



Enseignement implicite ou explicite de la grammaire en classe de FLE au Kenya : entre croyances et pratiques réelles

Mildred Nanjala Wanyonyi¹
 Prof. Kazadi Muteba²
 Dr. Rose Auma³

^{1*}wanyonyimildred28@gmail.com

¹Département de Langues et Lettres, ^{1,2,3}Masinde Muliro University of Science and Technology, ^{1,2,3}Kenya

Référence recommandée: Wanyonyi, M. N., Muteba, K., & Auma, R. (2026). Enseignement implicite ou explicite de la grammaire en classe de FLE au Kenya : Entre croyances et pratiques réelles. *African Quarterly Social Science Review*, 3(4), 462–471. <https://doi.org/10.51867/AQSSR.3.4.37>

RÉSUMÉ

Cette étude explore les approches déclarées et celles mises en œuvre par les enseignants du Français Langue Étrangère (FLE) dans l'enseignement de la grammaire dans les écoles secondaires du comté de Uasin Gishu, au Kenya. L'étude a employé une approche mixte et les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire administré à sept enseignants de FLE et des observations non-participantes effectuées dans six écoles secondaires. Les résultats révèlent une divergence systématique et directionnelle. Les enseignants ont déclaré des approches mixtes ou implicites comme orientation pédagogique principale, aucun n'ayant déclaré l'enseignement explicite comme approche principale. Dans la pratique observée, un enseignement explicite, centré sur la forme et sur l'enseignant a dominé dans les six écoles sélectionnées. Les leçons s'ouvraient systématiquement par un cadrage grammatical, se poursuivaient par des exercices morphologiques et se terminaient par une rétroaction axée sur l'exactitude. Le seul point de convergence était l'évaluation explicite de la grammaire, qui peut fonctionner comme un mécanisme soutenant l'enseignement explicite malgré les orientations déclarées des enseignants. La divergence s'explique par l'apprentissage par observation, l'effet rétroactif des examens et les contraintes contextuelles. L'étude soutient que le développement professionnel doit aider les enseignants à voir et à combler l'écart entre leurs croyances et leur pratique. Les résultats ont des implications pour la formation des enseignants, le développement des programmes d'études et la politique d'évaluation dans le contexte kenyan.

Mots clés: Français Langue Étrangère, enseignement, grammaire implicite, grammaire explicite, pratiques, croyances

ABSTRACT

This study explores teaching approaches reported and implemented by French as a Foreign Language (FFL) teachers in the teaching of grammar in secondary schools in Uasin Gishu County, Kenya. The study employed a mixed approach. Data was collected using a questionnaire administered to seven FFL teachers and non-participant observations made in six secondary schools. The results reveal a systematic and directional divergence. Teachers reported blended or implicit approaches as the main pedagogical orientation, with none reporting explicit instruction as the primary approach. In the observed practice, explicit, form-centred and teacher-centred teaching dominated in the six selected schools. Lessons systematically opened with grammatical framing, continued with morphological exercises, and ended with accuracy-oriented feedback. The only point of convergence was explicit grammar assessment, which can function as a mechanism supporting explicit teaching despite teachers' stated guidance. The divergence is explained by observational learning, the retroactive effect of exams, and contextual constraints. The study argues that professional development should help teachers see and close the gap between their beliefs and practice. The findings have implications for teacher training, curriculum development, and assessment policy in the Kenyan context.

Keywords: French as a Foreign Language, teaching, implicit grammar, explicit grammar, practices, beliefs

I. INTRODUCTION

L'enseignement de la grammaire occupe une place centrale dans la pédagogie des langues étrangères, mais la question de savoir comment l'enseigner - explicitement ou implicitement - reste contestée (Taddese et al., 2025). Bien que les approches communicatives aient été largement adoptées, la recherche documente systématiquement un écart entre les intentions pédagogiques et les réalités de la classe. En Tanzanie, par exemple, le passage à un enseignement implicite de la grammaire a été compromis par une inadéquation entre le programme et l'évaluation, un manque de matériel et la compétence grammaticale des enseignants eux-mêmes (Mapunda & Vuzo, 2023).

Au Kenya, ce décalage a eu des conséquences. La performance en français langue étrangère (FLE) a connu un déclin depuis 2006, lorsque le format de l'examen de "Kenya Certificate of Secondary Education" (KCSE) a été modifié pour inclure l'évaluation de la compétence communicative (Mulwa, 2014). L'adoption de l'approche communicative (AC) a été compromise par des problèmes du manque de ressources et de temps, ainsi que par un écart entre les connaissances théoriques et l'application pratique des enseignants (Mulwa, 2014). Dans le comté d'Uasin Gishu, la recherche documente « beaucoup de cas d'échecs, lourds de conséquences; comme les abandons et les redoublements » (Omwoyo et al., 2025). La grammaire est au cœur de ce problème. Pourtant, la plupart des études reposent uniquement sur des données déclaratives, et la recherche sur la cognition des enseignants a établi que les croyances et les pratiques déclarées des enseignants ne correspondent pas toujours à leur comportement en classe (Borg, 2003, 2006). Peu d'études triangulent les pratiques déclarées et mises en œuvre dans les contextes africains de FLE.

