



**UNIVERSITÉ D'ADDIS ABEBA**

**COLLEGE DES HUMANITÉS, ÉTUDE DES LANGUES, JOURNALISME  
ET COMMUNICATION**

**DEPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET DE LITTÉRATURE**

**UNITÉ DE FRANÇAIS**

*L'école du LGM hier et aujourd'hui : défis et perspectives.*



**Mémoire présenté par : Rahel Taye**

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

**juin, 2024**

**ADDIS ABEBA UNIVERSITY**

**COLLEGE OF HUMANITIES, LANGUAGE STUDIES, JOURNALISM AND  
COMMUNICATION DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE**

**French Unit**

**(Graduate Program)**

This is to certify that this thesis paper, prepared by Rahel Taye, entitled *L'école du LGM hier et aujourd'hui: Défis et Perspectives*, and submitted in partial fulfillment of the requirement for the Master Degree of Arts (teaching French as a foreign language), complies with the regulations of the university and meets the accepted standards with respect to originality and quality.

**Approved by Examining Board**

Advisor

signature

date

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Examiner

signature

date

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Declaration**

I undersign and declare that this thesis is my work, and all sources of materials and documents used for this research have been properly acknowledged.

Rahel Taye

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

Place: Addis Abeba University, French Unit Date of submission: \_\_\_\_\_

## Table des matières

Declaration.....	I
Table des matières.....	II
Remerciements.....	IV
RÉSUMÉ.....	V
ABSTRACT.....	VI
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Cadre théorique.....	4
1.1 Histoire de cours de français en Éthiopie.....	4
1.1.1 La fondation de l'École moderne francophone.....	4
1.2 Histoire du LGM.....	5
1.3 Pourquoi choisir le LGM ?.....	7
1.4 Les élèves du LGM.....	8
1.4.1 Élève du LGM.....	8
1.4.2 Que sont devenus les anciens élèves ?.....	10
1.5 L'Éthiopie est un pays multilingue.....	10
1.5.1 LGM est une école multilingue.....	11
1.6 Bilinguisme et plurilinguisme.....	12
1.6.1 Plurilinguisme et diglossie.....	16
1.7 Le concept de diglossie.....	17
1.8 L'alternance codique dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères Définition générale.....	18
1.8.1 L'usage de l'alternance codique dans l'enseignement.....	20
Chapitre 2 : Langue et théories de l'apprentissage.....	23
2.1 La langue d'enseignement.....	23
2.1.1 Une langue étrangère.....	23
2.1.2 Langue de scolarisation.....	24
2.1.3 Une langue seconde.....	26
2.2 Approches pour enseigner et apprendre une langue étrangère.....	28
2.2.1. La méthodologie grammaire – traduction.....	29

2.2.2. La méthodologie directe .....	30
2.2.3. La méthode audio - oral.....	30
2.2.4. L’approche communicative .....	31
2.3 Les défis de la communication inter-élèves .....	33
2.4 Le Lycée Guebre Mariam hier .....	34
2.5 Le Lycée Guebre Mariam aujourd'hui .....	35
Chapitre 3 : Méthodologie .....	37
3.1 Méthodes qualitatives et quantitatives .....	37
3.2. Procédé de collecte de données .....	38
3.3. Les participants .....	39
3.4. Les questionnaires et les entretiens .....	40
3.5 Avantage et inconvénient de la rencontre .....	42
3.6 Observation .....	43
3.7 Fiabilité et validité des outils de collecte des données.....	44
Chapitre 4 : Analyse et Résultats .....	46
4.1 Analyse de données.....	46
4.2 Présentation de résultats .....	56
5. Conclusion .....	61
6. Recommandation .....	63
Bibliographie.....	64
Annexe 1 .....	67
Annexe 2 .....	72
Annexe 3 .....	75

## Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier Dieu tout-puissant pour sa grâce qui m'a permis d'accomplir mon étude dans les délais.

Ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien précieux de nombreuses personnes tout au long de mon parcours. Je tiens à exprimer ma gratitude envers tous les collaborateurs de LGM ainsi que les différents proviseurs du LGM.

