



**UNIVERSITÉ D'ADDIS-ABEBA**

**FACULTÉ DES ÉTUDES D'HUMANITÉ, DES LANGUES, JOURNALISME**

**ET COMMUNICATION**

**UNITÉ DE FRANÇAIS**

**Année universitaire 2025**

**\*\*\*\*\***

**Titre : « Comment adapter et/ou contextualiser le livre Manuel Alter ego A1 +  
aux étudiants éthiopiens : le cas des étudiants à l'AEF. »**

**Mémoire soumis pour l'obtention du diplôme de Master en Didactique du FLE**

**Par : Samuel Baye (GSR/3445/16)**

**Sous la direction de : Madame Saba Getachew**

**Juin 2025, Addis-Abeba, Éthiopie**

## DÉCLARATION

Je soussigné, Samuel Baye, atteste que ce mémoire, intitulé:

« Comment adapter et/ou contextualiser le livre Manuel *Alter Ego AI+* aux étudiants éthiopiens : le cas des étudiants à l'AEF », est le fruit de mon travail personnel, guidé par ma passion pour l'enseignement du français et mon souci d'offrir un apprentissage plus adapté à mes étudiants.

Je certifie que ce travail :

- n'a jamais été soumis à une autre institution dans le cadre d'un diplôme,
- ne contient aucun plagiat, et respecte les normes éthiques et académiques en vigueur,
- s'inscrit dans une démarche honnête, sincère et rigoureuse.

Je reconnais que toute infraction aux règles de propriété intellectuelle ou de conduite académique engage ma responsabilité.

Fait à Addis-Abeba, le [13 juin 2025]

Signature : \_\_\_\_\_

Nom : Samuel Baye

## **APPROBATION DE L'ENCADRANTE**

Je soussignée, Madame Saba Getachew, encadrante de M. Samuel Baye, certifie avoir accompagné et suivi son travail de mémoire intitulé :

« Comment adapter et/ou contextualiser le livre Manuel *Alter Ego A1+* aux étudiants éthiopiens : le cas des étudiants à l'AEF »

Je confirme que ce mémoire a été réalisé avec sérieux, engagement et rigueur, et qu'il peut être présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique du FLE, au sein de l'Université d'Addis-Abeba.

Fait à Addis-Abeba, le [13 juin 2025]

Encadrante : Madame Saba Getachew

Signature : \_\_\_\_\_

## **REMERCIEMENTS**

Avant toute chose, je rends grâce à Dieu, Sans Son soutien divin, ce travail n'aurait jamais vu le jour. Je tiens à exprimer ma plus sincère gratitude à Madame Saba Getachew, mon encadrante, pour son patience constante. Son professionnalisme et sa bienveillance ont été essentiels tout au long de cette recherche. Je remercie également Dr Yohannes Beyene, chef du département de français à l'Université d'Addis-Abeba, pour son appui académique et administrative. Mes remerciements vont à l'Université d'Addis-Abeba – Département de Français et à l'Alliance Éthio-Française (AÉF), qui ont offert le cadre nécessaire à la réalisation de cette étude. Je tiens à remercier chaleureusement les enseignants et les étudiants de l'AÉF ayant participé à cette recherche. Ma profonde reconnaissance va aussi à ma famille, pour son amour, son soutien moral constant. Je n'oublie pas mes camarades de classe en Master FLE, avec qui j'ai partagé des échanges stimulants et un esprit de solidarité. Enfin, je souhaite remercier tout particulièrement Madame Estefani, Monsieur Meron et Madame Melina, membres de l'AÉF, pour leur aide concrète, leur soutien moral et leur bienveillance.

À toutes ces personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire, je dis merci du fond du cœur.

## RESUME

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Éthiopie s'inscrit dans un contexte historique particulier, marqué par des relations anciennes avec la France et une forte présence du français au début du XXe siècle. Aujourd'hui encore, malgré la domination de l'anglais, le français conserve une place importante dans certaines institutions éducatives et culturelles, notamment à l'Alliance Éthio-Française (AEF) d'Addis-Abeba. Le manuel *Alter Ego A1+*, largement utilisé dans les Alliances Françaises à travers le monde, constitue l'outil principal d'enseignement pour les apprenants débutants. Toutefois, son contenu, fortement ancré dans un contexte européen occidental, peut présenter des limites dans un environnement culturel différent comme celui de l'Éthiopie. Cette recherche vise à étudier comment ce manuel peut être adapté ou contextualisé pour mieux répondre aux besoins linguistiques et culturels des apprenants éthiopiens de l'AEF. En s'appuyant sur une méthodologie qualitative et exploratoire, combinant questionnaires, entretiens semi-directifs et observations, l'étude a permis de recueillir les perceptions des étudiants et des enseignants sur l'usage du manuel *Alter Ego A1+*. Les résultats montrent que, bien que le manuel présente des atouts pédagogiques certains, son adaptation est nécessaire pour accroître la motivation, faciliter la compréhension et renforcer l'ancrage culturel chez les apprenants.

L'étude propose ainsi des pistes concrètes d'adaptation pédagogique et culturelle, afin de rendre l'enseignement du FLE plus pertinent, engageant et efficace dans le contexte éthiopien.

### Mots-clés

adaptation pédagogique – contextualisation – manuel *Alter Ego A1+* – étudiants éthiopiens – enseignement du FLE – culture – interférences linguistiques – motivation.

## ABSTRACT

The teaching of French as a foreign language (FLE) in Ethiopia is rooted in a specific historical context, shaped by longstanding diplomatic ties with France and a significant French presence in the early 20th century. Today, despite the predominance of English, French maintains an important role in some educational and cultural institutions, particularly at the Alliance Éthio-Française (AEF) in Addis Ababa. The *Alter Ego A1+* textbook, widely used across Alliances Françaises worldwide, serves as the primary learning tool for beginners. However, its content, deeply embedded in a Western European cultural context, may present limitations in culturally distinct environments such as Ethiopia.

This study aims to explore how this textbook can be adapted or contextualized to better address the linguistic and cultural needs of Ethiopian learners at AEF. Using a qualitative and exploratory methodology—including questionnaires, semi-structured interviews, and observations—the research gathers insights from students and teachers regarding their experience with *Alter Ego A1+*. The findings indicate that, although the textbook offers clear pedagogical advantages, its adaptation is necessary to enhance motivation, improve comprehension, and strengthen cultural relevance among learners.

The study thus offers practical suggestions for pedagogical and cultural adaptation to make FLE instruction more relevant, engaging, and effective in the Ethiopian context.

**Key words:**

pedagogical adaptation – contextualization – *Alter Ego A1+* textbook – Ethiopian learners – FLE teaching – culture – language interference – motivation

# TABLE OF CONTENTS

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMÉ .....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>v</b>
<b>CHAPITRE 1 .....</b>	<b>5</b>
<b>CONTEXTE DE L'ETUDE.....</b>	<b>5</b>
1.1 Introduction .....	5
1.2 Besoins l'étude .....	7
1.3 Problématique de la Recherche .....	8
1.4 Objectifs de la recherche .....	9
1.4.1 Objectif général .....	9
1.4.2 Objectifs spécifiques.....	9
1.5 Question de Recherche.....	9
1.6 Hypothèse de la Recherche .....	10
1.7 Résultats Attendus.....	10
1.8 Contribution scientifique.....	11
<b>CHAPITRE 2 .....</b>	<b>12</b>
<b>LITTERATURE SUR L'ADAPTATION ET LA CONTEXTUALISATION DE MANUELS DE LANGUE.....</b>	<b>12</b>
2.1 L'adaptation et la contextualisation des manuels de langue .....	12
2.1.1 Fondements théoriques .....	13
2.1.2 Approches et méthodologies pour l'adaptation .....	14
2.1.3 Stratégies de contextualisation .....	15
2.1.4 Facteurs clés dans la mise en œuvre.....	16

2.1.5 Études de Cas Réussies.....	16
2.1.6 Impact sur l'Apprentissage des Langues.....	17
2.1.7 Défis et Considérations.....	18
2.1.8 Ressources et Lignes Directrices.....	19
2.1.9 Analyse Comparative des Approches d'Adaptation et de Contextualisation.....	20
2.2 Critiques de la dimension culturelle du manuel Alter Ego A1+.....	21
2.2.1 Critiques générales du manuel Alter Ego A1+.....	21
2.2.2 Analyse spécifique de la représentation culturelle dans Alter Ego A1+ Composantes culturelles explicites.....	24
2.2.3 Intégration des éléments culturels dans les leçons et les activités.....	25
2.2.4 Représentation des cultures française et francophone.....	26
2.3 Défis Spécifiques Rencontrés par les Étudiants Éthiopiens Lors de l'Utilisation du Manuel de Français « Alter ego A1 + ».....	28
2.3.1 Contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Éthiopie.....	28
2.3.2 Défis linguistiques spécifiques pour les apprenants éthiopiens.....	29
2.3.3 Interférences grammaticales et syntaxiques.....	29
2.3.4 Défis lexicaux et sémantiques.....	30
2.3.5 L'influence de l'anglais comme langue d'instruction dominante.....	32
2.3.6 Pertinence culturelle des contenus du manuel et déconnexion avec le vécu des étudiants.....	33
2.3.7 Adaptation pédagogique du manuel <i>Alter Ego A1+</i> .....	34
2.3.5 Stratégies pour minimiser les interférences linguistiques.....	35
2.3.6 Approches pour renforcer la confiance et la participation orale des étudiants.....	36
2.4 Conclusion.....	37
<b>CHAPITRE 3.....</b>	<b>39</b>
<b>METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>39</b>

3.1 Introduction .....	39
3.2 Objectifs de la recherche .....	39
3.3 Méthode de recherche adoptée .....	40
3.4 Population cible et échantillonnage.....	40
3.5 Instruments de collecte de données .....	41
3.6 Procédure de collecte des données .....	41
3.7 Analyse des données.....	42
3.8 Limites méthodologiques .....	43
3.9 Éthique de la recherche.....	43
<b>CHAPITRE 4 .....</b>	<b>45</b>
<b>ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DE LA RESULTATS .....</b>	<b>45</b>
4.1 Analyse des Données Enseignants .....	45
Analyse de l'Adéquation.....	48
4.2 Analyse des Données Étudiantes.....	54
4.3 Résultats de la recherche .....	65
4.4 Conclusion Générale.....	67
4.5 Recommandations .....	68
<b>CHAPITRE 5 .....</b>	<b>71</b>
<b>DISCUSSION DES RESULTATS .....</b>	<b>71</b>
<b>CHAPITRE 6 .....</b>	<b>73</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>73</b>
<b>CHAPITRE 7 .....</b>	<b>75</b>
<b>RECOMMANDATION.....</b>	<b>75</b>
<b>CHAPITRE 8 .....</b>	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>79</b>

<b>CHAPITRE 9 .....</b>	<b>83</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>83</b>

# CHAPITRE 1

## CONTEXTE DE L'ETUDE

### 1.1 INTRODUCTION

L'implantation de la langue française en Éthiopie possède une riche histoire, étroitement liée à l'évolution des relations entre les deux nations. La période allant de 1897 à 1935 est considérée comme un âge d'or pour le français en Éthiopie. Durant cette époque, l'influence des missionnaires français et les liens diplomatiques entre la France et l'Éthiopie ont joué un rôle prépondérant dans la popularisation de la langue française au sein du système éducatif éthiopien et des médias imprimés. Bien que cette dynamique ait connu des hauts et des bas au fil du temps, le français continue aujourd'hui d'occuper une position notable dans certains milieux académiques, culturels et diplomatiques.

L'apprentissage des langues étrangères en Éthiopie joue un rôle de plus en plus significatif dans la facilitation de la communication internationale, des activités académiques et des opportunités économiques. Si l'anglais demeure la langue dominante dans l'enseignement supérieur et les affaires, le français reste enseigné dans plusieurs institutions, notamment les écoles internationales, certaines universités et les centres culturels. Parmi ces derniers, l'**Alliance Éthio-Française (AEF)** d'Addis-Abeba se distingue comme un acteur clé dans la promotion de la langue et de la culture françaises.

L'AEF, située dans la capitale éthiopienne, ville diplomatique et siège de nombreuses organisations internationales, joue un rôle central dans la diffusion du français. Elle accueille un public étudiant diversifié, aux motivations et aux origines variées, et propose une formation basée, comme beaucoup d'Alliances Françaises dans le monde, sur le manuel *Alter Ego A1+*. Ce manuel, reconnu pour son approche communicative et sa structuration pédagogique, est largement utilisé pour l'enseignement du FLE au niveau débutant. Cependant, il est conçu principalement pour des apprenants européens, dans un cadre culturel francophone occidental.

Cette spécificité soulève des interrogations quant à la pertinence de son contenu dans un contexte éthiopien. En effet, les manuels de langue dits « génériques », bien qu'efficaces sur le plan didactique, peuvent ne pas répondre aux besoins linguistiques et culturels spécifiques des apprenants issus d'environnements très différents (Tomlinson, 2003). Les langues maternelles

des étudiants éthiopiens – telles que l’amharique, l’oromo ou le tigrigna – présentent des différences notables sur le plan phonétique, morphosyntaxique et pragmatique (Bayley & Regan, 2004), ce qui peut influencer leur apprentissage du français. De plus, les références culturelles véhiculées dans le manuel *Alter Ego AI+* – comme les habitudes alimentaires, les fêtes, ou les structures familiales – peuvent être éloignées des réalités vécues par les apprenants éthiopiens, générant un manque de motivation ou de compréhension (Gardner, 1985 ; Holliday, 1994).

Dans ce contexte, il apparaît essentiel de réfléchir à une **adaptation et une contextualisation** du manuel *Alter Ego AI+* afin de le rendre plus pertinent, accessible et engageant pour les étudiants éthiopiens de l’AEF. Il ne s’agit pas de remettre en question la valeur pédagogique du manuel, mais de chercher des moyens de le rendre culturellement et linguistiquement plus pertinent.

La présente étude vise donc à examiner comment le manuel *Alter Ego AI+* peut être adapté pour mieux répondre aux besoins spécifiques des apprenants éthiopiens à l’AEF. En analysant leurs expériences, leurs difficultés et leurs attentes, ainsi que celles de leurs enseignants, cette recherche a pour ambition de proposer des pistes concrètes de contextualisation pédagogique.

Ce travail s’inscrit dans une démarche qualitative et exploratoire, combinant des enquêtes de terrain (questionnaires, entretiens et observations) à une analyse critique du contenu du manuel. Il s’appuie sur des cadres théoriques issus de la didactique des langues, de la pédagogie interculturelle et des sciences de l’éducation.

Le mémoire est structuré comme suit :

- une **revue de littérature** portant sur l’adaptation des manuels de FLE, les enjeux interculturels et les théories d’apprentissage pertinentes ;
- une **méthodologie** détaillant la population cible, les outils de collecte et les méthodes d’analyse ;
- une **présentation et analyse des résultats** de l’enquête menée auprès des étudiants et enseignants de l’AEF ;
- des **propositions d’adaptations** concrètes et pédagogiques du manuel ;
- une **conclusion** synthétisant les apports de l’étude et ouvrant sur des perspectives futures.

À travers cette recherche, l’objectif est de contribuer à l’amélioration de l’enseignement du FLE en Éthiopie, en proposant des ressources pédagogiques plus inclusives, culturellement ancrées et adaptées aux réalités de terrain.

## 1.2 BESOINS L'ETUDE

L'objectif principal de cette recherche est d'identifier comment adapter et contextualiser efficacement le manuel *Alter Ego AI+* pour les étudiants éthiopiens inscrits à l'Alliance Française d'Addis-Abeba (AEF). Ces étudiants, dont la langue maternelle est principalement l'amharique, évoluent dans un contexte linguistique, culturel et éducatif distinct de celui pour lequel le manuel a été initialement conçu.

Pour répondre à cet objectif, plusieurs besoins essentiels ont été identifiés:

- **Besoin de supports pédagogiques linguistiquement adaptés:** Les étudiants éthiopiens rencontrent des difficultés spécifiques liées aux différences phonétiques, grammaticales et lexicales entre le français et l'amharique. Le manuel *Alter Ego AI+*, conçu pour un public francophone ou proche culturellement du français, ne prend pas toujours en compte ces spécificités. Il est donc nécessaire de proposer des supports qui intègrent ces différences afin de faciliter la compréhension et l'acquisition des structures linguistiques (Baye, 2025; Girma, 2024; Nega, 2023).
- **Besoin d'une contextualisation culturelle pertinente :** Le manuel met l'accent sur des situations et références culturelles françaises qui peuvent sembler éloignées ou peu significatives pour les étudiants éthiopiens. Une contextualisation qui intègre des exemples, des thèmes et des références proches de leur réalité quotidienne, sociale et culturelle à Addis-Abeba ou en Éthiopie est indispensable pour renforcer l'engagement et la motivation (Baye, 2025; Abebe, 2023).
- **Besoin de méthodes pédagogiques adaptées :** Les méthodes actuelles basées sur l'approche communicative et actionnelle d'*Alter Ego +* nécessitent un accompagnement pédagogique renforcé, notamment en ce qui concerne la gestion des interférences linguistiques de l'amharique et de l'anglais, langues dominantes dans le contexte éthiopien. Une différenciation pédagogique ciblée et une médiation explicite sont nécessaires pour éviter la confusion et améliorer la participation des apprenants (Baye, 2025; Tadesse, 2022; Girma, 2024).
- **Besoin de renforcer la motivation et la confiance :** En raison du décalage linguistique et culturel, les étudiants manifestent parfois une faible volonté de communiquer (WTC).

Il est crucial d'adopter des stratégies pour créer un environnement sécurisant, encourageant la prise de parole et réduisant l'anxiété liée aux erreurs, afin de favoriser un apprentissage actif et durable (Baye, 2025; Mekonnen, 2021).

Ainsi, l'adaptation et la contextualisation du manuel *Alter Ego AI+* ne se limitent pas à un simple ajustement lexical ou culturel, mais impliquent une réflexion approfondie sur les besoins spécifiques des apprenants éthiopiens, prenant en compte leurs réalités linguistiques, culturelles et pédagogiques à l'AEF. Cette démarche vise à rendre l'apprentissage du français plus accessible, pertinent et motivant, contribuant ainsi à améliorer les résultats et la persévérance des étudiants.

### **1.3 PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE**

Le manuel *Alter Ego AI+*, conçu principalement pour un public d'apprenants européens, suppose une certaine familiarité culturelle ainsi que des expériences partagées qui peuvent faire défaut dans des contextes non francophones tels que l'Éthiopie. Comme l'ont souligné Cortazzi et Jin (1999), « L'utilisation de manuels standardisés dans des contextes culturellement diversifiés peut engendrer des difficultés d'apprentissage liées à un manque de pertinence culturelle et contextuelle. » Ce fossé culturel entre le manuel et les apprenants peut générer frustration, perte de confiance et démotivation à poursuivre l'apprentissage.

Par ailleurs, la complexité grammaticale et phonologique, accentuée par les spécificités de la langue maternelle des étudiants, constitue un obstacle majeur dans leur apprentissage du français. Larsen-Freeman et Long (1991) rappellent que « les apprenants de langues étrangères rencontrent souvent des obstacles liés aux différences linguistiques et culturelles entre leur langue maternelle et la langue cible. »

Dans le contexte particulier des étudiants éthiopiens apprenant le français, plusieurs défis se posent :

- Des divergences culturelles marquées, dues à un contenu et des exemples distants du vécu et du contexte éthiopiens ;

- Des difficultés liées aux structures grammaticales, notamment la formation correcte des phrases, la mémorisation du genre des noms, l'emploi inapproprié des auxiliaires, ainsi que des différences syntaxiques ;
- Des obstacles phonologiques, notamment l'incapacité à produire certains sons nasaux et les lettres accentuées spécifiques au français ;
- Des problèmes de compréhension lors des activités d'écoute, souvent liés à un manque préalable de vocabulaire de base.

Ces défis soulignent l'impérieuse nécessité d'adapter le manuel *Alter Ego A1 +* aux réalités linguistiques et culturelles des étudiants éthiopiens, afin d'optimiser son efficacité pédagogique et son appropriation.

## **1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

### **1.4.1 Objectif général**

Développer un cadre de contextualisation du manuel *Alter Ego A1 +* pour les étudiants éthiopiens, visant à accroître sa pertinence culturelle et son efficacité pédagogique.

### **1.4.2 Objectifs spécifiques**

- Analyser les forces et les limites du manuel *Alter Ego A1+* dans le contexte éthiopien.
- Identifier les divergences culturelles présentes dans le manuel.
- Étudier les défis linguistiques rencontrés par les apprenants et proposer des solutions adaptées à intégrer dans le manuel.
- Évaluer l'adéquation pédagogique du manuel pour les étudiants éthiopiens.
- Concevoir des matériaux contextualisés intégrant la culture, la langue maternelle et le quotidien des apprenants, en tenant compte des difficultés spécifiques rencontrées.
- Évaluer la faisabilité de la mise en œuvre de ces adaptations dans le cadre de l'Alliance Française d'Addis-Abeba

## **1.5 QUESTION DE RECHERCHE**

Les questions de cette recherche sont :

1. Quelles sont les principales difficultés culturelles, linguistiques et pédagogiques rencontrées par les étudiants éthiopiens lors de l'utilisation du manuel *Alter Ego A1+* ?
2. Comment les enseignants et les apprenants perçoivent-ils l'adéquation du manuel avec leur contexte éducatif local ?
3. Quelles stratégies concrètes d'adaptation et de contextualisation peuvent être mises en œuvre pour améliorer l'efficacité de ce manuel dans le contexte de l'AEF à Addis-Abeba ?

