

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

CENTRE FOR RESEARCH AND
DOCTORAL TRAINING IN
EDUCATION

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**L'ANALYSE DE L'EFFET DES CONSONNES COMPLEXES cr, tr,
dr, gr SUR LES PRODUCTIONS ORALE ET ÉCRITE DES ÉLÈVES
ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES**

**Cas des élèves du primaire et du secondaire d'une zone semi-urbaine
(Nanga-Eboko) et urbaine (Yaoundé)**

Mémoire rédigé et présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Sciences de l'éducation

Spécialité : Didactique du Français
Option : Recherche fondamentale

par
Alvine Françoise ONLOE
Licenciée en Lettres Modernes Françaises

Matricule
19Y3069

sous la co-direction de

Gabriel MBA
Professeur

Jean Calvin BIPOUPOUT
Professeur



Année académique
2022-2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	6
CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS ET ÉTAT DE LA QUESTION	7
CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE	21
DEUXIÈME PARTIE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	29
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE PRÉ-ENQUETE, ÉCHANTILLON, DÉROULEMENT	30
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, INTERPRÉTATION ET PERSPECTIVES	38
CONCLUSION GÉNÉRALE	88
TABLE DES MATIERES	88
ANNEXES	88

À
NGOBI et NGENKWA.

REMERCIEMENTS

Au moment où nous mettons un terme à notre travail, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à l'endroit des personnes qui nous ont accordé de leur temps, leur expérience professionnelle, leur soutien inconditionnel tant sur le plan éducatif que moral. Il s'agit :

- de nos directeurs les professeurs Gabriel MBA et Jean Calvin BIPOUPOUT pour leurs conseils constructifs à l'endroit de ce travail ;
- du doyen de la FSE le Pr. Cyrille Bienvenu BALA ;
- du chef de département de la filière DID le Pr. Rénée Solange NKECK BIDIAS qui nous a donné l'opportunité de vivre des moments inoubliables dans les établissements maternelle, primaire et secondaire. Il s'agit notamment de l'école maternelle bilingue d'application Melen B, l'école primaire d'application Melen groupe 3, le lycée bilingue d'application, l'ENIEG bilingue de Yaoundé. Ceci en vue d'en savoir plus sur les pratiques d'enseignement dans ces cycles ;
- de tous nos camarades de promotion.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

AP : Animateur Pédagogique

APC : Approche Par les Compétences

APC-ESV : Approche Par Les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie

API : Alphabet Phonétique International

CBA : Competence Based Approach

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DSM : Diagnostic and Statistical Manual

ENS : École Normale Supérieure

ENIEG : École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général

FSE : Faculté des Sciences de l'Éducation

HDM : hypothèses de la différence de marquage

HG : Hypothèse Générale

HS : Hypothèses Secondaires

L1 : Langue Source

L2 : langue cible

MA : Méthode Articulaire

Mme : Madame

MVT : Méthode Verbo Tonale

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

O : Objectif

PP : Professeur Principal

Pr : Professeur

PDF : Portable Document Format

QP : Question Principale

QS : Question Secondaire

SP : Situation Problème

TSA : Trouble Spécifique des Apprentissages

UE : Unité d'Enseignement

ZPD : Zone Proximale ou Prochaine de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique des questions, objectifs, hypothèses, variables et indicateurs	27
Tableau 2 : Résultats des audio des élèves.....	38
Tableau 3 : Résultats des corpus des élèves.....	40
Tableau 4: Présentation des identifiants.....	42
Tableau 5: avis de l'enseignant 1 sur le thème 1.....	44
Tableau 6: avis de l'enseignant 2 sur le thème 1.....	44
Tableau 7: avis de l'enseignant 3 sur le thème 1.....	45
Tableau 8: avis de l'enseignant 4 sur le thème 1.....	45
Tableau 9: avis de l'enseignant 5 sur le thème 1.....	46
Tableau 10: avis de l'enseignant 6 sur le thème 1.....	47
Tableau 11: avis de l'enseignant 7 sur le thème 1.....	47
Tableau 12: avis de l'enseignant 8 sur le thème 1.....	48
Tableau 13: avis de l'enseignant 9 sur le thème 1.....	48
Tableau 14: avis de l'enseignant 10 sur le thème 1.....	49
Tableau 15: avis de l'enseignant 11 sur le thème 1.....	49
Tableau 16: avis de l'enseignant 12 sur le thème 1.....	50
Tableau 17: avis de l'enseignant 13 sur le thème 1.....	50
Tableau 18: avis de l'enseignant 14 sur le thème 1.....	52
Tableau 19: avis de l'enseignant 15 sur le thème 1.....	52
Tableau 20: avis de l'enseignant 1 sur le thème 2.....	55
Tableau 21: avis de l'enseignant 2 sur le thème 2.....	55
Tableau 22: avis de l'enseignant 3 sur le thème 2.....	56
Tableau 23: avis de l'enseignant 4 sur le thème 2.....	56
Tableau 24: avis de l'enseignant 5 sur le thème 2.....	56
Tableau 25: avis de l'enseignant 6 sur le thème 2.....	56
Tableau 26: avis de l'enseignant 7 sur le thème 2.....	57
Tableau 27: avis de l'enseignant 8 sur le thème 2.....	57
Tableau 28: avis de l'enseignant 9 sur le thème 2.....	58
Tableau 29: avis de l'enseignant 10 sur le thème 2.....	58

Tableau 30: avis de l'enseignant 11 sur le thème 2.....	58
Tableau 31: avis de l'enseignant 12 sur le thème 2.....	59
Tableau 32: avis de l'enseignant 13 sur le thème 2.....	59
Tableau 33: avis de l'enseignant 14 sur le thème 2.....	60
Tableau 34: avis de l'enseignant 15 sur le thème 2.....	61
Tableau 35: avis de l'enseignant 1 sur le thème 3.....	63
Tableau 36: avis de l'enseignant 2 sur le thème 3.....	63
Tableau 37: avis de l'enseignant 3 sur le thème 3.....	64
Tableau 38: avis de l'enseignant 4 sur le thème 3.....	64
Tableau 39: avis de l'enseignant 5 sur le thème 3.....	65
Tableau 40: avis de l'enseignant 6 sur le thème 3.....	65
Tableau 41: avis de l'enseignant 7 sur le thème 3.....	66
Tableau 42: avis de l'enseignant 8 sur le thème 3.....	66
Tableau 43: avis de l'enseignant 9 sur le thème 3.....	67
Tableau 44: avis de l'enseignant 10 sur le thème 3.....	67
Tableau 45: avis de l'enseignant 11 sur le thème 3.....	68
Tableau 46: avis de l'enseignant 12 sur le thème 3.....	68
Tableau 47: avis de l'enseignant 13 sur le thème 3.....	69
Tableau 48: avis de l'enseignant 14 sur le thème 3.....	69
Tableau 49: avis de l'enseignant 15 sur le thème 3.....	70
Tableau 50: Grille d'analyse	71
Tableau 51 : l'alphabet phonétique international.....	92
Tableau 52 : fiche de préparation d'une leçon d'orthographe sur la prononciation des consonnes complexes cr, tr, dr, gr.....	96

RÉSUMÉ

Avec l'introduction de l'APC dans les programmes d'enseignement du secondaire au Cameroun, nous avons constaté quelques changements dans l'enseignement du français. Tout d'abord, nous avons vu l'expression orale prendre une place importante. Elle est aujourd'hui une matière à part entière, enseignée aux apprenants. L'objectif principal de l'enseignement d'une langue étant la bonne expression, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'introduction de l'expression orale dans les nouveaux programmes vient donc compléter la formation des élèves. Cependant, la bonne prononciation à l'oral ne se répercute pas toujours à l'écrit. C'est le cas chez certains apprenants qui, à l'oral et à l'écrit, confondent certaines consonnes complexes. Cette confusion a un impact négatif sur leurs performances scolaires. Par conséquent, l'objectif principal de cette recherche est de démontrer que la mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" a un impact en expression orale, écrite et sur les performances scolaires des apprenants. Alors, nous nous sommes basée sur certaines causes de ce phénomène, notamment la dyslexie, les pratiques pédagogiques et l'environnement de l'apprenant. Trois hypothèses ont donc été établies pour rendre compte des implications didactiques de ces consonnes complexes dans l'enseignement du français. Le cadre théorique utilisé pour cette étude met en évidence trois théories à savoir les théories d'étayage, de remédiation et le socioconstructivisme. Pour vérifier les hypothèses énoncées dans ce travail, une méthodologie de travail qualitative a été adoptée. Elle repose sur l'entretien à l'endroit des enseignants. Concernant les élèves, un texte a été utilisé pour tester leurs aptitudes à l'oral et à l'écrit. Un guide d'entretien a été utilisé pour recueillir des informations auprès de seize (16) enseignants. Par la suite, nous avons opté pour un texte à dicter et à faire lire à vingt-trois élèves d'une zone semi-urbaine (Nanga-Eboko) et urbaine (Yaoundé). Les informations collectées ont confirmé que la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" est un véritable problème chez les apprenants. Cette confusion est perceptible tant dans les productions orales que celles écrites. Elle relève des pratiques pédagogiques de l'enseignant, de l'environnement de l'apprenant et des problèmes liés à celui-ci.

Mots clés : APC, dyslexie, pratiques pédagogiques, performances scolaires, étayage, socioconstructivisme.

ABSTRACT

With the introduction of CBA in secondary school education programs in Cameroon, we noted some changes in the teaching of french. First, we have seen oral expression become a significant subject, now taught as a separate subject. Since the main objective of language teaching is to ensure good expression, both orally and in writing, the introduction of oral expression in the new programs has complemented the students' training. However, good pronunciation in speech does not always reflect writing, which is the case with some students who confuse certain complex consonants. This confusion negatively impacts their academic performance in both oral and written expression. Therefore, the main objective of this study is to demonstrate that oral written production of some complex consonants affects oral and written expression and students and their academic performance. Based on some causes of this phenomenon, such as dyslexia, pedagogical practices, and the student's environment. Three hypotheses have been established to account for the didactic implications of complex consonants in french teaching. The theoretical framework used for this study highlights four theories, namely the theories of scaffolding, remediation and socioconstructivism. To verify the hypotheses stated in this work, a quantitative working methodology was adopted. Relying on interviews for teachers. Concerning students, a text was used to judge their oral and written capacities. An interview grill was used to collect information from sixteen teachers. A text was dictated by teacher to students and read to about twenty three students, some from a semi-urban area and others from an urban area. The collected informations confirmed that the confusion of complex consonants " cr, tr, dr, gr" is a real problem for students, both on oral and written production. This confusion is caused by teacher's pedagogical practices, student's environment and others problems provide to student.

Keys words: APC, dyslexia, pedagogical practices, academic performance, scaffolding, socioconstructivism.

INTRODUCTION GENERALE

Depuis des décennies, l'enseignement et l'apprentissage du français en Afrique a été particulièrement sensible aux conditions ou contextes dans lesquels se réalisent les apprentissages en situation classe. Dans le cas particulier du Cameroun, l'apprentissage du français évolue dans un contexte plurilingue. Ceci est marqué par la présence de nombreuses langues en contact avec le français. Il est non seulement la langue de communication, mais aussi la principale langue de l'enseignement. Nous notons également l'anglais, (qui est enseigné de la sixième en terminale) ainsi que l'espagnol et l'allemand qui constituent des langues vivantes. L'enseignement des langues vivantes se fait à partir de la classe de quatrième jusqu'en terminale pour les classes littéraires et de la quatrième en troisième pour les classes scientifiques.

Sur le plan purement juridique, l'enseignement au Cameroun s'est fixé des dispositions légales. D'abord, il œuvre pour le meilleur fonctionnement de la transmission des enseignements par les éducateurs, mais aussi la bonne réception de ceux-ci par les apprenants. Ainsi, la Loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun (1998), en son article 4 stipule clairement que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. De plus, en son article 5, aux alinéas 1, 2 et 5, on perçoit clairement les objectifs de l'éducation qui sont entre autre :

- La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
- La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;
- L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégrité régionale et sous régionale.

Alors, l'on perçoit clairement la vision de l'éducation dans notre pays qui se consacre à l'épanouissement total de l'individu. Ce qui ne saurait donc être efficient sans l'apport de l'enseignant, qui est lui aussi un maillon très important dans la constitution des savoirs chez les apprenants. Elle s'illustre mieux dans le triangle tridimensionnel de Chevallard (1991), qui fait appel non seulement aux contenus d'enseignement dans une dimension épistémologique,

ensuite à l'enseignant dans sa dimension pédagogique. Pour terminer, elle fait appel aux apprenants dans une dimension psychologique.

De nos jours, il faut alors relever que, l'expression orale, qui a été longtemps mise à l'écart, a désormais été intégrée dans des programmes scolaires au secondaire. Elle fait partie des sous disciplines devant être enseignées aux apprenants tout au long de l'année. Elle s'accompagne en grande partie de l'expression écrite, qui, dans la phase d'intégration des ressources, aide les élèves à mobiliser les ressources apprises lors d'un module pour les appliquer à l'oral et à l'écrit.

Ainsi dit, il nous a été donné de constater, sur le plan de l'oral, que plusieurs apprenants présentent un problème dans la prononciation de certaines consonnes complexes. Ceci est perceptible non seulement pendant les évaluations en expression orale, mais aussi lors de l'enseignement des savoirs notionnels en grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison, expression écrite et orale, lecture suivie, lecture méthodique.

Cette réalité a plus largement attiré notre attention lorsque nous avons rencontré ce même problème sur les copies de certains apprenants dans le cadre des évaluations en orthographe, étude de texte et expression écrite. De plus, le respect des consignes des inspecteurs nous oblige à alterner entre la dictée classique et la correction orthographique durant les évaluations séquentielles. Nous avons une fois de plus remarqué que cette erreur apparaît sur les copies des élèves en orthographe : aussi, avons-nous conclu que ceux-ci s'expriment de la même manière tant à l'oral qu'à l'écrit.

Pour ce qui est de l'expression orale, SATCHINDANANDAM (2014) estime que la prononciation joue un rôle très important dans la communication. Elle doit être claire et distincte de telle façon que l'interlocuteur puisse facilement comprendre ce que l'on dit. On doit donc apprendre à bien prononcer pour pouvoir bien parler et bien se faire comprendre en français.

SINONEAU (2019), dans son mémoire de master deux pense que malgré le fait que l'oral est considéré comme le parent pauvre de la didactique du français, il n'en demeure pas moins qu'il est lié à la réussite scolaire des apprenants.

PROMKESA (2002) pense que la prononciation est essentielle pour la communication. Son importance conditionne aujourd'hui l'utilisation efficace de la langue en général. Une bonne prononciation facilitera l'intercompréhension et donnera comme un facteur appréciable dans l'acquisition des compétences de la langue à apprendre.

Pour les étudiants SAMIR et ABIB (2016), une bonne prononciation est importante dans la communication alors qu'une mauvaise communication entrave l'intercompréhension.

Par ailleurs, Concernant la production écrite certains auteurs notamment Pierre LARGY (2006 : 20) pense que la production écrite est une tâche qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées (conceptualisation) leur mise en forme (formulation linguistique) et leur transcription graphique.

MEZIZENE (2017) pense que l'écrit est la pièce maitresse de la langue qui constitue un moyen d'expression et de communication dans le développement des capacités informatives. Toutes les discussions, relevées succinctement ici et plus développées dans la revue de la littérature, n'ont pas cependant apporté de signification sur la mauvaise prononciation des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" qui a un impact négatif sur les résultats scolaires des apprenants. De ce fait, nous nous proposons de chercher à comprendre pourquoi les élèves d'un certain niveau scolaire, à l'écrit et à l'oral, confondent certaines consonnes complexes.

Alors, nous avons choisi de mettre en évidence ce problème langagier car il touche non seulement nos élèves mais aussi certains collègues sans oublier certains usagers de la langue française. Etant considéré comme la langue de communication dans plusieurs sphères de la société où nous évoluons, nous avons trouvé nécessaire de mettre en exergue cette confusion consonantique en vue de montrer aux uns et aux autres que la langue française a ses canons, ses règles et prescriptions qui doivent être respectés tant sur le plan de l'oral que sur celui de l'écrit.

Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de la théorie de la remédiation avec DEHON (2009), dans l'optique de montrer que la remédiation est importante voire indispensable pour stopper un comportement produisant l'échec scolaire chez certains apprenants. Par la suite, nous avons choisi la théorie de l'étayage avec BRUNER (1983) dans l'optique de montrer que l'ensemble des interactions et d'assistance des apprenants est un atout favorable en vue d'éliminer l'erreur chez les apprenants. Enfin, nous avons opté pour la théorie socioconstructiviste de VYGOTSKI (1978) pour montrer que grâce à ses pairs et à son développement mental, l'apprenant peut facilement entrer en contact avec le savoir et construire lui-même ses propres connaissances.

Pour mener à bien ce travail, nous avons choisi de le subdiviser en deux parties : chaque partie possédant deux chapitres. Dans la première partie intitulée "cadre théorique", nous avons deux chapitres. Le premier et le second

traite de la problématique. Pour ce qui est de la deuxième partie, elle s'intitule "cadre méthodologique et opératoire". Elle est constituée, elle aussi, de deux chapitres dont le premier développe la méthodologie de ce travail, la seconde met en évidence le traitement, la présentation des données et la discussion des résultats de l'enquête ainsi que les suggestions. Tout ceci passera bien sûr par une introduction générale et une conclusion générale afin d'apporter une cohérence à notre travail.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE
L'ÉTUDE**

CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS ET ÉTAT DE LA QUESTION

Ce chapitre intitulé "définition des concepts et état de la question" met l'accent sur la clarification des termes ou concepts clés qui meublent notre travail de recherche. Par la suite, nous mettrons le cap sur les théories de référence de notre travail.

1.1. Définition des concepts

Pour mener à bien ce travail de recherche, il est important pour nous de définir les concepts clés de notre sujet de recherche. A cet effet, nous mettons l'accent sur les travaux de nos prédécesseurs en vue d'éclairer la lanterne des lecteurs de ce travail. Il s'agit en d'autres termes de percevoir de manière claire, le problème qu'ils ont évoqué dans leurs travaux. Plus encore, percevoir si celui-ci est en étroite relation avec notre thème, pour en déterminer les limites qui feront l'objet de notre travail. Alors, les termes ou concepts clés de notre travail sont entre autres l'expression orale, l'expression écrite et la consonne complexe.

1.1.1. La production orale

Cette expression ayant un lien direct avec notre sujet est formée de deux mots notamment "production" et "orale". Le premier c'est-à-dire "production" se définit selon le dictionnaire LAROUSSE (2022) comme étant l'action de produire. C'est aussi l'ensemble des moyens qui aboutissent à la création d'un bien nouveau ; et des services produits au cours d'une période donnée ou au cours d'un cycle de fabrication. Le second notamment "orale" est un adjectif qualificatif de genre féminin. Il se définit selon le dictionnaire cité supra comme étant ce qui se fait par la parole, qui concerne la bouche, en tant qu'organe par opposition à l'écrit. Alors, rebaptisée "expression orale" depuis les textes du CECR (2001), la production orale se définira donc comme étant une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir. Elle consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses en français. C'est la raison pour laquelle les avis sont divergents en ce qui concerne l'expression orale.

Pour NGA OWONA (2016), l'expression orale représente le moyen de communication incontournable dans les rapports entretenus entre les membres d'une société. Elle constitue l'une des principales productions langagières quotidienne.

Pour HALTE ET MARIELLE (2005), le langage oral est indispensable dans la classe de français. Il faut à cet effet inscrire l'oral dans un contexte actif où l'enseignant agit comme médiateur afin d'amener les élèves à être actifs en classe à travers la prise de parole lors d'une activité d'apprentissage : cela étant une compétence pour la co-construction des savoirs.

Concernant LAFONTAINE (2007), qui s'inspire des travaux de DOLZ ET SCHEUWLY, propose les séquences d'enseignement en mentionnant les raisons d'enseigner l'oral. Il présente de nombreux outils favorables à l'enseignement de l'oral tels que l'exposé oral, les débats, les discussions et les projets d'écoute.

KERBRAT ORRECCHIONI (1990) présente l'oral comme étant un moyen d'échange naturel. D'après elle, la compétence communicative qui s'acquiert, puis se développe, peut varier au fil du temps, selon le lieu et les interlocuteurs si ces derniers ne mettent pas en œuvre les outils nécessaires pour l'accompagnement de la communication. Elle considère que l'oral se caractérise par certaines particularités telles que le contact direct entre les interlocuteurs et la contextualisation de leur énonciation.

SINONEAU (2014), dans son mémoire de master pense que malgré le fait que l'oral est considéré comme le parent pauvre de la didactique du français, il n'en demeure pas moins qu'il est lié à la réussite scolaire des apprenants.

Pour WIRTHNER Et al. (1991), la didactique de l'oral doit être orientée vers les situations de communication c'est-à-dire prendre en compte l'argumentation, la conversation et le dialogue : ceci montre clairement que l'oral est un moyen de communication incontournable dans la société. Il permet de communiquer avec l'autre, d'exprimer sa pensée, d'apprendre et principalement d'affirmer sa personnalité. Sur le plan pédagogique, il permet aux élèves de pouvoir contribuer à la construction des savoirs avec la prise de parole libre.

SAMANE (2011) pense que la pratique effective de l'art oratoire par des protagonistes de l'éducation notamment l'enseignant et les élèves favorise la maîtrise de l'expression orale et des techniques nouvelles de communication. Pour elle, la négligence des activités orales par les apprenants et les enseignants est à l'origine de la mauvaise expression des apprenants.

Puisque la perspective orale englobe l'aspect de la prononciation, nous avons enregistré des avis allant dans ce sens. C'est le cas de SATCHINDANANDAM (2014) qui estime que la prononciation joue un rôle très important dans la communication. Elle doit être claire et distincte de telle façon que l'interlocuteur puisse facilement comprendre ce que l'on dit. On doit donc apprendre à bien prononcer pour pouvoir bien parler et bien se faire comprendre.

PROMKESA (2014) pense que la prononciation est essentielle pour la communication. L'importance de la prononciation conditionne aujourd'hui l'utilisation efficace de la langue en général. Une bonne prononciation facilitera l'intercompréhension et donnera comme un facteur appréciable dans l'acquisition des compétences de la langue à apprendre.

Pour les étudiants AHFIR ET KATIA (2016), une bonne prononciation est importante dans la communication alors que qu'une mauvaise communication entrave l'intercompréhension.

Quant aux étudiants KHALLA ET DASMA (2019), Pour corriger les erreurs de prononciation, l'enseignant doit se servir de la lecture. Celle-ci constitue une activité pédagogique à travers laquelle celui-ci peut apprendre à ses apprenants les règles de la phonétique.

MBELLA KIGNE (2019) fait le constat selon lequel les élèves utilisent les calques et les néologismes dans leurs productions orales et écrites. Ces deux phénomènes étant d'une influence capitale sur l'expression tant orale qu'écrite chez les élèves.

MENGBWA Astrid estime que tout comme l'écrit, l'oral est un aspect important d'une langue. Il permet de répondre à des besoins de communication précis et ciblés dans tous les secteurs publics y compris dans l'éducation.

1.1.2. La production écrite

Cette expression, elle aussi, est construite autour de deux mots entre autre "production" et "écrite". Selon le dictionnaire LAROUSSE (2022), le premier a trait à la rentabilité dans une société à partir du travail fourni par ses ouvriers comme nous l'avons indiqué plus haut. Le second "écrite" est un adjectif qualificatif de genre féminin qui renvoie, selon le même dictionnaire, à un ensemble de signes graphiques dont on se sert pour communiquer d'une autre manière. C'est aussi une forme de technologie qui s'appuie sur les mêmes structures que la parole (comme le vocabulaire, la grammaire, la sémantique...). Mais avec des contraintes additionnelles liées au système de graphies propres à chaque culture. Alors, l'expression " la production écrite, encore appelée "expression écrite" sera donc définie comme le domaine où les élèves doivent rédiger une production selon les règles ou des

sujets précis. Ceci en vue d'une progression dans la qualité de la rédaction, d'une restitution des connaissances ou d'une amélioration sur le plan méthodologique.

MEZIZENE (2017) pense que l'écrit est la pièce maîtresse de la langue qui constitue un moyen d'expression et de communication dans le développement des capacités informatives. Le travail développé dans ce mémoire de master est en lien avec le nôtre dans la mesure où nous cherchons à connaître pourquoi les élèves d'un certain niveau scolaire, à l'écrit, confondent certaines consonnes complexes. Il est également nécessaire de rappeler que notre travail va au-delà de celui-ci car nous ne nous limitons pas à l'écrit, nous mettons aussi l'accent sur l'oral qui est une autre pièce maîtresse dans l'apprentissage d'une langue.

Pour LARGY (2006, p.20), la production écrite est une tâche qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices. Ces tâches sont entre autre la recherche d'idées (conceptualisation), leur mise en forme (formulation linguistique) et leur transcription graphique.

Pour MÂÂCHOU KOUOTANG (2016), l'expression écrite occupe une place très importante dans le parcours scolaire des apprenants. Elle est toute aussi importante dans leur vie sociale. De plus, les innovations apportées par l'APC permettent l'appropriation des notions chez les élèves.

BENVENISTE (1997) propose une dichotomie entre l'oral et l'écrit en proposant de considérer la langue parlée de façon autonome dans le cadre de la didactique de langue. Cette dernière a constaté que l'écrit n'est pas une transposition directe et fidèle de l'oral.

1.1.3. La consonne complexe

Avant d'apporter une définition à ce concept linguistique, il est nécessaire de rappeler qu'il est constitué de deux éléments notamment "consonne" et "complexe". En ce qui concerne le premier, c'est un type de son que l'on trouve dans les langues naturelles orales. De manière articulatoire, une consonne est un son du langage humain. Son mode de production est caractérisé par l'obstruction du passage de l'air dans les cavités. Ces cavités sont situées au-dessus de la glotte, qui forme le canal vocal. En acoustique, une consonne se caractérise généralement par une modification de la qualité des voyelles adjacentes. Selon Le PETIT ROBERT (2013), la consonne est un son produit par un rétrécissement (consonne fricative, constrictives) ou par un arrêt (consonnes occlusives) du passage de l'air généralement expiratoire.

Pour ce qui est du second, c'est un adjectif qualificatif. Il est défini selon le dictionnaire Le PETIT ROBERT (2013) comme étant ce qui contient plusieurs éléments ou parties. En d'autres termes, c'est ce qui n'est pas simple et ce qui embrasse des éléments divers et entremêlés.

Dans le cadre de notre travail, la consonne complexe renvoie à la mise en commun ou liaison de deux consonnes pouvant être prononcées ensemble, en un seul son consonantique. Dans la langue française, il en existe plusieurs et celles-ci, à cause de leur complexité, causent souvent de nombreuses difficultés aux usagers.

