe passé ?couru

-Avec quel auxiliaire est-il conjugué avoir

-Quel est le sujet de cette phrase ?mes frères et sœurs

-Est ce que le participe passé s'accorde avec ce sujet? Non.

-Le participe passé avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde pas en genre et en nombre avec le sujet.

Exemple : Nous n'avons jamais oublié

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

3. Moment d'évaluation:(d'application):

Exercice : sur les cahiers de classe Accorde le participe passé quand c'est nécessaire.

1-Hier, il a (faire) frais.

2-Quand nous sommes (rentrer), maman a (préparer) le diner. 3-Mes sœurs sont (presser) de voir le grand pare de la ville.

Travail à la maison: exercices 2-3 page 57, 4 p 58 Cahier d'activités.

Cette séance d'orthographe permet aux apprenants d'approfondir leur compréhension des règles d'accord du participe passé, ce qui est essentiel pour garantir une communication écrite précise et efficace.

Orthographe 2

Durée : 45 min

Thème : les homophones « ce - se »

Objectifs à atteindre l'élève sera capable de:

Reconnaître les homophones grammaticaux « ce - se».

-Matériel didactique: le tableau- l'ardoise-les cahiers de classe.

-Pré requis:

-Faire un petit rappel sur les homophones grammaticaux les leçons précédentes.

1. Moment de découverte (mise en contact avec un texte écrit):

Mise en situation: la maitresse a noté la phrase suivent au tableau

Ce garçon se réveille tôt.

-Puis elle a demandé aux élèves d'observer la phrase.

2. Moment d'observation méthodique (analyse du texte):

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

- Elle a demandé aux apprenants de souligner le groupe nominal sujet de cette phrase.

-De combien de mots est-il composé?

-Comment s'appelle la première partie de ce groupe?

-Ce déterminant démonstratif.

-Où est le verbe de cette phrase?

-Donne son infinitif.

-De combien de mots est-il composé?

-Comment s'appelle la première partie de ce verbe ?

Se un pronom réfléchi.

-Que remarques-tu?

Ce et se prononcent de la même manière mais ils ont une orthographe différente, alors ils sont des homophones grammaticaux.

3. Moment d'évaluation:(d'application):

Exercice sur les cahiers de classe:

Complete par ce - se:

Youcef: Oui, c'est le cousin de Farida. Il... prépare à passer son examen final de 5^e année.

Cette leçon sur les homophones "ce – se" offre aux apprenants une opportunité précieuse d'affiner leur orthographe. En maîtrisant la différence entre ces homophones, les apprenants peuvent éviter les confusions fréquentes et perfectionner la justesse de leur écriture. Cette compétence les aide à choisir le terme approprié selon le contexte, renforçant ainsi leur compétence orthographique et leur capacité à communiquer de manière claire et précise par écrit.

Séance 8 : Dictée

Durée : 45 min

Thème : voyage en train

Objectifs à atteindre pour les élèves :

- Orthographier correctement les mots utilisés.
- Respecter les marques orthographiques (orthographe grammaticale).
- Utiliser à bon escient les règles d'orthographe.
- Utiliser le matériel didactique tel que les cahiers de classe et le tableau.

Prérequis :

- Comprendre ce qu'est une phrase et savoir par quoi elle commence et se termine.
- Connaître le nombre de groupes dans une phrase et l'élément essentiel dans une phrase.
- Être capable de donner des exemples de phrases simples.

1. Moment de découverte

- La maitresse présente des illustrations au tableau et demander aux apprenants de décrire ce qu'ils voient.
- Après elle a écrit le texte à reproduire sous la dictée au tableau en posant des questions pour guider les apprenants.

Le texte préposé par l'enseignante : "Le train s'est mis à peiner comme une tortue. Azouz a admiré les beaux paysages. Azouz a aperçu des animaux : des ânes, des dromadaires et des cigognes."

Questions : Qui voyagent en train ? Qu'est-ce qu'Azouz admire ?

2. Moment d'observation méthodique :

Dans cette étape l'enseignante demande aux élèves d'observer les phrases du texte et poser des questions sur leur structure. Puis de lire le texte silencieusement et souligner les mots difficiles à écrire.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

Ensemble ils ont analysé la première phrase en isolant le mot difficile à écrire et en le réécrivant au tableau. Pour les mémoriser la maitresse demande aux élèves de compter le nombre de consonnes et de voyelles dans chaque mot et les découper en syllabes. Après elle a effacé le tableau pour un nouvel exercice de remise en ordre les mots de la phrase, consolidant ainsi leur compréhension et leur maîtrise des mots difficiles.

3.Moment d'application:

Dans cette étape, les élèves mettent en pratique ce qu'ils ont appris en écrivant les mots sur les ardoises, en les corrigeant collectivement au tableau, et en répétant le processus pour chaque mot. Ensuite, dans leurs cahiers, la maitresse dicte le texte sur un ton naturel phrase par phrase sous la vigilance orthographique des mots dans un laps de temps bien déterminé, puis quelques élèves lisent à haute voix avec une correction collective au tableau. Chaque élève corrige ensuite individuellement ses erreurs. Enfin, la maîtresse choisit le meilleur élève qui n'a pas fait d'erreurs pour lui donner un cadeau.

La dictée constitue un exercice pratique qui permet aux apprenants d'appliquer les règles grammaticales et orthographiques dans un contexte authentique, la correction des erreurs identifiées lors de la dictée offre une rétroaction immédiate et précise, ce qui favorise la correction des fautes récurrentes et une meilleure maîtrise de la langue écrite.

Séance 9 : préparation à l'écrit

Durée : 45 min

Thème : Je complète un carnet de voyage p55

Objectifs à atteindre l'élève sera capable de:

- Comprendre les consignes et répondre par écrit aux différents exercices écrits.
- Compléter le programme de visite au musée national de beaux-arts.

Matériel didactique: le livre scolaire p 44-les cahiers de classe- le tableau.

Eveil de l'intérêt:

- Quels sont les lieux exceptionnels que vous avez visités pendant les vacances d'été?

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

1. Moment de découverte:

La maîtresse a collé des illustrations au tableau et demandé aux apprenants de dire ce qu'ils voient:

-Mer / Vacances

Après elle a demandé aux apprenants d'ouvrir le livre scolaire à la page 55.

-Que voyez-vous sur les images du texte?

2. Moment d'observation méthodique (analyse):

Dans cette étape la maîtresse a proposé deux consignes aux apprenants :

1. La première consigne: Complète le texte avec les mots suivants:

Belle oasis, les dunes, mes camarades, à taghit, des dattes fraîches, les vacances d'hiver

Pendant, je suis allée chez mon amie Tania, ... C'est une J'ai fait du ski sur sable. Chaque soir, j'ai mangé... et des plats délicieux. De retour à la maison, j'ai dessiné... et les palmiers pour les montrer à... de classe.

2-La deuxième consigne : Souligne le complément de temps dans le texte complété.

