



SEEK WISDOM, ELEVATE YOUR INTELLECT AND SERVE HUMANITY !



Problème d'intégration dans l'enseignement au Lycée Franco-éthiopienne Guèbre-Mariam : Cas des diplômés en licence et en master d'Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya, Unité de français

MÉMOIRE

Présentée par :

Temesgen BELDA

Mémoire dirigée par : Dr. Yohannes BEYENE

Université d'Addis-Abeba, Unité de français

belda775@gmail.com

Juin 2024

REMERCIEMENTS

Comme tout travail de recherche, notre étude n'aurait été possible qu'avec la collaboration de plusieurs personnes qui se sont mises à ma disposition pour la réalisation du présent travail.

Tout d'abord, je tiens de tout à remercier Dieu le tout-puissant qui m'a donné la force nécessaire pour réaliser et mener à terme ce travail de recherche.

Ensuite, je tiens à remercier énormément le directeur de mémoire Dr. Yohannes Beyene, qui a pris du temps pour m'orienter, me conseiller et me corriger. C'est grâce à ses commentaires constructifs que je pouvais rédiger ce mémoire.

Je tiens mes remerciements et gratitude aussi à Wondwossen ASSEFA et Zekarias DESTA pour le soutien matériel.

Je tiens mes remerciements aussi aux diplômés qui ont positivement répondu mon questionnaire.

Résumé

Le français est enseigné en programme de licence à l'Université d'Addis-Abeba depuis 2005 et à l'Université d'Haramaya depuis 2009. En plus, l'Université d'Addis-Abeba fournit un master de didactique du FLE depuis 2010. Par ailleurs, le Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam ou Lycée Guèbre-Mariam (LGM) est une école française située à Addis-Abeba depuis 1947.

Cependant, ni licence ni master de diplômés de cette Université ne sont valables dans cette école. Dans ce cas, l'objectif principal de cette recherche est d'essayer de résoudre le problème constaté auprès de ces diplômés dans le marché du travail. Alors ce problème nous a motivés de faire un travail de recherche abordant le sujet de : « Problème d'intégration dans l'enseignement au lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam : cas des diplômés en licence et en master d'université d'Addis-Abeba et d'Haramaya, unité de français »

La problématique de cette recherche est le problème des diplômés de l'Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya Unité de français dans l'intégration de l'enseignement dans une école française. La question de notre recherche est : pourquoi les diplômés en licence et en master de l'université d'Addis-Abeba et celui d'Haramaya Unité de français ne s'embauchent pas en tant qu'enseignant au lycée Guèbre-Mariam (LGM) ? Les résultats des enquêtes de nos questionnaires nous montrent que la plupart de ces diplômés n'ont pas les compétences de linguistique. Ces compétences s'agissent de : Compréhension d'oral (CO), Production d'oral (PO), Compréhension d'écrite (CE) et Production d'écrite (PE). Cependant, pour devenir professeur d'écoles au LGM, nous devons avoir un niveau C1 dans toutes les compétences. Alors ce travail de recherche peut être un document de départ pour les deux afin d'améliorer leurs stratégies d'enseignement.

MOTS CLÉS : français langue étrangère (FLE), enseignement-apprentissage, stratégies d'enseignement, compétences linguistiques Compétence des enseignants

ABSTRACT

French has been taught in the bachelor's program at the University of Addis Ababa since 2005 and at the University of Haramaya since 2009. In addition, the University of Addis Ababa has been offering a master's degree in teaching French as a foreign language since 2010. On the other side, the Lycée Franco-Éthiopienne Guèbre-Mariam, or Lycée Guèbre-Mariam (LGM), is a French school located in Addis Ababa since 1947.

However, neither bachelor's nor master's degrees from graduates of these universities are valid at this school. In this case, the main objective of this research is to try to solve the problem found with these graduates in the labor market. So this problem motivated us to do research work addressing the subject of "Problem of integration in teaching at the Lycée Franco-Éthiopienne Guèbre-Mariam: Case of bachelor's and master's graduates from the University of Addis Ababa and Haramaya, French Unit."

The problematic aspect of this research is the integration of graduates from the University of Addis Ababa and Haramaya French Unit into teaching in a French school. The question of our research is: Why do bachelor's and master's graduates from Addis Ababa University and Haramaya University French Unit not hire as teachers at Lycée Guèbre-Mariam (LGM)? The results of the surveys of our questionnaires show us that most of these graduates do not have language skills. These skills are: listening skill, speaking skill, reading and understanding skill, and writing skill. However, to become teachers at LGM, we must have a C1 level in all skills. So this research work can be a starting document for both to improve their teaching strategies.

Key words: French as a foreign language (FLE), teaching-learning, teaching strategies, language skills, teachers' competence

Table de matières

INTRODUCTION.....	1 -
PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION GÉNÉRALE ET CADRE THÉORIQUE	4
Chapitre 1 : Contexte général.....	5
1.1 Contexte Général d'Éthiopie.....	5
1.1.1 Géographie de l'Éthiopie.....	5
1.1.2 Présentation historique de l'Éthiopie Moderne	6
1.1.4 L'éducation Modern en Ethiopie.....	7
1.1.3 Présentation démographique et administrative.....	7
1.2 Contexte général du terrain de la recherche	8
1.2.1 Mission Laïque Française (MLF).....	8
1.2.2 Réseau des missions laïques françaises.....	9
1.2.3 Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam	10
1.2.3.1 Création et nomination	10
1.2.3.2 Lieu.....	11
1.2.3.3 Propriétaire	12
1.2.3.4 Système éducatif.....	13
1.2.3.5 Langue d'enseignement.....	13
1.2.3.5.1 Anglais et amharique.....	13
1.2.3.5.2 Espagnol	14
1.2.4 Avantages d'étudier au Lycée Guèbre-Mariam (LGM).....	14
1.2.4.1 Avantage linguistique.....	14
1.2.4.2 Prestations à la fin du secondaire	15
1.2.4.3 Inconvénients d'étudier au Lycée Guèbre – Marian (LGM).....	15
1.2.5 Qui étudie au Lycée Guèbre-Mariam ?	15
1.2.6 Lycée Guèbre-Mariam (LGM) Aujourd'hui.....	15
CHAPITRE 2 : Cadre théorique.....	17
2.1 Définitions	17
2.1.1 Définition d'Apprentissage	17
2.1.2 Définition d'enseignement	19
2.1.3 Définition de l'enseignement du FLE	21
2.1.3.1 Méthodologie de l'enseignement du FLE	21
2.1.4 Définition de la pédagogie.....	23
2.1.5 Définition de la didactique	24

2.1.5.1 Définition de la didactique du FLE	25
2.2 Différence entre pédagogie et didactique	25
2.3 Différence entre enseignement et apprentissage	27
2.4 Compétences générale des enseignants	29
2.5 La maîtrise de la langue a-t-elle un effet sur le fait de devenir enseignant ?	32
2.6 Apprentissage en Ethiopie.....	33
2.7 System éducatif Éthiopienne (1942-1991)	34
2.7. 1 Enseignement primaire.....	35
2. 7. 2 Enseignement secondaire	35
2.7. 3 Enseignements supérieurs	36
2.8 System éducatif Éthiopienne (1991-aujourd'hui)	37
2.8 .1 Ecole maternelle.....	37
2.8. 2 Ecole élémentaires.....	37
2.8.3 Ecole secondaires	38
2. 8. 4 Enseignements supérieurs	39
2.9 Langue d'enseignement éthiopienne.....	41
2.10 La place de la langue française dans langue d'enseignement éthiopienne.....	44
2.10.1 Début d'enseignement du français en Éthiopie	45
2.10.2 <i>Pourquoi le français n'est-il pas une langue d'enseignement en Éthiopie ?</i>	48
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHEERCHE ET PRÉSENTATION DE RÉSULTATS DE DONNÉES	49
CHAPITRE 3 – La méthodologie et des Méthodes de la recherche	51
3.1 Objectifs, lieu d'enquête, échantillonnage et méthode d'investigation.....	52
3.1.1 Problématiques et objectif de la recherche	52
3.1.3 Échantillonnage	53
3.1.4 Description de la méthode entreprise	53
3.2 Description des outils de collecte des données.....	54
3.2 .1 Entretien	54
3.2.2 Questionnaire.....	55
3.3 Présentation de la méthode d'analyse des données.	55
3.4 Analyse de résultats.....	55
3.4.1 L'analyse des résultats des questionnaires	55
3.4.2 L'analyse de résultats d'entretien.....	59
3.5 Contraintes de l'étude.....	59
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	61
BIBLIOGRAPHIE	64

SITOGRAFIE.....	66
ANNEXE 1	68
QUESTIONNAIRE.....	68
ENTRETIEN.....	71

INTRODUCTION

1. L'origine du projet

Pour obtenir ma licence, j'ai fait un mémoire de recherche sur le problème d'utilisation de la Gazette sans frontière à l'université d'Addis-Abeba, unité de français. La Gazette sans frontière était une gazette mensuelle qui a été publiée par l'Unité de français. Le but de publication de cette gazette était pour que les étudiants lisent et améliorent leur niveau de langue française, mais personne n'utilise cette gazette. Mon sujet actuel porte sur une problématique que je vis et expérimente personnellement. Je travaille dans cet établissement depuis 2016 comme assistant d'éducation, mais je ne peux devenir enseignant. Je me demande ce qui ne fonctionne pas. Ce questionnement m'incite à explorer les points d'interrogation de mes collègues également.

2. Le but de l'étude

Le but fondamental de cette recherche est d'obtenir un diplôme de master en didactique du français langue étrangère de l'université d'Addis-Abeba. Le but d'un sujet de mémoire est la solution pour la problématique qu'on a constatée.

3. Catégorie de domaine du mémoire

Le domaine du mémoire est le thème général du mémoire qui nous permet de comprendre le concept de la recherche. Depuis que ce sujet se concentre sur l'intégration dans l'enseignement, le domaine de ce sujet est didactique et pédagogique.

4. Contexte

Le lycée Guèbre-Mariam est l'une des écoles internationales en Éthiopie dont la langue d'enseignement est la langue française. De plus, cette école suit le système éducatif français et éthiopien. Par ailleurs, au sein de l'université d'Addis-Abeba et celle d'Haramaya, les Unités de français fournissent un diplôme en licence et en master (à l'UAA). Cependant, ces diplômes ne sont pas valables pour enseigner en français dans cet établissement.

5. Besoins

Cette recherche a besoin de trouver la solution pour des diplômés en licence et en master pour qu'ils s'intègrent dans l'enseignement au sein du Lycée Guèbre-Mariam. De plus, nous essayons de trouver où réside le problème : est-ce que c'est un problème de maîtrise de langue ? Quelle est la solution pour maîtriser la langue française ? Est-ce que c'est un problème de savoir pédagogique ? S'il s'agit d'un manque de pédagogie, ne pouvons-nous pas prévoir une formation ?

6. Problématique de la recherche

Pour quoi n'est-il pas possible pour les titulaires d'une licence et d'un master de l'Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya d'enseigner au Lycée Guèbre-Mariam constitue la problématique de ma recherche. Dans cette institution, nous constatons que presque tous les enseignants sont soit d'anciens élèves de l'école, soit des personnes ayant vécu dans des pays francophones, soit des natifs. Il est très rare de devenir enseignant pour les titulaires d'une licence ou d'un master de l'UAA ou de l'Université d'Haramaya.

7. Des hypothèses

Nous avons abordé les hypothèses suivantes pour le problème constaté.

- Les diplômés n'ont pas de niveau de langue pour être enseignant(e) ;
 - Les diplômés n'ont pas connaissance de pédagogie ;
 - les diplômés ne sont pas adoptés au système éducatif français ;
 - Le Lycée pense que tous les diplômés de ces Universités de l'Unité de français ne sont pas capables pour enseigner.

Pour atteindre nos objectifs, nous utilisons des données qualitatives qui sont collectées par le biais d'un entretien et d'un questionnaire. Et en analysant les données collectées, nous présenterons les résultats sous forme de tableaux, figures et graphiques et nous vérifierons si nos résultats correspondent à nos hypothèses. Méthodes.

8. Contributions scientifiques

Nous espérons que cette recherche donnera des pistes aux Unités de français sur ce qu'elles doivent incorporer dans leurs méthodologies d'enseignement afin que leurs étudiants soient capables de maîtriser la langue française à la fin de leurs études.

Les résultats permettront également aux diplômés de ces unités de savoir comment ils peuvent s'intégrer dans une école française.

9. Limitation d'étude

Limitation d'étude est limitation du sujet du mémoire sur un terrain précisé et présentation des problèmes qu'on a eu rencontrés pendant que nous avons collecté les données. Ce précisement de terrain doit être sur Terrien où on peut aller collecter nos données. Alors on a limité notre sujet de ce mémoire au Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam pour que notre recherche n'aille pas être vaste.

10. Etude similaire.

Une étude similaire de cette œuvre est une recherche faite par Kolman Gblokpor-Koffi en 2021 au Québec, Canada. Cette recherche était pour obtenir un doctorat en Administration et politique de l'éducation. Le titre de cette recherche était : « Analyse des facteurs d'insertion professionnelle des diplômés des universités du Togo dans le contexte de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) : cas de l'université publique de Lomé (UL) et de l'université privée catholique du Togo (UCAO-UUT) »

11. Structure de la mémoire

Ce travail de recherche s'organisera en 3 parties. La partie primaire est l'introduction où ce plan du mémoire est inclus. La deuxième partie a deux chapitres. Chapitre 1 : Contexte général qui nous présentera : contexte général de l'Éthiopie (géographie, démographie, population et éducation) et contexte général du terrain de la recherche. Et le chapitre 2 sera le cadre théorique qui consiste : les définitions d'enseignement, d'apprentissage, de didactique et de pédagogie et l'apprentissage en Éthiopie. La place de la langue française en Éthiopie, etc.

La troisième partie consiste en deux chapitres. Ces deux chapitres seront chapitres 3 et 4. Dans ce troisième chapitre, nous allons présenter les méthodologies qu'on a utilisées pour collecter nos données. Dans les chapitres quatre et derniers partis de cette recherche, on présentera les résultats de nos données.

Cette première partie se compose de deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons présenter le contexte général de l'Éthiopie (la géographie, l'histoire, la population, etc.), la Mission Laïque Française (MLF) et le Lycée Franco-éthiopien Guèbre-Marian (la création, la nomination, le lieu, le système éducatif et la langue d'enseignement).

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons la notion de l'enseignement-apprentissage, de la didactique et de la pédagogie. En plus, nous allons aborder l'apprentissage en Éthiopie, le système éducatif éthiopien, la langue d'enseignement éthiopienne et la langue française en Éthiopie.

PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION GÉNÉRALE ET CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1 : Contexte général.

1.1 Contexte Général d'Éthiopie

1.1.1 Géographie de l'Éthiopie

L'Éthiopie, officiellement connue sous le nom de République fédérale démocratique d'Éthiopie, est située dans la Corne de l'Afrique. Il partage des frontières communes avec l'Érythrée (910 km) au nord-est, le Soudan au nord-ouest, le Soudan du Sud (600 km) à l'ouest, la Somalie (1600 km) et Djibouti (340 km) au sud-est et le Kenya (830 km) au sud-ouest¹.



Figure- 1 Carte de l'Ethiopie

Située dans la vallée du Grand Rift en Afrique de l'Est, l'Éthiopie a été témoin d'un patrimoine paléontologique extrêmement riche, où les restes des plus anciens représentants de l'humanité ont été retrouvés. Le plus célèbre d'entre eux est Dinknesh, populairement connu sous le nom de Lucy, découvert le 30 novembre 1974 à Hadar sur les rives de la rivière Awash dans le cadre de l'expédition internationale de recherche Afar. Avec la découverte de Lucy, l'Éthiopie est désormais considérée comme le berceau de l'humanité.²

² Yohannes Beyene, 2021, p. 30

Addis-Abeba, la capitale fédérale de l'Éthiopie, a été fondée par Taitu, épouse de l'empereur Menelik II. En 1887, la reine Taitu choisit de s'installer près de Filoha Sources chaudes.

Couronné Roi des Rois en 1889 à l'église Entoto Mariam, Menelik a construit son palais sur une petite colline volcanique près de Filoha. Initialement connue sous le nom d'Addis (nouvelle) Entotto, la ville a ensuite été rebaptisée Addis-Abeba (nouvelle fleur) en amharique, remplaçant Oromo Finfinnee.³

1.1.2 Présentation historique de l'Éthiopie Moderne

L'unification de l'Éthiopie est une priorité absolue depuis le milieu du XIXe siècle, bien que cette unification ait été conçue différemment à différentes époques. Pour l'empereur Tewodros, cela signifiait créer un État unifié centralisé. Pour l'empereur Yohannes, cela signifiait créer une Éthiopie vaguement unifiée avec une suzeraineté bienveillante sous des dirigeants régionaux. Mais tous deux n'ont pas réussi à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés. En 1889, le roi Menelik II de Shoa a commencé le processus d'expansion qui allait finalement former l'Éthiopie moderne. Cependant, tout au long de l'expansion vers le sud-ouest, le sud et le sud-est, les batailles les plus sanglantes ont eu lieu car le peuple d'Arsi et le puissant royaume de Sud Walayta ont été incorporés. Dans le processus, l'Éthiopie d'aujourd'hui est née, sa forme sanctifiée par les limites de l'accord signé après la bataille d'Adwa en 1896.

L'empereur Menelik II est mort en 1913. En 1916, Ras Teferi Mokonnen est arrivé au pouvoir. En 1926, il monta sur le trône en tant que Negus (Roi). Il a été couronné roi des rois (negusanegest) en 1930 et s'appelle depuis Hailé Sélassié.⁴

D'un point de vue démographique, Addis-Abeba est plus importante que les autres grandes villes du pays (Dire Dawa, Makale, Bahr Dar, Hawasa, Harar, Gondar, Jema et Dassie), car elle a été le siège de l'Organisation de l'Afrique. Union (OUA) depuis 1963, et plus d'autres bureaux internationaux⁵

³ Ibid. (<https://guadeloupeattitude.wordpress.com/2012/11/27/30-novembre-1974-decouverte-de-lucy-dinqnesh-la-merveilleuse/> consulté le 06/07/2023).