En ce qui nous concerne, vus les travaux qui ont déjà été fait principalement sur la prononciation, nous nous attèlerons à démontrer un fait. D'emblée, nous montrerons qu'une bonne prononciation conditionne la bonne compréhension du message entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Une prononciation biaisée détourne la compréhension du message. De plus, elle entraîne à un contre sens du message que l'on voudrait transmettre.

Pour ANDJE ONDOUA (2021), les apprenants présentent un réel problème dans la prononciation des phonèmes 'tr, cr, dr, et gr'. En effet, elle pense que cette difficulté particulière est causée par plusieurs phénomènes. Ces facteurs sont l'interférence de la langue maternelle ainsi que la région d'origine des élèves. Pour elle, le succès de l'enseignement-apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère dépend de quelques critères. D'abord, l'enseignant doit être convaincu de l'intérêt d'un tel enseignement. En effet, les enseignants doivent se rendre compte qu'accorder l'importance qu'elle mérite à la prononciation, ne peut qu'accroître la motivation des élèves. Par ailleurs, elle attire l'attention de ceux-ci sur le fait qu'un tel apprentissage est nécessaire. Pour ce faire, l'enseignant doit présenter entre autres les nombreux avantages d'un travail sur la prononciation. Ce qui permettra aux apprenants d'acquérir une facilité de production et de perception des sons de la langue qu'ils étudient.

BERNARD (2001) montre les multiples avantages qu'un apprenant peut avoir à acquérir et à maîtriser les différents contours de la prononciation. Il pense que prononcer un son de manière correcte permet d'en apprécier la beauté, la poésie et ainsi de vivre dans sa dimension esthétique. C'est ce qui renforce une relation positive à cette langue. Il conclue en estimant que certains exercices de prononciation éveillent chez apprenants l'envie et la motivation à apprendre la langue.

NDJIHA (2010) pense que les enseignants doivent mettre un accent particulier sur la prononciation. Il estime qu'une mauvaise prononciation pourrait être une entrave à la lecture et à l'expression écrite.

YAE PELETE (2013) pense que les difficultés de prononciation des consonnes complexes affectent non seulement les apprenants mais aussi les enseignants. Elle considère que la résolution de ce problème passerait par la détermination d'un cadre favorable à la concentration des apprenants, sur toutes les activités relatives à l'expression orale. Elle conclut que l'enseignant doit être un guide, un tuteur pour la régulation des échanges entre élèves.

NUNES (2010) estime que certains apprenants du français présentent des difficultés de communication sur plusieurs aspects de la langue, tels que la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la phonétique. Parlant du dernier aspect cité, il pense que les élèves ont du mal à prononcer correctement certains sons de la langue française parce qu'il existe certains phonèmes que les apprenants ne trouvent pas dans leur langue maternelle.

DUFEU (2011) pense que la maîtrise de la prononciation facilite le processus de compréhension. Lorsque la prononciation est bonne, les auditeurs font moins d'efforts pour comprendre le locuteur. Leur écoute et leur attention sont facilitées et la communication de manière générale est rendue plus aisée. Par ailleurs, il estime que l'acquisition d'une prononciation correcte des sons conduit à la meilleure approche à l'écrit. Ce qui permet d'éviter les fautes d'orthographe. D'autant plus que le travail de précision que suscite l'apprentissage de la prononciation chez les apprenants les amène à développer leurs capacités d'observation. Il conclue en disant que la bonne prononciation des sons de la langue française contribue à l'intégration de celui qui l'utilise. Elle permet aussi de rendre possible un sentiment d'appartenance.

Tous les travaux suscités sont variés dans la mesure où certains problèmes concernant l'apprentissage de l'oral donnent une orientation assez particulière au concept de prononciation. La spécificité de notre travail se trouve dans l'exploration distincte que nous ferons des contours de la prononciation. Nous essayerons de montrer que la bonne production des sons à l'oral et à l'écrit est indispensable pour l'enseignement-apprentissage d'une langue. Ceci non pas seulement pour améliorer une activité précise, mais aussi pour améliorer les

performances scolaires des apprenants impacté par une mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes cr, tr, dr, gr.

1.2. THÉORIES RELATIVES AU SUJET

Comme cela a été dit plus haut, nous optons dans le cadre de ce travail de recherche pour trois théories qui pourront nous aider dans le cadre de ce travail. A cet effet, nous avons choisi de travailler avec les théories de la remédiation et de l'étayage.

1.2.1. La théorie de la remédiation

La remédiation est un bien grand mot dont les éléments de définition sont élargis selon qu'on passe d'une représentation à une autre. De prime abord, elle n'est pas du rattrapage, ni une discipline. Elle intervient pendant une évaluation-diagnostic. Elle doit se faire pendant le cours et avec le groupe c'est-à-dire au cœur des pratiques pédagogiques.

Le terme "remédiation" vient du latin « remediare, remedium » qui signifie « remède ». On peut aussi l'écrire « re-médiation » car du latin « mediatio, ou mediare » qui signifie « s'interposer », il fait allusion à "une médiation nouvelle". Ceci renvoyant alors à l'aide d'une personne à une autre qui apprend. La remédiation pédagogique quant à elle est une activité de régulation permanente des apprentissages. Elle a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage. Ces difficultés qui sont relevées lors de l'observation et l'évaluation des élèves afin d'améliorer leurs apprentissages. Elle contribue également à la réduction des décrochages scolaires.

Selon *Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) la remédiation est un dispositif pédagogique mis en place après évaluation de l'élève, pour combler les lacunes. Elle permet également de corriger les apprentissages erronés. Pour DEHON (2009), la remédiation est un processus indispensable pour rompre un comportement qui conduit l'échec de l'apprenant. Celui-ci a de ce fait élaboré des outils de remédiation immédiate. En effet, il s'agit d'un dispositif qui aide l'enseignant à mieux élaborer ses séances d'enseignement en vue d'aider ses apprenants à améliorer leurs résultats scolaires.

➤ Les éléments liés à la remédiation

DEHON a mis en œuvre des éléments clés pour une remédiation efficace. Il s'agit entre autre :

- Du savoir : qui met en exergue la notion d'objectif d'apprentissage intermédiaire et la cognition. En effet, l'on doit parler de ce qu'on sait.
- La tâche : l'enseignant doit découvrir, appréhender, expliquer la tâche parfois confuse. Ceci est possible à travers une segmentation de celle-ci ou un étayage plus ou moins grand de la part du groupe ou de l'enseignant.
- La situation : il s'agit de créer la médiation dans le groupe, par les pairs, l'élève lui-même. Ensuite, il faut travailler avec les élèves en mettant à leur disposition toutes les ressources nécessaires pour le travail. Celui-ci nécessite notamment l'affichage, les outils, les ressources, les dictionnaires, les fiches, classeurs ...
- Le milieu scolaire : qui est indispensable pour l'améliorer de la connaissance.

➤ **Les conditions nécessaires pour remédier :**

Pour ce même auteur, les éléments propres à la remédiation ne suffisent pas pour que l'enseignant atteigne ses objectifs. Il faut aussi mettre en exergue des conditions adaptées qui favorisent la mise en œuvre du dispositif de remédiation. Il est tout simplement question :

- d'interroger les pratiques d'évaluation ;
- De poser un diagnostic fin c'est à dire lister les critères précis d'évaluation ;
- D'identifier les enjeux et finalités de l'évaluation (la séparer de la performance, différencier entre le modèle attendu et le travail réalisé par les élèves, prendre soin de la personne qu'on évalue) ;
- De gérer l'hétérogénéité dans l'uniformisation des programmes ;
- De mettre en exergue les différences individuelles des apprenants ;
- D'identifier les besoins, le temps nécessaire et la répartition du travail ;
- Combiner les différents modèles d'apprentissage (behaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme...);
- Définir la tâche (une pratique ? un recours aux connaissances, à l'intelligence ?, un engagement de l'élève dans l'action ?
- Distinguer les différents types de savoirs qui forment les trois niveaux de compétence notamment les savoirs déclaratifs (la base, la règle), les savoirs procéduraux (l'application mécanique, la dictée) et les savoirs conditionnels (l'usage, la rédaction).

1.2.2. La théorie de l'étayage.

La théorie de l'étayage prend appui sur les travaux de VYGOTSKY (1978). En effet, celui-ci donne clairement à l'enseignant un rôle fondamental de guide, d'assistant, de modélisateur de l'apprentissage. Pour lui l'enseignant n'est pas seulement celui qui « aménage les situations » où évolueraient les élèves. Pour comprendre le rapport entre développement et possibilité d'apprentissage, il propose de distinguer deux niveaux de développement. Ces niveaux de développement sont le niveau de développement présent ou actuel (évalué par ce que l'enfant est capable de faire seul). Et le niveau de développement potentiel ou proximal (évalué par ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté).

Les instruments psychologiques ne sont pas organiques ou individuels mais sociaux. Ils résultent des expériences et des générations précédentes et sont socialement élaborés car c'est au travers de l'interaction sociale que la conduite instrumentale devient significative. Pour VYGOTSKI, (1985) « l'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de développements internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant...

Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement (VYGOTSKI, 1985). Pour que l'interaction soit productive, il faut que la formation de la pensée qui se fait en contexte tienne compte de l'origine des apprenants. Il est essentiel que les deux systèmes cognitifs (adulte et apprenant) en présence disposent d'une surface de recouvrement suffisante. Il faut que l'adulte utilise un langage adapté à l'enfant, qu'il tienne compte des prérequis maîtrisés par celui-ci, qu'il vérifie les représentations qu'il met en œuvre, et il convient également que l'interaction prenne place dans le cadre d'un échange centré sur la coopération à l'occasion d'une activité commune dans laquelle s'engage l'élève et l'adulte. Cet engagement doit se faire dans un contexte qui conduise à une participation active de chacun à la résolution conjointe de la tâche de sorte que ce qui a pu être réalisé dans cette activité conjointe soit internalisé par l'apprenant.

Prolongeant cette idée de VYGOTSKI, le processus d'étayage de BRUNER (1998) émerge. Elle consiste, pour le partenaire plus avancé, à prendre en charge les parties de la tâche avancée en lui permettant de se concentrer sur les parties de la tâche qui lui sont

accessibles. Ceci permet d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul.

L'étayage sert à soutenir et stimuler les comportements de l'enfant. Il sert aussi à comprendre les buts à atteindre et les moyens d'y arriver. Le psychologue BRUNER (1998) décrit les différents moyens dont l'adulte ou le spécialiste dispose pour venir en aide à une personne moins compétente que lui. Pour mieux comprendre, Bruner s'est centré sur une tâche particulière. Un adulte enseigne à des enfants d'âge moyen de quatre ans la manière de réaliser une construction en trois dimensions.

C'est un travail exigeant qui dépasse le savoir-faire des enfants. Cette tâche demande l'appui d'une tutrice. Suivant l'âge des enfants, BRUNER remarque différentes interventions de l'adulte pendant l'activité. C'est là, qu'il distingue plusieurs fonctions qu'il va nommer « les fonctions d'étayage » (1999) soit les processus de soutien de l'adulte. Il en détermine six. D'abord l'enrôlement qui consiste à intéresser l'enfant à la tâche, à capter son attention en fonction des exigences que celle-ci demande. Réduction des degrés de liberté : l'adulte simplifie la tâche pour que l'enfant trouve la solution. Le tuteur comble les lacunes. Pour cela, il va poser des questions afin de guider l'enfant vers le but qu'il doit atteindre. Maintien de l'orientation : l'enfant est souvent attiré par les bruits de l'extérieur. Son attention est vite détournée. L'adulte doit le protéger contre les différentes distractions et maintenir la motivation de l'élève pour la tâche.

Les fonctions d'étayage, exposées ci-dessous, sont utiles aujourd'hui pour analyser les activités en classe au cours desquelles le maître tient le rôle de tuteur. Ce que BRUNER nomme les « formats d'interaction » consistent en situations ritualisées et jeux de rôles répétitifs. Dans le jeu de rôle, l'adulte met en place, le même scénario en exécutant les mêmes actes dans le même ordre et en utilisant les mêmes mots. La réalisation de jeux répétitifs rend les verbalisations prédictibles pour l'enfant, cela favorise sa prise de parole dans l'interaction. L'adulte peut aussi faire les demandes et les réponses si l'enfant n'y arrive pas encore. Les formats permettent de créer des situations de communication que l'enfant pourra utiliser dans d'autres circonstances.

BRUNER (1983) a constaté que de multiples apprentissages se faisaient grâce aux formats d'interaction. Ces formats sont construits la plupart du temps juste au-delà des capacités de l'enfant afin de travailler dans « la zone proximale de développement » (ZPD).

La ZPD correspond à la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé. Celle-ci définira les possibilités de développement à court terme d'un sujet dans le cadre d'une action éducative faisant intervenir une interaction sociale conduite sous la direction d'un sujet plus avancé. Cette dernière est définie comme étant la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé.

1.2.3. Théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme souligne l'impact de la collaboration, du contexte social et des négociations de la pensée de l'apprentissage. Une notion centrale dans le socioconstructivisme est l'apprentissage assisté. Le socioconstructivisme peut être défini comme une approche selon laquelle la connaissance interpersonnelle peut seulement être réalisée par sa construction sociale. Particulièrement appropriés à cet égard, on trouve que les processus de communication se produisent dans les situations où il y a au moins deux personnes essayant de résoudre un problème. Le monde social d'un apprenant est un concept central dans le socioconstructivisme. Il inclut les gens qui affectent directement cette personne, y compris des enseignants, amis, étudiants, administrateurs, et participants à toutes les formes d'activité. Ceci tient compte de la nature du processus d'acquisition et de la place d'une collaboration sociale plus large dans un sujet donné, comme la science et dans notre cas l'efficacité professionnelle des enseignants.

Plusieurs auteurs qui traitent du constructivisme social ont leurs idées qui remontent à VYGOTSKI (1978), qui s'est concentré sur les rôles que la société a à jouer dans le développement d'un individu. L'apprentissage assisté s'appuie sur la zone proximale de développement (VYGOTSKI, 1978), où les personnes sont capables de faire, grâce au guidage d'une autre personne plus compétente, plus que ce qu'ils pourraient faire seuls. Les cognitivistes contemporains ont étendu cette notion pour donner aux aspects non sociaux de l'environnement un rôle actif dans l'apprentissage de l'individu. Plutôt qu'un processus solitaire. Ces nouvelles perspectives supposent que l'apprentissage efficace arrive via des interactions avec des gens ou des objets du monde.

- Apprentissage et développement

L'hypothèse centrale de VYGOTSKI est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Il considère que les fonctions psychiques supérieures (celles donc qui

nous caractérisent le plus en tant qu'êtres humains) ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques. Mais elles se développent culturellement par le biais de médiateurs socioculturels. Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme l'élément fondamental de l'histoire de l'Homme. Sur le processus naturel du développement de l'enfant vient se greffer, de manière décisive, le processus d'éducation qui permet l'éclosion des potentialités.

A travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel dans la mesure où il permet à l'enfant et à l'élève de s'approprier tout un héritage culturel. L'enseignement devient alors prioritaire, et l'école apparaît comme le lieu privilégié où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages. Activant le développement mental, l'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs qui, sinon, demeureraient en sommeil. Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de la supervision pédagogique, l'enseignant peut toujours faire plus. Il peut résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul.

Cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les apprenants maîtrisent et savent faire aujourd'hui. On pourrait dire, qu'enseigner c'est créer une zone de prochain développement. Dans cette perspective, le rôle et la fonction de l'enseignant changent : plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur et en même temps un apprenant.

- **Le processus d'étayage**

Deux idées fortes traversent l'œuvre de BRUNER (1983) : la culture donne forme à l'esprit et l'activité mentale ne se produit jamais isolément. Pour lui, apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres ». Il considère que le modèle transmissif qui place l'enseignant en position de monopole n'est plus à même de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'auto-évaluer. BRUNER voit davantage le rôle du superviseur à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage. Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux composantes socio-affectives qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels.

Les éléments du soutien sur le plan cognitif concernent la prise en charge par l'enseignant (dans son rôle de tuteur) de certains aspects de la tâche, la signalisation des caractéristiques spécifiques et la suggestion de modèles de résolution. Le premier point correspond à la nécessité d'alléger la tâche de certaines difficultés en la simplifiant quelque peu afin qu'elle soit momentanément davantage à la portée de l'élève. Le second point a trait à la possibilité que l'enseignant a de pointer certaines caractéristiques de la tâche pouvant mettre sur la voie de la résolution. C'est souvent une manière, pour lui, d'apprécier l'écart qui sépare ce que l'élève vient de faire de ce qui aurait dû être fait. Le dernier aspect, probablement le plus formateur et le plus difficile à mettre en œuvre aux yeux de Bruner, consiste à montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution, à partir de ce que l'élève a déjà réalisé, soit parce que c'est une manière de lui faire voir qu'il est sur la bonne voie, ou au contraire pour l'alerter par rapport à une procédure de réalisation inadéquate. Effets de ce processus d'étayage :

- Effets immédiats : celui qui est aidé parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ;
- Effets d'apprentissage à plus long terme : ils sont le fruit du travail verbal d'explicitation et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution.

Le socioconstructivisme met en exergue la notion de pratique de "métacognition". Ce terme, élaboré depuis une vingtaine d'années par FLAVELL (1976), désigne la capacité qu'a un individu à réfléchir sur sa propre activité, afin d'en prendre conscience. Disons, pour faire rapide, que le but d'une activité cognitive, d'une manière générale, est de résoudre un problème, d'effectuer une tâche, alors que le but d'une activité métacognitive est de fournir des informations sur l'activité dans laquelle on est engagé. On cherche alors des informations pour réguler la résolution (par exemple : voir si on n'a rien oublié de l'énoncé et de la manière dont on l'a résolu, etc.). On peut parler de connaissances métacognitives à propos du fait d'apprendre à apprendre. Ces connaissances permettent aux apprenants de porter des regards rétrospectif et prospectif sur leur propre fonctionnement :

- Regard rétrospectif : meilleure connaissance de la manière dont l'individu s'y prend pour apprendre ;
- Regard prospectif : élaborer des connaissances sur la manière d'acquérir de nouvelles connaissances.

Le socioconstructivisme s'appuie également sur la notion de "métacognition". Celle-ci suppose un travail interactif, en particulier entre l'enseignant et les élèves (par exemple, dialogue didactique en classe, au cours des études en collège, pendant les modules en seconde, etc.). L'activité métacognitive permet d'élaborer des outils pour apprendre ; ceci en mettant en jeu deux formes de médiations complémentaires :

- La médiation de l'autre, avec questionnement sur l'activité et sur la mise en œuvre d'une démarche ;
- La médiation langagière. Cette médiation suppose un travail particulier : celui qui est interrogé doit, pour répondre, faire un travail important de reconstruction sur le plan du langage : savoir dire ce qu'on fait, pourquoi on le fait ainsi et pas autrement.

L'apprentissage coopératif ; L'apprentissage coopératif (ou coopératif) marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes. Il va de pair avec une pédagogie à base de communication interactive entre les élèves dont l'enseignant reste le maître d'œuvre. Cette interactivité passe par la prise en considération de ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres. Parmi diverses formes d'apprentissage coopératif, le travail de groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique constituent autant de manières de mieux prendre en compte les relations et les activités entre apprenants, et davantage les impliquer dans leurs propres apprentissages. Complémentaires à la forme habituelle d'enseignement, ces dispositifs interactifs engagent une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration. Situés à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, ils sollicitent conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances.

C'est en référence à la conception vygotskienne du développement, à la culture de l'apprentissage mutuel chère à Bruner et aux travaux actuels du socioconstructivisme que ces formes d'apprentissage coopératif trouvent leurs références théoriques les plus solides. L'apprentissage coopératif peut notamment avoir pour effet formateur d'extérioriser l'activité mentale, de générer des modes de pensée à la fois partageables et négociables au sein du groupe. En rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, ce travail d'externalisation favorise également l'activité métacognitive en aidant les élèves à construire des outils pour apprendre. Après avoir convoqué d'une part la revue de la littérature et d'autre part les théories qui meubleront notre travail, passons à présent à la problématique générale de notre travail de recherche.

CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE

2.1. CONSTAT DU PROBLÈME ET CONTEXTES DE L'ÉTUDE

Il s'agit ici de montrer dans un premier que notre travail cadre avec les contextes (juridique et pédagogique) que nous avons convoqués. Nous nous attèlerons également dans la justification du choix de notre thème.

2.1.1. Constat du problème

Il nait des expériences vécues sur le plan personnel, familial, social et même éducatif. Pour ce qui nous concerne, durant la période comprise entre le mois de janvier et mai de l'année deux mil seize, nous avons eu le privilège de faire, un stage pratique dans un lycée de l'arrondissement de Yaoundé 3. Ceci, en vue de l'obtention du diplôme de professeur des enseignements secondaires où nous avons été en contact avec les élèves. Lors des enseignements de notre encadreur et de notre collègue, nous avons décelé une manière précise de prononcer les consonnes complexes cr, tr, dr, gr qui était répété par les élèves de nos classes.

Ceci a tout de suite attiré notre attention. Nous avons tout de suite voulu en savoir plus. Il nous a été révélé que cela datait de leur passage au préscolaire. En fait, cela est resté une habitude puisque les maitresses de ce cycle s'exprimaient ainsi. N'ayant pas accordé une grande importance, nous sommes passée dessus. Sortie de l'école et affectée dans une zone semi-urbaine de la région du centre, nous avons, une fois de plus, constaté cette manière de prononcer ces consonnes complexes.

Ce constat a été sur le plan oral pendant les évaluations en expression orale. Nous l'avons une fois de plus remarqué lors de l'enseignement des outils de langue, des expressions orale et écrite et des lectures suivie et méthodique. Une fois de plus, ceci a attiré notre attention mais comme la première, nous ne nous sommes pas intéressés de manière concrète.

Grande a été notre surprise lorsque nous avons rencontré ce même problème sur les copies de certains apprenants dans le cadre des évaluations. Il s'agit ici des évaluations en correction orthographique, étude de texte et expression écrite. Etant dans l'obligation de sanctionner cette erreur en correction orthographique, nous nous sommes rendue compte qu'elle portait atteinte aux notes voire résultats des élèves. C'est donc en ce moment que nous avons compris l'urgence qui s'imposait à cet instant dans l'enseignement/apprentissage de ces consonnes complexes dans les différentes classes où nous intervenions.

De plus, nous fonctionnons, comme le prescrit la note ministérielle, dans l'alternance entre la correction orthographique et la dictée classique. En effet, nous devons évaluer en orthographe, en alternant entre les deux exercices cités supra. Durant les évaluations en dictée classique, nous avons remarqué que certains apprenants confondent totalement les consonnes complexes "cr, tr, dr, gr". Ce qui les désavantage sur le plan de la note finale.

Concernant la correction orthographique, la logique est celle de barrer le mot incorrect et le corriger. Nous nous sommes rendue compte que les élèves, pour corriger l'erreur introduite dans le texte, barre le mot correct pour y inclure des erreurs. En effet, ayant déjà intégré la mauvaise production de ces consonnes, ils croient la corriger dans le texte.

De ce fait, nous avons voulu étudier ce problème langagier portant sur l'analyse de l'effet de certaines consonnes complexes notamment "cr", "tr", "dr" et "gr". Nous pensons que c'est un problème qui touche non seulement nos élèves mais aussi certains collègues sans oublier certains usagers de la langue française. Etant considéré comme la langue de communication dans plusieurs sphères de la société où nous évoluons, nous avons trouvé nécessaire de mettre en exergue cette confusion consonantique en vue de montrer aux uns et aux autres que la langue française a ses canons, ses règles et prescriptions. Ceux-ci doivent être respectés tant sur le plan de l'oral que sur celui de l'écrit.

2.1.2. Contextes de l'étude

Tout au long de cette page d'écriture, nous mettrons en exergue les contextes de notre étude. Il s'agit entre autre des contextes juridique et pédagogique.

2.1.2.1. Contexte juridique : arrêté portant modification des programmes d'enseignement

Ayant constaté que le processus enseignement-apprentissage ne participait pas au développement des compétences des apprenants, le gouvernement camerounais s'inscrit sur une autre lancée. En effet, il décide de passer de la pédagogie par les objectifs (PPO) à l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC-ESV). Cette dernière permet non seulement de mettre l'élève, auteur de ses propres connaissances, au centre de ses apprentissages. Ceci lui permettant de développer des compétences à travers des situations proches de son quotidien ; ceci avec l'aide de l'enseignant tuteur et de ses pairs. Notre sujet trouve ainsi sa pertinence en ce sens qu'avec l'arrivée de la nouvelle pédagogie, les défis sont multiples notamment :

- Offrir, dans un contexte marqué par la forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes camerounais ;
- Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements-apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter le marché du travail de plus en plus exigeant.

Alors, ceci ne pourra se faire que grâce à la bonne maîtrise de la première langue nationale tant à l'oral qu'à l'écrit.

2.1.2.2. Contexte pédagogique : l'implémentation des programmes de français

Avec l'adoption de la nouvelle approche dans notre pays, nous avons constaté l'amélioration des programmes. Elle est accompagnée de la mise en exergue d'une sous discipline du français longtemps restée dans les oubliettes. Notre sujet trouve sa pertinence en ce sens qu'avec l'arrivée de la nouvelle pédagogie, l'on voit l'apparition de l'expression orale comme discipline à part entière. Elle est désormais une matière d'enseignement et d'évaluation dont le coefficient est assez considérable.

Alors, étant donné que la langue française, comme toutes les autres langues, est d'abord parlée avant d'être écrite, il est donc de bon ton que les apprenants comme les usagers s'investissent à prononcer correctement les consonnes complexes. Ceci doit se faire d'abord à l'oral, afin de mieux les matérialiser à l'écrit.

2.2. FORMULATION DU PROBLÈME

Depelteau (2011, p.128) définit le problème comme étant le temps des conjectures qui préparent au test empirique (de corroboration ou de réfutation des hypothèses). Il représente le sujet en lui-même. Pour ce qui nous concerne, ayant axé nos travaux sur la production correcte tant à l'oral qu'à l'écrit des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr", nous souhaitons résoudre de la mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr". Nous pensons bien évidemment que cette confusion a un impact négatif sur les performances scolaires des apprenants.

2.3. QUESTION DE RECHERCHE

Elle constitue le socle d'un travail de recherche. C'est sur elle que repose tous les contours du problème que le chercheur voudrait résoudre. Elle est construite autour de la question principale et des questions secondaires.

2.3.1. La question principale

Concernant la question principale, nous l'avons formulé comme suit : En quoi la mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" a-t-elle un impact sur les performances écrites et orales ?

2.3.2. Les questions secondaires

Quant aux questions secondaires, elles sont au nombre de trois notamment :

Comment les pratiques pédagogiques sont-elles une cause de la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" induisant la mauvaise expression écrite et orale des apprenants ?