Je suis reconnaissant envers LGM pour la bourse d'études accordée et pour leur coopération précieuse qui m'a permis de bénéficier d'un congé d'études. Je souhaite également exprimer ma reconnaissance envers M. Parra Thomas, M. Palmeri, M. Reant Cyril, M. Mersehasen et M. Tamrat Bekele pour leur précieuse contribution à mon projet d'étude.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers Mem. Saba Getachew et Dr. Yohannes Beyene pour leur direction précieuse de cette étude. Leurs commentaires constructifs et leurs suggestions ont enrichi significativement mon travail de recherche, et je leur suis reconnaissant pour cela.

Je tiens à exprimer ma gratitude envers mes collègues de l'Université d'Addis-Abeba. Je leur suis reconnaissant d'avoir communiqué toutes les informations qu'ils avaient, de m'avoir exposé toutes leurs connaissances et d'être toujours là pour répondre à mes interrogations.

Je tiens à remercier mon collègue de LGM, pour sa compréhension et sa coopération pendant que j'étais occupé avec mon étude, et pour son aide précieuse dans la collecte de données. Je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance envers tous les étudiants et les professeurs qui ont participé à cette recherche.

Enfin, je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers ma mère, Desta Tesema, et mon épouse, Dawit Teshome, pour leur patience alors que je consacrais beaucoup de temps à mes études. Je les remercie pour les soins prodigués à nos enfants, Eldana Dawit et Mikiyas Dawit, pendant mon absence, pour maintenir le bonheur familial, et pour leur soutien constant qui m'a permis de me concentrer pleinement sur mes études. Je suis reconnaissant envers ma famille entière pour leur soutien inconditionnel, et particulièrement pour l'amour qu'ils m'ont témoigné au fil des ans. Un grand merci à Hewan Tomas et Kaleb Tomas pour leur soutien financier. Je vous suis profondément reconnaissant et je vous aime sincèrement.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire intitulé "L'école du LGM hier et aujourd'hui : défis et perspectives" explore l'importance de l'apprentissage des langues étrangères pour l'enrichissement personnel. Le LGM, réputé pour former les élites éthiopiennes, interroge aujourd'hui sa position et son influence, notamment face à une utilisation croissante de l'anglais par ses étudiants, en contradiction avec le français, langue d'enseignement principale.

Le mémoire, basé sur des observations et des entretiens avec divers acteurs de l'école, constate une évolution négative récente au LGM, marquée par une diminution de la compétence en français et un désintérêt croissant pour l'enseignement français. Motivé par ces changements, le mémoire se fixe comme objectif d'identifier les raisons derrière cette transition linguistique, explorant si l'anglais est perçu comme plus facile, s'il est devenu dominant mondialement, ou si des problèmes de qualité dans l'enseignement du LGM pourraient en être responsables. Les questions de recherche visent à comprendre l'impact de ces changements sur la réputation et l'avenir de l'école.

Enfin, le mémoire présente des hypothèses sur la domination croissante de l'anglais, la qualité fluctuante de l'enseignement au LGM, et l'influence des origines linguistiques familiales sur l'intérêt des élèves pour le français. La méthodologie diversifiée, incluant observation, entretiens et questionnaires, est conçue pour apporter une perspective holistique sur les pratiques langagières des élèves au LGM, basée sur une expérience personnelle et prolongée dans l'école.

**MOTS CLÉS :** LGM (Lycée Gubre-Mariam), ALC (alternance codique), LC (langue cible), LM (langue maternelle), **Bilinguisme et Plurilinguisme.**

## **ABSTRACT**

The thesis titled "LGM School Yesterday and Today: Challenges and Perspectives" delves into the significance of learning foreign languages for personal development. The LGM, known for educating Ethiopian elites, is currently reassessing its role and influence, especially as students increasingly use English, contrasting with French, the primary language of instruction.

Drawing from firsthand observations and interviews with various stakeholders, the thesis identifies a recent negative trend at LGM, characterized by declining proficiency in French and a waning interest in French education. Driven by these observations, the thesis endeavors to unearth the fundamental causes of this language preference shift, scrutinizing whether people perceive English as more approachable, whether it has gained worldwide prominence, or whether the quality of teaching at LGM is a contributing factor. The research questions aim to gauge how these developments impact the school's reputation and future trajectory.