3. Moment d'évaluation:

-Correction collective au tableau et individuelle sur les cahiers de classe.

-Les apprenants lit le texte.

Le but de cette description de séances étudiées pendant la séquence est de mettre en lumière le cheminement pédagogique suivi par les apprenants. Cela permet de démontrer comment chaque séance a contribué à l'acquisition de connaissances, de compétences et de stratégies pertinentes pour la tâche finale de production écrite.

Séance 10 : la production écrite

b) Déroulement de l'expérimentation :

Le déroulement de l'expérimentation s'est déroulé sur deux séances

Comme souligné précédemment, notre étude se concentre sur l'analyse des productions écrites des apprenants. L'objectif de cette analyse est d'évaluer l'impact de travail en groupe sur la qualité de l'orthographe des écrits des apprenants. Dans un premier temps, le texte proposé était de type narratif, le déroulement de l'expérimentation s'est déroulé sur deux séances (individuelle et en groupe)

Les consignes d'écriture proposée sont les suivants :

Consigne 01 : travail individuelle

‘L'été dernier, tu as voyagé en famille et tu as passé des moments agréables. Raconte dans quelque lignes ton voyage’.

N'oublie pas de :

- Utiliser le passé composé.
- Rédiger des phrases déclaratives.
- Respecter la ponctuation.

Aide-toi de la boîte à outils suivante:

Noms	Verbes	Adjectifs
voiture- train- la mer -le parc- le musée- le zoo	Aller-voyager-visiter- admirer-regarder	Superbe-agréable- formidable

Description de la séance :

La séance était programmée pour le 07/02/2024 à partir de 9h du matin, sa durée était 45minutes, avant cette séance nous avons réuni avec la maitresse pour savoir quand elle sera possible de nous recevoir afin de réaliser notre expérimentation, nous avons expliqué notre expérimentation et nous avons demandé des informations sur la classe le programme les séances intégrer pendant cette séquence.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

Ce jour-là, les apprenants étaient assis deux par deux. Leur nombre 27, un était absent. Après avoir reçu le sujet, l'enseignante a procédé à une lecture magistrale suivie d'une explication de la tâche à réaliser (raconter un voyage en famille). Après avoir bien compris les instructions, ils se sont immédiatement lancés dans la rédaction. Chaque apprenant était concentré sur son brouillon. Nous avons remarqué que certains apprenants demandaient parfois de l'aide à l'enseignante pour confirmer le sens de certains mots proposés dans la boîte à outils comme (admirer, superbe, formidable). Après avoir terminé, ils ont remis leurs copies.

Consigne 02 : travail en groupe

‘En fin de la semaine, vous avez organisé une sortie avec votre famille. Raconte dans quelques lignes votre sortie ‘.

N'oublie pas de :

- Employer le passé composé.
- Rédiger des phrases déclaratives.
- Mettre les majuscules et la ponctuation.

Aide-toi de la boîte à outils suivante :

Noms	Verbes	Adjectifs
Paysage- voiture- la mer- la montagne- endroit- parc	Aller – visiter – admirer- voyager	Belle - magnifique – agréable

Description de la séance :

Nous avons initialement prévu que la deuxième séance ait lieu une semaine après la première, mais en raison de l'emploi du temps chargé du professeur, n'a pas permis de le faire. Le cours a été planifié à deux reprises, mais la première tentative a été annulée en raison d'absences excessives et le lendemain, le professeur a organisé un séminaire. Enfin nous

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

avons pu le programmer le 21 février 2024 à 10h30. La séance s'est déroulée pendant 45 minutes.

En premier temps, nous avons constitué 7 groupes hétérogènes chacun composé de quatre élèves, avec l'aide de l'enseignante, nous avons travaillé à constituer ces groupes de manière équilibrée. Nous avons désigné un chef de groupe et un rédacteur pour chaque groupe.

Nous avons maintenu une certaine distance entre les groupes afin de favoriser une atmosphère de travail plus ou moins confortable.

Ensuite, nous avons écrit le sujet au tableau en expliquant la consigne pour nous assurer qu'ils comprenaient bien le travail à réaliser. Les apprenants ont alors commencé à travailler ensemble, n'hésitant pas à demander de l'aide en cas de difficulté. Nous avons également répondu à leurs demandes en limitant celles-ci à deux questions par besoin. De plus, nous les avons encouragés à échanger et à se poser des questions entre eux, tout en soulignant que nous ne devons pas être trop présents pendant l'expérience. Nous leur laissons ainsi la liberté de travailler ensemble, de discuter et de confronter leurs idées entre pairs.

Il a été observé que les élèves se sentaient à l'aise pour s'exprimer devant leurs camarades, parfois en utilisant des mots arabes pour éclaircir certains termes.

Chaque individu s'est efforcé de montrer ses compétences dans la réalisation du travail.

Après avoir initialement rédigé leurs idées sur un brouillon, le rédacteur a ensuite révisé et corrigé collectivement le texte final avant de nous le remettre.

Encore, nous avons observé que le chef de groupe et le rédacteur ont rempli activement leurs fonctions en collectant les informations, en prenant notes des points clés et en gérant la parole entre tous les membres.

Pendant la réalisation des productions écrites en groupe, nous avons remarqué une forte interaction parmi les apprenants. Même ceux ayant un niveau limité en français étaient très actifs, prenant la parole et essayant d'exprimer leurs idées avec des phrases simples pour les partager avec les autres. En réalité, le travail en groupe s'avère être un exercice bénéfique pour renforcer les relations entre les apprenants et favoriser la communication.

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation.

Dans ce chapitre, nous avons exposé notre approche méthodologique, en commençant par présenter le protocole, l'enquête de collecte des données, puis nous avons passé à la description de programme et séance étudiée par la fin nous avons passé au déroulement de notre expérimentation.

Le chapitre suivant, va être préservé à l'analyse et l'interprétation des résultats de notre expérimentation sur le terrain.

Chapitre03:

Interprétation et analyse des données

Interprétation et analyse des données

Dans ce chapitre, nous allons analyser les résultats de notre expérimentation sur le terrain. Notre analyse repose essentiellement sur les erreurs orthographiques commises par les apprenants de 5^{ème} année primaire, pendant la réalisation de leur travail individuel et en groupe. À partir de cette analyse, nous chercherons à évaluer et à démontrer dans quelle mesure le travail de groupe contribue à améliorer la qualité de la production écrite en termes d'orthographe.

Pour les analyser nous nous sommes basés sur une grille typologique de NINA CATACH, elle englobe sept aspects. (Voir la page 7, chapitre 1).

Nous commençons d'abord par l'analyse des copies de travail individuelles, puis nous passons au travail de groupe. Deuxièmement, nous allons faire une comparaison des résultats obtenus de l'analyse, et les présenter sous forme d'un tableau. Nous terminons par un bilan synthétique et une conclusion.