En quoi l'environnement de l'enfant est une cause de la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" induisant la mauvaise expression orale et écrite des élèves ?

En quoi la dyslexie peut-elle impacter sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves ?

Ces différentes questions meubleront l'ossature de notre travail de recherche et nous permettront de trouver des pistes de résolution à cette confusion.

2.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les objectifs expriment l'intention générale du chercheur. C'est aussi le but de la recherche. Ils spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés. Dès lors, nous mettrons l'accent ici sur l'objectif principal ainsi que les objectifs spécifiques.

2.4.1. Objectif général

Concernant l'objectif général de ce travail de recherche, il s'agira pour nous de : montrer que la mauvaise production écrite et orale des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" a un impact en expression orale, écrite et sur les performances scolaires des apprenants

2.4.2. Objectifs spécifiques

Pour les objectifs spécifiques liés à notre travail, ils sont les suivants :

- Prouver que les pratiques enseignantes sont la cause de la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" en expression orale et écrite des élèves induisant des mauvais résultats scolaires ;

- Montrer que l'environnement de l'enfant est une cause de la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" induisant les mauvais résultats scolaires ;
- Démontrer que la dyslexie impacte sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves.

2.5. HYPOTHÈSES, VARIABLES ET INDICATEURS

2.5.1. Hypothèses

C'est un énoncé affirmatif déclarant formellement des relations prévues entre deux variables ou plus. L'hypothèse est aussi une supposition ou une prédiction fondée sur la logique du problème et des objectifs de recherche bien définis.

Selon Grawitz (1998), « l'hypothèse désigne la proposition de réponse provisoire à une question posée ». Provisoire dans la mesure où elle peut être confirmée ou infirmée suite à l'analyse des données collectées et les résultats obtenus. C'est ainsi que pour des travaux de recherche, on a souvent recours à une hypothèse principale et des hypothèses secondaires.

2.5.2. Hypothèse générale

Comme hypothèse principale liée à notre travail de recherche, nous l'avons formulé ainsi : *La mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" est un réel problème chez certains apprenants en ce sens qu'elle a un impact non seulement sur l'expression orale et écrite des apprenants mais aussi sur les résultats scolaires.*

2.5.3. Hypothèses spécifiques

Parlant des hypothèses secondaires, nous les formulons comme suit :

Les pratiques pédagogiques et les pratiques pédagogiques sont la cause de la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" en expression orale et écrite des élèves induisant des mauvais résultats scolaires ;

L'environnement de l'enfant est une cause de la confusion de certaines consonnes complexes induisant les mauvais résultats scolaires ;

La dyslexie impacte sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves.

2.5.4. Variables

Une variable se définit selon De Landsheere (1976) comme étant « un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes autres formes dans un ensemble appelé domaine de la variable. C'est également un attribut, un élément dont la valeur peut changer et prendre

différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. C'est sur elle que reposent la vérification des hypothèses. Il existe deux types de variable : celle dépendante et celle indépendante. La variable dépendante selon Yao (2005, p. 89) est la variable que le chercheur veut expliquer par la relation qu'il établit. Voilà pourquoi elle est l'effet présumé d'un phénomène d'étude. C'est le facteur que le chercheur essaye ou veut expliquer. Elle est statique et influencée par la variable indépendante. Quant à la variable indépendante, elle sert selon Yao (2005, p.89) à expliquer les relations qui existent entre elle et la variable indépendante. Elle est la cause du phénomène qu'on étudie. C'est elle qui fait subir l'action. En d'autres termes, c'est celle que le chercheur veut mesurer et manipuler. La variable indépendante cause, influence et impacte la variable dépendante. Elle est mobile et peut changer ou varier.

La variable indépendante de notre travail est la mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes. Elle se décline en plusieurs éléments notamment les pratiques pédagogiques, l'environnement des apprenants et la dyslexie.

Les variables dépendantes de ce travail de recherche sont les performances orales et écrites.

2.5.5. Indicateurs

Un indicateur se définit comme étant une grandeur spécifique observable et mesurable. Elle sert à montrer les changements obtenus ou les progrès accomplis par un programme. Ceci en vue de la réalisation d'un effet spécifique. L'indicateur est aussi un instrument de mesure périodique. Il est simple, pertinent, reproductible, rentable et compréhensible. Il permet d'observer l'évolution d'un phénomène par rapport aux objectifs fixés. En somme, un indicateur doit être focalisé, clair et spécifique.

Les indicateurs de notre travail sont les pratiques pédagogiques, l'environnement de l'apprenant et la dyslexie.

Après avoir mis en exergue les éléments de la problématique tels que les questions, les objectifs, les hypothèses, les variables et les indicateurs, il est important de consigner ceux-ci dans un tableau synoptique. Celui-ci constitue le premier tableau de notre travail. Il est établi sur la page numéro 28 de ce document.

L'ANALYSE DE L'EFFET DES CONSONNES COMPLEXES tr, cr, gr, dr SUR LES PERFORMANCES ORALES ET ÉCRITES DES ÉLÈVES ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES.

Cas des élèves du primaire et du secondaire d'une zone semi-urbaine et semi-urbaine

Tableau 1 : Tableau synoptique des questions, objectifs, hypothèses, variables et indicateurs.

THÈME : Cas des élèves du primaire et du secondaire des zones urbaines et semi-urbaines.				
Question principale	Objectif principal	Hypothèse générale	variables	indicateurs
La mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" a-t-elle un impact en expression orale, écrite et sur les performances scolaires des élèves ?	Montrer que la mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" a un impact en expression orale, écrite et sur les performances scolaires des élèves.	La mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" a un impact en expression orale, écrite et sur les performances scolaires des élèves.	VI : la mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr". VD : performances scolaires.	Les pratiques pédagogiques; L'environnement de de l'apprenant La dyslexie. Expression orale, écrite et performances scolaires.
QS 1 : Comment les pratiques pédagogiques peuvent-elles influencer l'expression orale, écrite et les résultats scolaires des apprenants ?	OS 1 : Montrer que les pratiques pédagogiques peuvent-elles influencer l'expression orale, écrite et les résultats scolaires des apprenants.	HS 1 : les pratiques pédagogiques influencent l'expression orale, écrite et les résultats scolaires des apprenants.	VI : les pratiques pédagogiques.	Méthodes d'enseignement Connaissances antérieures. expression orale, écrite et résultats scolaires.
			VD : performances scolaires.	Expression orale, écrite et performances scolaires
QS 2 : En quoi l'environnement de l'enfant peut-il être une cause de la mauvaise expression orale, écrite des élèves ?	OS 2 : Démontrer que l'environnement de l'enfant peut-il être une cause de la mauvaise expression orale, écrite des élèves.	HS 2 : l'environnement de l'enfant est une cause de la mauvaise expression orale, écrite des élèves et leurs performances scolaires.	VI : l'environnement de l'apprenant.	-L'enseignant ; -La famille ; -Les pairs.
			VD : les performances scolaires.	Expression orale, écrite et performances scolaires.
QS 3 : En quoi la dyslexie peut-elle impacter sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves ?	OS 3 : Démontrer que la dyslexie peut-elle impacter sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves.	HS 3 : la dyslexie impacte sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves.	VI : la dyslexie.	La prononciation consciente.
			VD : performances scolaires.	Expression orale, écrite et résultats scolaires.

2.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

L'intérêt, dans le cadre d'une recherche, doit faire recours aux critères de la science. Ces critères sont entre autres la cohérence, la vérité ainsi que la généralisation. Alors, les intérêts de notre travail étant multiples. Nous les étalerons sur les plans social, pédagogique, didactique et scientifique.

Sur le plan social, ce travail trouve son intérêt car tout au long de cette recherche, nous avons constaté que la confusion des consonnes complexes "cr", "tr", "dr" et "gr" est un problème général. Il est partagé par la plupart des usagers de la langue française et plus particulièrement nos élèves.

Sur le plan pédagogique, nous pensons que, l'apprenant au centre de son apprentissage, devra être à même de reconnaître, d'identifier et de clarifier toutes les consonnes complexes. De plus, il devra être capable de les produire aisément et correctement à l'oral et à l'écrit. Ce qui lui permettra d'éviter des confusions et des de mauvais résultats scolaires.

Sur le plan didactique, l'enseignant ou le maître agissant en tant que guide ou facilitateur, doit travailler sa diction. Il doit avoir une bonne maîtrise des sons consonantiques complexes tant sur le plan oral qu'à l'écrit. Ceci, afin que l'initiation à la répétition des sons, lettres, mots et expressions ne pose pas de problèmes au niveau des apprenants.

Sur le plan scientifique, cette recherche sera bénéfique à l'endroit des usagers de la langue française qui présentent ce problème langagier. Il est nécessaire de préciser que la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr et gr" est un problème réel qui va grandissant dans toutes les sphères de la société. Il est donc urgent de mettre fin à cet écart qui va à l'encontre de certaines règles de la langue française.

Eu égard des éléments de la problématique générale que nous venons de mettre en exergue, il est nécessaire pour nous de passer à présent au cadre méthodologique et opératoire de ce travail.

**DEUXIÈME PARTIE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET
OPÉRATOIRE**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE PRÉ-ENQUÊTE, ÉCHANTILLON, DÉROULEMENT

De prime abord, nous nous attèlerons tout au long de ce chapitre à présenter certains éléments clés de cette recherche. Il s'agit de la pré-enquête, l'échantillon et le déroulement de celle-ci.

3.1.1. Pré-enquête

Selon Grawitz (1981), la pré-enquête est une enquête portant sur un petit nombre d'enquêtés ou de documents. Elle est utilisée pour tester les hypothèses et le questionnaire, avant d'entreprendre l'enquête elle-même. Celle-ci est considérée comme une étape très importante dans un travail de recherche. Elle permet de vérifier la faisabilité du problème que l'on cherche à résoudre. Elle permet aussi de mieux orienter les interrogations des outils de collecte des données. Pour cela, nous avons opté pour la méthode de recherche qualitative.

Concernant cette recherche, nous avons eu l'opportunité de faire une pré-enquête dans une école privée maternelle et primaire. Celle-ci est située dans la localité de Yaoundé, plus précisément au quartier Simbock.

L'école privée maternelle et primaire André Sommers est située au quartier Simbock plus précisément après l'entrée Simbock, en face du super marché Dovv et de l'auto-école prestige. C'est une école privée dirigée par un jeune couple de nationalité camerounaise. Il est originaire de la région de l'Ouest.

Les enseignants sont pour la plupart des femmes, en compagnie d'un seul homme qui tient la classe de septième (cours moyen deux). Les élèves (filles) arborent comme tenue vestimentaire une robe de couleur orange accompagnée d'un volant de couleur verte et des chaussures fermées de couleur noires. Les garçons quant à eux portent une culotte de couleur verte et une chemise de couleur orange accompagnée de chaussures fermées de couleur noire.

3.1.2. L'échantillon

L'école privée maternelle et primaire André Sommers, comme son nom l'indique, est divisée en deux cycles. Chaque cycle est construit sur un bâtiment à plusieurs étages. L'un réservé est à l'école maternelle et l'autre à l'école primaire.

Ayant posé notre préoccupation à la directrice, celle-ci nous a conseillé de passer notre enquête dans une classe du primaire. Ce que nous avons gracieusement accepté. Nous avons

donc pu interviewer quelques maitresses de l'école et les élèves de la classe de septième (cours élémentaire deux).

3.1.3. Le déroulement

A notre arrivée dans cette école à sept heures trente précises, la présence des élèves s'est vite faite remarquée. Dès l'arrivée de ceux-ci, ils se mettent tous en rang. Après l'exécution de l'hymne national, ils rejoignent leur salle de classe en file indienne. Les pauses sont réparties ainsi qu'il suit : de dix heures à dix heures trente minutes, c'est la première interruption des cours. Et de douze heures trente minutes à treize heures, c'est la deuxième interruption des cours. Après cette dernière, une maitresse entonne un chant qui permet aux élèves de rentrer dans les salles de classe en file indienne et en chantant. Le déroulement de la pré-enquête s'est fait juste après la deuxième pause, à l'endroit des élèves de septième. L'enseignante les ayant préparés à notre arrivée, nous n'avons pas eu la difficulté à nous intégrer dans ce milieu. Les consignes étant données aux élèves, la séance de lecture s'en est suivie.

L'enregistrement

L'école privée maternelle et primaire André Sommers comporte un personnel très accueillant. A notre arrivée, nous avons été chaleureusement intégrée dans le groupe et mise en confiance. C'est la raison pour laquelle notre travail a été très agréable.

Après une mise au point sur les différentes questions de notre outil de collecte des données, nous avons eu l'opportunité d'interviewer cinq maitresses. Ensuite, nous avons fait lire un texte aux élèves du niveau précité. Ceci s'est produit dans une ambiance très chaleureuse et conviviale. Nous tenons à préciser ici que c'est une expérience enrichissante que nous n'hésiterons pas à renouveler.

3.1.4. Des audio des élèves

De prime abord, déjà en salle de classe, nous avons eu le privilège de converser avec les élèves avant le travail. Il est nécessaire de rappeler ici que, avant notre arrivée dans cette école, la directrice et l'enseignant de la classe avaient déjà préparé les élèves sur l'objet de notre visite.

Ceci nous a pratiquement facilité la tâche en ce sens qu'avant même notre présentation, les élèves étaient déjà confiants. Ils étaient très enthousiastes face à l'exercice qu'ils s'apprêtaient à faire. Concernant ce travail, il s'agissait de lire un texte de six phrases

détachées. Et l'enseignante, à l'aide d'un magnétophone, enregistrait leurs productions. Nous avons pu enregistrer toutes leurs productions. Ce travail a duré pratiquement deux heures. Après tout ceci, nous avons, avec l'aide de la directrice et de l'enseignante de la classe, remercié les élèves.

3.1.5. De l'interview des enseignants

Nous tenons à rappeler ici que treize (13) maitresses de cette école nous ont fait l'amitié d'accepter de se livrer à notre jeu. Notre guide d'entretien, en ce qui concerne l'interview des enseignants, était constitué de onze (11) questions. Celles-ci, allant de la pédagogie utilisée par les enseignantes jusqu'à la finalité de l'expression écrite et orale.

L'interview des enseignants a été plus laborieuse que la lecture du texte par les élèves. La durée maximale de l'interview d'un enseignant était en moyenne de dix minutes. Nous ne manquerons pas de dire ici que malgré tout, il a été passionnant de s'entretenir avec ces seigneurs de la craie.

Nous ne saurons terminer cette partie sans évoquer l'importance de la pré-enquête dans ce travail de recherche. En réalité, après cette séance de travail à l'école privée maternelle et primaire André Sommers, nous nous sommes rendue compte de mauvaise orientation de certaines questions du guide d'entretien. C'est la raison pour laquelle nous avons œuvré pour une meilleure formulation de certaines questions. Aussi, nous avons pu compléter les questions de l'interview des enseignants à une quinzaine de questions. Le texte de lecture et de dictée des élèves a connu un ajout de trois phrases pour en faire au total neuf phrases.

3.2. DELIMITATION DE L'ETUDE

D'emblée, il s'agit ici de faire une emphase sur les délimitations de ce travail. En fait elles sont au nombre de trois. Elles concernent les domaines géographique, théorique et temporel.

3.2.1. Délimitation géographique

La délimitation géographique renvoie à l'endroit ou au lieu ayant servi à la collecte des données. Concernant le niveau à évaluer, nous avons choisi de mener notre enquête dans une classe du premier cycle (la classe de cinquième). Nous ferons aussi une enquête dans une classe du second cycle au second cycle (la classe de première). Nous avons opté pour ce choix dans le but de montrer que ce phénomène est récurrent tant au cycle primaire que secondaire. Nous voulons également montrer que certains élèves font cette confusion dans l'ignorance totale. Chez d'autres par contre, c'est un réel problème langagier puisque connaissant

parfaitement les tournures des lettres de l'alphabet français. Sur le plan géographique, nous avons choisi dans un premier temps de faire une descente dans une zone semi-urbaine (Nanga-Eboko). Ensuite, nous avons jeté notre dévolu dans une zone urbaine (Yaoundé). Ces différentes zones nous permettront de comparer l'effectivité ou non du phénomène que nous essayons de résoudre.

3.2.2. Délimitation théorique

Elle fait référence aux théories scientifiques élaborées sur des principes. Ces principes régis, expliquent des phénomènes observés dans la langue. S'écartant de l'empirisme et de l'intuition, elle s'impose au traitement d'un sujet et exige d'être maîtrisé par le chercheur. Elle (la théorie) a pour but de s'appliquer et de confirmer les hypothèses de recherche

Pour ce qui nous concerne, nous mettrons l'accent sur une trilogie de théories didactiques. Il s'agit des théories de l'étayage, du socioconstructivisme et de la remédiation.

3.2.3. Délimitation temporelle

Vu le constat fait par rapport à la confusion des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr, qui va grandissant, il est impératif de mettre fin à cet écart. Il est aussi nécessaire de corriger ce déficit langagier chez les apprenants qui s'initient à l'apprentissage de la langue française et chez les usagers. Lesquels usagers sont identifiables tant dans les écoles, dans nos familles, dans la société.

3.3. MATÉRIEL (OUTILS ET PROCÉDURES DE COLLECTE DES DONNÉES)

Après avoir mis en exergue la délimitation de notre sujet de recherche, il est temps pour nous de mettre en relief les outils utilisés pour la collecte des données. Dans ce chapitre, il sera question pour nous de parler des outils que nous avons convoqués pour collecter les données. Ils sont au nombre de deux.

3.3.1. Outils de collecte des données

Le travail de recherche trouve son fondement dans la méthodologie abordée et les résultats des données recueillis sur le terrain. Ceci passe absolument par des outils de collecte. Pour cela, nous avons opté pour la méthode qualitative.

La méthode qualitative vise à comprendre les expériences personnelles et à expliquer certains aspects des phénomènes sociaux. D'après Mucchielli (2011), celle-ci recouvre une

série de techniques de collecte et d'analyse de données. Elle utilise les méthodologies de collecte de données telles que les entretiens, les observations, les discussions, etc.

Elle permet également d'apprécier la perception du problème que l'on cherche à résoudre. Il est à noter qu'elle est destinée à répondre à la question « pourquoi ». Tout simplement dans l'optique d'explicitier un fait observé par le chercheur. Alors, pour ce qui est de la collecte de nos données, nous utiliserons un guide d'entretien pour interviewer les enseignants. Quant-aux élèves, un texte à dicter et à lire leur sera proposé.

3.3.1.1. Le guide d'entretien des enseignants

Dans le but de mener à bien ce travail de recherche, nous avons opté pour la méthode qualitative. De ce fait, nous avons élaboré un guide d'entretien pour l'interview des enseignants. De prime abord, nous avons commencé par la présentation de notre thème. Ensuite, nous avons mis en exergue les clauses de confidentialité dans l'optique de rassurer tous les enquêtés.

Notre guide, élaboré sur la base des thèmes, en compte au total trois. Les questions, en rapport avec notre travail, ont suivi une logique d'équité. De ce fait, le premier thème intitulé ainsi qu'il suit 'pratiques pédagogiques comme motif de confusion des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr'' est construit autour de quatre questions. Le deuxième thème, ayant pour titre 'l'environnement de l'apprenant comme facteur de confusion des consonnes complexes'', est construit, lui aussi, autour de quatre questions. Quant au troisième, il porte le titre suivant 'la dyslexie comme élément favorisant la confusion des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr''. Ce thème, comme les deux premiers, comporte quatre questions.

Nous ne saurons conclure ce paragraphe sans préciser que les questions meublant ce guide d'entretien sont des questions ouvertes, qui donnent la possibilité à l'enquêté de s'exprimer librement.

3.3.1.2. Le texte à faire lire et à dicter aux élèves

D'emblée, la lecture de ce texte par les élèves nous permettra de montrer que le problème langagier à résoudre est perceptible à l'oral. Avec la dictée classique, nous montrerons que ce problème est tout aussi perceptible à l'écrit. Pour cela, nous avons opté pour un texte inédit. Il comporte neuf phrases détachées dans les lesquelles ont été introduits de manière volontaire des mots comportant des consonnes complexes 'tr, cr, dr, gr'.

3.4. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans un travail de recherche scientifique, le chercheur se doit de mener son enquête sur le terrain. Cette enquête se fait à l'aide d'un matériel bien précis qui s'accompagne d'une procédure. La procédure ici se définit comme étant la manière, la démarche qu'utilise le chercheur pour collecter les données sur le terrain. Alors, avant de parler de la procédure que nous avons utilisée pour mener à bien ce travail, il importe de présenter les sites (urbain et semi-urbain) qui nous ont accueillis.

3.4.1. Le site semi-urbain

Au soir de notre formation à l'ENS de Yaoundé en 2016, nous avons été affectés dans le département de la Haute Sanaga. Plus précisément dans l'arrondissement de Nanga-Eboko. Exerçant au lycée bilingue de Nanga-Eboko depuis sept ans environ, nous avons alors choisi ce site. Il correspond à une zone dite semi-urbaine. Celle-ci nous permettra de faire la collecte des données.

Le lycée bilingue de Nanga-Eboko est situé dans le quartier administratif de la ville. Il est juste après le Ministère de l'agriculture et du développement rural et l'Enieg de Nanga-Eboko. Etablissement érigé en lycée bilingue il y a peu, il possède comme son nom l'indique, deux sous-systèmes. Il s'agit notamment des sous-systèmes anglophone et francophone. Les classes y sont variées, les enseignants également. Il est dirigé par un proviseur de sexe masculin. Celui-ci est assisté de deux vices principaux ainsi que des surveillants généraux, surveillants de secteurs, intendants etc.

3.4.2. Le site urbain

La formation à l'ENS met l'accent non seulement sur la théorie mais également sur la pratique. Cette pratique se fait à travers des stages pratiques dans les lycées. A cet effet, les élèves professeurs y sont conviés en vue d'entrer en contact avec leur futur métier.

Dans notre cas, nous avons durant les années 2014 (Dipes I) et 2016 (Dipes II), exercé notre stage pratique au lycée de Nsam Efoulan. La coïncidence heureuse a été d'avoir le même encadreur durant ces deux périodes.

En effet, le lycée de Nsam Efoulan est situé dans la région de Yaoundé. Il appartient département du Mfoundi et à l'arrondissement de Yaoundé III. Celui-ci se trouve dans le quartier Efoulan. Plus précisément, après le Club France en amont et après la gendarmerie

d'Efoulan en aval. C'est un établissement dirigé par un proviseur de sexe féminin, ayant à sa suite plusieurs censeurs, surveillants généraux et de secteurs, intendants et bien évidemment les enseignants.

Alors, ayant passé beaucoup de temps avec notre encadreur, nous avons, à travers des travaux réalisés ensemble, gardés des liens d'amitié. C'est la raison pour laquelle elle nous a ouvert les portes de ses salles de classe pour effectuer notre enquête.

3.4.3. La procédure proprement dite

Il est important pour nous de préciser que la méthode a été différente selon nos interlocuteurs. Nous avons opté pour une interview à travers un guide pour les enseignants. Quant aux apprenants, ils ont été testés à la fois à l'oral et à l'écrit, à partir d'un texte inédit.

3.4.4. L'interview adressée aux enseignants

Par définition, l'interview renvoie à une entrevue consistant en un jeu de questions-réponses entre deux personnes. Elle consiste à recueillir, au cours d'un entretien, les propos d'une personne. Ces propos permettent alors d'en faire une analyse et interprétation appropriées.

Pour le cas de notre travail, nous avons opté pour l'interview semi directif. Elle se définit comme étant une technique d'enquête qualitative. Elle est fréquemment utilisée dans les recherches en sciences.

3.4.5. Le texte à faire lire et à dicter aux élèves

Cette recherche scientifique porte sur l'analyse de l'effet des consonnes complexes 'tr, cr, dr, gr à l'oral et à l'écrit. Cette analyse reposant sur la confusion de ces consonnes complexes, a un impact sur les performances scolaires des élèves. Mettant l'accent sur l'oral et l'écrit, nous avons opté pour un outil de collecte des données qui traitera à la fois de ces deux notions.

Le texte d'appui proposé aux apprenants est construit autour d'une structure simple. Il met en exergue le quotidien de nos apprenants. En d'autres termes, le lexique utilisé est propre au vocabulaire lié à certains modules d'enseignement dans les salles de classe. C'est la raison pour laquelle il a suscité un peu plus d'intérêt à l'endroit des élèves pendant les séances de travail.

A partir de ce corpus, nous avons, dans un premier temps, opté pour la dictée classique. A l'aide d'une feuille et d'un bic de couleur bleue ou noire, les élèves écrivent exactement le texte dicté par l'enseignante. Cette dictée s'est faite en trois phases. Pendant la première lecture, les élèves, attentifs, écoutent le texte. Ensuite, commence la dictée proprement dite. L'enseignante lit à trois reprises, chaque phrase. Elle s'assure de la bonne compréhension par chaque élève. Enfin, elle procède à la dernière lecture. Pendant que l'enseignante lit le texte, les élèves suivent minutieusement. Ils peuvent, à cet effet, corriger les fautes qui se sont glissées pendant la deuxième phase.

Après la dictée classique, nous avons effectué des enregistrements afin de voir si les erreurs commises à l'écrit le sont également à l'oral. En effet, les apprenants devaient, à tour de rôle, lire le texte. L'enseignante, à l'aide d'un magnétophone, s'est chargée d'enregistrer les différentes lectures des apprenants. Ceci nous a permis de vérifier si le problème à résoudre est perceptible sur le plan oral.

Dans un second temps, nous avons utilisé ce même texte pour vérifier si les apprenants commettent aussi cette confusion à l'écrit. Ayant terminé ce chapitre qui porte sur la présentation de la méthodologie utilisée, abordons à présent le chapitre quatre de notre travail. Ce chapitre fait cas de la présentation, interprétation des résultats et les perspectives. Il est nécessaire pour nous de mentionner que les données collectées seront traitées selon l'approche de l'analyse des contenus.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, INTERPRÉTATION ET PERSPECTIVES

4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il est question de présenter les données de cette recherche, de les analyser et de les interpréter. L'analyse des contenus de cette recherche nous impose tout d'abord de faire ressortir, dans un tableau, les verbatim de nos enquêtés. Dès lors, nous commençons par les audio recueillis lors de la lecture du texte par les élèves suivie d'une analyse. Ensuite, nous procéderons à la présentation et à l'analyse des résultats recueillis de la dictée classique faite aux élèves. Enfin nous présenterons les résultats de l'interview avec les enseignants. Cette interview sera suivie d'une analyse et d'une interprétation.

4.1.1. Traitement, présentation, et analyse des audio des élèves

Avant d'aborder ceci, il est nécessaire pour nous de présenter le texte qui a été choisi pour cet exercice. Il faut préciser qu'il est constitué de neuf (9) phrases détachées. Il a été lu avec enregistrement par chacun des élèves enquêtés. Nous précisons aussi qu'après ce corpus, nous avons le tableau présentant les verbatim des apprenants. Ce tableau est le deuxième de ce travail. On le retrouve aux pages 39 et 40.

