

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS



Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER
Spécialité : Didactique Des Langues-Cultures

Le rôle des annotations des enseignants dans le
développement de la compétence rédactionnelle des
apprenants de 4^{ème} année primaire de l'école Ben
Dahmane M'Barak de Zribet El Oued

Dirigé par :

Mme Boudounet Naima

Présenté par :

Drissi Ouiam

Année universitaire: 2024/2025

Remerciements

C'est avec une grande fierté et une profonde gratitude que je tiens à adresser mes sincères remerciements à Madame Boudounat Naima, encadrante de ce travail, pour son accompagnement constant, ses conseils précieux et ses encouragements continus qui ont grandement contribué à la réalisation de ce mémoire. Que Dieu la récompense pour ses efforts et bénisse son savoir.

Je remercie également tous les enseignants et le personnel administratif de l'Université Mohamed Khider – Biskra pour la qualité de l'enseignement qu'ils nous ont dispensé tout au long de notre parcours, ainsi que pour avoir offert un environnement propice à l'apprentissage et à la recherche.

Mes remerciements s'adressent également à l'établissement Ben Dahmane Mbarka ainsi qu'à tout son personnel pour leur accueil chaleureux, leur collaboration et les Informations qu'ils m'ont généreusement fournies, ce qui a Fortement enrichi la partie pratique de ce travail.

Enfin, j'exprime ma profonde reconnaissance à ma famille ainsi qu'à toutes les personnes qui m'ont soutenu(e) et encouragé(e) tout au long de mon parcours universitaire.

Sans leur appui, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

À vous tous, je dis merci du fond du cœur.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents

***, Mon pilier et mon soutien à chaque étape, vous m'avez
Encouragée tout au long de mon parcours universitaire.***

***À mon frère et à mes sœurs,
Vous êtes la lumière qui a illuminé mon chemin et la force qui
m'a poussée à aller jusqu'au bout.***

***À mes chères amies,
Merci d'avoir été à mes côtés, et pour vos paroles qui ont
Apaisé mes moments de fatigue et de pression.***

***À vous tous,
J'offre ce travail modeste en témoignage d'amour et de
profonde gratitude.***

Tables de matière

Remerciement

Dédicaces

Introduction générale

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1 : Cadre théorique et conceptuel

1. La compétence rédactionnelle en contexte scolaire

- 1.1. Définition de la compétence rédactionnelle.
- 1.2. la compétence rédactionnelle en contexte scolaire
- 1.3. Différentes étapes du développement de la compétence rédactionnelle

2. Le rôle des annotations dans l'apprentissage de l'écriture

- 2.1. Définition des annotations
- 2.2. Fonctions des annotations
- 2.3. Effets des annotations sur l'autocorrection

3. Les types d'annotations utilisées en classe de FLE

- 3.1. Annotations grammaticales
- 3.2. Annotations de contenu
- 3.3. Annotations structurelles

4. Les approches théoriques pour l'apprentissage de l'écriture

- 4.1. Approche cognitive
- 4.2. Approche socioculturelle
- 4.3. Approche constructiviste
- 4.4. Approche linguistique
- 4.5. Approche comportementaliste
- 4.6. Approche de l'apprentissage par projet
- 4.7. Approche multimodale

5. La réception et l'exploitation des annotations par les apprenants

- 5.1 Réactions et analyse des stratégies des annotations dans le processus d'apprentissage de l'écrit chez les apprenants
- 5.2 Rôle des annotations dans la motivation des apprenants
- 5.3 Impact des annotations sur la compréhension et la production écrite des apprenants

CONCLUSION

Deuxième partie : Cadre pratique

Chapitre 2 : Analyse et interprétations des résultats

Introduction

1. Description de l'expérimentation

1.1. Public visé

1.2. Contexte d'apprentissage

2. Méthodes et outils de recueil des données

2.1. Observation des copies annotées

2.2. Questionnaire

3. Déroulement de l'expérience

3.1 Activités de production écrite proposées

3.2 Nature des annotations observées

3.3 Suivi de l'évolution des productions

4. Analyse et interprétation des résultats 4.1. Typologie et fonction

des annotations

4.2. Grille d'analyse et exemples

4.3. Impact sur les compétences rédactionnelles

4.4. Réactions des élèves

4.5. Limites de l'étude et perspectives pédagogiques

CONCLUSION

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Introduction générale

Introduction Générale

Introduction générale

L'écriture constitue l'un des piliers fondamentaux de l'apprentissage linguistique, notamment aux premiers stades de la scolarisation. Elle contribue de manière significative au développement des compétences d'expression et de réflexion chez les apprenants. Compte tenu du rôle central que joue la langue française dans le programme scolaire algérien en tant que langue étrangère, il est essentiel d'outiller les élèves du cycle primaire avec les moyens d'écrire correctement et efficacement, tant sur le plan formel que sur le plan du contenu.

Cependant, la réalité pédagogique révèle de nombreuses difficultés rencontrées par les élèves, en particulier à l'école primaire : désorganisation des idées, erreurs grammaticales et linguistiques, manque de cohérence dans les productions écrites. Ces difficultés sont en partie liées aux méthodes d'enseignement en usage, souvent limitées à une correction superficielle sans accompagnement pédagogique véritable. D'où la nécessité d'explorer des approches alternatives capables de motiver l'apprenant et de l'accompagner dans le développement de ses compétences rédactionnelles.

Parmi ces approches, figurent les **annotations pédagogiques** que les enseignants inscrivent sur les copies des élèves. Ces remarques ne doivent pas se limiter à une simple indication des fautes, mais plutôt constituer un outil de guidage et de développement de l'autonomie dans la révision et l'amélioration des productions écrites.

Notre intérêt pour ce sujet trouve son origine à la fois dans une expérience personnelle et dans une réflexion pédagogique. Ayant moi-même rencontré des difficultés dans l'expression écrite durant ma scolarité, je mesure pleinement l'impact positif que peuvent avoir les commentaires des enseignants lorsqu'ils sont constructifs et orientés. Mon intérêt pour les pratiques pédagogiques efficaces m'a ainsi conduit à approfondir ce champ de recherche.

Dans ce cadre, la problématique que nous proposons est la suivante : « ***Quel rôle jouent les commentaires des enseignants dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves de 4e année primaire ? Et comment ces commentaires dits annotations contribuent-ils à améliorer chez les apprenants les compétences rédactionnelles ?*** »

Pour y répondre, nous avançons les hypothèses suivantes :

***Les commentaires précis et constructifs des enseignants contribuent à l'amélioration des productions écrites et au développement des compétences rédactionnelles des élèves en signalant l'erreur et son type.**

Introduction Générale

***L'intégration systématique des annotations pédagogiques dans les évaluations stimule la motivation des élèves et renforce leur engagement dans l'amélioration de leurs écrits.**

Ce travail vise à proposer des pratiques efficaces en matière d'utilisation des commentaires pédagogiques pour soutenir l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire, tout en formulant des recommandations applicables sur le terrain.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons adopté une **approche descriptive et quantitative**, en utilisant le **questionnaire** comme principal outil de collecte de données. L'échantillon sera composé d'enseignants de français ayant la charge des élèves inscrits en 4e année primaire ainsi que le programme qui leur est destiné. L'expérimentation sur le terrain sera menée à l'école **Ben DahmaneMbarka, à Zeribet El Oued, dans la wilaya de Biskra.**

Ce mémoire se structure en deux parties principales :

La partie théorique, qui présente les concepts clés relatifs à la compétence rédactionnelle, ses étapes de développement, le rôle des annotations pédagogiques, leurs types, leurs fondements théoriques, ainsi que la manière dont les élèves perçoivent et réagissent à ces commentaires.

La partie pratique, consacrée à la présentation d'une étude de terrain menée auprès d'élèves de 4e année primaire. Elle comprend l'analyse des types d'annotations observées, leur fréquence, leur impact sur les productions écrites des élèves, et les implications pédagogiques qui en découlent. Elle présente également les résultats obtenus, les difficultés identifiées, ainsi que les perspectives pour améliorer cette pratique pédagogique.

Enfin, une conclusion générale viendra récapituler les principaux résultats, évaluer la validité des hypothèses formulées, et proposer des recommandations scientifiques et pédagogiques visant à renforcer l'enseignement de l'écriture à travers l'outil précieux que représentent les **commentaires des enseignants.**

Première partie : le cadre théorique

Cadre théorique et conceptuel

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

Introduction

Le développement de la compétence rédactionnelle chez les élèves du primaire constitue un enjeu essentiel dans l'enseignement/apprentissage du français, qu'il soit langue d'enseignement, langue seconde ou langue étrangère dans de nombreux contextes éducatifs. En effet, la capacité à produire des textes cohérents, clairs et adaptés à diverses situations de communication reflète non seulement une maîtrise linguistique, mais aussi des compétences cognitives et sociales. Dans ce cadre, les commentaires des enseignants jouent un rôle central dans l'accompagnement des élèves vers une amélioration progressive de leurs productions écrites.

1. la compétence rédactionnelle en contexte scolaire

1.1 Définition de la compétence rédactionnelle

La compétence rédactionnelle joue un rôle fondamental dans la communication écrite. Ce concept désigne la capacité de communiquer efficacement par écrit, en adaptant le style au contexte dans lequel se déroule cette communication ? Il est important de garantir la clarté du message, l'organisation des idées en les présentant clairement et en utilisant un langage précis et sans ambiguïté. Selon **Sylvie Plane (1994)** :« *La compétence rédactionnelle est une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle Le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à Prendre des décisions* ». .

Dans cette citation, Sylvie Plane met en évidence de nombreuses choses, notamment qu'écrire un texte n'est pas seulement une question d'écriture. Mais plutôt il s'agit d'un processus de résolution de problèmes. Lors de l'écriture, il y a exploitation des connaissances et leur mise en œuvre, c'est pourquoi il est nécessaire de veiller sur le sujet, sur la langue, sur la grammaire, sur la syntaxe. Il est aussi important de faire appel à la connaissance de l'organisation du texte et à la prise de décisions sur la façon de l'écrire (choix des mots, structure, etc.

Donc, on comprend qu'écrire un texte, c'est Comme résoudre une série de petits puzzles tout en prenant des décisions sur Chaque détail afin Que le texte soit clair et cohérent pour le destinataire à savoir l'enseignant DuFLE dans Notre cas .

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

La compétence rédactionnelle est étroitement liée au concept plus large de l'écriture, qui peut être définie comme un moyen de communication utilisant des signes visuels sur divers supports (papier, écran, pierre, etc.). Cela fonctionne comme la parole avec des mots et de la grammaire (sens), mais chaque culture a son propre système d'écriture. Goody (1979, pp. 86–87) affirme que « *l'écriture, surtout l'écriture alphabétique, rendit possible une nouvelle façon d'examiner le discours grâce à la forme semi-permanente qu'elle donnait au message oral. Ce moyen d'inspection du discours permit d'accroître le champ de l'activité critique, favorisa la rationalité, l'attitude sceptique, la pensée logique* ». Autrement dit, l'écriture, en particulier l'alphabet, permet de conserver les mots et de les réviser plus tard, contrairement à la parole, qui disparaît une fois prononcée. Cela permet de mieux comprendre, analyser et critiquer le discours. En écrivant, nous pouvons penser plus logiquement et poser des questions plutôt que d'accepter des idées sans les examiner. Il y voit un outil pour changer notre façon de penser aidant à mieux organiser les pensées, à retenir les informations et à structurer la mémoire. Il compare les sociétés qui ont l'écriture et celles qui n'en ont pas, pour comprendre comment cela affecte leur façon de penser et de transmettre les connaissances.

Enfin, la maîtrise de l'écrit fait référence à la Capacité d'un individu à utiliser le langage écrit pour Communiqué concrètement des idées abstraites, exprimer des opinions et transmettre des informations. Cela comprend non Seulement La maîtrise de la grammaire et de l'orthographe, mais également la capacité à construire un texte de manière cohérente et à adapter le style d'écriture en fonction du contexte E du public cible. Mireille Blanc-Raveto (2005) dit que « *La maîtrise de l'écriture est une tâche difficile qui demande un front et une réflexion approfondie* ». Cela signifie que bien écrire n'est pas facile. Cela demande de la concentration, de la réflexion et beaucoup de pratique pour maîtriser les règles et bien structurer les idées .