Additionally, the thesis puts forth hypotheses regarding the growing prevalence of English, fluctuations in teaching standards at LGM, and how students' familial linguistic backgrounds affect their engagement with French. Employing a diverse methodology that includes observation, interviews, and questionnaires, the study offers a comprehensive view of language practices among LGM students, informed by extensive personal experience within the school environment.

**Key words:** LGM (Lycée Gubre-Mariam), ALC (Code Switching), LC (Target Language), LM (Mother Tongue), Bilingualism, and Multilingualism.

## **Introduction**

Aujourd'hui, il est important d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères, car l'apprentissage d'une ou plusieurs langues est source d'enrichissement personnel et de satisfaction. CUQ (1996 :141) précise à ce point que « *la langue est le lieu où se focalisent les lignes de force de l'individu* ».

Dès son entrée à l'école au LGM, l'enfant éthiopien se voit soumis très tôt à une situation linguistique très hétérogène et très contraignante caractérisée par la multiplicité des idiomes.

## **Problématique**

En Éthiopie, les langues nationales de communication n'ont jamais été l'anglais et le français, mais ont été principalement introduites par le système éducatif. Cette situation soulève des questions quant à la place du Français dans le pays. Même s'il est peu utilisé, le français jouit d'un certain prestige, notamment grâce à l'influence du LGM.

LGM ne se résume pas à une simple école française, mais plutôt à un établissement qui a formé et continue de former des élites éthiopiennes, avec une réputation d'excellence solidement établie. Toutefois, cette réputation demeure-t-elle toujours aussi solide aujourd'hui pour le LGM ?

Quand j'ai commencé cette recherche comparative, je l'ai commencée d'après mon observation. C'est parce que je travaille sur place et que j'ai observé beaucoup de choses. Quand je travaille au LGM, je parle avec les étudiants, les personnels et les anciens étudiants de l'LGM, et nous sommes tous d'accord que le LGM avant dix ans n'est pas le même d'aujourd'hui, de manière négative.

Pourquoi je veux comparer avant 10 ans alors que LGM a 75 ans d'histoire ? Parce que je n'ai pas assez de temps pour comparer toutes les années scolaires. Deuxièmement les thèses qui sont écrites sur LGM par Véronique Miguel Addisu étaient soutenues 13 ans avant.

L'idée de faire cet article est venue principalement parce que je suis offensé par le fait que la plupart des élèves parlent anglais à l'école française, plus que 70 %. 13 ans avant, l thèse de Véronique Miguel Addisu qui était soutenue le 22 juin 2010 indique que les élèves semblent utiliser relativement peu l'anglais. S'il est mentionné, le cas est totalement différent. La plupart des élèves du LGM avaient un bon français et avaient des difficultés à parler anglais, mais aujourd'hui, c'est l'inverse, pourquoi ? Nous avons observé que les élèves ont une motivation perdue pour parler la langue française. À l'école française, tout le monde s'attendait à parler

français, mais nous allons constater que près de 70 % d'entre eux parlaient anglais dans l'école et qu'ils n'ont pas intérêt à poursuivre leurs études supérieures dans le système français.

Avec cette initiative, je veux voir ce qui n'a pas fonctionné chez LGM ou ce qui devrait être amélioré ? Nous avons constaté qu'il s'agit d'un gros problème pour l'école et souhaitons en étudier la cause. Nous ne voulions pas dire qu'ils n'ont pas besoin de parler ou de communiquer en anglais, mais cela devrait être la deuxième ou la troisième langue de l'école, pas la première et presque la seule. Alors quand je compare le LGM d'hier avec celui d'aujourd'hui, qu'est-ce qui a changé ?

### L'objectif d'étude

J'ai commencé à travailler à LGM il y a quatre ans, et c'était bizarre pour moi d'entendre des étudiants parler anglais dans tous les coins de l'école, tandis que LGM est une école d'enseignement française.

Le fait que les étudiants résistent à la langue française et au système français devrait être traité profondément avant que LGM ne perde sa réputation et devienne une école anglaise.

En disant tout ce qui précède, l'objectif de cette recherche est d'étudier la raison pour laquelle de nombreux étudiants parlent anglais alors que le français est la première langue d'enseignement et d'apprentissage. Même s'il y a une alternance codique, pourquoi pas l'amharique ou d'autres langues éthiopiennes ? Car plus de 70 % des étudiants sont encore éthiopiens. Pourquoi la langue anglaise ?