⁴ Bahru ZEWDE, 2002, p. 129

⁵ Yohannes BEYENE, 2021, p.31

1.1.4 L'éducation Modern en Ethiopie

L'intérêt de l'Éthiopie pour l'éducation moderne remonte au XIXe siècle. Considérant l'éducation comme un moyen efficace de mission (le En 1936, les Italiens envahissent le pays et l'empereur s'exile à Londres. Mais en 1940, il retourna en Éthiopie avec le soutien britannique. Grâce à des patriotes éthiopiens comme Gabre-Mariam Gari (1874-1937), l'occupation italienne du pays ne dura que 5 ans (1936-1941). Le règne d'Helle Selassie s'est terminé par Derge en 1974. Pour gagner le soutien populaire, Derge a utilisé le slogan ambigu « Ethiopia Tikdem » (Ethiopie en avant) attaquant l'éthiopien. Mais sa politique de terreur n'a duré que jusqu'en 1991 et a exilé le colonel Mengistu au Zimbabwe à ce jour. En 1991, les forces du Front démocratique révolutionnaire du peuple éthiopien (EPRDF) sont au pouvoir. En 1995, l'EPRDF a élu Meles Zenawi, décédé en 2012, Premier ministre de l'Éthiopie. L'EPRDF a alors créé ce qui est aujourd'hui la République fédérale démocratique d'Éthiopie.

1.1.3 Présentation démographique et administrative

L'Éthiopie compte plus de 100 millions d'habitants, plus de 82 groupes ethniques (amharique, oromo, guragi, tigré, somali, etc.) et plus de 82 langues (amharique, oromigna, tigrigna, somaligna, sidamigna, etc.). On dirait que c'est un pays de mosaïque des peuples.

Depuis la nouvelle constitution de 1994, le territoire a été divisé en neuf états administratifs (ou régions), divisés en principe par l'ethnicité, et deux villes à charte (Addis Abeba et Dire Dawa), états d'Afar, d'Amharah, de Benishangul, de Gambella, d'Oromia, de Somalie, de nationalités et peuples du sud, d'Harari et de Tigray. Mais les deux États (État de Sidama et État du Sud-ouest d'Éthiopie) ont été ajoutés en 2020 et 2021 après le succès du référendum. Ils ont été séparés des nations des nations et des peuples du Sud. Par conséquent, jusqu'à la fin de cette étude, le territoire était divisé en 11 États (ou territoires).

Addis-Abeba, la capitale de l'Éthiopie, dont la population est estimée à 5 millions d'habitants, est située géographiquement au cœur du pays, à une altitude moyenne de 2 440 mètres. C'est le centre économique, social et politique du pays.

Le mot vient du mot grec signifiant étranger. Les missionnaires créent activement de nombreuses écoles et envoient à l'étranger les étudiants les plus prometteurs. L'empereur Tewodros II a été tellement impressionné par la puissance technologique de l'Europe, en particulier ses manifestations militaires, qu'il a ouvert une école à Gaffat pour former de jeunes Éthiopiens à l'art de fabriquer des armes. Dans la période post-Adwa, des relations plus étroites avec l'Europe ont créé de nombreuses opportunités pour la diffusion de l'éducation moderne. La première école moderne en Éthiopie a été fondée par Menelik II en 1908. Le corps professoral de l'école, composé majoritairement d'Égyptiens de l'Église copte orthodoxe, est un bel exemple du souci de l'Empereur d'un heureux compromis entre tradition et innovation. En 1925, Ras Teferi a fondé l'école Teferi Mekonnen. Le français était la

langue d'enseignement et est resté la lingua franca de l'élite éthiopienne jusqu'à ce qu'il soit remplacé par l'anglais après 1941.⁶

1.2 Contexte général du terrain de la recherche

1.2.1 Mission Laïque Française (MLF)

La Mission Laïque de France (MLF) est une association fondée à Paris en 1902, un an après la séparation de l'Église et de l'État. L'association a été fondée par des groupes d'enseignants du collège Chaptal, tels que Maurice Kuhn et Henry Gulden, proviseurs de l'École normale d'Auteuil, Laurent de Vinat, inspecteur de l'enseignement primaire sur la Seine, Crowe de Sophia Université Ter Baudrillard et Henry Ferrier et coll. – Pierre Deschamps, responsable du Service pédagogique de Madagascar, Ecole primaire municipale de Germaine, Paris, et al.

Les travaux ont été menés et dirigés par M. Deschamps. Ils décidèrent qu'il s'agirait d'un organisme autonome dont le but s'inscrirait dans le cadre de l'expansion culturelle et linguistique française.⁷

Il a reçu une reconnaissance publique en 1907. C'est une association à but non lucratif. (L'ASBL est composée de différentes institutions pour assurer son bon fonctionnement.) Son but est de diffuser la langue et la culture françaises dans le monde par une éducation laïque, multilingue et interculturelle. Elle crée et promeut des institutions éducatives, culturelles ou universitaires, seule ou en coopération avec des partenaires. Elle est partenaire d'institutions publiques ou d'entreprises dans des actions de coopération et de développement. Les valeurs de la Mission Laïque Française sont : la laïcité, la solidarité et le dialogue interculturel. Ce sont l'Humanisme et la Déclaration universelle des Droits de l'Homme.⁸

Autour de la laïcité, il développe une pédagogie de la rencontre entre deux cultures, renforcée par l'étude de trois langues (français, anglais et la langue de communication du pays d'accueil). Les élèves scolarisés dans des écoles francophones apprennent la langue du pays d'accueil dès la maternelle, tout en acquérant simultanément une troisième langue de communication internationale, généralement l'anglais.

Les missions laïques françaises sont liées à l'État par deux conventions, celle avec l'Office de l'Europe et des Affaires étrangères et celle avec le ministère de l'Éducation nationale. Il

⁶ Bahru ZEWDE, 2002, p. 129

⁷ André THEVENIN, 2002. p. 7

⁸ Article 2 de Charte de la Mission Laïque Française disponible en ligne sur : <https://www.mlfmonde.org/content/uploads/2016/08>. Consultée le 21/02/2022

s'inscrit résolument dans les grandes orientations de la politique étrangère française et suit les directives du ministère de l'Éducation nationale pour l'homologation de la cohérence des programmes scolaires.⁹

La Mission Laïque Française propose des projets pédagogiques aux entreprises et institutions souhaitant rejoindre son réseau, en veillant à s'adapter au contexte linguistique, culturel et économique du pays dans lequel elle opère.

1.2.2 Réseau des missions laïques françaises.

La Mission française (MLF) est à la tête de 110 agences françaises de planification dans 36 pays et de 20 agences d'action coopérative dans 10 pays, dont le Lycée Guèbre-Mariam (LGM) fait partie. Ainsi, depuis 1990, le lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam ou Lycée Guèbre-Mariam (LGM) est la pratique des établissements d'enseignement français à l'étranger (AEFE). C'est-à-dire, la Mission laïque française (MLF) est si, le lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam ou le lycée Guèbre-Mariam (LGM) est la convention de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) depuis 1990. C'est-à-dire, la Mission Laïque Française (MLF) est signature de la convention d'AEFE depuis sa création, car la création de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) était en 1990. L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) est chargée du suivi et de l'animation du réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger et placée sous la tutelle du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. La Mission laïque française (MLF) scolarise plus de 60 000 élèves de la maternelle à la terminale. Elle scolarise 67 % d'élèves nationaux, 19 % d'élèves français et 14 % d'élèves tiers.¹⁰

⁹Charte de la Mission Laïque Française disponible en ligne sur <https://www.mlfmonde.org/content/uploads/2016/08> consultée le 21/02/2022

¹⁰Rapport- activité AEFE 2019-2020 et rapport activité MLF 2020-2021 pdf disponible en ligne sur : <https://www.mlfmonde.org> et <https://www.aefe.fr> consultée le 09/03/2022.

1.2.3 Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam

1.2.3.1 Création et nomination

Le lycée Guèbre-Mariam (LGM) ou lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam a été créé en 1947 et ouvert aux élèves en 1948. Il est né de la volonté de deux hommes : le président de la Mission Laïque Française de l'époque Édouard Herriot et l'empereur d'Éthiopie de l'époque d'empereur Hailé Sélassié.

C'était après échange de lettres entre les gouvernements français et éthiopien le 21 novembre 1947. Édouard Herriot avait en effet pris personnellement position contre l'invasion de l'Italie en Éthiopie. Alors c'est d'abord la reconnaissance d'histoire de ce président. C'est ensuite la reconnaissance à l'égard d'un établissement de la mission laïque, le lycée d'Alexandrie, auquel l'empereur en 1914 avait confié vingt-huit jeunes Éthiopiens pour qu'ils reçoivent une formation poursuivie à Paris au niveau universitaire pour revenir et servir leur pays.

Parmi les anciens élèves du Lycée Alexandre en 1948, ces trois-là étaient chargés de ministères importants : le ministère des Affaires étrangères, le ministère de l'Instruction publique, le ministère de l'Intérieur. D'autres ont été tués dans des affrontements avec l'Italie. Les ministères ont dit à l'empereur que la délégation inspirerait l'amour et le sacrifice pour leur pays. C'est pourquoi le lycée Franco-Ethiopie-Gable-Mariam porte le nom du héros éthiopien Dedjazmatch Guèbre-Mariam Gari, tué au combat contre les troupes italiennes en 1937.¹¹

Figure 2 : image des anciens panneaux du LGM et du bâtiment « C », prouvant que le lycée franco-éthiopien porte le nom de Guèbre-Mariam.

¹¹ André THEVENIN, 2002, p .161

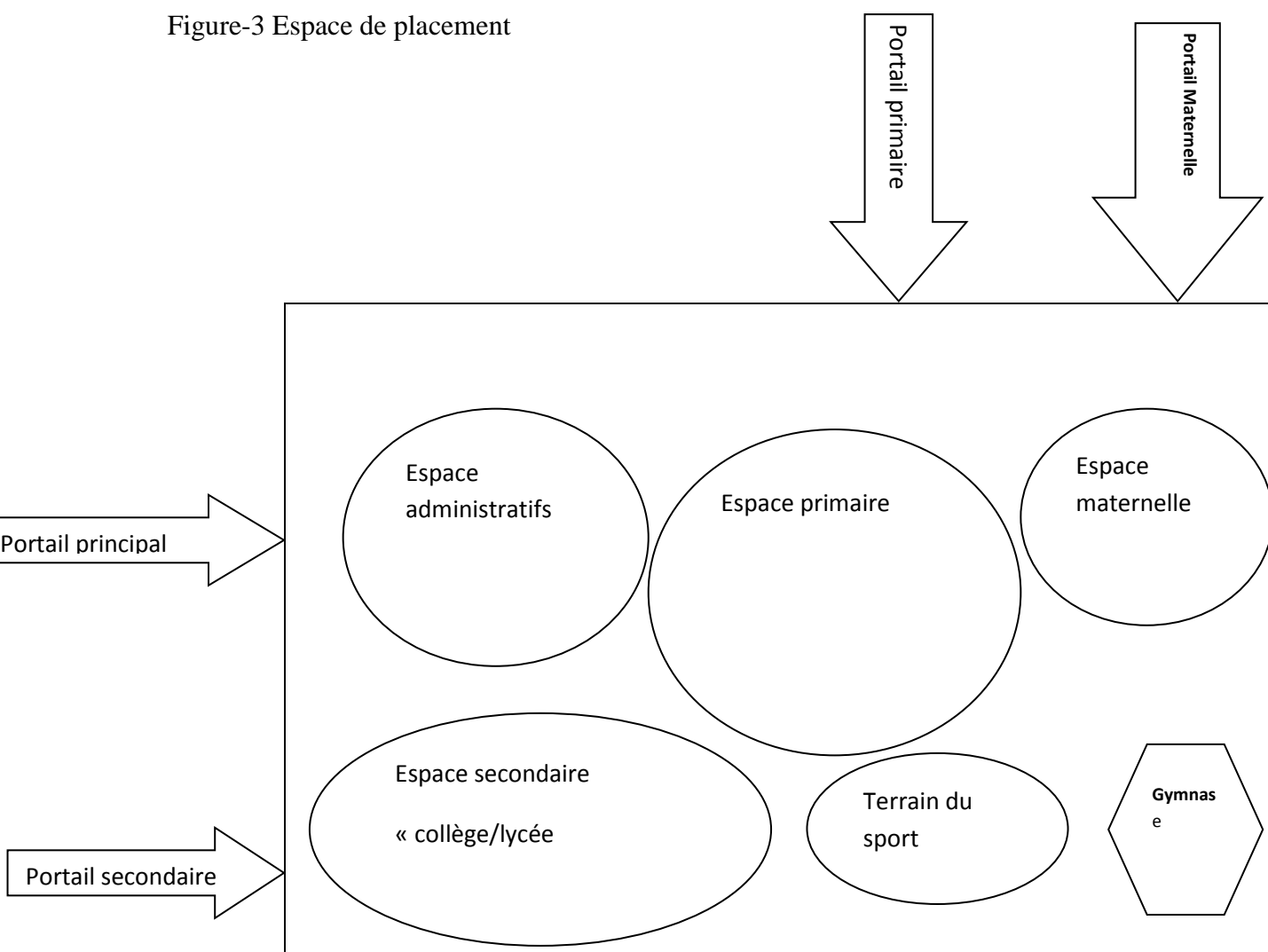


L'Empereur est alors convaincu que son pays a besoin d'une école moderne fondée sur les vertus françaises. Finalement, le Gouvernement éthiopien et la délégation française (MLF) ont signé un bail.

1.2.3.2 Lieu

Le lycée Guèbre-Mariam est situé sur le boulevard Churchill au centre d'Addis-Abeba. Son bâtiment de 9000 m² occupe 4,5 hectares de terrain boisé. L'établissement dispose de quatre entrées, avec les écoles primaires et secondaires très séparées les unes des autres, comme le montre le schéma ci-dessous.

Figure-3 Espace de placement



1.2.3.3 Propriétaire

Le Lycée Guèbre-Mariam est un établissement appartenant au Réseau International pour l'Enseignement du Français dans le monde. Nous nous intéresserons donc aux conditions de sa présence à Addis-Abeba pour comprendre son appartenance institutionnelle : l'établissement appartient au réseau des Instituts d'enseignement français à l'étranger (aujourd'hui AEFÉ) et fait partie de la Mission Laïque Française (MLF).

A son niveau, le lycée de Guèbre Mariam, qui appartient au réseau des établissements d'enseignement du français à l'étranger (AEFE), est aussi le lieu de ces questions, que nous abordons par le prisme de la sociolinguistique¹².

¹² Addisu Véronique Miguel, 2010, P.167.

L'emplacement de l'école Lycée Guèbre-Mariam (LGM) a été attribué par les autorités éthiopiennes, dont le bail a été signé par la mission laïque française et l'empereur Hailé Sélassié. Le 17 mars 2016, le ministre de l'Éducation nationale et le proviseur de l'établissement ont signé un nouveau bail.

Mais le renouvellement du bail doit expirer en février 2017, alors que le gouvernement éthiopien soulève des difficultés avec l'institution publique actuelle qui pourrait assumer la propriété de l'institution, le bail initial ayant été signé sous le régime impérial. Le ministère éthiopien de l'Éducation, qui a été nommé propriétaire et futur signataire du bail, a formellement contacté la mairie pour attribuer formellement le bail.¹³

La Société Missionnaire Laïque Française étant une association française, cette école est une école de la communauté française étrangère en Ethiopie.

1.2.3.4 Système éducatif

Les formations proposées par le réseau d'établissements MLF suivent les programmes établis par le ministère français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Le processus d'approbation atteste de la fidélité du programme d'études au curriculum et aux valeurs fondamentales de l'école française. Par conséquent, le Lycée Guèbre-Mariam suit le système éducatif français. Cependant, le lycée Guèbre-Mariam est né d'une collaboration entre la France et l'Éthiopie pour préparer les élèves au diplôme national du brevet (examens de troisième et huitième années) en proposant un double cursus français et éthiopien pendant la scolarité obligatoire. Pour l'entrée dans l'enseignement supérieur, le Lycée prépare les élèves au Baccalauréat français.

1.2.3.5 Langue d'enseignement

1.2.3.5.1 Anglais et amharique

Le Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam propose une offre de formation plurilingue extrêmement riche. Dans les petites sections et tout au long de l'école élémentaire, deux parcours linguistiques sont proposés aux élèves : anglophone ou amharophone, offrant ainsi aux élèves une maîtrise renforcée d'une des deux langues proposées tout en bénéficiant d'une initiation à l'autre. Car les enfants de plus jeune âge sont habitués à l'utilisation de plusieurs langues, ils développent également d'importantes capacités d'apprentissage en facilitant la découverte d'une supplémentaire.

Au collège et au lycée, l'enseignement des langues se poursuit avec entre 3 h et 4 h de cours par semaine pour une maîtrise parfaite de la langue choisie.

En première et Terminale, les élèves souhaitant devenir des spécialistes de l'anglais et de la culture anglo-saxonne ont enfin la possibilité de suivre la spécialité « Langues, littératures et cultures étrangères ».

¹³<https://www.senat.fr/ga/ga132/ga13219.html> consultée le 22/02/2022.

1.2.3.5.2 Espagnol

Dès la cinquième classe, les élèves peuvent ajouter une corde à leur arc et apprendre une langue supplémentaire : l'espagnol. 2 h 30 par semaine en 4ème cycle (5ème, 4ème, 3ème), 3 h en classe de seconde et 2 h en dernier cycle (1ère, terminale), les élèves maîtrisent bien la langue à la sortie du bac école, classés dans le top 5. Langues parlées dans le monde.

En plus de l'apprentissage de la langue proprement dite, les étudiants se voient proposer une découverte culturelle des pays espagnols et latino-américains pour compléter leur formation.

1.2.4 Avantages d'étudier au Lycée Guèbre-Mariam (LGM)

1.2.4.1 Avantage linguistique

Le Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam propose une offre de formation plurilingue extrêmement riche. Dans les petites sections et tout au long de l'école élémentaire, deux parcours linguistiques sont proposés aux élèves : anglophone ou amharophone, offrant ainsi aux élèves une maîtrise renforcée d'une des deux langues proposées tout en bénéficiant d'une initiation à l'autre. Car les enfants de plus jeune âge sont habitués à l'utilisation de plusieurs langues, ils développent également d'importantes capacités d'apprentissage en facilitant la découverte d'une supplémentaire.

Au collège et au lycée, l'enseignement des langues se poursuit avec entre 3 h et 4 h de cours par semaine pour une maîtrise parfaite de la langue choisie.