1.1. Questions de recherche

Cette étude a exploré les approches de l'enseignement de la grammaire que les enseignants de FLE du comté de Uasin Gishu, au Kenya, déclarent utiliser et mettent en œuvre dans leurs classes, et examine si et comment ces approches déclarées et mises en œuvre divergent. Elle répond à trois questions de recherche:

- i. Quelles approches de l'enseignement de la grammaire les enseignants de FLE du comté d'Uasin Gishu déclarent-ils utiliser?
- ii. Quelles approches de l'enseignement de la grammaire sont évidentes dans la pratique de classe observée ?
- iii. Comment les approches déclarées et mises en œuvre se comparent-elles ?

L'étude a été pertinente car elle a abordé un problème qui touche aux apprenants, aux programmes et aux politiques, à savoir l'écart persistant entre les intentions communicatives des programmes de FLE et l'enseignement de la grammaire que les apprenants reçoivent réellement. En triangulant les pratiques déclarées et mises en œuvre dans un contexte est-africain anglophone de FLE peu étudié, elle fournit des données probantes susceptibles d'éclairer la formation des enseignants, le développement des programmes et le soutien professionnel de manière ancrée dans les réalités de la classe.

II. ÉTUDES ANTÉRIEURES

2.1 Approches de l'enseignement de la Grammaire

Ellis (2004) conceptualise l'enseignement explicite comme la présentation systématique des règles grammaticales suivie de pratique, la grammaire étant traitée comme un corps de connaissances à apprendre consciemment. DeKeyser (2003) explique que l'enseignement implicite immerge les apprenants dans un usage contextualisé de la langue, les encourageant à inférer les règles à partir d'un input significatif sans explication formelle préalable. En pratique, de nombreux enseignants adoptent une approche mixte.

Tisset et Léon (1992) ont critiqué « l'échec relatif de l'enseignement traditionnel de la grammaire », soutenant qu'un enseignement centré uniquement sur l'étiquetage d'éléments isolés devient de la grammaire pour la grammaire. Chiss et David (2012) notent que la multiplicité des désignations grammaticales crée un malaise pédagogique, et Vigner (2004) souligne la difficulté des apprenants à s'approprier le groupe verbal français, suggérant qu'une approche purement explicite peut être insuffisante pour la compétence communicative. La question critique n'est pas de savoir quelle approche est supérieure, mais quelles approches les enseignants croient utiliser, lesquelles ils mettent en œuvre, et s'il existe un écart entre les deux.

2.2 Cognition des enseignants et l'écart entre pratiques déclarées et mises en œuvre

La cognition des enseignants, telle que Borg (2003) la définit, explore la relation entre ce que les enseignants pensent, savent et croient, et ce qu'ils font. Un concept central est celui d'« apprentissage par observation » : Borg (2006) postule que les expériences antérieures des enseignants en tant qu'apprenants de langue façonnent leurs croyances et pratiques, qui résistent au changement parce qu'elles sont ancrées à travers des années d'observation de leurs propres enseignants. Par conséquent, les enseignants peuvent reproduire des méthodes traditionnelles même lorsque leur formation ou leurs croyances déclarées favorisent des approches communicatives. Cela crée un écart documenté entre croyances et pratiques (Borg, 2003).

Un autre facteur explicatif est l'effet rétroactif des examens : Spratt (2005) démontre que les évaluations externes influencent fortement les priorités pédagogiques, et lorsque la grammaire est évaluée explicitement, l'enseignement peut rester explicite indépendamment des intentions du curriculum. La plupart des études reposent uniquement sur des données déclaratives, ce qui souligne la nécessité de trianguler les pratiques déclarées avec l'observation directe (Borg, 2003).

2.3 L'enseignement de la grammaire en FLE au Kenya

Le décalage entre théorie, politiques et pratique est un thème récurrent dans l'enseignement des langues en Afrique subsaharienne (Trudell, 2016). Au Kenya, Mulwa (2014) a trouvé un « degré marqué d'omission » dans l'application de l'AC dans la pédagogie du français dans les comtés de la Région centrale. Une recherche dans le comté de Bungoma a constaté que les enseignants de FLE suivaient un processus de leçon en trois étapes qui ne correspondait pas aux séquences didactiques recommandées, et qu'aucun n'évaluait les productions écrites des apprenants en classe (Wetosi et al., 2022). Dans le comté de Uasin Gishu, la recherche a documenté des taux élevés d'échec scolaire, d'abandon et de redoublement (Omwoyo et al., 2025). Bien que ces études documentent des aspects de la pédagogie du FLE au Kenya, un accent spécifique sur l'enseignement de la grammaire est absent. Aucune étude identifiée ne triangule les données de questionnaire avec les observations de classe pour étudier la divergence entre l'enseignement de la grammaire déclaré et mis en œuvre.

2.4 Cadre conceptuel

La littérature établit que l'enseignement de la grammaire peut être explicite, implicite ou mixte, et que les pratiques déclarées ne s'alignent pas toujours sur la pratique mise en œuvre. Cette étude est donc construite sur la relation entre les approches que les enseignants déclarent utiliser et celles qu'ils mettent en œuvre, ce qui guide ses trois questions de recherche et la méthodologie décrite ci-dessous.

III. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

3.1 Approche méthodologique de l'étude

Cette étude a adopté une approche mixte à triangulation concurrente (Creswell, 2003). Les données du questionnaire ont fourni une image globale de ce que les enseignants déclarent faire, tandis que les données des observations ont fourni une preuve directe de ce qu'ils mettent en œuvre. Compte tenu du petit nombre de participants, l'étude a été à dominante qualitative ; les données quantitatives ont été traitées comme illustratives et exploratoires.

3.2 Terrain de l'étude

L'étude a été menée dans le comté d'Uasin Gishu, dans l'ouest du Kenya. Le comté comptait une population de 1 163 186 d'habitants selon le recensement de 2019 (Kenya National Bureau of Statistics, 2019). La capitale du comté c'est Eldoret. Le français est enseigné comme langue étrangère dans certaines écoles secondaires et dans les universités locales. Le comté de Uasin Gishu a été choisi parce qu'il est l'une des régions où le FLE est largement enseigné et où l'attrition des apprenants dans les programmes de français a été documentée (Omwoyo et al., 2025).

3.3 Population de l'étude

La population cible comprenait tous les enseignants de FLE des écoles secondaires offrant le français dans le comté de Uasin Gishu. Quinze écoles ont été identifiées, avec quinze enseignants et 239 apprenants FLE.

3.4 Échantillonnage

Sept enseignants de FLE issus de six écoles secondaires ont finalement été retenues pour l'étude à l'aide de échantillonnage aléatoire simple. Cette approche était appropriée étant donné la population restreinte et géographiquement dispersée des enseignants de FLE dans le comté. L'échantillon comprenait quatre enseignants (57,1 %) et trois enseignantes (42,9 %). Quatre (57,1 %) étaient âgés de 30 à 40 ans, deux (28,6 %) avaient moins de 30 ans et un (14,3 %) avait entre 41 et 50 ans. Trois (42,9 %) avaient entre cinq et dix ans d'expérience d'enseignement, deux (28,6 %) avaient moins de cinq ans et deux (28,6 %) avaient entre onze et vingt ans.

3.5 Techniques de collecte de données

3.5.1 Enquête par questionnaire

Un questionnaire de vingt-six items a saisi les pratiques déclarées des enseignants et leurs attitudes envers l'enseignement explicite et implicite de la grammaire, combinant des items à choix multiples, des items à échelle de Likert et des questions ouvertes. Il a été pré-testé auprès de trois enseignants de FLE à Nairobi et Kisumu.

3.5.2 Observations de classe

Une observation non participante a été menée dans les leçons de grammaire de FLE. Une grille structurée a enregistré les pratiques d'enseignement de la grammaire, le temps alloué à chaque approche, les interactions entre enseignant et élèves, et les conditions de la classe. Les leçons ont été enregistrées en vidéo et en audio, et des notes de terrain détaillées ont été prises. Les enregistrements ont été transcrits à l'aide de la convention proposée par Gardin (1988). Les questionnaires ont été administrés avant la phase d'observation. La chercheuse est assise au fond de la classe pour observer les leçons et n'est pas intervenue.

3.6 Analyse des données

Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives, résumées en fréquences et pourcentages et présentées sur des tableaux et des graphiques. Les données qualitatives issues des réponses ouvertes et des transcriptions d'observation ont été analysées thématiquement, par codage ouvert, codage axial et comparaison constante. Les citations en français ont été conservées dans leur forme originale. Les thèmes d'observation ont été générés de manière inductive, et la correspondance entre les items du questionnaire et les thèmes d'observation a été identifiée après l'analyse thématique (Guetterman et al., 2015).

IV. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Cette section présente les résultats, organisés par objectif de recherche. Les données proviennent d'un questionnaire administré à sept enseignants de FLE et d'observations non-participantes en classe dans six écoles secondaires.

4.1 Approches déclarées de l'enseignement de la grammaire

Cette sous-section présente les données du questionnaire sur les pratiques déclarées des enseignants. Le Tableau 1 ci-dessous présente les items qui correspondent directement aux données d'observation.

Tableau 1

Approches déclarées de l'enseignement de la grammaire (N = 7)

Item	Catégorie de réponse	Fréquence (n)	Pourcentage (%)
Approche principale	Implicite	3	42,9
	Explicite	0	0
	Mélange des deux	4	57,1
Introduction de la leçon	Explicite	4	57,1
	Implicite	3	42,9
Règles présentées en détail au début	Oui	3	42,9
	Non	4	57,1
Exemples pratiques avant les règles	Oui	4	57,1
	Non	3	42,9
Les élèves découvrent les règles	Oui	3	42,9
	Non	4	57,1
Fréquence des activités explicites	Toujours	1	14,3
	Souvent	4	57,1
	Parfois	2	28,6
Fréquence des activités implicites	Toujours	1	14,3
	Souvent	4	57,1
	Parfois	2	28,6
Activités de découverte en proportion du temps d'enseignement	Moins de 25 %	2	28,6
	25 à 50 %	1	14,3
	51 à 75 %	4	57,1
Activités communicatives	Oui	6	85,7
	Non	1	14,3
Évaluation explicite de la grammaire	Oui, régulièrement	6	85,7
	Oui, mais rarement	1	14,3

Note. L'item sur l'approche principale offrait trois options de réponse : implicite, explicite et mélange des deux.