1.2 La compétence rédactionnelle en contexte scolaire

L'école joue un rôle fondamental dans le développement des compétences rédactionnelles des scolarisés. Les élèves sont exposés à diverses situations d'écriture tout au long de leur parcours éducatif, ce qui leur permet d'acquérir des habiletés variées. La rédaction est souvent considérée comme un écrit socio-scolaire, distinct des écrits sociaux, car elle est réalisée dans un cadre éducatif avec l'intention d'être réalisée et orientée par un enseignant. La compétence

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

Rédactionnelle en contexte scolaire, c'est la capacité des élèves à écrire de manière claire, organisée et correcte. Cela inclut la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire, de la structure des phrases et du développement des idées pour produire des textes adaptés aux exigences scolaires (récits, dissertations, résumés, etc.). Selon CHARMEUX, « la rédaction est un écrit socio-scolaire, défini par la tradition de l'école, sans lien direct avec un écrit social ». Cela signifie qu'écrire à l'école est un exercice qui suit les règles scolaires et ne ressemble pas à l'écriture que nous utilisons dans la vie quotidienne, dans le cadre scolaire. Les enseignants évaluent souvent la compétence en rédaction à travers des exercices d'écriture.

D'Hainaut définit la compétence comme « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle ». Cela signifie que les élèves doivent non seulement connaître les règles de l'écriture, mais aussi s'adapter au contexte et au public visé.

1.3 Les étapes de développement de la compétence rédactionnelle

Le développement de la compétence rédactionnelle est un processus complexe qui comprend plusieurs étapes de base. Cette compétence, nécessaire dans la vie quotidienne et en milieu scolaire, est soumise aux étapes suivantes qui doivent être prises en compte pour développer les compétences rédactionnelles des élèves :

❖ Planification (pré-écriture)

Cette étape consiste à élaborer ou à concevoir un plan qui répond à la consigne avant de commencer à écrire. Il permet aux élèves de réfléchir aux idées qu'ils souhaitent exprimer et d'organiser leur réflexion. Selon Bucheton et Soulé (2009), « faire entrer un enfant dans le domaine de l'écriture, c'est lui ouvrir la porte d'une des plus grandes découvertes de l'humanité ». Cette citation souligne l'importance de l'écriture dans le développement d'un enfant sur le plan cognitif et relationnel. Cela signifie que s'engager dans l'écriture ne se limite pas à l'apprentissage technique des lettres et des mots, mais représente plutôt une ouverture à la culture, à la pensée et à la communication avec autrui.

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

❖Textualisation

Après avoir établi leur plan, les élèves commencent à rédiger. Ils choisissent les mots, sélectionnent les structures de phrases et veillent aux choix des formes grammaticales adaptées pour construire un texte clair. Ce processus permet de donner vie aux idées organisées.

❖La révision

La révision est une étape cruciale permettant aux élèves de relire leur texte pour identifier et corriger les erreurs. **Coronaire et Raymond** (1999) soulignent que « *apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à réviser* ». Autrement dit, l'écriture ne se limite pas à mettre des mots sur papier, mais cela inclut également la relecture, la correction et l'amélioration du texte pour le rendre plus clair et plus efficace.

❖Contrôle

À cette étape, les élèves doivent vérifier leur texte une dernière fois. Ils s'assurent qu'il est correct sur le plan grammatical et stylistique en l'évaluant eux-mêmes.

2. Rôle des annotations dans l'apprentissage de l'écriture

2.1.Définitions de l'annotation

En voulant définir le terme de « annotation », nous nous sommes heurtés à une variété de définitions dont nous retiendrons celles qui travaillent mieux notre étude. Parmi ces définitions, nous commencerons par celle que donne le Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales, qui annonce que l'annotation est considérée comme étant l'ensemble des : « *Remarques manuscrites notées en marge d'un texte* ». Cette définition laisse entendre que l'annotation peut être considérée comme une forme de mention, de commentaire, de remarque ou d'explication ajoutée à un texte pour en enrichir la compréhension.

La deuxième définition nous l'avons empruntée au dictionnaire Larousse. Ce dernier mentionne que l'annotation est « *l'action de faire des remarques sur un texte pour l'expliquer ou le commenter* ». Cette définition rejoint la précédente du moment qu'elle se focalise elle aussi sur les ajouts des remarques à un texte en vue de mieux contenir des éléments facilitant sa compréhension et contribuant à sa clarté. Ces remarques placées souvent en marge d'un texte peuvent demander plus d'explication à un passage ou apporter un commentaire visant la concision d'une information ou encore réclamer des précisions manquantes empêchant la visibilité du sens d'un passage écrit.

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

Ces annotations surviennent lors de la correction des copies des apprenants et ils ont pour finalité l'évaluation des acquis des enseignants. Autrement dit évaluer la performance des apprenants après avoir installé en eux une certaine compétence précisée au préalable.

L'enseignant doit identifier sur les copies les erreurs les plus importantes, celles ayant rapport avec les points formant la grille d'évaluation. A ce propos, il fait abstractions aux erreurs qui ne l'intéressent pas en amont, mais choisit plutôt ce qu'il est le plus utile d'améliorer, en fonction des niveaux de l'élève et celui de la scolarité. Pour aider l'élève à progresser dans son parcours d'apprentissage, il laisse des remarques sur la copie permettant d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'erreur commise et en même temps l'inviter à s'auto corriger.

Ces remarques peuvent être de type des lignes, des mots soulignés ou des notes de bas de page, ou en marge. Ces pointeurs aident à expliquer l'observation de l'enseignant et fournissent des conseils pour la rédaction future.

Toujours en essayant de définir d'une manière plus détaillée qu'est-ce qu'on entend par annotation, nous nous sommes référées à la définition proposée par Huart qui voit qu'il s'agit à ce propos de « *l'activité du lecteur qui consiste à poser des marques graphiques ou textuelles sur un document papier, et ce suivant plusieurs objectifs* » (Huart, 1996). Cela signifie que lorsqu'une personne lit un document papier, elle peut ajouter des signes, des mots ou des notes pour s'aider à mieux comprendre, retenir des informations ou souligner des points importants.

2.2 Fonctions des annotations

L'annotation représente un outil indispensable au processus du développement de l'enseignement-apprentissage vue ses différentes utilités et fonctionnalités. Parmi ces dernières, nous citons son utilité dans l'évaluation formative de l'apprenant tout le long de son cursus scolaire. Cet outil qui est l'annotation permet donc à l'enseignant de suivre le progrès de ses élèves au fil du temps. Les annotations mentionnent et mesurent les compétences acquises, leur mise en œuvre d'une manière correcte, elles indiquent aussi les compétences qui nécessitent encore plus de travail pour qu'elles soient installées et réinvesties correctement dans les travaux à venir ou à réaliser. Cauterman et son équipe de chercheurs mentionnent qu'« *On peut dire, d'une façon grossière, que la notation remplit prioritairement la première fonction, et que l'annotation accomplit tendanciellement la deuxième.* ».

Cette citation veut dire que mettre une **note** sert surtout à évaluer et classer les élèves, tandis que les **commentaires** et les observations écrits par l'enseignant servent plutôt à expliquer les erreurs et à aider à remédier à ces erreurs dans le but de progresser dans les apprentissages. Les commentaires aident également les élèves à réfléchir à leurs erreurs surtout si ces annotations sont bien rédigées. Les

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

annotations sont donc considérées comme un outil d'apprentissage précieux permettant aux enseignés de mieux identifier leurs erreurs et de mieux progresser dans leurs apprentissages. Cela a été noté par les auteurs dont Cauterman qui trouvent que « *L'annotation est un outil pédagogique puissant : bien formulée, elle engage l'élève dans une réflexion sur ses erreurs et favorise un apprentissage actif* ».

Les annotations peuvent également enseigner aux élèves différentes stratégies d'écriture en fournissant des exemples concrets de ce qui fonctionne bien ou moins bien dans leur texte.

Les enseignants, pour ce faire, fournissent aux élèves une variété de moyens visant à développer leurs compétences orthographiques, linguistiques, analytiques et critiques vis-à-vis de leur propre travail. De plus, elles servent à guider et accompagner les élèves dans la révision puis dans la réécriture en corrigeant leurs erreurs signalées et de ce fait, les élèves deviennent capables de procéder à la réécriture en s'auto corrigeant. Autrement dit, les annotations servent les enseignants en leur permettant de fournir des retours constructifs à leurs élèves les sollicitant à identifier les points à améliorer et à renforcer lors de la mise en pratique de leurs compétences rédactionnelles.

2.3. Les effets des annotations sur la correction

Les annotations facilitent la correction en aidant à identifier et comprendre les erreurs. Elles améliorent l'apprentissage et renforcent l'efficacité des correcteurs automatiques en affinant leur précision. Selon **Ken Hyland** et **Fiona Hyland** (2006), « *L'annotation détaillée des erreurs aide les apprenants à identifier des schémas récurrents et favorise le développement de stratégies d'autocorrection* ». Autrement dit, quand on ajoute des notes précises sur les erreurs d'un élève, cela l'aide à voir les fautes qu'il fait souvent. Ainsi, il peut mieux comprendre ses erreurs et apprendre à les corriger tout seul.

Quant aux **Bitchener** et **Ferris** (2012), ils voient que « *les annotations jouent un rôle clé dans le processus de correction, car elles fournissent un retour d'information explicite qui guide l'utilisateur vers une meilleure compréhension de ses erreurs* ». C'est-à-dire qu'elles sont essentielles dans la correction du fait qu'elles offrent un retour précis qui aide l'apprenant à mieux comprendre et corriger ses erreurs.

Ellis dit, de son côté, que « *L'annotation explicite permet aux apprenants d'identifier plus facilement leurs erreurs et d'améliorer leur performance en autocorrection* ». Cette citation signifie que des commentaires clairs, des remarques significatives orientent les apprenants à repérer et comprendre leurs erreurs commises, ce qui améliore leur capacité à se corriger eux-mêmes.

Nguyen et **Chiang** (2017) déclarent toujours à ce sujet que « *Les annotations de données sont essentielles pour améliorer la précision des systèmes d'autocorrection automatique, en fournissant des exemples concrets d'erreurs et de corrections* ». Cette citation souligne que l'annotation des données

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

permet aux systèmes d'autocorrection d'apprendre à mieux identifier et corriger les erreurs en s'appuyant sur des exemples concrets.

3. Les types d'annotations utilisées en classe de FLE

Dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), les annotations jouent un rôle essentiel pour guider les apprenants dans leur compréhension et leur production linguistique. Ils se composent de trois types principaux, tels que :

3.1 L'annotation grammaticale

Les annotations grammaticales sont des indicateurs ou des corrections qui s'ajoutent à un texte pour aider les apprenants à identifier et à corriger leurs erreurs de règles grammaticales qui portent soit sur la conjugaison, soit sur l'accord des mots soit sur la structure des phrases.

A ce propos, Santiago(2020, p 87)dit que « *L'annotation grammaticale aide les apprenants à mieux comprendre la structure de la langue et à corriger leurs erreurs de manière autonome* ».

Cela signifie encore que l'annotation grammaticale fait que les apprenants découvrent leurs erreurs et les aident à les corriger seuls. Cela leur permet de comprendre comment la langue fonctionne mieux et d'écrire ou de parler correctement.