En première et terminale, les élèves souhaitant devenir des spécialistes de l'anglais et de la culture anglo-saxonne ont enfin la possibilité de suivre la spécialité « Langues, littératures et cultures étrangères ».

Le français est la principale langue d'enseignement au lycée Guèbre-Mariam. Ainsi, les étudiants maîtriseront parfaitement le français à la fin de leurs études. De la petite classe à l'ensemble de l'école primaire, les élèves bénéficient de deux cours de langue : anglais ou amharique, afin de renforcer la maîtrise de la langue par les élèves.

1.2.4.2 Prestations à la fin du secondaire

Une licence de baccalauréat est un diplôme à double spécificité : autoriser la fin des études secondaires et ouvrir des opportunités pour l'enseignement supérieur. C'est le premier diplôme universitaire en France. Reconnu par de nombreux pays (UE, Royaume-Uni, États-Unis, Canada, Chine, etc.), le Bachelor ouvre les portes de l'enseignement supérieur dans le monde entier.

Après l'obtention de leur diplôme, la plupart des élèves du Lycée Guèbre-Mariam (LGM) poursuivent leurs études en France ou en Amérique du Nord (Canada et États-Unis). La reconnaissance de la qualité de l'enseignement français et de la valeur d'un baccalauréat permet à nos étudiants de s'inscrire dans les programmes les plus prestigieux et de se lancer dans des carrières extraordinaires.¹⁴

1.2.4.3 Inconvénients d'étudier au Lycée Guèbre – Marian (LGM)

Malgré plusieurs avantages à fréquenter cette école, les enfants Éthiopiens sont également confrontés à de nombreux problèmes. Le premier est leur cas de formation, qui s'appuie sur une culture très éloignée de leur propre expérience. Nous les voyons ne pas être exposés à la langue d'enseignement en dehors de la salle de classe. De plus, comme ils ne sont pas sérieusement préparés à l'examen de fin d'études éthiopien pour entrer à l'Université d'Éthiopie, ils ne sont pas compétitifs avec les étudiants nés dans la culture représentée par l'école. Il sera donc intéressant de chercher à comprendre les conséquences psychologiques de l'impact pédagogique de cette école sur les élèves Éthiopiens.

Le second est le problème économique de certains étudiants éthiopiens qui étudient à l'étranger pour l'université.

1.2.5 Qui étudie au Lycée Guèbre-Mariam ?

Le Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam ou Lycée Guèbre-Mariam étant un établissement à vocation internationale, il scolarise des élèves de différentes nationalités : enfants éthiopiens, enfants français et tiers étrangers (essentiellement francophones). En l'occurrence, elle scolarise les enfants de nombreuses ambassades dans les capitales diplomatiques africaines, les personnels des Nations Unies, de l'Union Africaine, des missions de l'Union européenne, des entreprises françaises ou éthiopiennes.

1.2.6 Lycée Guèbre-Mariam (LGM) Aujourd'hui

Aujourd'hui, avec environ 1700 élèves répartis dans 70 classes, GLM est l'un des plus grands lycées du réseau AEFÉ d'Afrique. LGM est une institution multiculturelle à prédominance éthiopienne.

¹⁴<http://www.guebre-mariam.org/a-propos/le-systeme-educatif-francais/> consulté le 21/02/22

Figure 4 : Comme le montre le tableau ci-dessous, les élèves éthiopiens dominent dans cette école.¹⁵

Nationalité	Pourcentage - %
Éthiopienne	72 %
Française	10 %
Tiers	18 %

Il est homologué de la petite section de maternelle à la terminale (filiales ES (Baccalauréat de la série Économie et Sociale), L (Baccalauréat de la série Littéraire) et S (Baccalauréat de la série Sciences) par le ministère français de l'Éducation nationale et est conventionné par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE).¹⁶

Pour conclure, dans ce contexte général de notre recherche, nous avons présenté l'histoire et la géographie de l'Éthiopie, la population de l'Éthiopie et la naissance de l'éducation moderne éthiopienne. De plus, nous avons présenté le terrain de notre recherche qui nous montre la création du Lycée Guèbre-Mariam, que le Lycée Guèbre-Mariam est le propriétaire de la Mission Laïque Française (MLF) et la signature de la convention avec l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE). Ensuite, dans ce chapitre, nous avons vu que le système éducatif du Lycée Guèbre-Mariam est un système éducatif français et que la langue d'enseignement est le français.

Le deuxième chapitre sera revu avec la littérature de notre recherche. Dans ce chapitre, nous verrons les définitions d'apprentissage, de l'enseignement, de la didactique et de la pédagogie.

Par ailleurs, nous allons présenter la différence entre enseignement et apprentissage et pédagogie et didactique. Ensuite, nous allons présenter quelles sont les compétences générales et les compétences langagières qu'il faut maîtriser pour la langue d'enseignement.

La dernière session de ce chapitre sera présentation de l'apprentissage en Éthiopie, système éducatif éthiopien : dans le passé et aujourd'hui et langue d'enseignement éthiopienne : dans le passé et aujourd'hui. Et enfin, nous verrons l'histoire de la langue française en Éthiopie et la place de la langue française en Éthiopie aujourd'hui. De plus, à la fin, nous allons expliquer pourquoi le français n'est pas une langue d'enseignement en Éthiopie

¹⁵ Source : Annexe de lettre d'information LGM N° 6, envoyé par mail aux personnels du LGM.

¹⁶<https://www.guebre-mariam.org>

CHAPITRE 2 : Cadre théorique

Dans ce cadre théorique, nous allons aborder les définitions d'apprentissage, d'enseignement, de didactique, de pédagogie et de l'enseignement du FLE. En plus, nous allons expliquer la différence entre apprentissage et enseignement et la différence entre pédagogie et didactique. D'ailleurs, nous allons aborder les compétences générales de l'enseignement. Enfin, nous allons expliquer l'apprentissage en Éthiopie, le système éducatif éthiopien de différentes époques, le commencement de l'enseignement du français en Éthiopie et la place du français en Éthiopie.

2.1 Définitions

2.1.1 Définition d'Apprentissage

Le mot apprentissage a deux sens : apprentissage accidentel ou inconscient et apprentissage intentionnel. Lorsqu'il s'agit d'apprentissage incident, le but de l'action est que l'activité est productive, et l'activité constructive n'est que le résultat inconscient et souvent inconscient de l'activité productive. Mais l'activité productive n'est plus le moyen par lequel elle soutient le déploiement de l'activité constructive. L'apprentissage n'est plus tacite ou accidentel, il est intentionnel.¹⁷

Vienneau (2011) soutient que l'apprentissage varie selon les différentes significations attribuées à l'acte d'apprendre. Mais cela dépend aussi si l'accent est mis sur la dynamique interne, le processus, ou sur le résultat, le produit, de ce processus. Ni l'un ni l'autre ne peuvent être utilisés sans l'autre, ce sont des concepts complémentaires : l'apprentissage par processus (développement, mise à jour, adaptation) conduit à l'apprentissage par produit (connaissances, réponses apprises, comportements). La plupart des auteurs de psychologie de l'apprentissage privilégient une définition de l'apprentissage en matière de processus.¹⁸

D'après Palsgrave, prêtre catholique, humaniste anglais, apprentissage, c'est acquérir des connaissances différentes et intégrer de nouvelles informations tout au long de notre vie grâce aux diverses formations scolaires ou professionnelles. Mais aussi en fonction de l'environnement et des différentes personnes qui nous entourent¹⁹.

¹⁷ Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, « La didactique professionnelle » revue française de pédagogie,

¹⁸ Lydia Curtet et Sylvie Tissot

¹⁹ RAMONA KELETAONA ,ROMAIN WESLINCK ET MARGOT DUBOS PROMO,

Dans le concept de définition professionnelle, apprentissage c'est l'action d'apprendre un métier, en particulier formation organisée permettant d'acquérir une qualification pour un métier.²⁰

Jonnaert et Vander Borgh (1999 : 266), le concept d'« apprentissage » désigne : un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs, dans l'objectif de créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances²¹.

L'apprentissage tout au long de la vie ne doit pas être compris comme l'extension à toute la durée de la vie de la période où l'on apprend en se scolarisant. Selon Alheit et Dausien, « il doit également être généralisé à tous les domaines de la vie, pour que se mettent ainsi en place des environnements d'apprentissage où les différents modes d'apprentissage trouvent à se compléter organiquement ». Le concept concerne toutes les activités significatives qui génèrent des apprentissages. Il met en synergie trois contextes complémentaires : l'apprentissage formel, l'apprentissage informel et l'apprentissage non formel. Dans une étude publiée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques, Werquin (2010) propose des définitions de ces trois contextes, qui recueillent un assez large consensus.²² : Apprentissage formel, apprentissage non formel et informel.

Selon la définition de De Ketele (1989), l'apprentissage « est un processus systématique et intentionnellement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir ».²³

Pour le psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980), l'apprentissage est l'adaptation à l'environnement au moyen de mécanismes d'assimilation (comprendre par absorption de connaissances) et d'accommodation (apprendre, c'est transformer ses structures mentales).

Pour lui, génère des savoirs à partir de ses expériences de vie, donc, « apprendre c'est créer ».²⁴

Lev Vigotsky (1896-1934), psychologue russe, considérait que l'apprentissage est un « véritable et complexe acte de la pensée ». Au contraire de Piaget, il dit : « L'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire demain tout seul ». Pour lui, l'apprentissage scolaire joue un rôle essentiel dans la construction de l'individu et les échanges avec autrui

²⁰ RAMONA KELETAONA ,ROMAIN WESLINCK ET MARGOT DUBOS PROMO,

²¹MarjanAlipour , 2018 ,Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la concepti²¹Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, « La didactique professionnelle » revue français pédagogie, 2006, p.155.

²²Henri, F. et Plante, P. (2019d). Apprentissage tout au long de la vie. TED 1272 : Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail. Université TÉLUQ.

²³WIBAUT Margot (2018-2019, p .3)

²⁴ Série Pestalozzi du Conseil de l'Europe n° 1, Editions du Conseil de l'Europe, p. 71

constituent un facteur essentiel de cette construction.²⁵ Quand on voit l'apprentissage de la langue, on voit quelques stratégies d'apprentissage de la langue seconde.²⁶

Weinstein & Mayer 1986 « Les stratégies d'apprentissage sont les comportements et les intentions qu'un apprenant engage pendant l'apprentissage pour influencer le processus d'encodage ».

Chamot 1987 : « Les stratégies d'apprentissage sont des techniques, des approches ou des actions délibérées que les étudiants adoptent pour faciliter l'apprentissage, la mémorisation d'informations aussi bien sur la langue que le contenu ».

Rubin 1987 : « Les stratégies d'apprentissage sont des stratégies qui contribuent au développement du système linguistique en voie de construction et affectent directement l'apprentissage ».

Oxford 1989 : « Les stratégies d'apprentissage de la langue sont des comportements ou des actions que l'apprenant utilise pour rendre l'apprentissage plus efficace, plus autonome et plus agréable ».

2.1.2 Définition d'enseignement

L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou des savoirs à un élève (instruire et endoctriner tout en respectant certaines règles).

Il s'agit du système et de la méthode d'enseigner, composée par tout un ensemble de connaissances, de principes et d'idées transmis à quelqu'un.²⁷

La définition de l'enseignement ne dépend pas uniquement du concept d'éducation, car pour Reboul (1981, p. 14) l'enseignement est ternaire, c'est-à-dire qu'on apprend quelque chose à quelqu'un, puis l'éducation est binaire, c'est-à-dire qu'on éduque quelqu'un. Ainsi, l'enseignement en contexte éducatif est une activité de longue haleine qui se déroule dans les établissements scolaires²⁸. Confiée à des personnes compétentes, elle a pour objectif affiché de permettre aux étudiants d'acquérir une expertise et des connaissances organisées et transférables par le développement de l'esprit critique.

Pour enseigner, les enseignants doivent comprendre les concepts enseignés. Voici quelques tendances dans le concept d'enseignement²⁹ :

²⁵ IBID

²⁶ Source : Laurent Gajo, 2001, Immersion, bilinguisme et interaction en classe, Langues et apprentissage des langues p. 115 – 116.

²⁷ URL: <https://lesdefinitions.fr/enseignement>

²⁸ URL: <https://uneanneeenlicence.files.wordpress.com/2014/03/fiche-de-lecture-francoise.pdf>.

²⁹ Marjan Alipour, 2018, Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales, P. 9-12

- Selon Marjan Alipour (2018)³⁰, « enseigner » signifie délivrer une information par des explications claires afin que les apprenants la reçoivent adéquatement (Barnier 2008).

Dans la tendance constructiviste, l'enseignant joue le rôle du facilitateur : il aide l'apprenant à construire de nouvelles connaissances, puis par des activités connexes à consolider les nouvelles connaissances, amène l'apprenant à se remettre en question, et fait appel à ses connaissances et expériences antérieures pour résoudre la question. Sa tâche est d'établir des règles, de fournir un espace de réflexion, puis de permettre aux apprenants de découvrir des solutions (Chevrollier, 2016). Cette méthode demande un haut niveau d'habileté de la part de l'enseignant, puisqu'il doit spécifiquement créer des situations propices à l'enseignement de nouvelles connaissances. En ce qui concerne l'apprenant, il agit comme un décideur dans le processus de construction des connaissances. Il apprend par la découverte et l'expérience, il mobilise sa réflexion et ses schémas antérieurs pour en construire de nouveaux.

– Du point de vue de la construction sociale, Raymond (2006 : 121) considère que « l'enseignement » consiste à : créer, faciliter et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations (rôle de l'enseignant) pour que les élèves effectuent eux-mêmes toutes les tâches d'enseignement. Opérations intellectuelles nécessaires pour assurer la construction des connaissances (rôle de facilitateur), assurant le développement des compétences transférables.

– Le béhaviorisme définit « l'enseignement » comme l'endoctrinement de comportements, d'attitudes, de réponses (Barnier 2008 :2). En d'autres termes, pour cette école de pensée, il s'agit de stimuler, de créer et de renforcer un comportement observable approprié.

Pour Barbot (2000) et Hirschsprung (2005)³¹, les termes désignant les enseignants actuels – animateurs, conseillers, formateurs, médiateurs, mentors, concepteurs, administrateurs – suggèrent qu'une évolution s'est effectivement produite, importante pour leur courant. Élevés, ceux principalement tenant compte des changements des conditions professionnelles, des comportements socioculturels, des aspirations des élèves induits par l'intégration des TICE et de la nécessité de restaurer la véritable efficacité du système éducatif en fonction des besoins de formation de la société actuelle.³²

L'enseignement couvre deux domaines de pratique : la gestion de l'information, la structuration des savoirs par les enseignants et l'application des savoirs par les étudiants, le domaine de l'enseignement, et le domaine du traitement et de la transformation de l'information pour appréhender l'information par la pratique relationnelle et l'action des élèves. Enseignants, domaine de la pédagogie. La pédagogie recouvre pour nous le champ des relations interpersonnelles, sociales, qui interviennent en situation réelle du microsystème de la classe dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir³³.

³⁰ URL: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21744/>.

³¹ Synergies Chili n° 6 - 2010 pp. 71-86

³² Philippe Dessus(2008), p. 12

³³Baillat Gilles. « Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie » p. 93

2.1.3 Définition de l'enseignement du FLE

Le concept de langue étrangère est opposé à celui de langue maternelle. Tout d'abord, on peut dire que toute langue non maternelle est une langue étrangère. Mais d'un point de vue social ou politique, une langue peut aussi être caractérisée par l'hétérogénéité (c'est-à-dire l'étrangeté). Par exemple, après la décolonisation, bien que ce soit la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français comme une langue étrangère³⁴. Etranger a deux sens en français : celui qui n'appartient pas au pays et celui qui n'appartient pas à la parenté³⁵. Le français est donc, une langue étrangère pour tous ceux qui ne connaissent comme une langue maternelle et font l'objet d'un enseignement à leurs non natif.

2.1.3.1 Méthodologie de l'enseignement du FLE

Enseigner une langue ne signifie pas seulement transmettre des connaissances, cela signifie transmettre des connaissances et savoir communiquer dans une langue en contexte. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère nécessitent une méthodologie, c'est-à-dire une approche employée par les chercheurs, les pédagogues, les linguistes, les éditeurs et les enseignants pour y parvenir³⁶.

A partir du XVIIIème siècle et la première moitié du XIXème la première méthodologie appelée, la méthodologie traditionnelle fait son entrée dans le processus de l'enseignement des langues étrangères. Cette méthodologie consiste la grammaire-traduction où les apprenants pratiquent la lecture et la traduction des textes littéraires. L'opération consiste à découper en partie un texte de la langue étrangère et traduire mot à mot dans la langue maternelle.³⁷

Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du 19ème siècle avec une nouvelle méthodologie appelé méthodologie directe. La méthodologie directe signifie l'union des méthodes et des techniques d'éviter 'utilisation de la langue maternelle dans une langue étrangère comme ressource d'apprentissage³⁸. Face au refus de la part des enseignants à la méthodologie directe, certains demandèrent de mettre en place un compromis entre le traditionnel et le moderne et cela a donné naissance en 1920 à la méthodologie active qui a été

³⁴ Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA(2002), p. 38

³⁵ Ibid

³⁶ ABAH, J. I.: *L'enseignement et L'apprentissage du Français Langue Etrangère (fle) dans un Environnement des tics*

³⁷ Ibid

³⁸ Ibid

utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 1960.

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 50. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. En 1954 les résultats des études lexicales sont publiés par le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) en deux listes:

- Un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots,
- Un français fondamental second degré comprenant 1609 mots

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France". La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes.

Au milieu des années 70, approche communicative (AC) s'impose et s'est développée en France d'origine anglo-saxonne³⁹. Elle est appelée « Approche » et non méthodologie parce qu'elle n'est pas considérée comme une méthodologie solidement constituée. Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins

³⁹ ABAH, J. I.: L'enseignement et L'apprentissage du Français Langue Etrangère (fle) dans un Environnement des tics

langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle". Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social⁴⁰.

2.1.4 Définition de la pédagogie

La pédagogie est l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage. Le terme vient du mot grec « paidagogos » qui signifie « chef d'enfants ». La pédagogie est considérée comme un sous-domaine de l'éducation. Un professeur qui enseigne la pédagogie peut également enseigner d'autres matières, comme la psychologie ou la sociologie⁴¹.