1. Les critères d'analyse :

Le tableau ci-dessous présentera la nature des données ainsi que le nombre d'élèves :

Tableau n01 : la nature des données et nombre d'apprenants

Nature des données	Nombre de copies	Population/Nombre	
Copies de travail individuel	27	15 Filles	12 garçons
Copies de travail en groupe	28 (7 groupes)	16 filles	12 garçons

Tableau n°02 : La grille typologique de NINA CATACH :

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	*mid (nid)
Reconnaissance et	Peut se retrouver dans toutes les	un *navion (un avion)

Interprétation et analyse des données

coupure des mots (segmentation)	catégories suivantes.	
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	— Omission ou adjonction de phonèmes _Confusion de consonnes — Confusion de voyelles	*maintenant (maintenant) *crocodile (crocodile) *suchoter (chuchoter) * moner (mener)
ERREURS GRAPHIQUES (oral juste - écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	— N'altérant pas la valeur phonique — Altérant la valeur phonique	*binette (binette) *pingoin (pingouin) *guorille (gorille) *merite (mérite) *briler (briller) *écureil (écureuil) *recard (regard)
Erreurs à dominante morphogrammique a.morphogrammes grammaticaux b.morphogrammes lexicaux	_ Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. — Omission ou adjonction erronée d'accords étroits Omission ou adjonction erronée d'accords larges Marques du radical — Marques préfixes/suffixes	*chevaus (chevaux) * les rue (les rues) *ils chantes (chante) *tu achète (achètes) *lesfilms que les enfants ont vu (vus) *canart (canard) *anterrement (enterrement) *annui (ennui)
Erreurs à dominante logogrammique a.logogrammes lexicaux b.logogrammes grammaticaux	Confusion entre les homophones lexicaux Confusion entre les homophones grammaticaux	J'ai pris du *vain (vin) Ils *ce sont dit (se)

		*c'est livres (ses)
--	--	---------------------

2. l'analyse et interprétation des copies de travail individuelles (copies témoins) :

Tableau n°03 : les erreurs à dominante calligraphique

Nombre de copies	Nombre d'erreurs	Les erreurs
Copie 01	Pas d'erreurs	
Copie 02	Pas d'erreurs	
Copie 03	Pas d'erreurs	
Copie 04	01	<i>Sommer (sommés)</i>
Copie 05	02	Ma famille (famille), Pronenades (promenades)
Copie 06	01	Le sois (soir)
Copie 07	Pas d'erreurs	
Copie 08	Pas d'erreurs	
Copie 09	Pas d'erreurs	
Copie 10	01	Belles phatas (photos)
Copie 11	02	<i>nes (mes)</i> , men vacances (mes)
Copie 12	01	Ma fanille (famille)
Copie 13	Pas d'erreurs	
Copie 14	01	de Parc <i>Coisirs (Loisirs)</i>
Copie 15	01	nes (mes)
Copie 16	01	<i>En</i> vacances (<i>En</i>)
Copie 17	Pas d'erreurs	
Copie 18	01	na fanille (ma famille)
Copie 19	Pas d'erreurs	
Copie 20	Pas d'erreurs	
Copie 21	01	Em famille (en famille)
Copie 22	01	Promemades (promenades)
Copie 23	Pas d'erreurs	
Copie 24	03	Let (cet été), nes (mes vacances) men (mes)

Interprétation et analyse des données

Copie 25	Pas d'erreurs	
Copie 27	03	na fanille (ma famille), j'ai qarti (parti), plusieurs qlaces (places)

Commentaire :

Ce tableau présente une analyse des erreurs calligraphiques commises par les apprenants lors de leurs travaux individuels. Nous avons observé qu'ils ont des difficultés dans l'écriture cursive, notamment dans le tracé des lettres où ils confondent entre les formes par exemple le "m" avec trois ponts et le "n" avec deux seulement, ainsi que entre le "s" et le "r" au niveau de la boucle. De plus, nous avons remarqué qu'ils ont des difficultés à distinguer les majuscules, telles que le "L" et le "C". Ces erreurs semblent être dues à un manque de pratique et de concentration

Tableau n°04 : les erreurs de segmentation

Nombre de copies	Nombre d'erreurs	Les erreurs
Copie 01	Pas d'erreurs	
Copie 02	Pas d'erreurs	
Copie 03	Pas d'erreurs	
Copie 04	Pas d'erreurs	
Copie 05	01	Jesuis (je suis)
Copie 06	01	Jesuis (je suis)
Copie 07	Pas d'erreurs	
Copie 08	Pas d'erreurs	
Copie 09	Pas d'erreurs	
Copie 10	Pas d'erreurs	
Copie 11	Pas d'erreurs	
Copie 12	01	Jai passé (j'ai)
Copie 13	Pas d'erreurs	
Copie 14	01	Nous avons a dmiré (admiré)

Interprétation et analyse des données

Copie 15	Pas d'erreurs	
Copie 16	Pas d'erreurs	
Copie 17	Pas d'erreurs	
Copie 18	01	Jai fait (j'ai)
Copie 19	Pas d'erreurs	
Copie 20	01	Jai passé (j'ai)
Copie 21	01	Jai voyagé (j'ai)
Copie 22	Pas d'erreurs	
Copie 23	Pas d'erreurs	
Copie 24	Pas d'erreurs	
Copie 25	01	a prés nous allons parti (après)
Copie 26	Pas d'erreurs	
Copie 27	02	Il ya (y a), liver (l'hiver)

Commentaire :

Ce tableau présente les erreurs de segmentation effectuées par les apprenantes lors de la réalisation des productions individuelles, à travers les résultats obtenues, nous pouvons dire que la majorité des apprenants n'ont pas ce problème de découpage sauf quelques apprenants qui ont collé le pronom avec l'auxiliaire « je suis » ou le déterminant avec le nom « liver ». Ces erreurs sont dues généralement au manque de concentration, ou bien au manque de familiarité avec l'orthographe.

Tableau n°05 : les erreurs à dominante extra graphique (phonétique)

Nombre de copies	Nombre d'erreurs	Les erreurs
Copie 01	Pas d'erreurs	
Copie 02	Pas d'erreurs	
Copie 03	Pas d'erreurs	
Copie 04	01	Les animaux derrière les bareaux (les barrières)

Interprétation et analyse des données

Copie 05	Pas d'erreurs	
Copie 06	Pas d'erreurs	
Copie 07	01	Les crottes (grottes)
Copie 08	Pas d'erreurs	
Copie 09	Pas d'erreurs	
Copie 10	Pas d'erreurs	
Copie 11	01	Palage (plage)
Copie 12	Pas d'erreurs	
Copie 13	Pas d'erreurs	
Copie 14	Pas d'erreurs	
Copie 15	Pas d'erreurs	
Copie 16	Pas d'erreurs	
Copie 17	Pas d'erreurs	
Copie 18	Pas d'erreurs	
Copie 19	Pas d'erreurs	
Copie 20	01	Premonades (promenades)
Copie 21	02	Cale bal visite (quelle belle visite), tlamcen (Tlemcen)
Copie 22	Pas d'erreurs	
Copie 23	Pas d'erreurs	
Copie 24	01	Pelage (plage)
Copie 25	01	Moniment (monument)
Copie 26	Pas d'erreurs	
Copie 27	Pas d'erreurs	

Commentaire :

Ce tableau offre une analyse des erreurs extra graphique (phonétique). Dans ce cas l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné, les causes de ces erreurs sont nombreuses notamment la confusion visuelle ou auditive, certaines lettres ou sons peuvent être confondus en raison de leur similitude visuelle ou phonétique. Par exemple, Les mots "crotte" et "grotte" ont une similarité phonétique, ce qui signifie qu'ils sonnent assez similairement lorsqu'ils sont prononcés à l'oral. Aussi interférence de la langue maternelle ou bien régional était

Interprétation et analyse des données

clairement perceptible dans l'erreur de copie 04 « les bareaux /les barrières ». Pour que les apprenants surmontent ces types d'erreurs, il est nécessaire de consolider les séances de lecture systématique et de phonétique articulatoire.