Texte :

- Marie vient de prendre une tasse de lait.
- Le maitre dépose la boîte de craies sur la table.
- Cet enfant est triste parce qu'il a trouvé un chat mort dans sa chambre.
- Il faut être prudent sur le trottoir.
- Le train de midi est arrivé avec un retard.
- La trottinette de l'enfant est cassée.
- Evitez de mettre beaucoup de sucre dans votre tasse de lait.
- Paul est en train de manger.
- Voilà le traître de la troupe.

Tableau 2 : Résultat des audio des élèves

	Cr	Tr	Dr	gr
Elève 1	RAS	Ras	Ras	ras
Elève 2	Ras	Ras	Ras	ras
Elève 3	Ras	Ras	Ras	ras
Elève 4	Ras	Maicre, crottinette, encrain	Prengre	ras
Elève 5	Ras	Maicre, ècre, crouvé, crècre, crottinette, criste, maicre, crain, encre	Ras	ras
Elève 6	Ras	Ras	Ras	Ras

Elève 7	ras	Maicre, enrain	Ras	ras
Elève 8	Ras	Maicre, êcre, criste, crain, crottoir, enrain, crottinette, craicre		
Elève 9	Ras	Ras	prengre	ras
Elève 10	Ras	Ras	prengre	ras
Elève 11	Ras	Ras	Ras	ras
Elève 12	Ras	Maicre, craicre, crottoir, crottinette, enrain, êcre, crain.	prengre	ras
Elève 13	Ras	Maicre, enrain, vocre.	prengre	ras
Elève 14	ras	Ras	Ras	ras
Elève 15	ras	Maicre, criste, êcre, crottinette, enrain, craicre, vocre, crain.	ras	ras
Elève 16	ras	Maicre, crottinette, êcre, vocre, craitre.	ras	Ras
Elève 17	Ras	Crotinette	prengre	Ras
Elève 18	Ras	Crottoir, crain, crottinette, croupe.	ras	Ras
Elève 19	ras	Crotinette	ras	Ras
Elève 20	Ras	Crouvé, criste, crain, vocre, maicre, croupe, craicre	prengre	Ras
Elève 21	Ras	Maicre, crain, criste, crottoir, crottinette, craicre, croupe.	Ras	Ras
Elève 22	Ras	Maire, crouvé, croupe, criste, crottoir, crain, êcre, enrain	Ras	Ras
Elève 23	Ras	Maicre, êcre, crottinette, crottoir, craicre, croupe, vocre.	prengre	ras

Sources : enquête de terrain 2023

L'analyse des verbatim issus de la transcription des audio des apprenants a été menée sur un échantillon de 23 élèves du primaire et du secondaire. Il est important de rappeler que l'étude porte sur l'analyse de l'effet des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr'. Celle-ci a un impact sur les productions orales et écrites des élèves. Il s'agit d'analyser les sources de la confusion de ces consonnes complexes. Ensuite, nous essayerons de comprendre, mieux encore d'expliquer les interférences qui existent entre ces confusions et les compétences orales et écrites des apprenants. C'est d'ailleurs ce qui conduit cette étude vers une orientation explicative.

En effet, l'analyse des verbatim des apprenants fait ressortir de nombreux constats. Nous remarquons que la plus grande zone de turbulence chez nos enquêtés est la confusion de la consonne complexe 'tr'. De plus, il en résulte que dix-sept (17) apprenants ont une difficulté à prononcer les mots comportant la consonne complexe 'tr'. La plupart de nos enquêtés confondent cette consonne complexe en remplaçant 'tr' par 'cr'. C'est le constat fait à travers les mots relevés supra notamment 'maicre, êcre, vocre, crottinette, crottoir, crain, enrain, croupe, craicre, etc.

Force est aussi de constater que certains apprenants, au nombre de huit (8), confondent les consonnes complexes 'dr' et 'gr'. Ceux-ci ont une difficulté à prononcer la consonne

complexe "dr". Ils la remplacent par la consonne complexe "gr". Ceci est perceptible plus précisément avec le mot "prengre".

Pour conclure, nous ne saurions clore cette page d'écriture sans parler du constat général. En effet, à l'oral, selon nos enquêtés, la confusion entre les consonnes complexes est perceptible en majeure partie à travers "tr" et "cr". Nous tenons aussi à préciser que la confusion entre les consonnes complexes "dr" et "gr" est perceptible chez certains enquêtés.

Le deuxième constat sur l'analyse des verbatim des élèves révèle un autre fait. Sur un effectif de 23 élèves ayant participé à l'exercice de prononciation orale, seuls six (06) prononcent correctement. Nous concluons donc que 17 apprenants sur 23 ont un problème de prononciation des consonnes complexes "tr" et dr.

Par ailleurs, ce constat est autant perceptible à l'oral qu'à l'écrit. L'analyse des copies des élèves, après une dictée classique, dégage le même constat.

4.1.2. Traitement, présentation et analyse des données des copies de dictée des élèves

Nous rappelons ici que les apprenants ayant pris part à cette séance de travail sont au nombre de vingt-trois (23). En effet, le texte lu supra leur a été dicté par l'enseignante. Ceci dans le but de voir si les erreurs commises à l'oral sont aussi visibles à l'écrit. Nous tenons à préciser que certaines copies de nos enquêtés seront consignées à l'annexe de ce travail. Le tableau suivant présente les résultats des élèves. Nous précisons qu'il s'agit du troisième tableau de ce travail. Il se retrouve dès lors sur les pages 41 et 42.

Tableau 3 : Résultat des copies de dictée des élèves

	Cr	Tr	Dr	gr
Elève 1	Ras	Crotinette	Ras	Ras
Elève 2	Ras	Crouvé, clottinette, craitre.	Ras	Ras
Elève 3	Ras	Ras	Ras	Ras
Elève 4	traie	Crotinette	Ras	Ras
Elève 5	Ras	Criste	Ras	Ras
Elève 6	Ras	Crotinette, craique	Ras	Ras
Elève 7	Ras	Craicre	Ras	Ras
Elève 8	Ras	Crin	Ras	Ras
Elève 9	Ras	Crain	Ras	Ras
Elève 10	Ras	Criste, crotinet	Ras	Ras
Elève 11	Ras	Crin	Ras	Ras
Elève 12	Ras	Crotoir, crêtre, crain, croupe.	Ras	Ras
Elève 13	Ras	Crotoir, glotinette, crain	Ras	Ras
Elève 14	Ras	Criste, crouvé, crain, crotinet,	Ras	Ras

Elève 15	Ras	criste, crain	Ras	Ras
Elève 16	Ras	Craint, craitre	Ras	Ras
Elève 17	Ras	Criste, crottinette	Ras	Ras
Elève 18	Ras	Criste, crotoir, crotinette.	Ras	Ras
Elève 19	Ras	Crotoire, crain, crotinette, croupe.	Ras	Ras
Elève 20	Ras	Criste.	Ras	Ras
Elève 21	Ras	Criste, crotinette.	Ras	Ras
Elève 22	Ras	Crain, craitre.	Ras	Ras
Elève 23	Ras	Crotinette, craicre.	Ras	Ras

Sources : enquête de terrain 2022

Avant toutes éventualités, force est de préciser ici que cette étude porte sur l'analyse de l'effet des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" sur les productions orale et écrite des élèves. Cette étude s'illustre à souhait sur les différentes copies des apprenants que nous avons visitées. En effet, à travers l'observation et l'analyse des copies des élèves, nous retenons plusieurs remarques méritant d'être précisées.

Premièrement, nous avons fait la remarque selon laquelle les consonnes complexes qui posent un réel problème à l'écrit sont les suivantes : "cr" et "tr". Ceci apparaît de manière générale chez tous les enquêtés. Plusieurs élèves confondent ces deux consonnes et écrivent quelquefois la première à la place de la seconde et vice versa. Il faut aussi préciser que nous avons fait un autre constat. Certains élève s'éloignent du mot dicté et écrivent un autre son. C'est le cas chez l'élève 2, qui au lieu d'écrire "trottinette" écrit plutôt "clotinette". Nous le percevons également chez l'élève 13 qui, au lieu d'écrire "trottinette" écrit plutôt "glotinette".

Par ailleurs, un autre constat plus général est retenu. Nous remarquons que sur cet échantillon de 23 élèves, seul un élève (l'élève 3) a le mérite de s'exprimer correctement à l'écrit. Nous rappelons donc que 22 élèves sur 23 ont un problème de confusion des consonnes complexes à l'écrit "cr et tr". Ce qui peut bien évidemment influencer leurs performances orale et écrite sur le plan scolaire.

4.1.3. Traitement, présentation et analyse des résultats de l'interview des enseignants

Nous débutons d'abord par la présentation des participants de cette étude. Il s'agit des 16 enseignants qui ont assistés à l'interview. Nous aurons par la suite le traitement et l'analyse des résultats de l'interview proprement dite. Ceci se fera à partir des tableaux dont les numéros seront précisés à la suite de ce travail.

4.1.3.1. Identification des participants

Cette identification concerne les enseignants ayant participé à l'interview. Il est question ici de mettre l'accent sur l'âge et le sexe de chacun. Nous insistons aussi sur le diplôme obtenu, qui donne droit à l'enseignement, ainsi que l'expérience professionnelle. Cette présentation s'achève avec les classes tenues par chaque identifiant. Ce travail est fait sur un tableau. Il s'agit du quatrième tableau de cette recherche. On le retrouve à la page 43.

Tableau 4: Présentation des identifiants

Participants	Âges	Sexes	Diplômes	Expérience professionnelle	Classes enseignées
Enseignant 1	45 Ans	Féminin	DIPES 2	15 ANS	5 ^e et 1ere
Enseignant 2	31 Ans	Féminin	DIPES 2	05 Ans	6 ^e , 4 ^e , 3, 1ere et Tle
Enseignant 3	35 Ans	Féminin	DIPES 2	07 Ans	6 ^e , 4 ^e , 1ere et Tle
Enseignant 4	40 Ans	Masculin	DIPES 2	12 Ans	1ere et Tle
Enseignant 5	34 Ans	Féminin	DIPES 1	08 Ans	3eme et 1ere
Enseignant 6	38 Ans	Féminin	CAPIEM	07 Ans	CP
Enseignant 7	45 Ans	Féminin	CAPIEM	10 Ans	CM2
Enseignant 8	45 Ans	Féminin	DIPES 1	10 Ans	4 ^e , 2 nd
Enseignant 9	29 Ans	Féminin	DIPES 2	07 Ans	5 ^e , 3 ^e , 1ere
Enseignant 10	30 Ans	Féminin	CAPIEM	05 Ans	C.M.1.
Enseignant 11	32 Ans	Féminin	DIPES I	05 Ans	6 ^e et 2 nd .
Enseignant 12	28 Ans	Féminin	LICENCE	03 Ans	4 ^e , 3 ^e , 2nd
Enseignant 13	40 Ans	Féminin	DIPES II	15 Ans	6e, 2nd et Tle
Enseignant 14	29 Ans	Féminin	DIPES 2	05 Ans	6 ^e , 3 ^e et 1ere
Enseignant 15	31 Ans	Féminin	DIPES 2	04 Ans	2 nd et 1ere

Source : Enquête de terrain 2023.

4.1.3.2. Traitement, présentation et analyse des résultats.

Il s'agit dans ici de la présentation et l'analyse les résultats de l'interview des enseignants. Il convient de préciser que l'analyse sera tabulaire. Il est important avant toute chose, de rappeler que le présent entretien a reposé sur trois (03) thèmes. L'entretien qui a permis de collecter ces données est de type semi directif. Il repose sur trois (03) thèmes. Chaque thème portant sur quatre questions.

Le tableau ci-dessus représente la grille d'analyse appliquée aux données que nous avons collectées. Les trois thèmes que comporte le guide d'entretien seront répartis de la sorte : le thème N°1 portera le **code A**. Le thème N°2 correspondra au **code B**. Le thème N°3 appartiendra au **code C**.

Concernant les questions liées à chaque thème, elles porteront à chaque fois le code (A, B, C), suivi du numéro d'ordre (1, 2, 3, 4) des questions. Ce tableau d'analyse présente les modalités, eux aussi, sous forme de code. Ces modalités nous ont permis d'observer la présence ou l'absence d'indicateurs dans les discours des interviewés.

Ainsi, la modalité « 0 » signifie que les enquêtés n'ont eu aucune réponse aux questions posées. La modalité « + » que les enseignants ont une réponse favorable aux questions posées. Autrement dit les faits sont présents dans les discours. Le sujet l'exprime de façon claire et on y retrouve les modalités des disparités. La modalité « - » revient à dire qu'il y a présence dans le discours mais dans le sens contraire des variables. Autrement dit, les réponses émises ne sont pas favorables aux attentes de l'enquêteur. Tandis que la modalité « + ou - » signifie qu'il y a une confusion dans les propos. Cependant, l'absence de l'information dans le discours ne signifie pas forcément que l'information n'est pas importante. Elle peut être latente, la question était de voir comment elle apparaît dans le discours.

Avant le début de ce travail, il est nécessaire de rappeler que l'audio de l'enseignant numéro 16 était complètement inaudible. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas pu l'exploiter. Les résultats suivants sont ceux de 15 enquêtés.

- Répartition des avis des enseignants autour du thème 1 : pratiques pédagogiques comme motif de confusion des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr' (A)

Le thème 1 (A) de notre étude porte sur l'analyse du rapport entre les pratiques pédagogiques comme motif ou non de confusions des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr' chez les apprenants.

Ce thème compte ainsi quatre questions (A1, A2, A3, A4) permettant chacune d'analyser les facteurs et les composantes des pratiques enseignantes.

Les réponses aux différentes questions porteront le code **R**. Ce code sera à chaque fois accompagné du numéro de la question correspondant à la réponse.

Le thème 1 (A) comporte 15 tableaux, allant du tableau numéro 5 au tableau numéro 19. Ceux-ci vont de la page 45 jusqu'à la page 55.

Tableau 5: avis de l'enseignant 1 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 1
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces ?</p>	<p>R1 : La pédagogie que j'utilise dans mes pratiques de classe est l'APC.</p> <p>R2 : L'expression orale emmène l'apprenant à s'exprimer d'abord devant les gens. L'expression écrite c'est le fait de produire, emmener l'enfant à produire les textes. faire un texte narratif, un texte argumentatif, un texte descriptif</p> <p>R3 : En expression orale, on est souvent à presque 90% en expression d'écrite c'est la catastrophe, les élèves n'arrivent pas à produire les textes tels qu'on leur demande.</p> <p>R4 : ça dépend de l'activité par exemple. Si c'est la récitation on voit les techniques de mémorisation et de déclaration chez l'apprenant et si c'est le conte oral, on veut voir si l'enfant maîtrise la dramatisation</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 6: avis de l'enseignant 2 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 2
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces ?</p>	<p>R1 : La pédagogie que nous utilisons sur le terrain maintenant c'est l'APC.</p> <p>R2 : Les finalités de l'expression écrite sont que l'apprenant doit être capable de faire une production de lui-même. Il doit écrire un texte sans fautes. A l'expression orale, l'apprenant doit être capable de tenir un discours devant une foule. Il doit aussi pouvoir s'exprimer oralement en public.</p> <p>R3 : Le quota horaire de manière hebdomadaire pour l'expression écrite et l'expression orale qui est 2h. Ça ne nous avantage pas. L'objectif atteint à 100%, on ne dirait pas, mais à plus de 50% quand même.</p> <p>R4 : je n'en ai aucune idée.</p>

Sources : Enquête de terrain 2023.

Tableau 7: avis de l'enseignant 3 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 3
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces ?</p>	<p>R1 : C'est l'APC, l'approche par les compétences.</p> <p>R2 : La finalité de l'une et de l'autre. L'expression écrite et l'expression orale, tout ça a une même finalité. Elles permettent à l'enfant de mieux s'exprimer, de mieux s'exprimer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.</p> <p>R3 : Ce n'est pas atteint à 100% parce qu'il y'a des enfants qui ont du mal à assimiler les leçons. Aussi, il ya les enfants qui entrent en jeu. Bien entendu, parce que à la fin on procède par une évaluation, Le but c'est quoi ? Le but c'est l'évaluation et si l'enfant n'a pas bien travaillé à l'évaluation, les résultats seront mauvais.</p> <p>R4 : Pour remédier à ce déficit, déjà j'ai commencé à apprendre aux enfants à bien articuler. Je prends un exemple un enfant qui confond "cr" au "tr".</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 8: avis de l'enseignant 4 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 4
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces ?</p>	<p>R1 : Nous essayons de pratiquer l'APC mais ce n'est pas encore ça. 2 h de cours par semaine, mais, ça va au-delà de deux heures.</p> <p>R2 : Que l'enfant puisse s'exprimer facilement en français.</p> <p>R3 : c'est impossible d'atteindre les objectifs à 100%.</p> <p>R4 : Pour les autres j'ai essayé de lire, faire respecter à certains enfants. Mais il y'a un qui n'a pas pu répéter comme, il fallait. J'ai su que c'était un problème de langue. Parce que tu ne peux pas dire "tre" quelqu'un dit "cre". tu ne peux pas dire "sucré" quelqu'un te dit "sutré". Il est bien vrai qu'au niveau 2, on n'enseigne pas trop ça. C'est surtout au niveau 1. Et comme j'ai quand-même fait le niveau 1, je pense qu'on enseigne vraiment et puis les enfants ont certaines difficultés à prononcer. Pas tous quand-même.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 09: avis de l'enseignant 5 sur le thème 1

I-thèmes	Verbatim enseignant 5
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces</p>	<p>R1 : Nous essayons de faire avec les nouveaux programmes.</p> <p>R3 : L'oral, c'est environ 20 minutes, je parle là au plan hebdomadaire. 20 minutes parce que c'est une activité de consolidation. C'est à partir des activités de consolidation qu'on en profite pour organiser un débat d'idées. Vous voyez, et là on agit à l'oral. Mais niveau de l'écrit, vous voyez un peu hebdomadairement. Pourquoi, parce qu'il y'a l'activité d'intégration qui nous permet à la fin de chaque séquence de passer et d'impulser la production écrite et là les élèves en profite pour rédiger. On ne peut pas le dire encore que ça dépend des contextes. C'est-à-dire, dire avec assurance que ces objectifs sont atteints serait une utopie dans la mesure dans les classes supérieures, on enregistre les mêmes lacunes chez nos élèves. Ça veut donc dire que si l'enseignant, votre prédécesseur n'est pas a essayé de les résorber, vous les retrouver, ça veut dire qu'on ne peut pas dire qu'à 100% on a atteint nos objectifs.</p> <p>R2 : A l'oral l'objectif visé c'est quoi c'est de perfectionner l'expression orale. C'est-à-dire la communication orale, qui sera utilisé dans le quotidien demain ou après-demain. Mais à l'écrit, c'est quoi, c'est booster les compétences de communication qui pourront plus tard réveiller des passions d'écriture. On peut devenir écrivain plus tard, c'est tout ça. Donc c'est ça à peu près.</p> <p>R4 : Oui ce problème est remédié en situation de classe, par des corrections permanentes, à chaque fois que tu constates un écart, d'ordre langagier dans leur retenons. Mais aussi et surtout à chaque fois que tu corriges les réclamations, lorsque tu fais le compte rendu des évaluations, tu en profites pour faire la précision entre un certain nombre de syllabes. Et je crois que ces lacunes sont palliées à long terme, pas à court terme. C'est-à-dire au terme d'un parcours.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 10: avis de l'enseignant 6 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 6
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces</p>	<p>R1 : J'utilise plus l'interaction en classe, je ne monopolise pas la parole. Dès que, je mets le corpus au tableau, je demande aux élèves de le traiter. Je les mets en groupe, ils traitent et je viens les corriger après. Je ne corrige même pas, eux-mêmes corrigent leurs camarades lorsqu'ils s'expriment ainsi. Ce sont leurs réponses que je vais mettre au tableau. ils vont écrire mais je vais corriger en faisant quelques corrections.</p> <p>R2 : La finalité de l'expression écrite c'est amener l'élève à bien produire d'abord le texte ou à bien écrire en respectant les règles les mesures grammaticales, les normes de l'académie française. Alors que l'expression orale, c'est amener les enfants à bien communiquer oralement dans un contexte précis.</p> <p>R3 : Non je ne pense pas. Puisqu'on le voit bien sur les copies et leurs productions orales.</p> <p>R4 : J'ai plutôt fait appel au maître de stage en faisant les corrections des copies au tableau elle devait faire une correction de ces mots-là. Je me dis que c'est la base qui n'a pas été bonne. Ce sont des consommés qu'on voit puisqu'au cours préparatoire, dès la grande section. Je me dis qu'ils n'ont pas assimilé ces consommés. Surtout au premier cycle du primaire. Ils accumulent ces lacunes au point où, ils ne distinguent plus quand il faut dire "cre" ou "tre"</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 11: avis de l'enseignant 7 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 7
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces</p>	<p>R1 : La méthode syllabique.</p> <p>R2 : Elle permet à l'enfant de bien s'exprimer partout où ils se trouvent, de manière orale.</p> <p>R3 : Non pas du tout parce que c'est 45 minutes par / jour et par semaine (45 x 5). Expression orale 30 x5.</p> <p>R4 : Faire beaucoup de lectures par rapport à ces consonnes. J'essaie d'identifier d'abord chaque consommé avant de venir enseigner.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 12: avis de l'enseignant 8 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 8
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces</p>	<p>R1 : Naturellement l'APC, c'est ça qui est conseillé en ce moment.</p> <p>R2 : Je pense que l'expression orale a simplement une finalité purement orale si je peux me permettre de répéter. Apprendre à bien s'exprimer en public apprendre à bien prendre la parole, apprendre à expliquer ce qu'on pense et l'expression écrite, justement ça permet de s'exprimer à l'écrit correctement.</p> <p>R3 : En quelque sorte, oui, en quelque sorte. Vu que, l'approche par les compétences contribue à rendre l'apprenant compétent. Il faut que l'apprenant apprenne à s'exprimer correctement. Donc l'APC quelque part peut pallier à ce problème. Mais je pense qu'avec des efforts de chaque jour, il faudrait même d'abord qu'on attire leur attention, qu'on mette l'accent dessus parce que pour certains.</p> <p>R4 : Je procède par de simples répétitions. Et c'est un travail que je fais à long terme.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 13: avis de l'enseignant 9 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 9
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces</p>	<p>R1 : nous utilisons l'APC.</p> <p>R2 : A la fin de cette leçon, l'élève doit être capable de bien s'exprimer et de bien écrire Ils s'en sortent très bien.</p> <p>R3 : Bon, c'est un peu difficile, par jour d'abord, c'est d'abord 30 minutes par séances. Etant donné qu'on a 5 séances par jour.</p> <p>R4 : Pour remédier à cela, quand l'enfant n'arrive pas à bien prononcer un mot, je prononce et je demande à l'enfant de répéter. Il répète ce mot même 3 fois et il arrive à bien le prononcer.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 14: avis de l'enseignant 10 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 10
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces</p>	<p>R1 : J'utilise la méthode syllabique. Non, je n'enseigne pas les consonnes complexes.</p> <p>R2 : L'expression orale vise à permettre à l'élève d'améliorer son expression orale. Tant sur le plan social que scolaire. Il est important pour l'élève de savoir extérioriser ses savoirs. Il ne peut pas seulement se contenter de maîtriser les savoirs. Il doit aussi les mettre au service de tous. eut le dire.</p> <p>R3 : non, c'est un peu difficile, on dirait à 40%. Généralement c'est lors de l'expression orale ou de l'expression écrite. On remarque généralement après les productions d'écrit des élèves ; lors des corrections des copies des élèves et lorsqu'ils répondent aux questions en classe. Ce sont les choses qui ne passent pas inaperçues.</p> <p>R4 : j'utilise la méthode syllabique. Mais, les élèves se disent que ce n'est pas important pour eux. Ils ont l'impression qu'ils maîtrisent déjà. Or c'est un réel problème.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 15: avis de l'enseignant 11 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 11
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces ?</p>	<p>R1 : C'est vrai que nous sommes à l'ère de l'implémentation de l'APC, mais je n'utilise pas ça dans mes salles de classe.</p> <p>R2 : Les activités orales appellent les apprenants à s'exprimer sur des questions précises. En seconde également, on a des activités orales ou des exposés. L'apprenant apprend à bien lire et même de compréhension orale.</p> <p>R3 : non, pas à un pourcentage élevé. A partir des activités orales, nous identifions toujours ce genre d'erreurs. il y'a toujours des difficultés. Il y'en a qui ne savent pas lire du tout on se demande parfois comment ils ont fait pour arriver en classe de 4^e ou même de seconde. Je ne peux pas affirmer que les objectifs sont atteints à 100%.</p> <p>R4 : Justement à partir des activités de la lecture. j'ai essayé de temps en temps de mener des activités de prononciation. Donc on revient sur la politique selon laquelle j'écris au tableau les sons qui font problème, il est vrai que pour certains ça marche un peu et pour d'autres c'est un peu rebelle.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 16: avis de l'enseignant 12 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 12
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces ?</p>	<p>R1 : Oui j'utilise l'APC. L'approche par les compétences.</p> <p>R2 : L'expression écrite permet à l'enfant de bien écrire donc de détecter ses fautes. Elle permet de remédier à ses différentes lacunes écrites. Or l'expression orale permet à l'enfant d'être éveillé. Car beaucoup d'enfants sont très bons à l'écrit. Mais quand tu places cet enfant, pour qu'il parle, il ne parle pas. Nous avons le cas des élèves, par exemple par exemple celle qui est 1^{ère} en 2nd actuellement est dans les 15/16. Mais, elle est pratiquement muette, c'est un enfant qui ne parle pas en classe. Tu poses la question, elle ne va jamais lever le doigt. Donc je pense que c'est un enfant qu'on doit amener à s'exprimer oralement à travers des astuces précises. Et ça permet à l'enfant de sortir de la frustration.</p> <p>R3 : non, cela est difficile, certains enfants prononcent une chose et écrivent autre chose. Il y'a ceux qui écrivent ce qu'ils prononcent.</p> <p>R4 : Comme solution, il amène l'enfant à produire à la production écrite et à la production orale. C'est à travers la production orale qu'on rectifie la production écrite ou à travers la production écrite qu'on rectifie la production orale. Donc c'est vice versa.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 17: avis de l'enseignant 13 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 13
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces ?</p>	<p>R1 : L'APC bien évidemment.</p> <p>R2 : Bon, l'expression écrite le plus souvent c'est pour que l'enfant prenne la peine de bien s'exprimer par l'écrit. Il doit bien former les lettres et bien écrire.</p> <p>R3 : Pas toujours, pas toujours, par ce que je me dis que c'est à force de pratiquer ça va aller. Puisque même après le secondaire, on en rencontre même à l'université qui commettent des erreurs pareilles. Du coup, c'est un peu difficile d'affirmer que les objectifs sont atteints à un pourcentage élevé.</p> <p>R4 : Il faudrait qu'à chaque fois que l'enfant prononce mal un mot qu'on dise à l'enfant de faire un effort en prononçant exactement le mot. Moi je me dis que c'est un travail personnel. Je prends par exemple le mot « maitre », voilà, si un enfant de 1^{ère} dans une conversation au lieu de dire « maitre », il dit « mère ». En ce moment c'est à l'interlocuteur de dire à l'enfant/apprenant que non, ne dis plus « mère » mais maitre. Je ne pense pas qu'à ce niveau l'APC intervient. C'est juste qu'il faille emmener cet enfant à corriger cette erreur de temps en temps. Et justement l'enfant pourra s'habituer à prononcer le mot.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 18: avis de l'enseignant 14 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 14
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p> <p>A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces?</p>	<p>R1 : La pédagogie, bon je dirais l'APC par ce que c'est celle recommandée par le gouvernement.</p> <p>R2 : Il s'agit de s'exprimer correctement à l'orale et à l'écrit</p> <p>R3 : Les objectifs ne sont atteints à 100% dans les classes. Au cas contraire, je ne constaterai plus la difficulté à s'exprimer et même à écrire. Mais lors des exposés et des prises de parole en classe, ces erreurs se glissent. Je peux par exemple interroger un élève sur une option particulière et pendant sa réponse je constate qu'il a une difficulté particulière, cette difficulté-là à faire une distinction entre le « cre », le « tre », « dre », « gre ».</p> <p>R4 : Je ne sais pas si la remédiation est déjà effective mais j'ai pensé à décrypter chacune. En fait, lors de l'oral par exemple lorsque je parle je leur dis au lieu de dire ç<i>i</i>, c'est mieux de dire ç<i>a</i>. Sinon, j'ai pensé à mettre aux exercices en pratique. Avec le « dre » c'est un peu difficile. Au lieu de dire « dre », ils diront plutôt « dere ». Avec 'drapeau', on aura plutôt « derapo ». L'expression orale a pour finalité d'emmener l'enfant à mieux s'exprimer, mieux communiquer. Oui, l'expression écrite a pour finalité de développer chez l'apprenant la compétence écrite.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 19: avis de l'enseignant 15 sur le thème 1

Questions	Verbatim enseignant 15
<p>A1 : Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?</p> <p>A2 : Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?</p> <p>A3 : Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?</p>	<p>R1 : Le paradigme de l'enseignement actuellement on essaie de s'arrimer à l'APC et on est sorti de l'OPO ou pédagogie par objectifs. Nous sommes aujourd'hui dans l'APC, on a connu les 2 systèmes ce qui fait qu'on passe d'un système à un autre.</p> <p>R2 : Pour l'instant, la finalité qu'on se donne pour l'expression écrite au 1^{er} cycle, est que l'élève puisse parler en public. Ils doivent restituent ou écrivent un texte. Mais, qu'ils disent ce qu'ils pensent. Maintenant donc, arrimer cette expression aux règles qui sont prescrites par le code de la langue.</p> <p>R3 : Non, c'est un peu difficile de le dire.</p>

A4 : Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces?