La pédagogie peut se définir de deux manières. Pour les sciences de l'éducation, c'est, de façon très générale, l'art d'enseigner. Au second sens, plus restreint, la pédagogie est l'étude de la mise en œuvre dans la classe de certaines stratégies pouvant faciliter l'apprentissage, donc l'art de gérer la classe au quotidien (Louise Dabène, 1991, p. 25)⁴².

La pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne.

Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une à l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon il y aurait extinction de la pédagogie) (Jean Houssaye, 1993, p.13)⁴³.

⁴⁰ Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien disponible sur : http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm consulté le 06/03/2023

⁴¹ <https://www.bienenseigner.com/pedagogie-definition/consulte> le 12/07/2022.

⁴² Baillat Gilles. « Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie » p.93

⁴³ Baillat Gilles. « Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie » p. 88

La pédagogie est ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action ; le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information (Marguerite Altet, 1994, p.5)⁴⁴.

Reboul pense que la pédagogie en tant qu'art d'enseigner et d'éduquer est un terrain d'étude empreint de conflits entre ses différentes approches idéologiques. La pédagogie semble être en effet un art difficile puisqu'il faut accepter qu'elle soit plurielle afin d'éviter tout dogmatisme qui en négligeant le contenu ne travaillerait que la forme. Ainsi, cet auteur a lancé 3 courants : Le courant classique attaché à ce qui doit être transmis, le courant novateur qui cherche à adapter aux enseignés ce qu'on leur enseigne et le courant fonctionnel qui tend à faire de la pédagogie une science exacte⁴⁵.

2.1.5 Définition de la didactique

Le mot didactique vient du mot grec *didaktios* qui signifie savoir enseigner, celui qui sait enseigner. À l'origine, ce mot signifie le talent ou le savoir-faire d'enseigner. Aujourd'hui la didactique a une valeur plus large. Elle fait partie de la pédagogie et elle se préoccupe de la théorie de l'enseignement et de l'éducation en général⁴⁶. On définit la didactique au sens large et les didactiques spécifique, spécialisées ou disciplinaire

L'idée d'une didactique plus large suppose que ses principes et ses pratiques seraient applicables d'une manière très générale à de grands ensembles de contenus, d'habiletés scolaires ou d'ordres d'enseignement. Les didactiques spécifiques, spécialisées ou disciplinaires s'intéresseraient quant à elles à des disciplines ciblées, à des habiletés particulières, à des moyens spécifiques ou à des élèves précis (Legendre, 2005), c'est-à-dire à des composantes ou à des combinaisons plus contextualisées et mieux délimitées⁴⁷.

Renald Legendre, l'auteur du Dictionnaire actuel de l'éducation a donné deux définitions du concept de la didactique, une générale et une autre plus spécifique :

1, concept général : Didactique est discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ DEL BON Anicée ET ROUILLON Amandine, LA PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION : Olivier Reboul, disponibles sur :

⁴⁶ Jana Voráčová ,2023,p .10

⁴⁷Potvin et, p. al., 20207

2, concept spécifique : Didactique est discipline éducationnelle appliquée qui consiste à élaborer, expérimenter, évaluer et assurer la rétroaction continue d'un agencement d'objectifs et de stratégies pédagogiques devant permettre à des sous-groupes de sujets d'atteindre les buts d'un système éducatif⁴⁸.

2.1.5.1 Définition de la didactique du FLE

Le français langue étrangère (FLE) est la langue française qui est enseignée au public qui n'est pas francophone, cela veut dire à ceux dont la langue maternelle n'est pas le français⁴⁹.

La didactique du FLE se distingue de la didactique générale et elle est considérée comme la didactique spécifique⁵⁰. La didactique du FLE s'est développée d'une manière originale en comparaison des autres didactiques, en ce qui concerne les publics d'apprenants visés et les institutions dans lesquelles elle s'est développée. Les publics visés ont été surtout des apprenants hors des institutions scolaires, cela veut dire que la didactique du français pouvait se développer plus librement et d'une autre manière que les autres didactiques spécifiques⁵¹.

2.2 Différence entre pédagogie et didactique

Au niveau théorique, pédagogie et didactique ont pour objet de rechercher le processus enseignement-apprentissage, mais l'abordent par des entrées et des angles d'attaque différents. La pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élèves et de l'action de l'enseignant en situation et la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant⁵².

« Dans l'univers scolaire, on entendra par 'pédagogie' tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu appeler autrefois la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. » L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fonctions sont ici associés.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Jana Voráčová, 2023, p.12

⁵⁰ Jana Voráčová, 2023, p. 11

⁵¹ Ibid.

⁵² Baillat Gilles. « Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie » p. 92

Les didactiques concernent, elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline.⁵³

« En réalité, si on peut distinguer des modes de réflexion spécifiques à la didactique et à la pédagogie, il est totalement vain de les opposer : elles ont le même objet : le processus enseigner-apprendre, mais elles l'abordent par des entrées différentes et complémentaires, dans des temps différents, en considérant les acteurs différemment : l'élève du didacticien, c'est l'apprenant; l'élève du pédagogue, c'est une personne globale; l'enseignant du didacticien, c'est un technicien au savoir et de ses méthodes d'acquisition ; l'enseignant du pédagogue, c'est un médiateur de la relation. »⁵⁴

« Je voulais commencer par définir le mot didactique par rapport au mot pédagogie. Il importe en effet, sous l'un et l'autre de ces deux termes, de faire lever la confusion qu'entretient la notion d'enseignement dès lors qu'on la centre sur la personne de l'enseignant. La classe et la relation dans laquelle l'enseignant met en jeu son statut d'acteur, sa foi communicative; cela je l'appellerai pédagogie. J'appellerai didactique cette façon de voir l'enseignement, qui s'articule sur des théories, du savoir, des sciences à l'élaboration desquelles la didactique n'a pas contribué, qu'elle va s'attacher à reconstruire pour obtenir un savoir analysable et transmissible. Car il n'y a pas de contenu d'enseignement sans une réflexion préalable et c'est cette réflexion que je renvoie à la didactique. »⁵⁵

⁵³Ibid

⁵⁴Baillat Gilles. « Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie » p. 93

⁵⁵Ibid

2. 3 Différence entre enseignement et apprentissage

L'enseignement est tout naturellement associé à l'apprentissage. Tout ce qu'on enseigne, on l'enseigne toujours pour que l'élève l'apprenne. On sait bien qu'il ne suffit pas que l'enseignement soit proféré, il doit s'accompagner d'un processus d'apprentissage qui implique l'élève. Tout enseignement ne peut être considéré en lui-même ; il n'a de sens que par les apprentissages qu'il suscite⁵⁶.

Dans un paradigme d'enseignement, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement.

Autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages.

Dans le cadre d'un paradigme d'apprentissage, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage, mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir.

Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, puisque bien des apprentissages se font indépendamment d'un enseignement délibéré et que l'on peut très bien enseigner sans que cela conduise aux apprentissages visés (Saint-Onge, 1992a)⁵⁷.

Le tableau suivant peut la détaillé différence entre enseignement apprentissage.

Figure -4 Tableau pour montrer paradigme de l'enseignement et de ce lui d'apprentissage⁵⁸

Les indicateurs	Paradigme de l'apprentissage	Paradigme de l'enseignement
Conception de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> — Transformation d'informations et de savoirs en connaissances viables et transférables — Intégration des connaissances dans des schémas cognitifs — Création de relations 	<ul style="list-style-type: none"> — Mémorisation — Accumulation de connaissances — Association des connaissances les unes aux autres

⁵⁶Article revue Prospectives, février, 1987, Volume 23, Numéro 1.

⁵⁷ Vie pédagogique, no 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

⁵⁸Adapté de Jacques Tardif, texte de présentation pour le ministère de l'Éducation du Québec, 12 octobre 1999.

Activités de la classe	<ul style="list-style-type: none"> — À partir de l'élève — À partir de projets, de recherches ou de situations problématiques — Relations interactives 	<ul style="list-style-type: none"> — À partir de l'enseignant — Fréquence élevée d'activités d'exercisation — Relations didactiques et Verticales
Modes d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> — En référence aux compétences développées — Portfolios 	<ul style="list-style-type: none"> — En référence aux connaissances — Tests exigeant des réponses Brèves
Preuves de réussite	<ul style="list-style-type: none"> — Qualité de la compréhension — Qualité des compétences développées — Qualité des connaissances construites — Transférabilité des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> — Quantité d'informations retenues — Parfois quantité de connaissances acquises
Rôles de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> — Axés sur l'étayage et le dé étayage — Parfois un apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> — Un expert — Un transmetteur d'informations
Rôles de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> — Un constructeur — Un collaborateur — Parfois un expert 	<ul style="list-style-type: none"> — Un récepteur passif — Un apprenant en situation d'interlocuteur

2. 4 Compétences générale des enseignants

L'éducation est un terrain de développement personnel et d'expériences sociales. L'éducation formelle et informelle fait vivre aux apprenants des expériences qui les préparent à participer à la vie dans la société. Les systèmes éducatifs peuvent donc en quelque sorte être considérés comme des « modèles » de la société qu'ils entendent créer. C'est pourquoi, dans les styles d'enseignement autoritaires, l'éducation prend la forme d'une technologie disciplinaire et d'un endoctrinement. Dans ce cas, les établissements d'enseignement ont pour but d'« enseigner » aux citoyens à accepter des structures données et à suivre les règles et doctrines existantes sans émettre de critiques. Il n'est pas difficile, pourtant, de se distancier des concepts éducatifs qui nuisent ouvertement à l'autonomie des individus et à leur capacité à vivre dans l'égalité. Mais c'est précisément là que la pratique éducative, même nourrie de bonnes intentions, échoue dans de nombreux cas⁵⁹.

L'enseignant est un spécialiste, facilitateur du processus d'apprentissage. Ce doit être un professionnel qualifié connaissant les difficultés qui pourraient se poser, et capable d'expliquer et de clarifier les choses et d'encourager la réflexion, l'interprétation et la compréhension⁶⁰.

L'enseignante ou l'enseignant est attentif à la diversité des contextes d'origine des élèves de sa classe. Il intègre cette dimension lorsqu'il procède au choix de la méthode et du matériel pédagogique. Il planifie son enseignement de sorte à permettre à ce groupe hétérogène d'élèves de s'approprier les contenus de la discipline qu'il enseigne et d'établir des liens significatifs avec eux⁶¹.

Lorsqu'ils exercent leur profession en classe, les enseignants doivent connaître la matière et le programme d'études, posséder des compétences pédagogiques et en gestion de classe, être sensibles au contexte et comprendre leurs élèves (p. ex., Andrew et coll., 2005 ; Andrews, 2003 a ; Andrews, 2003 b ; Çakır et Alici, 2009 ; Elder, 2001 ; Hill, Rowan et Ball, 2005 ; Troudi, 2005). Pour ce faire, les enseignants doivent faire usage de la langue, ce qui fait de la

⁵⁹Série Pestalozzi du Conseil de l'Europe n° 1, Editions du Conseil de l'Europe , P. 20

⁶⁰Série Pestalozzi du Conseil de l'Europe n° 1, Editions du Conseil de l'Europe, 2011 p. 59

⁶¹ Sacha Kiffe(2016) p. 106.

maîtrise de la langue l'un des plus importants éléments de leur bagage d'aptitudes professionnelles⁶².

Le climat disciplinaire qui règne en classe peut favoriser l'atteinte des résultats des activités d'apprentissage ou, au contraire, l'entraver. Le climat disciplinaire établi par les enseignants doit donc faire en sorte que l'enseignement et l'apprentissage ne soient pas gênés par des comportements perturbateurs⁶³.

Pour chaque leçon, les enseignants doivent gérer simultanément les activités d'apprentissage et la discipline (Green, 1983a). Afin d'établir un juste équilibre, les enseignants utilisent des formules types telles que : donner des consignes et des avertissements; manifester l'assentiment ou le désaccord; expliquer les procédés applicables en classe; décrire, par étapes, le déroulement prescrit d'activités d'apprentissage; poser des questions afin de vérifier les progrès réalisés au moyen des tâches; reformuler ou simplifier les directives; répéter et paraphraser; fournir de la rétroaction; et attirer, une seule ou plusieurs fois, l'attention des élèves sur la tâche à accomplir (Elder, 2003; Holbein et Harkins, 2010)⁶⁴

L'acquisition du savoir-enseigner passera donc par la capacité du professionnel-enseignant à traduire les situations de travail en situations d'apprentissage qui permettront à l'apprenant de construire à la fois un savoir-faire et un savoir-être.⁶⁵

Figure- 5 tableau de Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant⁶⁶

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture : Agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture dans l'exercice de ses fonctions.
Compétence 1	Maîtriser la langue d'enseignement : Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des

⁶² PARLONS D'EXCELLENCE : COMPÉTENCES LINGUISTIQUES POUR UN ENSEIGNEMENT EFFICACE, p. 16

⁶³ PARLONS D'EXCELLENCE : REVUE DE LA LITTÉRATURE, p.23

⁶⁴ IBID

⁶⁵ de Champlain, Y., Barrette, J. et Lacasse, M. p .53.

⁶⁶ RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : Profession enseignante, Québec, 2020, p. 48-80

	contextes liés à l'exercice de ses fonctions.
CHAMP 1 : six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage : Concevoir et planifier des activités et des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des contenus d'apprentissage et des intentions de formation.
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage : Mettre en œuvre et superviser les situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et des intentions de formation.
Compétence 5	Évaluer les apprentissages : Développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves.
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe : Organiser et gérer le fonctionnement du groupe-classe de sorte à maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves.
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves : Mettre en place, dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves.
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre : Entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun.
CHAMP 2 : deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école : Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté : Solliciter l'engagement des parents dans les apprentissages de leurs enfants et la vie de l'école, tout en contribuant à des actions de partenariat durable entre l'école et sa communauté.
CHAMP 3 : une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession : Analyser, évaluer et développer de manière continue toutes les facettes de sa pratique professionnelle et favoriser la reconnaissance et le rayonnement de la profession enseignante en participant à la valorisation

	d'une culture professionnelle commune fondée sur l'entraide et la coopération.
DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique : Utiliser le numérique afin d'en faire bénéficier les élèves ainsi que l'ensemble des actrices et acteurs éducatifs.
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession : Adopter et valoriser des comportements éthiques et responsables afin d'établir des liens empreints de respect et de confiance avec les élèves, les membres de l'équipe-école et la communauté éducative élargie.

2.5 La maîtrise de la langue a-t-elle un effet sur le fait de devenir enseignant ?

La langue est un élément crucial et omniprésent en pédagogie. Chaque aspect du travail de l'enseignant (de la mise en place du climat social et disciplinaire de la classe à la communication de concepts complexes dans leur moindre détail) repose sur l'usage efficace de la langue (Mariage, Englert et Garmon 2000)⁶⁷.

La maîtrise de la langue d'enseignement par l'enseignant, bien qu'essentielle, n'est donc pas le seul facteur influant sur l'apprentissage des élèves ; afin de comprendre la valeur particulière des compétences linguistiques en ce qui concerne l'enseignement, il faut considérer la langue comme vecteur culturel et le rôle de l'enseignant comme agent de transmission culturelle⁶⁸

Lebrun (2008a) va encore plus loin en affirmant que la maîtrise de la langue par l'enseignant est encore plus essentielle, étant donné la notion socioconstructiviste selon laquelle le déroulement de l'apprentissage et de l'enseignement constitue une co-construction de la connaissance entreprise par les enseignants et les apprenants à l'aide d'échanges langagiers (Aubé, 2004). Ces échanges, qualifiés par Leclercq (2000) de modalités de communication pédagogique, se distinguent des autres en ce qu'ils reposent principalement sur une communication transmissive, constructiviste ou dialogique. Ces considérations, bien que

⁶⁷PARLONS D'EXCELLENCE : COMPÉTENCES LINGUISTIQUES POUR UN ENSEIGNEMENT EFFICACE, P. 6

⁶⁸PARLONS D'EXCELLENCE : REVIEW DE LA RITTERATURE, P.11

théoriques, illustrent davantage la nature complexe et variable de la langue dont l'enseignement fait usage⁶⁹.

En conclusion, bien sûr maîtrise de la langue à un effet pour devenir enseignant.

2. 6 Apprentissage en Ethiopie

La routine et les défis quotidiens de la pratique éducative nous font souvent perdre de vue la question de savoir ce qu'englobent l'éducation et le type d'entreprise sociale qu'elle représente. Cependant, si l'on s'y intéresse de plus près, on prend immédiatement conscience de l'impact immense qu'a l'éducation sur le « vivre ensemble » au sein de nos sociétés, aujourd'hui et pour les générations futures. De fait, l'éducation n'est rien moins qu'un investissement de la société dans son avenir. Sous toutes ses formes, elle apporte aux membres d'une société les savoirs, les savoir-faire et savoir-être dont ils ont besoin pour pouvoir participer à la vie sociale, économique et politique. Les sociétés n'étant pas des entités statiques car elles connaissent des mutations constantes et des évolutions rapides –, l'éducation est d'autant plus nécessaire pour apprendre à faire face à la réalité. De tout temps, l'éducation a servi à présenter aux « nouveaux venus » d'une société, c'est-à-dire à la jeune génération, le mode de fonctionnement de la société (ses principes, ainsi que les règles et attitudes nécessaires à son maintien), pour leur permettre de devenir les futurs porteurs de la vie sociale et politique⁷⁰.

L'Éthiopie, qui est historiquement et culturellement unique en Afrique, a un système éducatif remarquable depuis plus d'un siècle. Dans le passé, le système éducatif éthiopien mettait l'accent sur les valeurs morales et religieuses et son objectif principal était l'enseignement de la religion et, en tant que tel, il n'était pas assez dynamique à cette époque. Il était également largement admis que ce qui était vrai et valable dans le passé était vrai et valable pour la vie (Pankhurst, 1976 ; Teshome G/Wagaw, 1979 ; Teklehaymanot Haileselassie, 2001)⁷¹

⁶⁹ PARLONS D'EXCELLENCE : COMPÉTENCES LINGUISTIQUES POUR UN ENSEIGNEMENT EFFICACE, p. 10

⁷⁰ Série Pestalozzi du Conseil de l'Europe n° 1, Editions du Conseil de l'Europe, 2011 p.19

⁷¹ Haregewain Abate, 2008, The Effect of Communicative Grammar on the Grammatical Accuracy of Students' Academic Writing: An Integrated Approach to TEFL, P. 14

Comme on avait présenté dans chapitre 1, premier école moderne « école Ménélik II » a été ouvert en 1908 par l'empereur Ménélik II.