Les annotations grammaticales désignent, donc, l'ensemble des marques, symboles ou étiquettes utilisées pour indiquer les propriétés grammaticales des mots, des phrases ou encore des segments de texte dans une langue donnée. Ces annotations servent à analyser, décrire ou catégoriser les structures linguistiques en fonction de leurs caractéristiques syntaxiques, morphologiques ou sémantiques. Elles sont surtout utilisées dans des domaines comme celui de la linguistique informatique, l'analyse de texte, ou l'enseignement des langues. Le type d'annotation appelée grammaticale est associé aux unités linguistiques (mots, morphèmes, syntagmes, etc.). Pour plus de précision, on cite « la catégorie grammaticale » qui s'intéresse aux parties de discours telles que le nom, le verbe, l'adjectif, le pronom, etc. Il ne faut pas négliger l'importance de ces annotations grammaticales ayant comme préoccupation « les traits morphologiques » mettant l'accent sur le nombre (singulier/pluriel), le genre (masculin/féminin), cas (nominatif, accusatif), temps verbal (présent, passé), mode (indicatif, subjonctif), etc. Les annotations grammaticales qui se concentrent sur « les relations syntaxiques » ayant pour fonction de préciser le sujet, l'objet, le complément, la dépendance grammaticale, etc. Enfin en ce qui concerne « les fonctions sémantiques ou pragmatiques », l'accent est mis sur plutôt l'agent, le patient, le thème, etc. Ce type d'annotations, qui doivent être pertinentes, permet, lors d'un apprentissage d'une langue, d'analyser les erreurs grammaticales des apprenants et les orienter vers l'autocorrection.

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

3.2 Les annotations de contenu

Les commentaires de contenu aident les apprenants à améliorer leurs écrits et le choix de leurs mots.

Traverso et Al (2018) ont expliqué que ces commentaires sont importants pour mieux

Comprendre la parole. « *L'annotation des interactions authentiques permet de mettre en lumière les stratégies discursives et d'aider les apprenants à affiner leurs productions.* ».

Cela signifie que les notes de l'enseignant sur les vrais dialogues aident les apprenants à comprendre la façon dont les gens parlent dans la vie quotidienne et leur montrent clairement comment ils organisent leurs idées pendant leur parole. Cela les aide à améliorer leurs compétences sur le plan de la parole et sur le plan rédactionnel.

Les **annotations de contenu** désignent alors l'ajout de métadonnées ou d'étiquettes à un texte, pour en décrire, structurer ou enrichir le contenu sémantique, conceptuel ou contextuel. Contrairement aux annotations grammaticales, qui se concentrent sur les structures linguistiques (syntaxe, morphologie), les annotations de contenu visent à capturer le sens, les thèmes, les entités, les relations sémantiques ou les informations contextuelles d'un document.

Le rôle des annotations de contenu porte sur le fait d'explicitier le sens en permettant d'organiser, d'interpréter ou d'extraire des informations pertinentes dans un cadre analytique comme la classification de textes ou l'étude thématique d'un corpus. Ces annotations de contenu peuvent inclure entre autres : l'identification d'entités nommées (repérer des noms propres) ; la classification sémantique (attribution des catégories thématiques ou conceptuelles) ; l'annotation de relations (indication des liens entre entités) ; l'annotation thématique (identification des thèmes principaux d'un texte, comme "changement climatique" ou "justice sociale") ; l'annotation contextuelle s'intéressant à ajouter des informations sur le contexte, comme le genre d'un texte ; l'annotation pragmatique décrivant les fonctions communicatives, comme les actes de langage (demande, affirmation, critique).

La distinction des annotations de contenu avec les annotations grammaticales peut être résumée en ce qui suit : les annotations grammaticales ont un Focus sur la forme et la structure linguistique (parties du discours, morphologie, syntaxe). Tandis que les annotations de contenu, leur Focus se base sur le sens, les concepts, et les informations contextuelles ou thématiques.

3.3 Les annotations structurels

Les commentaires structurels aident l'apprenant à organiser ses idées et à organiser clairement ses mots et à interconnecter. Selon Santiago (2021) : « *L'annotation structurelle joue un rôle clé dans l'amélioration de la production écrite et orale en offrant des repères pour organiser le discours* ».

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

Autrement dit, les commentaires structurels aident à améliorer l'écriture et la parole en fournissant des instructions pour organiser clairement les idées.

Dans un contexte scolaire dédié à la correction des productions écrites des apprenants, les annotations structurelles désignant les marques, commentaires ou étiquettes ajoutées à un texte pour identifier, analyser ou corriger les éléments liés à l'organisation et à la cohérence du discours. Ces annotations se concentrent sur la manière dont le texte est construit, en examinant la disposition des idées, la logique du développement, la cohésion et la cohérence globale, plutôt que sur les aspects purement grammaticaux (comme la conjugaison ou l'accord) ou sémantiques (comme le choix lexical). Elles visent à aider les apprenants à améliorer la clarté, la fluidité et l'efficacité de leurs écrits en mettant en lumière les forces et les faiblesses de la structure textuelle.

Il s'agit dans ce cas des annotations qui sont des interventions pédagogiques sous forme de Commentaires, symboles ou codes appliqués sur les productions écrites des apprenants pour évaluer et guider l'organisation textuelle. Elles ciblent des aspects comme la structure globale (introduction, développement, conclusion), la progression des idées, la cohésion (connecteurs, référents) et la pertinence des paragraphes, afin de développer les compétences d'écriture structurée et cohérente des élèves.

Dans le contexte scolaire, ce type d'annotations, lors de la correction des rédactions par des apprenants, permet à l'enseignant d'évaluer le travail de ses apprenants sur plusieurs plans. Il tente d'évaluer l'organisation globale (en vérifiant si le texte suit une structure adaptée au genre demandé) ; d'identifier les problèmes de cohérence (en repérant les ruptures dans la logique des idées ou des transitions abruptes entre sections) ; d'analyser la cohésion (en vérifiant l'utilisation des connecteurs logiques ou des références pour lier les phrases et paragraphes) ; de guider l'amélioration (en proposant des reformulations ou des réorganisations pour rendre le texte plus fluide et convaincant).

Parmi les types d'annotations structurelles, nous citons les annotations sur la macrostructure qui a tendance à s'occuper de la vérification de la présence et de la pertinence des grandes parties du texte (introduction, développement, conclusion) où l'enseignant peut signaler un commentaire comme par exemple « Introduction incomplète : manque la problématique » ou « Conclusion hors sujet : ne synthétise pas les arguments ». Quant aux annotations sur la microstructure, l'enseignant, là, corrige l'analyse de la logique au sein des paragraphes (idée principale, exemples, transitions) en disant par exemple « Paragraphe trop dense : séparez les idées en deux parties » ou « Transition manquante entre ces deux idées ». Les annotations sur la cohésion tiennent à repérer les connecteurs inappropriés ou

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

absents tels que la mention « Connecteur 'par contre' inadapté ici, préférez 'cependant' » ou « Ajouter un connecteur pour lier ces phrases ». Enfin, les annotations sur la progression thématique visent à vérifier la clarté dans l'enchaînement des idées et nous citons à titre illustratif quand l'enseignant marque que « Cette idée semble hors sujet, supprimez-la ou reliez-la à l'argument principal ».

4. approches théoriques pour l'apprentissage de l'écriture

4.1 L'approche cognitive

Les chercheurs Hayes et Flower (1980) disent que « *L'écriture est un processus complexe qui engage la mémoire de travail, la planification, la révision et l'encodage linguistique.* ».

Cela signifie que l'écriture est une activité cognitive complexe, nécessitant une planification préalable, l'utilisation de la mémoire de travail, une sélection minutieuse de la langue et une révision continue du texte dans le but de le développer. L'approche cognitive dans le cadre des approches théoriques pour l'apprentissage de l'écriture se concentre sur les processus mentaux impliqués dans l'acte d'écrire. Elle considère l'écriture comme un processus mental complexe impliquant plusieurs opérations cognitives : planification, organisation des idées, rédaction, révision, et gestion des contraintes cognitives. Elle s'appuie sur des modèles théoriques qui analysent les étapes mentales de la production écrite, comme le modèle de Hayes et Flower (1980), qui est une référence clé. Ce modèle divise l'écriture en trois processus principaux à savoir la planification (génération des idées, organisation et fixation des objectifs) ; La mise en texte (transformation des idées en phrases écrites) et la révision (relecture, correction et ajustement du texte pour répondre aux objectifs). Ces processus ne sont pas linéaires, mais interactifs et récursifs (l'élève peut revenir en arrière à tout moment). Il s'agit d'un modèle qui prend en compte la mémoire de travail, jouant un rôle crucial dans la gestion simultanée des différentes tâches d'écriture.

Le rôle de la mémoire et des processus cognitifs est que l'écriture mobilise la mémoire à long terme (connaissances linguistiques, lexicales, grammaticales) et la mémoire de travail (gestion des idées et des contraintes en temps réel). Il faut noter qu'à ce propos les apprenants ont souvent une surcharge cognitive, car ils se concentrent sur des aspects de bas niveau (orthographe, grammaire) au détriment de la planification ou de la cohérence globale. L'intérêt de cette approche est qu'elle met l'accent sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture telles que enseigner la planification (ex. : utiliser des schémas ou des cartes mentales) ; développer des compétences de révision (ex. : apprendre à relire son texte pour améliorer sa clarté ou sa cohérence) ; aider les apprenants à gérer la surcharge cognitive en décomposant le processus d'écriture en étapes.

Les limites de cette approche peuvent être évoquées pour son focus sur les processus individuels, parfois au détriment des dimensions sociales ou contextuelles de l'écriture (qui sont davantage abordées dans les approches sociocognitives ou socioculturelles). Elle peut aussi être moins adaptée pour expliquer les aspects motivationnels ou affectifs de l'écriture.

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

4.2 L'approche socioculturelle

Autrement dit, nous n'apprenons pas l'écriture seuls, mais nous l'acquérons à travers nos interactions avec les autres. Nous écrivons comme nous l'entendons et le voyons dans notre société, et nous sommes influencés par les mots et les styles que les gens, qui nous entourent utilisent. Pour cette raison, ce que nous écrivons reflète notre culture et la façon dont nous communiquons avec les autres comme le dit Vygotsky (1978)« *L'écriture est une activité sociale et culturelle façonnée par les interactions avec les autres et les pratiques discursives de la communauté.* ».

L'intégration de l'approche socioculturelle en tant qu'approche théorique pour l'apprentissage de l'écriture permet de mettre l'accent sur le rôle du contexte social, culturel et interactif dans le développement des compétences en écriture. Cette approche inspirée des travaux de Lev Vygotsky, considère l'écriture comme une pratique sociale et culturelle, ancrée dans des contextes spécifiques. Et de ce fait, on comprend que l'écriture n'est pas seulement un processus cognitif individuel, mais une activité influencée par les interactions sociales, les normes culturelles et les outils disponibles dans un environnement donné.

L'écriture se développe grâce à l'accompagnement d'un enseignant ou d'un « autre plus compétent » qui guide l'apprenant dans ses progrès. Les outils culturels (langue, modèles textuels, technologies) et les interactions sociales (discussions, feedback) servent de médiateurs pour apprendre à écrire.

Le rôle des interactions sociales est donc de mettre en avant l'importance des échanges collaboratifs où les apprenants apprennent à écrire en s'appropriant les normes et les pratiques des groupes sociaux auxquels ils appartiennent ou qu'ils souhaitent intégrer (ex. : milieu académique, professionnel). L'écriture est n'un qu'un moyen d'identité sociale où les choix d'écriture transmettent l'appartenance à une culture ou une communauté déterminée.

Dans le cadre pédagogique par exemple, on insère des pratiques qui favorisent l'interaction et le contexte telles que l'écriture collaborative (projets d'écriture en groupe ou activités d'écriture à plusieurs) ; les feedback et les rétroactions (commentaires des paires ou de l'enseignant pour aider l'élève à ajuster son texte) ; la contextualisation des tâches (proposer des activités d'écriture liées à des situations réelles ou à des genres textuels spécifiques)et l'échafaudage (offrir un soutien structuré : modèles, guides, discussions préalables).

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

Les limites de cette approche socioculturelle est qu'elle accorde moins d'attention aux processus cognitifs individuels (par rapport à l'approche cognitive) comme elle peut aussi être difficile à mettre en œuvre dans des contextes où les interactions sociales sont limitées (classes surchargées).