Est-ce parce que l'Anglais est facile ? Ou l'anglais devient-il dominant partout dans le monde, ou la pédagogie de l'enseignement français est-elle difficile ? Ou la qualité de l'enseignement du LGM diminue-t-elle de temps en temps ?

Qu'est-ce qui existait 13 ans avant et ce qui n'existe pas aujourd'hui, que faut-il faire pour l'avenir ?

Notre recherche pour répondre aux questions au-dessus et montrer l'écart pour les organismes concernés et trouver la solution au problème avant qu'il ne soit hors de contrôle.

## Questions de recherche

1. Ils parlent anglais plus souvent, est-ce parce que c'est facile ou c'est dominant ?
2. Comment pouvons-nous motiver ou développer l'intérêt des élèves pour la langue française ?
3. Est-ce que LGM perd la qualité de son enseignement ?
4. Il y a des élèves avec des parents non francophones, est-ce que c'est une raison pour laquelle ils ont perdu l'intérêt pour la langue française ?

## Hypothèses

Partant de ces interrogations, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- L'anglais devient une langue dominante partout dans le monde.
- La qualité de l'enseignement du LGM diminue de temps en temps.
- Il y a des élèves avec des parents non francophones, alors comme ils ne parlent pas français à la maison, ils perdent tout intérêt à parler le français.

## Méthodes de la recherche

Cette section vise à exposer les diverses méthodes employées dans notre recherche ainsi que les raisons qui ont guidé leur sélection. Au cours de ce travail de recherche, il a été fréquemment nécessaire de prendre plusieurs décisions tout au long du processus.

Nous allons discuter des avantages que les méthodes donnent au projet et également des défis qu'elles peuvent entraîner. L'élaboration de ce travail comprend donc des outils essentiels à la recherche qualitative, comme l'observation, l'entretien et quantitative, comme des questionnaires.

Pour avoir une vision compréhensive, il est essentiel d'adopter une méthodologie diversifiée, qui cherche à étudier les pratiques langagières des élèves dans leur ensemble : Notre ethnographie globale s'intéresse à la fois à l'usage du langage et à la relation entre le langage et l'apprentissage. Elle repose sur une expérience personnelle approfondie au LGM, qui a commencé après quatre années passées dans cet endroit. Nos décisions méthodologiques pour la collecte des données ont été influencées par cette intégration spécifique : notre expérience préalable sur le terrain a guidé notre approche de recherche.

# **Chapitre 1 : Cadre théorique**

## **1.1 Histoire de cours de français en Éthiopie**

Dans le système éducatif éthiopien, l'anglais et le français n'ont jamais été établis comme langues nationales de communication, mais ont toujours été introduits. De nos jours, l'enseignement met l'accent sur les langues nationales. Cela nous donne l'occasion de repenser la position du Français en Éthiopie, qui, bien que marginale, conserve un certain prestige, notamment grâce à l'existence du lycée Guebre Mariam.

L'analyse linguistique de la politique éducative officielle permet de comprendre la particularité de la situation du LGM à Addis-Abeba et les représentations liées au français (et à l'anglais) en Éthiopie. Créé en 1947 dans le but de préserver un enseignement d'élite en français, il accueille aujourd'hui les élèves et leurs familles à la fois comme partenaires.

### **1.1.1 La fondation de l'École moderne francophone**

La première école moderne en Éthiopie, Menilek II, a été fondée en 1908 avec le français comme langue d'enseignement, ce qui constitue la première utilisation d'une langue étrangère à cet effet dans le pays. En 1927, l'impératrice Zäwditu et la régence de Täfäri Mäkwännen, futur empereur Haïlé Selassié I, ont dévoilé la deuxième école moderne, Täfäri Mäkwännen. La langue d'enseignement dans ces deux établissements est restée le français jusqu'en 1947, à l'exception d'une période durant l'occupation italienne de 1936 à 1941.

Les bonnes relations diplomatiques entre la France et l'Éthiopie au début du XXe siècle ont aussi permis la réalisation de projets comme la voie ferrée Djibouti-Addis-Abeba, où le français était la langue de travail. Les anciens salariés de cette société, cheminote et personnel administratif, restent francophones tout en jouant à la pétanque.