Par la suite, l'école Menelik II a été suivie par de nombreuses autres écoles à la fois à Addis-Abeba, la capitale et dans les provinces/régions (Bender et al. 1976 : 120). Après la mort de l'impérial Menilik II, le couronnement de l'empereur Haileselassiea accéléré le développement de l'éducation éthiopienne. À cet effet, l'école TaferiMekennen a été créée par l'empereur Haileselassie (Teshome G/Wagaw, 1979). En 1935, il y avait plus de vingt écoles établies dans l'Empire d'Ethiopie (GirmaAmare, 1958)⁷²

Cependant, toutes ces tentatives d'expansion des activités éducatives modernes ont été interrompues par l'invasion italienne en 1936 (Abir, 1970)⁷³. C'est-à-dire que l'invasion de l'Éthiopie par l'Italie en 1936 a entraîné la fermeture du système scolaire gouvernemental qui avait été inauguré par l'empereur Menelik II et considérablement développé sous l'empereur Haileselassie.

2.7 System éducatif Éthiopienne (1942-1991)

Après de la libération de fascistes italiens en 1941, le gouvernement a créé le ministère de l'éducation et des beaux-arts et se lançait donc dans une entreprise absolument neuve. Les tâches qui l'attendaient étaient immenses puisqu'il ne s'agissait de rien d'autre que de créer de toutes pièces un réseau d'écoles publiques allant du premier cycle primaire jusqu'aux classes supérieures. Dans sa tâche, le ministère de l'éducation et des Beaux-Arts est assisté d'un conseil de l'éducation nationale, institué en 1947 et qui a pour tâche de déterminer la ligne de conduite à suivre et le contenu des programmes scolaires. La direction du système d'éducation est donc centralisée à Addis-Abeba, mais le ministère se trouve représenté dans chaque province par des fonctionnaires locaux placés sous l'autorité de conseils provinciaux de l'éducation qui ont notamment la charge d'administrer les fonds affectés à leur région. Le financement de l'enseignement est assuré de deux manières : d'une part le gouvernement alimente directement, au moyen du Trésor public, tous les établissements secondaires et supérieurs qui dépendent de lui et en outre les écoles primaires gouvernementales d'Addis-Abeba. D'autre part, les établissements primaires provinciaux tirent leurs subsides des fonds versés au titre d'impôts fonciers régionaux. En Érythrée, dont l'union avec l'Éthiopie est régie par la loi de 1950, le système d'enseignement dépend du gouvernement de ce pays. Le

⁷²Haregewain Abate, 2008

⁷³Ibid

financement des écoles est également assuré par des fonds régionaux, toutefois le Trésor national y alimente les écoles secondaires comme dans le reste du pays. Et il existe à Asmara un bureau représentant le ministère de l'éducation et des beaux-arts, qui a notamment le rôle d'assurer la coordination des activités éducatives. L'équivalence des diplômes est assurée dans tout l'Empire.

On notera enfin que le ministère de l'Éducation n'est pas le seul responsable des établissements fonctionnant dans le pays. Certains autres ministères possèdent également leurs écoles, en particulier ceux de l'agriculture, de la santé publique et le département de la police. Sans compter, bien sûr, les nombreuses écoles fondées par l'Église orthodoxe éthiopienne, les missions étrangères ou les institutions privées, qui suivent largement les programmes scolaires mis au point par le gouvernement⁷⁴.

2.7. 1 Enseignement primaire

De 1942-1961, la durée du cycle était de huit ans, divisée en deux étapes correspondant aux écoles primaires puis aux écoles moyennes. La population d'âge scolaire était estimée à environ 4 millions de jeunes en 1961. Alors en raison du manque de professeurs et de classes, le gouvernement est obligé de réviser le programme. Le nouveau plan réduit à six ans la durée totale du cycle élémentaire⁷⁵.

2. 7. 2 Enseignement secondaire

Au terme de ces six années, les élèves sont admis dans les établissements secondaires classiques ou techniques, où ils suivent deux programmes successifs : d'abord deux ans dans des écoles secondaires du stade « junior », puis trois ans dans des écoles secondaires du stade « senior ». Mais le problème, c'est après quoi ils devront passer quatre années dans les collèges avant de pouvoir éventuellement accéder à l'enseignement supérieur ?

Alors en effet, le cycle secondaire englobe trois catégories d'écoles⁷⁶ :

Les écoles classiques, qui préparent les élèves à poursuivre des études pour devenir diplomates, juristes, savants, administrateurs, docteurs, etc., ou délivrent des certificats de fin d'études.

⁷⁴Priorité à l'enseignement primaire et à la formation de spécialistes, disponible sur : <https://www.monde-diplomatique.fr/1964/11/A/26326> consulté 25/07/2022

⁷⁵Priorité à l'enseignement primaire et à la formation de spécialistes, disponible sur : <https://www.monde-diplomatique.fr/1964/11/A/26326> consulté 25/07/2022

⁷⁶Priorité à l'enseignement primaire et à la formation de spécialistes, disponible sur : <https://www.monde-diplomatique.fr/1964/11/A/26326> consulté 25/07/2022

-Les écoles techniques, qui forment des employés, secrétaires, professeurs, techniciens, cultivateurs, etc.

- les écoles spécialistes dont la nation a un besoin urgent pour réaliser les plans de développement économique.

En conclusion, à cette époque, le système éducatif avait une structure 6 + 2 + 4, comprenant six années d'enseignement primaire, qui est équivalent du CP-CM, du 6^o-5^o et du 4^o-1^{er} dans système éducatif français. deux années d'enseignement secondaire premier cycle et quatre années d'enseignement secondaire supérieur⁷⁷ .

Pendant le régime militaire, le système éducatif a été organisé selon un nouvel ensemble de principes. L'objectif principal du régime était d'étendre les services d'éducation dans les zones rurales et, plus important encore, de propager l'idéologie socialiste. La politique éducative du gouvernement militaire prévoyait six années de primaire, deux années de premier cycle du secondaire, quatre années de secondaire et quatre années d'enseignement supérieur. L'accent a également été mis sur l'enseignement polytechnique. À cette époque, il y avait plusieurs programmes de campagne d'alphabétisation qui ont amené de nombreux Éthiopiens à devenir alphabétisés. Le taux d'analphabétisme aurait été quantitativement minimisé d'environ 93 pour cent en 1979 à 37 pour cent en 1983 (Ministère de l'Éducation, 1996)⁷⁸ .

2.7. 3 Enseignements supérieurs

Au fur et à mesure que grossit l'effectif des élèves sortant du cycle secondaire, il est nécessaire de prévoir la création d'établissements d'enseignement supérieur si l'on veut éviter que les départs des étudiants pour les universités étrangères ne prennent une trop grande ampleur. Alors L'université Haïlé-Sétassié a été fondée au palais du Général-Leoul en 1950 et inaugurée officiellement comme Université d'Addis-Abeba en 1961.⁷⁹ .

⁷⁷Haregewain Abate, 2008, P. 15

⁷⁸Haregewain ibid, p.17

⁷⁹ Priorité à l'enseignement primaire et à la formation de spécialistes, d'insurable sur : <https://www.monde-diplomatique.fr/1964/11/A/26326 #tout-en-haut>

2. 8 System éducatif Éthiopienne (1991-aujourd'hui)

Depuis 1994, l'élaboration de plusieurs plans quinquennaux et réformes visent à renforcer la qualité du système éducatif et à augmenter le budget du secteur éducatif (de l'enseignement primaire à universitaire)⁸⁰.

Les domaines stratégiques depuis 1994 sont les sciences et la technologie à l'instar du plan "Science, Technology and Innovation Policy" (révisé par United Nations Conférence on Trade and Développement (UNCTAD) qui vise à faire de l'Ethiopie une nation technologique, en lien avec les acteurs du secteur privé, et lui permettre de développer son économie⁸¹.

La stratégie générale mise en place par le gouvernement éthiopien a été élaborée dans le cadre du GTP I et II (Growth and Transformation Plan).

Le dernier Plan date de mai 2016 et donne les axes de développement pour 2016-2020 dans tous les domaines ; il aborde notamment l'enseignement supérieur, en mettant l'accent sur l'amélioration de la gouvernance des universités et la qualité de l'enseignement, dont l'évaluation a été confiée à une agence dédiée⁸².

2 .8 .1 Ecole maternelle

Dans le système scolaire éthiopien, avant de commencer l'enseignement primaire, les élèves peuvent fréquenter les jardins d'enfants, qui sont pour la plupart gérés par des organisations non gouvernementales, des organisations religieuses et d'autres prestataires privés⁸³.

2.8. 2 Ecole élémentaires

Le système scolaire éthiopien comprend huit années d'enseignement élémentaire, divisées en deux cycles de quatre ans : le premier cycle qui va du grade 1 (équivalent du Cours

⁸⁰CurieXplore Fiche Ethiopie généré le 13 mai 2022 , p.1 disponible sur : <https://curiexplore.enseignementsup-recherche.gouv.fr/files/fiches/ETH.pdf>

⁸¹Ibid

⁸²CurieXplore Fiche Ethiopie généré le 13 mai 2022 <https://curiexplore.enseignementsup-recherche.gouv.fr/files/fiches/ETH.pdf>

⁸³Yohanne BEYENE , 2021, p. 39

préparatoire, CP) à grade 4 (équivalent du Cours moyen niveau 1, CM1, du système scolaire français) et le deuxième cycle qui commence au grade 5 jusqu'au grade 8 (CM2 - 4e). Les matières enseignées sont : l'amharique, les mathématiques, l'anglais, la géographie, l'histoire, l'éducation civique, la physique, la chimie, la biologie et le sport. En grade 8, les élèves doivent passer un examen national permettant d'accéder à l'école secondaire⁸⁴. Conformément à la Constitution éthiopienne, l'éducation est obligatoire pour tous les enfants jusqu'au grade 8.

2.8.3 Ecole secondaires

Dans le système éducatif éthiopien, l'école secondaire a deux cycles. Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure deux ans (grades 9 et 10, ce qui équivaut à la troisième et à la seconde du système scolaire français). Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, également appelé « enseignement préparatoire à l'entrée à l'université », dure deux ans (grades 11 et 12), ce qui équivaut à la classe de première et de terminale du système scolaire français. À ce niveau, les élèves peuvent choisir entre une filière de sciences naturelles et une filière de sciences sociales⁸⁵.

L'accès à l'université est en effet conditionné au succès à un examen de fin d'études appelé National Higher Education Entrance Examination en dernière année de High School, en classe de 12e. L'addition des notes obtenues au cours des deux années passées dans ce cycle préparatoire et de celles attribuées à l'examen national de fin d'études conditionne l'inscription à l'université.

Le Ministère de l'Éducation affecte les étudiants, au vu de leurs résultats, dans les différentes universités et facultés. Les étudiants peuvent être affectés dans une région différente de leur lieu de résidence, voire d'origine, facteur compliquant les parcours de formation, en raison de la diversité des langues d'enseignement d'une région à l'autre⁸⁶.

⁸⁴Yohannebid,p. 39

⁸⁵Ibid

⁸⁶CurieXplore Fiche Ethiopie généré le 13 mai 2022

2. 8. 4 Enseignements supérieurs

L'enseignement supérieur éthiopien a seulement 70 ans, son développement remontant à la création en 1950 du Haile Selassie I University College.⁸⁷

La structure et la dénomination des parcours d'études sont conformes au modèle anglo-saxon et proche du LMD, avec un parcours de l'équivalent de la licence (Bachelor of Art - B.A. -, Bachelor of Science - B.Sc. -), en général en quatre ans (la première année est une année d'enseignement général), des Masters d'une durée de deux ans (M.A, M.Sc), et des doctorats (PhD) de 3 ans. L'éducation générale (scolaire) a été décentralisée au niveau des régions, alors que l'Enseignement supérieur reste piloté au niveau fédéral. Sous l'impulsion des autorités, le réseau universitaire public et privé éthiopien se développe très rapidement depuis 30 ans. 46 universités publiques et 158 établissements d'enseignement supérieur privés sont maintenant répartis sur tout le territoire (41 sont situés à Addis Abeba)⁸⁸.

Les universités généralistes comprennent à la fois des cursus de sciences humaines et sociales et de sciences exactes et médicales. Les universités publiques gratuites proposent différents types de programme aux étudiants : étudiants réguliers et étudiants non-réguliers (en cours d'emploi, en reconversion, au chômage, etc.). Les étudiants dits "non-réguliers" suivent des cours du soir et des sessions d'été ; ils constituent la majorité, parfois plus de la population étudiante inscrite, mais ils finalisent peu leur cursus (beaucoup de déperdition pour un coût important)⁸⁹.

L'enseignement supérieur est financé par l'État sous le contrôle du ministère des Finances. Mais, depuis 2003, les étudiants participent aux coûts de fonctionnement (frais pédagogiques sur logement sur nourriture) à hauteur de 15 % sous forme de prêt remboursable après les études. Pour les étudiants de province, le logement et la nourriture sont pris en charge par l'université. Les étudiants qui suivent les cours d'été et/ou du soir doivent s'acquitter d'un droit de scolarité. L'accès à l'université est lié aux résultats de l'examen de fin d'études. En effet, ce sont le classement des étudiants et les notes obtenues qui déterminent l'université publique dans laquelle ils sont admis ainsi que la filière d'études⁹⁰.

⁸⁷CurieXplore Fiche Ethiopie généré le 13 mai 2022, p. 4

⁸⁸ Ibid

⁸⁹ Ibid

⁹⁰Yohannes BEYENE, 2020, P.41

En ce qui concerne la recherche, le soutien financier qui lui est consacré est faible, ce qui renvoie également au niveau de qualification du corps enseignant universitaire (moins de 300 docteurs). En 2011/12, l'allocation de recherche de toutes les universités ne représentait que 1 % de leur budget total. En effet, peu d'enseignants sont recrutés pour se consacrer à la recherche — généralement ce sont les étudiants du troisième cycle qui mènent des travaux de recherche. Les différentes universités ont été invitées par les autorités éducatives à identifier un domaine de recherche spécifique en fonction de leur spécialité et ce, dans la perspective de créer des centres d'excellence en recherche spécialisés. Il existe actuellement une dizaine d'universités d'excellence dans le pays⁹¹

L'Université d'Addis-Abeba (UAA), ancien Haile Selassie I University College, est une université de solide tradition académique, notamment grâce à la formation à l'étranger de nombre de ses enseignants et à la contribution de professeurs expatriés (130 en 2012/2013). Elle a, de ce fait, une longue expérience des partenariats internationaux. Cette université a commencé avec 33 étudiants en 1950 pour atteindre, en 2021, 47 610 étudiants (29 872 licences, 15 398 inscrits en Master et 2 340 inscrits en PhD). Elle recrute 8 709 employés dont 3 110 enseignants, 4 346 administratifs et 1 253 professionnels de santé. L'université se déploie sur 14 campus, offrant 70 licences et 293 programmes de Master ; elle exerce la tutelle de 10 collèges, de 4 instituts et de 6 instituts de recherche. L'université recense 55 départements, 12 centres, 12 écoles et 2 centres hospitaliers universitaires.

L'UAA comprend les facultés sur instituts suivants : Sciences sociales ; Humanités, langues, journalisme et communication ; Économie et gestion ; Droit et gouvernance ; Education ; Sciences naturelles et informatiques ; Arts ; Médecine ; Études du développement ; Technologie ; Architecture ; Paix et sécurité ; Médecine vétérinaire (délocalisée à Debre Zeit, à 45 Km au sud-est de la capitale). Elle possède également un département d'éducation à distance et un département d'éducation continue pour adultes. Ce dernier organise des cours du soir et des cours d'été, pour des diplômes de niveau licence, dans toutes les disciplines à l'exception de la médecine vétérinaire et humaine⁹²

⁹¹CurieXplore Fiche Ethiopie généré le 13 mai 2022, p.2

⁹²CurieXplore Fiche Ethiopie généré le 13 mai 2022, p.5

2.9 Langue d'enseignement éthiopienne

Pendant des siècles, l'Église orthodoxe éthiopienne a été la seule agence éducative officielle. Il avait l'habitude de développer et de diffuser un système d'apprentissage dans l'ancien Geez et plus tard en amharique.⁹³ Le programme des écoles publiques lancé par l'empereur Ménélik II était destiné à compléter, et non à remplacer, l'enseignement traditionnel dispensé dans les écoles confessionnelles.

En fait, l'école a été conçue pour fournir à un groupe sélectionné d'étudiants les compétences linguistiques et autres nécessaires pour permettre à l'Éthiopie de maintenir des relations satisfaisantes avec d'autres pays. Par exemple, dans la première école gouvernementale qui a été ouverte en 1908 à Addis-Abeba, l'école Ménélik II, entre Arak Kilo et Amist Kilo (aujourd'hui Ménélik II Comprehensive Secondary School). Le français, l'anglais et l'italien étaient des langues d'enseignement⁹⁴.

Les fascistes italiens ont voulu mettre en place une politique éducative raciale pendant leur invasion en Éthiopie (1935-1941). Ainsi, décidèrent que les langues internationales seraient réservées aux enfants italiens. Les six régions qu'ils avaient identifiées auraient une langue d'enseignement différente : le tigrigna en Érythrée, l'amharique en région amhara, l'amharique et l'oromo à Addis-Abeba, le harari et l'oromo à Harar, l'oromo et le kafficho dans le Sidamo, le somali en région somalie. Il fallait diviser pour mieux régner. Les Italiens n'eurent pas le temps de mettre en place leur politique (sauf peut-être en Érythrée)⁹⁵.

Après 1941, le gouvernement monarchique a adopté l'anglais comme deuxième langue pour sa bureaucratie et comme langue d'enseignement dans les écoles. Depuis cette époque-là, l'anglais a été introduit parallèlement avec l'amharique à l'enseignement moderne dans toutes les écoles d'Éthiopie comme langue d'enseignement à partir du niveau élémentaire⁹⁶.