4.3 Approche constructiviste

On peut dire qu'un enfant apprend mieux à écrire lorsqu'il participe lui-même et utilise ses expériences personnelles. Cela signifie qu'il n'écoute pas seulement les explications, mais qu'il essaie de découvrir comment écrire à travers les situations qu'il vit à l'école ou dans la vie quotidienne. Piaget (1970) dit : *"L'apprentissage de l'écriture émerge lorsque l'élève construit activement ses connaissances à partir de ses expériences."*

L'approche constructiviste, inspirée des travaux de Jean Piaget et Jérôme Bruner, considère l'apprentissage de l'écriture comme un processus actif où l'apprenant construit ses connaissances à partir de ses expériences et interactions avec son environnement. Elle voit l'écriture comme un processus par lequel l'apprenant construit activement ses compétences en s'appuyant sur ses connaissances préalables, ses expériences et ses interactions en considérant que l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage : il n'absorbe pas passivement des règles, mais les découvre et les intègre à travers des activités significatives. Cette approche met l'accent sur l'autonomie, la réflexion et la résolution de problèmes dans l'apprentissage de l'écriture. L'apprenant, pour cette approche, est un acteur actif qui expérimente, teste des hypothèses (ex. : essayer différents styles d'écriture) et réfléchit sur ses propres processus d'écriture (métacognition). Même l'enseignant, qui joue un rôle de facilitateur, crée des situations d'apprentissage riches (ex. : projets d'écriture, discussions) et pose des questions pour stimuler la réflexion, plutôt que de transmettre directement des règles. L'approche en question valorise l'erreur comme source d'apprentissage : les erreurs dans un texte sont des opportunités pour comprendre et ajuster les stratégies d'écriture.

Néanmoins, nous reconnaissons des limites à cette approche constructiviste. Parmi ses limites, nous évoquerons son manque de structure dans certains cas, ce qui peut désorienter les apprenants qui ont besoin de directives claires. Elle demande aussi beaucoup de temps et d'accompagnement, ce qui peut être difficile dans des contextes éducatifs contraints. Elle peut également sous-estimer l'importance des aspects sociaux ou culturels, qui sont mieux abordés dans l'approche socioculturelle.

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

4.4 L'approche linguistique

L'étude et la compréhension de la structure de la langue (comme l'ordre des mots, la grammaire, la conjugaison des verbes, etc.) nous aident à comprendre quels types d'erreurs font les apprenants et pourquoi ils ont du mal à écrire. Lorsque nous savons comment construire une phrase correctement, nous pouvons comprendre ce que l'élève n'a pas réussi à réaliser, que ce soit au niveau de la grammaire, du style ou du choix des mots. Comme l'a dit Fayol (1997): « *L'analyse des structures linguistiques permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les scripteurs.* »

Donc, pour l'intégration de l'approche linguistique pour l'apprentissage de l'écriture, il faut mettre l'accent sur les aspects langagiers de l'écriture, en privilégiant la maîtrise des structures linguistiques (grammaire, vocabulaire, syntaxe) et des conventions textuelles comme centrales dans le développement des compétences en écriture. L'approche linguistique considère l'écriture comme un acte de production langagière qui repose sur la maîtrise des règles et des structures de la langue (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique). Elle se focalise sur les aspects formels de l'écriture : cohérence textuelle, correction grammaticale, choix lexical approprié et respect des conventions des genres textuels. Elle s'inspire des travaux en linguistique, notamment ceux de Noam Chomsky (sur la grammaire générative) ou de Ferdinand de Saussure (sur les systèmes de signes).

Le rôle des structures linguistiques dans l'écriture est d'une importance cruciale, où l'apprenant doit développer une connaissance explicite des outils linguistiques (ex. : conjugaison, accords, ponctuation) pour construire des phrases et des textes corrects. C'est pour cette raison-là que cette approche valorise l'analyse des textes existants pour comprendre comment les structures linguistiques sont utilisées dans différents contextes. Il est aussi à noter l'importance de la métalinguistique qui nécessite une réflexion sur la langue (ex. : pourquoi choisir un temps verbal plutôt qu'un autre) ce qui aide à améliorer la qualité de l'écriture.

Les limites à mentionner dans cette approche portent sur le fait qu'elle peut être évoquée pour son focus sur les aspects formels, parfois au détriment de la créativité, de l'expression personnelle ou des dimensions sociales de l'écriture. Elle risque aussi de privilégier la correction au détriment du contenu ou de la cohérence globale, ce qui peut décourager certains apprenants.

4.5 Approche comportementaliste

L'enfant apprend à écrire étape par étape grâce à la répétition et aux encouragements. Plus il pratique l'écriture et plus il reçoit de soutien ou de correction de la part de son professeur ou de ses parents, plus son écriture s'améliorera. Comme pour toute autre compétence, l'écriture

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

s'améliore avec une pratique et des conseils constants. Comme le dit Skinner(1957) :«

L'écriture, comme tout comportement, peut être façonnée par le renforcement et la répétition.»

Cette approche comportementaliste pour l'apprentissage de l'écriture envisage l'écriture comme l'acquisition de comportements observables, développés par le conditionnement opérant et classique. Selon cette perspective, écrire est un ensemble de compétences mesurables (ex. : orthographe correcte, structure textuelle) qui s'acquièrent par la répétition, la pratique et le renforcement positif ou négatif. Inspirée des théories de Skinner, elle met l'accent sur les stimuli (ex. : consignes), les réponses (ex. : production écrite) et les conséquences (ex. : récompenses ou corrections). L'apprenant, donc, développe des compétences en écriture grâce à des renforcements positifs (ex. : félicitations pour un texte correct) ou négatifs (ex. : correction d'erreurs pour éviter une mauvaise note). Et la maîtrise des aspects techniques de l'écriture (ex. : grammaire, ponctuation) repose sur des exercices répétés jusqu'à ce que les comportements deviennent automatiques tout en veillant sur un apprentissage décomposé en petites unités (ex. : rédiger une phrase simple, puis un paragraphe) avec des critères de réussite clairs.

Dans cette approche comportementaliste, on insiste sur la pratique systématique pour ancrer les compétences. Les erreurs sont corrigées immédiatement pour éviter leur répétition, et les succès sont récompensés pour encourager la persévérance. Par exemple, un élève qui orthographe correctement un mot après plusieurs exercices peut recevoir une note positive, renforçant ce comportement. Cette approche valorise l'apprentissage par imitation, où les apprenants reproduisent des modèles textuels déjà fournis. Les pratiques pédagogiques découlant de cette approche sont structurées et directives. On procède dans cette approche aux exercices répétitifs, des Feedback immédiats, des progressions graduelles, des renforcements positifs et des modèles textuels

En ce qui concerne les limites de cette approche, nous citons son caractère mécaniste, qui Néglige les dimensions créatives, cognitives et sociales de l'écriture. En se concentrant sur les comportements observables, elle peut limiter l'expression personnelle et la réflexion métacognitive. De plus, les apprenants risquent de devenir dépendants des renforcements externes, ce qui peut freiner leur autonomie. Enfin, elle est moins adaptée aux tâches complexes comme la rédaction de textes argumentatifs ou créatifs, où la subjectivité joue un rôle important.

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

4.6 Approche de l'apprentissage par projet

L'approche de l'apprentissage par projet (APP) considère l'écriture comme une activité intégrée dans des projets concrets, où les apprenants produisent des textes dans un contexte authentique et significatif. Inspirée des théories constructivistes de **Piaget** et socioconstructivistes de **Vygotsky**, cette approche valorise l'apprentissage actif, collaboratif et interdisciplinaire. Les élèves développent leurs compétences en écriture en répondant à des problématiques réelles ou simulées, souvent en lien avec d'autres disciplines (ex. : histoire, sciences, arts). L'écriture est motivée par un objectif concret, comme produire un journal scolaire, écrire une lettre à une institution ou créer un recueil de récits. Les pratiques d'écriture sont ancrées dans des situations réelles ou pertinentes pour les apprenants, ce qui renforce leur engagement. Les projets impliquent souvent un travail en groupe, où les élèves co-construisent leurs textes, partagent des idées et s'entraident où leur écriture s'intègre à d'autres domaines (ex. : rédiger un rapport scientifique, écrire une pièce de théâtre historique), favorisant une approche globale.

Dans l'APP, l'écriture n'est pas un exercice isolé, mais une composante d'un projet plus large. Par exemple, un projet de création d'un magazine scolaire peut inclure la rédaction d'articles, d'éditoriaux et de publicités, chacune nécessitant des compétences spécifiques (argumentation, description, persuasion). Les apprenants explorent différents genres textuels, adaptent leur écriture à un public cible et reçoivent des retours de leurs pairs ou de l'enseignant tout au long du processus. Ce cadre favorise la motivation, car les élèves perçoivent l'utilité immédiate de leurs écrits.

Les limites de l'APP peuvent être vues dans les critiques qui lui sont adressées : elle est critiquée pour sa complexité organisationnelle, car elle demande du temps, des ressources et une planification rigoureuse. Certains apprenants peuvent se sentir dépassés sans suffisant. De plus, l'accent mis sur le projet peut parfois reléguer au second plan l'enseignement explicite des compétences linguistiques ou techniques, nécessitant un équilibre avec d'autres approches. Enfin, l'évaluation des projets peut être subjective, rendant difficile la mesure des progrès individuels.

En synthétisant tout cela, on dit que l'élève n'apprend pas seulement par la mémorisation ou l'écoute, mais en réalisant une activité réelle qu'il comprend et qui l'intéresse. Ce type d'apprentissage le rend plus interactif et enthousiaste, et lui permet de mieux retenir les informations. Par exemple, si nous demandons à un élève d'écrire sur quelque chose qu'il aime, il apprendra à écrire facilement parce qu'il s'intéresse au sujet. **Kilpatrick (1921)** dit que « *Les projets permettent à l'élève de s'impliquer dans une démarche signifiante, favorisant ainsi l'apprentissage.* »

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

4.7 Approche multimodale

L'enfant d'aujourd'hui n'apprend pas seulement à travers des textes, mais utilise différents moyens (images, symboles) pour communiquer. L'enseignant doit donc intégrer ces méthodes dans l'enseignement de l'écriture afin qu'elles soient proches de la réalité de l'élève et l'aident à mieux s'exprimer. Comme l'a dit Jewitt(2007)«*L'apprentissage de l'écriture doit tenir compte de la diversité des modes de communication utilisés par les élèves.* ».

L'approche multimodale pour l'apprentissage de l'écriture envisage cette dernière comme étant une pratique intégrée dans un système de communication où le texte interagit avec d'autres modes sémiotiques, tels que l'image, le son, la vidéo ou la mise en page. S'appuyant sur les travaux de Kress et van Leeuwen (2001) en sémiotique sociale, elle reconnaît que les textes contemporains, notamment dans les environnements numériques, combinent plusieurs modes pour transmettre du sens. Cette approche valorise la capacité des apprenants à composer des messages complexes en exploitant les fonctionnalités de chaque mode. De ce fait, la production écrite s'enrichit par l'utilisation simultanée de différents modes (ex. : texte écrit, graphiques, hyperliens) qui interagissent pour créer un message cohérent, où chaque mode a des forces spécifiques (ex. : le texte pour la précision, l'image pour l'impact visuel) que l'apprenant apprend à combiner de manière stratégique. Les compétences en écriture incluent la capacité à naviguer et à produire des textes dans des contextes variés, comme les blogs, les réseaux sociaux ou les présentations multimédias. La multimodalité est particulièrement pertinente dans les environnements numériques, où les outils technologiques (logiciels de montage, plateformes en ligne) facilitent la création de contenus hybrides.

Dans l'approche multimodale, l'écriture n'est pas isolée, mais intégrée dans des compositions où le texte dialogue avec d'autres éléments. Par exemple, un projet de création d'une affiche combine un slogan (texte), des images et une mise en page pour transmettre un message. Les apprenants apprennent à choisir les modes appropriés en fonction du public, du contexte et de l'objectif à communiquer.

L'implication de cette approche pédagogique multimodale encourage la créativité et l'adaptation aux contextes contemporains. Par exemple, on propose aux apprenants des activités où les élèves créent des contenus hybrides, comme des vidéos avec sous-titres, des sites web ou des présentations incluant texte, images et sons. Les apprenants sont invités à étudier des exemples réels (publicités, pages web, films) pour comprendre comment les modes interagissent et contribuent au sens. A ce propos, il est nécessaire d'intégrer des outils numériques pour permettre aux apprenants d'expérimenter la composition multimodale. Apprendre aux élèves à adapter leur écriture en fonction du

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

mode et du support et évaluer non seulement la qualité du texte, mais aussi l'efficacité de l'ensemble multimodal (cohérence, impact visuel, accessibilité).