Tableau n°06 : les erreurs à dominante phonogrammique

Nombre de copies	Nombre d'erreurs	Les erreurs
Copie 01	Pas d'erreurs	
Copie 02	03	Liosirs (loisirs), vacanses (vacances), payasages (paysages)
Copie 03	03	Mér (mer), ete (été) vioture (voiture), mes freres (frères)
Copie 04	01	Derriere (derrière)
Copie 05	01	Famile (famille), êtê (été)
Copie 06	01	Famile (famille)
Copie 07	02	Vouyage (voyage) nou (nous)
Copie 08	02	avic (avec), qelle (quelle)
Copie 09	Pas d'erreurs	
Copie 10	01	Manifique (magnifique)
Copie 11	01	Famillé (famille)
Copie 12	01	ete (été)
Copie 13	Pas d'erreurs	
Copie 14	01	D'ête (d'été)
Copie 15	02	Avc (avec) vacamces (vacances)
Copie 16	01	Le pay (le pays)
Copie 17	01	Poure (pour)
Copie 18	01	Pasé (passé)
Copie 19	Pas d'erreurs	
Copie 20	Pas d'erreurs	
Copie 21	01	Trein (train)
Copie 22	03	Vcances (vacances), eté (été), avc (avec)

Interprétation et analyse des données

Copie 23	02	Blle (belle), seur (sœur)
Copie 24	02	Oro (Oran), vacamces (vacances)
Copie 25	02	Blle (belle), restouron (restaurant)
Copie 26	02	D'ête (d'été), voygé (voyagé)
Copie 27	03	apres (après), cafeteria (cafétéria), plase (place)

Commentaire :

D'après le tableau, nous avons remarqué que les apprenants ont éprouvé des difficultés à transcrire correctement les mots. Les erreurs se manifestent sous forme d'omissions (ete/ été-blle/belle), d'adjonction (mér /mer- poure/pour), de confusion (pasé/passé-trein/train) et d'inversions (vioture/voiture- Liosirs /loisirs). Ils ont commis des erreurs sur des mots qu'ils avaient déjà rencontrés pendant les séances étudiées comme le mot : les paysages, la famille, le train, magnifique, belle (voir la séance 3et 4)

Ces difficultés résultent d'une méconnaissance des règles régissant les relations entre les sons et les correspondances graphiques. Par exemple, si un élève n'est pas conscient que devant les lettres (e) et (i), le son /g/ s'écrit "gu", et que entre voyelles le /s/ devient /ss/, il rencontrera des difficultés à surmonter ces erreurs phonogrammiques. Aussi d'une hésitation entre des graphèmes souvent similaires, tels que " am" et "an"), vacamces (vacances). Pour surmonter les erreurs phonogrammiques, il est essentiel de renforcer la compréhension des règles, en proposant des exercices de lecture et d'écriture qui mettent en évidence les graphèmes et les phonèmes spécifiques posant problème, et des activités qui mettent l'accent sur la différenciation entre des graphèmes similaires, comme distinguer "en" et "an" dans des mots spécifiques. Encourager la lecture guidée où les élèves lisent à voix haute sous la supervision de l'enseignant, permettant ainsi de corriger immédiatement les erreurs phonogrammiques.

Tableau n°07: les erreurs à dominante morphogrammique

Nombre de copies	Nombre d'erreurs	Les erreurs
Copie 01	03	Mes vacance (vacances), les glace (glaces), j'ai fais (fait)
Copie 02	04	Nous sommes alles (allés) Nous avons admire (admiré) Les paysages agréable (agréables) Nous avons visités (visité)
Copie 03	02	Je suis alle (allé) Nous avons ramass (ramassé)
Copie 04	01	Les vacance (vacances)
Copie 05	03	J'ai passe (passé), j'ai fais (fait) Mes vacance (vacances)
Copie 06	03	J'ai passe (passé), j'ai all (allé) J'ai fais (fait)
Copie 07	Pas d'erreurs	
Copie 08	01	J' visite (j'ai visité)
Copie 09	01	Je suis allée aux parc (au)
Copie 10	03	J'ai prendu (j'ai pris), nous somme partis (sommés), de belles photos (des)
Copie 11	03	J'ai passe (passé), J'ai fais (fait) Des glace (glaces)
Copie 12	02	J'ai pass (passé) J'ai joue (joué)
Copie 13	02	Nous somme (sommés)

Interprétation et analyse des données

		Je regardé (j'ai regardé)
Copie 14	02	Nous sommes allés (allés) Nous avons visités (visités)
Copie 15	Pas d'erreurs	
Copie 16	02	Nous sommes allés (allés) Nous avons visités (visités)
Copie 17	02	Nous sommes partis (partis) Nous avons quitté (quitté)
Copie 18	01	Je suis allé (suis allé)
Copie 19	02	Les paysages (paysages) nous avons visités (visités)
Copie 20	Pas d'erreurs	
Copie 21	02	Les vacances (les) Nous avons visité (visité)
Copie 22	02	La soirée (le) J'ai fait (fait)
Copie 23	02	Je suis allée (je suis allé) Nous avons vu (nous avons vu)
Copie 24	05	J'ai adoré (adoré), j'ai passé (passé) J'ai fait (fait), je suis allé (allé) Des glaces (glaces)
Copie 25	03	Les vacances (les vacances) Nous avons visité (visité) Visite (visite) Nous sommes partis (partir)
Copie 26	03	Nous sommes allés (nous sommes allés) Les paysages (les paysages)

Interprétation et analyse des données

		Nous avon admire (nous avons admiré)
Copie 27	03	Les vacance (les vacances) Nous avons visite (visité) Vraimen (vraiment)

Commentaire :

Ce tableau offre une vue détaillée des erreurs morphogrammique. Nous avons observé que celle-ci sont les plus commises par les apprenants, nous avons remarqué aussi qu'ils ont des problèmes relatifs à l'accord des noms et des déterminants (les vacance/les vacances), (les glace /les glaces) aussi à l'accord du participe passé des verbes (Nous sommes alles/Nous sommes allés), (Nous avon admire/Nous avon admiré) malgré que la majorité des verbes sont déjà vus dans la séance 5et 6 tel que (faire, aller, admirer, prendre, partir) .Ces erreurs résultant d'une mauvaise compréhension ou application des règles d'accord. Il est nécessaire d'intensifier les activités afin que les apprenants puissent corriger ces erreurs.