L'article 125 de la Constitution de l'Éthiopie proclame : Les politiques linguistiques éthiopiennes ont varié en fonction des trois époques successives du 20e siècle et trois régimes différents : « le système impérial » ou l'ère de Haile Selassie Ier (1930-1974), l'ère de Darg ou le système socialiste (1974-1991) et l'ère de FDRPE ou le système fédéral (1991-2022). « [...] Dans la période historique d'avant le règne de Hayleselasse, il n'y avait pas de politique

⁹³Haregewain Abate, 2008, 14

⁹⁴ Pascal BELLIER, professeur d'histoire et de géographie au Lycée franco-éthiopien Guebre-Mariam, octobre 2020. Disponible sur : <https://www.guebre-mariam.org/histoire/consulte> consulté en ligne le 13 mars 2022

⁹⁵ Véronique Miguel Addisu, 2010, P.141

⁹⁶Haregewain P.16

de langue écrite officiellement reconnue par la loi. » Au cours de l'empire d'Axoum (100-1100), le ge'ez était la langue qui servait de lessanänegus (la langue des rois) et de lingua-franca (langue de communication) parmi les gens ordinaires. C'est aussi la langue utilisée par l'Église éthiopienne orthodoxe depuis 330 A.D⁹⁷.

« L'amharique sera langue officielle nationale de l'État impérial ». Cela implique que la politique linguistique impériale était une politique linguistique monolithique favorisant le développement et l'expansion de la langue historiquement dominante, l'amharique. À cette époque, l'amharique était la langue de l'enseignement de l'école élémentaire dans tout le pays.⁹⁸

La politique linguistique socialiste du Därg (1974-1991) a été l'adoption de la politique linguistique en vigueur dans les républiques socialistes d'Europe de l'Est. Ainsi, dans son article 2, sous-article 3, la Constitution de 1976 reconnaît l'égalité de toutes les langues et le droit des locuteurs à développer leurs langues respectives, et dans son article 116, elle stipule que « la langue de travail de la République démocratique éthiopienne est l'amharique. »⁹⁹

Le socialiste du Därg, même s'il a continué la politique linguistique que son prédécesseur dans la promotion de l'amharique comme langue officielle nationale et comme langue de l'enseignement élémentaire dans tout le pays, il a promu certaines langues régionales comme langues d'enseignement dans les petites classes et aussi comme langues des médias¹⁰⁰.

La république Démocratique Fédérale d'Éthiopie a pris le pouvoir et lançait un nouveau programme. Alors, la nouvelle politique d'éducation et de formation a souligné l'importance de l'utilisation par les peuples de leur propre langue. Pour la première fois dans l'histoire de l'Éthiopie, des langues autochtones autres que la langue amharique ont été intégrées au programme scolaire. Cela signifie que chaque enfant a le droit d'apprendre l'enseignement primaire dans sa langue maternelle¹⁰¹.

Le tableau ci-dessous nous montre en détail la politique éducative selon la constitution du gouvernement République Fédérale Démocratique de l'Éthiopie (1994).

⁹⁷Yohannes BEYENE, 2020, P.44

⁹⁸Ibid

⁹⁹Yohannes, 2020, P.45

¹⁰⁰Ibid

¹⁰¹Haregewain Abate, 2008, P.18

Figure –5 Tableau détail de la langue de l’enseignement Éthiopienne aujourd’hui selon constitution 1994, article et 39¹⁰².

Constitution de la République Fédérale Démocratique de l’Ethiopie (1994)	Politique éducative et linguistique (1994)
<p>Article 5 : Toutes les langues éthiopiennes jouiront d’une reconnaissance équivalente.</p> <p>-l’amharique sera la langue de travail du gouvernement fédéral.</p> <p>-les membres de la fédération devront déterminer officiellement leurs langues respectives de travail.</p> <p>Article 39 : Droits des Nations, des Nationalités et des Peuples.</p> <p>-Toutes les Nations, Nationalités et Peuples en Ethiopie ont le droit inconditionnel de s’auto-déterminer, y compris le droit à la sécession.</p> <p>-Tous les NNP en Ethiopie ont le droit de parler, écrire et développer leur propre langue ; pour s’exprimer, développer et promouvoir leur culture, et préserver leur histoire</p>	<p>3.5 langage et éducation</p> <p>35.1 Connaissant l’avantage pédagogique que possède un enfant lorsqu’il apprend dans sa langue maternelle, et le droit des nationalités de promouvoir l’utilisation de leurs langues, l’éducation primaire sera donnée dans les langues nationales.</p> <p>3.5.2 Etant donné la préparation nécessaire, les nations et nationalités peuvent étudier dans leur propre langue ou peuvent choisir une des langues éthiopiennes véhiculaires.</p> <p>3.5.3 Les langues utilisées pour former les enseignants des maternelles et écoles primaires sera les langues utilisées dans la région.</p> <p>3.5.4 L’amharique doit être enseigné en tant que langue véhiculaire.</p> <p>3.5.5 L’anglais sera la langue d’apprentissage pour le secondaire et le supérieur.</p> <p>3.5.6 Les élèves peuvent choisir et étudier au moins une des langues nationales, et une langue étrangère, pour des raisons culturelles et pour les relations internationales.</p> <p>3.5.7 L’anglais sera enseigné comme matière à partir du grade 1.</p> <p>3.5.8 Les étapes nécessaires seront prises pour développer l’enseignement des langues à tous les niveaux.</p>

Ce tableau ne nous a présenté que la situation dans les États pour les grades 1 à 8. (Du CP au 5e dans le système éducatif français), car la langue d’enseignements des écoles secondaires est en anglais.

Actuellement, l’enseignement primaire est dispensé en langues nationales (ministère de l’Éducation, 2001). Selon le ministère de l’Éducation (1996 : 7), sur les 80 langues locales parlées en Éthiopie, une vingtaine d’entre elles sont aujourd’hui utilisées comme moyen

¹⁰²Véronique Miguel Addisu, 2010, P.150

d'enseignement dans les écoles primaires. En ce qui concerne les langues de nationalité, la politique d'éducation et de formation stipule que « Conscient de l'avantage pédagogique de l'enfant à apprendre dans sa langue maternelle et du droit des nationalités à promouvoir l'utilisation de leurs langues, l'enseignement primaire sera dispensé dans les langues de nationalité ». La langue de la formation des enseignants pour la maternelle et le primaire.

2.10 La place de la langue française dans langue d'enseignement éthiopienne

Bien que bénéficiant d'une longue tradition de présence en Éthiopie, le français n'est plus enseigné actuellement dans le système éducatif public éthiopien. La réglementation en matière d'enseignement des langues étrangères dans les systèmes public ou privé ne favorisait guère l'enseignement des langues étrangères et donc du français. En revanche, quelques écoles privées et internationales ont continué d'enseigner le français notamment à Addis Abeba¹⁰³.

Toutefois, une réforme est actuellement en cours prévoyant l'introduction de l'enseignement de langues étrangères dont le français au niveau High School dans le système public. Certains bureaux régionaux d'Éducation envisagent déjà de privilégier le français (Dire Daoua, Harar). De plus, en région Oromia, le français est enseigné depuis l'année 2021 dans une dizaine de lycées publics d'excellence¹⁰⁴.

Côté universitaire, une quinzaine d'universités en région et à Addis Abeba conventionnées avec l'Ambassade de France, enseignent ou projettent d'enseigner le français, et plus spécifiquement le français sur objectifs spécifiques, aux étudiants de départements tels que Tourisme, Hôtellerie, Sciences politiques, etc.

On remarque une nouvelle appétence pour les langues étrangères et plus spécifiquement pour le français dans l'ensemble du système éducatif éthiopien. La réforme de l'apprentissage des langues étrangères, en phase pilote cette année, ouvre des perspectives de réintroduction du français dans le secondaire, porteuses d'effets démultiplicateurs en besoins de formation de professeurs. Langue de grande diffusion à l'échelle du continent, le français occupe au sein de l'Union africaine, dont le siège est à Addis Abeba, une position importante et a été associée à

¹⁰³CurieXplore Fiche Ethiopie généré le 13 mai 2022, p. 3

¹⁰⁴CurieXplore Fiche Ethiopie généré le 13 mai 2022, p. 3

de nombreuses avancées technologiques en Éthiopie : transport, (chemin de fer, aviation), vaccination, imprimerie, etc. De plus, le Lycée éthiopo-français Guebré Mariam est un établissement prisé dont l'excellence est reconnue. Son réseau d'Alumni, particulièrement actif politiquement et économiquement, se structure. Enfin, les deux Alliances éthio-françaises, localisées à Addis-Abeba et à Dire Daoua, jouissent d'une reconnaissance sur la scène culturelle et aussi, en tant que centre d'apprentissage de la langue française et de délivrance des certifications (DELFI, DALF). Héritier de la Mission française d'archéologie en Éthiopie, fondée en 1952 à la demande de l'empereur Hailé Sélassié, le Centre français des études éthiopiennes (CFEE) occupe une place enviée dans la recherche en sciences humaines, en contribuant notamment à la mise en œuvre des différentes composantes des projets de coopération patrimoniale portés par la France en Éthiopie et mobilise, malgré les crises, des moyens conséquents pour soutenir la jeune recherche éthiopienne, française et internationale¹⁰⁵.

2.10.1 Début d'enseignement du français en Éthiopie

L'enseignement de la langue française a été commencé en Éthiopie par les missionnaires français. Par exemple, En 1900, André-Marie-Elie Jarousseau appelé également Aba Andreas (1858-1941), catholique français, succède à Monseigneur Taurin Cahagne à la tête du « Vicariat apostolique des Oromo » dont le siège était Harar. Ces deux hommes, avec le docteur Joseph Vitalien à partir de 1901 (médecin français originaire de la Guadeloupe alors à la tête de l'hôpital de Harar) et Aba Samuel participèrent à l'éducation de Ras Teferi Makonnen à Harar, désormais francophone¹⁰⁶. « La France est une grande nation ». « Il n'existera jamais de raisons capables d'altérer l'amitié entre nos deux pays », disait en 1930 l'empereur Hailé Sélassié, à la veille de son couronnement¹⁰⁷.

Et puis, la naissance d'enseignement se relie avec un traité d'amitié entre France et Éthiopie en 1896, qui s'engagea à construire une ligne de chemin de fer entre Djibouti et Addis-Abeba¹⁰⁸. C'est parce que le français serait la langue de travail, avec l'amharique. Pour cet

¹⁰⁵ CurieXplore Fiche Ethiopie généré le 13 mai 2022, p.4

¹⁰⁶ Pascal BELLIER, professeur d'histoire et de géographie au Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam, octobre 2020, Disponible sur : <https://www.guebre-mariam.org/histoire/> consulté en ligne le 13 mars 2022.

¹⁰⁷ Cinq siècles d'amitié franco-éthiopienne, disponible sur : <https://www.mondediplomatique.fr/1964/11/A/26307>, consulté le 25/07/2022

¹⁰⁸ Véronique Miguel Addisu, 2010, P.138.

effet, Les frères de Saint Gabriel ouvrirent alors une école française en 1907 à Addis-Abeba, et à Dire Dawa, ville née des travaux du chemin de fer (qui deviendra école de l'Alliance française en 1910 et suivra le curriculum français, acceptant des élèves des deux nationalités)¹⁰⁹. Cette construction de Chemin de fer franco-éthiopienne Djibouti-Addis Abeba a été commencée en 1897 et achevée en 1917¹¹⁰.

Ménélik II avait compris que le défi de la modernité passait par la formation d'élites qui serviraient la Nation en faisant un lien avec l'extérieur. C'est dans cet esprit qu'en 1908, il a ouvert la première école moderne à Addis-Abeba entre Arat Kilo et Amist Kilo (aujourd'hui Ménélik II Comprehensive Secondary School). Le français, l'anglais et l'italien étaient langues d'enseignement¹¹¹. L'école Lycée Teferi Makonnen qui a été ouverte en 1925 à Addis-Abeba (aujourd'hui Entoto Technical and Vocational Education and Training School, au nord de l'Ambassade d'Égypte). Dans cette école aussi, durant les dix premières années les directeurs furent des instituteurs français : Messieurs Rebeaud, Thomassini, Garricoix, Havard et Garrigue. Les professeurs étaient Libanais et Éthiopiens. À la fin de chaque année scolaire un groupe d'élèves était présenté devant le Jury du Certificat d'Études primaires qui siégeait une fois par an à la Légation de France (l'Ambassade)¹¹². En 1928, il y avait 124 élèves dans la filière francophone, 76 dans la filière anglophone. On y enseignait aussi l'amharique. Les élèves pouvaient aller poursuivre leurs études à l'étranger. Pas moins de 200 étudiants partirent à l'étranger pour continuer leurs études (dont 60 en France, ce qui fit naître en 1929 l'« Association Mutuelle de la Jeunesse Ethioienne » à Paris)¹¹³.

Encore dans l'école première pour les filles qui a été créée en 1931, l'école Itegué Menen (ou Empress Menen School), aujourd'hui Yekatit 12 Secondary School, à Siddist Kilo la première directrice fut la Française Madame Garricoix (Mesdames Havard et Garrigue lui succédèrent jusqu'en 1935). Des Françaises et des Libanaises furent enseignantes durant les premières années d'existence de cette école. À la fin de chaque année scolaire un groupe d'élèves était

¹⁰⁹Ibid

¹¹⁰ Pascal BELLIER, professeur d'histoire et de géographie au Lycée franco-éthiopien Guebre-Mariam, octobre 2020, Disponible sur : <https://www.guebre-mariam.org/histoire/consulté> consulté en ligne le 13 mars 2022

¹¹¹ Pascal BELLIER, professeur d'histoire et de géographie au Lycée franco-éthiopien Guebre-Mariam, octobre 2020, Disponible sur : <https://www.guebre-mariam.org/histoire/consulté> consulté en ligne le 13 mars 2022 et Véronique Miguel Addisu, 2010, P. 138 .

¹¹² Pascal BELLIER, professeur d'histoire et de géographie au Lycée franco-éthiopien Guebre-Mariam, octobre 2020, Disponible sur : <https://www.guebre-mariam.org/histoire/consulté> consulté en ligne le 13 mars 2022.

¹¹³ Véronique Miguel Addisu, 2010, P. 140.

présenté devant le Jury du Certificat d'Études primaires qui siégeait une fois par an à la Légation de France (l'Ambassade).)¹¹⁴.

En conclusion, selon Berhanu Abebe, 1997, cité par Véronique Miguel, l'année entre 1886 et 1936 était « âge d'or de la francophonie » c'est-à-dire l'importance de la francophonie en Éthiopie jusqu'en 1935-1936.

Après la libération des fascistes italiens, Sur le plan international, le prestige de l'anglais était bien plus important car l'armée britannique avait contribué dans la victoire contre les occupants italiens. Désormais, l'anglais se substitua au français et devint la langue étrangère dominante¹¹⁵.

L'invasion des troupes de Mussolini, la seconde guerre mondiale, ne devaient pas détruire ces relations d'amitié, Haïlé Sélassié, francophile malgré tout, accepte que l'école de l'Alliance Française rouvre ses portes dès 1942¹¹⁶, et dès 1945 les contacts entre la France et l'Éthiopie reprenaient. Un grand lycée franco-éthiopien était construit à Addis-Abéba ainsi qu'un institut Pasteur, une section d'archéologie et un musée des antiquités¹¹⁷

En 1995, l'université d'Addis-Abeba, la plus importante du pays, l'unité de français propose, un programme dit "mineur" option obligatoire pour les étudiants d'anglais — qui compte pour le tiers des points nécessaires à l'obtention de la licence. Un professeur français anime avec un professeur égyptien, formé en France, cet enseignement qui intéresse plus de 80 étudiants. Le français est parmi les sujets "mineurs" proposés par l'institut de langues, le seul qui concerne l'enseignement d'une langue non éthiopienne¹¹⁸.

Depuis les années 2000, le français est en émergence en Éthiopie. Enseigné au niveau de la licence et du Master à l'Université d'Addis-Abeba et à l'Université de Haromaya, il l'est également dans les écoles secondaires, (mais ici c'est appliqué seulement les écoles qui se trouvent à Addis-Abeba car moi par exemple qui est venu du provins de l'ouest je ne savais

¹¹⁴ Pascal BELLIER, professeur d'histoire et de géographie au Lycée franco-éthiopien Guebre-Mariam, octobre 2020, Disponible sur : <https://www.guebre-mariam.org/histoire/> consulté en ligne le 13 mars 2022.

¹¹⁵YohannesBeyene , 2021, p . 53

¹¹⁶Véronique Miguel Addisu, 2010, P. 142

¹¹⁷Cinq siècles d'amitié franco-éthiopienne, disponible sur : <https://www.monde-diplomatique.fr/1964/11/A/26307> consulté le 25/07/2022.

¹¹⁸ <https://www.senat.fr/questions/base/1999/qSEQ990918976.html>

pas même ce qui le français), dans les écoles de tourisme, dans des organismes internationaux dont les sièges sont à Addis -Abeba¹¹⁹.

2.10.2 Pourquoi le français n'est-il pas une langue d'enseignement en Éthiopie ?

Selon Véronique Miguel, d'après Aleme Eshete, quatre raisons principales ont provoqué le déclin de l'enseignement du français en Éthiopie après la guerre :

-Les Italiens ont supprimé son enseignement.

-Le gus déçu par l'immobilisme de la France pendant l'invasion, par exemple comme il a dit le 30 juin 1936 dans les discours devant la Société des Nations (SDN) à Genève, en Suisse : « Je prie l'Assemblée de m'excuser si je ne m'exprime pas en français comme je l'aurais voulu. » Je dirai mieux toute ma pensée, avec toute la force de mon esprit et de mon cœur, en parlant en langue amharique. »¹²⁰, La situation ne lui permit pas de reprendre sa politique de coopération en Éthiopie, alors qu'il donna carte blanche aux anglophones.

- Cela se traduit par la nomination d'un anglophone à la tête de l'administration catholique (Monseigneur Jarosseau était mort depuis 1940).

- Sur le plan international, le prestige de l'Anglais était bien plus important¹²¹.

Par ailleurs, l'Éthiopie est un pays qui a déjà sa langue propre avec son alphabet propre. De plus, une langue doit être la langue de communication du pays pour devenir une langue d'enseignement. Alors puisque l'Éthiopie n'a jamais colonisé, elle doit ne pas avoir une langue d'enseignement étrangère.

Pour conclure, le français ou l'anglais ne sont jamais devenus langues d'enseignement en Éthiopie. La suivante partie de notre recherche sera Méthodologie de la recherche et analyse des données. Ce troisième chapitre sera le dernier chapitre de cette recherche. Dans ce dernier chapitre, nous allons présenter la méthodologie que nous avons utilisée, problématique de la recherche, lieu de notre enquête, les échantillonnages et présentation de nos données collectées.

