

**EVALUATION DES CONNAISSANCES EN CONJUGAISON DE VERBES DU  
FRANÇAIS CHEZ LES APPRENANTS DU NIVEAU SECONDAIRE DANS LE  
COMTE DE VIHIGA AU KENYA.**

**STELLA NEKESA KILALI**

**A THESIS SUBMITTED FOR PARTIAL FULFILMENT FOR THE AWARD OF  
MASTER OF ARTS DEGREE OF MASINDE MULIRO UNIVERSITY OF SCIENCE  
AND TECHNOLOGY**

**November, 2025**

## DÉCLARATION

### **Déclaration du candidat :**

Ce mémoire de master est mon travail original et n'a pas été présenté pour un diplôme dans aucune autre université.

Stella Kilali

EDF/G/01-54181/2019

DATE.....

SIGN.....

### **Déclaration des directeurs de mémoire de maîtrise :**

Ce mémoire a été soumis avec notre approbation en tant que directeurs de mémoire de Master.

1. Prof. Isidore M. Kazadi  
Département des langues et littérature  
Université de Science et Technologie Masinde Muliro.

DATE..... SIGN.....

2. Dr. Joyce Kasili  
Département des langues et littérature  
Université de Science et Technologie Masinde Muliro.

DATE..... SIGN .....

## **DÉDICACE**

Je dédie ce mémoire à mon futur enfant, dans l'espoir qu'un jour, il ou elle suivra son propre chemin de connaissance et de découverte.

## PLAGIARISM STATEMENT

### i. Student Declaration

- ❖ I hereby declare that I know that the incorporation of material from other works or a paraphrase of such material without acknowledgement will be treated as plagiarism according to the Rules and Regulations of Masinde Muliro University of Science and Technology.
- ❖ I understand that this thesis must be my own work.
- ❖ I further understand I may be suspended or expelled from the University for Academic Dishonesty.

Name: STELLA KILALI

Signature: .....

Reg. No.: EDF/G/01-54181/2019

Date: .....

### ii. Supervisor(s) Declaration

We hereby approve this thesis has been subjected to plagiarism test and its similarity index is not above 20%.

Name: Prof. Kazadi Muteba

Signature: .....

Name: Dr. Joyce Kasili

Signature: .....

## **COPYRIGHT**

This thesis is copyright materials protected under Berne Convention, the copyright Act 1999 and other international and national enactments in that behalf, on intellectual property. It may not be reproduced by any means in full or in part for short extracts in fair dealing so for research or private study, critical scholarly review or disclosure with written permission of the Dean School of Graduate Studies on behalf of both the author and Masinde Muliro University of Science and Technology.

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout particulièrement mes directeurs de mémoire, Prof Isidore Kazadi Muteba et Dr. Joyce Kasili, pour leur encadrement attentif, leurs conseils éclairés, leur disponibilité et leur bienveillance tout au long de ce travail. Leur accompagnement a été déterminant pour mener à bout ce travail.

Je remercie également tous les établissements et tous mes collègues enseignants du français du comté de Vihiga, pour m'avoir permis de réaliser la collecte de données dans des conditions favorables.

Enfin, j'adresse mes remerciements les plus sincères à ma famille et à mes ami (e) s, pour leur soutien indéfectible, leurs encouragements constants et leur présence précieuse tout au long de cette aventure.

## RÉSUMÉ

La présente étude porte sur la maîtrise de la conjugaison des verbes du français. Les apprenant (e) s kényan (e) s du FLE du niveau secondaire rencontrent des difficultés en conjugaison de verbes. Celles-ci sont dues principalement à la complexité du système verbal, au nombre important de types de verbes (régulier, irréguliers, pronominaux...), aux multiples règles d'accord, etc. Cette complexité pourrait engendrer des problèmes de communication à l'oral comme à l'écrit, le verbe étant la base de la phrase et de les énoncés. L'étude a pour objectifs de/d' : (1) évaluer le niveau de maîtrise de la conjugaison des verbes du français chez les apprenants kenyans du comté de Vihiga ; (2) dépister les erreurs commises par ces derniers en conjugaison des verbes du français ; (3) classer ces erreurs dans des types existants, selon la classification de Catach ; (4) saisir les opinions et jugements des enseignant (e) s du FLE sur la conjugaison des verbes du français. L'étude repose sur la théorie du béhaviorisme (Skinner 1938), ayant pour application dans l'enseignement/apprentissage, ces deux approches : la pédagogie par objectifs et la pédagogie de maîtrise des apprentissages. L'étude a adopté l'approche descriptive. Un test de connaissances a été administré aux élèves pour évaluer l'appropriation des formes verbales de la conjugaison française et un questionnaire aux enseignants pour saisir leurs opinions et jugements. La population a été constituée de 198 élèves et de 26 enseignants dans 21 écoles secondaires du comté de Vihiga offrant le FLE comme matière. Notre échantillon de travail a été constitué de 57 apprenants et 13 enseignants, qui étaient disponibles au moment de nos enquêtes. Les élèves de la quatrième année d'études ont été préférés ceux-ci ayant été exposés à la langue pendant 4 ans et pouvant ainsi conjuguer les verbes en français. Les données du test ont été analysées quantitativement et qualitativement, moyennant le recours aux mesures statistiques, particulièrement les notes et la moyenne ; tandis que celles du questionnaire ont nécessité le recours à l'analyse de contenu, type classique. Et l'identification, l'inventaire et la classification des erreurs commises par les sujets évalués se sont faits grâce à la typologie des erreurs de Catach. A l'issue de ces opérations, l'étude a établi qu'aucun sujet n'a atteint le seuil de maîtrise des connaissances, tel que dicté par la pédagogie de maîtrise des apprentissages. Les sujets évalués ont commis de nombreuses erreurs de conjugaison des verbes. Les catégories ci-après ont enregistré le plus grand nombre d'erreurs : omission des voyelles/consonnes, relation mal établie entre les catégories grammaticales, conjugaison des verbes pronominaux et participes passés employés avec l'auxiliaire « être ». Quant aux opinions et jugements exprimés par les enseignants, l'étude a retenu que malgré l'importance reconnue à la conjugaison des verbes, le temps consacré à son enseignement/apprentissage est insuffisant pour permettre une appropriation optimale ; que les élèves trouvent la conjugaison des verbes du français difficile et qu'ils éprouvent des difficultés par rapport aux temps, aux modes et aux types de verbes. Ces résultats, une fois diffusés, permettraient aux apprenant (e) s de s'approprier les formes verbales, sans trop de difficultés, et aux enseignants, de s'inspirer et se conformer aux principes et recommandations y relatifs.

## ABSTRACT

This study focuses on mastery of French verb conjugation. Kenyan learners of French as a foreign language at secondary level encounter difficulties with verb conjugation. These difficulties are mainly due to the complexity of the verbal system, the large number of verb types (regular, irregular, reflexive, etc.), the multiple rules of agreement, etc. This complexity could lead to problems in both oral and written communication, as verbs are the basis of sentences and utterances. The objectives of the study are: (1) to evaluate the level of mastery of French verb conjugation among Kenyan learners in Vihiga County; (2) identify errors made by the Kenyan learners of FFL in Vihiga County in the conjugation of French verbs; (3) classify these errors into existing types, according to Catach's classification; (4) and to assess the opinions of French teachers (FLE) in Vihiga County regarding the teaching of French verb conjugation. The study is anchored on the behaviourism theory, which has two applications in teaching/learning: objective-based teaching and mastery learning. The study adopted a descriptive approach. A knowledge test was administered to the learners to evaluate the acquisition of French verb conjugation forms and a questionnaire to teachers to get their opinions. The study population comprised 21 secondary schools in Vihiga County which offer French, with a population of 198 learners and 26 teachers. Four learners took part in the study, having been exposed to the language for a longer period of time and able to conjugate verbs in French. A random sample of 57 learners and 13 teachers was selected for the study due to their availability. The data from the language test was analysed quantitatively and qualitatively using statistical measures, particularly scores and averages, while data from the questionnaire was analysed by content analysis. The identification, inventory and classification of errors made by the subjects evaluated was carried out using Catach's error typology. The study established that none of the subjects had reached the threshold of knowledge mastery, as dictated by the pedagogy of learning mastery. The subjects evaluated made numerous errors in verb conjugation. The following categories recorded the highest number of errors: omission of vowels/consonants, incorrect relationship between grammatical categories, conjugation of reflexive verbs and past participles used with the auxiliary verb 'être'. As for the opinions and judgments expressed by the teachers, the study found that despite the recognised importance of verb conjugation, the time devoted to its teaching/learning is insufficient to allow for optimal mastery; that students find French verb conjugation difficult and that they experience difficulties with tenses, moods and verb types. These findings could enable learners to manipulate verb forms without too much difficulty and teachers to draw inspiration from and comply with the relevant principles and recommendations.

## SOMMAIRE

DÉCLARATION .....	i
DÉDICACE .....	ii
PLAGIARISM STATEMENT .....	iii
COPYRIGHT.....	iv
REMERCIEMENTS.....	v
RÉSUMÉ .....	vi
ABSTRACT.....	vii
SOMMAIRE.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES FIGURES .....	xiv
DÉFINITION DE TERMES CLÉS .....	xv
LISTE DES ABREVIATIONS.....	xvi
CHAPITRE PREMIER.....	1
INTRODUCTION GENERALE .....	1
1.0 Introduction.....	1
1.1 Origine de l'étude .....	1
1.2 Problématique de l'étude .....	2
1.3 Questions de recherche .....	2
1.4 Objectifs de l'étude .....	3
1.5 Délimitation de l'étude .....	3
1.6 Utilité de l'étude .....	4
1.7 Cadre théorique de l'étude .....	4
1.7.1 Théorie béhavioriste de l'apprentissage.....	5
1.7.2 Applications du béhaviorisme à l'enseignement .....	6
1.7.2.1 Pédagogie par objectifs .....	6
1.7.2.2 Pédagogie de la maîtrise des apprentissages.....	8
1.7.3 Pédagogie de maîtrise et concepts connexes .....	11
1.7.3.1 Objectifs d'apprentissage.....	11

1.7.3.2 Unité didactique .....	12
1.7.3.3 Compétence.....	13
1.7.3.4 Evaluation .....	13
1.7.3.5 Erreur .....	14
1.7.3.6 Remédiation .....	15
1.7.4. Verbe et conjugaison de verbes .....	15
1.7.4.1 Autour du vocable « verbe ».....	15
1.7.4.2 Espèces de verbes .....	16
1.7.4.3 Conjugaison des verbes.....	19
1.8 Synthèse partielle .....	20
CHAPITRE DEUXIEME .....	21
ETUDES ANTERIEURES .....	21
2.0 Introduction.....	21
2.1 Études réalisées dans le monde.....	21
2.2 Études antérieures réalisées en Afrique .....	25
2.3 Études réalisées au Kenya.....	28
2.4 Synthèse partielle .....	30
CHAPITRE TROISIÈME.....	32
CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE .....	32
3.0 Introduction.....	32
3.1 Approche méthodologique de l'étude .....	32
3.2 Terrain de l'étude .....	33
3.3 Population et échantillon de l'étude.....	34
3.3.1 Population de l'étude .....	34
3.3.2 Échantillon de l'étude .....	37
3.4 Techniques de recherche.....	42
3.4.1 Techniques de collecte de données .....	42
3.4.1.1 Test de connaissances .....	42
3.4.1.2 Questionnaire d'enquête .....	46
3.5 Techniques d'analyse des données .....	50

3.5.1 Analyse de données du test .....	50
3.5.2 Analyse de données du questionnaire .....	51
3.5.3 Synthèse partielle .....	52
CHAPITRE QUATRE.....	53
RESULTATS ET DISCUSSION .....	53
4.0 Introduction.....	53
4.1 Résultats au test de conjugaison des verbes du français .....	53
4.1.1 Résultats globaux .....	53
4.1.2 Résultats par tiroir verbal et maîtrise de la conjugaison des verbes du français.....	54
4.1.3 Erreurs et classification d'erreurs de conjugaison des verbes du français.....	62
4.1.3.1 Erreurs commises par temps de conjugaison des verbes .....	64
4.1.4 Classification des erreurs de conjugaison des verbes du français.....	74
4.1.4.1 Classification des erreurs commises au présent de l'indicatif .....	75
4.1.4.2 Classification des erreurs commises à l'imparfait .....	78
4.1.4.3 Classification des erreurs commises au passé composé .....	80
4.2 Résultats issus du questionnaire.....	83
4.2.1 Enseignement de la conjugaison des verbes en classe de FLE.....	84
4.2.2 Fréquence d'enseignement de la conjugaison des verbes en classe de FLE.....	84
4.2.2.1 Enseignement de la conjugaison des verbes par classe .....	84
4.2.2.2 Nombre de fois et nombre d'heures d'enseignement/apprentissage du français .....	85
4.2.2.3 Suffisance ou insuffisance du nombre d'heures accordé à l'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes du français.....	87
4.2.3 Importance de l'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes du français	88
4.2.4 Catégories verbales et attention de l'enseignant (e) .....	89
4.2.5 Catégories verbales et problèmes rencontrés par les enseignant (e) s en conjugaison des verbes .....	90
4.2.6 Types de verbes du français habituellement enseignés par les enseignants .....	92
4.2.7 Groupes/types de verbes et difficultés des apprenant (e) s .....	93
4.2.8 Difficultés des apprenant (e) s en conjugaison de verbes et stratégies d'enseignement pour' leur contournement.....	94
4.2.9 Perception de la conjugaison des verbes du français par les élèves .....	96

4.2.10 Conseils à donner aux apprenant (e) s .....	97
4.2.11 Rendement des apprenants en conjugaison des verbes du français .....	98
CHAPITRE CINQ .....	100
SYNTHESE, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS .....	100
5.1 Synthèse .....	100
5.2 Conclusions.....	105
5.3 Recommandations.....	107
5.4 Pistes pour des études ultérieures .....	108
BIBLIOGRAPHIE.....	109
ANNEXES.....	115

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Écoles, types d'écoles, effectifs d'élèves et d'enseignants.....	36
Tableau 2: Échantillon et caractéristiques de celui-ci.....	38
Tableau 3: Age des enseignant (e) s .....	38
Tableau 4: Sexe des enseignant (e) s .....	39
Tableau 5: Diplôme obtenu par les enseignants .....	39
Tableau 6: Diplôme obtenu par les enseignant (e) s .....	40
Tableau 7: Types d'école .....	41
Tableau 8: Ancienneté dans la carrière enseignante .....	41
Tableau 9: Scores réalisés par les sujets au test de conjugaison.....	53
Tableau 10: Notes enregistrées au test au temps présent.....	54
Tableau 11: Notes obtenues par les sujets à l'imparfait. ....	55
Tableau 12: Notes obtenues par les élèves au temps passé composé .....	56
Tableau 13: Résultats des élèves au test de la conjugaison au temps plus-que-parfait ..	57
Tableau 14: Résultats au test de conjugaison au temps futur simple.....	58
Tableau 15: Performance des sujets au test de conjugaison des verbes au futur proche	59
Tableau 16: Notes obtenues au mode conditionnel présent.....	60
Tableau 17: Scores enregistrés au subjonctif présent .....	61
Tableau 18: Maîtrise de la conjugaison des verbes du français par temps verbal .....	62
Tableau 19: Tiroir verbal et erreurs commises par les élèves.....	63
Tableau 20: Formes erronées enregistrées à l'indicatif .....	64
Tableau 21: Formes erronées enregistrées à l'imparfait .....	67
Tableau 22: Formes erronées enregistrées au passé composé .....	70
Tableau 23: Types d'erreurs de conjugaison des verbes du français commises par les apprenants au temps présent .....	75
Tableau 24: Type d'erreurs de conjugaison des verbes commises à l'imparfait .....	78
Tableau 25: Types d'erreurs de conjugaison, fréquences et pourcentages.....	81
Tableau 26: Réactions exprimées par les enseignant (e) s interrogé (e) s .....	84
Tableau 27: Réactions des enseignant (e) s à la Q 2.....	85
Tableau 28: Jugements exprimés par les enseignant (e) s .....	87

Tableau 29: Jugements des enseignant (e) s, fréquences et pourcentages .....	88
Tableau 30: Catégories verbales et attention de l'enseignant (e) lors de l'enseignement/ apprentissage de la conjugaison des verbes du français .....	89
Tableau 31: Choix exprimés par les enseignant (e) s .....	91
Tableau 32: Types de verbes habituellement enseignés en classe de FLE .....	93
Tableau 33: Type de verbes et difficultés des apprenant (e) s en conjugaison des verbes du français .....	93
Tableau 34: Existence ou non de stratégies pour résoudre les difficultés des apprenant (e) s.....	94
Tableau 35: Stratégies de résolution des difficultés des élèves en conjugaison des verbes du français .....	95
Tableau 36: Perceptions de leçons de conjugaison par les élèves .....	97
Tableau 37: Conseils proposés par les enseignant (e) s.....	97
Tableau 38: Jugements opérés par les sujets répondants .....	98

## **LISTE DES FIGURES**

Figure i: Carte administrative du comté de Vihiga.....	33
--	----

## Définition des termes clés

**Verbe** : il s'agit d'un mot qui exprime, soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet.

**Évaluation** : c'est le processus visant à mesurer le niveau d'apprentissage des élèves à l'issue d'une séquence d'apprentissage.

**Connaissance** : se réfère au fait de comprendre, de connaître les caractéristiques, les traits spécifiques de quelque chose.

**Compétence** : connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières.

**Compétence langagière** : c'est un ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours.

**Français langue étrangère** : ce terme représente l'enseignement du français à un public non francophone, dont la langue maternelle n'est pas le français.

**Conjugaison** : ensemble des formes verbales suivant les voix, les modes, les temps, les personnes, les nombres, les genres, les voix, etc.

**Voix** : on appelle voix, la forme que présente le verbe selon la part que le sujet prend à l'action.

**Temps** : ce sont les formes que prend le verbe pour indiquer à quel moment on situe l'action dans l'une des trois époques : le passé, le présent et le futur.

**Nombre** : c'est une catégorie du substantif qui se présente, en français, en position binaire, singulier/pluriel.

**Aspect** : c'est le caractère de l'action envisagée dans son développement, c'est-à-dire dans la durée et dans les portions de celle-ci où elle se déroule.

## **LISTE DES ABREVIATIONS**

Attr : Attribut

C.O : Complément d'objet

C.O.D : Complément d'objet direct

C.O.I : Complément d'objet indirect

FLE : Français Langue Etrangère

O.G : Objectif général

O.T.I : Objectif terminal d'intégration

O.S.O : Objectif spécifique opérationnel ou opérationnalisé

P.C : Passé composé

P.M : Pédagogie de la maîtrise

P.M.A : Pédagogie de la maîtrise des apprentissages

P.Q.P : Plus-que-parfait

S : Sujet

V.C : Verbe copule

V.P : Voix passive

V.I : Verbe intransitif

V.T : Verbe transitif

V.T.D : Verbe transitif direct

V.T.I : Verbe transitif indirect

K.C.S.E:Kenya Certificate of Secondary Education

CECR:Cadre européen commun de référence pour les langue

B: But

F: Fin

FLS: Français langue étrangère

PGDE: Postgraduate Diploma in Education

LE: langue étrangère

# CHAPITRE PREMIER

## INTRODUCTION GENERALE

### 1.0 Introduction

Ce chapitre introductif de l'étude consiste à développer le cadre général de celle-ci et est subdivisé en diverses rubriques qui sont notamment : origine, contexte, problématique, questions et objectifs, délimitation et utilité, cadre théorique, ainsi que les termes connexes à celle-ci.

### 1.1 Origine de l'étude

La présente étude tire son origine de notre passé en tant qu'élève, étudiante et enseignante du français, langue étrangère, à l'école et à l'université au Kenya. En tant qu'élève, nous avons appris la conjugaison des verbes du français au niveau de l'école secondaire et ce, dès la première année de celle-ci. Nous avons été soumises à l'évaluation continue au cours de quatre ans de ce cycle. Nous avouons que nous n'étions pas toujours à l'aise, chaque fois que nous devons répondre aux exercices de conjugaison des verbes. En notre qualité d'étudiante, nous avons suivi un cours de « French Verbs » en troisième année de licence en éducation/français.

En toute objectivité, l'apprentissage systématique de ce cours n'a pas été du tout facile pour nous. Et comme enseignante, nous avons constaté que nos élèves, à leur tour, éprouvaient des difficultés énormes en cette matière. D'où l'idée de mener une recherche prenant en compte l'évaluation des connaissances en conjugaison des verbes chez les apprenant-e-s du FLE, les opinions et jugements des enseignants du FLE sur cet objet d'enseignement/apprentissage dans les écoles secondaires du comté de Vihiga.

## **1.2 Problématique de l'étude**

L'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes du français, langue étrangère représente un domaine particulièrement problématique dans le processus d'acquisition linguistique. Tout au long de leur cursus scolaire, ceux/celles-ci sont confronté-e-s à des difficultés réelles, qui se manifestent par la conjugaison défectueuse des verbes, la confusion des terminaisons de ceux à différentes personnes grammaticales, à différents genres, nombres, voix, aspects, modes, temps et types de verbes. Ces difficultés s'amplifient avec la prise en considération des règles d'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire « avoir » ou « être », ou encore sans auxiliaire.

La concordance des temps dans la proposition principale et subordonnée est aussi une autre notion qui donne du fil à retordre à nos apprenant-e-s du FLE. Tout ceci ne manque pas de conséquences sur l'appropriation du français, à la fois oral et écrit, chez ces apprenants du FLE au Kenya, pays où les élèves apprennent cette langue, après leur langue vernaculaire, le kiswahili et l'anglais. Au Kenya donc, le français viendrait en quatrième position, en termes d'apprentissage, avec tout ce que cela comporte comme interférences d'une langue sur une autre.

## **1.3 Questions de recherche**

Cette étude tente de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quel est le niveau de maîtrise de la conjugaison des verbes du français chez les apprenants kényans du FLE du comté de Vihiga ?
- 2) Quelles sont les erreurs commises par les apprenants kényans du FLE du niveau secondaire du comté de Vihiga en conjugaison des verbes du français ?
- 3) A quelle (s) catégorie (s) appartient les erreurs commises par ces apprenants ?
- 4) Quelle est l'attitude de l'enseignant du FLE du comté de Vihiga face aux erreurs de conjugaison des verbes du français à l'écrit ?

## **1.4 Objectifs de l'étude**

Cette recherche repose sur les objectifs ci-après :

1. Évaluer le niveau de maîtrise de la conjugaison des verbes du français chez les apprenants kényans du comté de Vihiga ;
2. Dépister les erreurs commises par ces derniers en conjugaison des verbes du français ;
3. Classer ces erreurs dans des types existants, selon la classification de Catach.
4. Saisir les opinions et jugements des enseignant (e) s du FLE du comté de Vihiga sur la conjugaison des verbes du français.

## **1.5 Délimitation de l'étude**

Il est important pour tout apprenant de/en langue de maîtriser et d'utiliser correctement les structures grammaticales de celle-ci. Cette étude s'intéresse à la conjugaison des verbes du français. La présente étude prend en compte seulement les écoles secondaires du comté de Vihiga, à l'ouest du Kenya, celles qui organisent l'enseignement du FLE comme matière. Elle se préoccupe essentiellement de la conjugaison des verbes prescrits au programme officiel du FLE à l'école secondaire kényane. Le programme du français prévoit l'enseignement/apprentissage des verbes ci-après :

- 1ère année - conjugaison des verbes réguliers et irréguliers ;
- 2ème année -conjugaison des verbes réflexifs, futur proche et passé composé.
- 3ème année -l'imparfait et le conditionnel présent
- 4ème année - le plus-que-parfait, le subjonctif et le futur simple.

Seuls les élèves de quatrième année d'études sont concernés par cette étude. Nous avons retenu ce groupe d'élèves parce qu'ils ont déjà été exposés à la conjugaison de tous ces verbes prescrits au programme, depuis leur première année de l'école secondaire jusqu'en quatrième année. Il faut ajouter que ces élèves ont déjà acquis la

compétence générale d'écriture, comme l'ont prouvé les études antérieures réalisées à l'école secondaire kényane (Bulili, 2012 et Odiala, 2021).

Sachant que les écoles qui organisent l'enseignement/apprentissage du français ne sont pas nombreuses dans le comté de Vihiga, nous n'avons pas discriminé les types d'écoles. Nous avons travaillé avec les élèves des écoles secondaires, tant publiques que privées car, toutes présentent les candidats au KCSE. La conjugaison des verbes français participe à l'appropriation de la compétence linguistique d'ordre morphologique et syntaxique, celle-ci nous intéresse dans ce travail.

### **1.6 Utilité de l'étude**

La conjugaison des verbes est indispensable pour maîtriser le français et pourtant, les erreurs de conjugaison sont fréquentes, tant chez les élèves que chez les enseignants et les concepteurs de programme scolaire de français. Savoir conjuguer correctement les verbes est déjà une garantie pour savoir communiquer à l'oral comme à l'écrit. Cette étude pourrait être utile aux enseignants du FLE du Kenya en général et du comté de Vihiga en particulier qui, ayant pris connaissance du niveau de maîtrise de leurs apprenants, ajusteraient leurs stratégies d'enseignement de la conjugaison française et celles de remédiation des erreurs commises par leurs apprenants. Elle serait utile à ces derniers qui, connaissant leurs niveaux et faiblesses, amélioreraient leurs stratégies d'apprentissage.

### **1.7 Cadre théorique de l'étude**

L'étude repose sur la théorie du béhaviorisme de l'apprentissage que nous présentons dans les lignes qui suivent. En rapport à cette théorie, sont également développés ici les concepts connexes à celle-ci, notamment celui de (d') objectif d'apprentissage », « séquence didactique », « évaluation », « compétence et performance », « erreur » et « remédiation ». En dernier ressort, nous mentionnons, sous cette rubrique, les approches issues de l'influence

du béhaviorisme dans le secteur de l'enseignement/apprentissage, à savoir : la pédagogie par objectifs, la pédagogie de maîtrise et l'approche par compétences.

### **1.7.1 Théorie béhavioriste de l'apprentissage**

D'après Carette et Rey (2011), le béhaviorisme, aussi appelé comportementalisme, est un courant psychologique, à forte teinte expérimentale, qui estime que les phénomènes mentaux, parce qu'internes, ne peuvent être directement soumis à la preuve scientifique, et que seuls les comportements observables sont des données fiables qui peuvent permettre la découverte de principes, de règles et de lois du comportement humain. Le béhaviorisme se concentre sur l'étude du comportement observable et mesurable, en mettant l'accent sur les relations entre les stimuli et les réponses, plutôt que sur les processus mentaux.

Le béhaviorisme, en tant que théorie d'apprentissage, s'intéresse à la relation entre l'apprentissage et la modification des comportements observables des apprenants. Le psychologue américain, Skinner, est considéré comme le représentant du béhaviorisme appliqué à la pédagogie. D'autres noms sont associés à cette théorie, comme celui de Pavlov, avec son expérimentation sur un chien (l'animal était soumis à un stimulus (viande), qui avait déclenché une réponse (salivation). Lors de la phase de conditionnement, il a été présenté au chien de la viande, en activant simultanément un autre stimulus (son). Après de nombreuses répétitions, le son, à lui seul, a déclenché la salivation (réponse en termes de comportement observable). Un autre nom associé à cette théorie est celui de Watson. S'étant inspiré de Pavlov, il a formulé la théorie psychologique du stimulus-réponse ou conditionnement classique. Skinner a montré l'importance des renforcements positifs dans le processus d'apprentissage.