Tableau n°08 : les erreurs à dominante logogrammique

Nombre de copies	Nombre d'erreurs	Les erreurs
Copie 01	01	a Oran (à)
Copie 02	Pas d'erreurs	
Copie 03	Pas d'erreurs	
Copie 04	Pas d'erreurs	
Copie 05	01	a la plage (à)
Copie 06	Pas d'erreurs	
Copie 07	01	C'est vacances (ces)
Copie 08	Pas d'erreurs	
Copie 09	Pas d'erreurs	
Copie 10	Pas d'erreurs	
Copie 11	Pas d'erreurs	
Copie 12	Pas d'erreurs	

Interprétation et analyse des données

Copie 13	01	La plage est le musée (et)
Copie 14	Pas d'erreurs	
Copie 15	01	a Oran (à)
Copie 16	Pas d'erreurs	
Copie 17	01	à décidé (a)
Copie 18	01	a Tlemcen (à)
Copie 19	Pas d'erreurs	
Copie 20	Pas d'erreurs	
Copie 21	Pas d'erreurs	
Copie 22	Pas d'erreurs	
Copie 23	Pas d'erreurs	
Copie 24	Pas d'erreurs	
Copie 25	01	a Oran (à), est nous avons (et)
Copie 26	Pas d'erreurs	
Copie 27	02	a Tlemcen (à), ces vraiment (c'est)

Commentaire :

Les erreurs indiquées dans ce tableau sont dues à la confusion entre les homophones tels que : a/ à, et/est où entre des mots qui se prononcent de manière similaire ou ont une orthographe proche comme mètre/maitre. Les apprenants peuvent dépasser ce genre d'erreurs à travers les exercices ciblés.

Tableau n 09 : interprétation et analyse des copies de travail en groupe (groupe expérimentale)

catégories d'erreurs	Copies	Nombre des erreurs	Les erreurs
Les erreurs à dominante calligraphique	Copie de groupe 04	01	<i>avec (avec)</i>

Interprétation et analyse des données

	Copie de groupe 06	01	<i>endsoits (endroits)</i>
Les erreurs de segmentation		Pas d'erreurs	
Erreurs à dominante extra graphique (phonétique)	Copie de groupe 04	01	Taxé (taxi)
	Copie de groupe 07	01	Dand (dans)
	Copie de groupe 02	03	Tlemsen (Tlemcen) Visit (visite) Quell (quelle)
Erreurs à dominante phonogrammique	Copie de groupe 03	02	Voitur (voiture) Comm (comme)
	Copie de groupe 04	01	Souveniére (souvenir)
	Copie de groupe 07	01	Paronts (parents)
	Copie de groupe 01	02	Je suis allée (allé) J'ai prépare (préparé)
Erreurs à dominante morphogrammique	Copie de groupe 02	03	Pour visite (visiter) Nous avons mange (mangé) Les glace (glaces)
	Copie de groupe 03	02	Des animaux domestique et sauvage (domestiques et

Interprétation et analyse des données

			sauvages)
	Copie de groupe 04	01	De grands (des)
	Copie de groupe 05	01	Ma grand-mère préparer (a préparé)
	Copie de groupe 06	02	Nous avons alle (allé) Nous visité (nous avons visité)
Erreurs à dominante logogrammique	Copie de groupe 01	01	a demain (à demain)
	Copie de groupe 02	01	Vert Tlemcen (vers)
	Copie de groupe 04	01	Ce que à fait (a fait)

Commentaire :

Ce tableau récapitule toutes les erreurs orthographiques constatées chez les apprenants lors de la réalisation de leur travail en groupe. Globalement, nous avons observé qu'ils ont commis moins d'erreurs par rapport au travail individuel. Nous avons identifié uniquement deux erreurs dans la catégorie calligraphique et phonétique, aucune erreur de segmentation. En ce qui concerne la catégorie phonogrammique, nous avons relevé sept erreurs, principalement liées à la confusion entre les lettres. Le nombre le plus élevé d'erreurs, soit onze, a été observé dans la catégorie morphogrammique, notamment en ce qui concerne l'accord du participe passé et entre le nom et son déterminant. Enfin, pour la dernière catégorie, nous avons noté trois erreurs d'homophones.

4. Comparaisant entre le travail individuel et le travail en groupe :

Catégories d'erreurs	Pourcentage d'erreurs (travail individuel)	Pourcentage d'erreurs (travail en groupe)
Erreurs à dominante calligraphique	13.9%	1.39%
Erreurs de segmentation	7%	0%
Erreurs à dominante extra graphique	5.60%	1.39%
Erreurs à dominante phonogrammique	25.87%	4.89%
Erreurs à dominante morphogrammique	39.86%	7.69%
Erreurs à dominante logogrammique	7.70%	2.09%

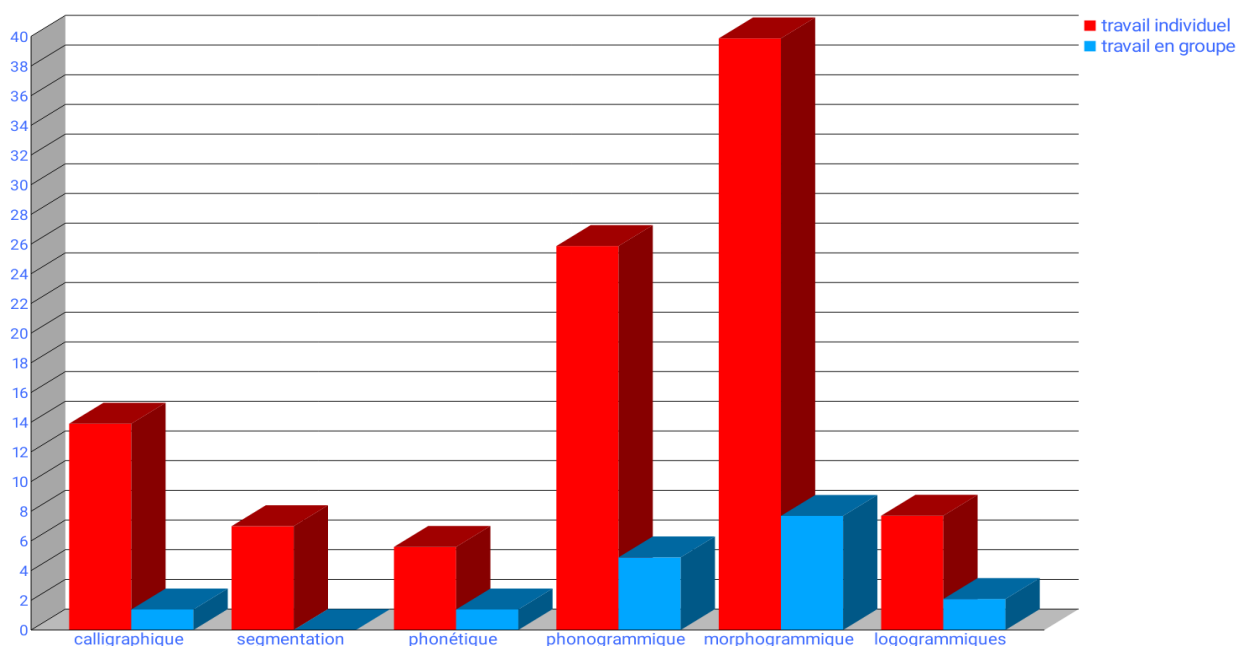


Figure n° 01 : Graphiques à barres représentant les pourcentages d'erreurs de travail individuel et travail en groupe