¹¹⁹YohannesBeyene , 2021, p . 53

¹²⁰ Pascal BELLIER, professeur d'histoire et de géographie au Lycée franco-éthiopien Guebre-Mariam,

¹²¹ Pascal BELIER, octobre 2020, Disponible sur : <https://www.guebre-mariam.org/histoire/> consulté en ligne le 13 mars 2022.

**DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET
PRÉSENTATION DE RÉSULTATS DE DONNÉES**

Dans ce deuxième partie, nous allons présenter la méthodologie de notre recherche, les méthodes que nous avons utilisé pour accueillir nos données, notre lieu d'enquête, et problématique notre recherche.

Ensuite, nous allons présenter les résultats de nos données que nous avons récoltés par questionnaire et entretien.

CHAPITRE 3 – La méthodologie et des Méthodes de la recherche

La méthodologie de recherche est la stratégie ou l'approche globale utilisée par les chercheurs pour mener des recherches. Il englobe les fondements théoriques et philosophiques de la recherche, la conception de la recherche, les méthodes de collecte de données, les techniques d'analyse des données et le cadre général dans lequel la recherche est menée.

La méthodologie de la recherche fournit un cadre pour la façon dont la recherche est planifiée, menée et analysée, et elle guide les chercheurs dans la prise de décisions sur les méthodes les plus appropriées à utiliser dans leurs recherches.

D'autre part, les méthodes de recherche font référence aux techniques, procédures ou outils spécifiques que les chercheurs utilisent pour recueillir, analyser et interpréter des données. Les méthodes de recherche peuvent être quantitatives, impliquant des données numériques, ou qualitatives, impliquant des données non numériques.

Des exemples de méthodes de recherche comprennent les enquêtes, les entretiens, les expériences, les observations, l'analyse de contenu et l'analyse statistique, entre autres. Les méthodes de recherche sont sélectionnées et utilisées par les chercheurs en fonction de leur question de recherche, de leur plan de recherche et du type de données qu'ils souhaitent recueillir.

En résumé, la méthodologie de recherche est la stratégie ou l'approche globale utilisée dans la recherche, tandis que les méthodes de recherche sont les techniques ou les outils spécifiques utilisés pour recueillir, analyser et interpréter les données dans le cadre de cette stratégie globale.

Il guide l'ensemble du processus de recherche, tandis que les méthodes de recherche sont les mesures pratiques prises par les chercheurs pour mener des recherches.¹²²

¹²² <https://www.voxco.com/fr/blog/les-bases-de-la-methodologie-de-recherche-la-cle-dune-recherche-de-qualite/>

3.1 Objectifs, lieu d'enquête, échantillonnage et méthode d'investigation

3.1.1 Problématiques et objectif de la recherche

L'université d'Addis-Abeba et d'Haramaya, unité de français fournit les diplômes en licence et en master. Cependant, ces diplômes ne sont pas valables auprès de l'école française pour s'intégrer dans l'enseignement. Par exemple dans une école française Lycée Guèbre-Mariam (LGM), ces diplômes ne sont pas valables pour devenir enseignant(e).

En se basant sur cette problématique, l'objectif de cette recherche est de résoudre le problème de non viabilité des diplômés en licence et en master de ces Universités Unité de français dans les établissements français. Ce travail nous permettra de savoir quels niveaux de langages qu'on doit avoir à la fin du cursus de 4 ans dans cette Université Unité de français.

Pourtant, l'objectif principal de cette œuvre est pour obtenir le Master en didactique du français langue étrangère (FLE).

Nous avons choisi d'effectuer notre enquête au Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam, Addis-Abeba qui est un énorme établissement français en Éthiopie créé en 1947 (voir chapitre 1 P. 6) par la Mission Laïque française. Le premier proviseur était Édouard BERLAN, et l'initial bâtiment était l'actuelle Black Lion Secondary School. Aussi le premier élève inscrit au Lycée fut Workou Tadesse, dont le père, Kegnazmatch Tadesse Zewolde, fut scolarisé au Lycée d'Alexandrie géré par la Mission laïque française. Le Lycée ouvre ses portes le 15 mars 1948 avec de 70 à 80 élèves.

3.1.2 Description et justification du choix du lieu d'enquête

Aujourd'hui, le Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam scolarise 1700-2000 élèves chaque année¹²³. Le choix de cet établissement comme lieu de notre enquête est dû aux raisons suivantes. La première raison que nous a permis ce lieu d'enquête était parce que cet établissement est une école française dont la langue d'enseignement est le français.

¹²³ Pascal BELLIER, professeur d'histoire et de géographie au Lycée franco-éthiopien Guebre-Mariam, octobre 2020, Disponible sur : <https://www.guebre-mariam.org/histoire/consulté> consulté en ligne le 13 mars 2022.

De plus, cet établissement est où nous trouvons certains diplômés en licence et en master de toutes les deux Universités (Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya). Ainsi ces raisons nous justifient que Lycée Guèbre-Mariam peut être terrain de notre recherche.

3.1.3 Échantillonnage

Les participants de cette recherche sont les diplômés en licence et en master de l'Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya qui travaillent au Lycée Guèbre-Mariam. Ces diplômés sont tous s'embaucher en tant d'assistant d'éducation ou Agence Spécialisée à l'école Maternelle (ASSEM). Malgré. Certains d'eux sont évolués vers gestion d'administrations et enseignement d'anglais, les autres sont restés toujours sur les postes d'ASSEM et assistant d'éducation où leurs diplômes n'ont pas validé pour appliquer à la grille salariale.

3.1.4 Description de la méthode entreprise

Ce sous-titre sera présentation du type de méthode que nous avons utilisée pour collecter nos données. Afin de vérifier les hypothèses que nous avons abordées sur cette problématique de recherche, nous avons utilisé est l'approche qualitative.

Une étude qualitative s'appuie sur des impressions, opinions et avis pour recueillir des informations destinées à décrire un sujet plutôt qu'à le mesurer. Un sondage qualitatif est moins structuré : il a pour but d'approfondir un sujet pour obtenir des informations sur les motivations, les raisonnements et les attitudes des personnes sondées. Vous gagnez en profondeur, mais les résultats sont plus difficiles à analyser.¹²⁴ La recherche qualitative s'intéresse à la façon dont les personnes et les groupes regardent et comprennent le monde et construisent du sens par rapport à leurs expériences personnelles. Il est important par ailleurs pour l'enquêteur de bien maîtriser son cadre conceptuel d'étude¹²⁵

Une recherche qualitative repose sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment¹²⁶.

¹²⁴ <https://fr.surveymonkey.com/mp/quantitative-vs-qualitative-research/>

¹²⁵ Investigation en santé publique : analyse de données qualitatives et quantitatives, UE 1.2 S3 Promotion De Gasparin Le: 17/09/21 disponible sur/ : .ifsidijon.info/v2/wp-content/uploads/2021/09/Analyse-de-données-qualitatives-et-quantitatives.pdf

¹²⁶ Hervé Dumez. Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. Le Libellio d'AEGIS, Libellio d'AEGIS, 2011, 7 (4 - Hiver), pp.47-58. fahal-00657925ff

Comme nous avons présenté dans la partie d'introduction, problématique de cette recherche est « pourquoi les diplômés en licence et master de l'université d'Addis Abeba et celui d'Haramaya, Unité de français n'ont pu devenir enseignant au Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam » ?

Dans l'approche qualitative, les deux qualités essentielles sont la diversité de l'expression et la présence dans l'échantillon d'individus présentant des caractéristiques très liées aux phénomènes étudiés. Alors pour justifier que cette recherche est une recherche qualitative, les échantillons qui ont participé sont soit déjà travaillés ou en train de travailler dans cet établissement.

3.2 Description des outils de collecte des données

3.2.1 Entretien

. L'entretien est une situation de communication orale, l'un est l'enquêteur et l'autre l'enquêté (plus rarement un groupe). Les données recueillies sont essentiellement des opinions, des motivations, c'est-à-dire des informations qualitatives. Il est souvent choisi pour compléter une enquête par questionnaire.¹²⁷

Il existe 3 types d'entretiens :

- **L'entretien non directif** : il repose sur une expression libre de l'enquête à partir d'un thème proposé par l'enquêteur. L'enquêteur se contente alors de suivre et de noter la pensée, le discours de l'enquêteur sans poser de questions.
- **L'entretien directif** : ce type d'entretien s'apparente sensiblement au questionnaire, à la différence que la transmission se fait verbalement plutôt que par écrit. Dans le cadre de cet entretien, l'enquêteur pose des questions selon un protocole strict, fixé à l'avance (il s'agit d'éviter que l'interviewé ne sorte des questions et du cadre préparé).
- **L'entretien semi-directif** : il porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur. L'interviewer, s'il pose des questions selon un protocole prévu à l'avance parce qu'il cherche des informations précises, s'efforce de faciliter l'expression propre de l'individu, et cherche à éviter que l'interviewé ne se sente enfermé dans des questions.

À partir de nos hypothèses qu'on avait abordées concernant pourquoi Lycée Guèbre-Mariam n'embauche pas les diplômés de l'Université d'Addis-Abeba et celui d'Haramaya en tant qu'enseignant, nous avons fait l'entretien avec le directeur de l'école primaire.

¹²⁷https://pedagogie.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/stss/DEPOT_DOCUMENTS/BAUMEIER_Elisabeth/16_EBentretien.pdf

3.2.2 Questionnaire

Pour recueillir nos données de notre recherche, nous avons abordé un questionnaire aux diplômés de deux universités qui sont en train de travailler au milieu de cet établissement et qui ont quitté cet établissement. Les questions dans ce questionnaire sont à l'objectif de répondre aux questions de problématique de cette recherche. Les questions de problématique de cette recherche sont : 1, pourquoi le LGM n'embauche pas les diplômés en licence en master de l'Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya comme enseignant(e) ? 2, pourquoi ces diplômés ne maîtrisent pas toutes les 4 compétences langages après leur étude ? 3, Quelle est la solution de ce problème ?

3.3 Présentation de la méthode d'analyse des données.

Pour présenter nos données, nous avons utilisé un traitement de données « tri à plat ». ¹²⁸. Le tri à plat consiste à obtenir une mesure statistique question par question. Et les réponses apparaissent sous forme de pourcentages (71 %, 18 %, 11 %) et de chiffres bruts (852, 216, 132).

3.4 Analyse de résultats

3.4.1 L'analyse des résultats des questionnaires

Nous avons distribué le questionnaire aux 3 diplômés en master et aux 3 diplômés en licence qui sont en train de travailler et qui ont déjà travaillé au Lycée Guèbre-Mariam.

Ainsi, nous allons analyser leur réponse en pourcentage comme suivante.

Figure 6 Tableau pour analyser la langue de scolarisation

1.01	Réponse	Répondants	
		N°	%
Langue de scolarisation	Scolarisé en français,	0	0
	Non scolarisé en français	6	100
	Total	6	100

Selon ce tableau, tous les diplômés ne sont pas scolarisés en Français. Ainsi, cela peut être ce problème qu'ils ne sont pas embauchés en tant qu'enseignants.

¹²⁸ Investigation en santé publique : analyse de données qualitatives et quantitatives, UE 1.2 S3
Promotion De Gasparin Le: 17/09/21 disponible sur/ : .ifsidijon.info/v2/wp-content/uploads/2021/09/Analyse-de-données-qualitatives-et-quantitatives.pdf

Figure 7 Tableau d'analyse sur l'école de scolarisation

2.01	Réponse	Répondants	
Est-ce que vous avez été scolarisé au lycée ?		N°	%
	Oui,	-	0
	Non.	6	100
	Total	6	100

Pour résumer ce tableau, tous les diplômés ont dit qu'ils ne sont pas scolarisés au Lycée Guèbre-Mariam. Alors ça peut être pour cette conséquence qu'ils ne sont pas embauchés dans le métier d'enseignement.

Figure 8 Le tableau suivant analyse le niveau de la langue française des diplômés,

2.02	Réponse	Répondants	
Quel est votre niveau de la langue française ?		N°	%
	A2	-	
	B1	4	98
	B2	-	0
	C1	1	1
	C2	1	1
	Total	6	100

Dans ce tableau ci-dessus, nous voyons que 98 % de ces diplômés n'ont que niveau B1 de la langue française. Ensuite, pour conclure, ces diplômés n'ont pas maîtrisé la langue française, même s'ils ont master ou licence. Ce problème est peut-être un problème de non-scolarisation en langue française. Pourtant, selon nos échantillonnages, c'est la qualité d'enseignement de l'université.

Dans la question numéro 2.06, nous avons demandé si les diplômés sont restés sur un poste d'ATSEM ou de Surveillance pour longtemps et pourquoi ils ne sont pas promus vers un poste d'enseignement. Malheureusement, 98 % des diplômés ont répondu en disant que l'établissement pense qu'ils ne sont pas capables d'enseigner. De plus, l'établissement n'a pas pensé à leur avenir. Voici l'une des réponses pour évidentes. L'école n'avait pas un système visible qui montre ce qu'elle pense sur notre avenir. On a pris l'initiative de se présenter auprès du chef de finance pour aborder ce sujet. L'engagement qu'on a fait était négatif.

Figure-9 Le tableau ci-dessous analyse si la qualité d'enseignement est la maîtrise de la langue ou avoir une qualité pédagogique.

2.07	Réponse	Répondants	
		N°	%
Quelle est la qualité de l'enseignement ?	La maîtrise de la langue	1	1
	La maîtrise de la pédagogie	3	98
	Les deux	2	2
	Autre	-	-
	Total	6	100

Pour résumer la question précédente qui demande si c'est la maîtrise pédagogique ou la maîtrise de la langue pour la qualité de l'enseignement, le tableau ci-dessus nous indique que la maîtrise de la pédagogie est plus nécessaire que la maîtrise de la langue d'enseignement.

Conseil pour Lycée Guèbre-Mariam

La question 2.08 sollicite l'avis d'étudiants diplômés sur le LGM. Voici quelques-unes de leurs suggestions :

« Les écoles doivent avoir un système de formation en place et mettre en place des sessions de formation et des évaluations au moins 3 fois par an. » Cela encouragera les employés ou autres à être motivés à voir l'école comme leur institution.

« Je pense que si LGM offre des opportunités de stage aux salariés, répond à leurs besoins et les envoie dans certains pays francophones. »

« Aider les employés à améliorer leurs compétences linguistiques et proposer des emplois pour les encourager. »

« Nous devons les laisser étudier à l'alliance ethio-française et passer l'examen DELF. »

Consultant au Département de français de l'Université Haramaya, Addis-Abeba.

Conseil pour Université d'Addis Abeba d'Haramaya Unité de français

Comme la question précédente, la question numéro 2.09 demande les conseils pour les deux universités unité de français. Dans ce cas, les conseils suivants sont de la part de diplômés à l'Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya Unité de français.

« S'investir trop pour profiter de toutes les ressources disponibles pour maîtriser les quatre compétences. »

Se présenter à toutes les occasions internationales au max pour faire des connexions.

Participer à des activités francophones.

« Être dans un environnement. »

« Ils doivent donner une éducation de qualité et doivent employer les enseignants standard. »
Les méthodes d'enseignement doivent inclure des aspects « pratiques ».

« Utiliser les méthodes d'apprentissage modernes ». L'enseignement des langues est un art, pas un mathématique ou physique. Je conseille à l'unité de français de focaliser la langue orale, la compréhension et la production écrite au lieu de faire les étudiants copier la note sur leur cahier.

3.4.2 L'analyse de résultats d'entretien

Notre interlocuteur était le directeur de l'école primaire du Lycée Guèbre-Mariam. Le but du choix de ce directeur est que c'est lui qui est dans l'établissement depuis quatre ans.

La question 1 demande si LGM emploie des diplômés de l'Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya l'unité française.

Pour autant qu'il le sache, la réponse était Non. Selon sa réponse, la raison était que personne n'avait été choisi pour enseigner. S'il y a un candidat, le LGM peut étudier son dossier.

Même le directeur a dit qu'il n'y avait pas de candidature, mais il a dit que ces diplômés ne pouvaient pas devenir enseignants au Lycée Guèbre-Mariam.

La deuxième question demandait ce que le Directeur pensait de la compétence linguistique de ces diplômés. Et sa réponse a été qu'il ne connaissait pas leur niveau, car il n'y avait pas de candidats.

La question 3 propose que la qualité de l'enseignement renvoie à la maîtrise de la langue d'enseignement ou à la maîtrise des savoirs pédagogiques. Sa réponse était, tout d'abord, de maîtriser la langue. L'enseignant(e) doit avoir au moins niveau C1. Ensuite, c'est avoir la qualité pédagogique.

À la question de savoir si la maîtrise de la langue affecte la qualité de l'enseignement, la réponse est oui. Sa réponse est la suivante.

« Si l'enseignant fait une erreur en français pour s'exprimer, les enfants feront la même erreur en français. » Un enseignant qui ne maîtrise pas la grammaire et l'orthographe françaises ne pourra pas enseigner le français. C'est le troisième cycle. Disons, comme « Éponge », s'ils entendent le quasi-français, ils parleront le quasi-français.

Enfin, il a suggéré que l'Université d'Addis-Abeba et l'Université Haramaya forment les étudiants afin qu'ils soient acceptés par le marché. Selon le directeur, les diplômés doivent avoir au moins un niveau C1 de français pour être employés sur le marché. Cela signifie que ce ne sont pas les diplômes que nous obtenons qui nous aident à être acceptés dans cette école, mais l'acquisition des quatre compétences linguistiques.

3.5 Contraintes de l'étude

Au cours de nos recherches, nous avons rencontré beaucoup de difficultés. Nous commençons par évoquer la difficulté concernant le choix du titre. D'abord, on avait abordé le titre « Alternance linguistique d'anglais, français et amharique chez les étudiants du lycée Guèbre-Mariam : le cas des élèves secondaires », Mais, car nous n'avons pas trouvé une problématique pour ce sujet, nous sommes obligés de changer le titre. Alors nous avons abordé le sujet de cette recherche dont le titre est « Problème d'intégration dans l'enseignement au lycée Guèbre-Mariam : le cas de diplômés de l'université d'Addis-Abeba

et celui d'Haramaya Unité de français ». Finalement, nous avons décidé de rester sur ce sujet. C'était parce que la problématique de ce titre est un problème qu'on est en train de vivre.