## 1.6 HYPOTHESE DE LA RECHERCHE

L'adaptation et la contextualisation du manuel *Alter Ego A1+* en intégrant des contenus culturellement pertinents pour les étudiants éthiopiens, ainsi qu'une prise en compte explicite des interférences linguistiques entre l'amharique, l'anglais et le français, amélioreront significativement la motivation, la compréhension grammaticale, et la participation orale des apprenants à l'Alliance Française d'Addis-Abeba.

En conséquence, cette adaptation pédagogique favorisera une meilleure acquisition du français et réduira les erreurs persistantes liées au transfert linguistique et aux décalages culturels, rendant l'enseignement plus efficace et pertinent dans ce contexte spécifique.

## 1.7 RESULTATS ATTENDUS

Cette recherche vise à aboutir aux résultats suivants :

1. **Identification des divergences culturelles** : Mettre en évidence les écarts culturels présents dans le manuel *Alter Ego A1+*, qui peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage pour les apprenants éthiopiens.
2. **Proposition de solutions d'adaptation** : Élaborer des stratégies concrètes pour adapter le contenu du manuel aux réalités culturelles, linguistiques et sociales propres à l'Éthiopie, afin d'en améliorer la pertinence et l'accessibilité.
3. **Création de matériel pédagogique contextualisé** : Concevoir des textes et une leçon intégrée, inspirés du quotidien et du contexte éthiopien, en accord avec les objectifs pédagogiques du niveau A1+.

## 1.8 CONTRIBUTION SCIENTIFIQUE

Cette recherche apporte une contribution significative au domaine de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en contexte africain, et plus spécifiquement en Éthiopie, en proposant une démarche d'adaptation et de contextualisation du manuel *Alter Ego A1+*, couramment utilisé dans les Alliances Françaises.

Elle met en lumière les divergences culturelles entre les contenus du manuel et la réalité socio-culturelle des apprenants éthiopiens, tout en identifiant les obstacles linguistiques et pédagogiques spécifiques — tels que les interférences entre l'amharique, l'anglais et le français, ainsi que le manque de représentations culturelles locales dans les supports d'apprentissage.

À partir de ces constats, l'étude propose des solutions concrètes pour adapter le manuel à la culture éthiopienne, contribuant ainsi à la production de supports pédagogiques mieux contextualisés. Elle va plus loin en proposant une leçon intégrée et des textes inspirés du contexte local, offrant ainsi un modèle reproductible pour d'autres environnements non francophones confrontés aux mêmes défis.

Enfin, cette recherche enrichit la littérature existante sur la contextualisation des manuels FLE en soulignant l'importance d'une médiation interculturelle et linguistique ciblée. Elle insiste sur la nécessité d'adopter une approche pédagogique sensible au contexte afin de renforcer l'engagement des apprenants, d'améliorer leur motivation et, en définitive, d'optimiser leur réussite dans l'apprentissage du français.

## **CHAPITRE 2**

### **LITTERATURE SUR L'ADAPTATION ET LA CONTEXTUALISATION DE MANUELS DE LANGUE**

#### **2.1 L'ADAPTATION ET LA CONTEXTUALISATION DES MANUELS DE LANGUE**

Selon Eghtesad et Mohaddes Foroushani (2019), l'adaptation et la contextualisation des manuels de langue sont des pratiques pédagogiques essentielles dans l'enseignement des langues étrangères et secondes. L'adaptation désigne le processus par lequel les matériaux pédagogiques existants sont modifiés afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des apprenants, des enseignants et des contextes éducatifs particuliers. Cette modification peut porter sur le contenu, la langue utilisée, les activités proposées ou encore l'organisation même du manuel.

D'après Zanchi et Odeh (2011), la contextualisation se concentre sur l'intégration des éléments linguistiques dans des situations réelles et significatives, dans le but de donner à la langue une valeur communicative concrète. Contrairement à l'adaptation qui modifie le manuel lui-même, la contextualisation concerne la manière dont le contenu est présenté et exploité en classe. Ces deux processus, bien que distincts, sont souvent interdépendants et visent un objectif commun : rendre l'apprentissage des langues plus pertinent et efficace.

Comme le souligne Pasquale (2008), les manuels de langue jouent un rôle central en tant qu'outil pédagogique principal dans de nombreuses classes à travers le monde. Malgré les débats concernant leur pertinence, ils constituent fréquemment la base de la planification des cours et des activités. Toutefois, les manuels conçus à l'échelle mondiale présentent des limites lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins spécifiques des contextes locaux et des apprenants. En effet, ces manuels standardisés peuvent négliger les particularités culturelles, les intérêts des apprenants, les exigences du curriculum local ou encore les ressources disponibles.

C'est dans ce cadre que, selon Eghtesad et Mohaddes Foroushani (2018), l'adaptation et la contextualisation deviennent indispensables pour combler le fossé entre les matériaux standardisés et les besoins éducatifs spécifiques. Ces pratiques permettent aux enseignants de

modifier et réinterpréter les manuels, contribuant ainsi à créer des expériences d'apprentissage plus personnalisées, engageantes et efficaces.

### **2.1.1 Fondements théoriques**

Selon Ellis (2008), les pratiques d'adaptation et de contextualisation des manuels de langue s'appuient sur un ensemble de théories issues à la fois de la didactique des langues et de la conception curriculaire. En particulier, les théories de l'acquisition des langues secondes (SLA) jouent un rôle fondamental dans la justification de ces pratiques.

D'après Larsen-Freeman (2000), les principes de l'approche communicative (CLT) insistent sur l'importance d'un enseignement à la fois centré sur le sens (MFI) et sur la forme (FFI). L'adaptation des manuels peut ainsi faciliter l'intégration de ces deux dimensions dans la salle de classe, permettant un apprentissage plus complet et efficace.

Par ailleurs, Nation (2001) souligne que les théories de SLA sur l'apprentissage du vocabulaire mettent en avant le rôle crucial du contexte et de la lecture extensive, ce qui soutient directement les stratégies de contextualisation des manuels. De même, selon Krashen (1985), l'importance de l'interaction et de l'input compréhensible dans l'acquisition des langues, concepts clés en SLA, peut être renforcée par l'usage de matériaux adaptés et contextualisés.

Ces théories suggèrent donc que l'adaptation et la contextualisation contribuent à rendre l'apprentissage des langues plus efficace en alignant les matériaux pédagogiques avec les processus naturels d'acquisition.

Par ailleurs, les principes de conception curriculaire offrent un cadre théorique complémentaire. Comme le soulignent Tyler (1949) et Stufflebeam (2003), le concept d'apprentissage centré sur l'apprenant est fondamental. Il insiste sur la nécessité de prendre en compte les besoins, intérêts et styles d'apprentissage diversifiés des étudiants. L'adaptation des manuels permet alors de personnaliser les matériaux pour mieux répondre à ces besoins individuels.

De même, l'importance de la pertinence culturelle dans la conception curriculaire est largement reconnue (Banks, 2008). L'adaptation et la contextualisation offrent ainsi des moyens d'intégrer la culture et les valeurs locales dans les manuels, ce qui peut accroître l'engagement et la compréhension des apprenants.

Enfin, selon Hutchinson et Waters (1987), le processus d'analyse des besoins — qui consiste à identifier précisément les besoins spécifiques des apprenants et du contexte éducatif — est essentiel pour orienter les décisions d'adaptation et de contextualisation.

Ces principes théoriques convergent donc vers la nécessité d'aligner les matériaux d'apprentissage sur les caractéristiques spécifiques des apprenants et de leur environnement pour optimiser les résultats pédagogiques.

### **2.1.2 Approches et méthodologies pour l'adaptation**

L'adaptation des manuels de langue peut s'appuyer sur diverses techniques et approches, qui ont été catégorisées par plusieurs chercheurs. D'après McDonough et ses collègues (2003), les techniques d'adaptation incluent notamment l'ajout (comprenant l'extension et l'expansion), l'omission (qui recouvre la soustraction et l'abrègement), la modification (comprenant la réécriture et la restructuration), la simplification et le réordonnement. L'extension consiste en un ajout quantitatif du même contenu, tandis que l'expansion implique un changement qualitatif dans la méthodologie. La soustraction correspond à une réduction quantitative du matériel, et l'abrègement à une suppression qualitative. La restructuration touche à l'organisation de la classe, notamment la gestion du temps et des activités, tandis que la réécriture modifie l'input linguistique. Enfin, la simplification vise à rendre le matériel plus accessible aux apprenants, et le réordonnement ajuste la séquence du contenu.

Selon McGrath (2013), l'évaluation d'un manuel pour la planification des leçons peut se traduire par la sélection (ne pas adapter), la suppression, l'ajout et le changement, mais seules l'ajout et le changement relèvent véritablement de l'adaptation. De leur côté, Tomlinson et Masuhara (2018) proposent un cadre fondé sur les catégories « plus », « moins » et « zéro », où « plus » correspond à une augmentation quantitative, « moins » à une réduction, et « zéro » à une modification qualitative sans changement de volume.

Le rôle des enseignants est central dans ce processus. Comme le soulignent plusieurs auteurs, les enseignants prennent à la fois des décisions planifiées (proactives) et spontanées (réactives) pour adapter les manuels, en fonction de leurs observations en classe et des besoins spécifiques des étudiants. Leur expertise et leurs convictions pédagogiques influencent fortement la nature et la qualité des adaptations. L'adaptation est ainsi souvent perçue comme une expression du

professionnalisme enseignant, qui permet de mieux répondre aux exigences d'un contexte éducatif particulier.

Pour accompagner les enseignants dans cette démarche, différents cadres méthodologiques ont été développés. D'après Tomlinson et Masuhara (2004), l'adaptation proactive peut suivre un processus en sept étapes: analyse du contexte d'enseignement, identification des raisons d'adaptation, évaluation des matériaux, définition des objectifs, réalisation de l'adaptation, enseignement puis révision. De même, McDonough et Shaw (2003) insistent sur la nécessité d'une congruence entre les matériaux, les apprenants et le contexte éducatif. Ils soulignent également l'importance d'une approche fondée sur des principes clairs, garantissant que les adaptations soient pédagogiquement justifiées et visent à améliorer effectivement l'apprentissage

### **2.1.3 Stratégies de contextualisation**

D'après plusieurs auteurs, la contextualisation des manuels de langue peut s'appuyer sur différentes stratégies. L'une des approches les plus courantes consiste à organiser le contenu linguistique autour de thèmes et de sujets pertinents. Selon Hutchinson et Waters (1987), cette organisation thématique facilite la présentation de la langue dans un contexte significatif, ce qui améliore la compréhension et l'engagement des apprenants. Il est donc essentiel de choisir des thèmes qui suscitent l'intérêt des étudiants et qui sont en lien avec leurs expériences personnelles et leur environnement.

Par ailleurs, l'utilisation de matériaux authentiques est considérée comme une stratégie efficace pour la contextualisation. Selon Gilmore (2007), ces matériaux — tels que des textes, des vidéos ou des enregistrements audio destinés à des locuteurs natifs — exposent les apprenants à l'usage réel de la langue et aux contextes culturels qui y sont associés. Toutefois, comme le précise Tomlinson (2012), ces ressources nécessitent souvent une adaptation pour correspondre aux niveaux de compétence des apprenants ainsi qu'aux objectifs pédagogiques spécifiques.

L'approche de l'enseignement des langues basée sur les tâches (TBLT) offre également un cadre solide pour la contextualisation. Selon Ellis (2003), en mettant l'accent sur la réalisation de tâches significatives et concrètes, le TBLT permet aux apprenants d'utiliser la langue dans un objectif communicatif clair. Les tâches authentiques, qui reflètent les usages quotidiens de la langue, sont particulièrement valorisées dans ce cadre.

Enfin, l'apprentissage intégré d'une langue étrangère à un contenu (CLIL) constitue une autre approche puissante pour la contextualisation. Comme l'indiquent Coyle, Hood et Marsh (2010), le CLIL combine l'apprentissage linguistique à l'étude d'une autre matière, ce qui offre un contexte riche et pertinent pour l'utilisation de la langue. Cette approche favorise ainsi le développement simultané des compétences linguistiques et des connaissances disciplinaires.

#### **2.1.4 Facteurs clés dans la mise en œuvre**

D'après Tomlinson (2013), les considérations culturelles sont essentielles dans l'adaptation des manuels de langue. Il insiste sur la nécessité que les matériaux soient culturellement pertinents et sensibles aux apprenants, car l'intégration des cultures, coutumes et valeurs locales augmente l'engagement et la compréhension des étudiants. De même, selon Kramsch (1993), les manuels internationaux peuvent comporter des biais culturels, ce qui souligne l'importance d'une adaptation réfléchie pour éviter des contenus non pertinents ou stéréotypés.

Par ailleurs, d'après Richards (2001), il est crucial d'adapter les matériaux aux besoins, niveaux de compétence, intérêts et styles d'apprentissage diversifiés des apprenants. Les classes hétérogènes exigent des stratégies spécifiques d'adaptation (Brown, 2007). En outre, selon Nation (2001), prendre en compte les connaissances et expériences antérieures des apprenants favorise un apprentissage plus efficace.

Enfin, d'après Hutchinson et Waters (1987), le contexte éducatif local est un facteur clé : il faut aligner les manuels sur le curriculum local, les normes éducatives et les ressources disponibles (infrastructures, technologies). L'adaptation doit répondre aux besoins locaux spécifiques et aux motivations d'apprentissage. Toutefois, selon Graves (2000), les contraintes comme le temps limité, les ressources rares et la formation insuffisante des enseignants peuvent constituer des obstacles majeurs à la mise en œuvre de l'adaptation.

#### **2.1.5 Études de Cas Réussies**

De nombreuses études de cas illustrent la mise en œuvre réussie de l'adaptation et de la contextualisation des manuels de langue dans divers contextes éducatifs. Selon McGrath (2002), des exemples d'adaptation menée par les enseignants montrent comment les éducateurs ont modifié les manuels pour répondre aux besoins spécifiques de leurs apprenants ou aux facteurs contextuels. Ces études décrivent les techniques spécifiques utilisées, telles que l'ajout de

matériaux supplémentaires, la suppression de contenu non pertinent, la modification des tâches ou du langage, la simplification des textes complexes et le réordonnement des activités, et soulignent les résultats positifs observés en termes d'engagement et d'apprentissage des étudiants.

Par ailleurs, des exemples de manuels localisés et contextualisés mettent en évidence le succès des matériaux spécifiquement développés ou adaptés pour un contexte local ou un groupe d'apprenants particulier. D'après Tomlinson (2013), ces manuels se distinguent souvent par leur contenu culturellement pertinent, leur alignement sur le curriculum local et leur langage accessible, contribuant ainsi à une meilleure connexion avec les apprenants et à une efficacité accrue de l'enseignement.

Enfin, l'intégration de la technologie a également joué un rôle significatif dans la facilitation de l'adaptation et de la contextualisation des manuels de langue. Selon Levy (2015), les outils numériques permettent de créer des expériences d'apprentissage interactives et personnalisées, offrant une plus grande flexibilité dans l'adaptation des matériaux aux besoins individuels des apprenants

### **2.1.6 Impact sur l'Apprentissage des Langues**

D'après McGrath (2013), l'adaptation et la contextualisation des manuels de langue ont un impact significatif sur divers aspects de l'apprentissage des langues. En rendant les activités des manuels plus communicatives et pertinentes, ces pratiques favorisent le développement de la compétence communicative. Selon la même source, l'utilisation de tâches authentiques et de scénarios réels contribue à améliorer la fluidité et l'exactitude de l'expression des apprenants. Lorsque l'apprentissage est plus pertinent et engageant, les étudiants sont mieux préparés à utiliser la langue de manière efficace dans des situations de communication réelles.

Par ailleurs, selon Nation (2001), la contextualisation joue un rôle crucial dans l'amélioration de l'acquisition du vocabulaire en présentant de nouveaux mots dans des contextes significatifs. L'utilisation d'aides visuelles et d'exemples concrets peut renforcer la mémorisation du vocabulaire, car apprendre le vocabulaire dans un contexte est plus efficace que la mémorisation par cœur de mots isolés. En effet, le contexte fournit les indices nécessaires pour comprendre et se souvenir du nouveau vocabulaire.

De même, d'après Ellis (2006), l'enseignement de la grammaire dans un contexte, plutôt qu'isolément, facilite la compréhension des règles grammaticales. L'instruction grammaticale contextualisée aide les apprenants à saisir comment les structures grammaticales sont utilisées pour communiquer du sens. Selon Larsen-Freeman (2003), lorsque les apprenants voient la grammaire en action dans des contextes communicatifs significatifs, leur compréhension et leur application des règles grammaticales s'améliorent.

Enfin, l'importance de matériaux pertinents et culturellement appropriés est soulignée par Tomlinson (2013), qui indique que cela augmente la motivation et l'engagement des apprenants. L'adaptation peut rendre les matériaux plus accessibles et agréables pour les apprenants. En effet, selon McGrath (2013), lorsque les apprenants trouvent les matériaux d'apprentissage pertinents pour leur vie et leurs intérêts, ils sont plus susceptibles d'être motivés et de participer activement au processus d'apprentissage

### **2.1.7 Défis et Considérations**

La mise en œuvre de l'adaptation et de la contextualisation des manuels de langue n'est pas sans défis. Les contraintes de temps et de ressources représentent un obstacle majeur pour les enseignants, car l'adaptation et la contextualisation des manuels peuvent être des processus chronophages. Le manque de ressources adéquates, qu'il s'agisse de matériaux, de technologie ou de formation, peut également entraver ces processus. Une étude menée en Indonésie a révélé que les éducateurs rencontrent des difficultés liées à des limitations de temps, des responsabilités institutionnelles et un manque de formation formelle en développement de matériaux, ce qui entraîne une adaptation inappropriée et des activités d'apprentissage inefficaces . (Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education.)

Le manque d'une terminologie unifiée et de cadres cohérents pour décrire et analyser l'adaptation des manuels scolaires constitue un autre défi. Cette incohérence peut rendre difficile la comparaison des résultats de recherche et le partage des meilleures pratiques dans le domaine. Selon Rathert et Cabaroğlu (2022), cette disparité dans la terminologie reflète la difficulté à définir opérationnellement les techniques d'adaptation, car les termes utilisés peuvent être ambigus ou spécifiques, ce qui réduit leur pouvoir explicatif ou les rend potentiellement peu fiables . (Rathert, S., & Cabaroglu, N. (2022)

Il est également important de veiller à ce que l'adaptation des matériaux ne compromette pas leur authenticité ou le cadre général du manuel original. Il est crucial de maintenir un équilibre entre l'adaptation et la fidélité au matériel d'origine pour préserver sa valeur pédagogique. Une étude sur l'adaptation de textes authentiques dans les manuels de langue anglaise a montré que les textes authentiques sont très appréciés pour leur capacité à fournir aux apprenants une exposition à la langue réelle, mais que ces textes sont souvent modifiés pour les adapter aux niveaux de compétence des apprenants, ce qui peut affecter leur authenticité . (Luís, A. R. (2024)

La formation et le soutien des enseignants sont essentiels pour une adaptation et une contextualisation efficaces. Les enseignants ont besoin d'une formation adéquate et d'un développement professionnel continu pour acquérir les compétences et les connaissances nécessaires dans ce domaine. Une étude a révélé que les enseignants en Indonésie manquent de formation formelle en développement de matériaux, ce qui entraîne une adaptation inappropriée et des activités d'apprentissage inefficaces . (<https://sfleducation.springeropen.com>)

Enfin, bien que la contextualisation soit généralement bénéfique, il est important de reconnaître ses limites potentielles. Par exemple, une contextualisation excessive ou trop précoce peut entraîner une surcharge cognitive pour les débutants. Une étude a suggéré que la surcharge cognitive peut survenir lorsque les apprenants sont confrontés à des informations ou des tâches à traiter qui dépassent leurs capacités, ce qui peut nuire à l'apprentissage .

### **2.1.8 Ressources et Lignes Directrices**

Plusieurs ressources et lignes directrices sont disponibles pour soutenir les enseignants et les concepteurs de manuels dans le processus d'adaptation et de contextualisation. D'après Tomlinson (2011), des manuels et des guides pour enseignants fournissent à la fois des fondements théoriques et des cadres pratiques permettant d'enseigner les langues de manière contextualisée. Ces ressources incluent souvent des études de cas illustrant des méthodes contextualisées adaptées à divers contextes éducatifs.

De plus, plusieurs plateformes en ligne et banques de ressources offrent des matériels pédagogiques, des outils d'adaptation ainsi que des communautés d'enseignants qui facilitent le partage et l'adaptation des ressources linguistiques. Par exemple, des plateformes telles que WikiEducator offrent des ressources éducatives ouvertes que les enseignants peuvent utiliser,

adapter et partager sans restriction, favorisant ainsi une approche collaborative de l'adaptation des matériaux.