Les enseignants ont déclaré utiliser une approche principalement mixte. Quatre enseignants (57,1 %) ont déclaré utiliser un mélange de méthodes implicites et explicites, tandis que trois (42,9 %) ont déclaré enseigner la grammaire de manière implicite. Notamment, aucun enseignant n'a sélectionné l'option d'enseigner la grammaire de manière explicite comme approche principale, bien que cette option ait été disponible. Ce résultat contraste avec la pratique mise en œuvre rapportée ci-dessous.

Les introductions de leçon étaient mixtes. Quatre enseignants (57,1 %) ont déclaré présenter les concepts grammaticaux explicitement, tandis que trois (42,9 %) ont déclaré les introduire implicitement. Quatre enseignants (57,1 %) ont affirmé donner des exemples pratiques avant d'expliquer les règles, tandis que seulement trois (42,9 %) ont admis qu'ils présentent les règles en détail au début. L'utilisation déclarée des activités explicites et implicites était identique : pour chaque type, un enseignant (14,3 %) a déclaré les utiliser toujours, quatre (57,1 %) souvent, et deux (28,6 %) parfois. Quatre enseignants (57,1 %) ont déclaré consacrer entre 51 et 75 pour cent de leur temps d'enseignement aux activités de découverte grammaticale, et six (85,7 %) ont déclaré utiliser des activités communicatives. L'évaluation explicite des connaissances grammaticales était quasi universelle : six enseignants (85,7 %) ont déclaré l'évaluer régulièrement.

Les enseignants ont également déclaré utiliser plusieurs stratégies d'engagement. Cinq enseignants (71,4 %) ont confirmé utiliser des questions de rappel des leçons précédentes, quatre (57,1 %) des exercices diagnostiques, quatre (57,1 %) des questions stimulantes, et quatre (57,1 %) des activités interactives. Les exercices de découverte guidée ont été déclarés par trois enseignants (42,9 %), et les discussions ouvertes par deux (28,6 %). Les manuels ou documents imprimés étaient le matériel le plus déclaré, utilisé par quatre des six enseignants ayant répondu à cet item (66,7 %). Les exercices de grammaire en ligne et les activités d'apprentissage en groupe ont été déclarés par trois enseignants (42,9 %), et les jeux d'apprentissage grammatical par un (14,3 %). Deux enseignants (28,6 %) ont déclaré ajuster leurs méthodes d'enseignement de la grammaire en fonction des retours des élèves toujours, deux (28,6 %) souvent, et trois (42,9 %) parfois.

4.2 Approches évidentes dans les pratiques de classe observées

Cette sous-section présente les résultats des observations non participantes en classe. Le Tableau 2 ci-après présente la fréquence de chaque thème et sous-thème dans l'ensemble des données.

Tableau 2

Thèmes sur les pratiques de classe observées

Thème et sous-thème	Sources (n)	Références (n)
Thème 1 : Enseignement explicite de la grammaire	6	45
1A : Enseignement formel de la grammaire et explication directe des règles	6	23
1B : Accent morphologique et structurel	5	15
1C : Rétroaction de l'enseignant axée sur l'exactitude	6	7
Thème 2 : Enseignement implicite de la grammaire	4	23
2A : Introduction contextuelle ou communicative	4	14
2B : Apprentissage par découverte et inductif guidé	4	6
2C : Lien entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures	3	3
Thème 3 : Enseignement mixte de la grammaire	5	18
3A : Combinaison d'approches explicites et implicites	2	5
3B : Activités d'exposition et de pratique mixtes	4	9
3C : Passage progressif de l'apprentissage guidé au travail autonome	3	4

Thème 1: Enseignement explicite de la grammaire

Dans la plupart des écoles observées, l'enseignement de la grammaire était ancré dans un enseignement explicite et dirigé par les règles. Les leçons s'ouvraient systématiquement par un cadrage grammatical immédiat. Dans l'école A, l'enseignant a commencé par « Aujourd'hui nous allons voir comment former ou changer les verbes à l'imparfait ». Ce schéma s'est répété dans les écoles B, C et F, où les enseignants nommaient le temps cible et définissaient sa structure avant tout travail orienté vers le sens. Dans l'école A, l'enseignant a démontré la formation de l'imparfait étape par étape. Dans l'école C, l'enseignant a donné à la fois les formes et les fonctions, notant « L'imparfait est un temps du passé qui décrit ce qui était ». Même lorsque des liens contextuels étaient mentionnés, ils n'étaient introduits qu'après l'explication formelle.

Une fois les règles introduites, l'enseignement passait rapidement à la manipulation morphologique. Dans les écoles B, D et E, les enseignants prioritaient l'exercice des terminaisons, des radicaux et des groupes verbaux. Dans l'école B, l'enseignant a fait répéter les terminaisons et a interrogé plusieurs élèves individuellement. Dans l'école E,

les élèves ont observé, répété, lu à haute voix, écrit, et ont participé à la conjugaison au tableau. L'école D a démontré une orientation structurelle particulièrement forte, l'enseignant mettant l'accent sur les contrastes entre le discours direct et indirect et positionnant l'apprentissage de la grammaire comme la maîtrise des transformations. Dans l'école F, les apprenants se sont engagés dans une répétition basée sur la morphologie. À travers les écoles, la répétition, les exercices de conjugaison et les transformations écrites étaient les mécanismes pédagogiques centraux.