Le français fut la langue de la diplomatie éthiopienne jusqu'en 1935. L'anglais a été la langue étrangère dominante après 1941, après l'intervention de l'armée britannique dans la libération de l'Éthiopie de l'occupation italienne. Néanmoins, le français demeure toujours la langue d'une partie de l'élite éthiopienne, en particulier grâce au lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam, créé en 1947 et qui forme plusieurs générations de francophones.

Depuis les années 2000, l'intérêt pour le Français a repris en Éthiopie. Il est dispensé à l'université d'Addis-Abeba et à l'université Haromaya, ainsi qu'à des écoles secondaires et des

institutions touristiques. Il est aussi employé dans les organismes internationaux établis à Addis-Abeba. Aujourd'hui, le Département d'études africaines offre des services.

Selon Yohannes BEYENE, 2022, récemment, le Premier ministre éthiopien a exprimé le souhait que « le français soit intégré comme langue obligatoire dans chaque lycée du pays, afin de faciliter la communication avec l'Afrique francophone ». Le français, au même titre que l'anglais et l'arabe, est l'une des trois langues internationales majeures du continent africain. En Éthiopie aujourd'hui, le français est perçu non seulement comme une fenêtre ouverte sur le monde, mais aussi comme un avantage significatif pour ceux qui le maîtrisent.

## 1.2 Histoire du LGM

En 1947, deux hommes, le président de la Mission laïque française Édouard Herriot et l'empereur d'Éthiopie Haïlé Sélassié, ont créé le lycée Guebre-Mariam (LGM) pour remplacer une école éthiopienne du même nom. Édouard Herriot s'était beaucoup opposé à l'invasion italienne de l'Éthiopie. En 1914, les principes de cette association avaient déjà été enseignés par l'école d'Alexandrie à vingt-huit jeunes Éthiopiens qui avaient ensuite fait leurs études à Paris avant de revenir au pays pour y servir.

La création du Lycée franco-éthiopien a été conçue pour former des cadres francophones, à partir des valeurs humanistes que l'empereur lui-même avait mises en œuvre dans sa formation. Créé en 1902 par la Mission laïque française (MLF), association reconnue d'utilité publique en 1907, ce lycée œuvre pour la promotion de la langue et de la culture françaises dans le monde, en favorisant un enseignement laïque et interculturel. Trois ans après la loi de séparation de l'Église et de l'État en France, la MLF a été créée et ses activités sont en accord avec les objectifs politiques et éducatifs de ce pays.

Selon Jules Ferry, selon A. Thévenin, 2002, op. cit., p. 41, « la « valeurs profondes » de la MLF est clairement affichée dès sa création : ses fondateurs pensent que leur mission est d'exporter un système scolaire français laïc et respectueux des valeurs « indigènes <sup>1</sup> ». L'école normale d'enseignement colonial Jules Ferry dispense même une formation spécifique aux enseignants français qui partiront. Mais faute de

---

<sup>1</sup> Terme utilisé dans les textes pédagogiques de l'école Jules Ferry, selon A. Thévenin, 2002, op. cit., p. 41.

moyens, et faute de reconnaissance, cette école fermera en 1906. »

L'établissement scolaire laïque du lycée Guebre Mariam (LGM) à Addis-Abeba a été largement influencé par la Mission laïque française (MLF). Cette démarche répondait à un souci particulier de l'empereur Haïlé Sélassié, qui voulait dissocier l'enseignement de la religion en Éthiopie.

Les écoles d'élite nationales mises en place au début du siècle avaient alors explicitement refusé d'être liées au pouvoir religieux de l'Église copte éthiopienne et aux réseaux des missions catholiques étrangères. L'objectif des écoles créées par la MLF en Égypte, notamment à Alexandrie en 1910 et au Caire en 1919 et 1947, était de favoriser l'enseignement du français. Ces établissements éducatifs étaient destinés à être des établissements d'élite où l'enseignement était dispensé en français, tout en préservant la culture locale et en répondant aux exigences éducatives particulières de l'empereur Haïlé Sélassié pour une éducation moderne et protestante en Éthiopie.

Le lycée Guebre Mariam, créé par la MLF à Addis-Abeba, répondait donc parfaitement aux préoccupations éducatives et culturelles de l'empereur, en proposant une éducation de qualité en français tout en préservant l'identité culturelle éthiopienne.