La théorie du béhaviorisme considère l'apprentissage comme un processus encouragé par l'utilisation de récompenses ou renforcements positifs (exemple de bonnes notes pour l'apprenant) et de punitions ou renforcements négatifs (exemple de mauvaises notes pour

l'apprenant). Le processus de conditionnement est basé sur la répétition. Le formateur va donc répéter la notion à apprendre lorsque celle-ci n'est pas bien assimilée.

### **1.7.2 Application du béhaviorisme à l'enseignement**

Le béhaviorisme a eu des applications dans le secteur de l'enseignement/apprentissage, à travers des courants pédagogiques tels que, la pédagogie par objectifs, la pédagogie de la maîtrise et l'approche par compétences.

#### **1.7.2.1 Pédagogie par objectifs**

D'après N'Guessan (2014), Tyler est connu comme initiateur de la P.P.O. Son idée était de proposer une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation basée sur l'adaptation de l'homme aux besoins de la société et à ses valeurs, traduits en objectifs. La P.P.O est née de la volonté de rationaliser l'éducation en l'adaptant aux besoins et valeurs de la société. Son objectif vise à rendre l'enseignement plus efficace et l'évaluation plus pertinente en s'appuyant sur des objectifs clairement définis.

D'après Carette et Rey (2011), la P.P.O est une approche pédagogique qui met l'accent sur la définition claire et précise des objectifs d'apprentissage, avant toute action d'enseignement. Elle consiste à déterminer ce que l'apprenant doit être capable de faire à la fin d'une séquence d'enseignement/apprentissage, puis à choisir les méthodes et les outils d'évaluation appropriés pour vérifier l'atteinte des objectifs. Elle est une, pour Mialaret (1991), une réaction contre l'intérêt porté à la matière à enseigner aux dépens de l'intérêt nécessaire porté à celui qui apprend. Elle repose sur la formulation la plus précise possible d'objectifs qui vont des plus généraux aux plus spécifiques.

Les objectifs pédagogiques se distinguent selon les moments où sont attendus les comportements révélateurs de leur réalisation. De nombreuses catégorisations de ceux-ci sont

proposées par différents spécialistes et l'une d'entre elles est celle proposée par Hameline (1979), qui reprend quatre niveaux et qui se présente de la manière ci-après :

- Fin ou finalité (F)

C'est le niveau le plus général des intentions éducatives. Il répond à la question : « Quel type d'homme voulons-nous former ? Les réponses à cette question déterminent les options philosophiques et politiques d'un système d'enseignement. Les finalités de l'éducation véhiculent les valeurs privilégiées par la société : la justice, la loyauté, la solidarité, le patriotisme...

- But (B)

Il s'agit de l'ensemble de compétences et d'attitudes attendues d'un apprenant en fin d'une formation, limitée dans le temps et généralement sanctionnée par un diplôme ou une attestation.

- Objectif général (O.G)

L'objectif général, autrement appelé « objectif terminal d'intégration » (O.T.I), est une intention éducative qui dépend d'un but et qui comprend : une échéance dans le temps, de l'ordre d'une année, d'un semestre, voire d'un trimestre ; une compétence ou une attitude, généralement exprimée par un verbe mentaliste ; un intitulé d'une matière ; et enfin le nom d'une discipline donnée.

- Objectif spécifique opérationnel (O.S.O)

Autrement appelé « objectif spécifique opérationnalisé, il est un énoncé qui décrit :

- a) les circonstances de l'action éducative ou les conditions dans les lesquelles le comportement souhaité devrait avoir lieu ;
- b) l'activité de l'apprenant (e) ou la performance du sujet ;
- c) le contenu traité ;
- d) les seuils de réussite.

L'objectif spécifique opérationnel est le niveau de la classe ou de la leçon. A ce niveau, l'enseignant (e) est amené (e) à se poser un certain nombre de questions, à savoir : que dois-je apprendre à mes élèves ? Que devront-ils/elles être capables de faire et que je suis capable d'observer ? En combien de temps ? Quelles sont les conditions de réussite ? En répondant à ces questions, rapporte Mager (1972), l'enseignant (e) est amené (e) à construire un objectif opérationnel et à choisir la méthodologie la plus adéquate pour tenter d'amener tous les élèves à sa maîtrise.

La pédagogie par objectifs nous intéresse dans cette étude, car il est recommandé à tout (e) enseignant (e) de formuler les objectifs de ses leçons avant d'intervenir en classe et de les communiquer à ses élèves, après l'annonce de la leçon du jour. Pour faciliter la tâche à l'enseignant (e), Bloom et collaborateurs (1968) ont mis au point une taxonomie des objectifs pédagogiques appelée « taxonomie des objectifs pédagogiques, domaine cognitif. Celle-ci comporte six catégories, subdivisées en sous-catégories, chaque sous-catégorie subdivisée à son tour en niveaux, avec des verbes d'action et des compléments d'objet.

#### **1.7.2.2 Pédagogie de la maîtrise des apprentissages**

Rappelons que pour Carette et Rey, La P.M (Pédagogie de la maîtrise) ou la P.M.A (Pédagogie de la maîtrise des apprentissages) est rattachée à la théorie classique du « béhaviorisme » d'apprentissage. Les liens avec celui-ci se manifestent à travers les points ci-après :

- Objectifs clairement définis

La pédagogie de la maîtrise établit des objectifs d'apprentissage précis et mesurables, ce qui est une caractéristique du béhaviorisme, qui met l'accent sur les comportements observables.

- Evaluation formative

L'utilisation de tests réguliers pour vérifier la compréhension et identifier les lacunes, puis proposer des remédiations, constitue une approche behavioriste typique qui cherche à renforcer les bonnes réponses et corriger les erreurs.

- Progression par étapes
- Apprentissage individualisé
- Renforcement positif pour atteindre les objectifs clairement définis.

Pour ces mêmes auteurs, la P.M ou P.M.A représente une des formes les plus radicales de la pédagogie par objectifs et met l'accent sur l'observation et la mesure du comportement, en décomposant l'apprentissage en étapes spécifiques et en utilisant des évaluations formatives pour assurer la maîtrise de chaque étape avant de passer à l'étape suivante.

Pour Dubouchet (2021), la pédagogie de la maîtrise est une stratégie pédagogique qui repose sur l'hypothèse selon laquelle « tout apprenant peut arriver à une maîtrise totale ou du moins de 85 à 90% des notions et des opérations enseignées, si on lui laisse suffisamment de temps et qu'on utilise les moyens adéquats. Bloom ne nie pas les différences entre les apprenants telles que les différences de QI (Quotient Intellectuel), d'aptitudes et de vitesse d'apprentissage, mais les effets de ces différences sur le niveau de maîtrise peuvent être grandement minimisés par de bonnes conditions d'apprentissage.

Pour ce même auteur, les théories de Bloom ont été largement influencées par les travaux de Carroll de 1963, selon lesquels le degré d'apprentissage est fonction du temps laissé pour apprendre et qu'il n'y a pas de bons ou de mauvais étudiant mais plutôt de lents ou rapides apprenants. Généralement, rapporte Dubouchet, dans une classe, une séquence pédagogique se termine par un test ou une épreuve, puis on passe à la séquence suivante après une brève correction insuffisante pour permettre à l'apprenant de comprendre ses erreurs et combler ses lacunes. Ce même auteur ajoute que selon Bloom, si l'on ne réussit pas à découvrir et à

corriger à temps les défauts dans l'enseignement et dans l'apprentissage, cela permettra d'accumuler ces erreurs au fil de temps.

Dans la pédagogie de maîtrise, un enseignant n'abordera la notion suivante que lorsque celle étudiée précédemment aura déjà été suffisamment maîtrisée. S'inspirant de la situation privilégiée du tutorat, qui permet au tuteur de pouvoir à tout moment de détecter et de corriger les erreurs de son élève, Bloom affirme que de même, dans un enseignement collectif, pour pouvoir maîtriser des notions ou opérations complexes, il faut pouvoir également détecter et corriger les erreurs à chaque stade de l'apprentissage. Dans la pédagogie de maîtrise, l'enseignant détectera les erreurs en analysant des tests effectués après chaque unité d'apprentissage (feedback) et aidera chaque élève à les corriger en lui proposant des remédiations adaptées à ses difficultés et à son style d'apprentissage.

La pédagogie de maîtrise, autrement nommée « pédagogie par objectifs » est basée sur la définition des objectifs à atteindre.

D'après Dubouchet, pour mettre en place une pédagogie de maîtrise, l'enseignant doit clarifier ses objectifs et déterminer les prérequis nécessaires. Puis, il devra également décomposer sa séquence pédagogique en unités d'apprentissage relativement petites. Chaque unité d'apprentissage fera également l'objet d'un test suivi d'un feed-back détaillé et de remédiations. Chaque unité doit être suffisamment maîtrisée avant de passer à l'unité suivante. Cette théorie est appropriée à notre étude car, les notions de base de celle-ci, notamment la maîtrise, l'évaluation, l'erreur, la remédiation... sont au cœur de notre préoccupation.

Dans les lignes qui précèdent et chez différents auteurs cités, l'on se rend compte que les vocables « approche pédagogique », « stratégie pédagogique », « théorie », sont utilisés pour désigner cette même pédagogie de la maîtrise. Nous n'avons pas la prétention d'entrer dans des discussions, parfois stériles, sur les rapports de synonymie ou d'antonymie de ces

concepts. Disons simplement que cette pédagogie intéresse notre étude, dans la mesure où elle précise pour nous les seuils de maîtrise à prendre en considération dans l'évaluation des connaissances de la conjugaison des verbes du français.

### **1.7.3 Pédagogie de maîtrise et concepts connexes**

Ils sont nombreux les concepts connexes à cette théorie et qui sont dignes d'attention, tels que « objectifs d'apprentissage », « unité didactique », « compétence et performance », « évaluation », « erreur », « remédiation ».

#### **1.7.3.1 Objectifs d'apprentissage**

Avant de développer ce concept, il vaut mieux parler de l'objectif tout court. Il s'agit d'un vocable utilisé dans beaucoup de domaines et à beaucoup d'occasions par les utilisateurs des langues. Il est synonyme de « visée », « cible », « comportement souhaité », « résultat attendu », etc.

Évoquant ce vocable dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE, Robert (2008) signale que le vocable « objectif » n'est pas spécifique à l'éducation mais que c'est peut-être dans ce secteur d'activités qu'il est le plus employé. Dans le domaine militaire et celui de l'optique, ajoute-t-il, les termes « objectif » et « visée » désignent un objet défini avec précision que l'on se propose d'atteindre par une manœuvre ou une activité. Appliqué à l'éducation, Hameline (1979) voit dans les objectifs les spécifications suivantes : fins ou finalités, buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques opérationnels. Nous allons nous intéresser plus à la terminologie « objectifs généraux auxquels le CECR ajoute « apprentissage » pour produire « objectifs généraux d'apprentissage ».

Les objectifs d'apprentissage sont les connaissances et compétences que les étudiantes et étudiants doivent maîtriser au terme d'un enseignement : « ce qu'une personne sait, comprend et/ou est normalement en mesure de faire après accomplissement d'un processus

d'apprentissage ». (<http://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques>). La formulation des objectifs d'apprentissage permet de déterminer les connaissances à acquérir et les compétences à développer par les étudiants au terme d'une activité d'apprentissage. Les choix des évaluations, des activités d'enseignement-apprentissage et l'organisation des contenus du cours découlent des objectifs d'apprentissage. C'est eux qui précisent les apprentissages à faire, les actions à accomplir ou les performances à atteindre. Ce qui amène le couple Delandsheere (1984) à dire que l'objectif, ou mieux la définition d'un objectif, est le premier guide du choix de la démarche méthodologique.

Voulant justifier l'importance de l'objectif dans le processus d'enseignement-apprentissage, Tagliante (2006) recourt à ce proverbe : « Si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver. » Ceci veut dire que l'enseignement est une activité humaine qui ne peut pas être faite au hasard, qui ne peut pas se réaliser sans savoir dans quelles directions elle s'exerce. L'enseignant devrait, à toute occasion, préciser les objectifs de ses leçons et expliquer ceux-ci à ses apprenants.

### **1.7.3.2 Unité didactique**

D'après Robert (2008), l'unité didactique est une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un projet d'apprentissage et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à l'évaluation. Les activités dont il s'agit sont des activités pédagogiques, conçues en fonction d'un objectif communicatif, devant être structurées de manière cohérente et qui devraient suivre des étapes logiques. Ce sont ces activités qui sont au cœur de l'unité didactique.

Puren (2010), va dans le même sens que Robert et définit l'unité didactique comme un ensemble d'activités pédagogiques, organisé d'une façon cognitivement cohérente qui va permettre à l'apprenant d'apprendre la langue d'une manière optimale en facilitant un progrès rapide et bénéfique. Et Courtyllon (2003) insiste, pour sa part, sur la nécessité de penser un

cours en termes d'unités d'enseignement, ayant chacune des objectifs d'apprentissage (...). Selon cet auteur, sans l'unité didactique, le progrès dans l'apprentissage pourrait se révéler très lent et ceci peut décourager l'apprenant qui ne sera pas capable de devenir un acteur social ayant des tâches à accomplir dans une situation de communication réelle (CECR, 2001).

### **1.7.3.3 Compétence**

D'après Robert (2008), qui se réfère au sens des dictionnaires (sens descriptif), la compétence est une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier, selon qu'ils insistent sur le savoir ou le savoir-faire. Ce même auteur fait remarquer que ce concept relève du champ linguistique et se réfère à Chomsky, pour qui la compétence est une connaissance implicite, innée, que tout individu possède de sa langue. Par rapport à la langue française, Dubois (1973) précise que la compétence d'un sujet parlant cette langue implique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, d'interpréter les phrases ambiguës, de produire des phrases nouvelles.

A la compétence, on a coutume d'opposer la performance. Ce dernier, lui aussi relevant du même domaine (linguistique), est conçu comme le résultat concret de la compétence, mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation de communication donnée. Le même auteur fait remarquer que ces deux vocables relèvent aussi du champ de la communication. Se référant cette fois à Hymes (1984), il rapporte que l'enseignement d'une langue étrangère a pour finalité de doter l'apprenant d'une compétence communicative.

### **1.7.3.4 Evaluation**

Selon le modèle didactique conçu par Van Gelder, rapporté par Bekkering (1992), la question d'évaluation est l'une de ces questions que tout enseignant devrait se poser chaque fois qu'il devrait penser à concevoir une séquence d'enseignement. Ce modèle comprend trois questions essentielles à savoir : (a) Que dois-je atteindre comme comportement chez mes

apprenants ? (Objectifs d'enseignement-apprentissage), (b) Où dois-je commencer ? (Situation de départ) ; (c) comment puis-je donner mon enseignement ? (Démarche méthodologique) et (d) quel sera le résultat de mon enseignement ? (Evaluation). La lecture de ce modèle montre si bien que l'évaluation est une activité intégrante de toute action didactique.

Cette activité est omniprésente dans tous les systèmes éducatifs à travers le monde. Enseignants et apprenants y font face chaque jour au cours de l'année scolaire et/ou académique. Dans ces institutions, elle prend des sens et des fonctions divers : contrôle, mesure, test, épreuve standardisée (sens) et devoirs, interrogations, examens, tests (moyens d'évaluation). L'évaluation a lieu au début de la leçon, au cours et à la fin de celle-ci. Elle a lieu après une période d'enseignement, après un trimestre, un semestre, une année scolaire, un cycle de formation, etc. s'agissant de types d'évaluations, Cuq et Gruca (2005) en retiennent un certain nombre et parlent de l'évaluation sommative, formative, prospective ou pronostique, interne, externe, continue, directe, indirecte. Ils parlent de l'évaluation de la performance, de l'évaluation des connaissances, de l'évaluation normative et de l'évaluation critériée. Notre évaluation est non seulement diagnostique, mais aussi externe (car elle sera prise en charge par nous, venant de l'extérieur de l'école), ponctuelle (nous aurons besoin d'une note obtenue par l'apprenant à un moment donné de son cursus scolaire.), indirecte (nous allons utiliser un test), et des connaissances.

#### **1.7.3.5 Erreur**

Parlant de l'erreur, Robert (2008) la conçoit comme un écart par rapport à la norme. En ce sens, ajoute-t-il, elle est synonyme de « faute ». Cet auteur classe les erreurs en deux grandes catégories :

- Les erreurs de compétence, récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires ;

- Les erreurs de performance, occasionnelles, assimilables à la faute, que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère.

### **1.7.3.6 Remédiation**

Quelle attitude adopter vis-à-vis de l'erreur ? A cette question, Robert (2008) répond en ces termes :

*Loin de sanctionner l'erreur, mieux vaut la placer au centre de la démarche Pédagogique. Dans cette perspective, la correction n'est plus une sanction mais une aide précieuse à l'apprentissage et l'erreur devient un « outil pour enseigner », un tremplin » susceptible de débloquer les démarches d'apprentissage, une « aubaine ».*

C'est sur ces principes que repose la pédagogie des erreurs. Selon cette pédagogie, le traitement pédagogique de l'erreur est une démarche qui consiste à tirer parti des réponses erronées des élèves, pour leur faire expliciter leurs raisonnements et les amener à (se) poser des questions, individuellement ou collectivement. Dans cette perspective, la correction devient une aide à l'apprentissage. Elle pointe des réussites précises et des erreurs précises. Robert propose de répertorier les erreurs et de les classer par rubriques. Une fois cette évaluation effectuée, l'enseignant pourra mettre en place un ensemble d'activités susceptibles de résoudre les difficultés d'apprentissage rencontrées par ses. C'est cet ensemble d'activités qui est appelé « remédiation ».

## **1.7.4. Verbe et conjugaison de verbes**

### **1.7.4.1 Autour du vocable « verbe »**

Ce mot est considéré par Robert (1967) comme le « mot qui exprime une action, un état, un devenir et qui présente un système complexe de formes ». D'après Dubois et Lagane (1966), il s'agit d'un mot, appartenant à une catégorie grammaticale caractérisée par opposition les

unes avec les autres, prennent une valeur de temps ou de mode ». Descoubes, Paul et Meunier (1997) considèrent le verbe comme un « mot variable ». D'après Dubois et Lagane (2004), le verbe est un mot de forme variable qui exprime une action faite par le sujet (Je marchais seul dans la rue obscure) ou subie par le sujet (Les pièces défectueuse seront remplacées) ou qui indique un état du sujet (Le ciel est nuageux). Le Larousse, Livre de bord (2014), définit le verbe comme le mot qui peut prendre de formes différentes comme les noms, les pronoms et les adjectifs. Il change de forme en fonction du nombre (singulier ou pluriel) et parfois du genre (masculin au féminin). A ces variations, s'ajoutent celles qui sont liées à la personne, au temps au mode et à la voix. Dans la présente étude, quand nous parlons du verbe, c'est à la définition de Robert que nous nous référons : un mot qui exprime une action un état, un devenir et dont les formes varient selon le nombre, la personne, le genre, le mode, le temps, la voix et l'aspect.

S'agissant du rôle, de la fonction ou d'utilité du verbe dans une phrase, Le Larousse (2014) stipule que le verbe donne des informations sur le sujet de la phrase, que celui-ci soit un être animé, un objet, une idée ... et permet de répondre à ces types de questions : qui fait l'action ? - qui est-il ? -que ressent-il ? De leur côté, Dubois et Lagane (2004) affirment que le verbe est le constituant essentiel du groupe verbal.

#### **1.7.4.2 Espèces de verbes**

Ce que nous désignons ici comme « espèces de verbes » est appelé « types généraux de verbes » par Dubois et Lagane (2004) et autrement appelé « catégories de verbes » par Larousse (2014). Ces trois désignations sont à prendre pour des synonymes en vue d'éviter toute discussion stérile et / ou abrasive. Le parcours de la littérature existante sur cette rubrique révèle qu'il existe plusieurs classifications de verbes, variables d'un auteur à un autre :

Dubois et Lagane avancent qu'il existe deux grands types de verbes (verbes d'action et verbes d'état). A ces deux types, ils ajoutent six verbes d'opinion, les verbes d'énonciation, les verbes de mouvement, les verbes d'échange, les verbes de transformation et les verbes de perception. Ils terminent leur classification par mentionner les verbes transitifs et intransitifs.

Larousse (2014) produit une classification comprenant les verbes d'action, les verbes d'état, les verbes pronominaux, les verbes auxiliaires et semi-auxiliaires, les verbes transitifs et intransitifs, les verbes impersonnels et les verbes défectifs. En combinant ces classifications, nous retenons les espèces ci-après pour la présente étude : verbes auxiliaires (1), verbes d'action (2), verbes transitifs (3), verbes intransitifs (4), verbes pronominaux (5), verbes impersonnels (6) et verbes d'éjectifs (7).

### **A. Verbes auxiliaires**

Dubois et Lagane (2014), qui parlent de types de verbes, considèrent l'auxiliaire comme une forme verbale qui a perdu sa signification propre et qui sert à exprimer certains modes ou certains temps d'un autre verbe. Ils distinguent les auxiliaires proprement dits (avoir et être), les auxiliaires de temps, d'aspect de mode ou semi-auxiliaires. C'est ce sens que leur accorde Larousse (2014) qui révèle que l'auxiliaire est un verbe qui sert à conjuguer un autre verbe, à certain modes ou certains temps ou à certaines voix. Il aide à construire certaines formes verbales et, dans ce cas, il perd son sens.

#### **A 1. AVOIR**

Cet auxiliaire s'emploie pour former les temps composés des verbes transitifs et de la plupart des verbes intransitifs, à la voix active.

*Nous avons acheté des fruits au marché de Shamakhokho.*

Il s'emploie avec un complément d'objet (CO), et indique que le sujet possède ce complément d'objet.

*Pierre a deux voitures neuves*

↓

COD.

## A 2. Etre

L'auxiliaire Etre s'emploie pour former les temps simples et composés des verbes à la voix passive, les temps composés des verbes pronominaux et de certains verbes intransitifs (naître, mourir, devenir, aller, partir)

*Il est arrivé au bon moment.*

*Elle s'est blessée à la tête.*

Le verbe « être » est aussi appelé « verbe copule ». En tant que tel, il joint l'attribut au sujet comme dans cet exemple :

L'homme		est		mortel
S		V.C		Attr.

Les formes composées de tous les verbes sont constituées à l'aide d'un des deux auxiliaires être et avoir et de la forme simple du participe passé.

*Nous avons mangé, mais nous n'avons rien bu.*

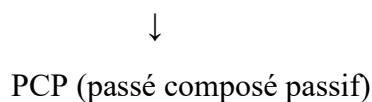


Les formes de passif sont constituées, pour les verbes qui peuvent les recevoir, à l'aide de l'auxiliaire être et de leur forme simple de participe passé.

*Le café est cultivé partout dans le monde. (Voix passive)*

Les formes composées passives utilisent les deux auxiliaires : être pour le passif, avoir pour la forme composée.

*Mathilde a été reçue avec pompe.*



## A3. Semi-auxiliaires

Sept verbes sont considérés comme semi-auxiliaires. Il s'agit de (d) : aller, venir, devoir, pouvoir, savoir, vouloir et faire.

*Nous devons partir tout de suite.*

*Ils vont arriver dans quelques instants.*

B. Verbes d'action

Ils désignent une action effectuée par un sujet. Ils sont nombreux en conjugaison française. C'est le cas des verbes comme : appeler, nommer, voyager, travailler, conduire, orienter, guider, etc.

*Le chien conduit l'aveugle.*

#### C. Verbes d'état

Ces verbes indiquent l'état dans lequel se trouve le sujet. Ils ne sont pas nombreux, comparés aux verbes d'action. Quelques-uns de ces verbes sont : demeurer, sembler, rester, paraître, exister,

*Ils demeurent pauvres.*

#### D. Verbes transitifs et intransitifs

Un verbe est dit transitif quand il se construit avec un complément d'objet (CO) direct (COD) ou indirect (COI).

*Nous louons notre Dieu (louons = VTD).*

↓

COD

*Les enfants obéissent à leurs parents (obéissent = VTI).*

↓

COI

Un verbe est intransitif quand il est construit sans complément d'objet

*Nous marchons vite.*

↓

VI

#### E. Verbes pronominaux

Les verbes pronominaux sont ceux qui sont toujours accompagnés d'un pronom personnel réfléchi (qui renvoie au sujet), placé après celui-ci.

*Je ne me rappelle plus rien de tout cela.*

↓

Verbe pronominal

### 1.7.4.3 Conjugaison des verbes

Rappelons que le verbe est ce mot qui exprime ce que fait le sujet ou qu'il subit. Il peut prendre plusieurs formes différentes. Celles-ci varient en fonction du nombre (singulier ou pluriel), et en fonction du genre (masculin ou féminin). A ces variations s'ajoutent celles qui sont liées à la personne grammaticale, au mode, au temps, à l'aspect et à la voix. Ces différentes notions (nombre, genre, personne, mode, temps, voix et aspect) sont désignées par Bescherelle (1997) comme des catégories verbales. La conjugaison est donc, comme la

conçoit Yann le Lay (2014), l'ensemble des formes que peut prendre un verbe sous l'effet de ces modifications.

### **1.8 Synthèse partielle**

En guise de ce chapitre partielle de ce chapitre, il importe de retenir que le verbe est l'élément de base de la phrase française. Il n'existe pas un verbe, il en existe plutôt des verbes et en français, ils se comptent par milliers, habituellement classés en types, selon leurs terminaisons (- er ; - ir ; - oir ; - re), et dont la conjugaison varie selon les catégories verbales, à savoir, le nombre, le genre, la personne, le mode, le temps, l'aspect et la voix. Compte tenu de tous éléments, la conjugaison des verbes du français revêt un caractère complexe, qui fait d'elle une source des difficultés chez ceux-là qui l'apprennent. Ces difficultés ne peuvent pas passer inaperçues chez les praticiens et chercheurs intéressés à ce qui se passe en classe de FLE.

## CHAPITRE DEUXIEME

### ETUDES ANTERIEURES

#### 2.0 Introduction

Le verbe du français et sa conjugaison ont préoccupé et préoccupent plus d'un (e) chercheurs/chercheuses à travers le temps. Ils constituent un champ de recherches abondantes touchant à leur degré de maîtrise, aux erreurs commises, à leur classification, à leur étiologie et aux remèdes possibles. Ce chapitre fait le survol des études empiriques réalisées dans le monde, en Afrique et au Kenya.

#### 2.1 Études réalisées dans le monde

Benveniste (2005) a mené une réflexion sur la « structure et l'exploitation de la conjugaison de verbes en français contemporain. Cette réflexion a été centrée sur les régularités, les irrégularités et la défektivité des verbes. L'auteur a examiné un corpus de français parlé, de façon à tenir compte de la conjugaison réellement attestée en français contemporain. Les données de l'étude sont venues d'un corpus de français parlé de l'université de Provence (France) : 700 000 mots. Ces données ont été exploitées à l'aide du logiciel XCOR et un programme spécial d'analyse des verbes, contenant 580 verbes différents, qui apparaissent sous 29780 formes conjuguées. Ces données ont fait l'objet d'analyse de la morphologie du verbe, adaptée (s) au calcul des régularités et irrégularités des verbes.

L'étude a révélé ce qui suit :

- Les cinq premiers verbes les plus fréquents, dans le corpus de français parlé de 700 000 mots sont : être, avoir, faire, dire et devoir. Ces verbes sont les seuls à utiliser presque totalement l'ensemble de leurs formes conjuguées disponibles (un maximum de 45). Ils sont tous des verbes irréguliers.
- Les verbes à fréquence moyenne ont une fréquence entre 1000 et 100 occurrences. Ce sont des verbes comme : partir, mettre, passer, arriver, trouver, sortir, rester, vivre,

perdre, permettre. Ces verbes sont moins irréguliers que les précédents. Ils exploitent environ une vingtaine de formes conjuguées.