Après avoir analysé les copies de travail individuel et de travail en groupe, vient l'étape de la comparaison entre les résultats de ces deux modes de travail, selon le tableau :

Interprétation et analyse des données

Erreurs à dominante calligraphique sont plus fréquentes lors du travail individuel (13.9%) que lors du travail en groupe (1.39%).

Erreurs de segmentation sont présentes à hauteur de 7% lors du travail individuel mais absentes lors du travail en groupe.

Erreurs à dominante extra graphique sont plus fréquentes lors du travail individuel (5.60%) que lors du travail en groupe (1.39%).

Erreurs à dominante phonogrammique représentent 25.87% des erreurs lors du travail individuel et 4.89% lors du travail en groupe.

Erreurs à dominante morphogrammique sont les plus fréquentes, avec un pourcentage de 39.86% lors du travail individuel et de 7.69% lors du travail en groupe.

Erreurs à dominante logogrammique sont présentes dans 7.70% des erreurs lors du travail individuel et dans 2.09% lors du travail en groupe.

Globalement, nous avons observé une réduction significative du pourcentage d'erreurs dans toutes les catégories lors du travail en groupe par rapport au travail individuel, suggérant les bénéfices de travail de groupe à améliorer la qualité de l'écriture des apprenants.

5. La synthèse :

Après l'étape d'analyse des travaux réalisés individuellement et en groupe et la comparaison entre les résultats de ces deux approches, nous avons obtenu les résultats suivants :

Pendant le travail en groupe, les apprenants ont réagi de manière positive et se sont sentis à l'aise avec la tâche donnée. Ils ont commises moins d'erreurs par rapport au travail individuel.

Le travail de groupe offre à tous les élèves, quel que soit leur niveau, l'opportunité de s'exprimer, et de partager leurs opinions.

Les apprenants ont rencontré beaucoup des difficultés au niveau de l'orthographe pendant la réalisation de travail individuel, contrairement au travail de groupe qui a leur fourni un espace précieux de collaboration, de partage et d'échange des connaissances et des compétences .Ce qui a contribué à la réduction des erreurs orthographiques.

Grâce à la communication et à l'échange d'idées au sein du groupe, les apprenants ont eu l'opportunité de se corriger mutuellement et de surmonter leurs difficultés en orthographe. Cela démontre l'importance de la collaboration dans le processus d'apprentissage, où les interactions entre pairs peuvent favoriser une amélioration collective des compétences linguistiques.

Tout au long de cette partie, notre objectif a été de mettre en évidence comment le travail en groupe peut efficacement contribuer à améliorer la qualité de l'orthographe des productions écrites des apprenants de cinquième année primaire.

Suite à ces résultats, nous pouvons affirmer que le travail de groupe représente un outil didactique extrêmement efficace pour améliorer la qualité de l'orthographe des productions écrites. Il est un bon stimulateur de motivation pour les apprenants, il les incite à produire des écrits de qualité tout en favorisant l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles compétences.

Cette approche méthodologique aide les apprenants à surmonter les difficultés orthographiques liées à la réalisation d'une production écrite de qualité. Elle offre de nombreux avantages en termes d'efficacité du travail, mettant en avant les élèves en tant qu'acteurs essentiels au sein d'un environnement authentique d'échange et de collaboration, propice au développement de nouvelles compétences.

Interprétation et analyse des données

Dans cette partie analytique, nous avons appliqué une approche d'analyse qualitative et comparative des travaux des élèves de cinquième année primaire, en nous basant sur la grille typologique de NINA CATACH. Les conclusions tirées confirment nos hypothèses initiales, démontrant que le recours au travail de groupe représente une stratégie pédagogique efficace pour améliorer la qualité orthographique des productions écrites des apprenants de cinquième année primaire.

Conclusion

Conclusion

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons essayé de démontrer l'impact et l'efficacité du travail en groupe dans le développement et l'amélioration de la qualité de l'orthographe de la production écrite, chez les apprenants de 5^{ème} année primaire.

Pour mener à bien notre travail de recherche nous l'avons divisé en trois parties : dans le premier chapitre, nous avons abordé les notions théoriques clés, qui nous paraissent importantes et relatives à notre objectif de recherche : la production écrite, l'orthographe et le travail de groupe. Premièrement, nous avons défini le concept de la production écrite, l'enseignement de la production écrite en 5^{ème} année primaire en Algérie et les processus d'écriture. Après nous avons passé à la notion de l'orthographe sa définition, ces types et la typologie des erreurs orthographiques selon Nina Catche. Et par la fin nous avons entamé la signification de travail en groupe, son rôle dans l'enseignement, comment la constitution les groupes et le partage des rôles au sien de groupe.

Dans le deuxième chapitre méthodologique, nous avons mené notre travail de recherche au terrain, pour cela nous avons choisi une classe de 5^{ème} année primaire à l'école DJLIL AISSA la ville de Maghnia la willaya de Tlemcen. Afin d'effectuer notre expérimentation qui consiste à deux activités de la production écrite, une activité individuelle et une autre en groupe donc nous avons formé 7 groupes et chaque groupe contient 4 apprenants. Dont l'objectif est de vérifier l'apport du travail de groupe dans l'amélioration de la qualité de l'orthographe de production écrite chez les apprenants de 5^{ème} année primaire.

Le troisième chapitre analytique a porté sur l'analyse des erreurs en production écrite des élèves de la cinquième année primaire et plus précisément de comparer entre le travail individuel et le travail en groupe pour vérifier l'apport et l'impact de travail de groupe sur la qualité de l'orthographe des productions écrites.

Notre problématique de notre travail de recherche était la suivante :

Comment le travail de groupe peut-il aider les apprenants de 5^{ème} année primaire à améliorer la qualité de l'orthographe de leurs productions écrites ?

D'après les résultats que nous avons obtenus à la suite de notre analyse du corpus, nous pouvons répondre à cette problématique et confirmer nos hypothèses de départ .Nous pouvons dire que le travail de groupe c'est un très bon outil pédagogique qui peut aider les apprenants à perfectionner leur écriture et réaliser de bonnes productions écrites avec une bonne qualité orthographique.