La deuxième contrainte de cette étude est la ressource. Trouver les livres de français en copie papier était vraiment difficile. Heureusement, l'Internet nous a résolu ce problème. Malgré cela, beaucoup de livres électroniques ne sont pas téléchargeables gratuitement.

Nous ne pouvons pas acheter les livres qui nous intéressent en euro en ligne. Pour cette conséquence, le problème de finance est une autre contrainte de notre étude. Une autre difficulté rencontrée est la réalisation de l'État des lieux concernant notre sujet. Jusqu'à présent, nous avons trouvé qu'il n'y a pas de travaux qui ont été consacrés aux études liées à cette recherche. Pourtant, en continuant à chercher, nous espérons réussir à trouver les données nécessaires afin de finaliser ce travail. En plus, pour une partie d'analyse de recherche, trouver les données était un peu difficile, car la plupart de nos échantillons n'ont pas nous rendu le questionnaire. Parmi quatre de nos échantillons qui ne sont pas actuellement au lycée Guèbre-Mariam et qui ont déjà travaillé ici, les trois n'ont pas répondu à notre mail. Même quelques échantillons qui nous ont entourés n'ont pas rendu notre questionnaire. Parmi les neuf questionnaires qu'on avait distribués au sein d'établissement, seulement cinq ont été rendus.

D'autres difficultés rencontrées ont été liées au temps, nous avouons que la réduction d'une mémoire en train de travailler à temps plein n'est pas facile. C'est pour ce conséquent que la réduction de cette mémoire nous a pris un an et six mois.

La dernière difficulté a été un problème de matériel (un ordinateur portable). Pour la rédaction de notre mémoire, nous étions obligées de partir au bureau chaque week-end. Alors nous gaspillons trois heures en transport. Pourtant, nous avons trouvé l'ordinateur usagé et en mauvaise condition vers la fin d'étude.

En conclusion, nous avons rencontré beaucoup de difficultés pendant cette œuvre de la recherche.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Conclusion Générale

L'objectif de ce mémoire de fin de recherche pour un master en pédagogie est de répondre à la question de recherche : « Pourquoi l'école Lycée franco-éthiopien Guèbre-Mariam ou Lycée Guèbre-Mariam n'emploie-t-elle pas les diplômés du BA et du MA de l'Université d'Addis Abeba et des unités Haramaya comme professeurs ? » Le lycée Guèbre-Mariam est une école française fondée par la Mission laïque française (MLF) en 1947. L'école est située sur l'avenue Churchill au centre d'Addis-Abeba.

Pour répondre à cette question, nous discutons des hypothèses décrites dans la section Introduction. Pour tester ces hypothèses, nous avons distribué des questionnaires aux diplômés de ces universités. De plus, nous avons interviewé le directeur de l'école primaire du Lycée Guèbre-Mariam. Selon nos données, le problème est le manque de maîtrise du français nécessaire à l'intégration du Lycée Guèbre-Mariam dans l'enseignement.

Les établissements du LGM n'ont pas pensé à améliorer le niveau de langue de ces diplômés par la formation continue en français, car ils n'ont pas pensé à l'avenir des diplômés. Cependant, le but de ce travail de recherche n'est pas nécessairement d'apporter des réponses précises, mais d'essayer d'apporter des ressources à la question de la maîtrise de la langue des diplômés de l'AAU et de l'UH à l'unité de français.

Pour savoir ce qu'il faut pour devenir enseignant, nous avons examiné de plus près divers sites Web. Selon nos données, les enseignants doivent posséder treize (13) compétences différenciées dans trois (3) domaines (voir page 26). Par conséquent, bien que la maîtrise de la langue d'enseignement par les enseignants soit très importante, ce n'est pas le seul facteur qui affecte l'apprentissage des élèves. Un niveau B1 ou B2 est requis pour être suffisamment à l'aise pour travailler avec les étudiants, comprendre l'environnement de travail direct et pour interagir au quotidien.¹²⁹

En revanche, le LGM exige un niveau de langue d'au moins C1 pour être enseigné dans la langue d'enseignement.

Globalement, ce travail est un effort de recherche dans le but d'obtenir le master en didactique du français langue étrangère (FLE) se divisé en deux grandes parties. La première partie est le premier chapitre et le deuxième chapitre. Dans le premier chapitre, nous avons présenté le contexte général de l'Éthiopie : sa géographie, sa population et son histoire d'unification et d'éducation. Dans le chapitre 2, nous présentons le cadre théorique : définitions de l'apprentissage, de l'enseignement, de la pédagogie et de la pédagogie. En outre, nous

¹²⁹ <https://www.superprof.fr/blog/enseignement-en-langue-etrangere/> consulté le 03/03/2023.

couvrons les différences entre l'apprentissage et l'enseignement et entre la didactique et la pédagogie.

La deuxième partie est le troisième chapitre. Dans ce chapitre, nous introduisons la théorie de la méthodologie de recherche et les méthodes que nous utilisons pour collecter des données. De plus, nous montrons les résultats des données que nous avons collectées par le questionnaire et l'entretien.

Recommandations

Afin de répondre aux recommandations de cette recherche, diverses parties prenantes devraient être impliquées. Les recommandations s'adressent à l'unité de français UAA et UH, au LGM, aux apprenants, à l'enseignant de FLE et à l'Ambassade de France en Éthiopie. L'objectif est d'apporter des solutions aux problèmes d'emploi rencontré par les diplômés de l'Université d'Addis Abeba et d'Haramaya qui cherche des postes d'enseignants au Lycée Guèbre- Mariam est mentionné comme exemple spécifique.

La plupart des diplômés de l'UAA et de l'UH ne possèdent malheureusement pas une maîtrise suffisante de la langue. Cela signifie qu'ils ne maîtrisent pas les quatre compétences linguistiques. Notre recherche suggère que la méthodologie d'enseignement dans les deux universités doit être améliorée. De plus, il est crucial de disposer de tout le matériel pédagogique nécessaire pour un programme complet de français langue étrangère. Travailler en étroite collaboration avec l'Ambassade de France est essentiel pour l'amélioration de ce programme, puisque les Unités ont été créées grâce à un effort de collaboration entre l'Université et l'Ambassade.

Nous suggérons que les Unités emploient des instructeurs experts dans l'enseignement du français aux personnes qui ne sont pas de langue maternelle.

Notre recherche suggère qu'il serait avantageux pour le LGM d'offrir une formation linguistique continue aux diplômés au sein de l'établissement, suivie d'une évaluation. Ce conseil pour LGM est basé sur nos échantillons de données.

Selon ROBERT Sillmay d'après GUETTAF Amani (2021), les apprenants en FLE doivent absolument avoir de la motivation, car c'est le premier élément de conduite et de mise en mouvement du corps. La motivation persiste jusqu'à ce que la tension soit réduite.

Pour bien apprendre les différentes compétences, il est crucial de connaître les outils adaptés. Prenez la maîtrise orale comme exemple; cela peut être réalisé grâce à l'utilisation de supports audio et audiovisuels. La variété des options disponibles comprend les émissions de radio, la télévision, le cinéma, les cassettes vidéo, les disques, les bandes, les cassettes audio et les disques. De même, l'écriture est soutenue par divers outils tels que les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires, les magazines, les journaux, les manuels scolaires, bandes dessinées, les dépliants, le matériel publicitaire, etc.

Tout au long de son parcours d'acquisition de la langue, il est crucial pour l'apprenant de posséder la connaissance et la compréhension des aspects fondamentaux.

Afin de transmettre efficacement le contenu, les enseignants doivent s'engager dans un processus d'animation avec les apprenants et un processus d'enseignement avec le contenu. Face aux difficultés des apprenants, les enseignants de FLE doivent se poser diverses questions. Quel métalangage utiliser ? Comment aborder le progrès ? Quelles mesures faut-il prendre ? Doit-on utiliser des méthodes inductives ou déductives ? Quels exercices ou activités utilisés ? Comment gérer les points de grammaire lorsqu'il y a différents niveaux de compétences linguistiques dans la classe ? Il est important de trouver des moyens de faciliter l'apprentissage des adultes. Afin de comprendre leurs besoins et leurs exigences, il est essentiel d'analyser leurs compétences transitionnelles. Dans ce cas, nous recommandons l'Université de français de deux Universités (l'UAA et UH) de faire passer leurs étudiants les examens de DELF à la fin de chaque année.

BIBLIOGRAPHIE

ABAH, J. I. (2016) : L'enseignement et L'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) dans un environnement des tics.

André Thévenin, (2002) : La Mission laïque française à travers son histoire 1902-2002.

Article revue Prospective, février, 1987, Volume 23, Numéro 1

Bahru Zewde,(2002) : A History of Modern Ethiopia 1855-1991,2 nd-edn-(Eastern African Studies),Addis Ababa University Printing Press.

CUQ Jean-Pierre, (dir.), 2004, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Asdifle, CLE International.

CURTET, Lydia, TISSOT, Sylvie. Les enjeux de la formation aux TIC pour les futurs enseignants du primaire. Master d'études avancées : Université de Genève, 2013.

de Champlain, Y., Barrette, J. & Lacasse, M. (2018). Acquisition du savoir-enseigner de nouveaux enseignants en formation professionnelle et technique : comprendre le moment de l'intervention éducative. Revue des sciences de l'éducation, 44 (3), 48-74.

Dominique Abry, Catherine David (2019) Pour une formation active des enseignants de Français Langue Étrangère et Seconde en formation initiale et continue : lier l'oral et l'écrit en didactique de la grammaire. Synergies France, 13. fahal-02480327.

Hargewain Abate (2008) : The Effect of Communicative Grammar on the Grammatical Accuracy of Students' Academic Writing : An Integrated Approach to TEFL.

Henri, F. et Plante, P. (2019 d). Apprentissage tout au long de la vie. TED 1272 : Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail Université TÉLUQ.

Hervé Dumez (2015), 2e édition : Méthodes de recherche qualitative

Jacques Tardif, texte de présentation pour le ministère de l'Éducation du Québec, 12 octobre 1999.

Jana Voráčová (2013) : Méthodes d'enseignement en FLE, FOS

Kristina POVILAITYTE (2009) : Éthiopie-France, La coopération décentralisée.

Liutauras Degėsys et al. : Former les enseignants au changement dans la Série Pestalozzi du Conseil de l'Europe n° 1, Éditions du Conseil de l'Europe, 2011 p. 59

Margot Wibaut. Favoriser la mémorisation dans les apprentissages. Éducation. 2019. ffdumas-02404614

Marie-Françoise Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », Vie pédagogique, no 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

Marjan Alipour (2018) : Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales.

Oscar Valenzuela (2010), La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage, Synergies Chili n° 6.

Potvin, P., Bruyère, M.-H., Gauvin, I., Brault Foisy, L. M., Bissonnette, M., Arvisais, O., et Bégin, C. (2020). « Qu'est-ce que la didactique » : thématique du premier numéro de la revue Didactique. Didactique, 1 (1), 4-11. DOI : 10.37571/2020.0101

Parlons d'excellence : Compétences linguistiques pour un enseignement efficace 2013, conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] disponible sur : www.cmec.ca . ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC)

RAMONA KELETAONA et al. (2019) : CONCEPT D'APPRENTISSAGE, UE 4.6 S.

Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante, Québec, 2020.

Sacha Kiffer. La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France. Éducation. Université de Strasbourg, 2016. Français. NNT : tel-01490583.

Véronique. Miguel Addisu. Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques. Linguistique. Université de Rouen, 2010. Français. fftel-00495406 v2 ff.

YOHANNES BEYENE. La traduction français-amharique à l'Université d'Addis-Abeba : enjeux linguistiques, culturels et didactiques. Linguistique. Institut National des Langues et Civilisations Orientales INALCO PARIS – LANGUES O', 2021. Français. ffNNT : 2021INAL0023 ff. fftel-03640453 ff.

SITOGRAPHIE

Alain GASCON, « ADDIS-ABEBA », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 28 avril 2022. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/addis-abeba/>.

Article 2 de Charte de la Mission Laïque Française disponible en ligne sur : <https://mlfmonde.org/content/uploads/2016/08>. Consultée le 21/02/2022.

Baillat Gilles. « Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie ». In : Recherche & Formation, N°25, 1997. L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle. pp. 85-96 ; DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1431> https://persee.fr/doc/refor_0988-1824-1997-num_25_1_1431.

CECRL (Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer), disponible sur : <http://www.coe.int/lang-CECRL> consulté le 29/04/2023

CurieXplore Fiche Éthiopie généré le 13 mai 2022 <https://curiexplore.enseignementsup-recherche.gouv.fr/files/fiches/ETH.pdf>, consulté le 04/08/2022.

Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien disponible sur : http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm Consulté le 06/03/2023.

Pascal BELLIER, professeur d'histoire et de géographie au Lycée franco-éthiopien Guebre-Mariam, octobre 2020. Disponible sur : <https://guebre-mariam.org/histoire/> consulté en ligne le 13 mars 2022.

Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie [En ligne], 154 janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 29/07/2022, URL : <http://journals.openedition.org/rfp/157> ; DOI : 10.4000/rfp.15707/2022.

Priorité à l'enseignement primaire et à la formation de spécialistes, disponible sur : Rapport activité AEFÉ 2019-2020 et Rapport activité MLF 2020-2021pdf disponible en ligne sur : <https://www.mlfmonde.org> et <https://www.aefe.fr> consultée le 09/03/2022. <https://www.monde-diplomatique.fr/1964/11/A/26326#tout-en-haut> consulté le 25/07/2022.

SHEGER FM 102.1: TizitaZeArada, DejazmachGebremariamGari (Aba nitak) Achir ye
hiwettarikdisponiblesur :<https://www.youtube.com/watch?v=KBF7u1hdSbM>.

<https://www.senat.fr/ga/ga132/ga13219.html> Consultée le 22/02/2022.

<https://www.mlfmonde.org> et <https://www.aefe.fr> consultée le 09/03/2022.

<https://www.bienenseigner.com/pedagogie-definition/> consulté le 12/07/2022.

[.https://www.guebre-mariam.org](https://www.guebre-mariam.org).

<https://www.voxco.com/fr/blog/les-bases-de-la-methodologie-de-recherche-la-cle-dune-recherche-de-qualite> consulté le 17/07/2024.

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE

UNIVERSITÉ D'ADDIS-ABEBA

UNITÉ DE FRANCAIS

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX DIPLOMÉS DE LICENCE ET DE MASTER DE L'UNIVERSITÉ D'ADDIS- ABEBA ET D'HARAMAYA.

Chers collègues,

Nous vous prions de bien vouloir remplir ce questionnaire pour le besoin de notre travail du mémoire pour réussir un diplôme de master en didactique du FLE sur le sujet de « Problème d'intégration dans l'enseignement au Lycée Guèbre- Mariam : Cas des diplômés en licence et en master d'Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya, Unité de français ».

Ce questionnaire est fait pour collecter des données sur la question de la moindre acceptabilité des diplômés de licence et de master des Unités de français, de ceux qui n'ont pas été scolarisés à l'école française dans l'intégration de l'enseignement à l'école française comme LGM.

Merci de répondre franchement aux questions posées !

Partie 1 - Renseignement personnel

1.01. Sexe : ___ homme ___ femme

1.02. Âge : ___ 20 – 40 ans ___ 41 – 60 ___ 60+

1.03. Langues parlées : langue maternelle _____

Langue de scolarisation _____

1.04. Vous êtes un titulaire de

A. master B. licence

2, De quelle université est-ce que vous avez obtenu votre diplôme ?

A. Université d'Addis Abeba B. Université d'Haramaya

Partie 2 – les questions de la recherche

2.01 Est-ce que vous étiez scolarisé au lycée ?

A. Oui B. Non

2.02 Quel est votre niveau de la langue française ?

A. A2 B. B1 C. B2 D. C1 E. C2

2.03. Si votre réponse à la cinquième question est A, B ou C, pourquoi n'avez-vous que ce niveau alors que vous avez une licence ou un master ?

A. Problème de qualité de l'enseignement de l'université

B. Problème de non scolarisation dans l'école française

C. Autre : _____

2.04. Vous êtes en train de travailler au lycée ?

A quel poste ?.....

Depuis quand ?.....

2.05. Vous avez travaillé et vous avez quitté le lycée ?

A quel poste ?

Pour combien d'années ?

Pour quelle raison avez-vous quitté ?

2.06. Si vous restez longtemps sur un poste d'ASEM ou de surveillant et que vous n'êtes pas promu à un poste d'enseignant, pourquoi ? Si vous êtes promu, à quel poste ?

- A. C'est parce que vous n'êtes pas capable d'enseigner au niveau à cause de la langue.
- B. L'établissement pensé que vous n'êtes pas capable d'enseigner.
- C. Vous n'avez pas voulu évoluer
- D. Autre raison :

2.07. Quelle est la qualité de l'enseignement ?

- A. la maitrise de la langue
- B. la maitrise de la pédagogie
- C. autre :

ANNEXE 2

ENTRETIEN

Entretien destiné au directeur de l'école primaire

Cher Monsieur le proviseur,

Je suis étudiant en master de didactique du français langue étrangère au sein de l'Unité de français de l'Université d'Addis-Abeba.

Ainsi, le but de cet entretien est de recueillir des données pour un mémoire de master en didactique du français langue étrangère (FLE) abordant le sujet de « Problème d'intégration dans l'enseignement au Lycée Franco-éthiopien Guèbre-Mariam: Cas des diplômés en licence et en master d'Université d'Addis-Abeba et d'Haramaya, Unité de français ». Je vous remercie de bien vouloir m'accorder votre précieux temps pour répondre aux questions suivantes.

1, Est-ce que vous pouvez me dire quelques choses de votre parcours académique et professionnel ?

- Depuis combien de temps êtes-vous le directeur de cette école ?

2. Le lycée Guèbre-Mariam a-t-il embauché les diplômés de l'Université d'Addis-Abeba et de Haramaya en tant qu'enseignants ?

Si oui, combien sont-ils ?

Si non, pourquoi ?

3. Que pensez-vous au niveau de la langue française des diplômés de l'Université d'Addis Abeba et d'Haramaya Unités de français ?

4. La qualité d'un enseignant est-elle de savoir la pédagogie ou d'avoir un bon niveau de la langue d'enseignement ?

5. Pensez-vous que les compétences linguistiques ont un effet sur la qualité de l'enseignement ?

6. De manière générale, que conseillez-vous aux Unités de français de ces universités pour que leurs étudiants aient un bon niveau de français à la fin de leurs études et soient employables sur le marché ?