Enfin, des cadres méthodologiques et des listes de contrôle, comme ceux proposés par Tomlinson et Masuhara (2004), permettent aux enseignants d'aborder l'adaptation de manière systématique et structurée. Ces outils aident à évaluer les matériaux existants et à cibler précisément les aspects nécessitant une adaptation pour mieux répondre aux besoins des apprenants.

### **2.1.9 Analyse Comparative des Approches d'Adaptation et de Contextualisation**

Divers modèles d'adaptation des manuels scolaires ont été proposés dans la littérature. Selon McGrath (2013), McDonough et al. (2003), Tomlinson et Masuhara (2018), ainsi que Shower (2010), ces modèles offrent différentes perspectives sur le processus d'adaptation, qui varient en termes d'exhaustivité, de praticité et de fondement théorique. Le choix du modèle le plus approprié dépend souvent des besoins spécifiques de l'enseignant et du contexte d'enseignement (McGrath, 2013).

De même, plusieurs cadres existent pour la contextualisation du matériel linguistique. Ces cadres incluent l'apprentissage par thèmes, l'enseignement basé sur les tâches (TBLT), l'apprentissage intégré d'une langue à un contenu (CLIL), ainsi que l'utilisation de matériaux authentiques (Tomlinson & Masuhara, 2018). Chaque approche repose sur des principes pédagogiques distincts et des objectifs spécifiques. Comprendre ces différents cadres peut aider les enseignants à sélectionner les stratégies les plus adaptées à leurs apprenants et à leurs objectifs d'apprentissage (Tomlinson & Masuhara, 2018).

Par ailleurs, la recherche empirique offre des preuves solides de l'efficacité de l'adaptation et de la contextualisation des manuels de langue dans l'amélioration de divers aspects de l'apprentissage. Plusieurs études quantitatives montrent que ces pratiques peuvent entraîner des améliorations significatives de la compétence communicative, de l'acquisition du vocabulaire ainsi que de la compréhension grammaticale (McDonough et al., 2003 ; Tomlinson, 2011).

## **2.2 CRITIQUES DE LA DIMENSION CULTURELLE DU MANUEL ALTER EGO A1+**

Le manuel de français langue étrangère (FLE) *Alter Ego A1+* est une ressource largement répandue pour les apprenants débutants. D'après Dupont (2018), son adoption par de nombreuses Alliances Françaises à travers le monde témoigne de son importance dans le domaine de la pédagogie du FLE. Un enseignant ayant une longue expérience avec ce manuel le considère même comme l'un des meilleurs pour l'enseignement du FLE, soulignant son efficacité pour travailler les différents niveaux de compétence (Martin, 2020). Cette popularité confère à *Alter Ego A1+* un impact significatif sur l'enseignement du FLE, rendant son contenu culturel particulièrement pertinent pour une analyse approfondie.

L'intégration de l'apprentissage culturel dans l'enseignement des langues étrangères est un aspect fondamental de la didactique moderne, notamment mis en avant par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Selon le CECR (2001), la compétence communicative englobe non seulement la connaissance linguistique, mais aussi la conscience socioculturelle et les compétences interculturelles. Les manuels alignés sur le CECR devraient donc intégrer l'apprentissage culturel afin de préparer les apprenants à une communication efficace dans des environnements culturellement diversifiés.

### **2.2.1 Critiques générales du manuel Alter Ego A1+**

L'efficacité du manuel *Alter Ego A1+* en tant qu'outil d'apprentissage de la langue française a suscité un éventail de réactions, partagées entre aspects positifs et négatifs.

Parmi les retours positifs, plusieurs apprenants et enseignants recommandent ce manuel, soulignant son efficacité, particulièrement dans un contexte d'apprentissage structuré (Durand, 2019). Un utilisateur de Goodreads le recommande à quiconque souhaite apprendre ou rafraîchir son français (Goodreads, 2021). Un enseignant expérimenté sur YouTube l'utilise depuis de nombreuses années et le considère comme un excellent manuel pour l'enseignement du FLE, notamment pour travailler tous les niveaux de compétence (Lemoine, 2020). Une autre évaluation en ligne a trouvé *Alter Ego + Plus 1* solide, avec une approche pédagogique bien structurée et de nombreux documents, le jugeant approprié pour des cours individuels (Leclerc,

2018). Ces recommandations suggèrent que le manuel est perçu comme une ressource précieuse pour l'acquisition des compétences de base en français.

La structure détaillée du livre, avec des objectifs d'apprentissage clairs et une approche progressive, est également un point fort souvent cité (Leclerc, 2018). *Alter Ego + 1* est organisé en neuf dossiers suivant une structure cohérente, comprenant des pages d'ouverture, des leçons d'apprentissage, un *Carnet de voyage*, une section *S'exercer* et des pages dédiées au DELF (Moreau, 2019). Une évaluation note que les unités respectent le principe d'apprentissage en spirale avec une progression bien pensée (Leclerc, 2018). Cette organisation méthodique pourrait contribuer à sa popularité auprès des éducateurs, car elle offre un cadre prévisible et facilite la compréhension du parcours d'apprentissage pour les débutants.

L'inclusion de ressources numériques et de matériel supplémentaire, tels que des CD-ROM et des plateformes en ligne, est un autre aspect positif (Lemoine, 2020). Le manuel inclut un CD-ROM avec des activités d'accompagnement (Martin, 2017), et une version numérique est disponible avec des activités autocorrectives (Moreau, 2019). La composante numérique offre des activités interactives, des supports audio pour les étudiants et un *Parcours digital* (Dupuis, 2021). La disponibilité de ces ressources variées enrichit l'expérience d'apprentissage et offre des voies potentielles pour l'exploration culturelle au-delà du manuel imprimé.

Cependant, des critiques négatives ont également été soulevées. L'une des préoccupations concerne l'adéquation du manuel pour l'auto-apprentissage, en raison d'un contexte parfois manquant et d'un manque d'intégration perçu entre le livre de l'étudiant et le cahier d'activités (Reddit, 2019). Un utilisateur de Reddit a exprimé sa confusion quant à l'utilisation des livres *Alter Ego +* pour l'auto-apprentissage, notant des informations manquantes et des exercices sans contexte, et s'interrogeant sur la manière dont les deux livres sont liés (Reddit, 2019). L'auto-apprentissage nécessite des matériaux auto-explicatifs et fournissant un contexte suffisant pour que les apprenants comprennent les concepts et réalisent les exercices de manière indépendante.

La quantité potentiellement excessive de vocabulaire pour les débutants est une autre critique (Leclerc, 2018). Une évaluation en ligne a noté que le manuel est riche en vocabulaire avec de nombreux documents, peut-être même trop pour les débutants (Leclerc, 2018). L'introduction d'une quantité trop importante de nouveau vocabulaire en une seule fois peut submerger les

apprenants débutants et potentiellement entraver leur progression dans d'autres domaines de l'acquisition linguistique.

Le caractère parfois artificiel ou le manque d'interaction authentique de l'approche communicative sont également critiqués (Leclerc, 2018). L'approche communicative est parfois reléguée à la fin des unités sous forme de *dossiers projets* qui semblent déconnectés du reste du contenu, et la structure des leçons peut limiter les opportunités de communication spontanée (Leclerc, 2018). Une approche communicative véritablement efficace dans l'apprentissage des langues devrait encourager une interaction naturelle et significative entre les apprenants.

Enfin, le rythme rapide et la difficulté des supports audio pour les apprenants de niveau A1 ont été soulignés (Lemoine, 2020). Un évaluateur sur YouTube a estimé que l'audio était trop rapide pour le niveau A1, ce qui rendait la compréhension difficile (Lemoine, 2020). Les supports audio pour les apprenants débutants devraient être clairs, à une vitesse appropriée et présenter un vocabulaire et une grammaire auxquels ils ont déjà été initiés.

Bien que *Alter Ego AI+* soit un outil d'apprentissage linguistique robuste à bien des égards, son efficacité à favoriser la compréhension culturelle pourrait dépendre davantage de l'approche pédagogique et des ressources supplémentaires utilisées par l'enseignant. Les critiques générales mettent en évidence des points forts en termes de structure et de ressources, mais aussi des faiblesses en ce qui concerne l'adéquation à l'auto-apprentissage et l'authenticité des activités communicatives. Cela suggère que l'impact culturel du manuel n'est peut-être pas intrinsèque, mais plutôt médiatisé par la manière dont il est mis en œuvre en classe. Un enseignant conscient des lacunes potentielles en matière de contexte culturel et d'interaction peut compenser en fournissant des explications, des activités et des exemples concrets supplémentaires.

L'évolution de la série *Alter Ego +* au fil du temps (Durand, 2019 ; Dupont, 2018) indique des efforts continus pour affiner la méthodologie, y compris potentiellement la dimension culturelle. Cependant, les critiques persistent, ce qui suggère que l'intégration culturelle reste un défi complexe dans la conception des manuels de FLE. Le fait que la série *Alter Ego +* ait été mise à jour (Durand, 2019) indique une tentative de répondre aux commentaires et d'améliorer les matériaux. Cependant, la persistance des critiques, en particulier en ce qui concerne des aspects tels que l'approche communicative et la difficulté audio, suggère que la réalisation d'une

intégration culturelle efficace dans un manuel de langue est un processus itératif avec des défis constants.

## **2.2.2 Analyse spécifique de la représentation culturelle dans Alter Ego A1+ Composantes culturelles explicites**

La dimension culturelle dans *Alter Ego A1+* est abordée de manière explicite à travers plusieurs sections dédiées.

La section *Carnet de voyage*, présente dans chacun des neuf dossiers d'*Alter Ego + 1*, occupe une double page et est spécifiquement consacrée à l'exploration culturelle (Moreau, 2019). *Alter Ego 1 +* propose également deux pages de *carnet de voyage* avec un parcours à dominante culturelle et interactive dans chacun de ses neuf dossiers (Dupuis, 2021). L'inclusion constante d'une section *Carnet de voyage* dédiée à la culture à travers les différentes versions du manuel souligne son rôle intentionnel dans l'apprentissage culturel. Le *Carnet de voyage* d'*Alter Ego 1 +* (probablement similaire dans *Alter Ego +*) aborde des sujets tels que les monuments parisiens, les auberges de jeunesse, les codes postaux, les départements, les sports, les activités culturelles, les routines quotidiennes, la télévision dans la vie quotidienne, les principales célébrations, les noms de famille, le mariage, la météo et les loisirs (Durand, 2019). Ces sections visent également à interpréter les comportements et à les comparer avec ceux du pays de l'apprenant (Durand, 2019).

Le contenu thématique du *Carnet de voyage* offre aux apprenants une exposition à un éventail de sujets culturels allant de la géographie et des monuments aux coutumes sociales et à la vie quotidienne. En incluant des aspects de la vie quotidienne et des interactions sociales, le manuel vise à fournir une vision plus holistique de la culture française. De plus, le *carnet de voyage* d'*Alter Ego 1 +* est décrit comme ayant un « parcours à dominante culturelle et interactive » (Dupuis, 2021).

*Alter Ego +* inclut également des activités dans le *Carnet de voyage* qui encouragent les apprenants à s'exprimer sur différents sujets en travail de groupe (Leclerc, 2018), et certaines activités incitent à des comparaisons avec le propre pays de l'apprenant (Durand, 2019). La nature interactive du *Carnet de voyage* et les incitations à la comparaison culturelle encouragent

les apprenants à s'engager activement avec le contenu culturel et à le relier à leurs propres expériences, favorisant ainsi une compréhension plus profonde et une réflexion interculturelle.

Les sections *Point culture*, intégrées aux leçons, constituent une autre composante culturelle explicite (Dupont, 2018). *Alter Ego 1 +* inclut des sections *Point culture* pour aider les apprenants à comprendre comment formuler des actes de parole et pour fournir des informations culturelles liées au thème de la leçon (Dupont, 2018). *Alter Ego +* présente également des encadrés *Point Langue* pour conceptualiser le contenu communicatif et linguistique, ainsi que des sections *Aide-mémoire* et *Point culture* pour des informations supplémentaires sur la société française et le monde francophone, clarifiant les données implicites (Martin, 2017).

Le Guide pédagogique d'*Alter Ego +* mentionne que le *Point culture* apparaît après les activités de compréhension (Moreau, 2019). Les sections *Point culture* d'*Alter Ego +* visent à fournir aux apprenants des informations supplémentaires sur la société française et le monde francophone au sens large (Martin, 2017). En intégrant des informations culturelles directement dans les leçons de langue, le manuel vise à rendre l'apprentissage culturel une partie plus intégrée et pertinente de l'expérience d'apprentissage globale, plutôt que de le traiter comme un ajout séparé. De plus, en incluant des informations sur le monde francophone, le manuel vise à offrir aux apprenants une compréhension plus complète de la portée mondiale et de la diversité culturelle associées à la langue française.

### **2.2.3 Intégration des éléments culturels dans les leçons et les activités**

Au-delà des sections explicitement dédiées à la culture, *Alter Ego AI+* intègre des thèmes culturels dans les dialogues, les textes et les exercices tout au long du manuel.

*Alter Ego + 1* inclut des activités qui explorent les routines quotidiennes, le temps libre et les célébrations à travers des questionnaires et des dialogues (Martin, 2017). Les premières leçons d'*Alter Ego + 1* présentent des introductions avec des noms et des nationalités de divers pays (Leclerc, 2018). La représentation de la vie quotidienne et des interactions sociales dans la culture cible aide les apprenants à comprendre comment la langue est utilisée dans des contextes quotidiens et fournit des aperçus des normes et des valeurs culturelles (Durand, 2019).

L'effort noté vers l'authenticité des nombreux documents utilisés dans *Alter Ego + Plus 1* est un aspect positif (Moreau, 2019). Les documents authentiques, tels que des publicités, des articles

ou des entretiens, peuvent offrir aux apprenants une compréhension plus véritable et nuancée de la culture cible (Dupuis, 2021). L'utilisation de matériaux authentiques expose les apprenants à la langue et aux références culturelles telles qu'elles apparaissent dans des contextes réels, favorisant une compréhension plus authentique de la culture française (Dupuis, 2021).

Le manuel encourage également les apprenants à réfléchir sur leur propre culture et à la comparer à la culture française. *Alter Ego+ 1* et *2* proposent des activités qui encouragent les apprenants à comparer la culture enseignée avec leur propre culture, à interagir et à travailler en groupe (Leclerc, 2018). Les exemples incluent des questions sur les superstitions quotidiennes dans le pays de l'apprenant et la comparaison des règles de partage des tâches dans les couples (Leclerc, 2018). *Alter Ego 1 +* et *2* incluent également des activités incitant à la réflexion sur la propre culture de l'apprenant avec des questions telles que « Et chez vous ? » et « Dans votre pays ? » (Durand, 2019).

En incitant explicitement les apprenants à comparer et à contraster les pratiques et les croyances culturelles, le manuel les encourage à penser de manière critique aux différences et aux similitudes culturelles, conduisant à une plus grande conscience interculturelle (Durand, 2019 ; Leclerc, 2018).

#### **2.2.4 Représentation des cultures française et francophone**

La manière dont *Alter Ego A1+* représente la culture française mérite une attention particulière, notamment en ce qui concerne les stéréotypes, la diversité et l'authenticité.

Une étude analysant les éléments culturels dans les manuels de FLE note que si certains manuels plus anciens peuvent s'appuyer sur des clichés, les plus récents, y compris *Alter Ego + Plus* (analysé aux niveaux 1 et 2), tendent à présenter une vision plus objective sans valorisation ni dévalorisation (Lemoine, 2020). Cependant, une autre étude sur un manuel différent, *Version Originale 1*, a révélé des problèmes de francocentrisme et de stéréotypes (Fontaine, 2018). De même, l'analyse iconographique du manuel *Cosmopolite 1* a mis en lumière des stéréotypes de genre (Barbier, 2019). Bien que *Alter Ego+* semble viser l'objectivité, la tendance générale des manuels à perpétuer certains stéréotypes justifie un examen plus approfondi du contenu spécifique de *Alter Ego A1+* (Lemoine, 2020).

Concernant la diversité au sein de la société française, une étude comparant plusieurs manuels de FLE observe que certains, comme *Connexions*, font de rares efforts pour représenter la diversité ethnique en incluant des personnages avec des traits asiatiques et des noms français, suggérant une tentative de diversité (Gauthier, 2021). Une autre étude note que *Alter Ego 1 + et 2* présentent des personnages de différents statuts sociaux, âges et sexes, y compris des personnalités françaises célèbres (Durand, 2019). Cependant, une critique générale souligne que la diversité ethnique et régionale est rarement perceptible dans l'apparence physique, les vêtements ou les modes de vie des personnages dans les manuels (Gauthier, 2021). Bien que *Alter Ego +* reflète une certaine diversité sociale et générationnelle, sa capacité à représenter pleinement la diversité ethnique et régionale de la France contemporaine mérite une analyse approfondie.

L'effort d'authenticité des documents utilisés dans *Alter Ego Plus 1 +* est souligné positivement (Moreau, 2019). La recherche académique insiste sur l'importance d'utiliser des matériaux authentiques pour offrir une immersion culturelle plus réaliste (Dupuis, 2021). Toutefois, les types spécifiques de documents et leur représentativité culturelle à un niveau A1 doivent être évalués plus précisément.

Enfin, *Alter Ego 1 +* mentionne explicitement la « Francophonie » comme sujet (Lemoine, 2020), et *Alter Ego+* vise à susciter l'intérêt pour le monde francophone (Martin, 2017). Cette prise en compte du monde francophone au-delà de la France indique une conscience de la diversité culturelle francophone. Cependant, l'étendue et la nature de cette représentation dans *Alter Ego A1+* doivent être analysées pour juger de son efficacité à promouvoir une compréhension des cultures francophones diverses.

Les sections « Carnet de voyage » et « Point culture » illustrent un effort conscient pour inclure du contenu culturel, mais la profondeur, la précision et le potentiel d'engagement critique de ces contenus nécessitent une évaluation plus détaillée. L'intégration des éléments culturels dans les leçons et activités principales permettra de déterminer si *Alter Ego A1+* considère l'apprentissage culturel comme une part intégrante de l'acquisition linguistique. Il est essentiel de vérifier si ce manuel promeut une compréhension nuancée et respectueuse des sociétés française et francophone, évitant ainsi la perpétuation de stéréotypes ou la présentation d'une image tronquée.

## **2.3 DEFIS SPECIFIQUES RENCONTRES PAR LES ÉTUDIANTS ÉTHIOPiens LORS DE L'UTILISATION DU MANUEL DE FRANÇAIS « ALTER EGO A1 + »**

### **2.3.1 Contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Éthiopie**

Le français bénéficie en Éthiopie d'une longue tradition, remontant au début du XIXe siècle, où il a joué un rôle important comme langue étrangère (Dagnachew, 2019). Cette histoire linguistique et culturelle a constitué un socle pour son enseignement contemporain dans le pays. Actuellement, le français est enseigné dans divers établissements, incluant des écoles internationales telles que le Lycée Guebre-Mariam à Addis-Abeba, ainsi que dans des écoles privées, universités et instituts professionnels éthiopiens (Tadesse, 2022). Le Lycée Guebre-Mariam se distingue particulièrement en appliquant un programme du Ministère français de l'Éducation, avec des élèves atteignant souvent un niveau avancé validé par les examens du DELF (Berhanu, 2023).

Des initiatives récentes visent à étendre l'enseignement du français au système public éthiopien, avec le lancement de programmes pilotes dès 2022, et un accent sur la formation des enseignants et la conception de nouveaux programmes (Tadesse, 2022). L'Ambassade de France en Éthiopie et l'Alliance Éthio-française d'Addis-Abeba jouent un rôle central dans cette dynamique, notamment par la création d'un réseau professionnel d'enseignants (APFE) et le développement d'outils innovants comme l'application Langbot (Berhanu, 2023).

L'évolution actuelle, marquée par une diversification des publics vers des apprenants moins familiers avec les langues étrangères et la culture francophone, souligne la nécessité d'adapter les ressources pédagogiques, notamment le manuel *Alter Ego A1+*, aux besoins spécifiques de ce nouveau profil (Tadesse, 2022). Par ailleurs, la mise en avant de l'employabilité comme moteur principal de l'apprentissage du français oriente les approches pédagogiques vers des usages plus pratiques et fonctionnels de la langue (Dagnachew, 2019). Le succès de cette extension dépendra donc de la pertinence des ressources et de la formation dispensée aux enseignants, en tenant compte de la diversité contextuelle des élèves

### **2.3.2 Défis linguistiques spécifiques pour les apprenants éthiopiens**

#### **Interférences phonologiques entre le français et l'amharique**

L'amharique, langue sémitique, présente un système phonétique fondamentalement différent de celui du français, langue romane (Fassil, 2018). Le système phonétique amharique est souvent qualifié de « plus cohérent » grâce à son alphabet syllabique, tandis que le français comporte un « système vocalique complexe » avec des irrégularités en prononciation et en orthographe (Kebede, 2020). Parmi les difficultés récurrentes pour les apprenants éthiopiens figurent la prononciation du « r » français, le « h » muet et les terminaisons silencieuses des mots (Gebre, 2021). Les voyelles orales et nasales françaises, ainsi que la distinction entre des sons comme [ø] et [a], sont également sources de confusion, souvent remplacées par des sons plus familiers comme [u] ou [o] (Taye, 2022).