Conclusion

Après le traitement des résultats, nous avons remarqué que les interactions et l'échange entre apprenants en groupe ont bien aidé la plupart des apprenants à surmonter leurs obstacles orthographiques, cet outil didactique est une stratégie très efficace dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère dont elle permet à l'apprenant d'améliorer sa production écrite.

Ce type de pédagogie encourage l'apprenant à interagir, à communiquer, à s'exprimer, à échanger des idées, à poser des questions, et à se corriger, ce qui favorise son amélioration. En d'autres termes, l'apprenant devient un participant actif qui construit activement sa propre compréhension et son savoir.

Le travail en groupe est une méthode qui favorise le développement et l'enrichissement des compétences linguistiques et rédactionnelles chez l'apprenant. En d'autres termes, cette approche aide les apprenants à surmonter les obstacles orthographiques qu'ils peuvent rencontrer lors de la rédaction.

Il est important de reconnaître que la mise en œuvre de cette stratégie d'enseignement/apprentissage peut parfois être difficile. Cela peut être attribué à divers facteurs, tels que les conditions de classe (comme le nombre d'élèves, le bavardage, etc.), qui peuvent parfois perturber sa gestion, mais il faut penser à la remédiation des difficultés que les élèves rencontrent tout au long de leur apprentissage.

Pour conclure ce présent travail de recherche, nous espérons voir cette démarche pédagogique effectivement adoptée par les enseignants dans nos classes de FLE, afin de résoudre les problèmes rencontrés dans l'enseignement/apprentissage et améliorer également la qualité de l'écrit des apprenants.

Bibliographie

Ouvrage :

- CATACH, N. (1994). L'orthographe française. 3e éd. Paris. Collection "Que sais-je ".
- COHEN, E. (1994) Le travail de groupe, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal.
- CUQ J-Pet GRUCA I. (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, - Presses Universitaire de Grenoble(PUG), France.
- DESCHENES André, J. (1988) La compréhension et la production des textes. Presses de l'université de Québec.
- DEWEY, J. (1983). Démocratie et Education, Introduction à la philosophie de l'éducation, l'âge d'homme.
- GHEORGHE, D. (1982) analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Sorbonne
- MARIE, F. (2011), comment faire travailler efficacement les élèves en groupe, Belgique, Bruxelles
- MARQILLO, L (2003) l'interprétation de l'erreur .Paris.
- PHILIPPE, M. (1984) « Outil pour apprendre en groupe », Lion, Chronique social.

Articles :

- HAIYAN, W (2017) « les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite, Une expérimentation pédagogique avec un public chinois ».P 103-117
- Oscar, V (2010) « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage ». P 76.
- PHILIPPE, M. (1985) « Apprendre en groupe dans: Revue française de pédagogie ». P 72.

Sitographies:

[https://www.scribd.com/document/628477267/Les-fiches-5eme-A-P-projet-2-Sequence-2-J-
aime-voyager-en-famille](https://www.scribd.com/document/628477267/Les-fiches-5eme-A-P-projet-2-Sequence-2-J-aime-voyager-en-famille) [consulté le 10/02/2024]

<https://www.rueduprof.com/blog/meilleurs-livres-d-orthographe-francaise>
[consulté le 02/03/2024]

<https://preparerlecrpe.com/wp-content/uploads/2015/11/grille-erreurs-nina-catach.pdf>

[consulté le 10/03/2024]

<https://www.orthographiq.com/blog/regles-essentielles-orthographe>[consulté le 10/03/2024]

Mémoires et thèses :

-BOUAMOUD, N (2018/2019) L'apport du travail en groupe à l'élaboration de la production écrite : Cas des apprenants de 3ème AM du C.E.M Alouchia Adrar. Université Ahmed Draya -Adrar

-SOUILA, C et HALIMI, L (2018/2019) Le travail de groupe comme un outil de motivation en production écrite : Cas des élèves de troisième année moyenne CEM Ghassan Kanafani Hemmem Debeg .Université 8 Mai 1945 Guelma

Usuels :

-Cuq. J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

-Dubois, Jean. (1994). *Dictionnaire linguistique et sciences du langage*. Paris.

-Le dictionnaire Larousse, (2002) Paris

-Le petit Larousse, illustré, (1997) les éditions françaises Paris.

-LE ROBERT, (2008) *dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris.

-Manuel scolaire de 5^{ème} année primaire 2023/2024 office national des publications scolaire

-Programme de 5^{ème} année primaire (2022)

-Programme de 4^{ème} année primaire(2022)

-Progression annuelle 5AP (2023/2024)

Liste des tableaux et figures :

Tableau n°01 : la nature des données et nombre d'apprenants.....	50
Tableau n°02 : La grille typologique de NINA CATACH	50-51-52
Tableau n°03 : les erreurs à dominante calligraphique	52-53
Tableau n°04 : les erreurs de segmentation.....	53-54
Tableau n°05 : les erreurs à dominante extra graphique (phonétique).....	54-55
Tableau n°06 : les erreurs à dominante phonogrammique	56-57
Tableau n°07 : les erreurs à dominante morphogrammique	58-59-60
Tableau n°08 : les erreurs à dominante logogrammique.....	60-61
Tableau n°09 : interprétation et analyse des copies de travail en groupe (groupe expérimentale).....	61-62-63
Tableau n°10 : Comparaison entre le travail individuel et le travail en groupe	64
Figure n° 01 : Graphiques à barres représentant les pourcentages d'erreurs de travail individuel et travail en groupe.....	64

Annexes

Copies de travail individuel

Pendant les vacances d'été je
suis allé à la mer avec ma famille
en voiture, j'ai joué avec le sable
avec mes frères et nous avons
ramassé les coquillages.

Cette été j'ai passé mes vacances
ma famille je suis allé à la plage.
j'ai pas mangé, le soir je suis
manger des glaces. j'ai adoré mes
vacances.

Les Le vacances d'été, j'ai voyagé En la famille.
Nous sommes allés à Flancem en train.
Nous avons visité le parc de Loir La La
ryt.

cale leur visiter
Quelle belle visite!

En vacances d'été, j'ai voyagé
en famille. Nous comme aller
à Flancem en train. Nous
avons admiré les paysages
agréable Nous avons visité
le parc de Loir La La ryt.

En vacances d'été, j'ai
voyagé en famille. Nous
sommes allés à Clémence, en
train. Nous avons admiré
les payasages agréables.
Nous avons visités le parc
de liosives La lasty.

En vacances d'été, j'ai
voyagé en famille. Nous
sommes allés à Clémence, en
train. Nous avons admiré
les payasages agréables.
Nous avons visités le parc
de liosives La lasty.

Copies de travail en groupe :

Pendant les week-end, je suis allée au jardin de Boughara. avec ma famille en voiture. et nous avons mangé des sandwichs, et le soir nous sommes rentrés à la maison, j'ai révisé mes leçons, à demain, j'ai pris mon bain et j'ai fait mes exercices à la nuit j'ai préparé mes vêtements et mes outils.