- Les verbes de fréquence basse ont une fréquence entre 100 et 10 occurrences. Les emplois se concentrent à 80% sur les troisièmes personnes de l'indicatif présent, l'infinitif et le participe passé. Il s'agit de verbes comme : accepter, éclater, partager.
- Les verbes à faible fréquence

Avec 10 occurrences ou moins, les formes qui subsistent sont presque toujours l'infinitif, le participe passé, la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif. Il s'agit de justifier et venger.

Comme on peut le constater, ce travail, à part le fait qu'il porte sur la conjugaison de verbes du français, n'a aucun autre rapprochement avec le nôtre : pays différent, préoccupation différente, technique de collecte et d'analyse de données différentes.

Dans sa réflexion sur l'enseignement de la conjugaison, Guérif (2012) s'est préoccupé (e) d'étudier les représentations et pratiques déclarées d'enseignants de français langue étrangère et a cherché à répondre à la question : dans quelle mesure la morphologie verbale, en tant qu'objet d'enseignement est-il source de difficultés chez les professeurs de FLE novices ?

Pour répondre à cette question, l'auteur a recouru à une enquête par questionnaire et par interview. 35 informateurs ont été soumis aux questionnaires et 5 autres ont pris part aux entretiens. L'étude a établi que les enseignants novices ont été confrontés à de nombreuses difficultés en rapport avec la morphologie verbale. Les professeurs de FLE sont encore influencés par la tradition didactique de la conjugaison au vu de leurs représentations d'un système verbal complexe et irrégulier, de la nécessité de mémorisation des paradigmes verbaux par les apprenants et d'une approche de la morphologie verbale selon la classification traditionnelle issue du latin. Les enseignants novices semblent bien concilier la

composante linguistique et la composante communicative. Leur formation initiale paraît insuffisante car la majorité d'entre eux souhaiteraient suivre des modules de formation initiale ou continue supplémentaire (s) en matière d'enseignement de la morphologie verbale. Cette étude se rapproche de la nôtre par la technique de collecte de données : le questionnaire. Elle diffère de la nôtre par le terrain, la population et l'objectif de l'étude.

Conception et expérimentation d'un jeu vidéo pédagogique pour l'apprentissage de la conjugaison est le sujet de la recherche réalisée par Sherrer (2016), dans le cadre de son mémoire de Master à l'université de Genève. Ce mémoire a porté sur le développement d'un jeu vidéo intégré dans une histoire, qui visait à améliorer l'apprentissage d'une matière difficile à enseigner et à apprendre : la conjugaison. Le jeu développé a été testé dans une classe de 16 élèves afin de déterminer s'il y avait un effet d'apprentissage après son utilisation. L'étude a permis d'établir que les enfants ont effectivement obtenu de meilleurs résultats au post-test qu'au pré-test. Cette étude, malgré qu'elle parle de la conjugaison, elle diffère de la nôtre par son terrain, son objectif et sa méthode (l'expérimentation).

Chartes (2012) a abordé le sujet suivant : Les erreurs récurrentes en français, langue seconde (FLS) : aider les apprenants à les corriger. Il s'agit d'un mémoire de Master réalisé à l'université du Québec à Montréal (Canada). Ce mémoire a visé deux objectifs : 1° mesurer quantitativement l'impact du code de correction sur les habiletés des élèves à corriger des erreurs dans un texte ; 2° identifier qualitativement le niveau de cognition des participants.

57 élèves inscrits au programme de français langue seconde ont été soumis à un test de correction d'erreurs. La distribution du test de correction a été faite de façon aléatoire auprès de trois groupes-classes expérimentaux. Les participants composant le groupe témoin ont reçu le même test, sous le code de correction.

Au terme de ce test de correction d'erreurs, deux participants de chacun des trois groupes-classes expérimentaux ont été choisis, en tenant compte de leur score à ce test, afin de participer à une séance de verbalisation avec l'approche « penser à voix haute », suivie d'une entrevue semi-dirigée. L'étude a établi que le code de correction n'a pas eu d'impact significatif sur la performance des participants lors de ce test.

Entre cette étude et la nôtre, l'écart est grand : il se manifeste tout au départ au niveau du statut de la langue. L'étude d'Alix Louis Chartes porte sur le français langue seconde et la nôtre porte sur le français langue étrangère. L'autre aspect de différenciation est l'objectif poursuivi. Les objectifs de deux études sont bien différents. Enfin, il y a la population concernée et le plan méthodologique : les élèves canadiens d'un côté et kenyans de l'autre ; le plan expérimental d'un côté et le test de connaissance et le questionnaire d'enquête de notre côté.

Dans le cadre de son mémoire de Master 2 professionnel à l'université de Grenoble 3, Taylor (...) a mené une étude sur l'apprentissage du français langue seconde : les erreurs inter langues chez les élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau-Brunswick. Le travail a eu pour objectif d'analyser les productions erronées faites par les apprenants de 4<sup>ème</sup> année en nouvelle immersion précoce. Toutes les productions contenaient des erreurs plus ou moins nombreuses. L'auteur a choisi de les traiter sous l'angle de l'inter-langue. Il a étudié un corpus d'écrits d'apprenants et a établi une typologie d'erreurs. Les productions de 26 élèves de 4<sup>ème</sup> année en immersion française dans une école de Fredericton au Nouveau-Brunswick (Canada). Ce sont des apprenants âgés de 9-10 ans ayant déjà suivi un enseignement d'un an en français en 3<sup>ème</sup> année.

Le projet d'écriture portait sur la description d'un monstre à l'occasion de la fête d'Halloween, célébrée le 31 octobre. L'étude a abouti au classement d'erreurs en ces termes :

erreurs morphologiques, erreurs phonologiques, erreurs orthographiques, erreurs syntaxiques et erreurs syntaxiques. Les observations suivantes ont été établies :

- Confusion dans l'usage des verbes : le verbe avoir est utilisé de manière erronée puisque confondu avec son homophone « à » ;
- Confusion entre « a » et « et » (est-ce que tu et peur...) ;
- Utilisation d'être au lieu d'avoir ;
- L'auteur explique que ces erreurs proviennent de l'influence de l'anglais avec un calque des expressions et structures.
- Les erreurs morphologiques sont de loin plus nombreuses dans les productions des élèves : erreurs d'accord, formes erronées du verbe, homophones, confusion entre être et avoir.

L'étude de Tylor présente de ressemblance avec la nôtre au niveau de l'objet de la recherche : l'analyse des erreurs des apprenants en conjugaison de verbes du français. Ces deux études se diffèrent à plusieurs égards, notamment le statut de la langue d'apprentissage (L2 pour l'étude de Taylor et L. E pour la nôtre) ; le public visé (élèves en situation d'immersion précoce au Canada, contre élèves du niveau secondaire pour notre étude) ; objectif de l'étude (élaborer une typologie de classification d'erreurs pour Taylor, recours à une typologie existante, celle de Catach pour nous) ; technique de collecte de données (projet d'écriture ayant porté sur la description, contre le test d'évaluation des connaissances et le questionnaire pour notre étude).

## **2.2 Études antérieures réalisées en Afrique**

Dans le cadre d'une recherche en vue d'un Master, année académique 2012/2013, Amel s'est posé les questions suivantes ; 1- L'apprentissage d'une LE peut-elle se faire sans erreurs ? 2- Et pour quelles raisons sont-elles produites ? L'étude a eu pour objectifs de vérifier l'utilité de l'erreur en tant qu'outil privilégié d'enseignement et identifier la place qu'occupe la

production écrite dans l'apprentissage du FLE ; analyser les difficultés ou les complexités que pourraient rencontrer les élèves du moyen dans la production écrite et analyser les démarches suivies par les enseignants.

L'auteur a travaillé avec les élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne du collège Remichi Mohamed dans la ville de Biskra. 15 élèves âgés de 15 à 16 ans et 10 enseignants ont pris part à l'enquête. La tâche a consisté, pour les élèves, à rédiger un texte descriptif à partir d'une consigne donnée et en respectant les critères d'évaluation annoncés aux répondants. Un questionnaire a été distribué aux enseignants de la 4<sup>ème</sup> A.M et a porté sur la perception, la conception et l'évaluation des productions écrites. Nombreuses erreurs ont été identifiées dans les copies des élèves.

Elles ont été d'ordre morphosyntaxique. Elles se résument dans la non maîtrise de la valeur d'emploi des temps verbaux, de l'accord sujet/verbe, de la structure des phrases, du choix des déterminants, de l'utilisation des différents outils grammaticaux de coordination et de subordination, l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, etc.

L'étude d'Amel et la nôtre ont en commun le fait que les deux s'intéressent à l'analyse des erreurs des apprenants à l'écrit et qu'elles prennent en compte les élèves du niveau secondaire. Mais elles diffèrent l'une de l'autre par leurs objectifs (celle d'Amel ayant cherché à identifier la place de la production écrite dans l'apprentissage du FLE et les démarches suivies par les enseignants à ce propos) et par rapport aux techniques de recherche (rédiger un texte descriptif pour l'étude d'Amel et test de connaissance pour la nôtre). Nous nous n'oublions pas de signaler le statut du français dans les deux pays où chacune de ces études a été réalisée (L2 en Algérie et LE au Kenya).

Samir et Radia (2017) ont mené une étude sur les erreurs des élèves et leurs difficultés dans l'emploi des temps verbaux (imparfait/ passé simple) dans la rédaction d'un texte narratif en FLE. L'étude a concerné les élèves de la deuxième année moyenne CEM BOUBEGHLA

Said. Tizi-Gheiuiff. ces auteurs ont visé, dans leur recherche, un public d'apprenants de sexes différents. Le terrain de cette recherche était le collège d'enseignement moyen, BOUBAGHLA Saïd, situé au chef-lieu de la commune de Tizi-Gheniff.

Ce mémoire a analysé les erreurs que rencontraient les élèves dans l'usage de l'imparfait et du passé simple et a proposé des solutions afin d'aider ceux-ci à mieux utiliser ces deux temps dans la production d'un récit. La similarité avec notre étude est l'analyse des erreurs en conjugaison de verbes. Notre étude diffère de celle-ci par son terrain (le Kenya), sa population (élèves de 4<sup>ème</sup> année du niveau secondaire) et son contenu (tous les temps et modes de la conjugaison sont pris en compte).

Kheira (2014/2015) a analysé les difficultés du choix des verbes « être et avoir » dans la conjugaison chez les apprenants de 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement moyen. L'étude a reposé sur le constat selon lequel l'étude de la conjugaison constituait un problème épineux de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Les apprenants algériens commettaient très souvent des erreurs dans ce domaine, même à un niveau avancé (celui des études universitaires). L'étude a été guidée par les questions : « pourquoi les apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne ne font pas la distinction dans le choix des auxiliaires ? Pourquoi la conjugaison constitue-t-elle de vrais obstacles à nos apprenants ? Et quels sont les facteurs qui motivent la récurrence de ces erreurs ?

Pour répondre à ces questions, l'auteur a réalisé une étude en milieu scolaire par un exercice écrit et deux questionnaires. Le collège Bordji Amar a été le terrain de l'étude. 23 filles et 19 garçons ont pris part à l'exercice. 5 enseignants y ont participé. Les observations ci-après ont été enregistrées :

- Des erreurs de substitution et d'omission des auxiliaires « être et avoir » ;

- Un problème du choix entre l'auxiliaire être et avoir : comment savoir quel auxiliaire employer avec tel verbe et quel auxiliaire employer avec tel autre ?

Malgré la différence de statut du français dans les deux pays, l'Algérie et le Kenya (FLS en Algérie et FLE au Kenya), cette étude nous intéresse dans la mesure où les problèmes rencontrés en Algérie (confusion des auxiliaires, difficultés du choix d'auxiliaires.) se posent aussi aux apprenants kenyans du FLE.

Plus près de nous, en Ouganda voisin, Namukwaya (2014) a mené une recherche sur les erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'université de Makerere. L'étude a été réalisée à Kampala (Ouganda) sur un échantillon de 15 étudiants du FLE au niveau intermédiaire (A2-B1), soit les étudiants de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année d'études, âgés de 19 à 23 ans. Le corpus de l'étude était constitué de 15 copies d'un examen écrit de fin du 2<sup>ème</sup> semestre de l'année académique 2012/2013.

L'étude a abouti aux observations suivantes : sept catégories d'erreurs ont été obtenues, à savoir : les erreurs d'accord sujet/verbe ; les erreurs sujet/nom-déterminant ; erreurs de genre ; erreurs d'emploi des pronoms ; erreurs d'accord du participe passé, erreurs d'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif ; erreurs lexico-syntaxiques.

Notre étude se rapproche de celle de Namukwaya du fait que les deux prennent en compte l'aspect « erreurs de conjugaison ». Mais elles diffèrent l'une de l'autre par le terrain (Ouganda pour l'une et Kenya pour l'autre) ; par le public (les étudiants pour Namukwaya et les élèves du secondaire pour nous) ; par l'instrument de collecte de données (examen semestriel pour Namukwaya et test d'évaluation de connaissances pour notre étude).

### **2.3 Études réalisées au Kenya**

Mambo (2006) a publié un article sur l'apprentissage du français langue étrangère en milieu anglophone kenyan. Elle est partie du constat selon lequel les apprenants du FLE ont très

souvent d'énormes difficultés à maîtriser cette langue et commettent un grand nombre de fautes. Sa réflexion a consisté à montrer les domaines de la linguistique qui posent des problèmes aux apprenants du français. Elle a basé son étude sur quatre objectifs, à savoir :

- dégager les similarités et les différences linguistiques entre le français et l'anglais ;
- découvrir si les éléments de similarité et de différence entre les deux langues exercent une influence sur l'apprentissage et la maîtrise du FLE en milieu anglophone ;
- déceler les fautes grammaticales fréquemment commises par ceux qui apprennent le français dans cet environnement anglophone ;
- établir comment on peut éviter de telles fautes, afin d'assurer un niveau élevé de la connaissance du FLE.

Le corpus de l'étude est constitué de morphèmes libres, de morphèmes liés, de substantifs accompagnés d'articles, d'exemples de phrases avec des verbes mal conjugués, etc. l'auteur ne signale pas où s'est déroulée l'enquête et comment il/elle a constitué ce corpus. Néanmoins, quelques exemples de structures ont été illustrés avec des erreurs sur le plan du verbe. C'est par rapport à celles-ci que cet article se rapprocherait de notre travail.

Bulili (2020) a mené une étude sur les compétences des apprenants kényans du FLE du niveau secondaire du comté de Vihiga au Kenya en production écrite. 61 élèves dont 35 filles et 26 garçons ont participé à la tâche de rédaction d'un texte narratif et argumentatif. Au total, 122 textes ont été collectés et dépouillés. L'analyse appliquée sur ces copies a permis de constater que les sujets évalués n'ont pas maîtrisé la compétence linguistique d'ordre lexical, morphologique et syntaxique. Ce constat nous intéresse et rapproche cette étude de Bulili à la nôtre. L'autre aspect de ressemblance est l'analyse des erreurs rencontrées dans les productions écrites des apprenants, notamment les erreurs d'ordre morphologique. L'étude de Bulili s'écarte de la nôtre du fait qu'elle ne touche pas directement et clairement à l'évaluation des connaissances en conjugaison française. L'autre élément de dissemblance est

les techniques de collecte de données utilisées (produire un texte narratif et argumentatif pour Bulili et répondre à un test de connaissances et à un questionnaire pour notre étude).

Mwilambwe (2013) a réalisé une étude sur l'évaluation de la compétence textuelle des étudiants kenyans du FLE. Deux questions principales ont guidé sa réflexion : en fin de licence, les apprenants-scripteurs sont-ils capables de produire des écrits expressifs de la compétence textuelle ? Quel est le niveau de la compétence textuelle atteint par ces apprenants en français ? Avec un échantillon de 60 apprenants inscrits en quatrième année de licence au cours de l'année académique 2009/2010 aux universités publiques kényanes (Maseno University, Kenyatta University, Moi University et University of Nairobi), 60 textes narratifs ont été produits. Après analyse, l'auteur a constaté que la majorité des sujets ont atteint, voire dépassé le niveau-seuil de la formation en expression écrite. Les sujets ont, dans leur majorité, une maîtrise de la compétence textuelle. L'analyse qualitative des textes du corpus a révélé que ceux-ci étaient pleins d'erreurs fossilisées ou d'expédients morphosyntaxiques et lexico-sémantiques et que les sujets évalués accusaient un déficit en stratégies syntaxiques, qui est un indice de maturité syntaxique. Sur sept mots, les erreurs à dominante phonogrammique, morphogrammique et logogrammique ont limité la capacité des étudiants à textualiser.

Notre étude se rapproche de celle de Ngoyi au niveau de l'analyse d'erreurs rencontrées dans les textes des étudiants et leurs types. Elle s'écarte de la nôtre sur plusieurs aspects, comme : la population et l'échantillon de travail (étudiants des universités contre élèves du niveau secondaire) ; technique de collecte de données (production du Texte Induit avec consigne pour Ngoyi contre Test de connaissances et questionnaire pour notre travail) ; Grille d'évaluation (typologie d'erreurs du CNRS-HESO pour Ngoyi et Typologie de Catach pour nous).

Odiala (2021), a réalisé une étude ayant porté sur les compétences des apprenants kenyans du FLE à l'écrit et a analysé des textes injonctifs sous forme de recettes et de programmes, produits par les élèves des écoles secondaires publiques du comté de Kisumu au Kenya. L'étude a eu pour objectifs d'évaluer la capacité des élèves à produire ce type de textes, d'établir les compétences d'écriture et d'illustrer les erreurs commises par ces élèves dans leurs textes. L'analyse de contenu, type classique, appliquée aux textes produits et la grille – CAMPUS- utilisée pour l'évaluation des compétences d'écriture ont permis à l'auteure de confirmer que la compétence générale d'écriture et la compétence linguistique n'ont pas été maîtrisées par les élèves. Parmi les erreurs identifiées, l'étude a signalé des erreurs de conjugaison : accord sujet-verbe, erreurs de temps, de mode et de concordance de temps. Cette étude a des liens avec la nôtre dans la mesure où elle aborde la question liée à la compétence linguistique, celle d'erreurs et types de celles-ci. Elle s'écarte de la nôtre quant aux aspects suivants : terrain de l'étude (comté de Kisumu pour Odiala et Vihiga pour nous) ; types d'écoles (écoles publiques pour Odiala et écoles publiques et privées pour nous) ; outils de collecte de données (tâche de production écrite avec consignes pour Odiala et test d'évaluation des connaissances et questionnaire pour notre étude) ; techniques d'analyse de données (analyse de contenu, type classique, Grille CAMPUS pour Odiala et mesures statistiques et Typologie d'erreurs de Catach pour la nôtre). Cette étude d'Odiala n'a pas visé, en premier lieu, la conjugaison des verbes comme objet de recherche.

#### **2.4 Synthèse partielle**

Le chapitre 2 de la présente étude porte sur les études antérieures réalisées sur le verbe et la conjugaison de celui-ci dans le monde, en Afrique et au Kenya. Au plan mondial, il y a lieu de noter que de nombreuses études ont été menées sur l'objet ci-dessus mentionné. L'on peut retenir de celles-ci les faits suivants :

- Tous les verbes du français ne sont pas utilisés de la même manière. Il y a des verbes abondamment utilisés, comme faire, dire, avoir, être, aller...Il y a des verbes à utilisation moyenne et ceux rarement utilisés.
- Les erreurs fréquemment rencontrées chez les apprenants du français langue seconde et étrangère en conjugaison des verbes sont de nature morphosyntaxique : omission de l'auxiliaire « être » et « avoir », confusion de l'emploi de ces deux auxiliaires, non maîtrise de l'emploi des temps verbaux, par exemples.
- Erreurs d'inter langue : influence de l'anglais sur le français ; calques.
- Correction des erreurs et démarches des enseignant (e) s pour surmonter les difficultés des apprenant (e) s.

Au Kenya, en rapport avec l'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes du français, on constate, à travers les quelques études rencontrées, qu'aucune d'elles n'a porté sur l'évaluation des connaissances des apprenants du niveau secondaire et sur les erreurs commises par ces derniers en conjugaison des verbes et leur classification, partant de la typologie d'erreurs de Catach. Dès lors, notre étude se justifie pleinement et à juste titre.

## **CHAPITRE TROISIÈME CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE**

### **3.0 Introduction**

Sous ce chapitre, nous présentons et développons tour à tour, l'approche méthodologique de l'étude, le terrain, la population et l'échantillon de celle-ci, les techniques de collecte, ainsi que celles d'analyse de données.

### **3.1 Approche méthodologique de l'étude**

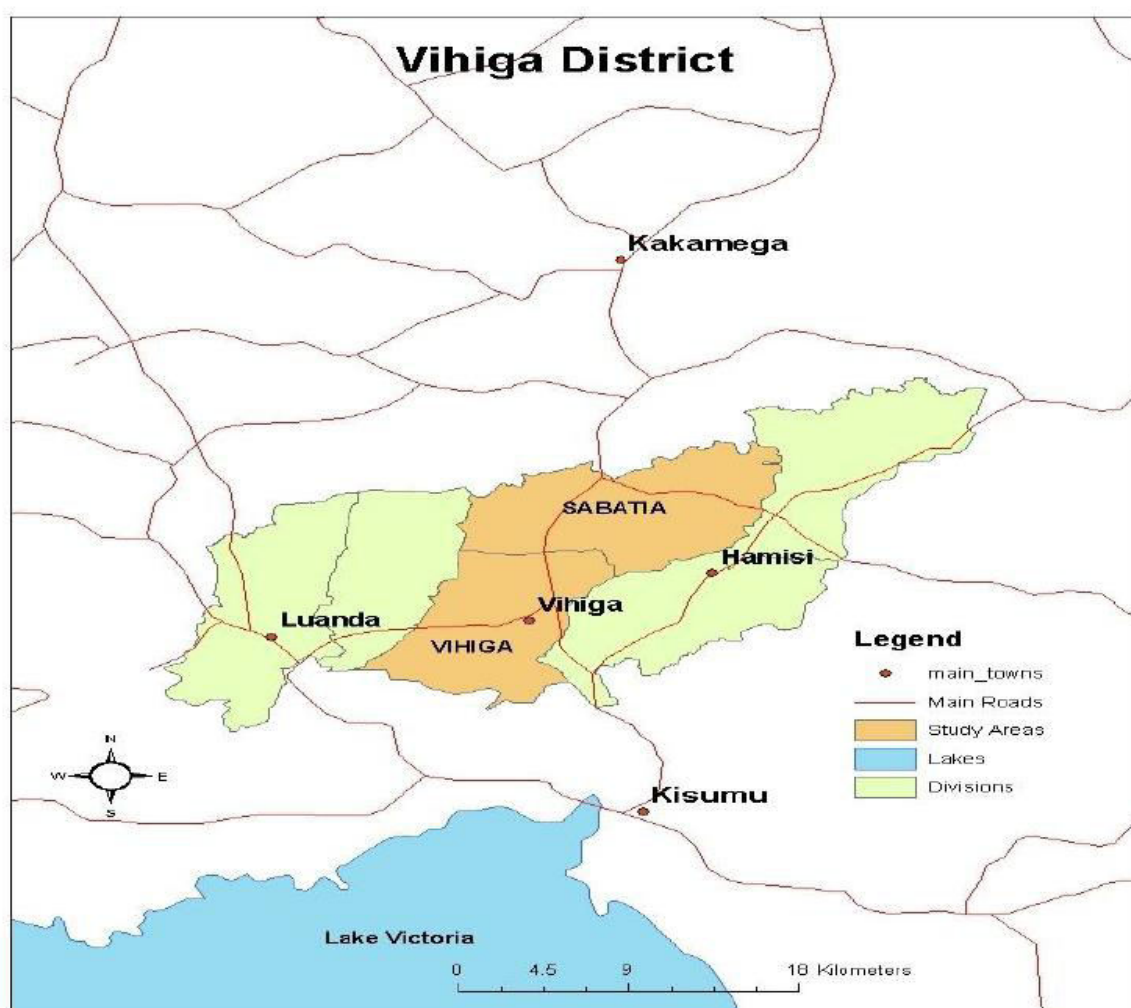
Notre préoccupation de recherche étant l'évaluation des connaissances en conjugaison des verbes français chez les apprenants du FLE du niveau secondaire au Kenya, celle-ci touche à la linguistique et à la didactique des langues, particulièrement, celle du FLE. Dans ce domaine, les approches suivantes sont souvent utilisées par différents chercheurs : l'approche descriptive, l'approche historique et comparative, l'approche pseudo expérimentale et l'approche expérimentale. De toutes ces approches, nous optons pour l'approche descriptive que nous trouvons appropriée aux données dont nous avons besoin pour atteindre les objectifs de notre étude. D'après Yahiaoui (2023), l'approche descriptive est une méthode d'analyse qui s'applique souvent dans une perspective synchronique, c'est-à-dire qui étudie un système à un moment donné sans tenir compte de son évolution. Description et synchronie sont donc étroitement liées en linguistique. Pour Kasomo (2010), l'approche descriptive est une méthode de collecte systématique et d'analyse de données en vue de répondre aux questions et tester les hypothèses concernant la situation actuelle d'un programme de formation, d'un projet ou d'une activité. Salomão (2023), la recherche descriptive peut être menée par divers moyens, notamment l'observation, les études des cas et les enquêtes.

La présente étude a nécessité le recours à l'administration d'une épreuve standardisée pour la collecte de données auprès d'élèves finalistes du cycle secondaire. Elle a recouru à un questionnaire adressé aux enseignants du FLE de ce niveau d'études.

### 3.2 Terrain de l'étude

Notre étude s'est réalisée au Kenya, particulièrement au comté de Vihiga. Ce dernier est l'un des quatre comtés issus du démembrement de l'ancienne province de l'Ouest du Kenya. Il est constitué de cinq sous-comtés, à savoir, le sous-comté de Sabatia, le sous-comté de Hamisi, le sous-comté d'Emuhaya, le sous-comté de Vihiga et celui de Luanda, comme on peut le lire sur la carte ci-après.

Figure i: Carte administrative du comté de Vihiga



Source: [https://www.researchgate.net/figure/Map-of-Vihiga-Sub-County-in-Vihiga-County\\_fig1\\_319645069](https://www.researchgate.net/figure/Map-of-Vihiga-Sub-County-in-Vihiga-County_fig1_319645069)).

Le Comté de Vihiga a une superficie de 531 km<sup>2</sup>. Et selon le recensement de la population de 2009, le comté de Vihiga comptait une population évaluée à 554.622 habitants (Source : KNBS, 2017. Cette population, parle, en dehors de l'anglais et du kiswahili (langues

officielles du pays) des dialectes (bunyore, maragoli, tiriki...) qui constituent des variétés de la langue luhya.

Le comté a pour principaux centres urbains : Mbale, Chavakali, Jeptulu, Vihiga et Luanda. L'agriculture et l'élevage passent pour des principales activités économiques du comté. La population pratique les cultures du maïs, de la banane, de patates douces, des fruits et des légumes, de la tomate et de l'oignon. Elle se donne à l'élevage du bétail (vaches, chèvres, moutons, cochons, lapins...) et des oiseaux de la basse-cour (poules, canards, pintades...). La culture du thé est aussi citée parmi les sources de revenu de la population du comté.

En 2017, le comté disposait de 475 écoles primaires, 157 écoles secondaires et quelques collèges d'enseignement supérieur, parmi lesquels nous pouvons citer Kaimosi University College et Masinde Muliro University, Eburnangwe Campus.