Les pratiques de rétroaction renforçaient une culture d'enseignement axée sur la forme. Dans l'école E, la rétroaction était fondée sur les éloges et axée sur l'exactitude : « Corrige les erreurs, et valide par des félicitations ("Très bien / applaudissez") ». Dans l'école B, l'enseignant « valide et reformule les réponses ("Très bien...") » avec peu d'accent sur le sens contextuel. L'école C a montré une orientation corrective légèrement plus profonde, où l'enseignant a reformulé corrigé les réponses fautives et a encouragé l'autocorrection, bien que l'accent soit resté sur l'exactitude grammaticale. Dans l'école F, la rétroaction a été décrite comme « mécanique, orienté sur la forme, non sur le sens ». Seule l'école D a intégré l'explication à la correction, mais cette explication servait le renforcement structurel plutôt que le développement sémantique.

Thème 2 : Enseignement implicite de la grammaire

Les enseignants ont introduit la grammaire implicitement en intégrant les structures dans des contextes significatifs. Dans l'école A, l'enseignant a suscité une réflexion sémantique à travers des traductions bilingues et des comparaisons. Dans l'école B, la leçon s'est ouverte par un exemple concret du conditionnel : « Si j'avais assez d'argent, j'achèterais ce vélo ». Les apprenants ont ensuite analysé un texte où ils étaient guidés à repérer les verbes conjugués. La contextualisation narrative est apparue dans l'école C, où l'enseignant a introduit l'imparfait à travers un récit impliquant « le lycée Kipsangui » et « la sorcière brésilienne », multipliant les occurrences des formes à l'imparfait sans d'abord en donner la règle. Dans l'école D, les jeux de rôle ont soutenu l'apprentissage implicite, les élèves ont joué des scènes de dialogue transformées au discours rapporté.

L'enseignement implicite reposait sur la découverte guidée. Dans l'école A, l'enseignant a sollicité les élèves pour former les verbes. Il a interrogé, a fait corriger, et a clarifié les sons. Dans l'école B, les apprenants ont déduit qu'ils partagent les mêmes terminaisons. Dans l'école C, l'enseignant demandait à plusieurs reprises « Comment était-elle ? Que faisait-elle ? » pour guider les élèves vers l'identification des terminaisons régulières de l'imparfait. Dans l'école D, l'enseignant a mis en œuvre des invites métacognitives telles que « Qu'est-ce qu'on change ? » et « Pourquoi utilisons-nous "si" ? ». Il a encouragé les apprenants à verbaliser les principes sous-jacents. L'apprentissage par découverte, cependant, n'a généré que six références codées dans quatre écoles, le plus petit sous-thème de l'ensemble des données.

Les enseignants ont également soutenu l'apprentissage implicite en reliant le nouveau contenu aux connaissances antérieures. Dans l'école A, l'enseignant a fait le lien avec les temps déjà étudié et a annoncé une suite comparative. Dans l'école B, l'enseignant a lié le conditionnel à la notion d'hypothèse déjà rencontrée. Dans l'école C, la leçon s'est ouverte en rappelant les connaissances des apprenants sur les concepts du passé : « L'ouverture favorise la mobilisation des acquis sur la notion de passé ».

Thème 3 : Enseignement mixte de la grammaire

Certains enseignants ont combiné des approches explicites et implicites plutôt que de les traiter comme opposées. Dans l'école A, l'enseignant a encadré l'imparfait à travers ses fonctions communicatives. L'enseignant énumère les usages communicatifs de l'imparfait : politesse, habitude, description, contexte hypothétique, narration. Cet accent fonctionnel a été suivi d'un travail sur les règles. La leçon a été cours équilibré et complet : maîtrise formelle, compréhension fonctionnelle et contextualisation réussie. Dans l'école B, le chercheur a noté que la leçon combinait à la fois un enseignement explicite (règles, schémas, exercices) et une approche implicite (lecture contextualisée et repérage intuitif).

Les activités mixtes combinaient une exposition riche aux formes avec une pratique structurée. Dans l'école B, l'enseignant a utilisé un texte sur le conditionnel et a attiré l'attention sur les formes verbales en contexte. Il a exposé les formes verbales à partir du texte ("J'épouserai", "auriez", "habiterions") sans d'abord analyser la règle. Les apprenants ont ensuite entrepris des tâches de transformation écrite telles que « Mettez le verbe suivant au présent puis à l'imparfait... ». Dans les écoles E et F, l'enseignant a illustré avec plusieurs verbes, et les apprenants ont réalisé des exercices individuels, ont écrit leurs réponses et les ont lues à haute voix.