Malgré l'apport fructueux de l'approche multimodale, elle est critiquée pour sa dépendance aux outils technologiques, qui ne sont pas toujours accessibles ou maîtrisés par tous les apprenants. Elle nécessite également une formation spécifique pour enseigner et évaluer les compétences multimodales. De plus, un accent excessif sur les aspects visuels ou technologiques peut reléguer au second plan les compétences traditionnelles en écriture (ex. : grammaire, cohérence textuelle). Enfin, elle peut être difficile à mettre en œuvre dans des contextes éducatifs avec des ressources limitées.

5. La réception et l'exploitation des annotations par les apprenants

5.1 Rédaction et analyse des stratégies des annotations dans le processus d'apprentissage de l'écrit chez les apprenants

L'annotation est un outil pédagogique essentiel pour développer les compétences de production écrite des apprenants, en particulier au niveau primaire. En quatrième année d'enseignement primaire, les commentaires des enseignants jouent un rôle crucial dans la médiation entre l'erreur et l'apprentissage. Ces remarques, souvent écrits en marge ou à l'intérieur du texte, visent à aider l'élève à reconnaître, comprendre, puis corriger ses erreurs. Cependant, l'efficacité de ces commentaires dépend de plusieurs facteurs, notamment de la nature des annotations, du niveau de compréhension des apprenants et des stratégies d'apprentissage utilisés pour gérer ces commentaires.

• La réception des annotations : un outil de guidance

Les commentaires des enseignants aident les élèves à identifier leurs erreurs et à comprendre ce qu'ils n'ont pas bien compris, et ils les encouragent également en soulignant les bons points de leur écriture. Selon le scientifique Vygotsky (1934), un étudiant apprend mieux lorsqu'il reçoit l'aide d'une personne plus expérimentée, comme un enseignant. Grâce à ces commentaires, l'élève peut développer son écriture étape par étape, car ils le guident et l'aident à s'améliorer de manière claire et facile.

• L'exploitation des annotations : vers une écriture réflexive

Reuter (2007) souligne que « *l'annotation constitue un pont entre la réception d'un texte et sa réécriture* ». Il veut dire par là que les commentaires des enseignants aident l'élève à comprendre son écriture, puis à voir comment il peut la modifier et l'améliorer. En d'autres termes, ces commentaires aident l'étudiant à passer de la simple lecture de son texte à une lecture qui le prépare au travail de réécriture mais cette fois-ci il le fera d'une manière plus efficace. C'est comme un pont entre

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

ce qu'il a écrit la première fois (le premier jet d'écriture) et la nouvelle version qui sera le deuxième jet de son écriture).

•Les stratégies d'annotation: un apprentissage en soi

L'apprentissage des élèves à utiliser les annotations est une partie importante du processus d'apprentissage. Lorsque l'enseignant explique aux élèves comment utiliser des outils comme les couleurs, le soulignement, les notes en marge ou les flèches pour réorganiser les phrases, il les aide à réfléchir à la manière d'améliorer leurs écrits par eux-mêmes. D'après Bucheton et

Soulé (2009), *"le travail sur l'écrit s'accompagne d'un travail sur les gestes professionnels de l'enseignant, notamment à travers l'articulation entre guidage et autonomie.*

Cela veut dire que l'enseignant doit savoir trouver un équilibre entre guider et aider l'élève, et le laisser travailler de manière autonome.

5.2 Rôle de l'enseignant et médiation didactique

Il ne suffit pas qu'un enseignant écrive des commentaires sur les écrits des élèves. Il doit également leur apprendre à comprendre ces commentaires et à en tirer profit pour améliorer leur écriture. Le chercheur Dufays (2010) explique que l'enseignant doit entraîner l'élève à réfléchir à ses erreurs : pourquoi a-t-il fait une erreur ? Comment corriger l'erreur ? Comment éviter de le répéter plus tard ? C'est ce qu'on appelle le « travail métacognitif », ou la réflexion sur la façon dont vous apprenez. Et pour que ce processus soit réussi, il est utile que l'enseignant organise des activités de soutien telles que : programmation des séances d'explications commentées (en groupe ou individuelles), tableaux de révision aidant les élèves à corriger leur écriture, etc. Tout cela fait du feedback un outil d'apprentissage utile, et pas seulement une correction des erreurs.

Les commentaires rédigés par les enseignants jouent un rôle important dans la motivation des élèves, notamment lorsqu'ils sont utilisés lors de l'évaluation formative. Lorsque ces commentaires sont clairs, ils aident les élèves à mieux participer, augmentent leur confiance en eux et les encouragent à apprendre de manière autonome. Selon Deci & Ryan (1985), l'apprenant est motivé à apprendre en interne lorsqu'il reçoit des commentaires qui

l'encouragent à s'améliorer, plutôt que de se concentrer uniquement sur ses notes. Lorsqu'il remarque qu'il progresse pas à pas, il se sent en confiance et aime en apprendre davantage. Ils confirment en disant que : « *une rétroaction qui soutient l'autonomie, en mettant l'accent sur*

l'amélioration plutôt que sur la performance, favorise la motivation intrinsèque des étudiants ». Hattie et Timperley (2007) disent également que « *Pour être motivante, la rétroaction doit*

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

nourrir le sentiment de compétence en précisant ce qui a été bien fait et ce qui peut être amélioré. ».

Cela signifie que tous les commentaires donnés par l'enseignant doivent aider l'élève à avoir confiance en lui-même. Il faut lui annoncer par exemple avant tout qu'il a bien

fait, puis lui expliquer ce qu'il doit améliorer. De cette façon, l'élève sent qu'il progresse et

apprend, et est plus motivé. Brookhart (2008), à son tour, affirme sur ce sujet que si les commentaires fournis par l'enseignant sont clairs et comprennent des étapes pour aider l'élève à progresser, cela

encourage l'élève et augmente son désir de continuer et de faire des efforts. Lorsqu'un étudiant sait

exactement ce qu'il doit faire pour améliorer son travail, il se sent motivé et est plus disposé à travailler

à nouveau. Brookhart dit que « *Les commentaires détaillés qui donnent des indications claires sur*

comment progresser ont un effet positif sur la motivation des étudiants à poursuivre leurs efforts. ».

Enfin, Nicol & Macfarlane-Dick (2006) soulignent que tous les bons commentaires de l'enseignant

aident l'élève à apprendre à évaluer son propre travail. Lorsqu'un élève est capable de reconnaître et de

corriger ses erreurs, il devient plus indépendant dans son apprentissage. Comme il est dit: « *Une bonne*

rétroaction aide les apprenants à développer leurs propres capacités d'évaluation, ce qui renforce leur

autonomie et leur motivation. ».

5.3 Impact des annotations sur la compréhension et la production écrite des apprenants

5.3.1 L'impact des annotations sur la compréhension des apprenants

Les annotations contribuent efficacement à améliorer la compréhension des textes par les apprenants et à soutenir leur capacité à s'exprimer par écrit. Ils constituent un moyen utile de fournir un soutien cognitif, de motiver l'apprenant et de l'aider à développer ses compétences en écriture. Lorsqu'un élève lit un texte et fait des marques telles que souligner, surligner ou écrire de petites notes, cela l'aide à comprendre le texte plus clairement.

Cette méthode est particulièrement utile pour les étudiants qui ont des difficultés à lire, car elle les aide à se concentrer et à suivre facilement le sens. O'Neil, Ehrlich, Remond et Tardieu (1999) disent que : « *Laisser des traces sur le texte pendant la lecture peut constituer une aide considérable à la compréhension, notamment pour les lecteurs faibles. ».* Tardif (1992) souligne aussi que : « *L'annotation favorise la compréhension du texte en soutenant des stratégies métacognitives comme la synthèse, le résumé ou le questionnement. ».* Cela signifie que lorsque l'apprenant prend des notes pendant qu'il lit, cela l'aide à comprendre le texte plus clairement. Parce que cela lui fait réfléchir à ce qu'il lit, résumer les idées importantes et se poser des questions, ce qui l'aide à mieux se souvenir et à mieux comprendre les informations.

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

Ainsi, prendre des notes n'est pas seulement une habitude, c'est un outil utile qui vous aide à apprendre. **Lamberski et Roberts (1979)** affirment que :«*Les annotations, telles que lessoulinevements ou les notes en marge, permettent de retenir plus facilement l'information et de maintenir la concentration pendant la lecture.* ». Ceci dit qu'en soulignant des mots ou en écrivant de courtes notes à côté du texte, il devient plus facile de mémoriser les informations.

De plus, cette méthode aide le lecteur à rester concentré et à ne pas se disperser pendant la lecture.

5.3.2 L'impact des annotations sur la production écrite des apprenants

TellabInas (2021) affirme que«*Lorsqu'un enseignant écrit des remarques sur le texte d'un élève, il ne fait pas que corriger les erreurs. Il aide aussi l'élève à apprendre et à progresser* ». Ces remarques peuvent prendre plusieurs formes telles que : les formes descriptives (elles indiquent ce que l'élève a fait dans son texte). Les formes évaluatives (elles montrent si le travail est bon ou s'il doit être amélioré). Les formes directives (elles donnent des conseils pour améliorer l'écriture). Les formes explicatives (elles expliquent les erreurs ou clarifient une idée). Tellab le dit parfaitement que : «*L'annotation de l'écrit par l'enseignant est un acte linguistique, pédagogique, didactique et évaluatif à visée formative. Elle peut se manifester sous des formes descriptives, évaluatives, directives ou explicative.* ».

5.4 L'interaction entre les annotations et les pratiques d'écriture des apprenants

Les annotations, telles que les commentaires des enseignants ou des camarades, ont un impact important sur la manière dont les élèves écrivent et révisent leurs textes. Cela leur permet d'abord de comprendre et améliorer leur texte. Fagnant et Piérard(2012) affirment que «*L'annotation permet aux apprenants de mieux réfléchir au texte et de le transformer en une version meilleure* ». Cela signifie que lorsque l'élève écrit des notes simples sur le texte, comme souligner une idée, écrire un commentaire, ou poser une question, cela l'aide à mieux comprendre le texte, il peut modifier et améliorer le texte, par exemple : ajouter une nouvelle idée, corriger une phrase, ou réorganiser ses idées.

Ensuite, cela permet de mieux réécrire grâce aux commentaires. Lorsque l'enseignant ajoute des commentaires sur le travail de l'élève, comme des corrections ou des remarques, cela crée une forme de communication entre eux. Même si l'enseignant n'est pas présent à ce moment-là, ses annotations aident l'élève à réfléchir sur la manière d'améliorer son travail, comme s'ils étaient dans une conversation. En d'autres termes, les commentaires agissent comme des réponses ou des questions qui aident l'élève à réviser son travail, comme si l'enseignant lui donnait des conseils. Comme l'a déjà dit Camps(2001): «*Les annotations sont comme un dialogue avec l'enseignant* ».

Chapitre I: Le Cadre Théorique Et Conceptuel

Conclusion

À la fin de ce premier chapitre, il apparaît clairement que les commentaires de l'enseignant n'étaient pas de simples corrections ordinaires, mais plutôt un outil pédagogique important qui aide les élèves à développer leurs compétences en écriture. Nous avons constaté que ces commentaires, qu'ils portent sur la grammaire, le contenu ou la structure du texte, fournissent une rétroaction claire et ciblée qui encourage les étudiants à réfléchir à leur écriture.

L'intérêt de ces commentaires va au-delà de la simple correction des erreurs ; Ils contribuent également à sensibiliser les élèves aux règles de la langue et aux stratégies d'écriture. Cependant, la véritable efficacité d'un tel feedback apparaît lorsqu'il va au-delà de la correction d'erreurs pour devenir un véritable moyen d'apprentissage et de progrès.

Cela nous amène à une question importante : comment pouvons-nous améliorer les différents Types de rétroaction pour renforcer leur rôle en aidant les étudiants à s'autocorriger et à développer leur écriture ? Nous allons essayer de répondre à cette question dans la section suivante.