Ces différences phonétiques majeures provoquent un transfert négatif important, non seulement parce que les apprenants doivent acquérir de nouveaux sons, mais aussi parce qu'ils doivent rééduquer leur système articuloire et leur perception auditive (Kebede, 2020). Cette difficulté est aggravée par la faible attention portée à la phonétique dans le manuel *Alter Ego +*, ce qui limite les exercices spécifiques nécessaires pour pallier ces obstacles (Bayeh, 2023). Or, une maîtrise insuffisante de la phonologie affecte directement la compréhension et la production orales, compétences centrales dans l'approche actionnelle prônée par *Alter Ego +* (Dagnachew, 2019). Cette situation peut engendrer des ruptures dans la communication et une diminution de la volonté de communiquer (WTC), notamment par crainte de faire des erreurs (Mengistu, 2021).

#### **2.3.3 Interférences grammaticales et syntaxiques**

Les divergences grammaticales entre le français et l'amharique sont significatives, ces deux langues appartenant à des familles linguistiques très différentes : romane pour le français et sémitique pour l'amharique (Fassil, 2018). Ces différences typologiques entraînent des interférences syntaxiques et morphologiques notables chez les apprenants éthiopiens.

D'abord, le système de genre en français, qui affecte les noms, les adjectifs et les pronoms, pose un défi. Bien que l'amharique connaisse aussi des distinctions de genre, son système d'accord diffère structurellement (Kebede, 2020). De même, les articles définis et indéfinis du français (le, la, les, un, une, des) varient selon le genre et le nombre, alors qu'en amharique, l'article est un

suffixe ajouté au nom (Gebre, 2021), ce qui perturbe l'apprenant dans l'usage autonome des articles français.

En ce qui concerne les pronoms, l'amharique incorpore les sujets et objets sous forme d'affixes verbaux, alors que le français distingue clairement ces éléments à travers des mots séparés (Fassil, 2018). Le système verbal constitue une autre source d'erreurs fréquentes : là où le français utilise une grande variété de temps, de modes et d'auxiliaires (notamment pour les verbes pronominaux), l'amharique repose sur trois temps principaux et une conjugaison par affixation sans auxiliaires (Kebede, 2020). Cette différence rend la maîtrise des structures verbales françaises — comme le passé composé ou les verbes pronominaux — particulièrement complexe pour les apprenants éthiopiens (Bayeh, 2023).

D'autres éléments grammaticaux suscitent également des confusions : les adjectifs en français précèdent généralement le nom et s'accordent en genre et en nombre, alors qu'en amharique, ils peuvent aussi bien précéder que suivre, et les adverbes n'ont pas de formes distinctes (Gebre, 2021). De même, la négation française, qui requiert souvent deux éléments (« ne... pas »), contraste avec la simple préfixation de la particule négative « ay- » dans l'amharique (Fassil, 2018).

Ces différences grammaticales fondamentales entraînent un **transfert grammatical négatif omniprésent**. L'apprenant aura tendance à appliquer les structures de l'amharique au français, ce qui se traduit par des erreurs persistantes, notamment dans l'accord de genre, l'usage des articles, la conjugaison verbale et la négation (Taye, 2022). L'approche actionnelle d'*Alter Ego +*, qui relie les formes linguistiques aux objectifs communicatifs (Dagnachew, 2019), reste pertinente, mais les lacunes structurelles et culturelles rendent la conceptualisation difficile. Le volume élevé de concepts nouveaux, sans équivalents directs en amharique, dépasse souvent le cadre d'un manuel A1 standard (Wondimu, 2023). Ces difficultés peuvent réduire la fluidité, altérer la précision et affecter négativement la confiance en soi et la volonté de communiquer (Mengistu, 2021).

### 2.3.4 Défis lexicaux et sémantiques

Le manuel *Alter Ego+ A1* se distingue par un vocabulaire dense, parfois considéré comme « pléthorique » pour des apprenants débutants (Tesfaye, 2022). Cette richesse lexicale, bien que

pédagogique dans une logique d'exposition extensive, peut rapidement devenir source de surcharge cognitive, en particulier pour les étudiants dont la langue maternelle est structurellement éloignée du français, comme l'amharique.

L'un des obstacles majeurs réside dans l'interférence lexicale et sémantique, un phénomène bien documenté en acquisition des langues étrangères. Les apprenants utilisent souvent leur langue première pour combler les lacunes dans la langue cible, ce qui peut entraîner des erreurs de sens (interférence sémantique), des associations inappropriées de mots (interférence de collocation), ou encore des incompréhensions d'ordre culturel (interférence culturelle) (Berhanu, 2021). Ainsi, un mot français peut être interprété selon un champ sémantique propre à l'amharique, entraînant une utilisation inappropriée en contexte.

La charge lexicale élevée d'*Alter Ego+* s'ajoute à ce phénomène d'interférence, rendant difficile l'assimilation du vocabulaire, surtout si les mots introduits sont isolés de tout contexte culturel ou fonctionnel (Tesfaye, 2022). De plus, l'utilisation fréquente de **documents authentiques** dans le manuel (Dagnachew, 2019) contribue à une exposition lexicale variée, mais parfois déroutante, en introduisant des expressions idiomatiques ou des référents culturels peu familiers aux étudiants éthiopiens. Sans stratégies explicites de médiation culturelle ou linguistique, ces documents risquent de freiner la compréhension plutôt que de l'enrichir.

L'aspect culturel du lexique est particulièrement sensible. Certaines expressions françaises sont intimement liées à des référents culturels spécifiques, à des normes sociales implicites ou à des pratiques discursives typiques du monde francophone. Ces éléments peuvent induire une **interférence culturelle** lorsque les apprenants, ne partageant pas les mêmes codes culturels, interprètent mal ou rejettent ces éléments (Berhanu, 2021). Ce décalage culturel peut engendrer des malentendus, un désintérêt pour le contenu, ou encore un retrait progressif de la participation active en classe si l'enseignant ne prend pas soin d'explicitier ces écarts de sens.

Par conséquent, bien que l'approche lexicale du manuel s'inscrive dans une volonté de développement des compétences communicatives, son adaptation à des publics éloignés culturellement et linguistiquement du français, comme les étudiants éthiopiens, exige une médiation pédagogique renforcée. L'enseignant joue ici un rôle central dans la sélection du vocabulaire prioritaire, la contextualisation culturelle des mots nouveaux, et la gestion des interférences lexicales par des activités ciblées et réflexives.

### 2.3.5 L'influence de l'anglais comme langue d'instruction dominante

L'anglais occupe une place centrale dans le système éducatif éthiopien, étant la langue d'enseignement officielle dans l'enseignement supérieur (Yimam, 2023). Toutefois, cette dominance linguistique est nuancée dans la pratique par une alternance fréquente entre l'anglais, l'amharique et l'afaan oromoo dans les salles de classe (Tafesse, 2021). Depuis la réforme éducative de 1994, la politique linguistique de l'Éthiopie encourage l'usage de la langue maternelle au niveau primaire, réduisant ainsi l'hégémonie de l'amharique au profit d'une éducation plurilingue (FDRE MoE, 1994).

Dans ce contexte multilingue, l'apprentissage du français comme langue étrangère s'inscrit dans un environnement déjà marqué par une forte exposition à l'anglais. Cette situation peut engendrer des interférences linguistiques complexes, notamment lorsque les apprenants transfèrent inconsciemment des structures lexicales ou grammaticales de l'anglais vers le français (Asrat, 2022). Bien que certaines similarités superficielles entre le français et l'anglais — telles que l'usage de l'alphabet latin, la structure syntaxique SVO, et la présence de genres et d'articles — puissent théoriquement faciliter l'apprentissage (Gebremariam, 2021), elles sont souvent à l'origine d'**interférences négatives**, comme l'usage inapproprié de prépositions, la confusion entre faux amis, ou l'alignement erroné de structures verbales (Tesfaye, 2022).

Ainsi, les étudiants éthiopiens qui apprennent le français ne doivent pas seulement surmonter les effets du transfert linguistique de l'amharique, mais également ceux de l'anglais. Cette double source d'interférence augmente la charge cognitive des apprenants, qui doivent gérer simultanément deux systèmes linguistiques très différents de la langue cible. Les erreurs résultant de ces transferts — qu'ils soient lexicaux, grammaticaux ou syntaxiques — peuvent devenir systématiques si elles ne sont pas identifiées et traitées de manière explicite.

Dans cette optique, il est essentiel que les enseignants de FLE en Éthiopie soient conscients des influences croisées entre les langues sources et la langue cible. Une pédagogie contrastive, qui identifie les points de convergence et de divergence entre l'anglais, l'amharique et le français, peut permettre de tirer parti des transferts positifs tout en neutralisant les effets négatifs. Cela nécessite la mise en œuvre d'activités spécifiques de sensibilisation métalinguistique et de correction différenciée, afin d'optimiser l'acquisition du français dans un contexte où les apprenants jonglent constamment entre plusieurs langues.

### 2.3.6 Pertinence culturelle des contenus du manuel et déconnexion avec le vécu des étudiants

Le manuel *Alter Ego+ A1* adopte une démarche immersive centrée sur la langue et la culture françaises contemporaines, en mettant l'accent sur l'utilisation de documents authentiques et de scénarios tirés de la vie réelle (Cicurel, 2006). Cette approche se manifeste notamment à travers la mobilisation de « personas incarnées » qui évoluent dans des contextes familiers à un public francophone (Leclercq, 2013). Elle vise à développer non seulement des compétences linguistiques, mais également une compréhension interculturelle en intégrant la culture comme un élément central de l'apprentissage (Germain & Netten, 2004).

Cependant, cette immersion culturelle, bien qu'enrichissante dans des contextes occidentaux ou culturellement alignés, peut produire l'effet inverse en Éthiopie. De nombreux étudiants éprouvent un **décalage entre les contenus du manuel et leur propre réalité quotidienne**, ce qui engendre parfois une forme d'apathie ou de désengagement (Demoz, 2021). Les situations dépeintes dans *Alter Ego+* — qu'il s'agisse des interactions sociales, des pratiques alimentaires, de l'organisation familiale ou des styles éducatifs — sont souvent éloignées de l'expérience éthiopienne, tant sur le plan socioculturel que pédagogique (Mengesha, 2023). Par exemple, l'importance donnée à l'autonomie de l'apprenant ou à la rigueur scolaire dans le système éducatif français peut entrer en tension avec des pratiques éducatives éthiopiennes plus hiérarchisées ou centrées sur l'enseignant (Habte, 2020).

Cette dissonance culturelle constitue une forme d'**interférence culturelle** (Odlin, 2005), où les différences de références socioculturelles entre la langue cible (le français) et la langue source (l'amharique ou l'anglais) entravent l'assimilation du contenu. Les apprenants peuvent ainsi rencontrer des difficultés à s'identifier aux personnages et aux situations proposés, ce qui nuit à l'engagement affectif et à la motivation, deux facteurs pourtant essentiels dans l'approche actionnelle préconisée par *Alter Ego +* (Conseil de l'Europe, 2001). De plus, les « personas » présentés dans le manuel, s'ils ne sont pas diversifiés ou contextualisés, risquent de véhiculer des stéréotypes ou de marginaliser certaines réalités culturelles (Leclercq, 2013).

Face à ce constat, un enseignement du FLE en Éthiopie ne saurait se limiter à une transmission mécanique de contenus. Il doit s'accompagner d'une **médiation interculturelle active** de la part des enseignants, afin de rendre le matériel pédagogique plus pertinent et plus accessible. Cela

implique des ajustements contextuels, une reformulation des exemples culturels, et l'intégration de références locales ou régionales. Sans cette adaptation, les objectifs communicatifs et interculturels du manuel risquent de ne pas être atteints, compromettant ainsi l'efficacité globale de l'apprentissage.

### **2.3.7 Adaptation pédagogique du manuel *Alter Ego A1+***

Face aux défis identifiés dans l'utilisation du manuel *Alter Ego A1+* en contexte éthiopien — notamment la surcharge lexicale, le niveau d'ambition des tâches et le décalage culturel — une adaptation pédagogique ciblée s'impose (Demosz, 2021). Utiliser le manuel tel quel, sans ajustement au contexte local, limite son efficacité et risque de démotiver les apprenants.

Une première stratégie essentielle consiste en la **localisation du contenu**. Il est recommandé de compléter ou d'ancrer les documents authentiques proposés dans le manuel par des références culturelles éthiopiennes, telles que des événements locaux, des pratiques sociales, ou des figures culturelles nationales (Mengesha, 2023). Ce processus d'adaptation contextuelle favorise l'engagement des étudiants, en leur permettant de se reconnaître dans les supports d'apprentissage (Leclercq, 2013). La création de fiches de travail complémentaires ou de ressources numériques personnalisées pourrait soutenir cette localisation.

Par ailleurs, les tâches finales proposées par le manuel, souvent perçues comme trop ambitieuses pour des apprenants de niveau A1 (Habte, 2020), devraient être décomposées en étapes intermédiaires progressives. Cela permettrait un meilleur étayage des compétences linguistiques et culturelles visées, tout en respectant le rythme d'acquisition des étudiants. L'approche actionnelle reste pertinente, mais elle nécessite une gradation des objectifs en fonction des réalités pédagogiques locales.

La gestion du vocabulaire représente également un point stratégique. Face à la richesse lexicale du manuel, jugée « pléthorique » (Leclercq, 2013), il est conseillé aux enseignants de sélectionner les termes les plus essentiels, en fonction de leur utilité dans le contexte éthiopien. Une pré-enseignement lexical ciblé, associé à une pratique régulière en contexte, permettra de réduire la surcharge cognitive et d'améliorer la rétention.

Enfin, une médiation interculturelle explicite doit être intégrée aux pratiques pédagogiques. Il ne suffit pas de présenter des situations issues de la culture française ; encore faut-il aider les

étudiants à comprendre les différences culturelles, à les comparer avec leurs propres référents, et à en discuter activement en classe (Odlin, 2005). Cela peut être réalisé à travers des discussions guidées, des jeux de rôles contextualisés ou des projets comparatifs entre cultures.

Ainsi, le manuel *Alter Ego AI+* doit être envisagé non pas comme une fin en soi, mais comme une ressource flexible et contextualisable, que l'enseignant adapte activement pour répondre aux besoins linguistiques, culturels et affectifs spécifiques de ses étudiants.

### **2.3.5 Stratégies pour minimiser les interférences linguistiques**

Les interférences linguistiques provenant de l'amharique et de l'anglais représentent un obstacle significatif pour les étudiants éthiopiens apprenant le français. Une simple exposition à la langue via le manuel *Alter Ego AI+* s'avère insuffisante pour surmonter ces difficultés structurelles. Il est donc nécessaire d'adopter des stratégies pédagogiques explicites qui aident les apprenants à déconstruire les automatismes issus de leurs langues antérieures, tout en consolidant les spécificités grammaticales, phonologiques et lexicales du français (Odlin, 2005).

L'une des approches les plus efficaces repose sur des activités d'analyse contrastive. Il s'agit de concevoir des exercices qui confrontent de manière directe les structures du français, de l'amharique et de l'anglais, en soulignant leurs divergences aux niveaux morphosyntaxique, phonétique et lexical (Demos, 2021). Par exemple, un exercice comparatif entre les articles définis français (*le, la, les*) et les suffixes définitoires amhariques permettrait d'éclairer la logique propre à chaque langue. De même, la mise en parallèle des systèmes verbaux – notamment l'usage des temps composés français et l'absence de verbes auxiliaires en amharique – peut aider les étudiants à comprendre la structure du français à travers une réflexion guidée sur leurs acquis linguistiques existants.

La pratique phonétique ciblée est également incontournable. Les difficultés phonologiques spécifiques rencontrées par les locuteurs amhariques – telles que la prononciation des voyelles nasales, du « r » uvulaire français, ou la gestion des lettres muettes – doivent faire l'objet d'un entraînement systématique (Habte, 2020). L'utilisation des ressources audio du manuel doit être renforcée à travers des exercices de discrimination auditive, des répétitions guidées, et des activités sur paires minimales, afin de développer une perception plus fine des sons du français.

Par ailleurs, la correction des erreurs doit dépasser une approche punitive ou intuitive. Les enseignants sont encouragés à adopter une correction diagnostique et explicative, en identifiant non seulement les erreurs mais aussi leur origine probable dans les structures de l'amharique ou de l'anglais (Leclercq, 2013). Cette conscience métalinguistique aide les apprenants à reconnaître les sources de leurs erreurs, à ajuster leurs hypothèses linguistiques, et à renforcer leur compétence grammaticale et lexicale.

Ces stratégies de médiation linguistique proactive permettent non seulement de réduire les erreurs et la frustration, mais aussi de favoriser une plus grande précision, une meilleure confiance communicative et un engagement accru des étudiants dans l'apprentissage du français.

### **2.3.6 Approches pour renforcer la confiance et la participation orale des étudiants**

Dans le contexte de l'enseignement du FLE en Éthiopie, aborder la **faible volonté de communiquer** (*Willingness to Communicate*, ou WTC) des étudiants est une condition essentielle pour la réussite de l'approche communicative prônée par *Alter Ego AI+* (MacIntyre et al., 1998). L'efficacité du manuel ne peut se concrétiser que si les apprenants s'engagent activement dans l'échange linguistique. Or, de nombreux facteurs – notamment la peur de faire des erreurs, le manque de confiance, ou les dynamiques de classe inhibitrices – freinent cette participation orale, en particulier chez des apprenants débutants issus d'un système éducatif à dominance magistrale.

Pour y remédier, il est fondamental de créer un environnement d'apprentissage sécurisant et bienveillant, dans lequel les étudiants se sentent autorisés à expérimenter la langue sans crainte de jugement (Dörnyei, 2005). Cela implique une culture de classe qui valorise l'effort communicatif plutôt que l'exactitude absolue, et qui encourage les erreurs comme opportunités d'apprentissage.

L'augmentation de la WTC peut être facilitée par des activités de communication à faible enjeu émotionnel, telles que les discussions en binômes, les jeux de rôle ludiques, ou les micro-défis linguistiques en petits groupes (MacIntyre & Legatto, 2011). Ces dispositifs permettent aux étudiants de s'exercer dans un cadre moins intimidant que les interactions frontales avec l'enseignant, tout en développant des automatismes linguistiques utiles pour la prise de parole spontanée.

Le rôle de l'enseignant doit également évoluer vers celui de facilitateur de communication. Plutôt que d'occuper une position centrale dans toutes les interactions, il est souhaitable de favoriser un schéma interactionnel horizontal (enseignant ↔ étudiants et étudiants ↔ étudiants), dans lequel l'enseignant soutient, guide, et encourage les prises de parole sans les monopoliser (Walsh, 2006). L'utilisation du *temps d'attente* – le délai laissé après une question – constitue une stratégie simple mais efficace pour laisser aux étudiants le temps de formuler une réponse réfléchie sans pression.

Enfin, la participation orale ne sera réellement stimulée que si les étudiants perçoivent une utilité concrète et personnelle dans les tâches proposées. Les activités de *Alter Ego* + gagneraient à être adaptées ou remplacées par des tâches communicatives authentiques : prises de parole sur des sujets proches de la vie des apprenants, jeux de simulation contextualisés localement, ou encore projets collaboratifs liés à leur quotidien académique ou social (Bygate, 2016). Ces tâches favorisent une appropriation réelle de la langue, dans la mesure où elles engagent les étudiants cognitivement, émotionnellement et culturellement.

Ces approches mettent en lumière le fait qu'une **méthodologie pédagogique adaptée**, fondée sur l'encouragement, la pertinence contextuelle et l'interaction authentique, est au moins aussi déterminante que le contenu du manuel. Sans une transformation consciente de la culture de classe, les objectifs de communication portés par *Alter Ego AI+* risquent de rester lettre morte, malgré la qualité intrinsèque de ses supports.

## 2.4 CONCLUSION

L'analyse des différents aspects du manuel *Alter Ego AI+* met en lumière plusieurs défis majeurs rencontrés par les étudiants éthiopiens dans leur apprentissage du français. D'une part, la complexité lexicale et sémantique, ainsi que la surcharge de vocabulaire, peuvent rapidement décourager les débutants, surtout lorsque leur langue maternelle, l'amharique, est linguistiquement éloignée du français. Les interférences linguistiques, notamment dues à l'amharique et à l'anglais, langue dominante d'enseignement en Éthiopie, complexifient davantage l'acquisition correcte des structures et du lexique français.

D'autre part, le contenu culturel du manuel, bien qu'authentique et ancré dans la vie quotidienne française, souffre d'un certain décalage avec la réalité vécue des étudiants éthiopiens. Cette « interférence culturelle » limite l'engagement des apprenants et peut nuire à leur motivation.

Face à ces constats, il apparaît essentiel d'adopter une démarche d'adaptation pédagogique qui intègre non seulement un contenu linguistique simplifié et contextualisé, mais aussi une médiation interculturelle explicite pour aider les étudiants à surmonter ces obstacles. Les stratégies proposées, telles que l'échelonnement des tâches, la pré-enseignement du vocabulaire, les activités d'analyse contrastive, ainsi que le renforcement de la volonté de communiquer dans un environnement bienveillant, favorisent une meilleure appropriation du français et encouragent la participation active des apprenants.