Le choix de ce comté, pour notre étude, est lié au fait que celui-ci, comme tous les autres comtés de l'ouest du Kenya, dispose d'un grand nombre d'écoles secondaires, publiques et privées, qui organisent l'enseignement/apprentissage du français. Dans cette partie du Kenya, il y existe des institutions universitaires de longue date, qui font que des recherches scientifiques, nombreuses, ont déjà été réalisées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue française, contrairement au comté de Vihiga. A notre connaissance, très peu d'études ayant porté sur le français y ont été effectuées.

### **3.3 Population et échantillon de l'étude**

#### **3.3.1 Population de l'étude**

D'après Mucchielli (1990), la population de l'étude, autrement appelée « univers d'enquête », « population parente » ou population-mère », est l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête. Pour Gumuchian et Marois (2000), c'est la liste complète des

objets qui constituent les unités d'analyse, et dans laquelle le chercheur va choisir son échantillon. Selon cet auteur, une population n'est pas nécessairement faite d'êtres humains.

Pour notre étude, la population est constituée d'élèves et enseignants du français des écoles secondaires du comté de Vihiga. Le choix de cette population est fondé sur le fait que ce sont ces sujets qui utilisent le français à l'école secondaire kenyane, les uns comme apprenants et les autres comme enseignants. Les informations relatives aux deux strates de sujets de l'étude sont reprises dans les tableaux ci-après.

**Tableau 1: Écoles, types d'écoles, effectifs d'élèves et d'enseignants**

N°	Ecoles	Types d'écoles	Elèves	Enseignant (e) s
1	Bunyore girls high school	Nationale	22	2
2	Emusire boys high school	Régionale	8	2
3	Kaimosi girls	Régionale	18	2
4	Senende	Régionale	20	1
5	Keveye	Régionale	20	1
6	Moi Girls Vokoli	Régionale	3	1
7	Ikobero Girls Sec School	Sous- comté	3	1
8	Chavakali	Nationale	18	1
9	Mbale High School	Régionale	9	2
10	St Claires Maragoli	Régionale	25	1
11	Vihiga Boys	Régionale	7	1
12	Mudavadi Girls	Comté	2	1
13	Mudasa Academy	Privé	7	1
14	Magui	Sous-comté	3	1
15	Tigoi Girls	Régionale	7	2
16	Kegoye Mixed	Sous-comté	6	1
17	Kapsengere Boys	Comté	1	1
18	Chamakanga	Comté	5	1
19	Kilingili Girls	Sous-comté	6	1
20	Nyang'ori Boys	Régionale	7	1
21	Hobunaka	Sous- comté	1	1
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>198</b>	<b>26</b>

*Source : enquête de terrain*

Très clairement, les données de ce tableau indiquent qu'il a existé, au moment où se déroulaient nos enquêtes, 21 écoles qui offraient le français comme matière au comté de Vihiga. Parmi celles-ci, deux sont les écoles nationales, 10 sont des écoles régionales, 3 sont des écoles du niveau du comté, 4 sont des écoles du sous-comité et une seulement est une école privée. Au total 198 élèves apprennent le français dans ces écoles en 4<sup>ème</sup> année d'études secondaires, sous l'encadrement de 26 enseignants. Ce sont ces élèves et enseignants qui constituent la population de la présente étude. Les élèves de ce niveau sont censés avoir un niveau plus ou moins élevé de langue, y ayant été exposés pendant 4 ans et pouvant ainsi manipuler les verbes.

### **3.3.2 Échantillon de l'étude**

D'après De Landsheere (1982), le verbe « échantillonner » signifie « choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière, à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ». Ainsi, l'échantillon se présente comme un sous-groupe de la population, constitué d'éléments ayant les mêmes caractéristiques de la population d'où ils ont été tirés. De son côté, Antonius (2007), conçoit l'échantillon comme une portion de la population. Cet auteur poursuit en disant que si le chercheur souhaite généraliser ses résultats à la population, il vaut mieux s'arranger pour que son échantillon soit représentatif.

Pour notre étude, nous avons deux couches de sujets : les apprenants et les enseignants. S'agissant des enseignants, nous avons recouru à l'échantillonnage raisonné de la population totale. D'après Singh et Jadhav (2024), il s'agit d'une méthode d'échantillonnage qui consiste à examiner ou à enquêter sur l'ensemble d'une population présentant une ou plusieurs caractéristiques communes. Ces attributs peuvent être une expérience, des connaissances ou des compétences spécifiques ; Ci-après les noms des écoles secondaire du comté de Vihiga organisant l'enseignement du français et les effectifs d'enseignant (e) s :

**Tableau 2: Échantillon et caractéristiques de celui-ci**

Caractéristiques retenues	Types d'école	Sexe	Age	Profession	Diplôme	Ancienneté	Spécialité
	Écoles nationales	Hommes	22-27 ans 2 (13.38)	Elèves	Diploma 1 (7.69)	1- 5ans 3 (23.07)	Français 8 (61.53)
	Ecoles régionales	6 (46.15)	28-33 ans 6 (46.15)	Enseignant (e) s 13	Licence 11 (84.46)	6-11ans 4 (30.76)	Education 4 (30.76)
	Écoles de comté	Femmes	34-39 ans 2 (13.38)		Master 1 (7.69)	12-17ans 4 (30.76)	Indécis 3 (23.07)
	Écoles du sous-comté	7 (53.85)	40-45 ans 2 (13.38)			Indécis 2 (15.38)	
			Indécis 1 (7.69)				
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>13</b>		<b>13</b>		

**Source : enquête de terrain**

Légende :

F= fréquence ; % = pourcentage

Les données de ce tableau indiquent que la taille de notre échantillon est de 13 enseignants

dont les caractéristiques sont reprises dans les lignes qui suivent :

**Tableau 3: Age des enseignant (e) s**

Age	F	%
a. 22-27	2	13.38

b. 28-33	6	46.15
c. 34-39 ans	2	13.38
d. 40-45 ans	2	13.38
e. Indécis	1	7.69
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

*Source : enquête de terrain*

Légende :

F: fréquence                    % : pourcentage

Les sujets enquêtés ont un âge variant entre 25 et 40 ans. La grande majorité, soit six d'entre eux (46.15%) ont un âge compris entre 28 et 33 ans. Deux sujets (13.38%) ont un âge allant de 22 à 27 ans, deux autres ont un âge allant de 40 à 45 ans. Un seul sujet n'a pas mentionné son âge. Il s'agit du sujet S 05

**Tableau 4: Sexe des enseignant (e) s**

<b>Sexe</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
a. M.	6	46.15
b. F.	7	53.85
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

*Source : enquête de terrain*

L'échantillon de l'étude est constitué de 13 répondants au total parmi lesquels 6 sont des hommes (46.15%) et 7 des femmes (53.85%). Il y a plus de femmes que d'hommes dans les écoles secondaires du comté de Vihiga concernées par notre étude, qui enseignent le français et qui font partie de notre groupe de travail.

**Tableau 5: Diplôme obtenu par les enseignants**

<b>Diplôme</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Diploma	1	7.69
Licence	11	84.46

Master	1	7.69
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

*Source : enquête de terrain*

11 sujets, soit 84.46% de l'ensemble sont détenteurs d'un diplôme de licence ,1 sujet a un diplôme de Master et un autre dispose d'un diplôme.

Pour enseigner au niveau secondaire, l'institution officielle en la matière stipule que le candidat demandeur du poste d'enseignant devrait :

- Être titulaire d'une licence en éducation (B.Ed.) dans deux matières d'enseignement, avoir obtenu une note moyenne de C+ (ou plus) au KCSE et la même note dans les deux matières de spécialisation ou
- être titulaire d'un BA (Bachelor of Arts) ou d'un BSc (Bachelor of Science), avoir obtenu la note moyenne C+ (ou plus) au KCSE (Kenya Certificate of Secondary Education) et la même note dans vos deux matières de spécialisation, ainsi qu'un PGDE (Post Graduate Diploma in Education).
- Être titulaire d'un diplôme d'éducation (au minimum) et avoir obtenu au minimum la note C+ dans le KCSE et la note C+ dans les deux matières de spécialisation.

Source: <https://educationnewshub.co.ke/tsc-new-teacher-registration-guidelines-requirements-and-online-procedure-easily-get-your-tsc-number/>

### Spécialité dans la formation

**Tableau 6: Diplôme obtenu par les enseignant (e) s**

	<b>F</b>	<b>%</b>
a. Français	8	61.54
b. Education	4	30.76
c. Indécis	1	7.70
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

*Source : enquête de terrain*

8 sujets, soit 61.53% ont indiqué qu'ils ont fait des études de français, 4 d'entre eux ont fait l'éducation et 3 se sont abstenus. Si pour les premiers, il est clair qu'ils sont qualifiés pour enseigner le français à l'école secondaire, il est difficile d'affirmer pour le second groupe (celui de ceux qui ont mentionné l'éducation comme leur spécialité). Il est incompréhensible, à ce niveau, qu'un (e) enseignant (e) ne puisse savoir sa spécialité (le cas de ceux qui ne se sont pas prononcés).

**Tableau 7: Types d'écoles**

<b>Types d'école</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
a. Écoles nationales	2	15.38
b. Écoles régionales	7	53.84
c. Écoles de comté	3	23.07
d. Écoles de sous-comté	1	1.69
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

*Source : enquête de terrain*

Les sujets de l'étude viennent de divers types d'école (s). 7 d'entre eux viennent d'écoles régionales, soit 53.84%. 3 d'entre eux enseignent aux écoles du comté (23.07%), 2 enseignent dans les écoles nationales (15.38%) et un seul enseigne au niveau de l'école du sous-comité (1.69%)

**Tableau 8: Ancienneté dans la carrière enseignante**

Ancienneté	F	%
a. 1-5 ans	3	23.07
b. 6- 11ans	4	30.76
c. 12-17 ans	4	30.76
d. Indécis	2	15.38
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

*Source : enquête de terrain*

4 sujets ont une ancienneté dans l'enseignement du FLE allant de 6 à 11 ans, 4 autres ont une ancienneté de 12 à 17ans, soit 30.76%. 3 d'entre eux ont une ancienneté d'un (1) à cinq (5) ans, soit 23.07%. Deux sujets n'ont pas précisé leur ancienneté dans l'enseignement du FLE.

### **3.3.2.7 Langues parlées**

Tous les sujets enquêtés parlent plus d'une langue (s). Six d'entre eux parlent 4 langues : anglais, kiswahili, français et luhya. Sept autres parlent 3 langues : anglais, kiswahili et français. Le Kenya, comme tout autre pays de l'Afrique noire, est un pays plurilingue, avec plus de 43 (68) langues locales, 2 langues officielles, 1 langue nationale et plusieurs langues étrangères, parmi lesquelles le français. L'école, qui est l'émanation de la société kényane globale, ne pouvait pas faire exception à la règle. Elle est plurilingue et pluriculturelle.

Il sied de faire remarquer que ce ne sont pas tous les 26 enseignants qui nous ont retourné les copies du questionnaire qui leur étaient envoyé. C'est plutôt 13 d'entre eux qui ont répondu à celui-ci.

Du côté des élèves, nous avons décidé de faire participer à notre enquête, les élèves de 4<sup>ème</sup> année d'études. Le choix de ce niveau nous a paru justifié par le fait qu'ils auraient appris tout le contenu prescrit au programme du français, particulièrement le contenu relatif à la conjugaison française, de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année d'études.

S'agissant des élèves, Le même type d'échantillonnage était envisagé au départ, travailler avec les 198 élèves de 4<sup>ème</sup> année d'études secondaires des écoles secondaires concernées par l'étude. N'ayant pas été reçue par un grand nombre d'écoles, sous prétexte que les élèves se préparer aux examens nationaux, seuls 57 élèves ont répondu à notre test. Il s'agit d'élèves volontaires, rencontrés dans les écoles qui ont accepté de nous recevoir.

### **3.4 Techniques de recherche**

#### **3.4.1 Techniques de collecte de données**

Pour récolter les données de la présente étude, nous avons recouru à deux techniques distinctes, à savoir : test des connaissances et questionnaire d'enquête.

##### **3.4.1.1 Test de connaissances**

###### **A. Le concept même du test de connaissance**

Il s'agit d'un instrument de mesure qui implique une tâche à accomplir et permet d'évaluer le degré de réussite ou d'échec d'un individu ou d'un groupe d'individus placé (s) dans la même situation (Robert, 2008). Pour remplir efficacement son rôle, un test doit être valide (c'est-à-dire apte à mesurer ce qu'il doit effectivement mesurer) et fidèle (c'est-à-dire capable de donner toujours les mêmes résultats dans les mêmes conditions d'application). La littérature existante à ce sujet fait savoir qu'il existe deux types de tests, notamment :

- les tests pronostics ou tests d'aptitudes et de niveau, qui servent à prévoir le contenu d'un cours ;
- les tests de diagnostic ou tests de contrôle et de progrès : qui permettent de juger des résultats obtenus.

Dans notre étude, nous avons recouru au test de diagnostic qui a été élaboré par nous-même, en respectant les étapes prescrites par Deketelet (2010). A l'aide de ce test, nous avons obtenu des informations pertinentes sur les erreurs de conjugaison des verbes du français, commises par les apprenants kényans en fin de leur scolarité secondaire.

### **C. Utilité d'un test**

Pour Cuq (2003), un test sert à évaluer le niveau de connaissance ou de compétences acquises par un individu dans un domaine donné. Le test d'évaluation permet de mesurer les connaissances et les aptitudes des individus. Dans ce travail, le test élaboré par nous permet d'évaluer la maîtrise de la conjugaison des verbes par les élèves et d'identifier les erreurs commises par eux en vue d'en proposer de remédiations possibles.

### **D. Qualités d'un test de connaissance**

Chez Cuq (2003), un test de connaissance est un examen standardisé, fidèle, valide et étalonné. Nous retenons de cet auteur les deux qualités essentielles d'un test de connaissance : fidélité et validité.

La fidélité est l'une des qualités d'un test ou d'une épreuve qui, appliqué (e) s deux fois aux mêmes sujets, avec un certain intervalle de temps, donnent le même résultat. La validité est la qualité qui fait que le test mesure ce qu'il est censé mesurer.

Selon Garrett (1958), il existe une étroite connexion entre des deux concepts : fidélité et validité. Allonger un test, poursuit l'auteur, augmente la fidélité ainsi que la validité. Bloom (1966) va dans le même sens que Garrett quand il prend en compte la dimension « longueur

du test est augmentée, sa fidélité est améliorée. Si cette précaution est respectée par un chercheur, elle épargne du contrôle mathématique de la fidélité et de la validité. Ainsi, il ne serait plus obligé de passer au calcul d'indices statistiques tel que le test-retest, le coefficient Alpha de Cronbach ou la formule 20 de kuder-Richardson.

#### **E. Élaboration du test d'évaluation de connaissance (s) en conjugaison des verbes du français**

En tant qu'un instrument d'évaluation des connaissances, le test des connaissances devrait normalement porter sur l'ensemble des matières prévues au programme d'enseignement/apprentissage du FLE, particulièrement au contenu de la conjugaison des verbes du français.

Il importe donc de prendre en considération les catégories verbales, l'ensemble des verbes usuels de la langue française, les modes et les temps, les aspects et les voix, etc. S'agissant de la composition du test de connaissances, De Landsheere (1976) fait remarquer que, pour être valide, le test (examen) devrait toujours comporter un grand nombre de questions. A ce propos, nous avons arrêté une liste de types de verbes à évaluer, notamment :

- verbes auxiliaires et semi- auxiliaires ;
- verbes du premier, du second, du troisième et quatrième groupe ;
- temps et modes de la conjugaison de verbes (présent, imparfait, passé composé, plus-que-parfait, futur simple, conditionnel présent, subjonctif présent.

Nous avons laissé de côté le passé simple, non recommandé au programme national. Nous avons laissé tomber les temps composés des modes indicatif, subjonctif, conditionnel et impératif.

Nous avons conçu, au départ un test comprenant 6 séries (A, B, C ,D, E ,F) de questions, soit un total de 60 exercices de verbes à conjuguer.

#### **F. Pré-test**

Nous avons soumis les 60 questions aux élèves du lycée des filles de Kaimosi, soit cinq élèves qui ont pris part à cet exercice, le 15 septembre 2022. La correction faite a conduit à identifier des items auxquels aucun sujet n'a pu répondre. Il s'agissait de la série B, temps imparfait, question 5, 6 et 10 ; série C, temps passé composé, questions 4 ; série D, temps plus-que-parfait, question ; série E ; temps futur simple, questions 1 et 7 ; et série F, temps futur proche, questions 2 et 3.

Tous ces exercices ont été remplacés par d'autres car, ils étaient soit totalement réussis, soit totalement échoués. Donc, il s'agissait d'items qui ne discriminaient pas les candidats répondants. A l'issue de cette étape, nous avons gardé un instrument d'évaluation avec le même nombre d'items, c'est-à-dire 60 items pour le test définitif.

### **G. Administration du test**

Le test proprement dit a été administré aux élèves de 4<sup>ème</sup> année d'études des écoles secondaires retenues pour l'étude. Il s'est agi de l'administration directe du test, les sujets étant obligés de noter eux-mêmes les réponses sur papier, sous la supervision soit d'un enseignant de français de l'école, soit de notre assistante de recherche, engagée par nous-même. Elle a pris en moyenne deux heures de passation.

#### **3.4.1.2 Questionnaire d'enquête**

##### **A. Précision terminologique**

D'après Petit Larousse (1967), le questionnaire est une liste des questions auxquels on doit répondre par écrit. En matière de recherche scientifique, il constitue un recueil des questions focalisées sur un objet de l'étude bien déterminée, il est surtout utilisé dans les enquêtes des opinions ou des prévisions.

Pour Javeau (1990), un questionnaire est un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé.

Le questionnaire est un instrument de recherche essentiel, qui permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (même questions pour tous), administré dans les mêmes conditions. Les questions qui le composent peuvent être fermées, semi- fermées ou ouvertes. Dans ce travail, le questionnaire est soumis aux enseignant (e) s du FLE du comté de Vihiga, pour saisir leurs opinions, leurs jugements et leurs expériences sur l'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes français, ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent face à cette matière.

### **B. Élaboration du questionnaire**

Nous avons, dans un premier temps pensé aux rubriques sur lesquelles nous allions construire les questions d'enquête, notamment :

- pratique de l'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes ;
- problèmes rencontrés par les enseignants et apprenants(e)s face à la conjugaison des verbes du français ;
- Opinions et jugements des apprenants sur les leçons de la conjugaison des verbes du français.
- rendement des apprenants du FLE en conjugaison des verbes du français.

Seize questions ont été construites dans l'ensemble et ont fait l'objet d'un pré-questionnaire, dont l'essentiel est présenté dans les lignes qui suivent.

### **C. Pré-questionnaire**

La procédure d'élaboration d'un questionnaire d'enquête exige un pré-questionnaire. Celui-ci offre l'avantage de permettre au chercheur de :

- corriger les imperfections de fond et/ou de forme ;
- relever les questions ambiguës ;
- dépister les questions incomprises ;

- identifier les mots qui créent de la confusion chez les sujets répondants.
- apprécier le degré de clarté, de précision, difficulté de chacun des items de questionnaire.

Nous avons soumis notre questionnaire original à deux enseignants du FLE d'une école secondaire du comté de Vihiga. Il s'agit du lycée des filles de Kaimosi (Friends School Kaimosi Girls High School), située à mi-parcours entre la bifurcation de Chavakali et Kapsabet à côté de Friends Kaimosi University.

Cet exercice a été organisé, du 13 au 20 octobre 2022. Ces deux enseignantes ne font pas partie de notre échantillon d'étude. A l'issue de cet exercice, trois questions ont été simplement supprimées. C'est le cas de la question n°2, 6 et 10.

La question n°2, a été précédemment présentée de la manière suivante :

Quand et comment enseignez-vous la conjugaison des verbes du français ?

Cette question n'ayant pas été répondue par l'un ou l'autre de ces deux sujets, elle a été simplement supprimée.

La question n°8, qui était ainsi présentée avant le questionnaire : “ A quel (s)/quelle (s) procédé (s) et technique (s) recourez-vous pour enseigner la conjugaison des verbes du français ?

Cette question n'ayant pas été répondue par les sujets interrogés, a été supprimée.

La question n°10 du questionnaire initial avait trait à la documentation utilisée pour enseigner des leçons de conjugaison des verbes du français. Sans réponse de la part des enseignantes interrogées, celle-ci a été supprimée.

Après la suppression de ces trois questions (Q2, Q6 et Q10), nous sommes restée avec 13 questions, faisant l'objet du questionnaire proprement dit.

La question n° 6 a été modifiée en remplaçant le vocable “type” « par » groupe de verbes du français, le premier ayant été incompris par les sujets répondants.

## **D. Questionnaire proprement dit**

Celui-ci commence par une page de consigne. Cette première page du questionnaire est un message adressé aux répondant (e) s, comme on peut le lire à l'annexe 5 de ce travail. Ce message a l'avantage de motiver le/la répondant (e) en vue d'obtenir sa participation à l'enquête. Il permet également de mettre le sujet en confiance en lui garantissant l'anonymat et le secret de ses opinions.

A part cette page de consigne, notre questionnaire comporte deux parties qui sont : l'identification du répondant, qui englobe les variables suivantes : Age, sexe, diplôme obtenu, spécialité, type d'école, ancienneté et langues parlées.

La deuxième partie, intitulée « questionnaire proprement dit », est composée de 13 questions portant sur les rubriques ci-après : - enseignement de la conjugaison de verbes du français.

- pratique de l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes français : Q1-Q2-Q6
- importance de la conjugaison de verbes du français : Q3- Q4
- jugement sur l'enseignement /apprentissage de la conjugaison de verbes du français : Q9
- difficultés rencontrées face à l'enseignement de la conjugaison de verbes français : Q5-Q7
- pistes de remédiation à ces difficultés : Q8-Q10- Q 12- Q13
- rendement des apprenants en conjugaison de verbes en français : Q11

S'agissant de la forme de questions, nous avons opté pour les questions ouverte, fermée à réponse oui ou non, de questions à choix multiples, ainsi que de questions dites cafétérias

- question fermée à réponse oui ou non : Q1
- question ouverte : Q3b - Q8 -Q 10 -Q12

- question à choix multiples : Q2a - Q3a - Q4- Q9 -Q11

La combinaison de tous ces types de questions permet de gagner en validité et fidélité de l'instrument d'enquête. Disons, pour clore cette rubrique que notre questionnaire, contenant 13 questions, a une longueur acceptable, si nous nous référons à cette affirmation de Mucchielli (1990), qui fixe la longueur totale optima d'un questionnaire entre 15 à 30 questions.

### **E. Administration du questionnaire**

Javeau (1990) distingue deux types de questionnaires (deux modes d'administration) : questionnaires d'administration directe et questionnaires d'administration indirecte. Les questionnaires d'administration directe sont autrement appelés questionnaires d'auto administration : le sujet note lui-même ses réponses sur le questionnaire. Les questionnaires d'administration indirecte : l'enquêteur note les réponses que lui fournit l'enquêté (e).

Dans ce travail, nous avons opté pour le premier type (questionnaires d'administration directe) car, avec ce type, les sujets répondants ont été appelés à rédiger eux-mêmes les réponses sur les questionnaires.

13 enseignants ont répondu à notre questionnaire, durant la période allant du 5 novembre au 20 décembre 2022. L'administration de ce questionnaire était libre, c'est-à-dire l'enseignant (e) devait répondre à sa guise, selon sa disponibilité et à son rythme. Pas de temps limité. Au bout de cette longue période (plus d'un mois), nous avons réussi à collecter tous les protocoles que nous avons lancés. Ce sont ces 13 protocoles qui ont fait l'objet des analyses ultérieures.

### **F. Difficultés rencontrées**

L'administration du questionnaire s'étant passée au moment où les écoles secondaires préparaient les élèves à affronter les examens de fin du cycle (secondaire), le KCSE, quelques écoles étaient réticentes à nous recevoir en leur sein. Même les enseignant (e) s du français,

pourtant collègues, n'ont pas été tendres à notre égard. C'est ainsi que, sur 22 enseignant (e) s qui devaient répondre à nos questionnaires, seul (e) s 13 d'entre eux ont pu le faire.

### **3.5 Techniques d'analyse des données**

L'analyse de données du test de connaissance a nécessité le recours aux mesures de la statistique descriptive et celle de données du questionnaire a été faite moyennant l'analyse de contenu, type classique.

#### **3.5.1 Analyse de données du test**

Nous avons procédé à une analyse quantitative et qualitative de données collectées. Il s'est agi de scores réalisés par les apprenants au test. Rappelons que 57 élèves ont pris part à ce test. Leurs copies ont été corrigées sur un total de 60 points. Il a fallu alors calculer la moyenne statistique du groupe à ce test, à laquelle a été comparée la note obtenue par chaque élève, en vue de nous prononcer sur la réussite ou l'échec au test. Une note égale ou supérieure à la moyenne du groupe correspondait à la réussite, et celle inférieure était interprétée comme un échec. Il s'agit ici d'une pratique qui relève de l'évaluation dans son sens traditionnel. Dans ce travail, nous considérons comme seuil de maîtrise, celui proposé par la pédagogie de maîtrise des apprentissages : 85-90% d'acquis scolaires.

#### **3.5.2 Analyse de données du questionnaire**

Pour analyser les données du questionnaire, nous avons recouru à l'analyse de contenu, type classique, dans ses composantes thématique et catégorielle. D'après Bardin (1977), l'analyse de contenu consiste en un ensemble de techniques visant à analyser les communications de manière objective et systématique. Cette analyse, mentionne l'auteur, permet d'obtenir des indicateurs quantitatifs ou non, pouvant faciliter l'inférence des connaissances relatives aux conditions de productions et de réception des énoncés.

Cet auteur distingue trois types d'analyse de contenu qui sont : l'analyse thématique, l'analyse formelle et l'analyse structurale. Dans la présente étude, et considérant la nature de

données dont nous disposons, nous avons opté pour l'analyse thématique. Ce type d'analyse a été fondamentalement appliqué aux réponses aux questions ouvertes, qui sont pour la plupart des justifications des choix opérés par les sujets répondants. Il implique, selon Bardin (1998), le choix d'unités de découpage qui sont : unité d'enregistrement, de contexte et d'énumération.

### **1) Unité d'enregistrement**

Le thème est à ce niveau retenu comme unité d'enregistrement. Notre tâche a consisté à répertorier et à classer les réponses des sujets répondants à une même question, à dégager de ces réponses les thèmes développés, à parcourir cette question à travers tous les protocoles remplis et à relever la fréquence d'apparition de chaque thème. Et enfin, regrouper les thèmes semblables sous un même concept ou une même formulation. A propos du concept, Mucchielli (1990) affirme que les réponses à une question sont apparemment variées et diverses par leur formulation, mais se classent toujours dans quelques concepts clés. L'essentiel est alors de trouver ces concepts. Toujours d'après Une réponse peut comporter une idée-maîtresse ou un seul thème. Elle peut en comporter plusieurs, question de les dégager de réponses des sujets.

### **2) Unité de contexte**

La phrase ou l'énoncé a été retenu (e) comme unité de contexte. Dans les réponses des sujets, toutes les phrases, de longueur variable selon les sujets, allant de quelques mots à une phrase bien élaborée, constituent des unités de contexte.

### **3) Unité d'énumération**

Il s'agit de la fréquence d'apparition de chaque thème retenu à travers tous les 13 protocoles dépouillés. Celle-ci est transformée en pourcentage, mesure statistique qui permet de saisir l'importance du thème ou de l'idée dans l'ensemble. Il permet également de se prononcer sur le taux d'adhésion des sujets à une opinion ou un jugement exprimé (e).