Deuxième partie: le cadre pratique

Deuxième chapitre :analyse et interprétations des résultats

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

Introduction

Ce chapitre représente la partie appliquée de notre recherche, dans laquelle nous présenterons l'expérimentation réalisée sur le terrain. L'objectif principal de ce chapitre est d'expliquer les étapes de mise en œuvre de l'étude, les méthodes de collecte des données, ainsi que les outils utilisés pour comprendre l'impact des annotations écrites des enseignants sur les productions des élèves.

Nous commencerons par une vue d'ensemble de l'étude, en précisant le public ciblé (les élèves de la 4^e année primaire) et le contexte scolaire dans lequel l'expérimentation a été menée. Ensuite, nous exposerons les méthodes adoptées, telles que l'analyse des copies annotées par les enseignants, l'observation des pratiques de correction en classe, ainsi qu'un questionnaire adressé aux enseignants.

Dans la deuxième partie, nous décrirons le déroulement de l'expérimentation avec les élèves, en mettant l'accent sur les activités de production écrite, les types d'annotations formulées par les enseignants, ainsi que les progrès observés dans les textes des apprenants au fil des séances. L'objectif est de déterminer si les remarques des enseignants contribuent réellement à l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves.

1. Description de l'expérimentation

1.1 Public visé

Le corpus de cette étude est constitué d'élèves inscrits en 4^e année primaire à l'école Bendahmane Mbarka, située dans la commune de Zeribet El Oued (wilaya de Biskra). Ces élèves, âgés de 9 à 10 ans, représentent un niveau fondamental dans l'apprentissage de la langue écrite, car ils commencent à produire des textes plus complexes et à développer leurs réactions.

La classe observée comprend 28 élèves, dont le niveau est hétérogène en expression écrite. Certains montrent déjà une certaine aisance dans la rédaction, tandis que d'autres éprouvent des difficultés liées à la grammaire, l'orthographe ou encore à l'organisation des idées. Ce contraste est particulièrement pertinent pour étudier l'effet des annotations des enseignants sur leur progression.

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

1.2 Contexte d'apprentissage

L'expérience a été menée dans une école publique située en zone semi-urbaine. Malgré le manque de ressources financières, l'environnement est généralement calme et propice à l'apprentissage. L'école Ben Dahman Mbarka accueille des élèves issus de milieux sociaux divers, majoritairement issus de familles à faibles revenus. Les élèves ont des compétences rédactionnelles relativement moyennes, avec des difficultés fréquentes à appliquer les règles de base de l'écriture française. Le français est enseigné comme langue seconde, ce qui affecte la qualité du travail. Les cours d'écriture sont dispensés régulièrement selon le programme officiel, mais les méthodes de correction varient d'un enseignant à l'autre. Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des élèves à l'écrit, notamment en annotant leurs copies. Ce feedback permet de corriger individuellement les erreurs et encourage et motive les élèves à améliorer leurs compétences linguistiques en rédaction.

2. Méthodes et outils de recueil des données

3. 2.1 Première méthode : Observation des copies annotées

Élèves de quatrième année primaire, avec des commentaires, des corrections ou des encouragements ajoutés par les enseignants.

Nous avons rassemblé 30 copies produites par les élèves dans une activité d'expression écrite, et parmi ces copies, nous n'en avons sélectionné que quatre pour les examiner et les analyser de près. Ces transcriptions ont été analysées en détail pour déterminer les types d'annotations utilisées, leur emplacement dans le texte et la manière dont elles ont été formulées.

Les commentaires ont été classés en quatre grandes catégories :

✓ Commentaires correctifs

L'enseignant indique le type d'erreurs (orthographe, grammaire, flexion, etc.) et la corrige.

Exemple : Le mot mal orthographié est barré et remplacé par la forme correcte.

Annotations : L'enseignant donne des conseils pour que l'apprenant améliore son écriture.

✓ Commentaires appréciatifs

Ce sont des commentaires positifs qui encouragent l'étudiant.

Exemple : "Excellent "" Continue".

Notes d'orientation : L'enseignant indique à l'élève ce qu'il peut améliorer ou ajouter.

Exemple : "Attention aux fautes d'orthographe". Ou " lisez les instructions plusieurs fois"

Nous avons également noté où ces annotations ont été placées :

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

Soit dans le texte, à côté ou au-dessus des mots en question ;

Soit à la fin de la copie, soit sous forme de commentaire général sur le travail. Finalement, nous avons remarqué comment les enseignants formulaient leurs commentaires. Cela se fait d'une manière très claire et personnelle. Cette méthode d'écriture des annotations est efficace du moment que les étudiants comprennent et appliquent les conseils.

Grâce à cette méthode, nous avons constaté une amélioration des compétences rédactionnelles des élèves grâce aux annotations.

2.2 Deuxième méthode : Questionnaire destiné aux enseignants

La deuxième méthode utilisée dans cette étude repose sur un questionnaire conçu spécialement pour les enseignants participant à l'expérimentation. Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des informations sur leurs perceptions, leurs pratiques et leurs évaluations concernant l'utilisation des annotations dans la correction des productions écrites des élèves.

Il constitue un outil de recherche combinant des approches quantitatives et qualitatives, permettant de recueillir des données précises sur les objectifs pédagogiques, les critères d'évaluation et les effets observés sur les performances des élèves.

Le questionnaire a été distribué à un échantillon représentatif d'enseignants ayant la charge de la 4^e année primaire. Il comprend 10 questions fermées, c'est-à-dire des questions proposant un nombre limité de réponses prédéfinies. Ce type de formulation facilite l'analyse des données et garantit que les informations obtenues soient claires et comparables. Les questions varient entre réponse unique et choix multiples selon la nature de chaque question.

Exemple de question :

Avez-vous recours aux annotations lors de la correction des productions écrites de vos élèves ?

Non Oui

3. Déroulement de l'expérience

3.1 Activités de production écrite proposées

Dans cette expérimentation, une seule activité a été réalisée avec les élèves de 4^e année primaire. Il s'agissait de rédiger un texte sur « **la fête du Mouloud** ». L'objectif de cette activité était de comprendre comment les annotations faites par l'enseignant sur les copies des élèves pouvaient les aider à améliorer leur manière d'écrire.

L'activité s'est déroulée en trois étapes simples :

• Première étape : la première rédaction

Chaque élève a rédigé un petit texte de manière autonome sur le thème de « la fête du Mouloud », une fête religieuse que vivent toutes les familles algériennes.

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

•Deuxième étape : intervention de l'enseignant

L'enseignant a corrigé les textes et y a ajouté des annotations, telles que des corrections d'erreurs, des explications ou des encouragements.

•Troisième étape : réécriture du texte

Les élèves ont repris leurs copies corrigées et ont réécrit le texte en tenant compte des annotations de l'enseignant, dans le but d'améliorer leur production et d'éviter les erreurs commises auparavant.

L'objectif n'était pas uniquement la correction linguistique (comme l'orthographe ou la grammaire), mais aussi d'amener les élèves à réfléchir sur leur manière d'écrire, à reconnaître leurs points forts et leurs faiblesses, ce qui contribue à améliorer progressivement leur compétence en production écrite.

3.2 Nature des annotations observées

Lors de l'analyse des copies corrigées des élèves, nous avons identifié **quatre types principaux de commentaires** (annotations) que les enseignants inscrivent sur les productions écrites. Chaque type reflète un objectif pédagogique spécifique. Il s'agit:

•Des annotations correctives

Ce sont les plus couramment utilisées. Elles visent à corriger les erreurs linguistiques telles que :

L'orthographe ;

La grammaire ;

La conjugaison ;

La ponctuation

Exemple : si l'élève écrit un mot de manière incorrecte, l'enseignant le barre et écrit la bonne forme au-dessus.

•Des annotations explicatives

Ici, l'enseignant ne se limite pas à corriger, mais il explique aussi la raison de l'erreur pour aider l'élève à comprendre.

Exemple : l'enseignant écrit « Fais attention, lis bien la consigne.

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

•Des annotations valorisantes ou incitatives

Ce sont des remarques positives visant à encourager et motiver l'élève.

Exemple : « Très bonne idée ! » ou « Tu as bien travaillé. ».

•Des annotations directives

Ce sont des conseils donnés à l'élève pour améliorer concrètement son texte.

Exemple : « Essaie d'améliorer ta rédaction. »

Enfin, ces annotations peuvent être placées **soit dans le corps du texte** (dans la marge ou au-dessus de la ligne), **soit à la fin de la copie** sous forme d'un commentaire général sur l'ensemble du travail.

3.3 Suivi de l'évolution des productions

À cette étape, nous avons suivi l'évolution du niveau des élèves en comparant le **premier texte** (avant la correction de l'enseignant) avec le **deuxième texte** (après avoir lu les annotations de l'enseignant et réécrit le texte). Même si nous avons travaillé sur une seule activité, cette comparaison entre les deux versions nous a permis de constater une nette amélioration chez plusieurs élèves. Voici quelques changements observés :

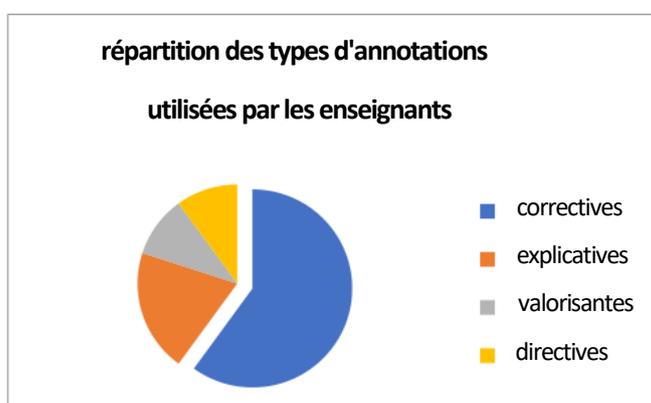
- **Meilleure organisation du texte** : certains élèves ont commencé à écrire de façon plus claire et plus structurée. Leurs idées étaient mieux organisées.
- **Réduction des fautes linguistiques** : dans la deuxième version, nous avons remarqué que les fautes d'orthographe étaient moins nombreuses.
- **Vocabulaire plus varié** : certains élèves ont utilisé de nouveaux mots plus riches, encouragés par les annotations de l'enseignant.

En conclusion, nous pouvons dire que plusieurs élèves ont pris en compte les annotations et les ont appliquées pour améliorer leur niveau en expression écrite.

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

4. Analyse et interprétation des résultats

4.1. Typologie et fonction des annotations



Pourcentage	Type d'annotation
60%	Correctives
20%	Explicatives
10%	Valorisantes
10%	Directives

Ce graphique circulaire illustre la répartition des types d'annotations utilisées par les enseignants lors de la correction des productions écrites des élèves. On remarque clairement que les annotations correctives occupent la première place, représentant 60 % de l'ensemble des remarques. Cela montre que les enseignants accordent une attention particulière à la correction des erreurs linguistiques, grammaticales et orthographiques, dans le but d'améliorer la qualité linguistique des écrits. Les annotations explicatives représentent 20 % du total, ce qui indique que certains enseignants cherchent à expliquer la nature des erreurs ou à en clarifier les causes aux apprenants. Cette approche permet à l'élève de comprendre ses fautes et de les éviter à l'avenir.

Quant aux annotations incitatives et directives, elles représentent chacune 10 %. Ces proportions sont encourageantes, car elles révèlent l'intérêt de certains enseignants pour le

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

soutien psychologique des élèves et leur motivation à progresser. Ces annotations offrent également des pistes concrètes pour améliorer les productions. Cette répartition constitue donc un indicateur positif, qui met en lumière les efforts réalisés pour atteindre un équilibre entre correction, explication, encouragement et orientation. Elle souligne également l'importance des pratiques pédagogiques positives qui prennent en compte à la fois le côté affectif et cognitif de l'élève, contribuant ainsi à un développement global de ses compétences en expression écrite.