R4 : La seule manière pour l'instant que j'essaie d'utiliser pour mes élèves à moi, c'est la lecture régulière. Je prends souvent le temps d'arrêter quand ce n'est pas bien prononcé. Je le fais comme je fais avec mes enfants à la maison. Et quand on lit les consonnes, les corpus, les textes, j'essaie de les faire lire au maximum et de faire parler au maximum les élèves.

Sources: Enquête de terrain 2023.

INTERPRETATION DES RESULTATS

L'analyse des corpus issus de la transcription des entretiens avec les enseignants sur la thématique 1(A) renseigne sur deux phénomènes particuliers. Bon nombre d'enseignants semblent reconnaître la place privilégiée qu'occupent les méthodes d'enseignement dans l'acquisition des compétences et des connaissances. Il apparaît donc de manière générale que les méthodes d'enseignement jouent un rôle central dans la maîtrise par les élèves de la prononciation des consonnes complexes. Il en ressort que certains enseignants ne prennent pas ce problème au sérieux. D'autres reconnaissent y avoir remédié afin de parvenir à la résolution de ce problème.

Certains de nos enquêtés semblent situer le problème dans la non acquisition des savoirs dans les classes antérieures. Pour ces derniers, le problème serait parti des lacunes accumulées par les élèves dans les classes antérieures. D'autres encore situent le problème dans les évolutions sociales actuelles selon lesquelles, l'intérêt dans un acte de discours n'est pas centré sur le moyen, encore moins la méthode. Il l'est plutôt sur le contenu du discours lui-même. En outre, selon ces enseignants, on ne s'intéresse plus aux erreurs commises, mais au message que l'interlocuteur souhaite passer. Après avoir présenté et analysé les verbatim du thème 1 (A), nous faisons à présent le même exercice pour le thème 2 (B).

- Répartition des avis des enseignants autour du thème 2 (B) : l'environnement d'apprentissage comme facteur de confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr".

Le thème 2 (B) de notre étude porte sur l'analyse du rapport entre l'environnement d'apprentissage et la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" chez les apprenants.

Ce thème compte quatre questions (B1, B2, B3, B4). Celles-ci permettent d'analyser les facteurs et les composantes de l'environnement d'apprentissage. Les réponses aux différentes questions porteront le code R, suivi du numéro de la question correspondant à la réponse. Le thème 2 (B) comporte lui aussi 15 tableaux. Ces tableaux vont du numéro 20 au numéro 34. On les retrouve entre les pages 56 et 62.

Tableau 20: avis de l'enseignant 1 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 1
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : j'enseigne en suivant les étapes d'une leçon selon l'APC.</p> <p>R2 : Effectivement certains élèves notamment des classes de 5^e éprouvent ces difficultés-là de prononcer. Lors de la lecture quand je leur demande de lire, pendant la lecture suivie ou la lecture méthodique, la prononciation n'est pas souvent exacte.</p> <p>R3 : je n'en ai aucune idée. Je pense que c'est lié à la famille.</p> <p>R4 : Oui, j'ai des collègues et proches qui ont ce problème. Que ce soit la correction orthographique, que ce soit la dictée ils ont un problème au niveau de l'orthographe. Ils écrivent ce qu'ils prononcent ce qui impacte négativement les résultats.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 21: avis de l'enseignant 2 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 2
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Après avoir mis le corpus au tableau, je le manipule avec les élèves.</p> <p>R2 : Non, pas du tout. Pour le remarquer, il suffit juste d'écouter quand ils prononcent ou quand on fait les lectures.</p> <p>R3 : je ne sais quoi répondre madame.</p> <p>R4 : Non, pas du tout, je n'ai pas de collègues avec ce problème.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 22: avis de l'enseignant 3 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 3
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Nous manipulons ensemble les corpus.</p> <p>R2 : Oui, la remarque est faire mais je n'y fais pas trop attention.</p> <p>R3 : Je ne sais pas. Je pense que c'est un fait purement culturel.</p> <p>R4 : Difficile de le faire. Mais je ne pense pas parce qu'au sein d'une même famille, il y'a des enfants qui articlent bien. Et à côté de ceux-là, il y'a ceux qui font cette confusion-là.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 23: avis de l'enseignant 4 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 4
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Je suis l'ordre de différentes étapes d'une leçon selon sa nature.</p> <p>R2 : Oui, mais certains élèves ont des difficultés à prononcer correctement les consonnes cr, tr, dr, gr. Ceci est perceptible lors des lectures par exemple lorsqu'il faut prononcer les mots ayant ces sons.</p> <p>R3 : Je ne pense pas. Je ne sais pas si cela a une cause précise.</p> <p>R4 : certains membres de ma famille ont ce problème.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023

Tableau 24: avis de l'enseignant 5 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 5
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : cette leçon n'apparait pas au secondaire. Je crois qu'elle est enseignée au primaire ou à la maternelle.</p> <p>R2 : en fait, les élèves, pour la plus part confondent ces consonnes complexes. je ne prête pas attention. Mais il est évident que ça existe dans mes classes.</p> <p>R3 : je pense que cela est lié au domaine familial de l'apprenant. Avant d'arriver à l'école, l'élève grandit à la maison avec ses proches. Son environnement peut aussi en être une cause.</p> <p>R4 : Madame, vous semblez ignorer que nous sommes à l'ère de la modernité. Ce qui fait que l'accent est mis la communication et non sur la manière dont on forme les lettres ou les sons.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 25: avis de l'enseignant 6 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 6
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : nous utilisons la méthode syllabique. Ici, l'enfant doit apprendre à bien prononcer à partir des syllabes.</p> <p>R2 : Oui, e crois bien.</p> <p>R3 : Pour le moment pas encore hein.</p> <p>R4 : Mais des proches, je peux dire oui.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 26: avis de l'enseignant 7 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 7
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Je procède à la lecture plurielle des sons qui comportent ces lettres. Et les élèves, tous ensemble et individuellement, répètent après moi.</p> <p>R2 : je n'ai jamais prêté attention. Je crois à partir d'aujourd'hui je serai plus attentive.</p> <p>R3 : Selon moi ce déficit est dû au milieu culturel aux différences culturelles. l'enfant s'expire, prononce certains mots en fonction de sa culture, en fonction de sa langue maternelle. Vous allez peut-être voir quand tu rencontres quelqu'un qui sort du Nord ou Extrême nord, il va dire "Ze" "ze dit que"... Donc, moi je pense que c'est un problème culturel, c'est maintenant à l'enseignant de l'aider à sortir de ce milieu. l'aide à s'ancrer autant culturellement qu'intellectuellement.</p> <p>R4 : Oui, il y a des grandes personnes qui font cette erreur.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 27: avis de l'enseignant 8 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 8
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Il est vrai que cette leçon n'apparaît pas clairement sur les programmes. Mais s'il m'était donné de l'enseigner, j'appliquerai les étapes de l'APC.</p> <p>R2 : Non, Mais je n'y fais pas vraiment attention.</p> <p>R3 : Je ne pense vraiment à rien en ce moment.</p> <p>R4 : Des collègues non. Mais quelques connaissances s'expriment ainsi.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 28: avis de l'enseignant 9 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 9
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Je n'enseigne pas au moyen de la nouvelle approche pédagogique.</p> <p>R2 : Oui, bien sûr. Et lorsque je constate cela, j'essaie de prononcer correctement et je leur demande de répéter.</p> <p>R3 : la principale cause est que l'enfant essaye toujours de parler le français comme il parle sa langue maternelle.</p> <p>R4 : Non, personne autour de moi ne s'exprime ainsi.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 29: avis de l'enseignant 10 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 10
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Je les enseigne à partir de la méthode syllabique. Ici l'élève doit apprendre la prononciation des sons à partir d'une seule lettre avant de la lier à une autre.</p> <p>R2 : Oui je pense bien. A ce moment lorsqu'ils le font, ils ne mettent pas l'accent sur la prononciation.</p> <p>R3 : Je pense que la première cause devrait être liée à la culture et à la langue maternelle. Parce qu'il y'a beaucoup d'éléments qui farcissent leur langue maternelle. Aussi, il y'a des personnes qui naissent avec les problèmes de diction. Ils ont de la peine à prononcer certains mots. On va également comprendre qu'il y'a des enfants qui n'ont pas bien assimilé ce genre de leçons, lors de leurs cours préparatoires. Les prémices lorsqu'on parle de la maternelle. Lorsqu'on leur apprend les premières bases de la lecture.</p> <p>R4 : Oui, j'ai des collègues qui s'expriment ainsi.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 30: avis de l'enseignant 11 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 11
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Pour mieux enseigner les consonnes complexes dont il est question, je pense qu'il faut commencer par choisir un meilleur corpus. Celui qui peut captiver l'attention des élèves afin qu'ils s'y intéressent. Il doit également être en relation avec leurs situations de vie.</p> <p>R2 : Difficile, c'est perceptible dans le parler des apprenants. Surtout dans les activités de lecture. Vous voyez les petits pas de l'enfant quand on lui apprend à faire des combinaisons entre des consonnes et des voyelles, si cela ne se fait pas bien, il aura les problèmes de ce genre.</p> <p>R3 : Je pense que c'est surtout l'élément de base qui est mis en cause. Parce que lorsque l'enfant apprend à parler, c'est là que tout se joue. Quand il faut lui apprendre à prononcer les mots, les sons. Si l'environnement dans lequel il grandit ne lui permet pas de bien prononcer ces mots, je crois qu'il va grandir avec cette difficulté.</p> <p>R4 : Ils sont nombreux et même chez moi. Mes enfants ont envie de prononcer comme ça. Mais là, je suis en train de combattre cela. Donc, chaque fois que l'enfant prononce d'une certaine manière, je lui fais prononcer d'abord les deux premières lettres séparément avant de mélanger.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 31: avis de l'enseignant 12 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 12
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Je n'ai pas encore eu à enseigner une leçon de ce genre. Je pense juste que pendant les séances de lecture les élèves prononcent certains mots en confondant "tr" à "cr". Lorsque c'est le cas, je n'hésite pas à corriger.</p> <p>R2 : Les élèves font cette confusion et je procède à la correction à l'instant.</p> <p>R3 : Moi, je pense plutôt que les élèves n'ont pas bien assimilé les séances de lecture à l'école primaire. C'est un cycle qui doit permettre à l'élève d'avoir une bonne prononciation. Mais lorsqu'il arrive au secondaire avec es lacunes, ce sera difficile de les combler.</p> <p>R4 : Je constate juste que mes propres enfants font souvent cette confusion mais j'essaye de corriger à la maison.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 32: avis de l'enseignant 13 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 13
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Ceci ne fait pas souvent d'une leçon à part entière. Mais j'y mets l'accent surtout pendant les activités d'intégration. Celles-ci sont à la fois en expression orale et écrite. Et l'enfant en profite largement.</p> <p>R2 : pas vraiment hein. C'est un problème réel qui existe dans notre société. Ce n'est pas seulement chez les élèves, mais chez les adultes aussi.</p> <p>R3 : Je pense que les causes sont multiples. D'abord, les exercices de prononciation doivent être bien assimilés dans les classes antérieures. L'élève lui-même doit s'y mettre et en trouver un intérêt. Les membres de nos familles doivent s'arriver parce que l'enfant a souvent tendance à copier en pensant que c'est correct.</p> <p>R4 : Oui, bon, les collègues. Je n'ai pas encore vraiment observé cela. Mais autour de moi où même dans ma famille, des personnes qui ont de la peine à prononcer ces consonnes complexes.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 33: avis de l'enseignant 14 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 14
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : Pour le moment, vu mon ancienneté qui est de 5 ans, je n'ai pas encore dispensé ce cours. Peut-être il apparaît dans le programme des autres classes.</p> <p>R2 : Oui, on se comprend certains élèves ont effectivement cette difficulté-là à prononcer certaines consonnes complexes comme le « Tr », ils utilisent « cr » au lieu de « tr » et le « dr », ils disent « gr » au lieu de « dr ».</p> <p>R3 : Bon, je ne sais. Je penche plus que l'enfant est parfois influencer par son entourage qu'il a tendance à copier sans faille.</p> <p>R4 : Oui, mes proches. parfois, il m'arrive de faire, moi aussi, ces confusion. Mais lorsque je m'applique, cela n'arrive pas.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 34: avis de l'enseignant 15 sur le thème 2

Questions	Verbatim enseignant 15
<p>B1 : Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes ou vous intervenez ?</p> <p>B2 : Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?</p> <p>B3 : Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?</p> <p>B4 : Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?</p>	<p>R1 : En fait, je m'efforce à faire des corrections lorsque les apprenants s'expriment mal. Parfois, ce sont leurs camarades même qui s'en rendent compte. Et lorsque c'est le cas, ils corrigent eux-mêmes.</p> <p>R2 : La plus part de mes élèves s'expriment ainsi.</p> <p>R3 : Comme cause, je pense à l'imitation. En fait, un élève peut connaître la bonne prononciation d'un mot. Mais, en écoutant celle de ses camarades, il se dira que c'est la sienne qui est incorrecte et imitera.</p> <p>R4 : Je n'en trouve pas autour de moi mais il y a mes élèves.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

INTERPRETATION DES RESULTATS

S'agissant de la deuxième thématique (B) de ces entretiens, nous retenons plusieurs éléments. Il apparaît au regard des déclarations des enseignants interrogés que l'environnement peut être un facteur d'influence de premier rang dans la gestion des consonnes complexes par les élèves. Il ressort qu'autour de nous, des personnes, adultes parfois ayant ce problème peuvent influencer les jeunes élèves. Et ceux-ci, de manière logique, penseraient que c'est la meilleure manière de les prononcer.

Un parent, un frère, une sœur, un ami ou encore un enseignant qui prononce mal ou a des difficultés avec les consonnes complexes peut transmettre ce problème inconsciemment à l'élève. Il est important de reconnaître le rôle de l'environnement dans le processus d'apprentissage. Plusieurs auteurs tel que Bandura (1968), Bruner (2004) y ont mis un accent. Pour eux, l'environnement, le milieu social de vie de l'individu a son impact sur son éducation. C'est la raison pour laquelle Bikoi (2016) l'a qualifié cette éducation d'incidente. Une éducation issue de l'environnement de l'individu peut avoir des conséquences autant positives que négatives sur l'élève. Ceci va dans le même ordre que les déclarations des enseignants qui reconnaissent que l'environnement d'étude peut être un facteur clé dans le problème de confusion des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr' chez les élèves. Nous venons à présent de mettre la clé sur le paillason en ce qui concerne le deuxième thème. Cependant, nous aborderons, dans la même lancée, le troisième thème (C).

- Répartition des avis des participants autour du thème 3 (C) : La dyslexie comme favorisant la confusion des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr'

Le thème 3 (C) de notre étude porte sur la dyslexie comme favorisant la confusion des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr' chez les apprenants. Il compte, lui aussi, quatre questions (C1, C2, C3, C4). Celles-ci permettent d'analyser les facteurs et les composantes de l'environnement d'apprentissage. Les réponses aux différentes questions porteront le code R, suivi du numéro de la question correspondant à la réponse. Le thème 3 (C) comporte, comme les autres thèmes, 15 tableaux. Ces tableaux vont du numéro 35 au numéro 49. On les retrouve entre les pages 64 et 71.

Tableau 35: avis de l'enseignant 1 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 1
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Bien sûr, Ce problème se situe à 2 niveaux. Soit l'enfant n'a pas vraiment été initié à la lecture. Soit c'est un problème héréditaire.</p> <p>R2 : Non, ils n'en sont pas conscients. Certains parce qu'ils le font de manière récurrente et pour corriger, cela devient difficile puisqu'ils se sont déjà habitués.</p> <p>R3 : Oui, je pense que c'est un problème de dyslexie.</p> <p>R4 : Non, il ne se manifeste pas de la même manière. Ceux du 1^{er} cycle, je les soumetts à ce qu'on appelle la lecture syllabique. Il est question de chercher à prononcer par méthode syllabique.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 36: avis de l'enseignant 2 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 2
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : oui je pense que c'est un problème linguistique. Je pourrai même dire sémantique. Car certains mots prononcés incorrectement changent totalement de sens.</p> <p>R2 : Non, ils ne sont pas conscients. Bon, c'est vrai qu'en classe de 3^e et de terminale aussi quand ils font une confusion, ce sont leurs camarades qui corrigent. la correction ne se fait pas dans le sens de leur faire entendre raison. Mais dans le sens de se moquer d'eux. Et en 6^e c'est vrai que certains ne remarquent même pas que leurs camarades ont mal prononcé. Ils ne sont pas conscients.</p> <p>R3 : Moi je pense que c'est un problème lié à la langue (l'organe) de l'élève.</p> <p>R4 : il se manifeste tout simplement dans la façon dont certains élèves prononcent certains mots.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 37: avis de l'enseignant 3 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 3
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Oui. certains, pas tous, certains. Certains ont des difficultés à ce niveau. Il y a vraiment problème lorsque le Cr devient Tr. oui le Gr au dr.</p> <p>R2 : certains sont conscients et accusent leur langue. D'autres ne s'en rendent même pas compte.</p> <p>R3 : par rapport au nom je n'ai pas d'idées.</p> <p>R4 : je l'ai remarqué plus de l'expression orale. Parce que, c'est lorsqu'il s'exprime qu'on remarque cette confusion-là. Mais, au niveau de l'écrit il n'y a pas ce problème. Elle est plus perçue à l'oral.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 38: avis de l'enseignant 4 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 4
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : oui je pense que c'est un problème dans la mesure où la mauvaise prononciation de ces sons est perceptible à l'oreille.</p> <p>R2 : Je ne pense pas qu'ils soient conscients de cela par ce que si c'était le cas, ils auraient eu déjà probablement à remédier à ce problème.</p> <p>R3 : C'est un problème linguistique qui a trait à la langue de l'élève</p> <p>R4 : Il se manifeste juste à l'oral. A l'écrit, c'est autre chose.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 39: avis de l'enseignant 5 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 5
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Oui, c'est un problème. Mais ce problème peut être résolu avec plusieurs exercices de prononciation.</p> <p>R2 : Je ne pense pas. Parce que les adultes parlent ainsi sans s'en rendre compte.</p> <p>R3 : J'ai fait cette remarque et je me dis que c'est un problème de la langue. J'ai essayé de corriger ce problème chez trois élèves. Seuls deux ont amélioré. Ils confondaient les "tre" et les "cre". Mais l'autre est calé, j'ai compris que c'est peut-être la langue.</p> <p>R4 : Tout à fait même à l'écrit cela se ressent. Vous voyez, ils écorchent souvent certaines syllabes au niveau de leur articulation une certaine confusion. C'est-à-dire que par exemple sur le "cre" le "tre" et le "gre". Ces confusions-là ressortent dans leur expression. Vous voyez que l'articulation qui en est faite n'est-ce pas au niveau des petites confusions d'ordre syllabiques.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 40: avis de l'enseignant 6 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 6
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Oui c'est un problème linguistique. Ce problème provient du désintérêt que les élèves ont pour la lecture. Le désintérêt à la lecture parce que les élèves se contentent de plus souvent de ce que leur apportent l'enseignement dispensé en classe. Ça, c'est d'un, or la compétence qu'on obtient en orthographe dans le vocabulaire s'obtient de la seule lecture autonome des textes littéraires.</p> <p>R2 : Oui, on ne saurait parler de conscience lorsque que cela se produit. Je pourrai même dire qu'il s'agit de la naïveté. Alors, il n'est pas question d'être conscient mais, de susciter leur prise de conscience. Ils doivent savoir qu'il existe des différences dans l'emploi n'est-ce pas d'un certains nombres de combinaisons syllabiques.</p> <p>R3 : C'est tout simplement un problème de dyslexie.</p> <p>R4 : Ceci se manifeste dans la mesure où on peut penser qu'on a dit un mot, alors qu'on a plutôt produit un autre. Donc ces confusions-là occultent également le sens de certains énoncés diffusés. Ça bafoue le sens qu'on veut donner, l'orientation sémantique qu'on veut donner à un outil de langue, ou alors à un énoncé.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 41: avis de l'enseignant 7 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 7
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Oui, ils ont des difficultés à prononcer ces consonnes</p> <p>R2 : Je me dis non, ils ne sont pas vraiment conscients. Ils se disent que c'est le mot correct. C'est quand l'enseignant corrige qu'il se dit que ce n'était pas le mot correct. Je me dis qu'ils écrivent ce mot inconsciemment et les prononcent inconsciemment. Puisque la base n'a pas été bonne. Ils ne font pas des lectures.</p> <p>R3 : c'est un problème lié à l'organe phonatoire de l'apprenant.</p> <p>R4 : non, pas du tout. Certains ont plus de problème sur le "cr". D'autres, vraiment mélangent tout. Et c'est ce qui plus grave.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 42: avis de l'enseignant 8 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 8
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : c'est un réel problème. Il existe.</p> <p>R2 : Non, ils ne sont pas conscients.</p> <p>R3 : Parfois c'est la langue. Il y a certains enfants qui ont des langues collées. Ils prononcent le "fe". C'est un problème congénital. C'est-à-dire que l'enfant peut naître avec ce problème. Ou même l'un de ses parents peut en être la source</p> <p>R4 : Non, c'est lorsqu'ils prononcent. Pour écrire, ils écrivent normalement.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 43: avis de l'enseignant 9 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 9
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Oui. On rencontre effectivement des élèves qui ont de la peine à prononcer les mots comme "maître" et "maitresse". Bref qui confondent le "tr" au "cr"</p> <p>R2 : Bon, certains, je pense qu'ils sont conscients. Mais, ils se disent que ce n'est pas grave. D'autres par contre, je pense que c'est un lapsus. En parlant c'est là que ça sort, il ne s'en rend pas compte. D'autres négligent, genre ce n'est pas grave. C'est juste une petite confusion et ça va aller.</p> <p>R4 : En 6^{ème} à l'écrit, l'enfant parfois tu sens qu'il a envie d'écrire "crayon", mais à la place de "cr", il a mis "tr". Par contre en 1^{ère}, c'est pas toujours ça.</p> <p>R3 : Je me dis que c'est un problème phonétique. On a de la peine à prononcer certains mots et puis à la longue on néglige. Je dis toujours que c'est un problème de négligence. Mais c'est un problème de phonétique. La prononciation des mots. On forme mal les mots.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 44: avis de l'enseignant 10 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 10
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : C'est vraiment un problème. Raison pour laquelle on corrige à chaque fois.</p> <p>R2 : Non, ils ne sont pas conscients. S'ils étaient conscients, ils ne diraient pas cela.</p> <p>R3 : bref, c'est un problème de prononciation.</p> <p>R4 : Au niveau de la prononciation d'abord, quand l'enfant n'arrive pas à bien prononcer un mot, parfois même ses camarades s'exclament. La "maitresse, il n'a pas bien parlé". Ensuite je demande à son camarade qui maîtrise de répéter ce qu'il a dit. Quand, il répète c'est différent, avec l'apport de son camarade, il apprend.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 45: avis de l'enseignant 11 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 11
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Sur le plan linguistique, c'est un réel problème. En expression écrite, bien entendu, puisque si l'enfant prononce déjà ce mot comme ça à l'oral, c'est ainsi qu'il va le transcrire à l'écrit.</p> <p>R2 : Certains, très peu. C'est involontairement qu'ils le font.</p> <p>R3 : je pense que c'est un problème de retranscription des sons.</p> <p>R4 : Nous nous rendons même compte qu'il y'a des enfants qui rencontrent beaucoup de difficultés à propos.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 46: avis de l'enseignant 12 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 12
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Bien sûr, l'apprenant lorsqu'il parle, il n'écrit que les reflets de ce qu'il parle. Donc naturellement, on les retrouve sur leurs copies et même simplement à partir des copies des apprenants, vous pouvez savoir que tel a des problèmes de prononciation de certains mots.</p> <p>R2 : Pour dire vrai, ils n'en sont pas conscients. Parce que lorsqu'ils s'expriment dans son esprit, il pense qu'il prononce bien. C'est vous qui l'évaluez, qui l'écoutez, qui savez qu'effectivement, il prononce mal. Sinon pour la majorité, tous ne savent pas qu'ils sont entrain de mal prononcer, même au second cycle.</p> <p>R3 : C'est un problème de la mauvaise prononciation.</p> <p>R4 : je peux répondre par la négative. Chez certains les erreurs à l'oral sont retranscrites à l'écrit. Pour d'autres ce n'est le cas qu'à l'écrit.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 47: avis de l'enseignant 13 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 13
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Oui oui. Mais c'est à l'oral que la faute est plus visible.</p> <p>R2 : Non ils ne sont pas conscients parce qu'ils prononcent une chose et écrivent autre chose. Je pense qu'ils se disent que c'est comme ça que ça se prononce. Mais là c'est l'enseignant qui constate quand ils sont face à une récitation.</p> <p>R3 : Je pense que c'est plus un problème oral.</p> <p>R4 : ceci se manifeste lors des activités orales. Quand, je dispense la leçon avec les élèves du premier cycle, on remarque par ce qu'ils sont amenés à faire des productions orales tout le temps. A ceux du secondaire ce n'est pas le cas. Parfois les exposés c'est un qui vient il lit pour les autres sont timides et enfermés.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 48: avis de l'enseignant 14 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 14
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : c'est un problème réel. Il a sûrement trait à une déformation de l'organe phonatoire.</p> <p>R2 : Ils ne sont pas conscients, ils ne se rendent pas compte ; même au 2nd cycle.</p> <p>R3 : Bon, moi je me dis que c'est peut-être une déformation de l'organe phonatoire.</p> <p>R4 : Oui, surtout en classe de 6^{ème} et également dans les classes de 2nd cycle. Il y'a des apprenants qui ont la peine à prononcer les sons : « Tr », « dr », « cr », « gr ». Tout dépend du mot que l'enfant veut prononcer</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 49: avis de l'enseignant 15 sur le thème 3

Questions	Verbatim enseignant 15
<p>C1 : Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi ?</p> <p>C2 : Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes ?</p> <p>C3 : Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?</p> <p>C4 : Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?</p>	<p>R1 : Oui, il y'a beaucoup de problèmes de prononciation de ces consonnes complexes. celles qui présentent les problèmes de prononciation chez les enfants sont les consonnes qui sont accompagnées de lettre « r » : elles sont difficiles à prononcer chez les enfants. Généralement, ils changent la prononciation du mot et cela se ressent même dans l'écrit.</p> <p>R2 : non, ils ne sont pas conscients. Je me dis premièrement que cela peut être dû au changement du système de lecture. Dans l'apprentissage de lecture les mots ne sont pas appris séparément. Alors, il faut que l'élève fasse un peu plus d'efforts sur le mouvement de sa langue. Moi je me dis, étant difficile pour l'enfant d'articuler véritablement sa langue, il préfère prendre un raccourci et dire par exemple ce qui passe facilement « cre ». Il préfère avaler sa langue au lieu de la ressortir pour faire la différence entre la prononciation avec le palais et avec les dents ou avec les gencives.</p> <p>R3 : Je pense que c'est un problème physiologique. Les élèves sont confrontés à prononcer les mots et des sons sans avoir la possibilité physiologique ou l'entraînement physiologique leur permettant de les prononcer. Par ce qu'en réalité parfois, on va constater les locuteurs d'un certain âge qui, aujourd'hui sont les parents des élèves, qui prononcent de cette manière ou ont les mêmes difficultés.</p> <p>R4 : Non. On le perçoit le plus souvent lors des activités orales et celles d'intégration. A l'écrit, les copies des apprenants parlent d'elles-mêmes.</p>

Sources: Enquête de terrain 2023.