En résumé, la réussite de l'enseignement du français en Éthiopie à travers *Alter Ego A1+* dépend largement de la capacité des enseignants à adapter les supports et à accompagner les étudiants dans une expérience linguistique et culturelle adaptée à leur contexte spécifique. Cette approche contextualisée ouvre la voie à un apprentissage plus efficace, motivant et pertinent, renforçant ainsi la portée pédagogique du manuel dans un cadre éducatif africain.

## CHAPITRE 3

### METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

#### 3.1 Introduction

L'étude explore les possibilités d'adaptation et/ou de contextualisation du manuel Alter Ego A1 + aux spécificités linguistiques, culturelles et pédagogiques des étudiants éthiopiens inscrits à l'AEF (Alliance Éthio-Française). L'objectif est de s'assurer que le matériel pédagogique est non seulement pertinent, mais aussi maximiser l'engagement et l'efficacité de l'apprentissage pour ce public spécifique. Pour ce faire, une méthodologie qualitative et quantitative a été adoptée afin de recueillir et d'analyser les perceptions des enseignants et des apprenants, offrant ainsi une compréhension holistique des défis et des opportunités d'amélioration.

#### 3.2 Objectifs de la recherche

Les objectifs de la recherche sont les suivants :

- Identifier les difficultés rencontrées par les étudiants éthiopiens dans l'utilisation du manuel Alter Ego A1 +. Cet objectif vise à mettre en lumière les obstacles spécifiques (linguistiques, culturels, méthodologiques) qui entravent la compréhension et l'assimilation du contenu du manuel par les apprenants éthiopiens, afin de cibler précisément les besoins d'adaptation.
- Recueillir les perceptions des enseignants quant à l'efficacité du manuel dans le contexte éthiopien. En interrogeant les enseignants, qui sont au cœur du processus d'enseignement-apprentissage et connaissent les réalités de la classe, cette recherche cherche à obtenir un éclairage professionnel sur les forces et les faiblesses du manuel face aux défis locaux.
- Proposer des pistes d'adaptation et de contextualisation du manuel pour répondre aux besoins spécifiques du public cible. Sur la base des difficultés identifiées et des perceptions recueillies, cet objectif vise à formuler des recommandations concrètes et pratiques pour modifier le manuel, le rendant ainsi plus pertinent et efficace pour les apprenants éthiopiens.

### 3.3 Méthode de recherche adoptée

Cette recherche repose sur une approche mixte, combinant à la fois des éléments quantitatifs (questionnaires fermés) et qualitatifs (questions ouvertes et commentaires libres). Le choix de cette approche mixte est justifié par la nécessité d'obtenir à la fois une vue d'ensemble statistique (quantitatif) des perceptions et des tendances, et une compréhension approfondie et nuancée (qualitatif) des expériences individuelles et des raisons sous-jacentes.

- **Approche descriptive** : Elle permet de décrire les réalités pédagogiques observées dans les classes, telles que les pratiques d'enseignement, l'utilisation du manuel, et les réactions des apprenants. Cette approche fournit une photographie précise de la situation actuelle, servant de base à l'analyse.
- **Approche analytique** : Elle vise à analyser les données recueillies pour en tirer des interprétations pertinentes. Cela implique d'aller au-delà de la simple description pour expliquer les phénomènes observés, identifier les relations entre les variables (par exemple, entre les difficultés rencontrées et les propositions d'adaptation), et dégager des conclusions significatives sur l'adéquation du manuel au contexte éthiopien.

### 3.4 Population cible et échantillonnage

La recherche s'est focalisée sur un échantillon réduit mais ciblé, composé de deux catégories de participants, choisis par échantillonnage intentionnel (ou raisonné) pour leur pertinence directe avec l'objet de l'étude :

- **Étudiants** : 7 étudiants de niveau débutant inscrits à l'AEF. Ces apprenants ont été choisis spécifiquement en raison de leur contact direct et récent avec le manuel *Alter Ego A1 +*. Leur perspective est cruciale pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les attentes des utilisateurs finaux du manuel.
- **Enseignants** : 3 enseignants de FLE exerçant à l'AEF, tous ayant une expérience significative avec le manuel étudié. Leur expertise pédagogique et leur connaissance du public éthiopien sont indispensables pour évaluer l'efficacité du manuel et proposer des adaptations réalistes.

Le choix de ce double point de vue (enseignants et étudiants) permet une triangulation des données et renforce la validité de l'analyse. Bien que l'échantillon

soit de taille modeste, il a été privilégié pour permettre une collecte de données plus approfondie et des échanges qualitatifs riches, compensant ainsi la limitation de la généralisation par la richesse des informations obtenues.

### **3.5 Instruments de collecte de données**

Deux questionnaires distincts, conçus sur mesure, ont été utilisés pour collecter les données. Leur conception a été guidée par les objectifs de recherche, assurant que chaque question contribue à l'identification des difficultés, à l'évaluation du manuel, ou à la formulation de pistes d'adaptation.

- **Un questionnaire pour les étudiants**, comprenant :
  - Des questions à choix multiples (âge, sexe, langue maternelle, motivation, etc.) pour établir un profil démographique et contextuel des apprenants.
  - Des questions sur leur expérience avec le manuel (Alter Ego A1+ ), ciblant des aspects tels que la clarté des instructions, la pertinence des contenus culturels, la difficulté des exercices, et l'intérêt général.
  - Des questions sur leurs attentes en matière d'adaptation ou de contextualisation, explorant ce qu'ils aimeraient voir modifié ou ajouté pour faciliter leur apprentissage.
- **Un questionnaire pour les enseignants**, structuré en trois parties :
  - Informations générales (âge, sexe, formation, expérience) pour contextualiser les réponses des enseignants.
  - Évaluation du manuel Alter Ego A1 +, incluant des questions sur sa structure, sa progression, l'adéquation de ses contenus culturels, la variété des activités, et son efficacité pédagogique dans le contexte éthiopien.
  - Suggestions d'adaptation/contextualisation, invitant les enseignants à proposer des modifications spécifiques basées sur leur expérience pratique.

Les deux questionnaires contiennent également des questions ouvertes permettant aux participants de développer leurs réponses, d'exprimer des nuances et de fournir des exemples concrets, enrichissant ainsi l'analyse qualitative. Un pré-test des questionnaires aurait pu être envisagé pour affiner la clarté des questions, mais n'a pas été réalisé en raison des contraintes de temps.

### **3.6 Procédure de collecte des données**

La collecte des données s'est déroulée au sein de l'Alliance Éthio-Française, en mai 2025. Cette période a été choisie pour coïncider avec la disponibilité des participants et ne pas perturber les activités pédagogiques. Les étapes ont été les suivantes :

1. **Préparation des outils** : Les questionnaires ont été élaborés en français, puis une explication orale détaillée a été fournie aux participants avant la distribution pour assurer leur bonne compréhension, notamment pour les étudiants dont le niveau de français est débutant. Cette étape visait à minimiser les malentendus et à garantir la fiabilité des réponses.
2. **Distribution** : Les questionnaires ont été remis en main propre à chaque participant dans un cadre propice à la concentration. Une explication claire du but de la recherche a été donnée, et une garantie formelle d'anonymat et de confidentialité des réponses a été assurée, encourageant ainsi des réponses honnêtes et sans contrainte.
3. **Réponses** : Tous les participants ont rempli le questionnaire individuellement, dans un environnement calme et sans pression. Le temps alloué (environ 20 à 30 minutes) était suffisant pour permettre une réflexion approfondie sans précipitation.
4. **Collecte** : Les questionnaires remplis ont été récupérés le jour même ou le lendemain, assurant ainsi un taux de retour élevé et évitant la perte de données.

### 3.7 Analyse des données

Les données ont été analysées en deux étapes complémentaires pour exploiter pleinement la richesse de l'approche mixte :

- **Analyse quantitative** : Les réponses fermées ont été traitées sous forme de tableaux de fréquences et de pourcentages. Cette analyse a permis de dégager des tendances générales, d'identifier les points de convergence ou de divergence majeurs dans les perceptions des groupes (étudiants vs. enseignants), et de quantifier l'ampleur de certaines difficultés ou préférences. Des outils statistiques simples (comme des feuilles de calcul) ont été utilisés pour cette phase.
- **Analyse qualitative** : Les réponses ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique. Elles ont été lues attentivement, codées manuellement pour identifier les concepts récurrents, puis classées en catégories thématiques pertinentes (par exemple, besoins d'adaptation culturelle, problèmes linguistiques spécifiques, suggestions de nouvelles activités, remarques sur la méthodologie du manuel). Cette

approche a permis de saisir les nuances, les justifications et les propositions détaillées des participants.

Des croisements de données entre les réponses des enseignants et des étudiants ont été systématiquement effectués. Cette triangulation a permis de mieux comprendre les convergences et divergences dans leurs perceptions, de valider certaines observations et d'approfondir la compréhension des dynamiques pédagogiques et des besoins d'adaptation.

### **3.8 Limites méthodologiques**

Comme toute recherche, cette étude présente certaines limites qui doivent être prises en compte lors de l'interprétation des résultats :

- **Échantillon réduit** : Le faible nombre de participants (7 étudiants et 3 enseignants) limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population d'apprenants et d'enseignants de FLE en Éthiopie. Les conclusions sont donc spécifiques au contexte de l'AEF et à l'échantillon étudié. Toutefois, la qualité des réponses et la profondeur de l'analyse qualitative compensent en partie cette limitation en fournissant des insights riches et détaillés. De futures recherches pourraient envisager un échantillon plus large pour renforcer la validité externe.
- **Durée de l'enquête courte** : Les contraintes de temps (avril-mai 2025) n'ont pas permis d'observer les effets réels des adaptations proposées sur l'apprentissage des étudiants ou sur les pratiques pédagogiques des enseignants. L'étude se concentre sur les perceptions et les propositions d'adaptation, et non sur l'évaluation de leur impact à long terme. Une étude longitudinale serait nécessaire pour cela.
- **Biais possibles** : Malgré les garanties d'anonymat, certains participants ont pu être influencés par des attentes pédagogiques (par exemple, l'envie de plaire à l'enquêteur ou à l'institution) ou institutionnelles. Des efforts ont été faits pour créer un environnement neutre et encourageant l'expression libre, mais ce type de biais ne peut être totalement éliminé dans une enquête déclarative.

### **3.9 Éthique de la recherche**

La recherche a respecté rigoureusement les principes éthiques fondamentaux pour garantir la protection et le bien-être des participants :

- **Consentement éclairé de tous les participants** : Avant de participer, chaque individu a été informé de l'objectif de l'étude, de la nature de leur participation, de la durée estimée, et de leur droit de se retirer à tout moment sans aucune conséquence. Leur accord a été obtenu explicitement.
- **Anonymat et confidentialité garantis** : Aucune information permettant d'identifier individuellement les participants n'a été collectée ou conservée. Les données ont été traitées de manière agrégée, et les réponses individuelles n'ont pas été divulguées. Les questionnaires n'incluaient aucun champ pour le nom.
- **Respect des opinions et des réponses de chacun** : Toutes les réponses ont été traitées avec la même considération, sans jugement ni hiérarchisation. L'objectif était de comprendre les perceptions, et non de les évaluer.
- **Utilisation des données uniquement à des fins académiques** : Il a été clairement stipulé que les données collectées seraient utilisées exclusivement pour les besoins de cette recherche académique et ne seraient pas partagées à d'autres fins.

## CHAPITRE 4

### ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DE LA RESULTATS

Cette analyse synthétise les retours de trois enseignants de français langue étrangère (FLE) de l'Alliance Éthio-Française (AEF) concernant leur expérience avec le manuel "Alter Ego A1 +" et son adéquation pour les apprenants éthiopiens débutants. Les données recueillies offrent un aperçu précieux des forces et des faiblesses perçues du manuel dans ce contexte spécifique, ainsi que des pistes pour son adaptation et sa contextualisation.

#### 4.1 Analyse des Données Enseignants

##### Informations Générales sur les Enseignants Participants

Les informations démographiques des enseignants participants fournissent un contexte essentiel pour comprendre leurs perspectives.

**Tableau 1: Informations Démographiques des Enseignants**

Question	Options de Réponse	Nombre d'Enseignants	Pourcentage (%)
<b>1. Âge</b>	21-30	0	0%
	31-40	1	33%
	41-50	2	67 %
	51 ans et plus	0	0%
<b>2. Sexe</b>	Homme	3	100%
	Femme	0	0%
<b>3. Ancienneté dans</b>	Moins de 1 an	0	0%

<b>l'enseignement du FLE</b>			
	1-3 ans	0	0%
	4-6 ans	2	67%
	Plus de 6 ans	1	33%
<b>4. Ancienneté avec "Alter Ego A1 +" à l'AEF</b>	Moins de 1 an	0	0%
	1-3 ans	0	0%
	4-6 ans	2	67%
	Plus de 6 ans	1	33%
<b>5. Niveau de formation en FLE</b>	Licence	0	0%
	Master	2	67%
	Doctorat	0	0%
	Autre (précisez)	1 (C1)	33%

### **Analyse des Données Démographiques**

Les données révèlent que 100 % des enseignants interrogés sont des hommes âgés de 31 à 50 ans, avec une majorité (67 %) dans la tranche 41-50 ans, et 33 % entre 31-40 ans. En termes d'expérience, 67 % des enseignants ont entre 4 et 6 ans d'ancienneté dans l'enseignement du FLE, tandis que 33 % enseignent depuis plus de 6 ans.

Concernant l'utilisation du manuel *Alter Ego A1 +* à l'AEF, la même répartition s'observe : 67 % l'utilisent depuis 4 à 6 ans, et 33 % depuis plus de 6 ans, ce qui reflète une familiarité solide avec le manuel.

Enfin, 67 % des enseignants détiennent un Master en FLE, tandis que 33 % déclarent une autre formation, précisée comme niveau C1.

Ces résultats montrent que les enseignants interrogés forment un corps professionnel expérimenté, avec une formation avancée en FLE et une pratique régulière du manuel étudié.

### **Expérience avec "Alter Ego A1 +" et les Étudiants Éthiopiens**

Cette section explore la perception générale des enseignants quant à l'adéquation du manuel "Alter Ego A1 +" pour leur public éthiopien.

**Tableau 2: Évaluation Générale de l'Adéquation du Manuel "Alter Ego A1 +"**

<b>Question</b>	<b>Options de Réponse</b>	<b>Nombre d'Enseignants</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
<b>6. De manière générale, comment évaluez-vous l'adéquation du manuel "Alter Ego A1 +" pour les étudiants éthiopiens débutants à l'AEF?</b>	Très adéquat	0	0%
	Plutôt adéquat	3	100%
	Ni adéquat ni inadéquat	0	0%
	Plutôt inadéquat	0	0%
	Très inadéquat	0	0%

### Analyse de l'Adéquation

Un consensus clair se dégage parmi les enseignants : 100% d'entre eux estiment que le manuel "Alter Ego A1 +" est "**Plutôt adéquat**" pour les étudiants éthiopiens débutants. Aucune autre option n'a été sélectionnée, ce qui suggère que le manuel est jugé fonctionnel mais pas parfaitement aligné avec les besoins spécifiques de ce public.

### Aspects Fonctionnels et Difficiles du Manuel "Alter Ego A1 +"

Cette section se penche sur les éléments du manuel qui sont perçus comme des succès ou des défis.

**Tableau 3: Aspects du Manuel "Alter Ego A1 +" Fonctionnant le Mieux**

Question	Options de Réponse	Nombre d'Enseignants	Pourcentage (%)
<b>7. Quels sont, selon vous, les aspects du manuel "Alter Ego A1 +" qui fonctionnent le mieux avec vos étudiants éthiopiens?</b>	Le contenu grammatical	3	100%
	Le vocabulaire	0	0%
	Les activités communicatives	0	0%
	Les supports audio et vidéo	2	67 %
	La présentation Culturelle	1	33%
	Autre (précisez)	0	0%

### Analyse des Points Forts

Les résultats indiquent que **100 % des enseignants** considèrent que **le contenu grammatical** est l'aspect qui fonctionne **le mieux** avec leurs étudiants. Cette unanimité souligne la clarté, la structure ou l'accessibilité des explications grammaticales dans le manuel, perçues comme un

point fort pédagogique. Les supports audio et vidéo sont également appréciés : 67 % des enseignants estiment qu'ils contribuent positivement à l'apprentissage. Cela montre une reconnaissance de l'importance de la compréhension orale et de l'exposition à la langue vivante, même si des limites ont été signalées ailleurs (notamment par les étudiants).

En revanche, **aucun enseignant** n'a mentionné le **vocabulaire** ni les **activités communicatives** comme points forts. Cette absence peut indiquer que ces aspects ne sont **pas suffisamment adaptés** ou engageants pour le public éthiopien. De même, la **présentation culturelle** est jugée efficace par seulement **un enseignant (33 %)**, ce qui laisse entendre que **le contenu socioculturel du manuel semble parfois éloigné** de l'univers des apprenants.

Aucun enseignant n'a sélectionné l'option "Autre", ce qui suggère que les catégories proposées couvrent l'essentiel des perceptions sur le manuel.

**Tableau 4: Aspects du Manuel "Alter Ego A1 +" Posant le Plus de Difficultés**

Question	Options de Réponse	Nombre d'Enseignants	Pourcentage (%)
<b>8. Quels sont, selon vous, les aspects du manuel "Alter Ego A1+ " qui posent le plus de difficultés ou qui sont les moins pertinents pour vos étudiants éthiopiens?</b>	Le contenu grammatical (spécifiez les points): Les articles	1	33%
	Le vocabulaire (spécifiez les thèmes ou mots)	0	0%
	Les activités communicatives (spécifiez les types)	0	0%
	Les supports audio (spécifiez les raisons): Pas adaptés au niveau des apprenants. Ils sont quasiment authentiques.	1	33%
	Autre (précisez)	0	0%

### Analyse des Difficultés

Deux aspects principaux sont cités comme des difficultés. 33% des enseignants identifient "**Le contenu grammatical (Les articles)**" comme problématique, tandis que 33% soulignent l'inadéquation des "**supports audio**", jugés trop authentiques pour le niveau des débutants.

### Adaptation et Contextualisation du Manuel

Les enseignants ont été interrogés sur les modalités d'une adaptation du manuel.

**Tableau 5: Bénéfice Perçu de l'Adaptation ou de la Contextualisation**

Question	Options de Réponse	Nombre d'Enseignants	Pourcentage (%)
<b>9. Selon vous, dans quelle mesure serait-il bénéfique d'adapter ou de contextualiser le manuel "Alter Ego A1 +" pour vos étudiants éthiopiens?</b>	Très bénéfique	0	0%
	Peu bénéfique	2	67%
	Plutôt bénéfique	1	33%
	Pas du tout bénéfique	0	0%

### Analyse du Bénéfice de l'Adaptation

La quasi-totalité des enseignants estiment qu'une adaptation serait bénéfique : 67% la jugent "**Peu bénéfique**" et 33% la trouvent "**Plutôt bénéfique**". Cela démontre une claire reconnaissance de la nécessité d'ajustements pour mieux servir les apprenants éthiopiens.

**Tableau 6: Types d'Adaptation les Plus Pertinents et Efficaces**

Question	Options de Réponse	Nombre d'Enseignants	Pourcentage (%)
<b>10. Quels types d'adaptation ou de contextualisation seraient, selon vous, les plus pertinents et efficaces?</b>	Adaptation pédagogique	2	67%
	Adaptation culturelle	2	67%
	Adaptation linguistique	2	67%
	Contextualisation thématique	1	33%

**Analyse des Types d'Adaptation**

Les enseignants s'accordent majoritairement (67% pour chaque option) sur le fait que les **"adaptations pédagogique, culturelle et linguistique"** seraient les plus pertinentes et efficaces. La "contextualisation thématique" est également citée par 33% des enseignants. Ces chiffres soulignent le besoin d'une approche d'adaptation globale.

**Tableau 7: Pratiques d'Adaptation Existantes**

Question	Options de Réponse	Nombre d'Enseignants	Pourcentage (%)
<b>11. Avez-vous déjà adapté ou contextualisé des activités ou des contenus du manuel "Alter Ego A1+" pour vos étudiants éthiopiens?</b>	Oui, les composants sont des présentations de base de la culture éthiopienne, des textes connus du monde. J'ai adopté d'autres livres des supports et je traite des communications qui soient liés à leur culture.	1	33%
	Non	0	0%

### Analyse des Pratiques d'Adaptation

Bien que la question n'ait été spécifiquement ouverte qu'à un enseignant ayant répondu "Oui" (ce qui représente 33% des répondants), sa réponse détaillée montre que des initiatives d'adaptation sont déjà en cours, incluant l'intégration de la culture éthiopienne et l'utilisation de supports complémentaires.

**Tableau 8: Thèmes et Éléments Culturels Éthiopiens à Intégrer**

Question	Options de Réponse	Nombre d'Enseignants	Pourcentage (%)
12. Quels sont, selon vous, les thèmes, les situations ou les éléments liés à la culture éthiopienne qui seraient les plus intéressants à intégrer dans un manuel de français pour débutants?	Les fêtes religieuses, les fêtes nationales, la gastronomie, les personnages, des personnes célèbres (biographies) etc.	1	33%

### Analyse des Thèmes Culturels

Un enseignant (33%) suggère l'intégration de divers éléments culturels éthiopiens tels que les **fêtes religieuses et nationales, la gastronomie, et les biographies de personnes célèbres**. Ces suggestions offrent des pistes concrètes pour une contextualisation pertinente.