4.5.2 Grille d'analyse et exemples

La révision des productions écrites des élèves constitue une étape essentielle pour comprendre leur progression en langue. Dans ce travail, nous nous sommes concentrés sur l'analyse de productions écrites supplémentaires d'élèves de quatrième année primaire. Pour ce faire, nous avons utilisé une grille d'évaluation qui va nous permettre d'identifier les points forts et les points faibles de chaque élève, tout en nous offrant la possibilité d'analyser une quantité importante d'informations afin de dégager les erreurs récurrentes et les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants.

Critère	Description	Note maximale
1. Respect du sujet	L'élève respecte la consigne et reste dans le cadre du Sujet proposé.	/2
2. Organisation du texte	Présence d'une structure claire : introduction – développement – conclusion.	/2
3. Correction linguistique	Maîtrise des règles grammaticales, orthographiques et syntaxiques.	/3
4. Ponctuation	Utilisation correcte des signes de ponctuation.	/1
5. Richesse lexicale	Vocabulaire varié et adapté au contexte.	/1
6. Présentation et soin	Écriture lisible, propreté de la copie, respect des marges.	/1
Total		/10

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

Tableau d'analyse des erreurs fréquentes dans les productions écrites – 4^e année primaire

Type d'erreur	Description	Exemples issus des productions	Conséquence sur la production	Recommandations pédagogiques
Non-respect de la consigne	Le contenu du texte ne correspond pas au sujet demandé	Sujet : "Yennayer" au lieu de "le Mouloud"	Déviation du thème, hors sujet	Apprendre à lire et reformuler la consigne avant de commencer la rédaction
Erreurs grammaticales	Mauvaise conjugaison, accord sujet-verbe, articles, etc.	"Papa acheter les bougies." au lieu de "Papa achète les bougies."	Altération du sens, confusion syntaxique	Révisions régulières des conjugaisons et des règles d'accord
Erreurs orthographiques	Mauvaise écriture des mots, omissions ou confusions de lettres	"Tommina" au lieu de "Tomina"	Faible maîtrise du lexique écrit	Exercices d'orthographe visuelle et dictées préparées
Erreurs syntaxiques	Mauvais ordre des mots dans la phrase	"Mangeons nous ensemble fête."	Phrase incohérente, difficulté de compréhension	Enseigner la structure de la phrase simple (S+V+C)
Absence ou mauvaise ponctuation	Manque de points, virgules, majuscules	Absence totale de ponctuation entre les phrases	Lecture difficile, flou dans les idées	Ateliers de réécriture avec insertion des signes de ponctuation
Pauvreté lexicale	Vocabulaire répétitif ou trop simple	Répétition des mots : "fête",	Texte monotone, manque de richesse linguistique	Activités d'enrichissement lexical à partir de lectures et de jeux de mots
Mauvaise structuration du texte	Absence d'introduction, de développement ou de conclusion	Phrases juxtaposées sans logique	Texte désorganisé, sans fil conducteur	Utilisation de brouillons et de schémas de planification avant l'écriture
Problèmes de présentation	Écriture illisible, ratures, non-respect de la mise en page	Lettres collées, marges non respectées, nombreux traits de correction	Impact visuel négatif, perte de clarté	Sensibilisation à l'importance de la propreté et de l'organisation du travail

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

Type d'erreur	Description	Exemples issus des productions	Conséquence sur la production	Recommandations pédagogiques
Non-respect de la consigne	Le contenu du texte ne correspond pas au sujet demandé	Sujet : "Yennayer" au lieu de "le Mouloud"	Déviation du thème, hors sujet	Apprendre à lire et reformuler la consigne avant de commencer la rédaction
Erreurs grammaticales	Mauvaise conjugaison, accord sujet-verbe, articles, etc.	"Papa acheter les bougies." au lieu de "Papa achète les bougies."	Altération du sens, confusion syntaxique	Révisions régulières des conjugaisons et des règles d'accord
Erreurs orthographiques	Mauvaise écriture des mots, omissions ou confusions de lettres	"Tommina" au lieu de "Tomina"	Faible maîtrise du lexique écrit	Exercices d'orthographe visuelle et dictées préparées
Erreurs syntaxiques	Mauvais ordre des mots dans la phrase	"Mangeons nous ensemble fête."	Phrase incohérente, difficulté de compréhension	Enseigner la structure de la phrase simple (S+V+C)
Absence ou mauvaise ponctuation	Manque de points, virgules, majuscules	Absence totale de ponctuation entre les phrases	Lecture difficile, flou dans les idées	Ateliers de réécriture avec insertion des signes de ponctuation
Pauvreté lexicale	Vocabulaire répétitif ou trop simple	Répétition des mots : "fête",	Texte monotone, manque de richesse linguistique	Activités d'enrichissement lexical à partir de lectures et de jeux de mots
Mauvaise structuration du texte	Absence d'introduction, de développement ou de conclusion	Phrases juxtaposées sans logique	Texte désorganisé, sans fil conducteur	Utilisation de brouillons et de schémas de planification avant l'écriture
Problèmes de présentation	Écriture illisible, ratures, non-respect de la mise en page	Lettres collées, marges non respectées, nombreux traits de correction	Impact visuel négatif, perte de clarté	Sensibilisation à l'importance de la propreté et de l'organisation du travail

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

4.3 Impact sur les compétences rédactionnelles

Tableau : Impact des annotations sur les compétences rédactionnelles des élèves

Degré d'amélioration	Nombre d'élèves	Pourcentage
Amélioration significative	16	57%
Amélioration partielle	8	29%
Pas d'amélioration visible	4	14%
total	28	100%

Répartition des élèves selon le niveau d'amélioration observé après l'activité de réécriture accompagnée d'annotations pédagogiques



Commentaire*

Ce graphique circulaire représente la répartition des élèves selon le degré d'amélioration observée après l'activité de réécriture, en se basant sur les annotations pédagogiques.

57 % des élèves ont montré une amélioration significative.

Cette majorité reflète l'impact des annotations explicatives, en particulier des annotations correctives, sur le développement des compétences rédactionnelles. Ces élèves ont corrigé un grand nombre de fautes linguistiques (orthographe, grammaire, ponctuation), réorganisé leurs textes de manière plus cohérente et enrichi leur vocabulaire. Leurs productions réécrites étaient plus structurées et mieux centrées sur le thème proposé.

29 % des élèves ont présenté une amélioration partielle.

Dans ce groupe, les annotations ont été partiellement prises en compte. Les améliorations se sont souvent limitées à la correction de certaines erreurs ou à de légères modifications dans la

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

structure du texte. Cela pourrait être dû à une compréhension incomplète des remarques. Néanmoins, ces élèves montrent un potentiel d'évolution s'ils bénéficient d'un accompagnement pédagogique renforcé.

14 % des élèves n'ont montré aucune amélioration notable.

Ce faible pourcentage indique que, malgré les annotations, certains élèves n'ont pas su intégrer les remarques dans leur réécriture. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cela : des difficultés d'apprentissage plus profondes, un manque de motivation ou une surcharge cognitive face à un grand nombre de retours. Cette observation souligne l'importance d'un accompagnement individualisé pour aider ces élèves à mieux comprendre et appliquer les annotations de manière efficace.

4.4. Réactions des élèves

L'analyse des annotations recueillies tout au long de cette expérience montre que la majorité des élèves ont réagi positivement aux remarques formulées par l'enseignant. En particulier, les retours positifs et les commentaires clairs ont été mieux accueillis : ils ont permis aux élèves de se sentir valorisés dans leurs efforts, ce qui a renforcé leur motivation et leur engagement dans la réécriture.

Les élèves ayant reçu des annotations ont montré une meilleure capacité à repérer et corriger leurs erreurs. Les formules d'encouragement (par exemple : « *Excellent* », « *Continue ainsi* ») ont joué un rôle essentiel dans le renforcement de la confiance en soi, notamment chez les apprenants moyens ou en difficulté. Cela s'est traduit par une amélioration visible dans leurs productions réécrites, comme le confirment les données analysées précédemment (à travers le diagramme circulaire sur l'évolution des compétences rédactionnelles).

Cependant, une minorité d'élèves ont eu du mal à tirer profit des annotations. Dans certains cas, celles-ci étaient perçues comme trop nombreuses, ce qui a provoqué une forme de découragement ou de confusion. Ce phénomène a été plus fréquent chez les élèves les plus faibles, qui avaient besoin d'un accompagnement plus personnalisé.

Ces résultats soulignent l'importance du dialogue entre l'enseignant et l'élève pour rendre les annotations écrites plus efficaces. Lorsque l'enseignant prend le temps d'expliquer oralement

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

ses remarques ou de les clarifier en classe, il devient plus facile pour les élèves de les comprendre et de les intégrer. Ainsi, les annotations ne doivent pas être perçues uniquement comme un acte de correction, mais comme un outil pédagogique qui guide l'élève, valorise ses progrès et soutient le développement de ses compétences rédactionnelles de manière progressive.

4.5. Limites de l'étude et perspectives pédagogiques

Limites de l'étude 4.5.1

Malgré les résultats encourageants de l'étude, où le feedback a amélioré la production écrite, certains points doivent être pris en considération

Premièrement : le nombre de nouveaux modèles était limité

28heures de cuisson. Analyse précise et approfondie des interactions entre le feedback et les améliorations, qui servent de base préliminaire pouvant être ultérieurement élargie par des études plus larges.

Deuxièmement : la diversité des professeurs dans les commentaires

Bien que l'analyse des options de commentaires inclue des corrections émises par trois professeurs, l'activité sur le terrain a en réalité été mise en œuvre avec un seul professeur, mais nous constatons que chacun d'eux a un style de commentaire, ce qui est une expérience riche.

Troisièmement : Le chevauchement des facteurs d'influence

L'amélioration du niveau d'écriture d'un élève ne dépend pas seulement de la note qu'il reçoit, mais est également affectée par la dimension d'isolement intermédiaire, comme le niveau initial de l'élève, le degré de sa motivation, son soutien de la part de l'enfant ou la dissimulation de la personne qu'il désire. Il est donc difficile d'attribuer toute l'amélioration directe au seul feedback écrit.

4.5.2 Perspectives pédagogiques

À la lumière des résultats obtenus et des observations recueillies tout au long de cette étude, plusieurs pistes pédagogiques peuvent être proposées afin d'améliorer l'efficacité des annotations et leur impact sur le développement des compétences rédactionnelles des élèves :

Chapitre II : Analyse Interprétation Des Résultats

Formation des enseignants à l'annotation formative

Il est essentiel d'organiser des formations spécifiques pour les enseignants, axées sur les méthodes d'annotation formative. Celles-ci doivent aller au-delà de la simple correction des erreurs, en incluant des remarques valorisantes et motivantes qui encouragent l'élève à progresser.

Impliquer les élèves dans la relecture et l'auto-correction

Favoriser la participation active des élèves dans la relecture de leurs productions, à partir des commentaires reçus, permet de développer leur autonomie et de renforcer l'apprentissage par la prise de conscience de leurs erreurs.

Utilisation de codes et de symboles unifiés en classe

L'instauration d'un système commun de symboles ou d'abréviations (couleurs, signes, codes) facilite la compréhension des annotations et rend leur traitement plus rapide et plus efficace pour les élèves.

Conclusion

À la fin du deuxième chapitre, il apparaît que les annotations explicatives et correctives jouent un rôle central dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants, en particulier chez ceux qui montrent une volonté de comprendre et d'appliquer les remarques.

Les résultats ont révélé que la majorité des élèves (57 %) ont enregistré une amélioration significative, tant au niveau linguistique (orthographe, grammaire, structures) qu'au niveau de l'organisation des textes, ce qui témoigne de l'efficacité du feedback écrit lorsqu'il est formulé de manière claire et formative.

Conclusion générale

Conclusion Générale

Conclusion générale

Notre étude de terrain, basée sur un questionnaire et une expérimentation, a révélé des résultats importants concernant le rôle des commentaires et des observations des enseignants dans l'amélioration de la compétence en écriture chez les élèves de quatrième année primaire. Malgré les difficultés évidentes rencontrées dans les productions écrites des élèves — comme le manque d'organisation des idées, les erreurs linguistiques et l'absence de cohérence — notre recherche a montré que les remarques de l'enseignant peuvent grandement aider à surmonter ces problèmes.