Tableau 50: Grille d'analyse

Thèmes	co des	I-thèmes	Cod es	Analyse et appréciation			
				(0)	(+)	(-)	(+ou-)
Pratiques pédagogiques comme motif de confusion des consonnes complexes	A	Quelle est la pédagogie que vous utilisez lors de vos pratiques de classe ?	a.1	1 avis	10 avis	1 avis	3 avis
		Selon vous quelles sont les finalités de l'expression orale et écrite à ce niveau ?	a.2	Ras	12 avis	1 avis	2 avis
		Pensez-vous que vos apprenants atteignent les objectifs fixés à chacun des cours? si oui, comment ?	a.3	1 avis	7 avis	3 avis	4 avis
		Quelles stratégies pédagogiques proposez-vous pour résoudre ce problème dans les productions orales et écrite de vos élèves ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces?	a.4	4 avis	10 avis	Ras	6 avis
Environnement d'apprentissage comme facteur de confusion des consonnes complexes	B	Comment enseigner vous les consonnes complexes dans les classes où vous intervenez ?	b1	4 avis	7 avis	1 avis	4 avis
		Pendant vos séances de cours, vos apprenants arrivent-ils à prononcer correctement les consonnes complexes : CR, TR, GR, DR sans toutefois les confondre ?	b2	1 avis	10 avis	1 avis	3 avis
		Selon vous, quelle est la cause de cette confusion de consonnes ?	b.3	Ras	10 avis	2 avis	2 avis
		Avez-vous des collègues, amis ou membres de la famille qui s'expriment ainsi ?	b.4	Ras	11 avis	Ras	4 avis
La dyslexie comme favorisant la confusion des consonnes complexes	C	Considérez-vous le fait que vos élèves confondent certaines consonnes complexes comme un problème linguistique ? Pourquoi?	c.1	Ras	13 avis	Ras	2 avis
		Pensez-vous que les apprenants sont conscients qu'ils prononcent mal ces consonnes complexes	c.2	Ras	3avis	12 avis	ras
		Quel nom pouvez-vous donner à ce phénomène langagier ?	c.3	2 avis	8 avis	2 avis	3 avis
		Celui-ci se manifeste de la même manière chez tous vos apprenants ?	c.4	Ras	8 avis	Ras	7 avis

Légende des codes : (0)= aucune réponse aux questions ;

(+)= réponse favorable par rapport à la question posée ;

(-)= réponse non favorable par rapport à la question posée ;

(+ou-) =confusion dans les propos de l'enquêté par rapport à la question posée.

INTERPRETATION DES RESULTATS

De ce qui précède, il en ressort que le problème de confusion des consonnes complexes cr, tr, dr, gr est lié à une malformation. Il s'agit d'une maladie qui peut être biologique ou congénitale. Il n'est pas nouveau que les problèmes de langue chez l'enfant peuvent survenir de manière innée. Ils peuvent aussi faire surface après une maladie dont l'enfant a été victime.

A côté de ces maladies, le problème de "langue" (l'organe) peut aussi être héréditaire. C'est-à-dire une langue lourde peut être le signe distinctif d'une famille. Cette malformation qui va se transmettre du parent à l'enfant. Certains enfants ont donc à la naissance ce problème et naissent avec des langues colées à leur palais. Les enseignants interrogés situent entre autres causes, ces malformations. Selon les enseignants, ces cas sont les plus complexes à corriger. Une remédiation doit être faite dès les basses classes. Pour eux, les corrections de ce problème ne peuvent être ponctuelles, mais se font à long terme.

Le problème de la confusion des consonnes complexes cr, tr, dr, et gr, peu importe ses origines, qu'elles soient méthodologiques, environnementale ou encore d'une maladie ou malformation de la langue, a un impact important sur les performances orales et écrites des apprenants. Les déclarations des enseignants révèlent que l'écrit suit la prononciation. En outre, la prononciation et l'écrit sont liés. Il va donc de soi que si l'enfant a des difficultés avec la prononciation des consonnes complexes, il écrira tel qu'il prononce.

4.2. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET VALIDATION DES HYPOTHESES

Après avoir présenté et analysé les données recueillies sur le terrain, nous les avons interprétées. Maintenant, il sera alors question tout au long de ce travail d'invalider ou de confirmer nos hypothèses de départ. Celles-ci seront confirmées ou pas en rapport avec les travaux de nos prédécesseurs et celui effectué sur le terrain.

Avant toute éventualité, il est nécessaire pour nous de rappeler dans un premier temps quelques éléments qui ont meublé notre travail. Ceux-ci seront pour nous d'une importance capitale dans ce chapitre. Il s'agit entre autre du rappel de la problématique et de la méthodologie de recherche. Par la suite, nous procéderons à la validation des hypothèses à partir des données théoriques, de la revue de littérature et des avis de nos enquêtés.

4.2.1. Rappel de la problématique

Ayant constaté certaines lacunes tant à l'oral qu'à l'écrit chez les apprenants, nous avons choisi d'axer nos travaux sur la production exacte tant à l'oral qu'à l'écrit de certaines consonnes complexes. En effet, nous avons souhaité résoudre le problème de **l'analyse de l'effet des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" sur les productions orale et écrite des apprenants**. Cette étude s'est faite dans certaines classes du primaire et du secondaire.

L'objectif général que nous nous sommes fixés est la suivante: **montrer que la mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" a un impact en expression orale, écrite et sur les performances scolaires des élèves et pour atteindre cet objectif**. Cet objectif principal a été suivi de trois (3) objectifs secondaires notamment :

- Prouver que les pratiques enseignantes sont la cause de la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" en expression orale et écrite des élèves induisant des mauvais résultats scolaires ;
- Montrer que l'environnement de l'enfant est une cause de la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" induisant les mauvais résultats scolaires ;
- Démontrer que la dyslexie impacte sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves.

Les questions de recherche qui ont constitué le socle de notre travail de recherche sont constituées dans un premier temps de la question principale qui s'intitule : **En quoi la mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" a-t-elle un impact en expression orale, écrite et dans les performances scolaires ?** Et de trois questions secondaires notamment :

- Comment les pratiques pédagogiques sont-elles une cause de la confusion de certaines consonnes complexes induisant la mauvaise expression écrite et orale des apprenants ?
- En quoi l'environnement de l'enfant est une cause de la confusion de certaines consonnes complexes induisant la mauvaise expression orale et écrite des élèves ?
- En quoi la dyslexie peut-elle impacter sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves ?

Les hypothèses de recherche qui ont été formulé pour ce travail sont entre autre, une hypothèse générale notamment **la mauvaise production orale et écrite des consonnes**

complexes ‘cr, tr, dr, gr’ a un impact en expression orale, écrite et sur les performances scolaires des élèves. Ensuite, nous avons eu trois hypothèses secondaires :

- H1 : les pratiques pédagogiques influencent l'expression orale, écrite et les résultats scolaires des apprenants ;
- H2 : l'environnement de l'enfant est une cause de la confusion des consonnes complexes ‘cr, tr, dr, gr’ conduisant de mauvaises performances scolaires ;
- H3 : la dyslexie impacte sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des apprenants.

4.2.2. Rappel des théories de recherche

Ce cadre théorique a également permis de mettre en exergue trois principales théories notamment les théories de l'étayage, de la remédiation et le socioconstructivisme. Concernant la théorie de l'étayage, elle nous a permis de prouver que l'enseignant, considéré comme le guide dans la situation classe tient une place importante dans l'apprentissage de la langue. En effet, dans sa posture d'imitateur, l'apprenant peut tout à la fois copier la mauvaise prononciation de l'enseignant ou celle de ses pairs. A partir de cela, il peut en faire une règle dans son système cognitif. Avec la théorie de la remédiation, l'enseignant ayant constaté ce problème phonétique à l'endroit des apprenant peut convoquer une batterie d'exercices de routine et de prononciation dans remédier à ces lacunes. Enfin, pour ce qui est de la théorie du socioconstructivisme, elle nous a permis d'accorder une place importante aux dispositions psychologiques de l'apprenant comme acteur du processus enseignement-apprentissage.

4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Il est important de préciser qu'au-delà du cadre théorique convoqué dans cette étude, les entretiens menés auprès des enseignants confirment davantage notre pensée. En effet, la confusion des consonnes complexes ‘tr, cr, dr, gr’ à l'oral et à l'écrit constitue un réel problème chez les apprenants. Ceci se répercute sans doute sur leurs performances scolaires.

4.3.1. Première hypothèse : les pratiques pédagogiques sont la cause de la confusion de certaines consonnes complexes cr, tr, dr, gr en expression orale et écrite des apprenants induisant des mauvais résultats scolaires.

De prime abord, pour ce qui est du premier thème intitulé : **pratiques pédagogiques comme motif de confusion des consonnes complexes**, il en ressort un constat. Sur le plan pédagogique, deux éléments importants concourent à la confusion des consonnes complexes

‘tr, cr, dr et gr’. Pour commencer, les enseignants accusent l’APC comme étant une pédagogie qui ne favorise pas toujours l’atteinte des objectifs fixés. Ceci, à cause de plusieurs facteurs. Ces dires sont perceptibles plus précisément chez les enseignants 13 et 15 lorsqu’ils disent :

L’APC, comme solution pour pallier à cette difficulté, je ne pense pas, non. Moi je me dis que c’est un travail personnel et il faudrait qu’à chaque fois que l’enfant prononce mal un mot qu’on dise à l’enfant de faire un effort en prononçant exactement le mot. Je prends par exemple le mot ‘maitre’, si un enfant de première, dans une conversation, au lieu de dire ‘maitre’ il dit ‘maicre’. En ce moment c’est à l’interlocuteur de dire à l’enfant/apprenant que non, ne dis plus ‘maicre’ mais ‘maitre’. (Enseignant 13)

Jamais, les objectifs ne pourraient être atteints à 100%. Déjà les conditions ne nous permettent pas et également on a des élèves euh (effectif pléthorique) et on n’a pas un long séjour avec eux : ce qui est dommage. Si moi j’avais quelque chose à suggérer c’est de suivre les enfants pendant un long séjour, par exemple un, deux, trois ans pour essayer de poursuivre un objectif à long terme. Ainsi, on connaît mieux ses élèves malgré l’effectif et aussi, on sait quels sont les antécédents et quel est le niveau d’évolution dans lequel l’élève se trouve pour savoir comment l’améliorer. (Enseignant 15)

Les déclarations de ces enseignants permettent effectivement d’avoir les points de vue des professionnels en contact direct avec les réalités sur le terrain. L’on peut alors à partir de cet instant confirmer que les pratiques pédagogiques sont une cause de la mauvaise production des consonnes complexes à l’oral et à l’écrit. Sans doute, ceci impacte négativement leurs performances scolaires.

Deuxièmement, d’autres enseignants s’accordent eux-aussi, à reconnaître que la mauvaise production, à l’oral et à l’écrit, des consonnes complexes ‘tr, cr, dr, gr’ constitue un réel problème. Celui-ci ne saurait se résoudre en situation classe à cause de l’espace horaire alloué à chaque discipline surtout dans le cadre de l’école primaire. C’est ainsi que nous pouvons relever la déclaration suivante :

L’expression orale c’est environ vingt minutes parce que c’est les activités de consolidation. C’est à partir de ces activités qu’on profite pour organiser un débat d’idées. (Enseignant 5)

Promkesa (2014) dans ses travaux met l’accent sur la méthode adéquate qui facilite la prononciation des consonnes chez les apprenants. Pour lui :

En tant qu’enseignant de langue, l’utilisation de plusieurs méthodes en classe de langue est importante. La situation d’apprentissage est très diverse en fonction du public, de la motivation des apprenants et de la disponibilité des matériels d’enseignement etc. Il faut alors bien choisir les méthodes qui peuvent adapter telle ou telle situation d’apprentissage, savoir comment les mélanger, dans quelles proportions, suivant quelles priorités.

Il faut dire que c'est aussi le cas pour les étudiants Khalla et Dasma (2019) qui pense que :

Pour corriger les erreurs de prononciation, l'enseignant doit se servir de la lecture. Celle-ci constitue une activité pédagogique à travers laquelle celui-ci peut apprendre à ses apprenants les règles de la phonétique.

En sus, deux autres étudiants-chercheurs, selon leur pensée, penchent vers la validation de cette hypothèse lorsqu'ils affirment tour à tour que :

Les enseignants doivent mettre un accent particulier sur la prononciation, dans la mesure où son mauvais usage pourrait être une entrave à la lecture et à l'expression écrite. Ndjaha M. (2010)

Les difficultés de prononciation des consonnes complexes affectent non seulement les apprenants mais aussi les enseignants. Elle considère que la résolution de ce problème passerait par la détermination d'un cadre favorable à la concentration des apprenants, sur toutes les activités relatives à l'expression orale. Elle conclut que l'enseignant doit être un guide, un tuteur pour la régulation des échanges entre élèves. Yae Pelete (2013)

A cet effet, il est nécessaire de rappeler que l'APC ne peut pas totalement pallier le problème de la mauvaise production, à l'oral et à l'écrit de ces consonnes complexes. Pour cela, l'enseignant, en situation classe, peut convoquer d'autres méthodes d'enseignement dans l'optique d'aider les apprenants. Ceci se fera dans le sens de la bonne écoute, de l'imitation des rythmes et sons de la langue. Il se fait à l'aide du modèle de production de l'enseignant en vue d'une reproduction en bonne et due forme. Ce qui nous conduit à la mise en exergue la théorie de l'étayage de Bruner.

La théorie de l'étayage de Bruner (1998) stipule que, pour que l'interaction soit productive, il faut que la formation de la pensée, qui se fait en contexte, tienne compte de l'origine des apprenants. Alors, il est essentiel que les deux systèmes cognitifs notamment l'enseignant et l'apprenant disposent d'une surface de recouvrement suffisante. Il revient donc à l'enseignant-facilitateur d'utiliser un langage adéquat et adapté à l'enfant. Il doit aussi tenir compte des prérequis maîtrisés par celui-ci. Il doit enfin vérifier les représentations qu'il met en œuvre. Il doit s'assurer que l'interaction prenne place dans un cadre d'un échange centré sur la coopération car il s'agit d'une activité qui engage l'apprenant et son éducateur.

4.3.2. Deuxième hypothèse : l'environnement de l'enfant est une cause de la confusion des consonnes complexes cr, tr, dr, gr conduisant à de mauvaises performances scolaires.

La deuxième hypothèse, dont le titre est **l'environnement d'apprentissage comme facteur de confusion des consonnes complexes cr, tr, dr, gr**, présente plusieurs éléments présents dans l'environnement d'un élève. Ceux-ci ne permettent pas toujours de faciliter l'apprentissage chez les apprenants car ils ont une influence négative sur celui-ci. Par ailleurs, nous avons pu relever dans un premier temps le milieu culturel de l'enfant (sa langue maternelle) et dans un second temps son milieu environnemental. Il reste avéré que, pour certains enseignants, la manière dont s'exprime l'entourage d'un élève a un impact direct sur celui-ci.

Plusieurs enseignants pensent que le milieu culturel de l'apprenant joue un rôle important dans la confusion des consonnes complexes. Ceci trouve son fondement principalement chez les interviewés suivants :

Selon moi, ce déficit est dû au milieu culturel et aux différentes cultures. L'enfant s'exprime, prononce certains mots en fonction de sa culture, en fonction de sa langue maternelle. Vous allez peut-être voir quand tu iras chez quelqu'un qui sort du Nord ou Extrême Nord, il va dire "Ze" dans "Ze dit que" donc je pense que c'est un problème culturel, c'est maintenant à l'enseignant de l'aider à sortir de ce milieu, l'aide à s'ancrer autant culturellement qu'intellectuellement. (Enseignant 7)

Je pense que la première cause devrait être liée à la culture, ... à la langue maternelle, parce qu'il y a beaucoup d'éléments qui calquent leur langue maternelle. A ce moment, lorsqu'ils le font, ils ne mettent pas l'accent sur la prononciation, deuxièmement, il y a des personnes qui naissent avec ce problème de diction et qui ont de la peine à prononcer certains mots. On va également comprendre qu'il y a des enfants qui n'ont pas bien assimilé ce genre de leçons, lors de leur cours préparatoire, les prémices lorsqu'on parle de la maternelle, lorsqu'on leur apprend les premières bases de la lecture. (Enseignant 10)

Je pense que c'est surtout l'élément de base qui est mis en cause parce que lorsque l'enfant apprend à parler c'est là que tout se joue. Quand il faut lui apprendre à prononcer les ... si l'environnement dans lequel il grandit ne lui permet pas de bien prononcer ces mots, je crois qu'il va grandir avec cette difficulté. Et dans les activités de lecture, vous voyez les petits pas de l'enfant quand on lui apprend à faire des combinaisons entre les consonnes et des voyelles, si cela ne se fait bien, alors il aura les problèmes de ce genre. (Enseignant 11)

De ce fait, nous relevons qu'en dépit du fait culturel (la langue maternelle) représentant l'une des causes de la mauvaise production de ces consonnes complexes, nous notons également le milieu environnemental de l'apprenant à l'école. Il est entre autres constitué de ses pairs, de l'enseignant car tout ceci concourt à l'éducation d'un enfant puisque celui apprend principalement par imitation. Ce cas est avéré à travers les déclarations ci-après :

Oui il y a des grandes personnes qui font cette erreur là (Enseignant 7)

Mais des proches je peux dire oui. (Enseignant 6)

Mais autour de moi ou même dans ma famille il existe des personnes qui ont de la peine à prononcer ces consonnes complexes. C'est un problème réel qui existe dans notre société, c'est un problème, ce n'est pas seulement chez les élèves, mais aussi chez les adultes oui. Bon, beaucoup plus en 6^e parce que ces enfants, de la façon dont ils prononcent les mots, c'est comme ça qu'ils écrivent également pourtant au second cycle c'est un peu difficile de trouver ces erreurs sur écrits. (Enseignant 13)

Oui, on se comprend certains élèves ont effectivement cette difficultés-là à prononcer certaines consonnes complexes comme le "tr", ils utilisent "cr" au lieu de "tr" et le "dr" ils disent "gr" (Enseignant 14).

Il est nécessaire de préciser ici que l'un de nos interviewers, plus précisément l'enseignante 14 a, lui aussi, du mal à prononcer ces consonnes complexes qui font l'objet de notre travail. Nous avons pu le remarquer lors des échanges et cela est encore plus perceptible lorsqu'on écoute l'audio de cet enseignant. Nous ne saurons boucler cette phase sans toutefois parler des verbatim recueillis pour les élèves dans le cas de cette recherche. Par ailleurs, il en ressort que l'environnement scolaire de l'apprenant est meublé de la plus grande des manières par ses pairs et par ses enseignants. Ceux-ci, lors des apprentissages apprennent par imitation. C'est la raison pour laquelle un apprenant peut copier la mauvaise expression chez son camarade ou chez l'enseignant en pensant qu'elle est correcte. A présent l'interprétation des données recueillies à l'endroit des élèves est la suivante :

En ce qui concernent les données recueillis à partir des audio, nous constatons que la confusion des consonnes complexes est perceptible à un pourcentage très élevé : ce qui a un impact sur les performances scolaires des apprenants. La plupart de nos enquêtés prononcent le "cr" en lieu et place de la consonne complexe "tr" et vice versa à l'écrit. D'autres, prononcent la consonne complexe "gr" en lieu et place de "dr". Ce constat va grandissant car nous avons pu retenir que sur un échantillon de vingt-trois (23) apprenants, un seul s'exprime correctement à l'oral et sept (7) s'expriment normalement à l'écrit.

Concernant les données recueillies à partir de la dictée classique faite aux élèves, il apparaît que la plupart des élèves ne sont pas conscients de la mauvaise prononciation des consonnes complexes "tr" "cr" "dr" et "gr". C'est la raison pour laquelle ils écrivent nettement les sons de la même manière qu'ils les prononcent. Autrement dit, nombreux sont les apprenants qui transcrivent fidèlement, et ceci de manière écrite, la manière dont ils prononcent ces consonnes complexes. Avant d'aborder le domaine théorique et la revue de la littérature, nous pouvons, à travers les déclarations des professionnels sur le terrain et des données collectées à l'endroit des apprenants, dire que ce problème existe effectivement dans notre société. Nous le retrouvons tant dans le milieu familial que celui scolaire.

Ceci trouve son fondement dans les travaux d'Andje Ondoua lorsqu'elle affirme :

Les apprenants présentent un réel problème dans la prononciation des phonèmes ‘tr, cr, dr, et gr’. En effet, elle pense que cette difficulté particulière est causée par plusieurs phénomènes tels que l'interférence de la langue maternelle ainsi que la région d'origine des élèves. Pour elle, le succès de l'enseignement-apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère dépend de quelques critères. D'abord, l'enseignant doit être convaincu de l'intérêt d'un tel enseignement. En effet, les enseignants doivent se rendre compte qu'accorder l'importance qu'elle mérite à la prononciation, ne peut qu'accroître la motivation et attirer l'attention de leurs apprenants qu'un tel apprentissage est nécessaire. Pour ce faire, l'enseignant doit présenter entre autres les nombreux avantages d'un travail sur la prononciation afin que les apprenants acquièrent une facilité de production et de perception des sons de la langue qu'ils étudient.

Sur le plan théorique, le socioconstructivisme de Vygotski souligne l'impact de la collaboration, du contexte social et des négociations de la pensée de l'apprentissage chez l'apprenant. En effet, cette théorie se fonde principalement sur l'aspect social de l'individu. Elle stipule que les fonctions psychiques supérieures de l'être humain ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques. Elles se développent culturellement par le biais de médiateurs socioculturels. Alors, dans cette perspective, l'enseignant-facilitateur apparaît donc comme l'un des éléments fondamentaux de l'enseignement-apprentissage. De plus, à travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel. Il permet à l'apprenant de s'approprier tout un héritage culturel. De plus, dans cette perspective, l'apprenant ne saurait évoluer seul sans la collaboration avec ses pairs dans la mesure où l'apprentissage devient alors une affaire de collaboration. Ceci a donc pour effet formateur, l'extériorisation de l'activité mentale, la génération des modes de pensée à la fois partageables au sein d'un groupe. L'élève devra dans un premier temps évoluer seul. Par la suite, il devra aussi se servir de la collaboration avec ses pairs pour construire ses savoirs. Ceci trouve du sens chez Pour Promkesa (2014) lorsqu'il affirme :

Il arrive trop souvent que l'apprenant, sorti du cadre rassurant de la classe, tente de mettre en pratique les connaissances lexicales et syntaxiques qu'il a apprises. Il se rend compte que les autres ne le comprennent pas parce qu'ils prononcent mal. De plus, les erreurs des apprenants concernant la prononciation des phonèmes sont influencées le plus souvent par la langue maternelle. L'enseignant doit alors présenter aux élèves l'enregistrement des termes corrects afin d'éviter la répétition de ces erreurs. Cette présentation permet alors aux apprenants de développer leur aptitude à reconnaître leurs erreurs et à être capable de les corriger. Ceux-ci peuvent également être incités à prendre la parole de façon spontanée et sans modèle.

4.3.3. Troisième hypothèse : la dyslexie impacte l'expression orale, écrite et les performances scolaires des apprenants.