À la fin de la semaine, nous sommes réveillés tôt après nous sommes préparés. Puis, nous allons chez ma grand-mère tous les vendredis pour que toute la famille se réunisse et que ma grand-mère prépare le couscous le plus délicieux. Le soir, nous allons avec mon grand-père dans sa ferme et l'ai dans à nourrir les animaux. Quel belle week-end.

Visite à Constantine

Pendant le week-end, je suis allé à Constantine avec mes parents. Nous avons visité la mosquée Emir Abdelkader. Nous avons pris de magnifiques photos. Dans les célèbres ponts suspendus. Nous sommes allés visiter aussi le palais d'Ahmed Bey. Cette visite était formidable.

En fin de la semaine, nous avons organisé une sortie avec toute la famille. Nous avons allé à Oran c'est une belle ville. Nous ~~avons~~ ^{avons} visité le musée d'Al Rome d'Zalrama et le parc d'attraction et des endroits magnifiques. Nous pris des photos. Quelle belle visite.

TABLE DES MATIERES

Table des matières :

Introduction	01
---------------------------	----

Chapitre 01 :

Considérations théoriques : Le travail de groupe, une méthode pour améliorer l'orthographe de la production écrite

1. Qu'est-ce que la production écrite ?.....	05
1.1. Définition de l'écrit	05
1.2. Définition de la production écrite	06
1.3. Les processus d'écriture	07
1.3.1. La planification	07
1.3.2. La mise en texte.....	07
1.3.3. La révision.....	07
1.3.4. La publication	08
1.4. L'enseignement de la production écrite en 5ème année primaire en Algérie	08
2. Qu'est-ce que l'orthographe	08
2.1. Définition de l'orthographe	08
2.2. Les types d'orthographe	09
2.2.1. L'orthographe lexicale	09
2.2.2. L'orthographe grammaticale	09
2.3. Définition de l'erreur et la faute	10
a) Signification de « l'erreur »	10
b) Signification de « la faute »	10
c) La distinction faute/erreur	11
2.4. Typologie des erreurs orthographiques selon Nina Catach	11
2.4.1. Les erreurs extra-graphiques et les erreurs graphiques	12
1) Les erreurs extra-graphiques	12
2) Les erreurs graphiques	12
3. Qu'est-ce que le travail de groupe	15
3.1. Réflexion sur le travail de groupe	15
3.2. Signification de « travail de groupe »	15

3.3 Que signifie « l'apprentissage en groupe » ?	16
3.4. La structure de l'apprentissage au sein de travail de groupe	17
3.5. La constitution des groupes	18
3.6. Le partage des rôles dans le travail de groupe	19
a) Le rôle de l'enseignant	19
b) Le rôle de l'apprenant	20

Chapitre 02 :

Considérations méthodologiques : présentation, description et expérimentation

1. Description de protocole	23
1.1 L'établissement	23
1.2 La classe	23
1.3 Les apprenants	23
1.4 La période	2
2. Enquête et collecte des données	24
2.1 Organisation de la classe	24
2.2 Méthode de collecte les données	24
3. Le programme de 5 ^{ème} année primaire	25
3.1 Les objectifs du programme de 5 ^e année du cycle primaire	25
3.2 Profils d'entrée et de sortie à l'écrit	25
a) Profil d'entrée	26
b) Profil de sortie	26
3.3 L'enseignement/ apprentissage de l'orthographe en 5 ^{ème} AP	27
3.4 Présentation du programme, projet et séquence d'apprentissage de 5 ^{ème} année primaire	28
a) Déroulement des séances	29
Séance 1 : Compréhension orale	29
Séance 2 : production orale	30
Séance 3 : Vocabulaire	31
Séance 4 : Compréhension de l'écrit	33
Séance 5 : Grammaire	35
Séance 6 : conjugaison	36

Séance 7 : orthographe 1 /Orthographe 2	38
Séance 8 : Dictée	42
Séance 9 : préparation à l'écrit	43
Séance10: la production écrite	45
b) Déroulement de l'expérimentation	45
Consigne 01 : travail individuelle	45
Consigne 02: travail en groupe	46

Chapitre 03: Interprétation et analyse des données

1. Les critères d'analyse	50
2. L'analyse et interprétation des copies de travail individuelles (copies témoins)	52
3 Interprétation et analyse des copies de travail en groupe (groupe expérimentale)	61
4. Comparaisant entre le travail individuel et le travail en groupe	64
5. La synthèse	65
Conclusion	69

Bibliographie

Liste des tableaux et figures

Annexes

Résumé

Notre travail de recherche a pour objectif, de mettre en évidence l'impact du travail en groupe sur l'amélioration de la qualité de l'orthographe, des apprenants de 5ème année primaire en production écrite. Il vise également à mettre l'accent sur le rôle des interactions sociales au sein de groupe, dans le développement des connaissances orthographiques des apprenants en production écrite. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons analysé et comparé les productions écrites réalisées individuellement et celles produites en groupe. A travers les résultats obtenus de notre analyse de corpus, nous avons constaté que le travail en groupe est un moyen efficace, permettant aux apprenants de développer leurs compétences rédactionnelles, par le biais des interactions et d'investissement des connaissances entre pairs, les apprenants peuvent surmonter leurs difficultés orthographiques et à améliorer la qualité de leurs productions écrites.

Les mots clés : le travail de groupe, la production écrite, l'orthographe

Summary

Our research aims to highlight the impact of group work on improving the spelling quality of 5th-grade primary school students in written production. It also aims to emphasize the role of social interactions within groups in developing students' spelling knowledge in written production. To achieve this goal, we analyzed and compared individually produced written works with those produced in groups. Through the results obtained from our corpus analysis, we found that group work is an effective means for students to develop their writing skills through interactions and knowledge sharing among peers. Students can overcome their spelling difficulties and improve the quality of their written productions.

The keys word: work-group, written expression, orthography

ملخص

يهدف بحثنا إلى تسليط الضوء على أثر العمل الجماعي في تحسين جودة التهجئة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الإنتاج الكتابي، كما يهدف إلى التأكيد على دور التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات في تنمية المعرفة الإملائية لدى المتعلمين في الإنتاج الكتابي. ولتحقيق هذا الهدف، قمنا بتحليل ومقارنة الإنتاجات الكتابية المنتجة بشكل فردي وتلك المنتجة في مجموعات. ومن خلال النتائج التي حصلنا عليها من تحليلنا للمدونات، وجدنا أن العمل الجماعي هو وسيلة فعالة تسمح للمتعلمين بتطوير مهاراتهم الكتابية. ومن خلال التفاعل والاستثمار المعرفي بين الأقران، يستطيع المتعلمون التغلب على الصعوبات الإملائية وتحسين جودة إنتاجهم الكتابي.

الكلمات المفتاحية : العمل الجماعي , التعبير الكتابي , علم الاملاء