### **3.5.3 Synthèse partielle**

Dans ce chapitre, nous avons développé les aspects méthodologiques de l'étude. Il s'est agi de l'approche de l'étude, du terrain, de la population et de l'échantillon, de techniques de collecte de données et de leur analyse. S'agissant de l'approche méthodologique de l'étude, nous avons opté pour l'approche descriptive. L'étude s'est déroulée au Kenya, particulièrement dans les écoles secondaires du comté de Vihiga. Les élèves de la 4<sup>ème</sup> année d'études et leurs enseignant (e) s ont pris part à notre étude. Pour collecter les données utiles à la présente étude, nous avons recouru au test d'évaluation des connaissances et au questionnaire d'enquête. Le dépouillement et l'analyse de données collectées ont conduit aux résultats que nous présentons et discutons dans le chapitre ci-après.

## **CHAPITRE QUATRIEME**

### **RESULTATS ET DISCUSSION**

#### **4.0 Introduction**

Sous ce chapitre, nous présentons les résultats issus du test de conjugaison de verbes du français et ceux issus du questionnaire. S'agissant de résultats au test, nous présentons d'abord les scores réalisés par les élèves. Ensuite, viennent les résultats relatifs aux différents temps de la conjugaison évalués, suivis d'erreurs commises. Enfin, nous présentons les résultats issus du questionnaire adressé aux enseignants du FLE du comté de Vihiga.

#### **4.1 Résultats au test de conjugaison des verbes du français**

##### **4.1.1 Résultats globaux**

Rappelons que l'objectif 1 de ce travail a consisté à évaluer le niveau de maîtrise de la conjugaison de verbes du français chez les élèves de 4<sup>ème</sup> année d'études du niveau secondaire du comté de Vihiga.

Rappelons également que le test entier a été coté sur 60 pts au total. Les scores enregistrés par les élèves se présentent dans le tableau suivant.

**Tableau 9: Scores réalisés par les sujets au test de conjugaison**

S01 25	S02 31	S03 33	S04 31	S05 34	S06 36	S07 33
S08 26	S09 31	S10 28	S11 07	S12 18	S13 24	S14 11
S15 25	S16 35	S17 46	S18 37	S19 48	S20 29	S21 40
S 22 33	S23 42	S24 43	S25 23	S26 35	S27 34	S28 39
S29 46	S30 42	S31 40	S32 19	S33 41	S34 42	S35 45
S36 30	S37 34	S38 27	S39 35	S40 37	S41 31	S42 25
S43 31	S44 47	S45 37	S46 11	S47 20	S48 20	S49 15
S50 32	S51 27	S52 11	S53 19	S54 20	S55 25	S56 25
S57	44					
<b>Total sujets</b>	<b>57</b>					
<b>Total scores</b>	<b>1755</b>					

*Source : Enquête de terrain*

Légende : S : sujet

#### **4.1.2 Résultats par tiroir verbal et maîtrise de la conjugaison des verbes du français**

##### **A. Présent de l'indicatif**

Sous cette rubrique, nous nous sommes intéressée à connaître le nombre d'élèves ayant passé le test de conjugaison et qui ont fait preuve de la maîtrise de celle-ci au temps présent. Les notes obtenues par ces sujets sont reprises dans le tableau ci-après.

**Tableau 10: Notes enregistrées au test au temps présent**

S01-04	S11-1	S21-7	S31-7	S41-5	S51-3
S02-8	S12-3	S22-5	S32-2	S42-2	S52-3
S03-6	S13-5	S23-7	S33-7	S43-6	S53-4
S04-6	S14-3	S24-8	S34-7	S44-9	S54-7
S05-7	S15-5	S25-5	S35-6	S45-9	S55-7
S06-6	S16-6	S26-6	S36-7	S46-4	S56-7
S07-5	S17-8	S27-6	S37-6	S47-5	S57-8
S08-6	S18-5	S28-8	S38-5	S48-6	
S09-6	S19-8	S29-7	S39-5	S49-4	
S10-5	S20-3	S30-7	S40-8	S50-5	

---

**Nombre des 57  
sujets**

---

**Total des 325  
scores**

---

Source: Test de conjugaison des verbes du français

Moyenne du groupe:  $325/57= 6$

Est considéré avoir réussi, tout sujet ayant obtenu une note égale ou supérieure à six points.

Tout comptage fait, seuls dix sujets se sont retrouvés dans cette situation (évaluation traditionnelle).

S'agissant de la maîtrise de la conjugaison de verbes au temps présent, sachant que la correction de ceux-ci s'est faite sur 10 points, 85% de 10 donne 9 points.

Après comptage, il a été noté que 2 sujets seulement ont eu des notes égales à 9, soit 4% du groupe. Ce sont ces deux sujets qui ont fait preuve de la maîtrise de la conjugaison des verbes du français à ce temps. Il s'agit de sujets S 44 et S 45.

### **B. Imparfait de l'indicatif**

La correction des verbes conjugués à l'imparfait a été faite sur 11 points au total. Les notes obtenues par les sujets sont présentées dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 11: Notes obtenues par les sujets à l'imparfait.**

S01-04	S11-3	S21-7	S31-5	S41-7	S51-7
S02-6	S12-0	S22-6	S32-5	S42-8	S52-2
S03-7	S13-2	S23-5	S33-7	S43-4	S53-4
S04-6	S14-1	S24-8	S34-5	S44-8	S54-5
S05-5	S15-7	S25-6	S35-9	S45-8	S55-5
S06-8	S16-7	S26-7	S36-5	S46-2	S56-4
S07-7	S17-8	S27-6	S37-7	S47-4	S57-8
S08-5	S18-8	S28-7	S38-7	S48-3	
S09-6	S19-9	S29-8	S39-7	S49-3	
S10-2	S20-3	S30-6	S40-4	S50-9	

---

**Nombre des 57  
sujets**

---

**Total des 326  
scores**

---

Source : Test de conjugaison des verbes du français

Moyenne du groupe :  $326/57 = 6$

85% de 11points donne (nt) – 8 points.

Sujets ayant obtenu 8 points ou plus : - 12.

Nous constatons donc que 12 sujets seulement ont fait preuve de maîtrise de la conjugaison de verbes du français au temps imparfait, soit 21% de l'ensemble. L'écart entre le présent (4%) et l'imparfait (21%) est de loin significatif. Ce qui signifie que les sujets qui ont passé le test ont plus échoué au présent qu'à l'imparfait.

### **C. Passé composé de l'indicatif**

De la même manière que le présent et l'imparfait, nous avons cherché à connaître combien des sujets ont maîtrisé la conjugaison des verbes du français au passé composé. Les notes obtenues au test sont reprises dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 12: Notes obtenues par les élèves au temps passé composé**

S01-04	S11-0	S21-8	S31-10	S41-8	S51-5
S02-6	S12-4	S22-4	S32-3	S42-4	S52-0
S03-5	S13-5	S23-10	S33-6	S43-6	S53-3
S04-4	S14-3	S24-7	S34-6	S44-9	S54-2
S05-6	S15-4	S25-3	S35-7	S45-8	S55-4
S06-9	S16-4	S26-7	S36-3	S46-0	S56-3
S07-8	S17-10	S27-8	S37-5	S47-1	S57-7
S08-4	S18-10	S28-8	S38-2	S48-4	
S09-6	S19-10	S29-10	S39-4	S49-0	
S10-3	S20-07	S30-10	S40-4	S50-7	
<hr/>					
Nombre des 57 sujets					
<hr/>					
Total des 308 scores					
<hr/>					

$$M: 308/57 = 5$$

Source : Test de conjugaison de verbes du français

Si l'on compare les scores des sujets à la moyenne du groupe, on constate qu'il y a 33 sujets qui ont obtenu des notes supérieures à 5 points. Le comptage fait conduit à constater qu'il y a 33 sujets qui ont obtenu 5 points ou plus.

Allant dans le sens du seuil proposé par la pédagogie de maîtrise, 85% de 10 points donne (nt) 9 points. Comparé aux notes obtenues par les sujets au test, on constate qu'il y a 9 sujets qui ont fait preuve de la maîtrise de la conjugaison des verbes au passé composé, soit 16% de l'ensemble. Comparé aux deux premiers temps, le présent et l'imparfait, il est clair que l'imparfait est plus maîtrisé que le passé composé et le présent.

#### **D. Plus-que-parfait**

Les notes enregistrées au test de conjugaison des verbes du français à ce tiroir verbal du mode indicatif sont présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 13: Résultats des élèves au test de la conjugaison au temps plus-que-parfait**

S01-2	S11-0	S21-2	S31-2	S41-1	S51-2
S02-1	S12-0	S22-2	S32-1	S42-1	S52-0
S03-2	S13-0	S23-2	S33-2	S43-1	S53-1
S04-2	S14-0	S24-0	S34-3	S44-2	S54-0
S05-1	S15-0	S25-2	S35-2	S45-1	S55-2
S06-1	S16-2	S26-1	S36-2	S46-0	S56-0
S07-1	S17-3	S27-2	S37-2	S47-0	S57-3
S08-1	S18-2	S28-2	S38-1	S48-0	
S09-2	S19-2	S29-2	S39-3	S49-1	
S10-0	S20-2	S30-2	S40-3	S50-0	
<hr/>					
<b>Nombre des 57</b>					
<b>sujets</b>					
<hr/>					
<b>Total des 78</b>					
<b>scores</b>					
<hr/>					

Source : Test de conjugaison de verbes du français

Au niveau de ce temps du passé du mode indicatif, quatre exercices de conjugaison des verbes du français ont fait l'objet de l'évaluation à l'aide du test. Les quatre exercices ont été corrigés sur 5 points. 85% de 5 donne (nt) 3points, Le comptage de ceux qui ont obtenu 3 points ou plus a conduit à établir que 5 sujets seulement, soit 9% de l'ensemble ont fait preuve de la maîtrise de la conjugaison des verbes au temps « plus-que-parfait. Ce pourcentage de maîtrise est faible.

#### **E. Futur simple**

Ce tiroir verbal du mode indicatif a été évalué moyennant 7 exercices de conjugaison, qui ont été corrigés sur 8 points. Les résultats enregistrés sont repris dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 14: Résultats au test de conjugaison au temps futur simple**

S01-1	S11-0	S21-4	S31-3	S41-2	S51-3
S02-1	S12-2	S22-6	S32-3	S42-1	S52-1
S03-3	S13-2	S23-6	S33-7	S43-3	S53-1
S04-3	S14-1	S24-6	S34-7	S44-6	S54-3
S05-3	S15-3	S25-1	S35-6	S45-1	S55-2
S06-3	S16-7	S26-3	S36-3	S46-1	S56-2
S07-3	S17-6	S27-3	S37-5	S47-3	S57-5
S08-2	S18-3	S28-3	S38-5	S48-2	
S09-3	S19-6	S29-3	S39-6	S49-3	
S10-6	S20-1	S30-6	S40-7	S50-3	
<hr/>					
Nombre des sujets	57				
<hr/>					
Total des scores	194				
<hr/>					

Source : Test de conjugaison de verbes du français

85% de 8 points correspondent à 7 points. Est supposé avoir maîtrisé la conjugaison des verbes au futur simple, celui/celle qui a obtenu 7 points. Après comptage, nous constatons qu'il y a 4 candidats seulement qui ont obtenu 7 points, et donc ont maîtrisé la conjugaison de verbes au futur simple. Ce qui représente 7 % de l'ensemble. Encore un faible pourcentage de maîtrise de la conjugaison de verbes du français à ce temps.

## **F. Futur proche**

Les résultats obtenus lors de l'évaluation de la conjugaison de verbes du français au futur proche, évalués sur 6 points, sont consignés dans le tableau ci-après.

**Tableau 15: Performance des sujets au test de conjugaison des verbes au futur proche**

S01-3	S11-1	S21-3	S31-4	S41-3	S51-3
S02-3	S12-2	S22-3	S32-2	S42-3	S52-2
S03-3	S13-3	S23-3	S33-4	S43-3	S53-3
S04-3	S14-2	S24-3	S34-3	S44-4	S54-0
S05-3	S15-4	S25-2	S35-5	S45-3	S55-2
S06-3	S16-3	S26-3	S36-3	S46-1	S56-4
S07-3	S17-3	S27-3	S37-3	S47-3	S57-4
S08-3	S18-3	S28-3	S38-3	S48-1	
S09-3	S19-4	S29-4	S39-3	S49-2	
S10-3	S20-3	S30-4	S40-3	S50-3	
<hr/>					
Nombre des sujets	57				
<hr/>					
Total des scores	165				
<hr/>					

Source : Test de conjugaison de verbes du français

Moyenne du groupe :  $165/57 = 3$

Sujets ayant obtenu 3points ou plus = 46

Par rapport à la moyenne du groupe, 46 sujets ont obtenu 3 points et au-delà. Ce qui représenterait 80.70% de réussite (évaluation traditionnelle).

85% de 6 = 5.

Un sujet seulement a obtenu 5 points. Donc c'est ce sujet qui a fait preuve de maîtrise de la conjugaison des verbes du français au futur proche, ce qui représente 2% de l'ensemble.

## G. Conditionnel présent

**Tableau 16: Notes obtenues au mode conditionnel présent**

S01-4	S11-2	S21-6	S31-5	S41-4	S51-3
S02-3	S12-4	S22-5	S32-3	S42-3	S52-2
S03-4	S13-4	S23-6	S33-4	S43-6	S53-3
S04-4	S14-0	S24-6	S34-6	S44-6	S54-3
S05-4	S15-2	S25-5	S35-6	S45-3	S55-1
S06-4	S16-2	S26-5	S36-3	S46-1	S56-3
S07-4	S17-6	S27-5	S37-3	S47-1	S57-5
S08-4	S18-3	S28-5	S38-1	S48-2	
S09-4	S19-6	S29-6	S39-4	S49-0	
S10-2	S20-2	S30-4	S40-6	S50-5	

---

Nombre des 57  
sujets :

---

**Total des 214  
scores :**

---

Source : Test de conjugaison de verbes du français

Moyenne du groupe :  $214/57 = 4$

Par rapport à la moyenne du groupe, 33 sujets ont obtenu des notes égales ou supérieures à 4.

Ce temps du mode conditionnel a été évalué, partant de cinq exercices, sur 6 points au total.

85% de 6 ayant donné 5, le comptage a révélé que 19 sujets ont obtenu des notes égales ou supérieures à 5, soit 33% de l'ensemble.

## H. Subjonctif présent

**Tableau 17: Scores enregistrés au subjonctif présent**

S01-3	S11-1	S21-3	S31-4	S41-3	S51-3
S02-3	S12-3	S22-2	S32-0	S42-3	S52-2
S03-3	S13-3	S23-3	S33-4	S43-2	S53-0
S04-3	S14-1	S24-3	S34-4	S44-3	S54-1
S05-2	S15-0	S25-1	S35-4	S45-3	S55-2
S06-2	S16-2	S26-3	S36-3	S46-2	S56-3
S07-2	S17-2	S27-3	S37-3	S47-3	S57-3
S08-1	S18-3	S28-3	S38-3	S48-3	
S09-2	S19-3	S29-4	S39-3	S49-2	
S10-4	S20-4	S30-4	S40-2	S50-2	

---

Nombre des 57  
sujets :

---

Total des 145  
scores :

---

Source : Test de conjugaison des verbes du français

Moyenne du groupe :  $145/57 = 3$

Nombre des sujets ayant obtenu 3 ou plus : 35, soit 61.40% (évaluation traditionnelle).

Ce temps du mode subjonctif a été évalué moyennant quatre exercices, et a été coté sur 4 points. 85% de 4 donne (nt) 3. Le comptage de ceux/celles ayant obtenu 3 ou plus a conduit à identifier 35 sujets, soit 61.40% de l'ensemble. Ce sont ces sujets qui ont fait preuve de la maîtrise de la conjugaison de verbes du français au mode subjonctif présent. Les résultats ainsi enregistrés se présentent de la manière suivante, dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 18: Maîtrise de la conjugaison des verbes du français par temps verbal**

	<b>F</b>	<b>%</b>
Subjonctif présent	35	40.22
Conditionnel présent	19	21.83
Imparfait	12	13.79
Passé composé	9	10.34
Plus-que-parfait	5	5.74
Futur simple	4	4.59
Présent	2	2.29
Futur proche	1	1.14
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>100</b>

*Source : Test de conjugaison de verbes du français*

Nous n'avons pas l'intention de vouloir comparer les modes entre eux, sachant que le nombre d'exercices par mode n'a pas été le même pour les trois modes évalués dans cette étude. Il s'agit du mode indicatif, avec beaucoup de temps de conjugaison, tels que le présent, l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait, le futur simple et le futur proche, tandis que le conditionnel et le subjonctif n'ont qu'un seul temps chacun : le présent.

Dans l'ensemble, il faut constater que la maîtrise de la conjugaison de verbes du français n'est pas satisfaisante pour tous les temps de l'indicatif. Quant aux deux autres modes, nous émettons de réserve pour dire qu'ils sont maîtrisés ou non, compte tenu du petit nombre d'exercices auxquels les élèves ont été soumis.

#### **4.1.3 Erreurs et classification d'erreurs de conjugaison de verbes du français**

L'objectif 2 de la présente étude a consisté à dépister les erreurs commises par les élèves des écoles secondaires du comté de Vihiga, en conjugaison de verbes du français.

Quoi que fastidieuse, la tâche d'identification des erreurs commises par les élèves ayant passé le test de conjugaison a permis de dépister et d'inventorier un nombre important d'erreurs de conjugaison que nous présentons dans le tableau ci-après :

**Tableau 19: Tiroir verbal et erreurs commises par les élèves**

	<b>F</b>	<b>%</b>
Présent	249	17.46
Imparfait	254	17.81
Passé composé	262	18.37
Plus-que-parfait	149	10.44
Futur simple	210	14.72
Futur proche	118	8.27
Conditionnel présent	97	6.80
Subjonctif présent	87	6.10
<b>Total</b>	<b>1426</b>	<b>100.00</b>

*Source : Test de conjugaison de verbes du français*

Comme on peut le lire dans ce tableau, les élèves ont commis de nombreuses erreurs de conjugaison de verbes. Ce nombre s'élève à près de 1426. Le calcul des pourcentages donne une idée sur la répartition d'erreurs par temps de conjugaison. Examinons seulement les temps du mode indicatif. Nous remarquons qu'il n'y a pas d'écart significatif entre les erreurs de conjugaison commises à tous ces temps : moins de 10% d'écart entre eux.

Nous avons été frappée par le nombre important d'omission, c'est-à-dire par le nombre de verbes qui n'ont pas été conjugués. Nous en avons compté 26 au total. Parmi ces verbes, nous avons rencontré les suivants :

- des verbes du premier groupe (verbes en – er) : adorer, sucer, demander ;
- des verbes du deuxième groupe (ir) : courir ;
- des verbes du troisième groupe (oir) : avoir, recevoir, ne pas pleuvoir ;

- des verbes du groupe 4 (re) : reprendre, apparaître, craindre, reconnaître ;
- des verbes pronominaux : se rencontrer, se souvenir, se balader, se trouver, se rappeler, se tromper, s'appeler.

#### 4.1.3.1 Erreurs commises par temps de conjugaison de verbes

##### A. Erreurs commises au présent de l'indicatif

**Tableau 20: Formes erronées enregistrées à l'indicatif**

Formes erronées	Formes correctes
A 4. Cette chanson rappels ma jeunesse.	Cette chanson rappelle ma jeunesse.
A 5. L'enseignant leur demandent de se taire.	L'enseignant leur demande de se taire.
A 6. Qui frappe à la porte ? Ce'st Paul.	Qui frappe à la porte ? C'est Paul.
A 7. Vous connaissez la raison de votre punition.	Vous connaissez la raison de votre punition.
A 8. Les livres ont arrangent dans la bibliothèque	Les livres sont arrangés dans la bibliothèque.
A 10. Ils ne plus sortent la nuit.	Ils ne sortent plus la nuit.
A 1. Beaucoup d'élèves s'exprime en français	Beaucoup d'élèves s'expriment en français.
A 2. Cette année, je part en vacances au mois de novembre.	Cette année, je pars en vacances au mois de novembre.
A 4. Cette chanson rappelles ma jeunesse.	Cette chanson me rappelle ma jeunesse.
A 2. Cette année, je parts en vacances Au mois de novembre.	Cette année, je pars en vacance au mois de novembre.
A 7. Vous connaissez la raison de votre punition.	Vous connaissez la raison de votre punition.
A 4. Cette chanson rappelle ma jeunesse.	Cette chanson me rappelle ma jeunesse.
A 9. Clarisse hiche la tête quand je lui parle.	Clarisse hoche la tête quand je lui parle.
A 1. Beaucoup d'élèves exprimes en français.	Beaucoup d'élèves s'expriment en

	français.
A 2. Cette année, je partis en vacances au mois de novembre.	Cette année, je pars en vacances au mois de novembre.
A 6. Qui frappe à la porte ? Ce est Paul.	Qui frappe à la porte ? C'est Paul.
A 7. Vous connaissez la raison de votre punition.	Vous connaissez la raison de votre punition.
A 8 Les livres es arranges dans la bibliothèque.	Les livres sont arrangés à la bibliothèque.
A 9. Clarisse hoche la tête quand je lui parle.	Clarisse hoche la tête quand je lui parle.
A 10. Elles sortients la nuit.	Elles ne sortent plus la nuit.
A 5. L'enseignant leur demand de se taire.	L'enseignant leur demande de se taire.
A 7. Vous connaissons la raison de votre punition.	Vous connaissez la raison de votre punition.
A 8. Les livres étaient arrangent dans la bibliothèque.	Les livres sont arrangés dans la Bibliothèque.
A 10. Elles ne plus sortiraient la nuit.	Elles ne sortent plus la nuit.
A 2. Cette année, je parti en vacances au mois de novembre.	Cette année, je pars en vacances au moi de novembre.
A 6. Qui frappe à la porte ? Ce es Paul.	Qui frappe à la porte ? C'est Paul.
A 8. Les livres être arrange dans la bibliothèque.	Les livres sont arrangés dans la bibliothèque.
A 4. Cette chanson se rappelle ma jeunesse.	Cette chanson me rappelle ma Jeunesse.
A 8. Les livres sont arranger dans la bibliothèque.	Les livres sont arrangés dans la bibliothèque.
A 10. Elles ne plus sortent la nuit.	Elles ne sortent plus la nuit.
A 1. Beaucoup d'élèves ils expriment en français.	Beaucoup d'élèves s'expriment en français.
A 4. Cette chanson rappelons ma jeunesse.	Cette chanson me rappelle ma Jeunesse.

A 2. Cette année, je parte en vacances  
au mois de novembre.

A 1. Beaucoup d'élèves ils se sont expriment en français.

A 2. Cette année, je me suis part en vacances  
au mois de novembre.

A 4. Cette chanson s'ont ma jeunesse.

A 8. Les livres sont arrangeons dans la bibliothèque.

A 8. Les livres ont arrangé dans la bibliothèque.

A 8. Les livres sont arrangé dans la bibliothèque.

A 10. Elles ne sortient plus la nuit.

A 2. Cette année, je paris en vacances  
au mois de novembre.

A 4. Cette chanson rappelez ma jeunesse.

A 9. Clarisse hochi la tête quand je lui parle.

A 10. Elles ne plus sort la nuit.

A 8. Les livres arrangé dans la bibliothèque.

A 10. Elles ne sortissent plus la nuit.

A 1. Beaucoup d'élèves siexpriment en français.

A 8. Les livres ont arrangé dans la bibliothèque.

A 8. Les livres sont arranges dans la bibliothèque.

Cette année, je pars en vacances  
au mois de novembre.

français.

Cette année, je pars en vacances  
au mois de novembre.

Cette chanson me rappelle ma  
jeunesse.

Les livres sont arrangés dans la  
bibliothèque.

Les livres sont arrangés dans la  
bibliothèque.

Les livres sont arrangés dans la  
bibliothèque.

Elles ne sortent plus la nuit.

Cette année, je pars en vacances  
au mois de novembre.

Cette chanson me rappelle ma  
Jeunesse.

Clarisse hoche la tête quand je lui  
parle.

Elles ne sortent plus la nuit.

Les livres sont arrangés dans la  
bibliothèque.

Elles ne sortent plus la nuit.

Beaucoup d'élèves s'expriment  
en français.

Les livres sont arrangés dans la  
bibliothèque.

Les livres sont arrangés dans la

A 10. Elles ne sortissent plus la nuit.

A 1. Beaucoup d'élèves exprimes en français.

A 1. Beaucoup d'élèves s'exprimer en français

A 2. Cette année, je partie en vacances  
au mois de novembre.

A 3. Nous parles à nos parents chaque jour.

A 8. Elles ne sortirent pas

Légende :

A : Présent de l'indicatif ;

Chiffre 1, 2...n : Exercice de conjugaison de verbes.

---

bibliothèque.

Elles ne sortent plus la nuit.

Beaucoup d'élèves s'expriment  
en français.

Beaucoup d'élèves s'expriment  
en français.

Cette année, je pars en  
vacances au mois de  
novembre.

Nous parlons à nos parents  
chaque jour.

Elles ne sortent plus la nuit.

## **B. Erreurs commises à l'imparfait**

**Tableau 21: Formes erronées enregistrées à l'imparfait**

<b>Formes erronées</b>	<b>Formes correctes</b>
B1. Je aimais l'anglais et le kiswahili.  Je aimairait l'anglais et le kiswahili. Je aimions l'anglais et le kiswahili. Je aimairais l'anglais et le kiswahili.	J'aimais l'anglais et le kiswahili.
B2. Quand j'avait deux ans, je sucerait beaucoup de bonbons  Quand j'avais deux ans, je sucerais beaucoup de bonbons. Quand j'avais deux ans, je sucais beaucoup de bonbons. Quand j'avais deux ans, je sucait beaucoup de bonbons.	Quand j'avais deux ans, je suçais beaucoup de bonbons.

Quand j'avais deux, je suce beaucoup de bonbons.

Quand j'avais deux ans, je sucerais beaucoup de bonbons.

Quand j'avais deux ans, je suce beaucoup de bonbons.

B3. Mwikali et Nabwire habitait loin de leur école.

Mwikali et Nabwire habitaient  
loin de leur école.

Mwikali et Nabwire habitent loin de leur école.

B4. Le perroquet se trouverait au salon de la maison.

Le perroquet se trouvait au  
salon de la maison.

Le perroquet se trouverais au salon de la maison.

Le perroquet se trouveras au salon de la maison.

Le perroquet se trouvent au salon de la maison.

Le perroquet s'trouver au salon de la maison.

Le perroquet se trouvera au salon de la maison.

Le perroquet se trouve au salon de la maison.

Le perroquet se trouvant au salon de la maison.

Le perroquet se trovent au salon de la maison.

Le perroquet se trouvais au salon de la maison.

Le perroquet trouvait au salon de la maison.

B5. Plusieurs voitures passait derrière l'appartement.

Plusieurs voitures passaient...

Plusieurs voitures passais derrière l'appartement.

Plusieurs voitures passeraient derrière l'appartement.

Plusieurs voitures passeras derrière l'appartement.

Plusieurs voitures sont passaient derrière l'appartement.

Plusieurs voitures passeraient derrière l'appartement.

Plusieurs voitures passiont derrières l'appartement.

Plusieurs voitures passait derrière l'appartement.

Les voitures passent derrière l'appartement.

B6. La foule apparaissait de loin, très en colère.

La foule apparaissait de loin,  
très en colère.

La foule apparaît de loin, très en colère.

La foule appartait de loin, très en colère.

B7. Nous mangons et soudain, un visiteur entrait.

Nous mangeions et soudain, un visiteur entrait

Nous mangeons et soudain, un individu entrait.