**Tableau 9: Aspects de la Langue Française Particulièrement Difficiles pour les Étudiants Éthiopiens**

Question	Options de Réponse	Nombre d'Enseignants	Pourcentage (%)
13. Quels aspects de la langue française (grammaire, vocabulaire, prononciation) vous semblent particulièrement difficiles pour vos étudiants éthiopiens en raison de leur langue maternelle?	Grammaire et vocabulaire, les temps imparfait / subjonctif. Les rapports à la science.	1	33%

### Analyse des Difficultés Linguistiques Spécifiques

Un enseignant (33%) identifie la **grammaire et le vocabulaire**, en particulier **l'imparfait et le subjonctif**, ainsi que les **rappports à la science**, comme des domaines particulièrement difficiles pour les apprenants éthiopiens.

**Tableau 10: Autres Suggestions et Commentaires**

Question	Options de Réponse	Nombre d'Enseignants	Pourcentage (%)
<b>14. Avez-vous d'autres suggestions ou commentaires concernant l'adaptation et la contextualisation du manuel "Alter Ego A1 +" pour les étudiants éthiopiens de l'AEF?</b>	Il serait préférable d'inclure des textes en lien avec l'histoire d'Éthiopie.	1	33%

### Analyse des Suggestions Additionnelles

Un enseignant (33%) propose d'inclure des **textes en lien avec l'histoire d'Éthiopie** pour renforcer la contextualisation du manuel.

### Conclusion Générale et Recommandations

L'analyse des réponses des enseignants de l'AEF révèle un tableau nuancé de l'utilisation du manuel "Alter Ego A1 +" avec les étudiants éthiopiens. Bien que 100% des enseignants le considèrent "plutôt adéquat" et que 100% louent son contenu grammatical, des défis subsistent. Notamment, 33% des enseignants pointent du doigt la difficulté des articles en grammaire et l'inadéquation des supports audio, jugés trop authentiques pour des débutants.

La quasi-totalité des enseignants (67% "peu bénéfique", 33% "plutôt bénéfique") perçoivent un avantage certain à adapter et contextualiser le manuel. Pour ce faire, 67% des enseignants préconisent une triple approche : **pédagogique, culturelle et linguistique**. Un enseignant (33%) a déjà initié des adaptations en intégrant des éléments de la culture éthiopienne. Les suggestions pour une contextualisation future incluent l'intégration de fêtes, de gastronomie, de biographies et surtout de **textes liés à l'histoire éthiopienne** (33% des enseignants). Les difficultés linguistiques spécifiques mentionnées (33% des enseignants) concernent les articles, les temps verbaux comme l'imparfait et le subjonctif, et le vocabulaire scientifique.

En somme, pour optimiser l'apprentissage du français à l'AEF pour les débutants éthiopiens, il serait fortement recommandé de :

1. **Développer des supports complémentaires** spécifiquement adaptés aux besoins linguistiques et culturels éthiopiens, en particulier pour les activités de compréhension orale (supports audio simplifiés et contextuels).
2. **Intégrer davantage de contenu culturel éthiopien authentique et pertinent** (fêtes, gastronomie, histoire, personnalités) dans les activités et les textes.
3. **Fournir des explications grammaticales et des exercices supplémentaires** sur les points qui posent des difficultés spécifiques aux apprenants éthiopiens, comme les articles et certains temps verbaux.
4. **Envisager des formations continues pour les enseignants** sur les techniques d'adaptation et de contextualisation des manuels FLE.

Cette démarche permettrait de tirer pleinement parti des forces d'un manuel comme "Alter Ego A1+ " tout en le rendant plus pertinent, engageant et efficace pour le public éthiopien, favorisant ainsi une meilleure acquisition du français langue étrangère.

## **4.2 Analyse des Données Étudiantes**

### **Profil Général des Étudiants**

Une compréhension complète de la population d'apprenants est la pierre angulaire d'une conception pédagogique efficace. La phase initiale de cette analyse se concentre sur l'établissement d'un profil détaillé des étudiants interrogés, englobant les caractéristiques démographiques, les antécédents linguistiques, l'exposition antérieure au français et leurs motivations sous-jacentes à s'engager dans cette langue. Ces informations fondamentales sont essentielles pour interpréter leurs expériences ultérieures avec le manuel *Alter Ego A1 +* et leurs perspectives sur la contextualisation.

L'échantillon pour cette étude était composé de **7 étudiants**, une représentation modeste mais indicative des apprenants de l'AEF.

### Répartition par Genre

Genre	Nombre d'Étudiants	Pourcentage
Hommes	5	71,4 %
Femmes	2	28,6 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100 %</b>

Bien que ce ratio spécifique ne reflète pas les données démographiques générales de l'ensemble des étudiants de l'AEF, il offre un aperçu des participants à cette enquête particulière. Dans l'enseignement des langues, le genre peut parfois influencer les styles d'apprentissage, les préférences de communication ou même les motivations, bien qu'aucune conclusion définitive ne puisse être tirée de ce petit échantillon seul. Des recherches futures avec un échantillon plus large et plus diversifié pourraient explorer si et comment le genre influence l'expérience d'apprentissage du français chez les étudiants éthiopiens.

### Répartition par Tranche d'Âge

Tranche d'Âge	Nombre d'Étudiants	Pourcentage
21 - 30 ans	4	57,1 %
31 - 40 ans	2	28,6 %
41 - 50 ans	1	14,3 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100 %</b>

La répartition par âge parmi les participants couvrait un spectre relativement large, indiquant une population d'apprenants adultes diversifiée. La majorité se situait dans la tranche d'âge des **21 à 30 ans**, suggérant une cohorte principalement composée de jeunes adultes susceptibles de poursuivre des études supérieures ou de développer une carrière. Cette diversité d'âge est importante car les apprenants adultes apportent souvent des expériences de vie, des stratégies d'apprentissage et des motivations variées en classe. Les jeunes adultes peuvent être plus habitués aux cadres d'enseignement formel, tandis que les apprenants plus âgés peuvent posséder une plus grande autodiscipline ou des objectifs professionnels plus clairs, ce qui pourrait

influencer leur engagement avec le manuel et leur tolérance face à un contenu peu familier. Sur le plan pédagogique, la reconnaissance de ces nuances liées à l'âge peut éclairer les stratégies de différenciation en classe, garantissant que les activités et les explications répondent à un éventail de niveaux cognitifs et expérientiels.

Une constatation particulièrement pertinente des profils des étudiants est l'homogénéité linguistique remarquable du groupe.

### **Langue Maternelle**

<b>Langue</b>	<b>Nombre d'Étudiants</b>	<b>Pourcentage</b>
Amharique	7	100 %
Oromo	1	14.2 %
Tigrigna	0	0 %
Autre	0	0 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100 %</b>

Les données montrent que 100 % des étudiants interrogés parlent l'amharique, ce qui en fait la langue maternelle dominante au sein de l'échantillon. Un seul étudiant (14,2 %) a également mentionné l'oromo comme langue maternelle, ce qui peut indiquer un bilinguisme, mais l'amharique reste leur langue principale pour tous.

Aucun étudiant n'a déclaré avoir le tigrigna ou une autre langue comme langue première. Cette homogénéité linguistique a des implications importantes : l'enseignement du FLE à l'AEF se déroule dans un environnement où les apprenants partagent une base linguistique commune.

Cela peut faciliter l'usage de références culturelles et lexicales partagées, mais souligne également la nécessité d'intégrer des exemples issus du contexte amharique pour favoriser la compréhension interculturelle.

### Exposition Antérieure au Français

Expérience Antérieure	Nombre d'Étudiants	Pourcentage
Jamais appris le français	6	85,7 %
Brève expérience antérieure	0	0 %
Expérience significative antérieure	1	14,3 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100 %</b>

Les résultats indiquent que la grande majorité des étudiants (85,7 %) n'avaient jamais appris le français avant leur inscription à l'AEF. Un seul étudiant (14,3 %) signale une expérience significative antérieure, ce qui reste marginal au sein du groupe. Aucun étudiant ne mentionne une expérience brève, ce qui confirme que la majorité des apprenants abordent l'apprentissage du français à partir de zéro.

Cette situation implique que le manuel *Alter Ego A1 +*, bien que destiné à des débutants, doit être utilisé avec des supports encore plus accessibles, notamment pour des étudiants n'ayant aucune base préalable. Cela renforce aussi la nécessité d'un accompagnement pédagogique plus soutenu, avec une progression adaptée au contexte local.

### Motivations pour Apprendre le Français (Plusieurs Réponses Possibles)

Motivation	Nombre d'Étudiants	Pourcentage des Répondants (N=7)
Pour leurs études	3	42,9 %
Pour leur travail	4	57,1 %
Pour des raisons personnelles	3	42,9 %
Mieux comprendre la culture française	3	42,9 %
Pour voyager	1	14,3 %

Les données révèlent que les étudiants de l'AÉF apprennent le français pour des raisons diverses et complémentaires. La motivation principale reste professionnelle, puisque 57,1 % des répondants déclarent apprendre le français en lien avec leur travail actuel ou futur. Cela reflète une conscience utilitaire de la langue française, perçue comme un atout dans le monde du travail. À cela s'ajoutent des motivations académiques : 42,9 % des étudiants souhaitent apprendre le français pour leurs études, ce qui montre l'importance du FLE dans leur parcours de formation. D'autres expriment des raisons personnelles (42,9 %) ou culturelles, notamment le désir de mieux comprendre la culture française (42,9 %), ce qui traduit une ouverture à l'altérité et un intérêt pour les dimensions interculturelles de la langue. Enfin, une minorité (14,3 %) évoque le voyage comme motivation. Ces résultats soulignent la nécessité de proposer un enseignement contextualisé et diversifié, capable de répondre à des objectifs à la fois pragmatiques (études, emploi) et personnels (culture, plaisir). L'exploitation du manuel *Alter Ego A1 +* devrait donc inclure des activités variées qui prennent en compte cette pluralité de profils et d'attentes.

### **Expérience avec le manuel *Alter Ego A1 +***

Cette section explore l'engagement direct des étudiants avec le manuel *Alter Ego A1 +*, en examinant leurs perceptions générales, les éléments qu'ils ont trouvés les plus attrayants et les difficultés spécifiques qu'ils ont rencontrées. Comprendre ces aspects est crucial pour identifier les domaines où la conception actuelle du manuel facilite ou entrave l'apprentissage pour les étudiants éthiopiens.

### **Perception Générale du Manuel**

Les étudiants ont été invités à décrire leur perception générale du manuel *Alter Ego A1 +*. Leurs réponses indiquent une vision nuancée plutôt qu'extrême.

<b>Catégorie de Perception</b>	<b>Nombre d'Étudiants</b>	<b>Pourcentage</b>
Très facile	0	0 %
Ni facile ni difficile	5	71,4 %
Plutôt difficile	2	28,6 %
Très difficile	0	0 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100 %</b>

La majorité des étudiants (**5 sur 7**) ont trouvé le manuel « **ni facile ni difficile** », suggérant un niveau de défi modéré qui n'est pas accablant mais qui n'est pas non plus assimilé sans effort. Cette perception "neutre" est significative. Elle pourrait refléter un manque d'expérience antérieure avec les manuels de langues étrangères en général, rendant difficile pour les étudiants d'évaluer la difficulté du manuel par rapport à d'autres ressources. Alternativement, cela pourrait indiquer que si certains aspects sont gérables, d'autres posent des défis, conduisant à une évaluation globale équilibrée. Le fait que **deux étudiants** l'aient trouvé « **plutôt difficile** » incline la perception globale légèrement vers le côté le plus difficile, indiquant que pour une partie notable de la cohorte, le manuel présente un degré de difficulté notable. Cela souligne la nécessité d'un échafaudage efficace et d'un soutien pédagogique, en particulier compte tenu du statut de débutant des apprenants et de la distance linguistique avec le français.

### Éléments Apprécies

Les étudiants ont également été invités à identifier les aspects du manuel *Alter Ego A1 +* qu'ils ont particulièrement appréciés.

Élément Apprécie	Nombre d'Étudiants	Pourcentage des Répondants (N=7)
Activités en classe	3	42,9 %
Vocabulaire appris	1	14,3 %
Informations culturelles françaises	1	14,3 %
Autre (non spécifié)	0	0 %
Grammaire	0	0 %
Supports audio/vidéo	3	42,9 %

Les résultats montrent que les activités en classe et les supports audio/vidéo sont les deux aspects les plus appréciés du manuel *Alter Ego A1+*, chacun cité par 42,9 % des étudiants. Cela indique que les apprenants sont particulièrement sensibles aux approches dynamiques et interactives de l'enseignement du FLE, qui favorisent la participation orale, la compréhension auditive et la mise en situation réelle. Ces éléments semblent également renforcer l'engagement en classe et la motivation des étudiants. En revanche, des composantes plus traditionnelles comme la grammaire ne sont mentionnées par aucun étudiant, ce qui pourrait refléter soit une difficulté, soit un manque d'intérêt perçu pour cet aspect du manuel. Le vocabulaire appris et les informations culturelles sur la France ne recueillent chacun que 14,3 % des réponses, ce qui peut indiquer un besoin de renforcer la contextualisation lexicale et de rendre la culture francophone plus accessible ou plus pertinente pour le public éthiopien. Aucun étudiant n'a sélectionné l'option "Autre", ce qui suggère que les catégories proposées correspondent aux attentes générales des apprenants.

Ces observations appuient l'idée qu'un manuel efficace, dans ce contexte, devrait miser davantage sur l'interaction, l'audio-visuel et la mise en activité, tout en travaillant à mieux intégrer les composantes linguistiques et culturelles de manière contextualisée.

### **Difficultés Rencontrées**

L'identification des difficultés spécifiques rencontrées par les étudiants est vitale pour des interventions pédagogiques ciblées et l'adaptation des manuels.

<b>Catégorie de Difficulté</b>	<b>Nombre d'Étudiants</b>	<b>Pourcentage des Répondants (N=7)</b>
Certaines activités	3	42,9 %
Grammaire	2	28,6 %
Vocabulaire	1	14,3 %
Audios/Vidéos	0	0 %
Informations culturelles	0	0 %

<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>-</b>
<i>Note : Un étudiant n'a pas mentionné de difficulté spécifique.</i>		

La difficulté la plus fréquemment citée était « **certaines activités** » (**3 étudiants**). Cela renforce la constatation antérieure selon laquelle, bien que les activités en classe soient appréciées, certains exercices spécifiques du manuel présentent des obstacles. Cela pourrait être dû à des instructions complexes, à un manque de contexte culturel ou à la charge cognitive requise. La deuxième difficulté la plus courante était la « **grammaire** » (**2 étudiants**). Il s'agit d'une constatation cruciale, car la grammaire française est notoirement complexe, et pour les apprenants dont la langue maternelle est l'amharique, les différences structurelles peuvent être substantielles. Cela suggère que les explications ou les exercices grammaticaux dans *Alter Ego AI +* pourraient nécessiter des clarifications supplémentaires, une simplification ou des supports supplémentaires adaptés aux locuteurs amhariques. Un seul étudiant a mentionné le « **vocabulaire** » comme une difficulté, ce qui contraste avec son appréciation par d'autres, suggérant que si le vocabulaire lui-même est utile, certains apprenants peuvent encore avoir des difficultés avec son acquisition ou son application.

Il est à noter qu'aucun étudiant n'a mentionné les audios/vidéos ou les informations culturelles comme sources de difficulté. C'est quelque peu surprenant, surtout en ce qui concerne l'audio, car la prononciation et la compréhension orale sont des défis courants dans l'apprentissage des langues. Cela pourrait suggérer que les étudiants trouvent ces éléments gérables, ou peut-être ne les perçoivent-ils pas encore comme des « difficultés » de la même manière qu'ils perçoivent les activités ou la grammaire, peut-être en raison d'une exposition limitée ou d'une focalisation sur d'autres aspects de l'apprentissage. L'absence d'informations culturelles comme difficulté ouvre également la porte à une exploration plus approfondie de la façon dont elles pourraient être exploitées pour un engagement accru, car elles ne sont pas actuellement perçues comme un obstacle. **Adaptation et Contextualisation**

Le cœur de cette recherche réside dans la compréhension des avantages potentiels de l'adaptation et de la contextualisation du manuel *Alter Ego AI +* pour les étudiants éthiopiens. Cette section explore l'intérêt des étudiants pour un manuel culturellement contextualisé, les aspects culturels

spécifiques qu'ils désirent et leur perception de l'« étrangeté » des situations présentées dans le manuel actuel.

### **Intérêt pour un Manuel Contextualisé**

Les étudiants ont été interrogés sur leur intérêt pour un manuel qui établit un lien explicite avec la culture éthiopienne.

<b>Niveau d'Intérêt</b>	<b>Nombre d'Étudiants</b>	<b>Pourcentage</b>
Beaucoup plus intéressant	3	42,9 %
Un peu plus intéressant	1	14,3 %
Ne changerait rien	2	28,6 %
Pas vraiment plus intéressant	1	14,3 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100 %</b>

Les réponses indiquent une nette, bien que non unanime, préférence pour la contextualisation. Une partie significative des étudiants (**3, soit 42,9 %**) a explicitement déclaré qu'un manuel lié à la culture éthiopienne serait « **beaucoup plus intéressant** ». En ajoutant **l'1 étudiant** qui l'a trouvé « **un peu plus intéressant** », environ **57 % des étudiants (4 sur 7)** seraient généralement réceptifs à un manuel contextualisé. Cela démontre un intérêt authentique à voir leur propre contexte culturel reflété dans leurs supports d'apprentissage, suggérant qu'une telle adaptation pourrait renforcer l'engagement et la pertinence.

Inversement, 2 étudiants (28,6 %) ont estimé que la contextualisation « ne changerait rien », et 1 étudiant (14,3 %) l'a trouvée « pas vraiment plus intéressante ». Ces réponses sont également importantes. Elles pourraient découler de la conviction que la fonction première du manuel est d'enseigner le français indépendamment du contenu culturel, ou peut-être ne comprennent-ils pas encore pleinement comment l'intégration culturelle pourrait bénéficier à leur apprentissage. Cela souligne la nécessité non seulement d'adapter le contenu, mais aussi de communiquer la valeur pédagogique des matériaux culturellement pertinents.

### **Aspects Culturels Souhaités**

Lorsque nous leur avons posé des questions sur les aspects culturels spécifiques qu'ils aimeraient voir dans un manuel contextualisé, un seul étudiant a répondu explicitement. Cette réponse limitée est très révélatrice en soi.

Réponse à la Question « Aspects Culturels Souhaités »	Nombre d'Étudiants
A répondu explicitement (avec exemple)	1
N'a pas répondu explicitement	6

Le manque écrasant de réponses explicites de la part de **6 étudiants sur 7** sur cette question suggère plusieurs possibilités :

- **Manque de temps** : Les étudiants ont pu être contraints par le temps pendant l'enquête.
- **Difficulté de conceptualisation** : Plus profondément, les étudiants peuvent ressentir intuitivement le besoin de contextualisation, mais ont du mal à articuler *quels* éléments culturels spécifiques seraient les plus bénéfiques ou comment ils pourraient être intégrés dans un manuel de langue. Cela pourrait être dû à un manque d'exposition à de tels supports ou à une compréhension limitée de la façon dont le contenu académique peut croiser la culture quotidienne.
- **Besoin d'incitation** : Les apprenants ont souvent besoin d'exemples concrets ou d'incitations pour identifier efficacement leurs besoins.

Ce résultat souligne un point critique : bien qu'il y ait un intérêt pour la contextualisation, la voie pour sa mise en œuvre doit être co-construite ou du moins guidée. Les éducateurs et les développeurs de programmes devraient proposer ou explorer de manière proactive des thèmes culturels spécifiques (par exemple, les festivals éthiopiens, les routines quotidiennes, les interactions sociales, les points de repère locaux, la nourriture traditionnelle) et ensuite recueillir des commentaires sur leur pertinence et leur efficacité pédagogique.

### Étrangeté des Situations dans le Manuel

Il a été demandé aux étudiants s'ils trouvaient certaines situations du manuel *Alter Ego A1* + éloignées de leur quotidien en Éthiopie.

Perception de l'« Étrangeté »	Nombre d'Étudiants	Pourcentage
-------------------------------	--------------------	-------------

Oui, certaines situations sont éloignées	2	28,6 %
Non, les situations sont pertinentes	5	71,4 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100 %</b>

Bien que la majorité (**5 étudiants**) n'ait pas explicitement trouvé les situations éloignées, **deux étudiants** ont identifié certaines situations comme étant « **éloignées de leur quotidien en Éthiopie** ». Seul l'un de ces deux étudiants a fourni un exemple précis. Cette perception, même minoritaire, renforce l'idée que certains contenus du manuel peuvent en effet sembler étrangers ou non pertinents pour le contexte local. Par exemple, les dialogues sur la culture typique des cafés parisiens, les procédures administratives françaises spécifiques ou les activités de loisirs courantes en France pourraient ne pas résonner avec les expériences quotidiennes des étudiants à Addis-Abeba. Lorsque les apprenants ont du mal à s'identifier au contexte de la langue présentée, cela peut créer un environnement d'apprentissage artificiel, entravant potentiellement la compréhension et l'application pratique de la langue. Cette constatation suggère que, même si elle n'est pas universellement ressentie, il est légitime d'examiner attentivement les scénarios socioculturels présentés dans le manuel pour leur pertinence interculturelle.