Nous avons constaté que lorsque les commentaires sont clairs et constructifs, ils ne se limitent pas à corriger les fautes, mais aident aussi l'élève à améliorer ses écrits et à développer son autonomie dans l'expression écrite. De plus, l'intégration de ces commentaires dans l'évaluation motive les élèves à s'impliquer sérieusement et davantage dans le processus d'écriture. Ainsi, les résultats obtenus peuvent servir de base pour repenser et améliorer les méthodes d'enseignement de la production écrite dans les écoles primaires algériennes.

Références Bibliographiques

Ouvrages

- **Blanc-Ravetto, M.** (2005). *L'expression orale et l'expression écrite en français*. Paris : Ellipses.
- **Bucheton, D., & Soulé, Y.** (2009). *L'écriture comme acte complexe*. Paris : ESF éditeur.
- **Bucheton, D., & Soulé, Y.** (2009). *Les gestes professionnels dans la classe : Un modèle pour analyser les pratiques enseignantes*. Paris : ESF éditeur.
- **Camps, A.** (2001). *La formulation de la révision dans l'écriture scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- **Charmeux, É.** (1996). *Didactique du français : Le débat*. Paris : Hachette Éducation.
- **Coronaire, C., & Raymond, P. M.** (1999). *Didactique des langues étrangères*. Paris : Nathan.
- **D'Hainaut, L.** (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- **Dufays, J.** (2010). *Didactique du français : Le processus d'écriture et son enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- **Ehrlich, M.-F., Remond, M., & Tardieu, H.** (1999). Comprendre un texte implicite : Rôle des inférences et de la mémoire épisodique. In L. Sprenger-Charolles, M. Fayol & J. Perret (Éds.), *Lecture et dyslexie* (pp. 153–168). Paris : Dunod.
- **Fayol, M.** (1997). *L'écriture : De la maîtrise du langage à son enseignement*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- **Goody, J.** (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- **Gregg, L. W., & Steinberg, E. R.** (Éds.). (1980). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- **Hayes, J. R., & Flower, L. S.** (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- **Kilpatrick, W. H.** (1921). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. New York : Teachers College, Columbia University.
- **Lamberski, R., & Roberts, P.** (1979). *La compréhension de la lecture : Rôle des annotations dans la mémoire et la concentration*. Paris : Éditions Didactiques.
- **Piaget, J.** (1970). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- **Plane, S.** (1994). *Écrire au collège : Didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.
- **Reuter, Y.** (2007). *Didactique du français : Le socle commun au défi de la diversité*. Paris : Hachette Éducation.
- **Santiago, F.** (2020). *Didactique de la grammaire pour les apprenants du FLE*. ÉditionsLinguaterra.
- **Skinner, B. F.** (1957). *Verbal behavior*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- **Tardif, J.** (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- **Vygotsky, L. S.** (1934). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- **Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Mémoire

- **Huart, P.** (1996). *Définition d'un poste de lecture active de documents électroniques* (Rapport de DEA). Toulouse : IRIT.
- **Tellab, I.** (2021). *Les annotations d'enseignants et le langage évaluatif sur les copies de la production écrite en classe de FLE* (Mémoire de master, Université KasdiMerbah – Ouargla). <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/36783>

Dictionnaires

- **Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL).** (2025, 15 février). *Annotation*. Dans CNRTL. <https://www.cnrtl.fr/definition/annotation> Larousse. (s.d.).
- *Annotation*. Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Consulté le 15 février 2025, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/annotation/3676>

Articles

- **Cauterman, M.-M., & Delcambre, I.** (1997). Pour des consignes floues. *Recherches*, (27), 115–129.
- **Ellis, R.** (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023> Redalyc.org
- **Fagnant, A., & Piérard, B.** (2012). Les fonctions de l'annotation dans les apprentissages en lecture et en écriture. *Revue française de pédagogie*, (180), 45–56. <https://doi.org/10.4000/rfp.3936>
- **Hyland, K., & Hyland, F.** (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>
- **Nguyen, T., & Chiang, D.** (2017). Transfer learning across low-resource, related languages for neural machine translation. In *Proceedings of the 8th International Joint Conference on Natural Language Processing* (Vol. 2: Short Papers, pp. 296–301). Asian Federation of Natural Language Processing. <https://aclanthology.org/I17-2050> ACL Anthology
- **Santiago, M.** (2021). L'annotation structurelle : Un outil pour améliorer la production écrite et orale en FLE. *Revue des Langues et des Didactiques*, 12(3), 45–60.
- **Traverso, V., Mondada, L., & Simon, A.-C.** (2018). CLAPI-FLE : Une plateforme pour l'enseignement du français à partir d'interactions authentiques. *Linx*, 79(2). <https://journals.openedition.org/linx/3454>

Annexe

• **Avez-vous recours aux annotations lors de la correction des productions écrites des élèves ?**

Oui Non

• **Quels types d'annotations utilisez-vous le plus souvent ?**

Directives Valorisantes Explicatives Correctives

• **À quels moments insérez-vous les annotations ?**

En classe avec l'élève Après la correction Pendant la lecture

• **Où placez-vous généralement les annotations ?**

À la fin de la copie En marge Dans le corps du texte

• **Formulez-vous vos annotations de manière personnalisée pour chaque élève ?**

Parfois Non Oui

• **Quel est, selon vous, l'objectif principal des annotations ?**

Orienter Expliquer Encourager Corriger

• **Avez-vous constaté une amélioration chez vos élèves suite à vos annotations ?**

Oui Non

• **Les élèves comprennent-ils facilement vos annotations ?**

Cela dépend Non Oui

• **Prenez-vous le temps d'expliquer vos annotations en classe ?**

Oui Non

• **Vos élèves tiennent-ils compte de vos annotations pour améliorer leurs écrits ?**

Parfois Non Oui

• **Avez-vous recours aux annotations lors de la correction des productions écrites des élèves ?**

Oui Non

• **Quels types d'annotations utilisez-vous le plus souvent ?**

Directives Valorisantes Explicatives Correctives

• **À quels moments insérez-vous les annotations ?**

En classe avec l'élève Après la correction Pendant la lecture

• **Où placez-vous généralement les annotations ?**

À la fin de la copie En marge Dans le corps du texte

• **Formulez-vous vos annotations de manière personnalisée pour chaque élève ?**

Parfois Non Oui

• **Quel est, selon vous, l'objectif principal des annotations ?**

Orienter Expliquer Encourager Corriger

• **Avez-vous constaté une amélioration chez vos élèves suite à vos annotations ?**

Oui Non

• **Les élèves comprennent-ils facilement vos annotations ?**

Cela dépend Non Oui

• **Prenez-vous le temps d'expliquer vos annotations en classe ?**

Oui Non

• **Vos élèves tiennent-ils compte de vos annotations pour améliorer leurs écrits ?**

Parfois Non Oui

- **Avez-vous recours aux annotations lors de la correction des productions écrites des élèves ?**
 Oui Non
- **Quels types d'annotations utilisez-vous le plus souvent ?**
 Directives Valorisantes Explicatives Correctives
- **À quels moments insérez-vous les annotations ?**
 En classe avec l'élève Après la correction Pendant la lecture
- **Où placez-vous généralement les annotations ?**
 À la fin de la copie En marge Dans le corps du texte
- **Formulez-vous vos annotations de manière personnalisée pour chaque élève ?**
 Parfois Non Oui
- **Quel est, selon vous, l'objectif principal des annotations ?**
 Orienter Expliquer Encourager Corriger
- **Avez-vous constaté une amélioration chez vos élèves suite à vos annotations ?**
 Oui Non
- **Les élèves comprennent-ils facilement vos annotations ?**
 Cela dépend Non Oui
- **Prenez-vous le temps d'expliquer vos annotations en classe ?**
 Oui Non
- **Vos élèves tiennent-ils compte de vos annotations pour améliorer leurs écrits ?**
 Parfois Non Oui

II. Production écrite :

Tu as célébré le Mouloud avec ta famille à la maison.

Consigne : « Rédige au moins trois (3) phrases pour raconter comment tu fêtes le Mouloud »

N'oublie pas de :

*Mettre les majuscules et la ponctuation.

* Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.

Aide-toi de la boîte à mots suivante :

Mots	Verbes	Adjectifs / mots utiles
Les fruits - le couscous - les bonbons - Papa - le henné - Maman - les bougies - un plat - ma sœur - ma grand-mère	préparer - acheter - porter - mettre (met) - être	Aujourd'hui - délicieux - traditionnel - heureux - content

*La rédaction

La fête du Mouloud

Aujourd'hui, le 12 Rabia El Awwal. C'est la fête du Mouloud, maman prépare un bon bon couscous, Ma sœur allume les bougies. Papa achète des bonbons. Mon grand père lit le Coran et ma grand mère nous met le henné.
Mon vœux est "Bonne fête".

Très bien ! Continue. Essaie d'améliorer l'écriture et tu peux améliorer ton texte en variant les mots utilisés

La fête du Mouloud

C'est la fête du Mouloud. Papa achète les bougies et les fruits. Maman prépare un plat traditionnel et délicieux. C'est le couscous. Ma grand-mère nous met le genre. Mon vœu ^{"Bonne année"} Bonne... Je suis très heureux.
Quelle belle fête!

II. Production écrite :

Tu as célébré le Mouloud avec ta famille à la maison.

Consigne : « Rédige au moins trois (3) phrases pour raconter comment tu fêtes le Mouloud »

N'oublie pas de :

* Mettre les majuscules et la ponctuation.

* Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.

Aide-toi de la boîte à mots suivante :

Mots	Verbes	Adjectifs / mots utiles
Les fruits - le couscous - les bonbons - Papa - le henné - Maman - les bougies - un plat - ma sœur - ma grand-mère	préparer - acheter - porter - mettre (met) - être	Aujourd'hui - délicieux - traditionnel - heureux - content

*La rédaction

La fête du Mouloud

C'est ^{la} la fête du Mouloud. Papa achète les bougies et les fruits. Maman prépare un plat traditionnel et délicieux. C'est le couscous. ^{grand} Ma grand-mère nous met le henné ^{voulez} Mon ^{"bonne année"} ^{très} grand-père est ^{très} très heureux.
Quelle belle fête !

Très bien ! Mais attention aux fautes d'orthographe et essaie de respecter l'usage des minuscules et majuscule.

La Bête du Mouloud

Aujourd'hui, le 12 Rabia El Awwal. C'est la
Bête du Mouloud, maman prépare un bon couscous
Ma sœur allume les bougies Papa achète des bonbons
Mon grand père lit le Karam et ma grand mère nous met
es kenne.

Mon vœux est "Bonne Bête"

La fête de Mouloud

Aujourd'hui, le 12 Rabi Elanuel, C'est la fête du Mouloud. Maman prépare un couscous délicieux. Papa achète les bougies et les fruits. Ma sœur décore le salon.

Mon vœu est "Bonne fête!"

II. Production écrite :

Tu as célébré le Mouloud avec ta famille à la maison.

Consigne : « Rédige au moins trois (3) phrases pour raconter comment tu fêtes le Mouloud »

N'oublie pas de :

*Mettre les majuscules et la ponctuation.

* Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.

Aide-toi de la boîte à mots suivante :

Mots	Verbes	Adjectifs / mots utiles
Les fruits - le couscous - les bonbons - Papa - le henné - Maman - les bougies - un plat - ma sœur - ma grand-mère	préparer - acheter - porter - mettre (met) - être	Aujourd'hui - délicieux - traditionnel - heureux - content

*La rédaction

la fête de yennayer

C'est la fête de yennayer. moussel amazigh.

Nous (~~elles~~) fêtons yennayer à la maison.

Maman prépare le couscous et des gâteaux

Traditionnels, papa a acheté les bougies et les ~~les~~ bonbons. Mon vœu est « Bonnes années ! »

Bon travail ! Mais attention tu n'as pas respecté le

thème essaie de lire la consigne plusieurs fois et essaie d'utiliser la boîte à mot donnée.

La fête du Nouvel An

c'est la fête du Nouvel An, la maman prépare
la terrine, papa a été les bougies, ma grand-
mère nous nous met le bonnet et ma sœur décore
le salon.