Le troisième thème de ce travail s'intitule **la dyslexie comme élément favorisant la confusion des consonnes complexes cr, tr, dr, gr**. Il faut noter qu'une visitation de la définition du mot "dyslexie" sera d'un apport favorable pour la suite de ce travail.

En effet, la dyslexie fait partir des TSA, autrement dit les difficultés qui présentent un obstacle à une réussite scolaire. Du point de vue étymologique, le mot "dyslexie" vient de "dys" qui représente une particule grecque et souvent employée dans le domaine de la médecine qui signifie "difficulté ou mauvais état". Il est suivi de "lexie", dérivant également du grec, qui signifie "unité du lexique ou expression. En conclusion, la dyslexie est alors la mauvaise prononciation ou écriture d'un mot. C'est aussi un trouble spécifique et durable de l'acquisition, puis de l'utilisation des mots dans le langage oral et écrit. Elle pourrait aussi apparaître comme étant une incapacité à identifier correctement les mots écrits.

Selon *Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), la dyslexie est un trouble spécifique du développement se traduisant par une difficulté durable d'acquisition de la lecture. Ce trouble apparaît chez les enfants d'intelligence normale, exempts de troubles neurologiques, sensoriels, psycho-affectifs et malgré une scolarisation normale. C'est un trouble qui se manifeste aussi en langage oral.

Dans le domaine médical, ce trouble met l'accent sur des signes observables tels que les confusions, les inversions et substitutions de lettres. Elle se définit également selon Fombonne (2007) comme étant un trouble qui occasionne des difficultés tant au niveau de l'encodage que du décodage d'un texte, mais aussi de sa compréhension. En sus, elle est une condition d'origine neurologique, largement héréditaire. Elle induit des difficultés au niveau de la lecture, l'orthographe et l'écriture.

Pour Defries et Coll. (1987), la dyslexie est d'origine biologique, génétique et neurologique. C'est un déficit phonologique qui fait l'objet d'un large consensus au sein de la communauté scientifique. Le caractère héréditaire du déficit phonologique est associé aux troubles de lecture. C'est ce qui a pu démontrer que les familles de dyslexiques ont de fortes chances de transmettre ce déficit à leurs enfants. C'est aussi le cas pour les jumeaux.

Selon la conception de Snowling (2000), plusieurs recherches sur la dyslexie ont permis de montrer qu'il s'agit en effet d'un déficit cognitif de type phonologique. Celui-ci se

manifeste principalement par une faible conscience phonologique, une faible mémoire à court terme verbale et une lenteur prononcée sur l'accès rapide au lexique.

Selon Bradley et Briant (1983), la dyslexie est un déficit phonologique qui est observable chez les dyslexiques avant même l'apprentissage de la lecture. Il est alors considéré comme un prédicteur des difficultés futures en lecture.

Par ailleurs, selon les critères du DSM, qui est une autre classification des troubles de nature psycho-pathologique, la dyslexie appartient au groupe de troubles habituellement diagnostiqués pendant la première enfance, la deuxième enfance ou l'adolescence. Elle relève plus précisément de la catégorie des troubles des apprentissages, anciennement appelés troubles des acquisitions scolaires. C'est une catégorie qui englobe :

- les troubles de la lecture qui engendrent des réalisations en lecture dont le niveau est inférieur à celui attendu compte tenu de l'âge chronologique de l'élève, de son niveau intellectuel et d'un enseignement qui lui est approprié. Pour lui, cette perturbation interfère avec la réussite scolaire et les activités de la vie quotidienne.
- les troubles de l'expression écrite qui comme pour les autres sous-catégories, engendrent des aptitudes en expression écrite. Celles-ci sont clairement inférieures au niveau attendu compte tenu de l'âge chronologique de l'élève, de son niveau intellectuel et d'un enseignement qui lui est approprié. Cette perturbation, réitère-t-il, interfère avec la réussite scolaire et les activités de la vie économique.

Dans le cadre de ce travail, plusieurs éléments ont retenu notre attention dans les verbatim des enseignants enquêtés. Nombreux sont ceux qui accusent avec emphase le problème de la mauvaise position de la langue dans la bouche. Ils ajoutent aussi la non maîtrise de la phonétique qui est perceptible pendant les activités orales et les lectures. Pour ce qui est la position de la langue dans la bouche qui pose problème lors de la prononciation de certaines consonnes complexes, nous avons retenus les déclarations suivantes :

Oui, il y a beaucoup de problèmes de prononciation de certaines consonnes complexes chez les enfants surtout celles qui sont accompagnées de 'r' et cela se ressent aussi à l'écrit. Moi je pense que le problème est physiologique car l'apprenant préfère prendre le raccourci en utilisant le 'cr' au lieu du 'tr' pour éviter d'articuler la langue dans la bouche. Or, il peut facilement le prononcer à l'aide du palais et les dents ou les gencives. (Enseignant 15)

C'est vrai qu'il y a certains enfants qui ont encore ce problème ; mais pas tous quand même. Parfois c'est la langue. Il y a certains enfants qui ont des langues collées ; ils ne sont pas conscients lorsqu'ils prononcent mais ils écrivent normalement. (Enseignant 8)

Oui, je pense que c'est un problème de dyslexie ; ce problème se situe à deux niveaux : soit l'enfant n'a pas vraiment été initié à la lecture, soit c'est un problème héréditaire c'est pour cela que les soumetts à ce qu'on appelle la lecture syllabique c'est-à-dire chercher à prononcer par la méthode syllabique et je corrige au même moment je leur demande d'écrire. (Enseignant 1)

J'ai fait cette remarque et je me dis que c'est un problème de la langue et je me dis aussi que celui-là l'écrit, s'il va vraiment faire la différence. J'ai compris que c'était un problème de la langue. Ils étaient peut être trois, deux ont amélioré. J'ai compris que c'était la langue. (Enseignant 5)

C'est tout simplement un problème de dyslexie. (Enseignant 6)

Concernant les déclarations qui penchent plutôt sur le problème phonatoire ou phonétique, nous avons eu les interventions suivantes :

Je me dis que c'est un problème phonétique, on a de la peine à prononcer certains mots et à la longue on néglige ; j'ai toujours dit que c'est un problème de négligence et puis on se dit ça va passer mais c'est un problème phonétique. La prononciation des mots. On forme mal les mots. En dictée ça impacte négativement parce que l'enfant écrit tel qu'il prononce ; donc s'il prononce mal, automatiquement il écrit mal. (Enseignant 9)

Bien sur l'apprenant n'écrit que le reflet de ce qu'il parle ; donc naturellement on les retrouve sur les copies des apprenants. Ils n'en sont pas conscients ; ils pensent qu'ils prononcent bien c'est vous qui l'évaluez, qui l'écoutez, qui savez qu'il prononce mal effectivement. Si non pour la majorité, tous ne le savent pas, même au second cycle. Et cela crée des confusions sur le plan lexical dans la mesure où on peut penser que qu'on a dit un mot alors qu'on a plutôt produit le contraire. Cela détourne également le sens de certains énoncés et bafoue le sens qu'on veut donner, l'orientation sémantique qu'on veut donner à un outil de langue ou alors à un énoncé. (Enseignant 12)

C'est beaucoup plus lors de l'expression orale, lorsque m'enfant s'exprime, c'est dans cet apprentissage que je constate que certains enfants ont ces difficultés-là. Bon, moi je me dis que c'est peut être une déformation de l'organe phonatoire. Ils ne sont pas du tout conscients, ils ne se rendent pas compte même au second cycle, ils ne se rendent pas compte. (Enseignant 14)

Nous nous rendons compte qu'il y a des enfants qui rencontrent beaucoup de difficultés à propos. Sur le plan linguistique, c'est un véritable problème. En expression écrite bien entendu, puisque si l'enfant prononce déjà ce mot comme ça à l'oral, c'est ainsi qu'il va le transcrire à l'écrit. (Enseignant 11)

Pour Desailly (2002), l'hérédité est une des causes de la dyslexie. Elle considère que les difficultés de lecture sont conditionnelles. Elle se traduit par la recherche des antécédents familiaux et semble prouver que l'apparition des difficultés en lecture est plus courante dans les familles déjà touchées par la dyslexie. Elle ajoute qu'au niveau du langage, le déficit linguistique des enfants dyslexiques est mis en avant par les subtests verbaux. Ce déficit langagier touche en priorité la fluidité verbale, le vocabulaire, l'usage d'abstraction et la complexité structurale des phrases. Elle termine en affirmant que ce déficit linguistique global porte à la fois sur les aspects sémantiques, syntaxiques et phonétiques du langage.

4.4. PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS

Cette partie met en exergue les perspectives sur le plan théorique et les suggestions. D'une part, nous aurons des perspectives sur le plan théorique à travers des théories d'ordre didactiques et celles d'ordre linguistiques. Ensuite, nous présenterons des suggestions sur les plans didactique et pratique.

4.4.1. Perspectives

Tout au long de cette page d'écriture, nous nous attèlerons à présenter les théories qui auraient pu nous aider dans ce travail et dont nous n'avons pas fait cas. Il s'agit entre autre de quelques théories didactique et linguistiques.

4.4.1.1. Les théories didactiques

Concernant les théories didactiques, nous montrerons en quoi celles-ci sont d'un apport considérable dans le cadre de notre travail de recherche. Il s'agit du triangle didactique et de l'intervention éducative.

- Le triangle didactique

Le triangle didactique est un schéma, devenu classique en sciences de l'éducation. Il prend sa source dans les travaux de Jean Houssaye (1988). Ceux-ci, ayant inspiré les travaux de Brousseau et son équipe (1998), ont permis de modéliser la situation didactique autour de trois pôles et leurs relations: l'enseignant, le savoir et l'apprenant.

Selon Yves Chevallard, le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique. En effet, la dynamique de toute action éducative est basée sur l'interaction entre les contenus disciplinaires, l'élève et l'enseignant. A cet effet, il étudie les interactions entre les différents axes intervenant dans le triangle. Il s'agit des axes épistémologique, psychologique et praxéologique.

L'axe épistémologique met l'accent sur l'élaboration didactique des savoirs à enseigner. Les didacticiens se proposent d'y examiner les objets d'enseignement et, en particulier, d'y répertorier les principaux concepts de la discipline. De plus, ils étudient leurs relations, leur structuration et leur hiérarchisation à l'intérieur du domaine considéré. Cet axe régit les savoirs scientifiques devant connaître une transposition pour être assimilables et enseignables aux apprenants.

Le concept de transposition didactique trouve alors son sens ici en ce sens qu'il se substitute indument à l'analyse épistémologique. La transposition didactique effectuée par

l'enseignant doit lui permettre d'adapter et ajuster le savoir à enseigner à ses priorités, à ses exigences, à son groupe d'élèves. Par ailleurs, le savoir prend plusieurs formes: "savoir savant", "savoir à enseigner" et "savoir enseigné". Le savoir savant correspond au savoir scientifique. Il subit alors des transformations qui en font un savoir à enseigner c'est-à-dire un savoir destiné à l'enseignement (pôle épistémologique).

Celui-ci est à son tour modifié par l'enseignant dans le cadre du processus d'enseignement qui le transforme en savoir enseigné. Ce savoir enseigné, mis en œuvre en classe sera lui-même transformé par les élèves et le savoir acquis par les apprenants appelé "savoir appris".

Nous pouvons donc remarquer que la théorie du triangle didactique trouve un sens dans ce travail. En effet, les différents pôles représentés par le triangle didactique doivent œuvrer pour l'acquisition de la prononciation correcte chez les élèves tant à l'oral qu'à l'écrit.

- **La théorie de l'intervention éducative**

L'intervention éducative se définit comme étant un ensemble d'actions finalisées. Ces actions sont posées par un formateur en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire les objectifs éducatifs socialement déterminés. Celui-ci doit mettre en place les conditions adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre d'un travail productif. Ceci se fait au travers des processus d'apprentissage appropriés. C'est un travail réfléchi et réflexif de rationalisation et de prescription qui se résume en trois actions. Ces actions sont la planification, l'actualisation et l'évaluation. L'intervention éducative se caractérise par différents rapports. Nous avons les rapports entre les dimensions circulaires et didactiques (rapport du savoir au savoir) et la dimension organisationnelle (rapport à la gestion de l'enseignement en tant que espace classe, temps et moyens organisationnels).

Cette théorie a un rapport avec notre travail de recherche dans la mesure où elle interpelle l'enseignant sur son action en salle de classe. Celui-ci peut convoquer des séances de remédiation dans l'optique de corriger les erreurs de prononciation tant à l'oral qu'à l'écrit des productions consonantiques des apprenants.

4.4.1.2. Les théories linguistiques

Les théories linguistiques que nous convoquons ici sont entre autre l'hypothèse de la différence de marquage en abrégé HDM et le modèle de l'apprentissage de la parole.

- L'hypothèse de la différence de marquage

Des constats faits montrent que la principale source d'erreurs de prononciation vient de plusieurs facteurs. Ces facteurs sont les préférences typologiques universelles, les facteurs sociolinguistiques et psychologiques ou encore le marquage.

L'hypothèse de la différence de marquage a été postulée par Eckman (1977). Elle est fondée sur le principe dichotomique (marqué, non-marqué) qui se veut expliquer le système d'erreurs phonético-phonologiques. Selon l'HDM, les difficultés rencontrées par les apprenants d'une langue étrangère pourraient se prédire par les différences entre la langue source (L1) et la langue cible (L2). La validité prédictive de cette hypothèse a été testée dans de nombreuses études. Celles-ci concernent notamment l'acquisition des structures syllabiques et des groupes consonantiques d'une langue seconde. Selon elle, les allemands auraient des difficultés à prononcer correctement le mot "head" (tête) car le croisement des occlusives et des fricatives en fin de syllabe n'existe pas en allemand, tandis que les anglais sont capables de reproduire certains mots allemands comme "Bad" (salle de bain) car l'occurrence des occlusives et des fricatives sourdes et sonores en fin de syllabe est bien présente dans leur langue.

En conclusion, les locuteurs anglophones présentent donc effectivement des difficultés à ignorer les formes marquées et utilisent exclusivement leurs relations non-marquées lors de la prononciation en allemand.

- Le modèle de l'apprentissage de la parole (SLM de Flege et al.)

Flege (1995) a beaucoup étudié le phénomène de l'interférence entre la langue maternelle et la langue étrangère. Ses études lui ont de ce fait permis de créer le "modèle de l'acquisition de la parole (speech learning model) publié en 1995. Celui-ci est l'un des modèles les plus connus aujourd'hui sur l'acquisition de la parole en langue étrangère. Il s'intéresse principalement au niveau segmental de la parole en traitant particulièrement la perception. Il s'agit d'un modèle d'apprentissage de la parole qui concerne directement les locuteurs adultes d'une langue seconde.

Selon ce modèle, le calque de langue maternelle pour le français serait dû à la forte tendance chez l'apprenant de classer un son existant dans la langue étrangère. Le plus souvent, ce son est voisin à celui de sa langue maternelle dans une catégorie phonique préexistante. Le son serait représenté dans une catégorie que l'apprenant aurait développée au

cours de l'acquisition de sa langue maternelle. Par ailleurs, si deux sons dans les deux langues se ressemblent, l'apprenant a l'avantage de pouvoir substituer le son de la langue cible avec celui déjà existant dans sa langue maternelle.

4.4.2. Suggestions

Tout au long de ce paragraphe, nous mettrons en exergue des suggestions sur deux plans. Il s'agit notamment des suggestions sur les plans phonétique et pratique.

4.4.2.1. Sur le plan phonétique

Sur le plan de la phonétique, l'enseignant peut intégrer l'apprentissage de la phonétique dans les situations réelles, affectives et diversifiées de communication. Celui-ci pourrait favoriser l'usage des activités prosodiques liées à la gestuelle, l'imitation de l'intonation et du rythme. Pour cela, l'enseignant doit par exemple proposer aux apprenants les activités basées sur les réactions. Ce qui leur permettra de s'exprimer entre eux ou sur la construction collective du sens d'un dialogue ou d'un récit.

De plus, les erreurs des apprenants concernant la prononciation des phonèmes influencent souvent les autres paires. L'enseignant peut alors présenter aux apprenants un enregistrement en bonne et due forme afin d'éviter d'argumenter le risque de ces erreurs. Cette présentation permettra aux apprenants de développer leur aptitude à reconnaître leurs erreurs et à être capable de les corriger. Cette méthode leur permet de faciliter l'assimilation de nouveaux sons de la langue cible. Les activités de correction phonétique peuvent se faire en classe lors de chaque leçon, mais ceci de manière individuelle. Cette méthode prend en compte la phonétique combinatoire car elle considère que les sons s'influencent les uns aux autres. Nous ne saurions clore ce paragraphe sans mettre en exergue l'alphabet phonétique international.

L'alphabet phonétique international en abrégé API, est un ensemble de trente-six (36) sons qui sont représentés à travers des codes bien précis. Il comporte douze voyelles, dix-sept consonnes, quatre voyelles nasales et trois semi voyelles. Il est présenté sur la forme tabulaire. Il représente le tableau numéro 51. L'on le retrouve sur les pages 92 et 93.

Tableau 51 : l'alphabet phonétique international

LES VOYELLES		LES CONSONNES	
[i]	ici, si, physique	[b]	bon
[e]	été, et	[d]	dur

[ɛ]	m <u>è</u> re, t <u>ê</u> te, m <u>a</u> is	[f]	f <u>o</u> rt, a <u>ff</u> aire, p <u>h</u> ysique
[a] (antérieur)	p <u>a</u> tte	[g]	g <u>o</u> ût
[ɑ] (postérieur)	b <u>a</u> s	[ʒ]	jeune, âgé, mang <u>é</u> ons
[ɔ]	n <u>o</u> tre, <u>o</u> r	[k]	c <u>o</u> rps, cinq, <u>k</u> ilo, arch <u>é</u> ologique, <u>q</u> ui
[o]	n <u>o</u> tre, m <u>o</u> to	[l]	l <u>e</u>
[u]	m <u>o</u> u	[m]	m <u>e</u>
[y]	t <u>u</u>	[n]	n <u>i</u>
[ø] (fermé)	bl <u>eu</u> , pl <u>eu</u> t	[p]	p <u>a</u> pa
[œ] (ouvert)	fl <u>eu</u> r, c <u>œ</u> ur	[r]	Dakar, r <u>i</u> z
[ə]	l <u>e</u> , d <u>e</u>	[s]	s <u>e</u> , c <u>e</u> , leçon, d <u>i</u> x
		[t]	t <u>o</u> i, th <u>é</u> âtre
		[v]	y <u>o</u> us
		[z]	z <u>é</u> ro, d <u>i</u> sons, d <u>i</u> x <u>i</u> ème
		[ʃ]	ch <u>a</u> t, sch <u>é</u> ma, arch <u>i</u> tecte
		[ʒ]	peign <u>e</u>
LES VOYELLES NASALES		LES SEMI-VOYELLES	
[ɑ̃]	an, cent	[w]	oui, roi
[ɛ̃]	vin, main, frein	[ɥ]	lui, puits
[ɔ̃]	son, comble	[j]	pi <u>e</u> d, a <u>i</u> l, feuill <u>e</u>
[œ̃]	brun, parfum		

4.4.2.2. Sur le plan pratique

Sur le plan pratique, nous proposons des méthodes d'amélioration et correction de la prononciation des sons en français. Pour ce faire, nous avons opté pour deux méthodes notamment la méthode articulatoire et la méthode verbo tonale.

- La méthode articulatoire

En abrégé (MA), elle permet à l'apprenant de prendre conscience de son appareil phonatoire. Elle tient compte de la place importante qu'occupent les cordes vocales et ses cavités bucco nasales. Avant de faire visualiser l'articulation des sons à l'apprenant, l'enseignant pourrait lui donner la connaissance préalable sur le mécanisme. Par ce processus, l'apprenant se rend compte des différents mouvements des organes mis en place lors de la prononciation de sons. De ce fait, il pourra de corriger ses erreurs de prononciation. Il faudra par exemple, pour les consonnes complexes "tr", "cr", "gr" et "dr", tenir compte du

mouvement de la langue et des lèvres pour produire les sons. L'enseignant devra se servir de protrusion des lèvres, tout en se positionnant de profil par rapport à l'élève. Celui-ci pourra voir la position des lèvres lors de la prononciation des différents sons.

En outre l'accent doit également être mis sur la vibration des cordes vocales. En effet, l'apprenant doit prendre conscience que ses cordes vocales vibrent lors de la prononciation de ces consonnes complexes. Lorsque le mouvement n'est pas bien exécuté, l'enseignant peut, à l'aide d'un exercice de répétition, entraîner l'élève. Cet entraînement prend corps dans le but d'améliorer de façon positive la prononciation des consonnes dont il est question. Il convient de préciser ici que la vibration ne limite pas au niveau des cordes vocales, elle va au-delà et arrive au niveau de la langue. Autrement dit la langue, elle aussi, doit être en état de vibration lors de la prononciation des consonnes complexes qui font l'objet de notre travail. Cependant, il est convenu de préciser que la méthode articulatoire a des limites. Lesquelles limites sont comblées dans la méthode verbo tonale.

- Méthode verbo tonale :

En abrégé MVT et encore appelée la méthode acoustique, la méthode verbo tonale a été inventée par Peter Guberina (1950). Cette invention s'est faite à partir des expériences sur les malentendants. Ces recherches ont été utilisées comme stratégie de correction phonétique dans l'enseignement des langues étrangères, en partant des recherches collectives dans le cadre de l'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV). C'est une méthode basée sur la relation entre la perception et la production. Elle permet de dire que si l'apprenant prononce mal, c'est parce qu'il n'entend pas correctement. En d'autres termes, soit le son est trop aigu, ou trop grave (Renard, 1979). Alors, l'erreur de l'apprenant est donc considérée comme un point de départ de cette méthode. La phonation étant directement liée à l'audition, ainsi la méthode verbo tonale prend en compte le facteur auditif. Elle a pour but de diriger l'audition des apprenants par le travail de restauration du son ou de l'énoncé modèle afin d'améliorer leur phonation. Les aspects de la prosodie jouent alors un rôle très important dans cette méthode. A ce niveau, il sera donc important de rééduquer ou d'entraîner l'oreille de l'apprenant en l'amenant à entendre autrement les sons que celui-ci ne distingue pas véritablement.

Selon Mbondji Mouelle (1998), concernant la méthode verbo tonale, l'enseignant peut procéder par la démarche des contextes facilitants. En effet, l'enseignant doit utiliser le son juste après avoir perçu le défaut de prononciation chez l'apprenant, tout en faisant ressortir les caractéristiques du son. L'enseignant peut aussi procéder par la démarche des éléments

contrastants. Il est question d'utiliser le son conforme et le son défectueux dans une série de paires mininales pour mettre en évidence les traits différentiels entre les deux.

Renard (1971), lui, propose une démarche corrective en trois étapes. D'abord, il faut détecter l'erreur à partir de la production incorrecte de l'apprenant, repérer son origine. Ensuite, l'analyser et enfin la corriger.

La correction phonétique est importante voire fondamentale dans cette étude car la phonétique est une discipline fondamentale dans l'enseignement-apprentissage d'une langue (Gruingretière, 1994). De ce fait, la correction phonétique est cette intervention efficace qu'exerce le correcteur-enseignant. Le correcteur doit s'assurer que l'apprenant a bien entendu ce qui a été réellement prononcé. Puis, en facilitant concrètement le travail articuloire et conséquemment la production sonore de l'émetteur apprenant qui désire communiquer oralement de manière compréhensible pour l'auditeur interlocuteur.

Nous ne saurons terminer ce travail sans proposer une fiche pédagogique. Elle met l'accent sur une leçon d'orthographe. Cette leçon est intitulée : " la prononciation des consonnes complexes 'c, tr, dr, gr' ". Cette fiche pourra aider les enseignants à mieux enseigner les consonnes complexes "cr, tr, dr, gr". Elle peut aussi aider certains usagers de la langue française à mieux articuler les mots contenant ces consonnes complexes. Cette fiche est représentée sur un tableau. Il s'agit du tableau numéro 52. On pourra à cet effet le retrouver aux pages 91 et 92.

Tableau 52 : fiche de préparation d'une leçon d'orthographe sur la prononciation des consonnes complexes sonores cr, tr.

Proposition de la fiche pédagogique d'une leçon de prononciation des consonnes "tr, cr, gr, dr"

Etablissement : lycée d'Abang Nkongoa

Module : vie quotidienne

Titre de la leçon : prononciation des consonnes sonores [tr, cr]

S.A. : au terme de cette leçon, l'apprenant prononcera correctement les sons [tr, cr] qu'il aura au préalable identifié et différencié afin de mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

Corpus :

- le maitre se sert de la craie pour écrire les leçons au tableau.
- le train de midi est arrivé avec un peu de retard.
- l'enfant vient de détruire sa trottinette.
- Paul est triste parce qu'il n'a pas trouvé ses jouets égarés.
- Voici le traître de la troupe. (inédit)

Nom de l'enseignant : ONLOE

Nature de la leçon : orthographe

Classe : 6^e 3. **Durée** : 55minutes

N°	Etapes	Du rée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
1	Découverte de la s.p.	5mn	Lecture du savoir à acquérir et du corpus.	Le savoir à acquérir et le corpus.	Les apprenants rappellent le savoir à acquérir sous la demande l'enseignant et ils lisent le corpus.
2	Analyse de la s.p.	10mn	-Quels sont les mots soulignés dans le corpus ? -Quels sont les sons qui reviennent plusieurs fois dans le corpus? -qu'est ce qui fait la ressemblance de ces sons ? -Qu'est ce qui les différencie ? -Que faut-il faire pour prononcer correctement ces sons ? -Qu'est-ce-que la prononciation	Corpus et consignes.	L'enseignante demande aux élèves de se servir du corpus pour répondre aux questions ci-après. - Quels sont les mots soulignés dans le corpus ? -Quels sont les sons qui reviennent plusieurs fois dans le corpus? -Qu'est ce qui fait la ressemblance de ces sons ? -Qu'est ce qui les différencie ? -Que faut-il faire pour prononcer correctement ces sons ? -Qu'est-ce-que la prononciation ?
3	Confrontation	15mn	-Les mots soulignés sont : maitre, craie, écrire, train, détruire, trottinette, triste, retrouvé, traître, troupe.	Corpus et consignes	

L'ANALYSE DE L'EFFET DES CONSONNES COMPLEXES tr, cr, gr, dr SUR LES PERFORMANCES ORALES ET ÉCRITES DES ÉLÈVES ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES.