Le passage du soutien de l'enseignant à l'autonomie de l'apprenant était visible dans les écoles A, C et F. Dans l'école C, l'enseignant a d'abord étayé la production avec des exemples partiellement complétés tels que « Nous buvons → nous buvions » avant de demander aux élèves de créer leurs propres phrases. Les notes d'observation indiquent que « Les élèves utilisent les verbes à l'imparfait dans de nouveaux énoncés ». Dans l'école F, cette transition reposait sur un soutien soutenu. La pratique guidée a favorisé la participation active et la consolidation des règles. Le

résumé du chercheur pour l'école A capture le point d'aboutissement avec concision : « Passage réussi vers l'autonomie ».

4.3 Comparaison entre les approches déclarées et mises en œuvre

Le Tableau 3 place les résultats du questionnaire et des observations côte à côte. La comparaison est limitée aux dimensions sur lesquelles les deux instruments ont saisi des données.

Tableau 3

Comparaison des approches déclarées et mises en œuvre

Dimension	Déclaré (Questionnaire)	Mis en œuvre (Observation)	Relation
Approche principale	Mixte (4 sur 7) ou implicite (3 sur 7) ; aucun enseignant n'a déclaré l'explicite comme approche principale	Enseignement explicite dominant ; 45 références codées dans les 6 écoles	Divergence
Cadrage de la leçon	Mixte ; 57,1 % donnent des exemples pratiques avant les règles ; 42,9 % présentent les règles en détail au début	Le cadrage par les règles ouvrait les leçons dans toutes les écoles	Divergence
Pratiques implicites et de découverte	57,1 % déclarent consacrer 51 à 75 % du temps à la découverte	L'apprentissage par découverte n'a généré que 6 références codées	Divergence
Activités communicatives	85,7 % déclarent intégrer des jeux de rôle ou des discussions	Présentes mais périphériques à l'enseignement axé sur la forme	Divergence
Pratique morphologique	Non directement mesurée	Les exercices, la répétition et la transformation étaient des mécanismes centraux	Mis en œuvre
Évaluation de la grammaire	85,7 % évaluent explicitement les connaissances grammaticales régulièrement	Rétroaction axée sur la forme et l'exactitude dans toutes les écoles	Alignement

Note. La comparaison est limitée aux dimensions sur lesquelles des données déclarées et mises en œuvre existent. Les items concernant les stratégies d'engagement, le matériel et l'adaptabilité ont été saisis dans le questionnaire mais non systématiquement observés, et sont donc rapportés uniquement dans la section 4.1. Les items concernant la pratique morphologique et les mouvements de rétroaction spécifiques ont été saisis dans l'observation mais non directement mesurés dans le questionnaire, et sont donc rapportés uniquement dans la section 4.2.

La comparaison révèle une divergence systématique et directionnelle. Dans le questionnaire, quatre enseignants (57,1 %) ont déclaré utiliser un mélange de méthodes implicites et explicites, et trois (42,9 %) ont déclaré enseigner la grammaire de manière implicite. Aucun enseignant n'a sélectionné l'enseignement explicite comme approche principale. Dans la pratique observée, cependant, l'enseignement explicite de la grammaire était le thème le plus largement représenté, avec 45 références codées dans les six écoles. Les leçons s'ouvraient systématiquement par un cadrage par les règles, se poursuivaient par des exercices morphologiques et se terminaient par une rétroaction axée sur l'exactitude.

La divergence est cohérente à travers les dimensions. La pratique déclarée indiquait que les exemples précèdent les règles ; la pratique observée montrait que le cadrage par les règles venait en premier. La découverte était déclarée comme occupant la majeure partie du temps d'enseignement, mais était mise en œuvre comme le sous-thème le moins représenté. Les activités communicatives, déclarées par 85,7 % des enseignants, étaient présentes dans certaines leçons mais restaient périphériques à l'enseignement axé sur la forme.

La seule dimension sur laquelle les données déclarées et mises en œuvre convergeaient était l'évaluation de la grammaire. Six enseignants (85,7 %) ont déclaré évaluer explicitement les connaissances grammaticales régulièrement, et la rétroaction observée était systématiquement axée sur la forme et l'exactitude. Cet alignement suggère que l'évaluation explicite peut fonctionner comme un mécanisme qui soutient l'enseignement explicite, même lorsque les enseignants déclarent des approches mixtes ou implicites comme orientation principale.

V. DISCUSSION

Cette étude visait à explorer les approches de l'enseignement de la grammaire que les enseignants de FLE du comté d'Uasin Gishu déclarent utiliser et mettent en œuvre dans leurs classes. Les résultats révèlent une divergence systématique et directionnelle. Les enseignants ont déclaré des approches mixtes ou implicites comme orientation pédagogique principale, aucun n'ayant déclaré l'enseignement explicite comme approche principale. Dans la pratique observée, un enseignement explicite et centré sur la forme a dominé dans les six écoles. La seule dimension sur

laquelle les données déclarées et mises en œuvre convergeaient était l'évaluation de la grammaire. Cette discussion interprète cette divergence et examine ses implications.