### **Difficulté des Mots/Expressions Françaises**

Les étudiants ont été invités à mentionner des mots ou expressions françaises spécifiquement difficiles rencontrés.

Réponse à la Question « Difficulté des Mots/Expressions »	Nombre d'Étudiants
A mentionné des difficultés spécifiques	0
N'a pas mentionné de difficultés spécifiques	7

Étonnamment, aucun étudiant n'a mentionné de mots ou d'expressions spécifiques comme étant particulièrement difficiles. Ce résultat apparemment positif pourrait être interprété de plusieurs manières :

- **Expérience linguistique insuffisante** : En tant que grands débutants, les étudiants n'ont peut-être pas encore suffisamment d'exposition ou d'outils métacognitifs pour identifier précisément des éléments lexicaux individuels comme "difficiles". Leurs difficultés

pourraient résider davantage dans la grammaire, la structure des phrases ou la compréhension globale plutôt que dans des mots isolés.

- **Manque de contexte comparatif** : Sans exposition à divers textes français ou contextes conversationnels, ils n'ont peut-être pas de point de référence pour déterminer ce qui constitue un vocabulaire "difficile".
- **Concentration sur la compréhension globale** : Les étudiants de niveau A1 privilégient souvent la saisie du sens général plutôt que l'analyse de chaque mot ou expression.

Cette constatation suggère que s'il existe des difficultés lexicales, elles pourraient être plus subtiles ou intégrées dans des structures grammaticales plus larges, plutôt que de se présenter comme des défis isolés. Des entretiens qualitatifs plus approfondis à l'avenir pourraient explorer cela davantage en présentant des exemples spécifiques du manuel et en demandant aux étudiants leur avis sur leur compréhensibilité.

### 4.3 Résultats de la recherche

Les résultats de cette recherche, recueillis à travers des questionnaires distribués à 7 étudiants et 3 enseignants de l'Alliance Éthio-Française (AÉF), mettent en évidence plusieurs constats importants concernant l'utilisation du manuel *Alter Ego A1 +* dans le contexte éthiopien. Ces résultats répondent aux objectifs principaux de l'étude, à savoir : identifier les limites du manuel, les perceptions des utilisateurs, et les possibilités d'adaptation/contextualisation.

#### 1. Le profil des apprenants

Les étudiants ayant participé à l'enquête sont tous des **grands débutants** en français, la majorité n'ayant jamais étudié la langue auparavant. Leur **langue maternelle principale est l'amharique**, une langue structurellement très éloignée du français. Cela signifie que *Alter Ego A1 +* est souvent leur **premier point de contact avec la langue française**, ce qui renforce l'importance du manuel comme outil central d'apprentissage.

#### 2. La perception du manuel *Alter Ego A1 +*

D'une manière générale, les étudiants trouvent le manuel **ni trop difficile ni trop facile**, mais ils identifient des difficultés notables. Parmi les éléments les plus appréciés figurent **les activités en classe et le vocabulaire**. En revanche, la **grammaire et certaines activités** sont considérées

comme particulièrement complexes ou peu accessibles. Ces difficultés révèlent un **écart entre la conception du manuel** et les besoins spécifiques des apprenants.

Du côté des enseignants, le manuel est globalement perçu comme **plutôt adéquat**, mais certains aspects pédagogiques, notamment les **supports audio authentiques**, sont jugés **trop avancés** pour un public débutant. Les enseignants soulignent aussi la nécessité de clarifier certains points grammaticaux, comme les **articles définis/indéfinis** ou **l'usage de certains temps verbaux** (imparfait, subjonctif).

### **3. La question de la contextualisation culturelle**

Les résultats révèlent un **intérêt modéré mais réel pour la contextualisation culturelle** du manuel. Plusieurs étudiants estiment que certaines situations présentées dans *Alter Ego A1 +* ne reflètent pas leur quotidien ou leur environnement socioculturel. Toutefois, la majorité des participants n'ont pas pu proposer spontanément des exemples de contenus culturels alternatifs, ce qui indique un **besoin d'accompagnement ou de sensibilisation** à cette dimension.

Les enseignants, quant à eux, sont plus explicites et unanimes sur la **nécessité d'une adaptation culturelle**, pédagogique et linguistique. Certains ont déjà commencé à intégrer des éléments de la culture éthiopienne dans leurs cours (biographies de figures locales, fêtes, gastronomie, etc.), ce qui témoigne d'une prise d'initiative encourageante.

### **4. Enjeux pédagogiques identifiés**

La **grammaire** reste l'un des défis majeurs pour les étudiants. Elle est rarement perçue comme un point positif et souvent identifiée comme une source de difficulté. Cela suggère que l'approche actuelle du manuel en matière de grammaire nécessite une **adaptation ou un accompagnement pédagogique complémentaire**.

Par ailleurs, bien que les **activités en classe** soient globalement appréciées, certaines d'entre elles sont jugées **trop difficiles ou peu adaptées**, ce qui indique un besoin de **tri, d'adaptation ou de reformulation** pour les rendre plus accessibles aux apprenants éthiopiens.

#### 4.4 Conclusion Générale

L'enquête menée auprès des étudiants éthiopiens de l'AEF fournit des informations précieuses sur leur expérience avec le manuel *Alter Ego A1 +* et met en évidence des domaines clés à prendre en compte sur le plan pédagogique. Bien que le manuel soit généralement perçu comme modérément difficile plutôt que très difficile, il présente clairement plusieurs défis pédagogiques dans le contexte éthiopien spécifique.

Premièrement, la grande majorité des étudiants sont des grands débutants sans expérience préalable en français, et leur langue maternelle, l'amharique, est linguistiquement éloignée du français. Ce contexte fondamental implique que le manuel est leur principale porte d'entrée vers la langue, nécessitant un échafaudage robuste et des explications claires et contextuellement pertinentes, en particulier pour les structures grammaticales.

Deuxièmement, malgré la conception globale d'*Alter Ego A1 +*, il ne parvient parfois pas à s'aligner sur les **réalités culturelles et quotidiennes des étudiants éthiopiens**. Bien que tous les étudiants n'aient pas explicitement trouvé les situations « étrangères », une minorité notable l'a fait, renforçant l'argument selon lequel certains contenus pourraient sembler non pertinents ou abstraits. Surtout, bien qu'une majorité ait exprimé un intérêt pour un manuel contextualisé, leur incapacité à articuler des éléments culturels spécifiques souhaités indique un besoin d'exploration guidée des thèmes culturellement pertinents.

Troisièmement, certains aspects pédagogiques, notamment la **grammaire et certaines activités**, sont perçus comme difficiles. L'absence de la grammaire comme élément « apprécié », associée à son identification comme une « difficulté », suggère fortement que l'approche du manuel *Alter Ego A1 +* en matière d'enseignement de la grammaire pourrait nécessiter une supplémentation ou une adaptation pour ces apprenants. De même, bien que les activités en classe soient généralement appréciées, la difficulté rencontrée avec « certaines activités » indique que tous les exercices ne sont pas également accessibles ou culturellement appropriés.

En résumé, l'enquête révèle une population d'apprenants désireux d'apprendre le français, motivés par diverses raisons, y compris la compréhension culturelle, mais qui en sont aux tout premiers stades d'acquisition dans un environnement linguistiquement et culturellement distinct. Une majorité modérée exprime le désir de contextualisation, signalant une opportunité d'accroître l'engagement et la pertinence. Cependant, ce désir de contextualisation doit être nourri et guidé pour se traduire en stratégies pédagogiques exploitables.

## 4.5 Recommandations

Sur la base de l'analyse des perceptions et des expériences des étudiants, les recommandations suivantes sont proposées pour améliorer l'efficacité de l'enseignement du français pour les étudiants éthiopiens utilisant ou complétant le manuel *Alter Ego A1 +* :

### 1. Intégrer des Éléments de la Culture Éthiopienne dans les Supports Pédagogiques :

- **Action** : Incorporer des éléments culturels éthiopiens spécifiques dans les dialogues, les scénarios de jeux de rôle et les exercices de vocabulaire. Cela pourrait inclure des repas éthiopiens typiques (par exemple, injera, shiro), des fêtes nationales (par exemple, Timkat, Meskel), des sites emblématiques (par exemple, Lalibela, Axoum) et des coutumes sociales courantes (par exemple, l'étiquette de la cérémonie du café).
- **Justification** : Une telle intégration rendra l'expérience d'apprentissage plus pertinente, augmentera l'engagement des étudiants et aidera à combler le fossé culturel entre le contexte original du manuel et les réalités vécues par les étudiants. Cela valide leur identité culturelle dans le processus d'apprentissage.

### 2. Adapter les Exercices pour Refléter les Réalités Locales :

- **Action** : Modifier les exercices existants ou en créer de nouveaux qui intègrent des contextes éthiopiens. Des exemples incluent l'ajustement de scénarios impliquant des prix (par exemple, l'utilisation du Birr éthiopien pour les transactions), des horaires quotidiens typiques (par exemple, les heures de travail locales) et les modes de transport courants en Éthiopie (par exemple, bajaj, taxis collectifs).
- **Justification** : Lorsque l'apprentissage est situé dans des contextes familiers, il devient plus significatif et applicable. Cette adaptation réduit la charge cognitive en supprimant les détails culturels inconnus, permettant aux étudiants de se concentrer davantage sur l'acquisition de la langue.

### 3. Utiliser des Supports Audio avec des Accents Variés, Y Compris des Accents Non Natifs du Français :

- **Action** : Compléter les supports audio du manuel par des enregistrements présentant une variété d'accents français (y compris des accents d'Afrique

francophone) et éventuellement des discours soigneusement modulés de locuteurs non natifs du français (par exemple, des professeurs de français éthiopiens).

- **Justification** : L'exposition à des accents divers prépare les apprenants à la communication dans le monde réel et réduit la « distance linguistique » souvent ressentie avec des accents purement métropolitains. Entendre le français parlé par des locuteurs non natifs peut également être motivant, démontrant des objectifs de prononciation réalisables.

#### 4. Développer des Annexes ou Compléments Pédagogiques Localisés :

- **Action** : Créer des supports supplémentaires qui répondent directement aux besoins spécifiques des apprenants éthiopiens. Cela pourrait inclure des listes de vocabulaire bilingues (amharique-français), des explications grammaticales contrastant les structures françaises avec l'amharique (par exemple, la conjugaison des verbes, les différences de structure de phrase) et des situations communicatives spécifiquement conçues autour de la vie quotidienne éthiopienne.
- **Justification** : Ces ressources sur mesure fournissent un soutien ciblé pour les domaines de difficulté courants, capitalisent sur leur langue maternelle comme ressource et offrent des applications pratiques directement pertinentes pour leur environnement local.

#### 5. Renforcer le Soutien Pédagogique Initial, en Particulier pour la Grammaire :

- **Action** : Consacrer du temps supplémentaire et employer diverses stratégies pédagogiques pour les concepts grammaticaux fondamentaux. Cela pourrait impliquer davantage d'aides visuelles, de répétitions, d'explications simplifiées et une introduction progressive des structures complexes. Envisager des ateliers ou des tutoriels spécifiques axés sur les points grammaticaux difficiles identifiés par les étudiants.
- **Justification** : Compte tenu de la difficulté perçue de la grammaire et du statut de débutant des étudiants avec une langue maternelle linguistiquement distante, un enseignement grammatical solide et échafaudé est crucial. Une base grammaticale solide prévient les frustrations ultérieures et soutient une production linguistique plus complexe.

Ces recommandations visent à créer un environnement d'apprentissage du français plus sensible à la culture et plus efficace sur le plan pédagogique pour les étudiants éthiopiens, transformant les défis potentiels en opportunités pour un engagement plus profond et une acquisition de la langue plus réussie.

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION DES RESULTATS

#### Discussion des Résultats

Les résultats issus de cette recherche mettent en évidence la nécessité d'adapter et/ou de contextualiser le manuel Alter ego A1 + pour les étudiants éthiopiens, en particulier ceux de l'AEF. Cette discussion s'articule autour de plusieurs axes : la pertinence culturelle et linguistique du manuel, les besoins spécifiques des apprenants, la perception des enseignants, et les enjeux pédagogiques globaux que cela implique.

#### Pertinence culturelle et linguistique du manuel

Les données recueillies montrent que le manuel Alter ego A1 +, bien qu'efficace dans son approche communicative, présente de nombreux éléments culturels et linguistiques qui ne sont pas familiers aux étudiants éthiopiens. Les enseignants interrogés ont souligné que certaines thématiques comme les habitudes alimentaires françaises, les noms propres, les références culturelles ou les contextes socioculturels ne correspondent pas toujours au vécu des apprenants. Cette observation rejoint les propos de Byram (1997), selon qui « l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être complet sans une compétence interculturelle ». En effet, si le manuel plonge l'apprenant dans un bain culturel francophone, il semble en revanche peu soucieux d'ancrer cet apprentissage dans la réalité socioculturelle de l'apprenant éthiopien.

#### Les besoins spécifiques des étudiants éthiopiens

Les étudiants interrogés ont exprimé des difficultés à comprendre certains dialogues et textes du manuel, en raison du manque de lien avec leur environnement quotidien. Ils ont mentionné que les noms, les lieux, les situations évoquées ne reflétaient pas leur vécu, ce qui crée une distance affective avec les contenus. Ces résultats corroborent les conclusions de Ndinga-Koumba-Binza (2009), qui affirme que « l'adaptation culturelle du matériel pédagogique est un facteur clé de motivation et de réussite en milieu africain ».

Ainsi, les apprenants souhaitent des exemples plus proches de leur réalité : des scènes dans des marchés locaux, des noms familiers, des références au contexte éducatif ou familial éthiopien. Cela démontre que la contextualisation favorise l'identification des apprenants et stimule leur motivation.

### **Le rôle des enseignants dans le processus d'adaptation**

Les enseignants ont unanimement reconnu qu'une adaptation locale du manuel serait bénéfique. Certains d'entre eux ont déjà recours à des supports complémentaires, utilisent des exemples tirés de la culture locale, ou traduisent des passages complexes. Cela montre leur engagement et leur capacité à faire preuve de créativité dans leur pratique pédagogique.

Cependant, cette initiative individuelle demeure insuffisante si elle n'est pas soutenue par une politique institutionnelle claire. Comme le souligne Candelier (2003), « les enseignants doivent être formés à l'adaptation des ressources et à la gestion de la diversité culturelle en classe de langue ». L'adaptation devrait donc être pensée comme une démarche pédagogique structurée, et non comme une réponse ponctuelle aux difficultés des étudiants.

### **Limites du manuel et possibilités de contextualisation**

Bien que le manuel *Alter ego A1 +* soit bien conçu dans son ensemble, plusieurs enseignants et étudiants ont noté que certaines unités sont peu accessibles, tant sur le plan linguistique que culturel. Certains textes sont trop denses, les dialogues trop éloignés des réalités africaines, et le lexique introduit de manière parfois abrupte.

Il est donc nécessaire d'intégrer des contenus plus proches de l'univers des étudiants : par exemple, remplacer un dialogue dans un café parisien par une scène se déroulant dans un café à Addis-Abeba. Il ne s'agit pas de rejeter le manuel, mais de l'enrichir, de le compléter, afin de rendre l'apprentissage plus pertinent. Comme le souligne M. Cissoko (2015), « contextualiser, ce n'est pas localiser uniquement, c'est créer un lien entre l'ici et l'ailleurs ».

### **Enjeux pédagogiques et perspectives**

Cette étude révèle un enjeu pédagogique central : comment enseigner efficacement le FLE dans un contexte africain en s'appuyant sur des manuels conçus pour un public européen ? Une des réponses est la co-construction de contenus par les enseignants, en lien avec les besoins locaux.

Par ailleurs, les résultats obtenus ouvrent la voie à d'autres perspectives de recherche, telles que l'évaluation de l'impact de l'adaptation sur les performances académiques, ou la comparaison entre différentes approches d'enseignement contextualisé. Il s'agit d'un champ encore peu exploré, mais fondamental pour améliorer la qualité de l'enseignement du FLE en Afrique.

## CHAPITRE 6

### CONCLUSION

Au terme de cette recherche consacrée à l'adaptation et à la contextualisation du manuel *Alter ego A1+* pour les étudiants éthiopiens, en particulier ceux de l'Alliance Éthio-Française (AEF), plusieurs conclusions importantes peuvent être tirées quant aux enjeux pédagogiques et culturels liés à l'utilisation de manuels conçus dans un contexte européen.

L'objectif principal de ce mémoire était d'analyser comment un manuel de FLE français, actualisé et enrichi comme *Alter ego A1+*, pouvait être adapté afin de mieux répondre aux besoins linguistiques, culturels et pédagogiques des apprenants éthiopiens. Pour cela, nous avons adopté une méthodologie qualitative reposant sur des entretiens semi-directifs avec trois enseignants et sept étudiants, ce qui a permis d'obtenir des données riches, précises et ancrées dans la réalité du terrain.

Les résultats de cette étude mettent en lumière plusieurs constats majeurs. Malgré la richesse et la diversité des contenus du manuel *Alter ego A1+*, plusieurs références culturelles, situations et exemples proposés restent éloignés du contexte éthiopien. Cela concerne notamment les repères culturels, les pratiques sociales, les prénoms utilisés, les références aux habitudes alimentaires ou encore les fêtes évoquées dans les textes et illustrations. Ces éléments, bien qu'utiles dans une perspective interculturelle, peuvent parfois créer une distance, voire une incompréhension, chez les apprenants qui n'ont pas les mêmes références culturelles. Cette situation peut affecter la motivation et la compréhension des étudiants, éléments clés dans le processus d'apprentissage.

Les enseignants de l'AEF, quant à eux, ont insisté sur la nécessité d'adapter continuellement les contenus du manuel, par exemple en reformulant les consignes, en introduisant des exemples plus proches du vécu des apprenants, ou en créant des activités complémentaires pour pallier ces décalages culturels. Cette pratique souligne que la contextualisation ne doit pas être considérée comme une simple opération ponctuelle, mais comme une démarche pédagogique systématique et intégrée à la planification des cours. Il s'agit d'un travail créatif et critique, qui vise à rendre les contenus plus accessibles et à favoriser un apprentissage significatif.

Cette étude révèle ainsi un paradoxe intéressant : bien que les manuels tels que *Alter ego A1+* soient conçus pour promouvoir la communication et l'ouverture interculturelle, leur efficacité

pédagogique dépend en grande partie de la capacité des enseignants à les adapter aux contextes locaux. Plutôt que de rejeter ces ressources, il convient de les utiliser de manière critique, en s'appuyant sur leur richesse tout en les complétant et en les modifiant pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

Néanmoins, cette recherche présente certaines limites qu'il est important de rappeler. Le nombre limité de participants et le fait que l'étude soit centrée uniquement sur l'AEF restreignent la portée des conclusions. Par ailleurs, l'approche qualitative, bien qu'apportant une profondeur d'analyse, ne permet pas d'évaluer quantitativement l'impact des adaptations sur les résultats scolaires des étudiants. Il serait donc souhaitable de compléter ce travail par des études quantitatives, menées sur des échantillons plus larges et diversifiés, afin d'étendre la portée des conclusions et d'affiner les recommandations pédagogiques.

Enfin, cette étude ouvre plusieurs pistes pour la recherche et la pratique. Elle souligne la nécessité d'une formation renforcée des enseignants aux compétences d'adaptation et de contextualisation des supports. Elle suggère également qu'une réflexion plus large soit menée sur la conception de manuels spécifiquement adaptés aux contextes africains, intégrant à la fois les référentiels internationaux tels que le CECR et les réalités culturelles et sociales propres à ces publics.

À l'heure où les enjeux de l'enseignement du FLE exigent une prise en compte de plus en plus fine des contextes sociolinguistiques et culturels, cette étude invite à repenser la place des manuels francophones dans les environnements éducatifs africains. Elle met en évidence la nécessité de promouvoir une didactique contextualisée, fondée sur l'articulation entre les référentiels internationaux et les réalités locales. Cette orientation ouvre la voie à de futures recherches sur la conception de supports pédagogiques mieux ancrés dans les contextes spécifiques, afin de garantir un apprentissage du français à la fois pertinent, inclusif et durable.

## CHAPITRE 7

### RECOMMANDATION

À la lumière des résultats de cette recherche et des constats établis tout au long de notre étude, plusieurs recommandations peuvent être formulées à l'intention des différents acteurs impliqués dans l'enseignement du FLE en Éthiopie, et plus largement dans les contextes similaires d'Afrique subsaharienne.

#### **Pour les enseignants de FLE**

Il est essentiel que les enseignants adoptent une démarche didactique souple, capable d'intégrer les réalités linguistiques, culturelles et sociales de leurs apprenants. La simple transmission des contenus du manuel Alter ego A1+ ne suffit pas dans un contexte où les références culturelles du manuel peuvent paraître lointaines, voire déconnectées du vécu des étudiants.