Cas des élèves du primaire et du secondaire d'une zone semi-urbaine et semi-urbaine

			<p>-Les sons qui reviennent sont : ‘tr, cr’</p> <p>-La ressemblance de ces sons se situe au niveau de la présence de la lettre ‘r’ dans les mots soulignés.</p> <p>- la différence entre ces sons se situe au niveau des lettres qui accompagnent la lettre ‘r’. Ce sont les lettres : t et c.</p> <p>-Pour prononcer correctement ces sons, nous devons mettre en exergue l’alphabet phonétique international</p> <p>Ex : tr= t+r ; cr= k+r ; dr= d+r.</p> <p>-La prononciation est la manière de prononcer c’est-à-dire bien articuler les sons d’une langue par rapport à l’orthographe et l’accentuation.</p>	<p>Consignes ;</p> <p>Productions des élèves.</p>	<p>Les apprenants répondent aux questions</p>
4	Formulation de la règle	10 mn	<p>Le mot ‘prononciation’ vient du verbe ‘prononcer’ qui signifie articuler les sons. Elle est donc le fait d’articuler, correctement et à travers la voix, les sons d’une langue. Pour mieux prononcer les sons, il faut mettre en exergue l’alphabet phonétique international :</p> <p>- cr= k+r ;</p> <p>- tr= t+r ;</p> <p>Exemple : [sykr]= sucre.</p>	<p>Corpus ;</p> <p>Consignes ;</p> <p>Les productions des élèves.</p>	<p>Les apprenants recopient la formulation de la règle dans leurs cahiers.</p>
5	Consolidation	10 mn	<p>Exercice d’application : Après une transcription phonétique des mots soulignés, lisez le texte suivant en articulant correctement les consonnes complexes : cr, tr, dr et gr.</p> <p>- Tu <u>crèveras</u> si tu ne te fais pas soigner.</p> <p>- Le <u>toubib</u> est cassé car il a <u>trop</u> bossé.</p> <p>- Evite de <u>mettre</u> du <u>sucre</u> dans ta tasse de café</p> <p><i>Excellence en français 6^e</i></p>		<p>Exercice d’application : les mots soulignés sont représentés ainsi qu’il suit:</p> <p>- Crèveras : [krevra]</p> <p>- Trop : [tro]</p> <p>- mettre : [metr]</p> <p>- sucre : [sykr]</p> <p>- Les apprenants lisent le texte proposé en articulant correctement les consonnes complexes tr, cr.</p>
6	Remplissage du cahier de texte et appel	5mn	<p>- Contrôle des présences ;</p> <p>- Remplissage du cahier de texte.</p>		

Tableau 53 : fiche de préparation d'une leçon d'orthographe sur la prononciation des consonnes complexes sourdes dr, gr.

Proposition de la fiche pédagogique d'une leçon de prononciation des consonnes complexes sourdes " dr, gr"

Etablissement : lycée d'Abang Nkongoa

Module : bien-être et santé

Titre de la leçon : prononciation des consonnes sourdes [dr, gr]

S.A. : au terme de cette leçon, l'apprenant prononcera correctement les sons [dr, gr] qu'il aura au préalable identifié et différencié afin de mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

Corpus : Ma mère étant gravement malade et souffrant du paludisme. Nous l'avons sans attendre conduite dans une clinique de la place. Après examination, le médecin lui a prescrit des médicaments et lui a administré une perfusion. Elle doit prendre ses médicaments avant d'espérer aller vendre sa marchandise. Toutefois, la moustiquaire nous protège contre les piqûres de moustiques. Nous souhaitons qu'elle se rétablisse vite pour que nous puissions la ramener à la maison. Le médecin nous a demandé de bien prendre soin d'elle. (Inédit)

- Paul doit prendre ses médicaments avant d'aller

Nom de l'enseignant : ONLOE

Nature de la leçon : orthographe

Classe : 6^e 3. **Durée** : 55minutes

N°	Étapes	Du rée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
1	Découverte de la s.p.	5mn	Lecture du savoir à acquérir et du corpus.	Le savoir à acquérir et le corpus.	Les apprenants rappellent le savoir à acquérir sous la demande l'enseignant et ils lisent le corpus.
2	Analyse de la s.p.	10mn	-Quels sont les mots soulignés au tableau ? -Quels sont les sons qui reviennent ? -Qu'est ce qui fait la ressemblance de ces sons ? -Qu'est ce qui les différencie ? -Que faut-il faire pour prononcer correctement ces sons ? -Qu'est-ce-que la prononciation ?	Corpus et consignes.	- Quels sont les mots soulignés au tableau ? -Quels sont les sons qui reviennent ? -Qu'est ce qui fait la ressemblance de ces sons ? -Qu'est ce qui les différencie ? -Que faut-il faire pour prononcer correctement ces sons ? -Qu'est-ce-que la prononciation ?
3	Confrontation	15mn	-Les mots soulignés sont : gravement, attendre, prendre, vendre. -les sons qui reviennent sont : " dr, gr" -la ressemblance de ces sons se situe au niveau de la lettre "r" qui apparait dans les mots soulignés.	Corpus ; Consignes ;	

L'ANALYSE DE L'EFFET DES CONSONNES COMPLEXES tr, cr, gr, dr SUR LES PERFORMANCES ORALES ET ÉCRITES DES ÉLÈVES ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES.

Cas des élèves du primaire et du secondaire d'une zone semi-urbaine et semi-urbaine

			<p>- la différence entre ces sons se situe au niveau des lettres qui accompagnent la lettre 'r' ce sont les lettres : t, c, d, g.</p> <p>-Pour prononcer correctement ces sons, nous devons mettre en exergue l'alphabet phonétique international Ex : dr= d+r ; gr= g+r.</p> <p>-La prononciation est la manière de prononcer c'est-à-dire bien articuler les sons d'une langue par rapport à l'orthographe et l'accentuation.</p>	Productions des élèves.	Les apprenants répondent aux questions
4	Formulation de la règle	10 mn	<p>La prononciation est liée à l'articulation mais aussi à l'audition (capacité sensorielle de l'oreille) et à la perception (interprétation de la réalité physique). Prononcer c'est donc entendre et produire les sons et les faits prosodiques d'une langue. Ceci doit se faire de telle sorte que la prononciation n'entrave pas la communication entre les deux interlocuteurs. Dans le même temps, le geste articulatoire est nécessaire pour améliorer la perception des sons. Pour mieux prononcer les sons, il convient de mettre en exergue l'alphabet phonétique international :</p> <p>- dr= [d+r] ; - gr= [g+r]. Exemple : Gratuitement : [gratʉtṛṃa]</p>	Corpus ; Consignes ; Les productions des élèves.	Les apprenants recopient la formulation de la règle dans leurs cahiers.
5	Consolidation	10 mn	<p>Exercice d'application : Après une transcription phonétique des mots soulignés, lisez le texte suivant en articulant correctement les consonnes complexes : dr et gr.</p> <p>-Ton corps est un temple, il faut en <u>prendre</u> soin. -Je suis inquiète car j'ai une <u>grosseur</u> au sein. -Ce docteur est un sain car il soigne les malades <u>gratuitement</u>. <i>Excellence en français 6^e</i></p>		<p>Exercice d'application : les mots soulignés sont représentés ainsi qu'il suit:</p> <p>- Prendre : [pṛadr] - Grosseur : [grosæṛ] - Gratuitement : [gratʉtṛṃa] Les apprenants lisent le texte proposé en articulant correctement les consonnes complexes dr, gr.</p>
6	Remplissage du cahier de texte et appel	5mn	<p>- Contrôle des présences ; - Remplissage du cahier de texte.</p>		

CONCLUSION GÉNÉRALE

Rendue au terme de notre travail de recherche, nous sommes attelée à travailler sur l'analyse de l'effet des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr'. Il a été prouvé que la confusion de ces consonnes complexes a un impact sur les productions orales et écrites des apprenants. Ce travail s'est effectué chez les élèves du primaire et du secondaire des zones urbaine (Yaoundé) et semi-urbaine (Nanga-Eboko). D'emblée, notre travail s'est articulé autour de deux parties, chacune comportant deux chapitres.

La première partie a mis en exergue le cadre théorique de l'étude. Il comporte la revue de la littérature et l'état de la question : éléments contenues dans le premier chapitre. Le deuxième chapitre de cette partie a fait étalage de la problématique générale de l'étude. Concernant la deuxième partie, elle porte sur le cadre méthodologique et opératoire. On y retrouve la méthodologie de la recherche contenue dans le troisième chapitre ainsi que la présentation, le traitement, l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous y avons aussi consigné perspectives et les suggestions que l'on retrouve dans le quatrième chapitre.

Ainsi donc, pour mener à bien ce travail de recherche, nous nous sommes appuyée sur quatre questions de recherche : une question principale et trois questions secondaires comme suit.

QP : En quoi la mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr' a-t-elle un impact en expression orale, écrite et dans les performances scolaires ?

QS1 : Comment les pratiques pédagogiques sont-elles une cause de la confusion des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr' induisant la mauvaise expression écrite et orale des apprenants ?

QS2 : En quoi l'environnement de l'enfant est une cause de la confusion des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr' induisant la mauvaise expression orale et écrite des élèves ?

QS3 : En quoi la dyslexie des consonnes complexes peut-elle impacter sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves ?

Ces différentes questions de recherche ont donné lieu à des hypothèses générale et spécifique. Celles-ci nous ont conduite tout au long de ce travail et qu'il est nécessaire de rappeler.

HG : La mauvaise production orale et écrite des consonnes complexes 'cr, tr, dr, gr' a un impact non seulement sur l'expression orale et écrite des apprenants mais aussi sur les résultats scolaires.

HS1 : Les pratiques pédagogiques et les pratiques enseignantes sont la cause de la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" en expression orale et écrite des élèves induisant des mauvais résultats scolaires.

HS2 : L'environnement de l'enfant est une cause de la confusion des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr" induisant les mauvais résultats scolaires.

HS3 : La dyslexie impacte sur l'expression orale, écrite et les performances scolaires des élèves.

Pour ainsi vérifier ces hypothèses, cette étude a opté pour une recherche purement qualitative. La collecte des données s'est appuyée dans un premier temps sur un entretien adressé aux enseignants. D'autre part, un texte a été lu et écrit sous la forme d'une dictée classique aux apprenants. Par ailleurs, les instruments qui ont permis la collecte de ces données sont constitués dans un premier temps d'un guide d'entretien destiné aux enseignants. Ceci a été conçu dans le but de prouver que ce problème linguistique existe réellement. Nous voulions également trouver les voies et moyens utilisés par les enseignants pour corriger ce phénomène grandissant. Concernant les apprenants, nous avons opté pour un texte inédit à faire lire dans un premier temps ; puis à dicter afin d'évaluer leurs performances tant à l'écrit qu'à l'oral. Cette collecte s'est alors faite autour d'un échantillon de quinze (15) enseignants et vingt-trois (23) apprenants. Nous rappelons à cet effet que notre enquête s'est faite dans des établissements primaire et secondaire des zones semi-urbaine (Nanga-Eboko) et urbaine (Yaoundé).

Au regard des hypothèses formulées et vérifiées par les entretiens, il apparaît clairement que les interviewés approuvent la présence effective de ce problème langagier. Il existe bel et bien tant dans l'expression orale que celle écrite des élèves. Nos hypothèses de départ ont été confirmées par plusieurs enseignants sur le terrain. Ceux-ci, ayant une ancienneté avérée, ont une pensée convergente sur le fait que seule l'APC ne peut pas totalement pallier le problème de la mauvaise production, à l'oral et à l'écrit des consonnes complexes "cr, tr, dr, gr". Pour eux, l'enseignant, en situation classe, peut convoquer d'autres méthodes d'enseignement dans l'optique d'aider les apprenants. En sus, il faut noter que, ces enseignants affirment qu'un fait culturel (la langue maternelle), est l'une des causes de cet écart. Ils insistent aussi sur le milieu environnemental de l'apprenant. Il est entre autre constitué des pairs et de l'enseignant. Il faut noter que tout ceci concourt à l'éducation d'un enfant puisqu'il apprend principalement par imitation. Sans oublier le milieu familial de

l'apprenant qui est le contexte par excellence de l'éducation avant l'entrée dans une institution scolaire.

Par ailleurs, concernant ce travail de recherche, nous avons fait appel à certaines théories. D'abord la théorie de l'étayage de Bruner qui stipule que, pour que l'interaction soit productive, il faut que la formation de la pensée tienne compte de l'origine des apprenants. Alors, il est essentiel que les deux systèmes cognitifs notamment l'enseignant et l'apprenant disposent d'une surface de recouvrement suffisante. Il revient donc à l'enseignant-facilitateur d'utiliser un langage adéquat et adapté à l'enfant. Il faut qu'il tienne compte des préacquis déjà maîtrisés par l'apprenant et vérifie les représentations qu'il met en œuvre. Il convient aussi que l'interaction prenne place dans un cadre d'un échange centré sur la coopération car il s'agit d'une activité qui engage l'apprenant et son éducateur.

La théorie du socio-constructivisme de Vygotski nous a permis de souligner l'impact de la collaboration, du contexte social de l'apprentissage chez l'apprenant. En effet, cette théorie se fonde principalement sur l'aspect social de l'individu. Alors, dans cette perspective, l'enseignant-facilitateur apparaît donc comme l'un des éléments fondamentaux de l'enseignement-apprentissage. De plus, à travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel. A cet effet, il permet à l'apprenant de s'approprier tout un héritage culturel.

Pour terminer, il est nécessaire de préciser que la confusion des consonnes complexes cr, tr, dr, gr constitue un réel problème. Ce problème est visible dans les milieux familial, social et scolaire des apprenants. Cependant, ceci se répercute de plus en plus dans leurs productions orale et écrite en impactant négativement leurs résultats scolaires. Alors, l'enseignant, modèle par excellence de l'apprenant, doit s'assurer de la maîtrise parfaite des sons à transmettre aux élèves. Il doit également avoir la méthode adéquate afin que son enseignement soit facilement accessible aux apprenants. Enfin, il doit être un exemple dans l'articulation et la prononciation parfaite des sons de la langue qu'il enseigne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARTICLES

- Bailleul, C. (2011). *La méthode verbotonale face aux interférences phonétiques et phonologiques pour les étudiants égyptiens*. Travaux des doctorants du Crisco. disponible sur www.crisco.unicaen.fr.
- Borrel, A. (1993). *Le rôle de la phonétique en classe de langue seconde (et) ou étrangère*, in *travaux de didactique du Fle*. (I). N°31, p.45-55. Montpellier. Université Paul Valéry.
- Clarenc, J. (1992). *Principes de correction de la prononciation*, in *travaux de didactique du français langue étrangère*. N° 28. Montpellier. Université Paul Valéry.
- Fombonne, O. (2007). *Comment les dyslexies s'éclairent de la pratique analytique*. La revue lacanienne [en ligne], n°2, p 51-63 [réf. Du 5 février 2011]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/>.
- Gombert, A. et al. (2008). *La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves*. Revue française de pédagogie (en ligne), volume 3. N°164, P123-138 [réf. Du 10 mai 2011]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/>.
- Mba, G. (2011). *Langue de moindre diffusion et transmission intergénérationnelle en milieu plurilingue et pluriculturel: enjeu et limites*. In Tsafack, Bet Feussi. *V. langue et discours en contexte urbain au Cameroun: (de) construction complexité*. Paris. l'Harmattan.
- Morin, B., Michem S-O. (1987). *Qu'est-ce que l'enseignement ?* Article revue prospective. Volume 23. N° 1.
- Ndibnu, M. (2016). *Les constructions des savoirs en lecture/ écriture en situation plurilingue au Cameroun : se dirige-t-on vers les classes idéales du XXI e siècle ?* In *les approches bilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme école et langues nationales en Afrique (ELDN- Afrique)*. Acte du colloque du 26-27-2015 mars. Université Paul Valéry. Montpellier- France : archives contemporaines.
- Paulesu, E. et al. (2001). « *Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity* ». Science 2165-2167.
- Tadadjeu, M et Mba, G. (1997). « *L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun : les leçons d'une expérience* ». In bearth, Thomas langues et éducation en Afrique noire. Tranel (travaux neuchâtelois de linguistique, institut de linguistique, université de Neuchâtel, pp. 59-75.
- Wittrant, M. F. (2003). *Le projet individuel de scolarisation*. In G.Dansette (coord.) *Dyslexie. Dépistage à l'école au quotidien, conseils pratiques* (PP 65-71). Paris. Editions Josette Lyon.
- Zesiger, P. (2004). *Neuropsychologie développemental et dyslexie*. Volume 3, n°56. P237-243 [réf, du 6 février 2011] Disponible sur <http://www.cairn.info/article.php>.

MÉMOIRES ET THÈSES

- Andje Ondoua, C. (2020). *Processus d'enseignement-apprentissage de la prononciation des mots chez les apprenants et test d'application de l'approche par les compétences : cas des élèves de 5^e3 du lycée bilingue d'Ekounou*. Université de Yaoundé I.
- Atangana, J. (2020). *Lecture et production écrite dans le sous cycle d'orientation : cas de la classe de 3^e*. Université de Yaoundé I.
- Bikai, E. (2016). *Expression orale française et entrée par les situations de vie : cas de form 3*.
- Bourgeot, E. (2015). *Traitement pédagogique de l'erreur et l'amélioration de la compétence linguistique des apprenants: les potentialités de la remédiation des erreurs à l'oral à partir des enseignements de production d'élèves*. ESPEX.
- Deasailly, L. (2002). *La dyslexie et l'échec scolaire : une relation qui n'est pas automatique*. Unal.
- Khalla I., Sedairia D. (2019). *Apport de la lecture dans l'apprentissage de la phonétique, cas des élèves de la 5e année primaire*. Université de Bejaia.
- Lamou Siddi. (2020). *Les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de l'oral au sous cycle d'observation : cas des classes de 6^e au lycée de Barndaké*. Université de Yaoundé I.
- Mââchou Kouotang, Z. (2016). *Expression écrite française et entrée par les situations de vie : cas de la form V*. Université de Yaoundé I
- Mbonji Mouelle, M.- M. (1998). *Le français en milieu scolaire Anglophone au Cameroun. Analyse sociolinguistique et problématique didactique*. Université de Bordeaux.
- Promkesa, S. (2014). *Etude des problèmes de prononciation des consonnes fricatives en français pour les apprenants thaïlandais et des propositions de correction phonétique*. Dumas.
- Samir, A. Katia, A. (2016). *L'analyse des difficultés de prononciation du français chez les étudiants de première année : cas des étudiants de département de français*. Université de Bejaia.
- Satchindanandam, J. Sinoneau, C. (2014). *Pour un meilleur entraînement de la prononciation*. Université de Bejaia.

DOCUMENTS

- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Repères. La Découverte.
- Belibi, A. B. (2009). *Le discours scientifique dans les mémoires de Dipes 2. Approche empirique pour une didactique du discours de recherché. Syllabus review, Haman and social sciences series*.
- Bipoupout, J. C., Roegiers, X. et Zida, C. (2008). *Former pour changer l'école (La formation des enseignants et autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration)*. Paris. Edicef ESF.
- Blanchard, E. et al. *L'échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques*, Paris : ESF.
- Brousseau, G. (1998). *Les situations didactiques*, La pensée sauvage, Grenoble, France.
- Brousseau, G. (1990). *Le contrat didactique et le concept de milieu : la dévolution*, la Pensée sauvage, Grenoble.
- Bruner, J. S. et al. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris. Retz.
- Bruner, J. S. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Puf
- Cahen, J. (2002). *Réussir malgré sa dyslexie, du côté de l'espoir*. Paris. L'Harmattan.
- Callarand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation, organisation de la matière phonétique du français et correction phonique*. CLE international. Paris.
- Carton, F. (1998). *Introduction à la phonétique du français*. Deuxième édition. Bordas. Paris.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles. De Boeck.
- Cureau, J., Vuletic, B. (1976). *Enseignement de la prononciation (le système verbo tonal SGAV)*. Didier.
- Das, J. P. (2000). *Reading difficulties and dyslexia, an interpretation for teacher*. Dehli: SAGE publications.
- Dehon, A. (2009). *Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ?* Questions vives. Vol. 6 n° 12.
- Delansheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris. Armand Colin. Bourrelier.
- Deman, I. (2000). *100 idées pour aider les élèves en difficultés à l'école primaire*. Paris : Edition Tom Pousse.

- Depelteau (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Deboeck supérieur. PUL.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international. SEJER. Paris.
- Didier. (1994). *Phonétique de l'enseignement de l'oral*. Paris. Hatier.
- Eckman (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis
- Flege et al. (1995).
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris. Dalloz. Collection « *Précis droit public. Science politique* »
- Gruimgretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris. Didier-Hatier
- Guberina, P. (1989). *La méthode verbo-tonale comme un ensemble structurel*. Extrait de la conférence 'Des origines à aujourd'hui'. Actes du symposium de l'APAJH. Paris.
- Herboulot, F. (2004). *La théorie interprétative ou théorie de sens : point de vue d'une praticienne*. Paris. France. ESIT.
- Herboulot, F. (2004). *La théorie interprétative ou théorie de sens: point de vue d'une praticienne*. Paris. France. ESIT.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation*. Berne : Peter Lang. Collection Exploration. « Pédagogie : histoire et pensée ».
- Guimbretière, I. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris. Didier.
- Jumel, B. et Savournin, F. (2009). *L'aide-mémoire du WISC-IV*. Paris. Dunod.
- Kerbrat Orrecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris. Armand Colin.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français, question et outfits*. Paris. Hachette.
- Léon P. (2005). *Phonétique et prononciation du français*. Paris. Armand Colin.
- Martin, P. (1997). *Manuel de phonologie fonctionnelle*. Université de Laval. (Québec). Centre internationale de recherche en aménagement linguistique.
- Ramus, F. (2001). « *Outstanding questions about phonological processing in dyslexia* » *Dyslexia*. N° 7.
- Ramus, F. (2002). « *Dyslexie : la cognition en désordre ?* ». La recherche Hors –série 9. 66-68.
- Raulin, D. (2012). *Comprendre et expliquer les dispositifs d'aide et d'accompagnement dans le EPLE*. Scéren CRDP du centre académie d'Orléans-Tours.
- Renard, R. (1971). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris. Didier.

Renard, R. (1979). *Eléments de phonétique*. In *Équivalences*. 10^e année. N° 1-2.

Snowling, M. J. (2000). « *Dyslexia* ». Oxford. Blackwell.

Sprenger-charolles, L. et COLE, P. (2003). « *Lecture et dyslexie* ». Paris. Dunod.

Van Hout, A. Estienne, F. (1994). *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Bruxelles. Masson.

Vogel Klauss, (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant, tr. fr.* Toulouse. Presses Universitaires du Mirail.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Londres. HUP.

Vygotski, L. S. (1985). *Langage et pensée*. Paris. Editions sociales. MIT.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	6
CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS ET ÉTAT DE LA QUESTION	7
1.1. Définition des concepts.....	7
1.1.1. La production orale.....	7
1.1.2. La production écrite.....	9
1.1.3. La consonne complexe.....	10
1.2. THÉORIES RELATIVES AU SUJET.....	13
1.2.1. La théorie de la remédiation.....	13
1.2.2. La théorie de l'étayage.....	15
1.2.3. Théorie socioconstructiviste.....	17
CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE	21
2.1. CONSTAT DU PROBLÈME ET CONTEXTES DE L'ÉTUDE.....	21
2.1.1. Constat du problème.....	21
2.1.2. Contextes de l'étude.....	22
2.1.2.1. Contexte juridique : arrêté portant modification des programmes d'enseignement.....	22
2.1.2.2. Contexte pédagogique : l'implémentation des programmes de français.....	23
2.2. FORMULATION DU PROBLÈME.....	23
2.3. QUESTION DE RECHERCHE.....	23
2.3.1. La question principale.....	24
2.3.2. Les questions secondaires.....	24
2.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	24
2.4.1. Objectif général.....	24
2.4.2. Objectifs spécifiques.....	24
2.5. HYPOTHÈSES, VARIABLES ET INDICATEURS.....	25
2.5.1. Hypothèses.....	25
2.5.2. Hypothèse générale.....	25

2.5.3.	Hypothèses spécifiques	25
2.5.4.	Variables.....	25
2.5.5.	Indicateurs	26
2.6.	INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	28
DEUXIÈME PARTIE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE		29
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE PRÉ-ENQUÊTE, ÉCHANTILLON, DÉROULEMENT		30
3.1.1.	Pré-enquête.....	30
3.1.2.	L'échantillon	30
3.1.3.	Le déroulement.....	31
3.1.4.	Des audio des élèves.....	31
3.1.5.	De l'interview des enseignants.....	32
3.2.	DELIMITATION DE L'ÉTUDE.....	32
3.2.1.	Délimitation géographique.....	32
3.2.2.	Délimitation théorique.....	33
3.2.3.	Délimitation temporelle.....	33
3.3.	MATÉRIEL (OUTILS ET PROCÉDURES DE COLLECTE DES DONNÉES)	33
3.3.1.	Outils de collecte des données.....	33
3.3.1.1.	Le guide d'entretien des enseignants.....	34
3.3.1.2.	Le texte à faire lire et à dicter aux élèves	34
3.4.	PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	35
3.4.1.	Le site semi-urbain	35
3.4.2.	Le site urbain	35
3.4.3.	La procédure proprement dite	36
3.4.4.	L'interview adressée aux enseignants	36
3.4.5.	Le texte à faire lire et à dicter aux élèves	36
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, INTERPRÉTATION ET PERSPECTIVES.....		38
4.1.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	38
4.1.1.	Traitement, présentation, et analyse des audio des élèves.....	38
4.1.2.	Traitement, présentation et analyse des données des copies de dictée des élèves.....	40
4.1.3.	Traitement, présentation et analyse des résultats de l'interview des enseignants	41
4.1.3.1.	Identification des participants.....	42
4.1.3.2.	Traitement, présentation et analyse des résultats.....	42
INTERPRÉTATION DES RESULTATS		72
4.2.	RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE ET VALIDATION DES HYPOTHESES	72

4.2.1.	Rappel de la problématique	73
4.2.2.	Rappel des théories de recherche	74
4.3.	VERIFICATION DES HYPOTHESES	74
4.3.1.	Première hypothèse : les pratiques pédagogiques sont la cause de la confusion de certaines consonnes complexes cr, tr, dr, gr en expression orale et écrite des apprenants induisant des mauvais résultats scolaires.	74
4.3.2.	Deuxième hypothèse : l'environnement de l'enfant est une cause de la confusion des consonnes complexes cr, tr, dr, gr conduisant à de mauvaises performances scolaires.	77
4.3.3.	Troisième hypothèse : la dyslexie impacte l'expression orale, écrite et les performances scolaires des apprenants.	80
4.4.	PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS.....	83
4.4.1.	Perspectives	83
4.4.1.1.	Les théories didactiques	83
4.4.1.2.	Les théories linguistiques	84
4.4.2.	Suggestions.....	86
4.4.2.1.	Sur le plan phonétique	86
4.4.2.2.	Sur le plan pratique.....	87
	CONCLUSION GÉNÉRALE	88
	TABLE DES MATIERES	88
	ANNEXES	88

ANNEXES