5.1 Pourquoi la divergence ?

L'apprentissage par observation offre l'explication la plus puissante. Borg (2003, 2006) soutient que les expériences antérieures des enseignants en tant qu'apprenants de langue façonnent fondamentalement leurs croyances et pratiques, et que ces croyances résistent au changement parce qu'elles sont soutenues par des années d'observation de leurs propres enseignants. Les leçons observées, avec leur cadrage par les règles, leurs exercices morphologiques et leur rétroaction axée sur l'exactitude, ressemblent à l'enseignement de la grammaire qui caractérise les classes de FLE au Kenya depuis des décennies. Ce que les enseignants mettent en œuvre peut donc être une reproduction de ce qu'ils ont vécu en tant qu'apprenants, et non le reflet de ce qu'ils déclaraient croire. Cela est cohérent avec le résultat de Mwanza (2016) en Zambie, où les enseignants imitaient leurs propres anciens enseignants. L'apprentissage par observation est un mécanisme documenté par lequel la pédagogie grammaticale traditionnelle se reproduit à travers les générations d'enseignants.

L'effet rétroactif des examens fournit une deuxième explication et rend compte spécifiquement de l'alignement sur l'évaluation. Spratt (2005) démontre que les évaluations externes influencent fortement les priorités pédagogiques. Au Kenya, le format de l'examen du KCSE teste l'exactitude grammaticale, et la grammaire est évaluée explicitement par la manipulation morphologique. Lorsque la grammaire est évaluée de cette manière, l'enseignement est tiré vers l'explicite indépendamment des intentions du curriculum ou des croyances déclarées des enseignants. Cela est cohérent avec le résultat de Mapunda et Vuzo (2023) en Tanzanie, où le passage à un enseignement implicite de la grammaire a été compromis par une inadéquation entre le programme et l'évaluation. L'évaluation explicite peut fonctionner comme le mécanisme qui soutient l'enseignement explicite, même lorsque les enseignants déclarent des approches mixtes ou implicites.

Les contraintes contextuelles fournissent une troisième explication. Les enseignants ont signalé des pressions temporelles, des niveaux de compétence hétérogènes, un manque de matériel et une formation inadéquate. Ces contraintes créent des conditions dans lesquelles l'enseignement traditionnel de la grammaire centré sur l'enseignant est la voie de moindre résistance. La présentation des règles et les exercices sont efficaces à court terme ; ils permettent aux enseignants de couvrir le contenu rapidement et de préparer les élèves à des examens qui récompensent l'exactitude. Les approches par découverte et communicatives exigent plus de temps, plus de matériel et plus de confiance pédagogique que beaucoup d'enseignants déclarent avoir. Cela est cohérent avec le résultat de Mulwa (2014) selon lequel la mise en œuvre de l'AC dans les classes kényanes de FLE a été compromise par des limitations de ressources et de temps.

La présente étude prolonge cette littérature de trois manières. Premièrement, elle fournit des données probantes provenant d'un contexte est-africain anglophone de FLE peu étudié ; la plupart des études sur l'écart entre pratiques déclarées et mises en œuvre ont été menées dans des contextes d'anglais langue étrangère ou en Afrique francophone. Deuxièmement, elle triangule les données déclarées et mises en œuvre, démontrant la divergence empiriquement plutôt que de l'inférer à partir des seules déclarations. Cela répond à l'appel de Borg (2003) en faveur d'études qui examinent ce que les enseignants font réellement, et non seulement ce qu'ils disent faire. Troisièmement, elle identifie l'évaluation comme le point d'alignement, suggérant que le mécanisme qui soutient l'enseignement explicite peut être l'évaluation plutôt que les croyances.

VI. CONCLUSION ET RECHERCHES FUTURES

Cette étude a montré que l'enseignement déclaré et mis en œuvre de la grammaire diverge systématiquement dans les classes de FLE du comté d'Uasin Gishu. Les enseignants déclarent des approches mixtes ou implicites ; ils mettent en œuvre un enseignement explicite et centré sur la forme. L'évaluation est le seul point d'alignement, et elle peut être le mécanisme qui soutient l'enseignement explicite. L'étude contribue à la recherche sur la cognition des enseignants en démontrant la divergence empiriquement dans un contexte peu étudié. Les recherches futures devraient examiner les facteurs qui façonnent les choix d'enseignement de la grammaire, notamment le temps, la formation, le matériel et la pression des examens. Les études d'intervention qui combinent réflexion sur la pratique et réforme de l'évaluation permettraient de tester si l'écart peut être comblé, et dans quelles conditions.

VII. IMPLICATIONS ET RECOMMANDATIONS

Si l'apprentissage par observation façonne la pratique plus puissamment que la formation formelle, alors la formation initiale des enseignants ne peut pas se contenter de transmettre des connaissances sur les méthodes communicatives. Elle doit inclure des opportunités structurées permettant aux enseignants d'observer, d'analyser et de

réfléchir à leur propre pratique. La réflexion vidéo, l'étude de leçons et les composantes de stage supervisé qui abordent explicitement l'écart entre pratiques déclarées et mises en œuvre sont plus susceptibles de modifier le comportement que des cours magistraux sur la méthodologie. Les programmes de formation des enseignants devraient intégrer des tâches d'observation structurées dans lesquelles les futurs enseignants analysent l'enseignement de la grammaire qu'ils ont vécu en tant qu'apprenants, et le comparent aux approches qu'ils sont formés à utiliser.