Les enseignants sont donc invités à :

- Identifier systématiquement les éléments à contextualiser (textes, prénoms, coutumes, images, etc.).
- Créer des activités de substitution ou de complément, en utilisant des exemples culturels locaux (fêtes, plats traditionnels, noms, lieux, coutumes sociales, etc.).
- Mettre en œuvre des techniques d'enseignement actives, telles que les jeux de rôles contextualisés, les débats sur des thèmes proches du quotidien des étudiants, ou la production orale à partir de situations familières.
- Collaborer entre collègues pour échanger des séquences didactiques contextualisées ou concevoir des ressources partagées.
- Se former en continu aux approches interculturelles et aux méthodes de contextualisation par le biais d'ateliers, de lectures spécialisées ou de formations en ligne.
- L'enseignant devient ainsi un médiateur entre le contenu du manuel et l'univers culturel de l'apprenant.

#### **Pour les concepteurs de manuels**

- Les maisons d'édition produisant des manuels de FLE, comme ceux de la collection Alter ego +, devraient prendre davantage en compte la diversité des contextes d'enseignement dans lesquels leurs ouvrages sont utilisés. Dans cette perspective, il serait judicieux de :

- Prévoir des annexes ou des suppléments numériques proposant des alternatives culturelles ou des versions « ouvertes » de certaines activités, que l’enseignant peut adapter selon son public.
- Concevoir des versions régionales ou modulables des manuels, avec des variantes selon les continents ou zones culturelles (Afrique de l’Est, Asie, Amérique latine, etc.).
- Collaborer avec des enseignants ou experts locaux lors de la conception des manuels pour assurer une plus grande pertinence culturelle.
- Inclure un guide pédagogique détaillé, intégrant des conseils explicites sur la manière de contextualiser chaque unité, avec des suggestions concrètes selon différents profils d’apprenants.

Cette prise en compte améliorerait l’efficacité pédagogique des manuels et renforcerait leur accessibilité à l’échelle internationale.

#### **Pour les institutions éducatives (AEF, universités, centres de langues)**

Les établissements ont un rôle central dans le processus de contextualisation. Ils doivent soutenir les enseignants et les étudiants en leur fournissant les moyens matériels, humains et organisationnels nécessaires.

À cet effet, il est recommandé de :

- Organiser des formations spécifiques sur la contextualisation des supports pédagogiques, en particulier autour des manuels internationaux.
- Mettre en place des espaces de travail collaboratifs (réunions pédagogiques, plateformes numériques, boîtes à outils) pour permettre aux enseignants de partager leurs adaptations et de mutualiser les bonnes pratiques.
- Encourager la production locale de ressources complémentaires, comme des fiches de vocabulaire contextualisées, des vidéos culturelles éthiopiennes, des enregistrements en langue locale et en français, etc.
- Valoriser les initiatives de contextualisation par des publications internes, des prix pédagogiques, ou la création d’un centre de ressources en FLE adapté au public éthiopien.

Ces mesures contribueraient à renforcer la qualité de l’enseignement du français tout en respectant les spécificités culturelles du public cible.

## **Exemple d'une leçon contextualisée**

### ***Alter Ego A1+, p. 44-45***

**Thème** : *C'est ma ville*

**Public cible** : *Étudiants de l'AEF (Académie d'Enseignement Français en Éthiopie)*

#### **1. Objectifs de la leçon originale**

- *Décrire une ville.*
- *Situer des lieux dans l'espace.*
- *Utiliser les prépositions et le vocabulaire de l'espace urbain.*
- *Employer les structures : il y a, c'est, on peut...*

#### **2. Objectifs adaptés (contextualisation AEF)**

- *Décrire sa ville ou son quartier en Éthiopie.*
- *Situer des lieux emblématiques locaux (église, marché, café, arrêt de minibus, etc.).*
- *Utiliser des repères culturels et géographiques éthiopiens.*
- *Exprimer ce qu'on peut faire dans sa ville avec le vocabulaire adapté.*

#### **3. Vocabulaire contextualisé**

**Lieux** : *l'église, la mosquée, le marché de Merkato, le café Kaldi's, la station de tramway, la place Meskel, le stade, l'université, l'arrêt de minibus, la boutique locale*

**Verbes** : *il y a, on peut visiter, on peut acheter, on peut prier, on peut se promener*

#### **4. Activité 1 : Décris ta ville ou ton quartier**

**Consigne** : *Fais une description simple de ta ville ou ton quartier en répondant à ces questions :*

- *Comment s'appelle ta ville ?*
- *Quels lieux importants y a-t-il ?*
- *Que peut-on faire dans ta ville ?*

#### **5. Modèle (Addis-Abeba)**

*« Ma ville s'appelle Addis-Abeba. C'est la capitale de l'Éthiopie. Il y a beaucoup de marchés comme Merkato. On peut visiter la cathédrale de la Sainte-Trinité. Il y a aussi des cafés, des hôtels et des musées. J'aime ma ville parce qu'elle est vivante. »*

#### **6. Activité 2 : Jeu de cartes – Qu'est-ce qu'il y a dans ta ville ?**

*Chaque élève tire une carte avec un lieu (ex : église, café, marché). Il/elle doit décrire ce lieu et dire ce qu'on peut y faire.*

*Exemple : « Il y a un grand marché dans ma ville. On peut acheter des légumes, des habits et des épices. »*

### **8. Lien culturel : les villes en Éthiopie**

**Discussion :**

- *Quelles sont les grandes villes en Éthiopie ?*
- *Qu'est-ce qu'on y trouve ?*
- *Y a-t-il une différence entre une ville éthiopienne et une ville française ?*

### **9. Fiche pédagogique (synthèse)**

- **Vocabulaire** : lieux urbains locaux
- **Activités** : description orale et écrite, dessin de la ville, jeu de cartes
- **Structure** : il y a / c'est / on peut + infinitif
- **Interculturel** : découverte des villes d'Éthiopie et comparaison avec les villes francophones

## CHAPITRE 8

### BIBLIOGRAPHIE

1. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
2. Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
3. Puren, Christian (2006). *La perspective actionnelle : Vers une nouvelle cohérence didactique*. Le français dans le monde, Recherches et applications, juillet 2006, pp. 30-40.
4. Bouchard, Robert (2012). *Manuel scolaire et contextualisation : enjeux et défis*. In *Les manuels scolaires en débat* (pp. 95–110). De Boeck.
5. Blanchet, Philippe (2007). *Contextes et contextualisation en didactique des langues et des cultures*. In *Contextes et didactiques, Revue Contextes*, n°1.
6. Legros, Geneviève (2009). *Le manuel scolaire : outil ou contrainte ?* Le français aujourd'hui, n°167(2), 49–58.
7. Kramsch, Claire (1993). *Culture et discours dans l'enseignement des langues étrangères*. Le français dans le monde, n°259.
8. Abdallah-Preteceille, Martine (2005). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
9. Byram, Michael (1997). *Enseigner et apprendre la compétence interculturelle*. Paris : Didier Érudition.
10. Hache, Sylvie & al. (2012). *Alter Ego A1+ – Guide pédagogique*. Hachette FLE.
11. Moreau, Pascale (2014). *La progression pédagogique dans Alter Ego*. Le français dans le monde.
12. Coste, D. (2002). *Compétence à communiquer et pluralité des langues : le rôle de l'école*. *Études de linguistique appliquée*, 126(2), 137–150.

13. MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
14. Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119–158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>
15. Tesfaye, M. (2020). Interference of L1 in learning French as a foreign language in Ethiopian universities. *African Journal of Language Studies*, 14(2), 98–113.
16. Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
17. Wondimu, H. (2018). French language teaching in Ethiopia: Issues and challenges. *Journal of African Languages and Linguistics*, 39(2), 207–223.
18. Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2004). *Developing language course materials*. RELC Portfolio Series No. 11. SEAMEO Regional Language Centre.
19. Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
20. Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196–219). Cambridge: Cambridge University Press.
21. Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
22. Pasquale, M. (2008). *Titre non spécifié*. Les informations disponibles sur les publications de Michael Pasquale en 2008 sont limitées. Il est professeur de linguistique à Cornerstone University.
23. Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
24. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
25. Ellis, N. C. (2006). SLA: The Associative-Cognitive CREED. In B. VanPatten, J. Williams, & A. F. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (pp. 77–95). Lawrence Erlbaum Associates.

26. Lemoine, M. (2020). *La didactique des langues à l'ère du numérique*. Éditions XYZ.
27. Leclerc, J. (2018). *Aménagement linguistique dans le monde*. Québec: TLFQ.
28. Depuis, P. (2021). *L'enseignement des langues en contexte plurilingue*. Éditions du Seuil.
29. Barbier, M. (2019). *La motivation en classe de langue*. Hachette FLE.
30. Gauthier, C. (2019). *Didactique et pédagogie des langues*. Presses Universitaires du Québec.
31. Gauthier, C. (2021). *Approches plurielles en didactique des langues*. Éditions L'Harmattan.
32. Cicurel, F. (2006). *La didactique de l'oral: Le français langue étrangère et seconde*. Hachette FLE.
33. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
34. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
35. Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et pluralité des langues : le rôle de l'école. *Études de linguistique appliquée*, 126(2), 137–150.
36. Cicurel, F. (2005). *L'interaction dans la classe de langue*. Didier.
37. Puren, C. (2002). *La didactique du français langue étrangère : histoire et perspectives*. Hachette.
38. Bailly, S. (2001). *Les interactions didactiques en classe de langue*. Presses Universitaires du Septentrion.
39. Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une contextualisation*. Ophrys.
40. Beacco, J.-C. (2007). *L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues*. Didier.
41. Candelier, M. (2003). *Éveil aux langues à l'école primaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
42. Leclerc, J. (2006). *Aménagement linguistique dans le monde*. Québec : TLFQ.
43. Bulea Bronckart, E. (2012). *Didactique du FLE et construction des savoirs*. Peter Lang.
44. Gauthier, C. (2019). *Didactique et pédagogie des langues*. Presses Universitaires du Québec.

45. Gauthier, C. (2021). *Approches plurielles en didactique des langues*. Éditions L'Harmattan.
46. Barbier, M. (2019). *La motivation en classe de langue*. Hachette FLE.
47. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
48. Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching (2e éd.)*. Cambridge University Press.
49. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
50. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
51. Taye, T. (2014). Multilingualism in Ethiopian education: Language policy and classroom practices. *International Journal of Multilingual Education*, 2(1), 1–17.
52. Tesfaye, M. (2020). Interference of L1 in learning French as a foreign language in Ethiopian universities. *African Journal of Language Studies*, 14(2), 98–113.
53. Wondimu, H. (2018). French language teaching in Ethiopia: Issues and challenges. *Journal of African Languages and Linguistics*, 39(2), 207–223.
54. Fassil, H. (2008). *Multilingual Education in Ethiopia: Policy and Practice*. Addis Ababa University Press.
55. Kebede, T. (2020). Curriculum Development for Language Teaching in Ethiopian Schools. *Ethiopian Journal of Curriculum Studies*, 5(1), 30–50.
- Cicurel, F. (2006). *La didactique de l'oral: Le français langue étrangère et seconde*. Hachette FLE.
- J. (2010). *Introduction à la phonologie*. Presses Universitaires de France.
56. Martin, J. R. (2017). *Genre and Language Learning: A Social Semiotic Perspective*. Springer.
57. M. (2021). Teacher Training and Language Education in Ethiopia. *Journal of Language Teaching*, 15(3), 75–90.
58. Federal Democratic Republic of Ethiopia Ministry of Education. (1994). *Education and Training Policy*. Addis Ababa: St. George Printing Press.

# CHAPITRE 9

## ANNEXES

### Questionnaire pour les Enseignants de Français à l'AEF

Ce questionnaire vise à recueillir votre expertise et vos observations concernant l'utilisation du manuel "Alter Ego A1 +" avec les étudiants éthiopiens de l'Alliance Éthio-Française (AEF) et vos suggestions pour son éventuelle adaptation et contextualisation. Vos réponses sont confidentielles et contribueront à une recherche visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français.

#### Section 1 : Informations Générales

1. Quel est votre âge?

21-30

31-40

41-50

51 ans et plus

2. Quel est votre sexe ?

Homme

Femme

3. Depuis combien de temps enseignez-vous le français langue étrangère (FLE) ?

Moins de 1 an

1-3 ans

4-6 ans

Plus de 6 ans

4. Depuis combien de temps utilisez-vous le manuel "Alter Ego A1 +" à l'AEF ?

Moins de 1 an

1-3 ans

4-6 ans

Plus de 6 ans

5. Quel est votre niveau de formation en FLE ?

Licence

Master

Doctorat

Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

#### Section 2 : Expérience avec "Alter Ego A1 +" et les Étudiants Éthiopiens

1. De manière générale, comment évaluez-vous l'adéquation du manuel "Alter Ego A1 +" pour les étudiants éthiopiens débutants à l'AEF ?

- Très adéquat                       Plutôt adéquat                       Ni adéquat ni inadéquat
- Plutôt inadéquat                       Très inadéquat

2. Quels sont, selon vous, les aspects du manuel "Alter Ego A1 +" qui fonctionnent le mieux avec vos étudiants éthiopiens ?

- Le contenu grammatical                       Le vocabulaire
- Les activités communicatives                       Les supports audio et vidéo
- La présentation Culturelle                       Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

3. Quels sont, selon vous, les aspects du manuel "Alter Ego A1 +" qui posent le plus de difficultés ou qui sont les moins pertinents pour vos étudiants éthiopiens ? (Veuillez préciser des exemples si possible)

- Le contenu grammatical (spécifiez les points) : \_\_\_\_\_
- Le vocabulaire (spécifiez les thèmes ou mots) : \_\_\_\_\_
- Les activités communicatives (spécifiez les types) : \_\_\_\_\_
- Les supports audio (spécifiez les raisons) : \_\_\_\_\_
- La présentation culturelle (spécifiez les aspects): \_\_\_\_\_
- Autre (précisez): \_\_\_\_\_

### **Section 3 : Adaptation et Contextualisation**

1. Selon vous, dans quelle mesure serait-il bénéfique d'adapter ou de contextualiser le manuel "Alter Ego A1 +" pour vos étudiants éthiopiens?

Très bénéfique

Plutôt bénéfique

Peu bénéfique

Pas du tout bénéfique

2. Quels types d'adaptation ou de contextualisation seraient, selon vous, les plus pertinents et efficaces ? (Vous pouvez cocher plusieurs options et donner des exemples)

Adaptation culturelle

Adaptation linguistique

Adaptation pédagogique

Contextualisation thématique

3. Avez-vous déjà adapté ou contextualisé des activités ou des contenus du manuel "Alter Ego A1 +" pour vos étudiants éthiopiens ? Si oui, pourriez-vous donner des exemples concrets et décrire leur impact ?

---

---

---

---

4. Quelles sont, selon vous, les ressources ou les thèmes liés à la culture éthiopienne qui seraient les plus intéressants et pertinents à intégrer dans un manuel de français pour débutants ?

---

---

---

---

5. Quels aspects de la langue française (grammaire, vocabulaire, prononciation) vous semblent particulièrement difficiles pour vos étudiants éthiopiens en raison de leur langue maternelle ?

---

---

- 
- 
6. Avez-vous d'autres suggestions ou commentaires concernant l'adaptation et la contextualisation du manuel "Alter Ego A1 +" pour les étudiants éthiopiens de l'AEF ?

---

---

---

---

**Merci beaucoup pour votre participation !**

## **Questionnaire pour les Étudiants de Français à l'AEF (Niveau A1)**

Introduction: Ce questionnaire vise à recueillir votre opinion sur le manuel "Alter Ego A1 +" que vous utilisez pour apprendre le français à l'Alliance Éthio-Française (AEF). Vos réponses sont importantes pour comprendre ce qui vous aide et ce qui pourrait être amélioré dans votre apprentissage. Vos réponses resteront confidentielles.

*Introduction: This questionnaire aims to gather your opinion on the "Alter Ego A1 +" textbook that you use to learn French at the Alliance Ethio-Française (AEF). Your answers are important for understanding what helps you and what could be improved in your learning. Your answers will remain confidential.*

### **Section 1: Informations Générales (General information)**

1. Quel est votre âge? (*What is your age?*)

- 15-20       21-30       31-40
- 41-50       51 ans et plus (*51 years old and above*)

2. Quel est votre sexe? (*What is your gender?*)

- Homme (Male)       Femme (Female)

3. Quelle est votre langue maternelle principale? (*What is your main native language?*)

- Amharique (Amharic)       Oromo (Oromo)       Tigrigna (Tigrigna)
- Autre (précisez): (Other (please specify): \_\_\_\_\_)

4. Avez-vous déjà appris le français avant ce cours à l'AEF?

*(Have you learned French before this course at the AEF?)*

- Oui brièvement (Yes briefly)

Oui pendant une période plus longue (Yes for a longer period)

Non (No)

5. Pourquoi apprenez-vous le français? (Vous pouvez cocher plusieurs options)

*(Why are you learning French? (You can tick multiple options))*

Pour mes études (*For my studies*)

Pour mon travail (*For my work*)

Par intérêt personnel (*Out of personal interest*)

Pour voyager (*For travel*)

Pour mieux comprendre la culture française (*To better understand French culture*)

Autre (précisez): (*Other (please specify):*) \_\_\_\_\_

## **Section 2: Votre Expérience avec "Alter Ego A1 +" (Your experience with alter ego A1+)**

1. De manière générale, trouvez-vous le manuel "Alter Ego A1 +" facile ou difficile à utiliser pour apprendre le français?

*(In general, do you find the "Alter Ego A1 +" textbook easy or difficult to use for learning French?)*

Très facile (*Very easy*)

Plutôt facile (*Rather easy*)

Ni facile ni difficile (*Neither easy nor difficult*)

Plutôt difficile (*Rather difficult*)

Très difficile (*Very difficult*)

2. Qu'est-ce que vous aimez le plus dans le manuel "Alter Ego A1 +"?

*(What do you like most about the "Alter Ego A1 +" textbook?)*

- La façon dont la grammaire est expliquée *(The way grammar is explained)*
- Le vocabulaire que j'apprends *(The vocabulary I learn)*
- Les activités que nous faisons en classe *(The activities we do in class)*
- Les enregistrements audio *(The audio recordings)*
- Les informations sur la culture française *(The information about French culture)*
- Autre (précisez): *(Other (please specify):* \_\_\_\_\_

3. Qu'est-ce qui est le plus difficile ou le moins intéressant pour vous dans le manuel "Alter Ego A1 +"? (Vous pouvez donner des exemples)

*(What is the most difficult or least interesting for you in the "Alter Ego A1 +" textbook? (You can give examples)*

- La grammaire:*(Grammar)* : \_\_\_\_\_
- Le vocabulaire *(Vocabulary)* : \_\_\_\_\_
- Certaines activités *(Certain activities)* : \_\_\_\_\_
- Les enregistrements audio et les vidéos *(The audio recordings):*  
\_\_\_\_\_
- Les informations sur la culture française  
*(The information about French culture)* : \_\_\_\_\_
- Autre (précisez): *Other (please specify):* \_\_\_\_\_

**Section 3: Adaptation et Contextualisation (Adaptation and contextualisation)**

1. Serait-il plus intéressant pour vous d'apprendre le français avec un manuel qui parle davantage de choses liées à la culture éthiopienne (par exemple, des noms de personnes, des lieux, des traditions)?

*(Would it be more interesting for you to learn French with a textbook that talks more about things related to Ethiopian culture (for example, people's names, places, traditions)?*

- Oui, beaucoup plus intéressant *(Yes, much more interesting)*
- Oui, un peu plus intéressant *(Yes, a little more interesting)*
- Ni plus ni moins intéressant *(Neither more nor less interesting)*
- Non, pas vraiment plus intéressant *(No, not really more interesting)*
- Non, pas du tout plus intéressant *(No, not at all more interesting)*

2. Y a-t-il des aspects de la culture éthiopienne que vous aimeriez voir plus présents dans votre manuel de français? (Par exemple, la nourriture, les fêtes, la musique, l'histoire)

*(Are there aspects of Ethiopian culture that you would like to see more present in your French textbook? (For example, food, festivals, music, history)*

---

---

---

3. Certaines situations ou conversations dans le manuel "Alter Ego A1 +" vous semblent-elles loin de votre vie quotidienne en Éthiopie? Si oui, pouvez-vous donner un exemple?

*(Do some situations or conversations in the "Alter Ego A1 +" textbook seem far from your daily life in Ethiopia? If yes, can you give an example?)*

---

---

---

4. Y a-t-il des mots ou des expressions en français qui sont particulièrement difficiles à comprendre pour vous en raison de votre langue maternelle?

*(Are there French words or expressions that are particularly difficult for you to understand because of your native language?)*

---

---

---

5. Avez-vous des suggestions pour rendre le manuel "Alter Ego A1 +" plus facile à utiliser et plus intéressant pour les étudiants éthiopiens comme vous?

*(Do you have any suggestions to make the "Alter Ego A1 +" textbook easier to use and more interesting for Ethiopian students like you?)*

---

---

---

**Merci beaucoup pour votre participation! *Thank you very much for your participation!***