Nous mangeras et soudain, un visiteur entrait.

Nous mangerons et soudain, un visiteur entrait.

Nous mangerions et soudain, un visiteur entrait

Nous mangerion et soudain, un visiteur entrait.

B8. Les commerçants craindaient la banqueroute.

Les commerçants craignirent la banqueroute.

Les commerçants craindaient la banqueroute.

Les commerçants crandaient la banqueroute.

B9. Nous recevoions les cadeaux de Noël

Nous recevoirient les cadeaux de Noël.

Nous recevoirions les cadeaux de Noël.

Nous recevoirais les cadeaux de Noël.

Nous recerions les cadeaux de Noël.

Nous reevions les cadeaux de Noël.

Nous recions les cadeaux de Noël.

B10. Elles repreniaient la même route...

Elles reprendraient la même route,..

Elles reprenaient la même route,...

---

Nous mangions et soudain, un  
visiteur entrait.

Les commerçants craignaient  
la banqueroute.

Nous recevions les cadeaux de Noël.

Elles reprenaient la même route, ..

## C. Erreurs commises au passé composé

**Tableau 22: Formes erronées enregistrées au passé composé**

<b>Formes erronées</b>	<b>Formes correctes</b>
C1. J'avez adore ce film. J'es adoré ce film. J'adore ce film. Je...ce film. Je ...ce film. J'avais adoré ce film. J'ai adore ce film. Je (autre) ce film. Je suis adoré ce film. J'adoré ce film.	J'ai adoré ce film.
C2. Nous sommes rentré en avril Nous somme rentrés en avril. Nous sommes rentrée en avril. Nous rentré en avril.	Nous sommes rentrés en avril.
C3. Ils ont demandi la solution à leur problème. Ils ont demande la solution à leur problème. Ils ont demandés la solution à leur problème. Ils sont demandées la solution à leur problème. Ils ont demandait la solution à leur problème. Ils sont demandé la solution à leur problème. Ils sont demande la solution à leur problème.	Ils ont demandé de solution...
C4. Tu as cout chaque jour ? Tu as couris chaque jour ? Tu as courit chaque jour ? Tu a couru chaque jour ? Tu as couri chaque jour ?	Tu as couru chaque jour ?

Tu as cu chaque jour ?  
Tu as courras chaque jour ?  
Tu as cour chaque jour ?  
Tu a couru chaque jour ?  
Tu as couriré chaque jour ?  
Tu as cou chaque jour ?  
Tu es couris chaque jour,  
Tu as cours chaque jour ?  
Tu couru chaque jour ?  
Tu as court chaque jour ?  
Tu es court chaque jour ?

C5. Vous avez choisi quoi,  
Vous ave choisi quoi ?  
Vous etes choisi quoi ?  
Vous avez choisis quoi ?  
Vous avons choisi quoi ?  
Vous avez choisis quoi ?  
Vous aves choisis quoi,  
Vous aves choisi quoi ?  
Vous avez choisir quoi ?  
Vous avez choisit quoi ?  
Vous êts choisi quoi ?

Vous avez choisi quoi ?

C6. Mes parents ont connu leur petit fils.  
Mes parents ont reconnait leurs petits fils.  
Mes parents ont reconnus leurs petits fils.  
Mes parents ont reconds leurs petits fils.  
Mes parents ont ont reconnates leurs petits fils.  
Mes parents ont recou leurs petits fils.  
Mes parents ont reconnaitre leurs petits fils.  
Mes parents sont reconnus leurs petits fils

Mes parents ont reconnu leurs petits fils.

Mes parents ont recondu leurs petits fils.  
Mes parents reconnu leurs petits fils.  
Mes parents ont renvoi leurs petits fils.  
Mes parents ont reconnatu leurs petits fils.  
Mes ne parents sont rentré leurs petits fils  
Mes parents ont reconnitu leurs petits fils.

C7. Ils ont finis leur KCSE en 2020.

Ils ont fini leur KCSE en 2020.

Ils on fini leur KCSE en 2020.

Ils ont finit leur KCSE en 2020.

Ils sont finis leur KCSE en 2020.

Ils ont finir leur KCSE en 2020.

Ils sont fini leur KCSE en 2020.

Ils on fini leurKCSE en 2020.

C8. Vous avez trompe, mes chers amis.

Vous vous êtes trompés, mes  
chers amis.

Vous sont trompé , mes chers amis.

Vous vous sont trompés, mes chers amis.

Vous sont trompés, mes chers amis.

Vous vous vous êtes trompés, mes chers amis.

Vous êtes trompées, mes chers amis.

Vous vous êtes trompé, mes chers amis.

Vous se trompé, mes chers amis.

Vous vous trompé mes chers amis.

Vous êtes vous trompés, mes ches amis.

Vous êtes se tromper, mes chers amis.

Vous êtes trompés, mes chers amis.

Vous se trompe, mes chers amis.

Vous êtes trompies, mes chers amis.

Vous êtes se trompé, mes chers amis.

Vous avez trompé, mes chers amis.

Vous vous se trompe, mes chers amis.

Vous êtes trompé, mes chers amis.

Vous avez trompé, mes chers amis.

C9. Elle est venu me chercher

Elle est venue me chercher.

Elles sont venus de chercher.

Elles ont venus de chercher.

Elles sont venu de chercher.

Elles ont venu de chercher.

Elles venues de chercher.

Elles venu de chercher.

C10. Elle n'a fait pas quelque chose sans m'avertir.

Elle n'a pas fait quelque chose sans m'avertir.

Elle ne pas fait quelque chose sans m'avertir.

Elle ont ne pas fait quelque chose sans m'avertir.

Elle ne sont pas fait quelque chose sans m'avertir.

Elle n'a pas faite quelque chose sans m'avertir.

Elle n'ai pas fait quelque chose sans m'avertir.

Elle ne pas fait quelque chose sans m'avertir.

Elle n'ai fait pas quelque chose sans m'avertir.

Elle ne suis pas fait quelque chose sans m'avertir.

Elle n'ont pas fait quelque chose sans m'avertir.

Elle ne pas fait quelque chose sans m'avertir.

Elle est fais quelque chose sans m'avertir.

Elle ne fais pas quelque chose sans m'avertir.

---

### Source : Test de conjugaison des verbes du français

Notre constat à ce niveau est que la liste des formes erronées est longue et que les erreurs constatées se répètent de manière récurrente chez bon nombre de sujets évalués, au présent, à l'imparfait comme au passé composé. Il en sera de même pour tous les autres temps de la

conjugaison des verbes qui restent. Nous préférons nous arrêter là pour l'instant et passer à la classification de ces erreurs enregistrées.

#### **4.1.4 Classification des erreurs de conjugaison de verbes du français**

Sous cette rubrique, nous présentons les types d'erreurs commises par les apprenants kenyans du comté de Vihiga en conjugaison des verbes du français, au temps présent, imparfait et passé composé. Ces erreurs sont classifiées et présentées dans le tableau ci-dessous. Pour ce faire, nous nous sommes référée à la typologie des erreurs orthographiques de Catach, adaptée par nous, pour ne retenir que les six types/catégories d'erreurs ci-après :

- Erreurs à dominante phonétique ;
- Erreurs à dominante phonogrammique ;
- Erreurs à dominante morphogrammique ;
- Erreurs concernant les homophones ;
- Erreurs concernant les idéogrammes ;
- Erreurs concernant les lettres non fonctionnelles.

#### 4.1.4.1 Classification des erreurs commises au présent de l'indicatif

**Tableau 23: Types d'erreurs de conjugaison de verbes du français commises par les apprenants au temps présent**

Types d'erreurs	F	%
2003- Omission d'une consonne	58	19.79
3003- Relation mal établie entre les catégories grammaticales	52	17.74
30044- Verbe pronominal	45	15.35
30040- Participe passé avec être	41	13.99
501- Apostrophe	23	7.84
3014- Temps	19	6.48
30031 Inversion des éléments de la négation	18	6.14
2002- Adjonction de la voyelle ou de la consonne	12	4.09
313- Ignorance du maintien ou non du radical	4	1.36
1103- Confusion des voyelles	3	1.02
314- Ignorance des lettres finales justifiables	2	0.68
510- Erreurs des signes	2	0.68
301211- Mode Infinitif- Indicatif	1	0.34
<b>Total</b>	<b>293</b>	<b>100</b>

Légende :

F : fréquence ; % : pourcentage

Source : Test de conjugaison de verbes du français

La lecture des informations contenues dans ce tableau révèle quatre types d'erreurs essentiels, dignes d'attention, car ayant obtenu au moins 10% d'erreurs en leur sein. Il s'agit du type

2003- Omission d'une consonne, 3003- Relation mal établie entre les catégories grammaticales, 30044- Verbe pronominal et 30040- Participe passé avec être.

- Omission d'une consonne

Ce type d'erreurs vient en première position, avec 19.79 % d'erreurs enregistrées. Il est illustré par les formes erronées suivantes, par exemple :

A 4 Cette chanson rappells ma jeunesse (Omission de la voyelle « e »).

A 4 Cette chanson rappeles ma jeunesse (Omission de la consonne « l »).

A 7. Vous connaissez la raison de votre punition (Omission de la consonne « s »).

- Relation mal établie entre les catégories grammaticales

Ce type d'erreurs vient en deuxième position avec 17.74% d'erreurs inventoriées. On peut le remarquer à travers les formes comme les suivantes :

A 1. Beaucoup d'élèves s'exprime en français

Dans cet exercice de conjugaison, il y a relation mal établie entre le sujet et le verbe. Le groupe sujet étant au pluriel, la terminaison du verbe devait être « ent ».

A 2. Cette année, je part en vacances au mois de novembre.

Le sujet de la phrase étant Je (première personne du singulier), la terminaison devait être « s » et non « t ».

A 5. L'enseignant leur demandent de se taire.

Le sujet de cette phrase est L'enseignant (3<sup>ème</sup> personne du singulier). La terminaison devait être « e » et non « ent ».

- Verbe pronominal

En troisième position vient le type d'erreurs lié à la conjugaison des verbes pronominaux, ayant enregistrés 15.35% d'erreurs dans l'ensemble. Selon BLED CM1/CM2 (2008), les verbes pronominaux sont ceux qui se conjuguent avec un pronom personnel de la même personne que le sujet.

Nous nous reposons

Il se lave chaque jour à 6 heures.

Dans cette étude, les formes erronées illustrant ce type d'erreurs sont par exemples :

A 1. Beaucoup d'élèves expriment en français (omission du pronom personnel « s' »).

A 4. Cette chanson rappelle ma jeunesse (omission du pronom personnel « me »).

A 4. Cette chanson se rappelle ma jeunesse (confusion entre « se » et « me » comme pronoms personnels.

- Participe passé employé avec être

Ce type d'erreurs, avec 13.99% de formes erronées, vient en quatrième place. BLED qui parle de mode et temps de la conjugaison française stipule que celui-ci s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.

L'avion est arrivé à l'heure.

La navette est arrivée à l'heure.

Dans notre corpus des formes erronées, celles-ci illustrent clairement ce type d'erreurs :

A 8. Les livres sont arranger dans la bibliothèque.

A 8. Les livres sont arrangent dans la bibliothèque.

A 8. Les livres être arrange dans la bibliothèque.

A 8. Les livres être arrangent dans la bibliothèque.

Passons à présent à la classification des erreurs commises par les élèves des écoles secondaires du comté de Vihiga en conjugaison des verbes à l'imparfait.

#### 4.1.4.2 Classification des erreurs commises à l'imparfait

**Tableau 24: Type d'erreurs de conjugaison de verbes commises à l'imparfait**

Types d'erreurs	F	%
314 Ignorance des lettres finales justifiables	87	29.69
3003 Relation mal établie entre les catégories grammaticales	38	12.97
30122 Mode indicatif- conditionnel	38	12.97
2002 adjonctions de la voyelle/consonne	35	11.95
3014 temps	30	10.24
510 erreurs de signes	26	8.87
501 Apostrophe	15	5.12
313 Ignorance du maintien ou non du radical	14	4.78
2003 Omission d'une voyelle/consonne	5	1.71
30044 Verbe pronominal	2	0.68
301211 Mode infinitif- indicatif	2	0.68
30123 Autre (s) Mode participe- infinitif	1	0.34
<b>Total</b>	<b>293</b>	<b>100.00</b>

*Source : Test de conjugaison des verbes du français*

Cinq types d'erreurs ont enregistré 10 ou plus de 10% d'erreurs en conjugaison de verbes du français, au temps imparfait du mode indicatif. C'est notamment le cas de : 314 Ignorance des lettres finales justifiables (29.69%), 3003 Relation mal établie entre les catégories grammaticales (12.97%), 30122 Mode indicatif-conditionnel (12.97%), 2002 Adjonction de la voyelle/consonne (11.95%), 3014 Temps (10.24%).

- 314 Ignorance des lettres finales justifiables

Ce type d'erreurs vient en première position de la classification des erreurs à l'imparfait.

Il est manifeste dans les formes erronées suivantes :

B6 La foule apparaissait de loin, très en colère.

La foule apparasait de loin, très en colère.

B8 Les commerçants craindaient la banqueroute.

B9 nous recevraient les cadeaux de Noël.

- 3003 Relation mal établie entre les catégories grammaticales

Ce type d'erreurs se classe en seconde position, avec ses 12.69%. Il est illustré par les formes verbales erronées ci-après, par exemple :

B3. Mwikali et Nabwire habitais loin de leur école.

B4. Le perroquet se trouvait au salon de la maison.

B5. Plusieurs voitures passais derrière l'appartement.

Plusieurs voitures passait derrière l'appartement.

B6. La foule apparaissait de loin, très en colère.

- 30122 Mode indicatif- conditionnel

Arrivé en troisième position dans la classification des types d'erreurs, celui-ci a enregistré, lui aussi, 12.69% en son sein. Les formes erronées ci-après peuvent bien illustrer ce type :

B1. Quand j'étais à l'école primaire, je aimerais l'anglais et le kiswahili.

B3. Mwikali et Nabwire habiterait loin de leur école.

B4. Le perroquet se trouverait au salon de la maison.

B7. Nous mangerions et soudain, un visiteur entrait.

B8. Les commerçants craindraient la banqueroute.

Les élèves ayant commis ce type d'erreurs ont utilisé le conditionnel présent en lieu et place de l'imparfait de l'indicatif.

- 2002 Adjonction de la voyelle/consonne

Avec ses 11.95%, ce type d'erreurs occupe la quatrième place dans le classement. Les formes erronées suivantes l'illustrent clairement :

B2. Je succais beaucoup de bonbons

A part l'erreur de signe que l'on peut signaler dans cette forme, il y a aussi l'adjonction de la consonne « c », qui double l'erreur.

B7. Nous mangeions et soudain, un visiteur entrait (- e).

Dans cette forme verbale, on s'aperçoit que la voyelle « e » est adjointe, et constitue une voyelle de trop par rapport à la forme correcte.

B9. Nous recevoions les cadeaux de Noël (- o).

Dans cette forme erronée, c'est l'ajout de la voyelle « o » qui conduit à l'erreur de conjugaison du verbe à l'imparfait.

- 3014 Temps

Ce type d'erreurs a enregistré plus de 10% de formes erronées et vient en cinquième position parmi les types d'erreurs les plus en vue. Les illustrations suivantes suffisent pour le montrer.

B7. Nous mangeons et soudain, un visiteur entrait (le présent est utilisé à la place de l'imparfait).

B3. Mwikali et Nabwire habitent loin de leur école (le présent est employé à la place de l'imparfait).

B4. Le perroquet se trouvera au salon de la maison (Le futur simple est employé en lieu et place de l'imparfait).

B5. Les voitures passent derrière l'appartement (présent- imparfait).

B6. La foule apparait de loin, très en colère (présent- imparfait)

#### 4.1.4.3 Classification des erreurs commises au passé composé

Les types d'erreurs enregistrés au passé composé sont présentés dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 25: Types d'erreurs de conjugaison, fréquences et pourcentages**

Types d'erreurs	F	%
314 Ignorance des lettres finales justifiables	33	30.27
3003 Relation mal établie entre les catégories grammaticales	13	11.92
30044 Verbe pronominal	12	11.00
30040 Participe passé avec « être »	11	10.00
3014 Temps	09	8.25
313 Ignorance du maintien ou non du radical	06	5.50
301211 indicatif- infinitif	05	4.58
2003 Omission de la voyelle/consonne	05	4.58
2002 Adjonction de la voyelle/consonne	04	3.66
510 Erreur de signe (s)	04	3.66
30042 Participe passé avec avoir, COD après	04	3.66
3003 Inversion des éléments de la négation	02	1.83
1103 confusions des voyelles	01	0.91
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100.00</b>

*Source : Test de conjugaison des verbes du français*

Au passé composé, trois types d'erreurs ont enregistré 10% ou plus de dix pourcents d'erreurs commises par les élèves de quatrième année d'études dans des écoles secondaires du comté de Vihiga : il s'agit de :

- Ignorance des lettres finales justifiables (30.27%) ;
- Relation mal établie entre les catégories grammaticales (11.92%) ;
- Participe passé avec « être » (10%).

Les autres types d'erreurs, ayant obtenu moins de 10%, ne retiennent point notre attention à ce point.

### **Ignorance des lettres finales justifiables**

Ce type d'erreurs vient en première position, avec 30.27% d'erreurs en son sein. Il s'illustre par les formes erronées ci-après :

Vous avez choisis quoi ?

Vous avez choisit quoi ?

Mes parents ont reconnait leurs petits fils

Mes parents ont recou leurs petits fils.

Ils ont finit leur KCSE Vous vous êtes trompies.

### **Relation mal établie entre les catégories grammaticales**

Ce type d'erreurs vient en seconde position, avec 11.92% d'erreurs enregistrées. Celles-ci se manifestent dans les formes erronées telles que :

Elle ont ne pas fait quelque chose, sans m'avertir (à part le placement désordonné des éléments de la négation, on voit que le sujet de la phrase et le verbe « avoir » ne concordent pas).

Elle n'ai pas fait quelque chose sans m'avertir (Il en est de même pour cette structure, le sujet et le verbe ne concordent pas non plus).

Vous sont trompé

Tu a couru

## **Participe passé avec être**

Ce type d'erreurs a enregistré 10% dans l'ensemble et se classe en troisième position.

Les formes erronées ci- après l'illustrent clairement.

Nous sommes rentré

Vous vous êtes trompé

Elle est venu me chercher.

Elles sont venus me chercher.

Un type d'erreurs identifié, ayant enregistré un nombre important d'erreurs de conjugaison n'existe pas dans la classification de Catach. Il s'agit de : **confusion des auxiliaires « être » et « avoir »**. Les élèves ont utilisé l'un ou l'autre de ces auxiliaires, l'un en lieu et place de l'autre, comme on peut le remarquer ci-dessous :

Je suis adoré ce film (être utilisé à la place de « avoir »).

Ils sont demandés... (avoir utilisé à la place de « être »).

Tu es couru chaque jour (être utilisé à la place de « avoir »). Vous êtes choisi quoi ? (Être utilisé à la place de « avoir »).

Un autre type d'erreurs rencontré chez ces élèves et qui n'existe pas dans la typologie de Catach est « **l'omission de l'auxiliaire « avoir »** », comme dans ces formes erronées :

J'adiré ce film.

Tu couru chaque jour.

Mes parent reconnu leurs petits fils.

Dans l'ensemble, un seul type d'erreurs se retrouve présent à tous les trois temps de la conjugaison des verbes. C'est « la relation mal établie entre les catégories grammaticales, qui vient en deuxième position dans les trois classifications.

Trois types d'erreurs se retrouvent dans deux classifications sur trois, il s'agit de : ignorance des lettres finales justifiables, participe passé et verbes pronominaux.

## **4.2 Résultats issus du questionnaire**

Sous cette rubrique, nous présentons et discutons les résultats issus du questionnaire soumis aux enseignant (e) s du FLE des écoles secondaires du comté de Vihiga. L'objectif 4 de la présente étude a visé à saisir les opinions et jugements de ces derniers sur l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français.

### **4.2.1 Enseignement de la conjugaison des verbes en classe de FLE**

Q 1 a) Enseignez- vous la conjugaison de verbes du français dans vos classes ?

Les réponses obtenues de tous les treize enseignant (e) s ayant réagi à cette question a été « oui ». Ceci a voulu dire qu'ils enseignent tous la conjugaison de verbes du français dans leurs classes.

### **4.2.2 Fréquence d'enseignement de la conjugaison de verbes en classe de FLE**

Q2 a) Combien de fois enseignez-vous la conjugaison de verbes du français par semaine et par classe (nombre d'heures) ?

Les réactions des sujets interrogés sont présentées dans le tableau ci-après :

#### **4.2.2.1 Enseignement de la conjugaison de verbes par classe**

**Tableau 26: Réactions exprimées par les enseignant (e) s interrogé (e) s**

	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année	4 <sup>ème</sup> année	Total
S01	X	X	-	-	2
S02	X	X	X	X	4
S03	X	X	X	X	4
S04	X	X	X	X	4
S05	X	-	-	-	1
S06	X	X	X	X	4
S07	X	X	X	X	4
S08	X	X	-	-	2
S09	X	X	-	-	2
S10	X	X	X	X	4
S11	X	X	X	X	4
S12	X	X	X	X	4
S13	-	-	X	X	2

*Source : Enquête par questionnaire*

A la lecture de ce tableau, il apparaît que huit (8) sujets sur treize (13) enseignent la conjugaison de verbes du français, de la première année du niveau secondaire à la quatrième année. Il s'agit de sujets S02, S03, S04, S06, S07, S10, S11 et S12 du groupe de travail. Trois (3) d'entre eux enseignent la conjugaison de verbes du français en première et deuxième année d'études du secondaire. C'est notamment les sujets S01, S08, S09. Un sujet (1) enseigne la conjugaison de verbes du français en troisième et quatrième année (s) d'études. C'est le cas du sujet S13. Et un autre enseigne cette matière en première année seulement. C'est le sujet S05.

Il y a lieu de retenir que la conjugaison de verbes du français est enseignée et apprise dans toutes les classes du niveau secondaire au comté de Vihiga. Rappelons que cet enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes est facultatif, sachant que le français est une langue étrangère au Kenya.

#### 4.2.2.2 Nombre de fois et d'heures d'enseignement/apprentissage du français

Les réactions enregistrées à la question 2 a) sont reprises dans le tableau suivant :

**Tableau 27: Réactions des enseignant (e) s à la Q 2**

	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année	4 <sup>ème</sup> année	Observations
S01	2h (3fois)	2 h (3fois)	-	-	
S02	-	-	-	-	Abstention
S03	2h	2h	3h	3h	Pas de nombre de fois
S04	2fois	2fois	2fois	2fois	Deux fois par semaine, pas d'heure précise
S05	-	-	-	-	Abstention
S06	1fois	1fois	1fois	1fois	1fois par semaine, pas de précision d'heure
S07	-	-	-	-	Abstention
S08	2 fois (80 min)	2 fois (80 min)	-	-	
S09	-	-	-	-	Abstention
S10	1h	2h	1h20	1h20	Pas de nombre de fois
S11	2h	2h	3h	3h	Pas de nombre de fois
S12	3h	3h	3h	3h	Pas de nombre de fois
S13	-	-	2h	2h	Pas de nombre de foi

**Source : Enquête par questionnaire**

Les informations reprises dans ce tableau surprennent par leur diversité. Nous constatons qu'il existe, parmi les enseignants interrogé (e) s, quatre tendances, à savoir :

- Ceux/celles qui n'ont rien révélé à propos du nombre de fois qu'ils/elles enseignent la conjugaison de verbes du français dans leurs classes, soit quatre au total. Ce qui représente 30.77% de l'ensemble. Ce pourcentage, déjà au-delà de 10%, est énorme et soulève la question de savoir ce que font ces sujets dans leurs classes et à l'école. Il s'agit de sujets S02, S05, S07 et S09.

- Ceux/celles qui ont précisé le nombre d'heures et de fois qu'ils/elles enseignent la conjugaison de verbes dans leurs classes. Ils/elles sont au total 2, soit 15.38% de l'ensemble. Ces sujets sont S01 et S08.
- La troisième tendance est représentée par les sujets qui ont précisé le nombre d'heures, sans avancer le nombre de fois qu'ils/elles enseignent la conjugaison de verbes. Les sujets S03, S04 et S11 font partie de cette tendance. Ils constituent 23.07% du groupe.
- La dernière tendance est celle de sujets qui n'ont mentionné que le nombre de fois, sans le nombre d'heures par leçon. C'est le cas de ces deux sujets : S04 et S06 du groupe de travail, soit 15.38% de ce groupe.

Faisons remarque que le nombre de fois et celui d'heures d'enseignement semblent varier d'un (e) enseignant (e) de français à un (e) autre. Ce constat est confirmé par ces dispositions de la législation scolaire, qui stipule ce qui suit :

*Dans les écoles publiques au Kenya, le français est enseigné comme une matière optionnelle, généralement introduite à partir de Form 1 (l'équivalent de la seconde).*

*La durée et la fréquence des cours de français varient selon les écoles, mais en général :*

- *Chaque leçon dure environ 40 minutes.*
- *Le nombre de leçons par semaine varie entre 5 et 8, en fonction de la disponibilité des enseignants et des ressources de l'école.*

#### **4.2.2.3 Suffisance ou insuffisance du nombre d'heures accordé à l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français**

Q. 2 b) Pensez-vous que ce temps consacré à la conjugaison des verbes du français est suffisant ?

Les réponses recueillies de sujets répondants sont reprises dans le tableau ci-après.

**Tableau 28: Jugements exprimés par les enseignant (e) s**

	<b>F</b>	<b>%</b>
Suffisant	<b>5</b>	38.46
Insuffisant	<b>8</b>	61.54
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100.00</b>

Source : Enquête par questionnaire

Légende :

F : fréquence

% : pourcentage

8 sujets (61.54%) sur treize pensent que le nombre d'heures consacré à l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français est insuffisant, contre 38.46% qui ont dit le contraire. Le jugement exprimé ici par la grande majorité des sujets interrogés pourrait avoir de l'incidence sur l'appropriation ou non de la conjugaison de verbes du français par les élèves apprenant le FLE au comté de Vihiga.

#### **4.2.3 Importance de l'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes du français**

Q 3 a) Pour vous, l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français est très important, important ou pas important ?

Les jugements enregistrés apparaissent dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 29: Jugements des enseignant (e) s, fréquences et pourcentages**

	<b>F</b>	<b>%</b>
Très important	12	92.30
Important	1	7.70
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100.00</b>

*Source : Enquête par questionnaire*

92.30% des sujets reconnaissent que l'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes du français est très importante, contre 7.70% de ceux/celles qui affirment qu'il est

important. Lorsqu'il a fallu justifier la prise de position des uns et des autres, voici les opinions exprimées à la question 3 b.

- Ceux qui trouvent l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français très important

S04 : - C'est très important parce que c'est le « vertébrale » de communiquer en français. Ce sujet comparerait l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français à la colonne vertébrale chez l'homme. Cette dernière constitue la charpente qui soutient le tronc et les membres. Ceci signifierait que le verbe et sa conjugaison constituerait la base de la communication en français.

S05 : - La conjugaison de verbes reste la base de la formulation des phrases et par conséquent, la communication

S09 : - Sans la conjugaison, on ne peut pas parler une très bonne rédaction parmi d'autres. Donc la conjugaison du verbe c'est un atout.

S13 : - Je pense qu'on ne peut pas bien maîtriser les aspects différents de la langue française sans la conjugaison correcte de verbes français.