Le développement professionnel en cours d'emploi fait face à une tâche plus difficile, car les enseignants croient déjà aux approches communicatives et déclarent les utiliser. Le défi consiste à aider les enseignants à voir l'écart entre ce qu'ils déclarent et ce qu'ils mettent en œuvre. Cela nécessite des opportunités de réflexion non menaçantes et fondées sur des preuves, telles que le visionnage d'enregistrements de leurs propres leçons parallèlement à leurs réponses au questionnaire. Comme le soutient Borg (2003), la cognition des enseignants ne se modifie pas facilement par la transmission de nouvelles méthodes ; elle se modifie par une réflexion soutenue sur la pratique.

Si l'évaluation guide l'enseignement, alors le changement pédagogique peut nécessiter une réforme de l'évaluation. Tant que la grammaire est évaluée explicitement par la manipulation morphologique, l'enseignement restera probablement explicite. Les développeurs de curriculum et les organismes d'examen devraient examiner si le format d'évaluation est aligné sur les objectifs communicatifs du curriculum de FLE. Les enseignants répondent rationnellement aux incitations créées par le système d'examen. Les organismes d'examen devraient examiner si les items de grammaire dans l'épreuve de français du KCSE testent les connaissances grammaticales de manière isolée ou dans un usage communicatif, et considérer si l'équilibre entre les deux est approprié compte tenu des objectifs communicatifs du curriculum.

Délimitation de l'étude

Trois limites doivent être signalées. Premièrement, l'échantillon de sept enseignants est petit, et les résultats quantitatifs sont illustratifs plutôt que généralisables. Deuxièmement, le questionnaire a saisi la pratique générale tandis que l'observation a saisi des leçons spécifiques, et les deux peuvent ne pas être entièrement commensurables. Cependant, la cohérence du schéma d'observation dans les six écoles indique que la divergence n'est pas un artefact de la sélection des leçons. Troisièmement, les thèmes d'observation ont émergé de manière inductive, et la correspondance avec les items du questionnaire a été construite après l'analyse (Guetterman, Fetters, & Creswell, 2015). Ces limites ne remettent pas en cause le résultat central, qui est fondé sur des preuves d'observation cohérentes dans les six écoles.

Déclaration de conflits d'intérêts

Les auteurs déclarent n'avoir aucun intérêt financier concurrent connu ni aucune relation personnelle susceptible d'avoir influencé les travaux présentés dans cet article.

Déclaration de financement

Cette recherche n'a bénéficié d'aucune subvention spécifique de la part d'organismes de financement des secteurs public, commercial ou à but non lucratif.

BIBLIOGRAPHIE

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781474219983>
- Chiss, J.-L., & David, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue*. Armand Colin. <https://hal.science/hal-01246981>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313–348). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227–275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x>
- Gardin, B. (1988). Procédures et conventions de transcription. *Linx*, 18(1), 101–110.
- Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating quantitative and qualitative results in health science mixed methods research through joint displays. *Annals of Family Medicine*, 13(6), 554–561. <https://doi.org/10.1370/afm.1865>



- Kenya National Bureau of Statistics. (2019). *2019 Kenya population and housing census: Volume I — Population by county and sub-county*. Government of Kenya. <https://www.knbs.or.ke/download/2019-kenya-population-and-housing-census-volume-i-population-by-county-and-sub-county/>
- Mapunda, E. J., & Vuzo, M. S. (2023). Implicit teaching of English grammar and its implications for the building of communicative competence in Tanzania. *Journal of Linguistics and Language in Education*, 17(2), 81–106. <https://doi.org/10.56279/jlle.v17i2.4>
- Mulwa, H. M. (2014). *Communicative approach: Implementation and implications for French pedagogy in selected secondary schools in Central Region Counties, Kenya* [Doctoral thesis, Kenyatta University]. Kenyatta University Institutional Repository. <https://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/14330>
- Mwanza, D. S. (2016). *A critical reflection on eclecticism in the teaching of English grammar at selected Zambian secondary schools* [Doctoral thesis, University of the Western Cape]. University of the Western Cape Electronic Theses and Dissertations Repository. <http://hdl.handle.net/11394/4849>
- Omwoyo, F. O., Auma, R., & Kazadi, I. M. (2025). Stratégies d'enseignement et approche de la lecture des textes en français aux écoles secondaires du comté de Uasin Gishu au Kenya. *African Quarterly Social Science Review*, 2(3), 114–121. <https://doi.org/10.51867/AQSSR.2.3.10>
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9(1), 5–29. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr152oa>
- Taddese, E. T., Yassin, H. A., Dinsa, M. T., & Lakew, A. K. (2025). The practices and challenges of teaching English to young learners: A case of selected primary schools in Ethiopia. *Frontiers in Education*, 10, Article 1656387. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1656387>
- Tisset, C., & Léon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Hachette.
- Trudell, B. (2016). Language choice and education quality in Eastern and Southern Africa: A review. *Comparative Education*, 52(3), 281–293. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1185252>
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette.
- Wetosi, W. A., Auma, R., & Kazadi, I. M. (2022). Conception, animation and evaluation of didactic sequences based on written production activities in the FFL class in Bungoma County. *Research Journal in Modern Languages and Literatures*, 3(1), 1–15. <https://royalliteglobal.com/languages-and-literatures/article/view/911>