#### **4.2.4 Catégories verbales et attention de l'enseignant (e)**

Q. 4 En conjugaison française, l'/les élément (s) ci-après est/sont celui/ceux auquel/auxquels vous accordez le plus d'attention quand vous enseignez : aspect du verbe, nombre, temps, mode, genre, voix, type de verbe. Les choix exprimés sont présentés dans le tableau ci-après :

**Tableau 30: Catégories verbales et attention de l'enseignant (e) lors de l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français**

	F	%
Temps	12	28.57
Genre (participe passé)	10	23.80
Nombre	7	16.67
Type du verbe	5	11.90
Mode	4	9.52
Aspect	2	4.76
Voix	2	4.76
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100.00</b>

*Source : Enquête par questionnaire*

- Il est remarquable qu'aucun sujet ne se soit intéressé à toutes les catégories verbales, en enseignant la conjugaison de verbes du français. La conséquence de l'intérêt à quelques catégories seulement rend l'enseignement/apprentissage de cette activité (la conjugaison des verbes) déficitaire et fragmentaire, au point que l'appropriation de celle-ci devient, elle aussi inefficace.
- Le temps de la conjugaison de verbes a enregistré 28.57 % de l'ensemble, se classant en première position parmi les catégories verbales les plus en vue dans l'enseignement/apprentissage de cette matière. Ceci signifie que les enseignants interrogés se préoccupent plus de cette catégorie verbale.
- En deuxième position, vient le genre, avec 23.80% d'intérêt exprimés. Il s'agit ici d'enseignant (e) s qui se sont préoccupé (e) s de l'accord du verbe avec le sujet ou du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » / « être », ou encore sans auxiliaire.
- Le nombre, comme catégorie verbale, occupe la troisième place du classement. Ceux/celles qui ont porté leur attention sur cette catégorie verbale (16.67%) prennent en compte le singulier et le pluriel de la phrase.

Je mange des fruits (sujet au singulier).

Nous mangeons des fruits (sujet au pluriel).

- Le type de verbes occupe la quatrième position du classement, avec 11.90%.
- Le mode, l'aspect et la voix ont enregistré chacun moins de 10% d'intérêt exprimés.

Ce qui veut dire que les enseignant (e) s interrogé (e) s se préoccupent très peu de ces catégories verbales, lorsqu'ils/elles enseignent la conjugaison de verbes du français.

Et par conséquent, leurs élèves auraient des difficultés par rapport à ces catégories verbales négligées.

#### **4.2.5 Catégories verbales et problèmes rencontrés par les enseignant (e) s en conjugaison des verbes**

Q 5. Parmi les éléments ci-dessus, lesquels vous posent des problèmes quand vous enseignez ?

Les réponses des sujets interrogés à cette question sont reprises dans le tableau ci-après :

**Tableau 31: Choix exprimés par les enseignant (e) s**

	<b>F</b>	<b>%</b>
Temps	6	26.08
Genre (participe passé)	5	21.73
Type d verbes	4	17.39
Mode	3	13.04
Aspect	2	8.69
Nombre	2	8.69
Voix	1	4.34
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100.00</b>

**Source : Enquête par questionnaire**

L'emploi des temps verbaux est pointé comme catégorie verbale posant beaucoup de problèmes aux enseignant (e) s en conjugaison de verbes du français. Avec 26.08%, cette catégorie occupe la première position du classement des catégories verbales. Le nombre

important des verbes du français pourrait être retenu comme facteur crucial à la base des difficultés à ce niveau. Au total, on tourne autour de 8000 verbes différents en français. Les verbes les plus fréquents ne représentent que 2000 verbes au maximum, les autres sont d'un usage plus rare (<http://fr.quora.com>) 19 septembre 2021 ; 1<sup>er</sup> mars 2025 à 13h13. Il existe également plusieurs temps de la conjugaison de verbes en français. Parmi ceux-ci figurent des temps simples et des temps composés. Chaque temps a ses variations, ce qui complique la tâche et aux enseignant (e) s et aux élèves.

Le genre vient en deuxième position, avec 21.73%. Les sujets qui ont mentionné cette catégorie comme source de problèmes, ont fait allusion à l'accord du verbe aux temps du passé, surtout au passé composé et au plus-que-parfait.

Le type de verbes vient en troisième lieu comme catégorie, source de difficultés chez les sujets enquêtés. Il a enregistré 17.39%. Comme pour les temps de la conjugaison, il faut reconnaître qu'il existe aussi, en français, plusieurs types de verbes. En général, il y en a quatre, à savoir : les verbes en – er ; - ir ; - oir et – re. Chaque type a ses terminaisons aux différentes personnes grammaticales, aux différents temps et modes de verbes, sans oublier les nombreuses exceptions que l'on y rencontre. Nous n'oublions pas non plus de signaler l'existence des verbes dits « réguliers » et des verbes dits « irréguliers », chaque type avec ses particularités de conjugaison.

Le mode est aussi retenu comme catégorie – source de problèmes chez les enseignant (e) s en conjugaison de verbes. Comme pour les autres catégories qui précèdent, il existe sept modes en conjugaison, répartis en modes personnels et modes impersonnels. Les modes personnels sont : l'indicatif, le subjonctif, le conditionnel, le l'impératif. Et les modes impersonnels sont : l'infinitif, le participe et le gérondif. Les premiers admettent la distinction des personnes grammaticales et les seconds n'admettent point cette distinction.

Ayant obtenu moins de 10%, les catégories verbales comme l'aspect, le nombre et la voix semblent être celles qui n'offrent pas de difficultés majeures aux enseignant (e) s.

#### 4.2.6 Types de verbes du français habituellement enseignés par les enseignants

Question 6 : Pouvez-vous rappeler les groupes de verbes que vous enseignez habituellement en classe de FLE ?

Les réponses obtenues de sujets ayant répondu à cette question sont reprises dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 32: types de verbes habituellement enseignés en classe de FLE**

	F	%
ER	12	33.33
IR	12	33.33
RE	7	19.44
Oir	5	13.88
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100.00</b>

*Source : Enquête par questionnaire*

D'après les sujets interrogés, ils enseignent tous les quatre groupes ou types de verbes, avec une préférence remarquable pour les verbes en – er (première position), les verbes en - ir (2<sup>ème</sup> position), les verbes en - re (3<sup>ème</sup> position, et en dernière position, les verbes en – oir. Tous les types de verbes repris par ces sujets ont obtenu un pourcentage supérieur à 10%. Ce qui montre que ces enseignant (e) s enseignent tous ces types de verbes dans leurs classes de FLE.

#### 4.2.7 groupes/types de verbes et difficultés des apprenant (e) s

Question 7. Lesquels de ces groupes de verbes posent le plus de problèmes à vos apprenant (e) s ?

Les réponses à cette question sont consignées dans le tableau ci-après.

**Tableau 33: Type de verbes et difficultés des apprenant (e) s en conjugaison des verbes du français**

	F	%
ER	10	43.48
IR	7	30.43
RE	4	17.39
Oir	2	8.69
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100.00</b>

**Source : Enquête par questionnaire**

Il y a lieu de noter que trois types de verbes posent des difficultés aux apprenant (e) s du FLE en conjugaison des verbes, au comté de VIHIGA. Il s'agit de verbes en - oir, de verbes en – ir et de verbes en – re. L'unique groupe de verbes qui ne poserait pas de problèmes aux élèves serait celui de verbes en – er.

#### **4.2.8 Difficultés des apprenant (e) s en conjugaison de verbes et stratégies d'enseignement pour leur contournement**

Question 8 Avez-vous conscience de stratégies particulières à utiliser pour résoudre les problèmes des élèves ?

**Tableau 34: Existence ou non de stratégies pour résoudre les difficultés des apprenant (e) s**

	F	%
Oui	5	38.46
Non	4	30.77
Indécis	4	30.77
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100.00</b>

**Source : Enquête par questionnaire**

38.46% d'enseignant(e) s interrogé (e) s affirment qu'il existe des stratégies susceptibles d'aider à résoudre les difficultés des apprenant (e) s en conjugaison de verbes du français,

contre 30.77% qui ont dit le contraire. Curieusement, 30.77% d'autres enseignant (e) s se sont abstenu (e) s.

Pour ceux qui ont dit « oui », les stratégies avancées par eux/elles sont reprises dans le tableau ci-après

**Tableau 35: Stratégies de résolution des difficultés des élèves en conjugaison des verbes du français**

	<b>F</b>	<b>%</b>
Faire beaucoup de pratiques	4	25.00
Faire beaucoup d'exercices de conjugaison en classe	3	18.75
Favoriser la mémorisation	1	6.25
Enseigner les verbes par groupe	1	6.25
Pratiquer l'enseignement individuel	1	6.25
Recourir à l'internet	1	6.25
Enseigner par les chansons	1	6.25
Enseigner par les mots-croisés	1	6.25
Donner de devoirs chaque jour	1	6.25
Discuter en groupe	1	6.25
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100.00</b>

Source : Enquête par questionnaire

10 stratégies d'aide à la résolution des difficultés des élèves ont été proposées par les sujets interrogés. De ces dix stratégies, deux seulement ont enregistré des pourcentages supérieurs à 10%. Il s'agit de :

- Faire beaucoup de pratiques (25%) ;
- Faire beaucoup d'exercices de conjugaison en classe (18.75%).

Ce sont ces deux stratégies qui peuvent donc être considérées comme essentielles pour résoudre les problèmes des élèves en conjugaison de verbes du français. A y regarder de près, les deux ne seraient pas différentes l'une de l'autre. Elles pourraient

être fusionnées en une seule : « l'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes du français par la pratique ».

Les huit stratégies restantes, n'ayant pas atteint les dix pourcents, n'auraient pas de poids voulu pour être retenues comme stratégies d'aide en conjugaison de verbes du français. Trois d'entre elles sont difficiles à comprendre. C'est le cas de :

- enseigner les verbes par groupe ;
- pratiquer l'enseignement individuel ;
- recourir à l'Internet.

Un entretien avec ceux/celles qui les ont proposées pourrait clarifier en quoi elles consistent et comment obtenir leur application pendant les séquences didactiques destinées à la conjugaison de verbes.

Les sujets qui ont dit « Non », n'ont proposé aucune stratégie d'aide.

Au moment où les sujets qui ont dit « Non » n'ont rien proposé comme stratégie d'aide aux problèmes de conjugaison, il est curieux et même étonnant de constater que ceux qui se sont abstenus ont avancé quelques-unes, notamment :

- faire des pratiques (S02) ;
- enseigner par les chansons (S05) ;
- recourir aux mots croisés (S05) ;
- discuter en groupe (S08) ;
- donner aux élèves beaucoup d'exercices (S08) ;
- donner trois verbes chaque jour comme devoir (S09) ;
- utiliser de groupes de discussion (S09).

A vrai dire, il n'y a pas de différences entre les sujets qui ont dit « oui » et ceux qui se sont abstenus à cette question. Ce qui est tout-à-fait paradoxal et incompréhensible.

#### 4.2.9 Perception de la conjugaison de verbes du français par les élèves

Question 9 : Comment vos apprenant (e) s considèrent-ils/elles les leçons de conjugaison des verbes du français ?

Les jugements exprimés par les enseignant (e) s à cette question sont repris dans le tableau suivant.

**Tableau 36: Perceptions de leçons de conjugaison par les élèves**

	<b>F</b>	<b>%</b>
Très difficile (s)	1	7.69
Difficile (s)	11	84.62
Facile (s)	1	7.69
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100.00</b>

*Source : enquête par questionnaire*

La grande majorité des sujets interrogés affirme (nt) que les leçons de conjugaison de verbes du français sont difficiles (84.62%). Ceux qui trouvent qu'elles sont très difficiles et faciles ont enregistré un pourcentage faible, soit 7.69%. Ce qui est, en réalité, bien négligeable.

#### 4.2.10 Conseils à donner aux apprenant (e) s

Question 10 : Avez-vous des conseils à donner à ceux qui penseraient que la conjugaison française est difficile ou très difficile ?

Les réactions à cette question sont présentées dans le tableau ci-après :

**Tableau 37: Conseils proposés par les enseignant (e) s**

	<b>F</b>	<b>%</b>
Faire la pratique	9	69.23
Faire des exercices	1	7.69
Créer des jeux sur les verbes	1	7.69
Varié les méthodes pédagogiques	1	7.69
Indécision	1	7.69
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100.00</b>

*Source : Enquête par questionnaire*

« Faire la pratique » (69.23%) revient ici comme seul conseil imposant, à donner aux élèves qui pensent que la conjugaison est difficile ou très difficile, par leurs enseignant (e) s. Les autres conseils, ayant enregistré 7.69% de choix chacun, sont sans poids considérable, et donc négligeable, statistiquement parlant.

Revenons aux sujets qui ont proposé « faire la pratique » comme conseil à donner aux élèves qui considèrent la conjugaison de verbes du français comme « difficile », voire « très difficile ». Ceux-ci justifient ce conseil en ces termes :

S07 : « C'est en forgeant que l'on devient forgeron » ;

S09 : il faut toujours faire la pratique plusieurs fois pour être habitué ».

Cependant, ces sujets ne précisent pas en quoi consisterait cette pratique. Toujours à ce sujet, une question se pose : « y a-t-il une différence entre « faire la pratique » et « faire des exercices ? ». Seul un entretien avec ces sujets pouvait permettre d'enregistrer des explications audibles de ce conseil.

#### **4.2.11 Rendement des apprenants en conjugaison de verbes du français**

Question 11 : le rendement de vos apprenant (e) s aux épreuves de conjugaison de verbes du français est : meilleur ? Satisfaisant ? Médiocre ? Mauvais ?

Les choix exprimés sont présentés de la manière suivante.

**Tableau 38: jugements opérés par les sujets répondants**

	<b>F</b>	<b>%</b>
Satisfaisant	12	92.30
Médiocre	1	7.70
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100.00</b>

**Source : enquête par questionnaire**

92.30% des sujets interrogés affirment que le rendement de leurs élèves aux épreuves de conjugaison est « satisfaisant », contre 7.70% qui ont dit qu'il est « médiocre. Cette appréciation des enseignant (e) s interrogé (e) s contraste fortement avec le constat établi lors de l'évaluation de leurs élèves à notre test de conjugaison.

**Synthèse partielle**

Au vu des résultats présentés ci-dessus et prenant en compte le seuil fixé par la pédagogie de maîtrise des apprentissages, il y a lieu de retenir que les élèves testés n'ont pas maîtrisé la conjugaison de verbes du français. Ces derniers ont commis de nombreuses erreurs dans leurs réponses, qui appartiennent à deux grandes catégories de la typologie de Catach, à savoir, les erreurs phonogrammiques et les erreurs morphogrammiques. Les enseignants interrogés reconnaissent l'importance de la conjugaison de verbes du français, mais affirment que les heures d'enseignement du français ne sont pas suffisantes pour un apprentissage efficace.

## CHAPITRE CINQUIEME

### SYNTHESE, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

#### 5.0 Introduction

Sous ce chapitre, nous présentons, tour à tour, la synthèse, la conclusion, les recommandations, ainsi que les pistes pour les études ultérieures.

#### 5.1 Synthèse

Ce travail qui touche à sa fin, a porté sur l'évaluation des connaissances et les erreurs commises par les apprenant (e) s kenyan (e) s des écoles secondaires publiques du comté de Vihiga, en conjugaison de verbes du français. Il a été basé sur la théorie du behaviorisme, autrement appelé « comportementalisme ». A cette théorie, sont associés des noms comme Skinner (représentant appliqué à la pédagogie), Pavlov, Watson, Garette et Rey. Cette théorie considère l'apprentissage comme un processus encouragé par l'utilisation des récompense ou renforcements positifs, et des punitions ou renforcements négatifs. Elle trouve ses applications dans l'enseignement/apprentissage à travers la pédagogie par objectifs, la pédagogie de maîtrise des apprentissages et l'approche par compétence. Considérée par Bloom (1968) comme concept et par Dubouchet comme « stratégie », la pédagogie de maîtrise des apprentissages repose sur l'hypothèse selon laquelle « tout apprenant peut arriver à une maîtrise totale ou du moins de 85 à 90% des notions et des opérations enseignées, si on lui laisse suffisamment de temps et qu'on utilise les moyens adéquats ».

Dans la droite ligne de cette théorie, l'étude a clarifié les concepts connexes comme, « objectif », « unité didactique », compétence et performance », « évaluation », « erreur » et « remédiation ».

L'étude comprend cinq chapitres, dont le premier, Introduction générale, développe l'origine, la problématique, les questions et objectifs, ainsi que les aspects méthodologiques de celle-ci. Le chapitre 2, intitulé « études antérieures », expose les études empiriques réalisées sur la conjugaison et son évaluation, dans le monde, en Afrique et au Kenya. Il spécifie ce qui a été fait et ce qui n'a pas été fait par rapport à l'objet de la présente étude. Le chapitre 3 est relatif aux aspects méthodologiques de l'étude, notamment la perspective méthodologique, le terrain, la population et l'échantillon, les techniques d'enquête et celles d'analyse de données. Le quatrième chapitre est en rapport avec les résultats de l'étude, résultats issus du test d'évaluation des connaissances en conjugaison de verbes du français et ceux issus du questionnaire d'enquête. Le dernier chapitre (le cinquième donc) présente la synthèse, les conclusions, les recommandations et les pistes pour les études ultérieures.

L'étude a été guidée par les questions suivantes :

- 1°. Quel est le niveau de maîtrise de la conjugaison de verbes du français chez les Apprenant (e) s kényan (e) s du FLE du comté de Vihiga ?
- 2°. Quelles sont les erreurs commises par ces derniers en conjugaison de verbes du français ?
- 3° A quel (s) type (s) de la classification d'erreurs de Catach appartiennent ces erreurs commises par les apprenants du FLE du comté de Vihiga ?
- 4° Quels sont les opinions et jugements des enseignant du FLE du comté de Vihiga face aux erreurs de conjugaison de verbes du français commises par leurs apprenant (e) s ?

Elle a reposé sur les objectifs ci- dessous :

1. Évaluer le niveau de maîtrise de la conjugaison de verbes du français chez les apprenants kényans des écoles secondaires publiques du comté de Vihiga ;

2. dépister les erreurs commises par ces derniers en conjugaison de verbes du français ;
3. classer ces erreurs dans des types existants de la classification de Catach ;
4. saisir les opinions et jugements des enseignant (e) s du FLE du comté de Vihiga sur la conjugaison de verbes du français.

L'étude a recouru au test de connaissance et au questionnaire d'enquête pour la collecte de données. Celles-ci ont été analysées quantitativement et qualitativement à l'aide des mesures statistiques, telles que la moyenne arithmétique, les fréquences et les pourcentages (pour les données du test), l'analyse de contenu, type classique, les fréquences et les pourcentages (pour les données du questionnaire).

Le premier objectif de l'étude a été d'évaluer le niveau de maîtrise de la conjugaison des verbes du français. Par rapport à celui-ci, elle a permis d'établir les constats ci-après :

1° partant de la moyenne arithmétique du groupe, l'étude a révélé que la majorité des sujets ont obtenu des notes égales ou supérieures à la moyenne de celui-ci, et par conséquent, ont réalisé un rendement satisfaisant au test des connaissances de la conjugaison de verbes du français.

Prenant en compte le seuil fixé par la pédagogie de maîtrise (85 à 90%), aucun sujet du groupe de travail n'a pu atteindre le seuil de maîtrise de la conjugaison de verbes. Ce qui veut dire que le temps et les moyens consacrés à l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français ne sont ni suffisants ni appropriés.

2° Considérant la maîtrise de la conjugaison de verbes du français au temps présent, à l'imparfait et au passé composé, l'étude a permis de constater que les pourcentages des sujets qui ont obtenu des notes égales ou supérieures au seuil de maîtrise de la conjugaison de verbes du français sont, dans l'ensemble, faibles. Il y a lieu de retenir ici que le passé composé est le temps le plus maîtrisé par ces candidats, suivi de l'imparfait et en dernier lieu,

par le présent. Par contre, l'écart de maîtrise, entre l'imparfait et le présent n'est pas significatif.

L'objectif 2 de l'étude a été en rapport avec le dépistage des erreurs de conjugaison commises par les apprenant (e) s kényan (e) s du FLE des écoles secondaires publiques et privées du comté de Vihiga. Le dépistage et l'inventaire d'erreurs de conjugaison de verbes a permis d'établir les constats ci-après :

1° Au total, 1426 erreurs ont été dépistées et inventoriées. Ce qui signifie que les sujets enquêtés ont commis des erreurs nombreuses et variées, qui méritent l'attention de tout chercheur et praticien de l'enseignement/apprentissage du FLE, en général, et de la conjugaison de verbes du français, en particulier.

2° Il a été identifié un nombre important de verbes qui n'ont pas été conjugués par ces sujets. Ceux-ci appartiennent à tous les types de verbes, à savoir : les verbes en – er ; - ir ; - oir ; - re.

Le troisième objectif de cette étude a consisté à classer les erreurs des apprenant (e) s en conjugaison de verbes du français dans des types, référence faite à la typologie de Catach. Rappelons que seuls trois tiroirs verbaux ont été concernés par les analyses à ce niveau. Il s'est agi du présent de l'indicatif, de l'imparfait et du passé composé. A ce niveau, l'étude a révélé ce qui suit :

1° Au temps présent, quatre types d'erreurs ont enregistré 10 ou plus de 10% de formes erronées. Il s'agit de : 2003 – omission d'une voyelle ou une consonne ; 3003 – Relation mal établie entre les catégories grammaticales ; 30044 – verbes pronominaux ; 30040 – participe passé avec être.

2° L'imparfait a enregistré un grand nombre de formes erronées, notamment : 314 – Ignorance des lettres finales justifiables ; 3003 – relation mal établie entre les catégories grammaticales ; 30122 – Mode indicatif – conditionnel ; 2002 – adjonction d'une voyelle ou consonne ; - 3014 – temps.

3° Le passé composé s'est classé en seconde position, avec des formes erronées suivantes : 514 – ignorance des lettres finales justifiables ; 3003 – relation mal établie entre les catégories grammaticales ; 30044 – verbes pronominaux ; 30040 – participe passé avec être.

4° Un seul type d'erreurs s'est retrouvé à tous les trois temps. C'est le 3003 – relation mal établie entre les catégories grammaticales.

5° trois types d'erreurs se sont retrouvés à deux temps sur trois. Il s'agit de : 514 – ignorance des lettres finales justifiables ; 30040 – participe passé avec être ; 30044 – verbes pronominaux.

6° Ces quatre types d'erreurs peuvent être retenus comme les plus fréquents chez les sujets enquêtés : 3003 ; 514 ; 30040 et 30044.

7° Ces quatre types appartiennent à deux grandes catégories d'erreurs, à savoir, les erreurs à dominante phonogrammique et celles à dominante morphogrammique. C'est cette dernière catégorie d'erreurs qui domine chez les sujets ayant passé le test.

Le dernier objectif de ce travail est celui en rapport avec les opinions et jugements exprimés par les enseignant (e) s du FLE du comté de Vihiga vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français. L'étude a permis de noter ce qui suit :

1° L'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français intéresse les enseignant (e) s du FLE du comté de Vihiga, qui l'enseignent dans toutes les classes du secondaire, de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année (s) d'études ;

2° Cet enseignement est très important, car le verbe est la base de la phrase, et donc la base de la communication ;

3° le nombre de fois et d'heures d'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français varie d'une école à l'autre, d'un (e) enseignant (e) à l'autre ;

4° le nombre d'heures d'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français est insuffisant ;

- 5° quand ils/elles enseignent, ces enseignant (e) s interrogé (e) s accordent de l'attention aux éléments suivants : temps, genre, nombre, type de verbes. Aucun sujet ne s'est intéressé à toutes les catégories verbales ;
- 6° l'emploi de temps verbaux, du genre, de types de verbes et du mode posent des sérieux problèmes aux enseignant (e) s et à leurs élèves ;
- 7° à part les verbes du 1<sup>er</sup> groupe (er), les autres groupes posent des problèmes aux apprenants (verbes en – ir, - oir, et – re). Cette affirmation contrarie fortement les résultats du test, qui ont montré que les élèves ont des difficultés à tous les types de verbes.
- 8° Pour surmonter ces difficultés, les enseignant (e) s recourent à la pratique et aux exercices de conjugaisons de verbes dans leurs classes de FLE ;
- 9° les enseignant (e) s du FLE interrogé (e) s rapportent que leurs élèves trouvent les leçons de conjugaison de verbes « difficiles » ;
- 10° Ils/elles affirment que le rendement de leurs élèves en conjugaison de verbes du français est « satisfaisant ». Encore une contradiction avec le constat établi par les résultats du test de connaissances, selon lequel aucun élève n'a maîtrisé la conjugaison de verbes du français.

## **5.2 Conclusions**

En entreprenant cette étude, notre attente a été d'apporter notre contribution, si minime soit-elle à l'appropriation maximale de la conjugaison de verbes du français par les élèves. Cette étude a le mérite d'avoir permis d'établir que (qu') :

- 1° les élèves ayant passé le test n'ont pas fait preuve de maîtrise de la conjugaison de verbes du français, eu égard aux recommandations de la pédagogie de maîtrise ;
- 2° Ils/elles ont commis une multitude d'erreurs de nature diverse et variée ;
- 3° leur classification a conduit au constat qu'elles relèvent de quatre types : erreurs d'ignorance de lettres finales justifiables, erreurs d'omission de voyelle ou de

consonne, erreurs de relation mal établie entre les catégories grammaticales, erreurs de conjugaison de verbes pronominaux et erreurs de participe passé avec être ;

4° ces erreurs se regroupent en deux systèmes : erreurs à dominante phonogrammique et erreur à dominante morphogrammique ;

5° Les erreurs à dominante phonogrammique sont en rapport avec l'adjonction des voyelles ou des consonnes, l'omission des voyelles ou des consonnes, la confusion des lettres terminales incontournables ; tandis que les erreurs à dominante morphogrammique comprennent les relations mal établies entre les catégories grammaticales, les participes passés avec être, les verbes pronominaux, les modes et les temps.

L'étude a également recouru au questionnaire. Les résultats enregistrés ont permis de saisir les opinions et jugements des enseignants sur l'enseignement/apprentissage de la conjugaison de verbes du français. Ceux-ci sont dans l'ensemble favorables et/ou positifs à l'égard de la conjugaison de verbes du français. Malgré toute l'importance reconnue à cette matière, l'étude a retenu que (qu') :

6° le nombre d'heures consacré à celle-ci n'est pas suffisant pour permettre une appropriation maximale de celle-ci ;

7° les enseignants éprouvent des difficultés sérieuses par rapport à l'emploi de temps, de modes et types de verbes ;

8° les élèves considèrent la conjugaison de verbes du français comme « difficile » ; ce qui justifierait, en partie, la non maîtrise de cette matière par eux/elles et la non conjugaison d'un nombre important de verbes appartenant à tous les types.

Notre étude comporte quelques limites. Le test d'évaluation des connaissances n'a pas pris en compte tous les modes et temps de la conjugaison de verbes. C'est le cas du mode

« infinitif » et « participe ». C'est le cas également du temps « passé simple », « passé antérieur », « futur antérieur du passé ». Il y a aussi le nombre réduit d'exercices de conjugaison de verbes à certains modes et temps évalués, notamment le conditionnel et le subjonctif présent.

L'étude n'a pas la prétention d'avoir épuisé tous les éléments et aspects de la conjugaison de verbes du français. La concordance des temps, le discours direct et indirect, par exemple, n'ont pas été examinés.

### **5.3 Recommandations**

A la lumière des résultats de la présente étude, nous recommandons aux enseignant (e) s les directives ci-après, en vue d'un enseignement efficace de la conjugaison de verbes du français :

- 1° n'enseigner que les verbes d'usage courant dans la langue ;
- 2° ne s'en tenir qu'aux verbes retenus dans le programme national du français ;
- 3° enseigner la conjugaison des verbes par exercices structuraux, en combinant deux verbes et amenant les apprenants à assimiler les formes verbales par simple automatisme ;
- 4° varier le plus possible les exercices classiques de conjugaison ;
- 5° réciter oralement tout le verbe, en suivant les personnes grammaticales ;
- 6° réciter le verbe, en mélangeant les personnes grammaticales ;
- 7° ne pas faire de la conjugaison seulement, pendant toute une leçon ;
- 8° ne pas faire bloquer par cœur les règles d'emploi des modes et des temps ;
- 9° identifier l'infinitif du verbe pour le classer dans son groupe d'appartenance et tenir compte de terminaisons des verbes de ce groupe ;

10° le système d'enseignement kenyan devrait rehausser le seuil de réussite ou seuil de maîtrise en adoptant celui recommandé par la pédagogie de la maîtrise, entre 85 et 90% de maîtrise des notions apprises ;

11° quant à l'erreur, l'enseignant (e) du FLE devrait être attentif/attentive aux erreurs commises par les élèves, en vue d'y proposer des exercices de remédiation appropriés.

#### **5.4 Pistes pour des études ultérieures**

Eu égard aux résultats, aux conclusions et aux limites de l'étude, quelques pistes en vue de recherches ultérieures sont envisageables, à savoir :

1° une étude beaucoup plus étendue devrait être menée au niveau des autres comtés du Kenya, avec pour ambition de confirmer ou infirmer les constats auxquels a abouti la présente recherche ;

2° une étude, prenant en compte les modes et temps n'ayant pas été évalués dans le présent travail, notamment le mode infinitif et/ou participe ; les temps passé simple, passé antérieur, futur antérieur, futur antérieur du passé, devrait être réalisée pour combler les lacunes de la présente étude ;

3° une étude visant à examiner la maîtrise de la concordance des temps dans les propositions principales et dans les subordonnées (cas des phrases complexes) devrait être envisagée par d'autres chercheurs/chercheuses ;

4° enfin, une étude consacrée à l'évaluation des cas d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être et/ou avoir devrait aussi être envisagée, à l'avenir.

## BIBLIOGRAPHIE

### 1. Ouvrages

Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. P.U.F.

Bekkering, W. (Ed.). (1992). *Training and teaching: Learning how to do it*. Tool.

Bescherelle. (1997). *La conjugaison pour tous: Dictionnaire de 12000 verbes*. Hatier.

Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Labor.

Bloom, B. S., et al. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (Éd. nouvelle).  
Montréal.

Bulili, C., Kazadi, I. M., & Matu, P. M. (2020). *Une évaluation des compétences en production écrite des apprenants kenyans du FLE au niveau secondaire: Cas du district de Vihiga*. Utafiti Foundation.

Carette, V., & Rey, B. (2011). *Savoir enseigner dans le secondaire: Didactique générale*.  
De Boeck.

Catach, N. (1986). *L'orthographe française: Traité théorique et pratique*. Nathan.

Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Georges Thone.
- De Landsheere, G., & De Landsheere, V. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation* (2e éd.). Georges Thone.
- Descoubes, F., Paul, J., & Meunier, A. (1997). *Grammaire pour les textes 5e*. Larousse-Bordas.
- Dubois, J. (1978). *Langue française: Linguistique et pédagogie*. Larousse.
- Dubois, J., & Lagane, R. (2004). *Grammaire: Toutes les notions fondamentales. Toutes les règles clairement expliquées. Analyse grammaticale et logique*. Larousse.
- Dubois, J., et al. (1970). *Langue française: Linguistique et pédagogie*. Larousse.
- Garret, H. E. (1958). *Statistics in psychology and education*. Longmans.
- Gumucian, H., & Marois, C. (2000). *Initiation à la recherche en géographie: Chapitre 6. Les méthodes d'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon*. Presses de l'université de Montréal.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. ESP.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier.

Javeau, C. (1990). *L'enquête par questionnaire: Manuel à l'usage du praticien* (4e éd.). Éditions de l'université de Bruxelles.

Kasomo, D. (2007). *Research methods in humanities and Education*. Egerton university Press. Nairobi

Le Lay, Y. (2014). *Conjugaison*. Larousse.

Mager, R. F. (1975). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Bordas.

Mager, R. (1972). *Définir les objectifs pédagogiques*. Bordas.

Mambo, M. (2006). L'apprentissage de français langue étrangère dans un milieu anglophone: Défis et tentatives d'avancement. In F. K. Iraki (Ed.), *Research on French teaching in Eastern Africa: Opportunities and challenges*. Nairobi.

Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. PUF.

Mucchielli, R. (1990). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale: Connaissance du problème. Applications pratiques*. ESF.

- Puren, C. (2009). *Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle*.  
<http://www.christianpuren.com>
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Nouvelle éd.).  
OPHRYS.
- Tagliante, C. (2006). *Techniques et pratiques de classe: La classe de langue*. Clé  
International.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Boeck.
- Vial, J. (1970). *Pédagogie de l'orthographe française*. P.U.F.
- Abdala, S., & Babaci, R. (2017). *Les erreurs des élèves et leurs difficultés: L'emploi des  
temps verbaux (imparfait/passé simple) dans la rédaction d'un texte narratif en  
FLE* [Mémoire de Master, inédit].
- Alix Louis Chartes, J. (2012). *Les erreurs récurrentes en français langue seconde (FLS):  
Aider les apprenants à les corriger* [Mémoire de Master, Université du Québec à  
Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/5094/1/M12636.pdf>
- Guérif, N. (2012). *L'enseignement de la conjugaison en FLE: Les représentations et  
pratiques déclarées d'enseignants de FLE novices* [Mémoire de Master 2, inédit].
- Guerouah, K. (2015). *Analyse des difficultés du choix des verbes être/avoir dans la  
conjugaison chez des apprenants de 4ème année* [Mémoire de Master, Université  
de Mostaganem]. <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/7139>

- Hacquard-Taylor, C. (2014). *L'apprentissage du français langue seconde: Les erreurs interlangues chez les élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau-Brunswick* [Mémoire de Master 2, Université Stendhal Grenoble 3]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067545/document>
- Labdi, A. (2013). *L'analyse des erreurs en production écrite: Cas des élèves de 4ème année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra* [Mémoire de Master, inédit].
- Mwilambwe, N. B. (2013). *Évaluation de la compétence textuelle des étudiants kenyans du FLE* [Thèse de doctorat, inédit].
- Odiala, V. A. (2021). *Compétences des apprenants kenyans du FLE à travers leurs productions écrites sous forme de textes injonctifs: Cas des recettes et programmes* [Mémoire de Master, inédit].
- Sherrer, F. (2016). *Conception et expérimentation d'un jeu vidéo pédagogique pour l'apprentissage de la conjugaison* [Mémoire de Master, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102805>
- Benveniste, C. B. (2005). Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le français d'aujourd'hui*, 1(148), 75–87.
- Bloom, B. S. (1982). Test reliability for what? In *Readings in Educational and Psychological Measurement* (pp. 126–134). Houghton Mifflin.

Namukwaya, H. K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 3, 209–223.

Dubois, J., et al. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Rey, A., Robert, P., & Rey-Debove, J. (1967). *Le Petit Robert de la langue française*. Éditions le Petit Robert.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Nouvelle éd. revue et augmentée). OPHRYS.

Antonius, R. (2007). Ce que doit inclure un projet de mémoire ou de thèse. Université du Québec à Montréal. <https://uqam.ca>

Dubouchet, F. (2021). *Pédagogie de maîtrise*. <https://tecfaetu.unige.ch/staf11/fdubou/staf11/ex1/pdemaitrise.ch/html>

N'Guessan Lavri, N. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences: La nécessaire mutation de l'IPNETP. *Colloque*, Marakech, 29–31 octobre.

Sing, A. P., & Jadhav, P. (2024). TSC new teacher registration guidelines, requirements and online procedure: Easily get your TSC number. <https://educationnewshub.co.ke/tsc-new-teacher-registratio-guidelines-requirements-and-online-procedure-easily-get-your-tsc-number/>

Salomão, A. (2023). Techniques de collecte de données et approche descriptive. <https://www.ebsco.com> 09/15/2023

Yahiaoui. Zoubir (2023). Synchronie et diachronie en linguistique. [enseignantessite.wordpress.com](https://enseignantessite.wordpress.com) 30 novembre 2023

## ANNEXES

### Annexe 1 : Test d'évaluation des connaissances en conjugaison des verbes du français

#### A. Complétez les trous avec la forme correcte du verbe entre parenthèses au présent de l'indicatif (10pts)

1. Beaucoup d'élèves \_\_\_\_\_ (aller) en vacances à Mombasa.
2. Cette année, je \_\_\_\_\_ (partir) en vacances au mois de novembre.
3. Nous \_\_\_\_\_ (parler) à nos parents chaque jour.
4. Cette chanson \_\_\_\_\_ me (rappeler) ma jeûneuse.
5. L'enseignant leur \_\_\_\_\_ (demander) de se taire.
6. Qui frappe à la porte ? ce \_\_\_\_\_ (être) Paul.
7. Vous \_\_\_\_\_ (connaître) la raison de votre punition.
8. Les livres \_\_\_\_\_ (être arranger) dans la bibliothèque.
9. Clarisse \_\_\_\_\_ (lever) la tête quand je lui parle.
10. Elles \_\_\_\_\_ (ne plus sortir) la nuit.

#### B. Mettez les verbes entre parenthèses à l'imparfait (11pts)

1. Quand j'étais à l'école primaire, je \_\_\_ (aimer) l'anglais et le kiswahili.
2. Quand j'\_\_\_ (avoir) deux ans, je \_\_\_ (sucrer) beaucoup de bonbons.
3. Mwikali et Wabwire \_\_\_ (habiter) loin de leur école.
4. Le perroquet \_\_\_ (se trouver) au salon de la maison.
5. Plusieurs voitures \_\_\_ (être garer) derrière l'appartement.
6. La foule \_\_\_ (apparaître) de loin, très en colère !
7. Nous \_\_\_ (manger) et soudain, un visiteur entra.
8. Les commerçants \_\_\_ (craindre) la banqueroute.
9. Nous \_\_\_ (recevoir) les cadeaux de Noël.
10. Elles \_\_\_ (avoir) de la chance dans leur vie.

**C. Complétez avec la correcte forme du passe compose en faisant attention à l'auxiliaire. (10pts)**

1. J'adore \_\_\_\_ ( adorer) ce film.
2. Nous \_\_\_\_ ( rentrer) en avril.
3. Ils \_\_\_\_ ( demander) la solution à leur problème.
4. Tu \_\_\_\_ (cuire) le repas ?
5. Vous \_\_\_\_ (choisir) quoi ?
6. Mes parents \_\_\_\_ (reconnaître) leurs petits fils.
7. Ils \_\_\_\_ ( finir) leur K.C.S.E en 2020.
8. Vous \_\_\_\_ (se tromper) , mes chers amis.
9. Elles \_\_\_\_ ( venir) de chercher.
10. Elle \_\_\_\_ ( ne pas faire) quelque chose sans m'avertir.

**D. Mettez les verbes parenthèses au Plus –que-parfait. (5pts)**

1. Je me rappelle ce que mon père \_\_\_\_ (me dire).
2. Chaque fois que quelqu'un \_\_\_\_ (passer) devant la parcelle, le chien aboyait.
3. Nous sommes allés chez la directrice parce qu'elle nous \_\_\_\_ (inviter)
4. Personne ne savait quand il \_\_\_\_ (sortir)

**E. Complétez les trous avec la correcte forme du verbe entre parenthèses au Futur simple. (8pts)**

1. Le devoir \_\_\_\_ (être) remis la semaine prochaine.
2. La prochaine que tu \_\_\_\_ (vouloir) sortir , tu me \_\_\_\_ (demander)la permission.
3. Quand je \_\_\_\_ (être) grand , je \_\_\_\_ (souvenir) de mon prof de français
4. Il \_\_\_\_ (ne pas pleuvoir) demain
5. Nous \_\_\_\_ (se voir) la semaine prochaine.

**F. Mettez les verbes entre parenthèses a la forme qui convient**

**Future proche (6pts)**

1. Dans cinq minutes, le train \_\_\_\_ (entrer) en gare.
2. Demain, pierre et moi \_\_\_\_ ( aller) à Nairobi.
3. Il est 13h 00 on \_\_\_\_ (déjeuner)au restaurant a cote.
4. Ferme les fenêtres sinon les moustiques \_\_\_\_ (entrer) dans la maison.
5. Après les études \_\_\_\_ ( travailler) pour gagner la vie.

**Conditionnel présent (6pts)**

1. Si j'étais le fils du président je \_\_\_\_ (aller) étudier à Harvard.
2. S'il gagnait au Lotto, il \_\_\_\_ ( acheter) une grande maison
3. Si j'étais un oiseau, je \_\_\_\_ (chanter) comme le rossignol.
4. Si Faith et Mumu étaient des amies, elles \_\_\_\_ (ne pas se séparer) pour longtemps.
5. Si j'étais ministre de l'environnement, je \_\_\_\_ (planter) des arbres un peu partout au Kenya.

**Subjonctif (4pts)**

1. Il faut vraiment que tu \_\_\_\_ (visiter) le Kenya , un jour.

2. Il faut que vous \_\_\_\_ (essayer) les spécialité d'ici.
3. Je demande que tu \_\_\_\_\_ (venir) tout de suite car j'ai besoin de toi.
4. Les parents de Atieno craignent que quelque chose \_\_\_\_\_ (arriver) à leur fille.

## Annexe 2 : Typologie d'erreurs d'orthographe de N. Catach

I. Erreurs à dominante phonétique				
10. Omission ou adjonction	100 lettre Maintenant, arbruste	101. Syllabe Bienteur≠bienfaiteur		
11. Confusion	110. Sourde-sonore 1100. p-b puplier 1101. t-d tortoir 1102. f-v valfe 1103. autres	111. liquides l-r car≠cal 112. nasales m-n nimer	113. semi-voyelle Quiller ≠ cuiller 114. voyelles Défin ≠ défunt	
II. Erreurs à dominante phonogrammique (L'élève connaît les sons sans connaître leur transcription)				
20. Altérant la valeur phonique	Voyelle Diagramme-vocalique (1) accent	Semi-voyelle	Consonne Diagramme consonantique (2)	Consonne simple ou double

200. omission ou adjonction	2000. boef, merite, Cheuveu suite	2001. briler Paille ≠ paille	2002. exès Gérrir Recu Exciste şçore	2003. enui ≠ ennui ≠ Asis ≠ assis Sossie ≠ sosie
201 confusion	2010 Oisis ≠ oasis Nè ≠ né	2011 Paille ≠ paye	2012 (cfr 11)	2013 Serai ≠ serrai
202 inversion	2020 Idoit ≠ idiot Elève ≠ élève	2021 Vielle ≠ veille	2022 Danmé ≠ damné Ceillir ≠ cueillir	
21 N'altérant pas la valeur phonique	Voyelle Diagramme vocalique accent	Semi-voyelle	Consonne Diagramme consonantique cédille	Consonne simple ou double justifiable
210. Omission ou adjonction	2100 Sin ≠ sein It –ut Abime- abîme Oeuil Éteau fûmer	2101 Joailer Criller pingoin	2102 Ticket Guorille reçit	2103 Pensser enffermer
	21000 binette			21030 Aléger allourdir
211. confusion	2110 Blème inventère	2111 noiller	2112 pharmatie	
212 Inversion	2120 ciclyste			
III. Erreurs à dominante morphogram mique ( L'élève ne restecte pas l'orthographe des éléments non-phonétiques)				
30. les morphèmes grammaticaux				
300. Relation mal établie entre :				

	3000. les catégories grammaticales Des ombres passées	3002. adjectifs et noms 30020. Juxtaposés 30021. Non juxtaposés 3003. sujet-verbe 30030. Juxtaposés 30031. Inversés 30032. Non juxtaposés	3004 participes passés et noms sans auxiliaires (3002) 30040 avec être 30041 avec avoir sans C.O.D 30042 C.O.D après 30043 C.O.D avant 30044 verbe pronominal	
	3001. confusion dans les formes du pluriel Chevaux verroux			
	3010. Non et déterminant du nom La routes, les rue Les gens...il,			
	3011. nom, adj +complément Sac de bille...pleine de truite	3012. Mode 30120 infinitif-participe 301211. Infinitif-indicatif 30122. Indicatif-conditionnel 30123 autres	3013 groupe verbal-désinence Il écrit ; il geind 3014 Temps Criai ≠ criais	
31. Les morphèmes lexicaux				
310. Non-reconnaissance des mots	312. Ignorance des pré ! suf ! fixes anterrement	314. Ignorance des lettres finales justifiables Un marchand Couvers, blan, heurus.		
311. Ignorance de la famille lexicale inabité	313. Ignorance du maintien ou			

	non du radical Nous vogons			
IV. Erreurs concernant les homophones				
40. Homophones de discours L'arme ≠ larme Encore sage ≠ en corsage	41. Homophones lexicaux Chant –champ Voie – voix Vain - vin	42. homophones grammaticaux 420 a/à 421 et/est 422 ce/se 423 ces/ses 424 ou/où 425 on/ont 426 son/sont 427 Ni/n'y 428 autres		
V. Erreurs concernant les idéogrammes				
50 omission ou adjonction 500 Majuscule 5000 Nom propre/commun 5001 En tête du § ou après un point 51 confusion	501 Apostrophe 502 Trait d'union	503 Ponctuation 5030 Le point 5031 la virgule 5032 Autres signes  510 Erreurs de signes		
VI. Erreurs concernant les lettres non fonctionnelle s				
60. voyelle Douçatre -douceâtre	61 consonne 610 consonne grecque 611 consonne latine sculter	612 fausse étymologie Domter (domi tare) 613 consonne simple ou double difficilement justifiable Combatif, imbécilité, boursouffler 614 finales particulières Abrit, frai, preuve		

### Annexe 3 : Questionnaire d'enquête destiné aux enseignant (e) s

#### Identification du répondant

Age: \_\_\_\_\_  
Sexe: Male   
Female   
Diplôme obtenu: License   
Master   
Diplôme   
Doctorat   
Spécialité : \_\_\_\_\_  
École : nationale  Régionale  Comté  Sous comté  Autre   
Ancienneté : 1-5an(s)   
6-11ans   
12-17ans   
18-23ans   
24 et plus   
Langue(s) parlée(s): \_\_\_\_\_

#### Question proprement dites

Consigne : cochez dans la cas correspondant à l'assertion qui traduit le mieux votre opinion et complétez les pointilles chaque fois que c'est nécessaire. Plusieurs réponses peuvent être possibles selon le cas.

1. a) Enseignez-vous la conjugaison des verbes en classe du français ?  
Oui  Non  indécis

b) Si non, pourquoi ?

2. a) Combien de fois enseignez-vous la conjugaison des verbes par semaines et par classe (nombre d'heures)

- 1ere annee
- 2eme annee
- 3eme annee
- 4eme année

b) Pensez-vous que ce temps consacré à la conjugaison des verbes est :

- Suffisant
- Insuffisant
- Indécis

3. Pour vous, l'enseignement/apprentissage de la conjugaison des verbes français est :

Très important  Important  Pas du tout important  Indécis

b) Justifiez votre prise de position.

---

---

---

---

4. En conjugaison française, l'/les élément(s) ci-après est/sont celui /ceux auquel(s) auxquels vous accordez le plus d'attention quand vous enseignez.

- a. le genre
- b. le nombre
- c. le mode
- d. le temps
- e. la voix
- f. l'aspect
- g. le type de verbe

5. Parmi les éléments ci-dessus (Qn 4) lesquels vous posent des problèmes quand vous enseignez ?

---

---

---

6. Pouvez-vous rappelez les groupes des verbes que vous enseignez habituellement dans la classe de FLE ?

---

---

---

---

7. Lesquels de ce groupes des verbes posent les plus de problèmes à vos apprenants ?

---

---

---

---

8. Avez-vous conscience de stratégies particulières que vous utilisez pour résoudre ce problème ? Si oui lequel ?

---

---

---

---

9. Comment vos apprenants considèrent-ils les leçons de la conjugaison des verbes français ?

- a. Très difficile
- b. Difficile
- c. Facile
- d. indécis

10. Avez-vous des conseils à donner à ceux qui penseraient que la conjugaison française est difficile ou très difficile.

---

---

---

11. Le rendement de vos apprenants aux épreuves de conjugaison des verbes du français est :

- Meilleur
- Satisfaisant
- Médiocre
- Mauvais
- Indécis

12. Que faites-vous pour faciliter et améliorer l'enseignement apprentissage de la conjugaison française de la classe de FLE ?

---

---

---

---

13. Avez-vous autre choses à dire en rapport avec la conjugaison des verbes français à l'école secondaire kenyane ?

---

---

#### **Annexe 4 : Copie de réponses au test de connaissance en conjugaison des verbes du français**

##### **A. Complétez les trous avec la forme correcte du verbe entre parenthèses au présent de l'indicatif**

11. Beaucoup d'élèves VONT (aller) en vacances à Mombasa.
12. Cette année, je PARS (partir) en vacances au mois de novembre.
13. Nous PARLONS (parler) à nos parents chaque jour.
14. Cette chanson ME RAPPELLE me (rappeler) ma jeûneuse.
15. L'enseignant leur DEMANDE (demander) de se taire.
16. Qui frappe à la porte ? c'EST (être) Paul.
17. Vous CONNAISSEZ (connaître) la raison de votre punition.
18. Les livres SONT ARRANGE (être arranger) dans la bibliothèque.
19. Clarisse LEVE (lever) la tête quand je lui parle.
20. Elles NE SORTENT PLUS (ne plus sortir) la nuit.

##### **B. Mettez les verbes entre parenthèses à l'imparfait**

11. Quand j'étais à l'école primaire, je AIMAIS (aimer) l'anglais et le kiswahili.
12. Quand j'\_\_\_\_\_ (avoir) deux ans, j' AVAIT SUCAIT (sucrer) beaucoup de bonbons.
13. Mwikali et Wabwire HABITAIENT (habiter) loin de leur école.
14. Le perroquet SE TROUVAIT (se trouver) au salon de la maison.
15. Plusieurs voitures ETAIT GARE (être garer) derrière l'appartement.
16. La foule APPARAÎTAIT (apparaître) de loin, très en colère !
17. Nous MANGEIONS (manger) et soudain, un visiteur entra.
18. Les commerçants CRAIGNAIENT (craindre) la banqueroute.
19. Nous RECEVIONS (recevoir) les cadeaux de Noël.
20. Elles AVAIENT (avoir) de la chance dans leur vie.

**C. Complétez avec la correcte forme du passe compose en faisant attention à l'auxiliaire.**

11. J'AI ADORE \_\_\_\_ (adorer) ce film.
12. Nous \_\_ SOMMES RENTRE \_\_\_\_ (rentrer) en avril.
13. Ils \_\_ ONT DEMANDE \_\_\_\_ (demander) la solution à leur problème.
14. Tu \_\_ A CUIT \_\_\_\_ (cuire) le repas ?
15. Vous \_\_ AVEZ CHIOSI \_\_\_\_ (choisir) quoi ?
16. Mes parents \_\_ ONT RECONNU \_\_\_\_ (reconnaître) leurs petits fils.
17. Ils \_\_ ONT FINI \_\_\_\_ (finir) leur K.C.S.E en 2020.
18. Vous \_\_ VOUS \_\_ ETES \_\_ TROMPES \_\_\_\_ (se tromper) , mes chers amis.
19. Elles \_\_ SONT VENUS \_\_\_\_ (venir) de chercher.
20. Elle \_\_ N'A PAS FAIT \_\_\_\_ (ne pas faire) quelque chose sans m'avertir.

**D. Mettez les verbes parenthèses au Plus –que-parfait.**

5. Je me rappelle ce que mon père \_\_\_\_ M' AVAIT DIT \_\_\_\_ (me dire).
6. Chaque fois que quelqu'un \_\_ AVAIT PASSE \_\_\_\_ (passer) devant la parcelle, le chien aboyait.
7. Nous sommes allés chez la directrice parce qu'elle nous \_\_ AVIONS \_\_ INVITE \_\_\_\_ (inviter)
8. Personne ne savait quand il \_\_ ETAIT SORTI \_\_\_\_ (sortir)

**E. Complétez les trous avec la correcte forme du verbe entre parenthèses au Futur simple**

6. Le devoir \_\_ SERA \_\_\_\_ (être) remis la semaine prochaine.
7. La prochaine que tu \_\_ VOUDRAIS \_\_\_\_ (vouloir) sortir , tu me \_\_ DEMANDERAS \_\_\_\_ (demander) la permission.
8. Quand je \_\_ SERAI \_\_\_\_ (être) grand , je \_\_ SOUVENIRAI \_\_\_\_ (souvenir) de mon prof de français
9. Il \_\_\_\_ NE PLEUVRA PAS \_\_\_\_ (ne pas pleuvoir) demain
10. Nous \_\_ VERRONS \_\_\_\_ (se voir) la semaine prochaine.

**F. Mettez les verbes entre parenthèses a la forme qui convient au Future proche**

6. Dans cinq minutes, le train \_\_ VA ENTRER \_\_\_\_ (entrer) en gare.
7. Demain, pierre et moi \_\_ ALLONS ALLER \_\_\_\_ (aller) à Nairobi.
8. Il est 13h 00 on \_\_ VA DEJEUNER \_\_\_\_ (déjeuner) au restaurant a cote.
9. Ferme les fenêtres sinon les moustiques \_\_ VONT ENTRERE \_\_\_\_ (entrer) dans la maison.
10. Après les études \_\_ JE VAIS \_\_ TRAVAILLER \_\_\_\_ (travailler) pour gagner la vie.

**Conditionnel présent**

6. Si j'étais le fils du président j'IRAIS \_\_\_\_ (aller) étudier à Harvard.
7. S'il gagnait au Lotto, il ACHETERAIT \_\_\_\_ (acheter) une grande maison
8. Si j'étais un oiseau, je \_\_ CHANTERAI \_\_\_\_ (chanter) comme le rossignol.

9. Si Faith et Mumo étaient des amies, elles NE SE SEPARERAIENT PAS (ne pas se séparer) pour longtemps.
10. Si j'étais ministre de l'environnement, je PLANTERAI (planter) des arbres un peu partout au Kenya.

### **Subjonctif**

5. Il faut vraiment que tu VISITES (visiter) le Kenya , un jour.
6. Il faut que vous ESSAYIEZ (essayer) les spécialité d'ici.
7. Je demande que tu VIENNES (venir) tout de suite car j'ai besoin de toi.
8. Les parents de Atieno craignent que quelque chose ARRIVE (arriver) à leur fille.

### **Nacosti Permit**



REPUBLIC OF KENYA



NATIONAL COMMISSION FOR SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION

Ref No: 912081

Date of Issue: 10/May/2025

RESEARCH LICENSE



This is to Certify that Miss., Stella Nekesa Kilali of Masinde Muliro University of Science and Technology, has been licensed to conduct research as per the provision of the Science, Technology and Innovation Act, 2013 (Rev.2014) in Vihiga on the topic: Evaluation des connaissances en conjugaison du verbe français chez les apprenants kenyans du FLE : cas des écoles secondaires publiques et privées du comté de Vihiga à l'Ouest du Kenya for the period ending : 10/May/2026.

License No: NACOSTI/P/25/4173177

912081

Applicant Identification Number

*Galenz*

Deputy Director

NATIONAL COMMISSION FOR SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION

Verification QR Code



NOTE: This is a computer generated License. To verify the authenticity of this document, Scan the QR Code using QR scanner application.

See overleaf for conditions