Selon Pénisson J., 1963, « Fort de la réussite des jeunes Ethiopiens ayant étudié au lycée d'Alexandrie et en France, Haïlé Sélassié demande à son vice-ministre des Affaires étrangères de s'occuper d'ouvrir un établissement du même type à Addis-Abeba ». Jean Pénisson cite les articles qui fondent cette ouverture dans un échange de lettres diplomatiques. Outre les modalités matérielles (l'Éthiopie fournit les locaux, la Mission Laïque paye les enseignants français), il est dit dans l'article 4 : »

En 1952, Berlan E. mentionne que le lycée porte le nom d'un notable éthiopien mort en 1937 au service de Haïlé Sélassié. Il est inauguré avec 176 élèves le 15 mars 1948 et sera inauguré officiellement en 1952. Il est possible que les discours d'ouverture de cette période aient déjà en eux les fausses interprétations que peuvent engendrer les approches françaises et éthiopiennes de l'enseignement interculturel. Le premier proviseur, Monsieur Édouard Berlan, met en évidence le fait que la langue française incarne des valeurs humanistes universelles.

D'après Véronique Miguel Addisu, en 2010, « En 1963, l'établissement comptait plus de 1500 élèves, dont 49 % étaient des filles ». Le lycée avait une dimension internationale, avec 31 nationalités différentes et une forte proportion d'élèves éthiopiens (72 %). Il y avait 43

enseignants et instituteurs français, 9 enseignants Éthiopiens et 2 enseignants étrangers dans le corps enseignant.

### **1.3 Pourquoi choisir le LGM ?**

Le lycée Guebre Mariam est la seule école francophone de la ville pour la majorité des élèves issus de familles francophones non éthiopiennes. L'intérêt pour l'apprentissage d'une ou deux langues internationales n'est pas forcément lié aux pratiques linguistiques familiales pour les élèves éthiopiens, même s'ils ont au moins un parent francophone. Le français est généralement considéré comme une langue qui permet d'accéder à un environnement international.

Cependant, selon Louis-Jean Calvet, « les processus de développement du bilinguisme tendent à favoriser l'acquisition de l'anglais (la langue étrangère la plus répandue à Addis-Abeba). »

Une école anglaise est ouverte aux familles éthiopiennes à Addis-Abeba, mais à un prix plus élevé. Les parents optent alors pour le « marché linguistique et éducatif à Addis-Abeba », en étudiant les avantages éventuels. Selon cette décision, la réussite scolaire joue un rôle essentiel dans la réussite sociale.

Il est considéré comme nécessaire de maîtriser une langue internationale, mais le prestige des langues d'enseignement dépend de leur appréhension dans un contexte éthiopien ou international, en fonction des dépenses liées à leur enseignement (coûts économiques, socioculturels, etc.). Finalement, ces éléments sont influencés par la décision prise par l'établissement scolaire.

D'après Dagenais D., Beynon J., Toohey K., Norton B., en 2008, « Cette démarche est sans doute tout aussi pertinente pour les parents qui résident en Éthiopie en raison de déplacements professionnels. » Le choix ne se limite pas à un établissement spécifique, mais prend en compte les contraintes éducatives internationales (comme le réseau de l'Agence pour l'Enseignement français à l'étranger, AEFÉ) et linguistiques (notamment lorsque la famille vient d'un pays francophone). Dans ce contexte, l'expatriation est valorisée et l'inscription dans un établissement de l'AEFE en découle naturellement. »

Ces stratégies et les pratiques linguistiques familiales ont pour objectif de « développer des compétences plurilingues qui permettent de positionner leurs enfants de manière avantageuse par rapport aux autres ».

## 1.4 Les élèves du LGM

### 1.4.1 Élève du LGM

Le lycée Guebre Mariam accueille depuis dix ans entre 1600 et 1850 élèves, dont environ 60 % de la maternelle au CM2 (8 niveaux) et 40 % de la sixième à la terminale (7 niveaux) (Mondoloni P., 1997, p.). Environ 55 % des élèves sont des filles et 45 % des garçons. Entre 1996 et 2024, ces proportions sont restées très stables, même si la fréquentation a légèrement diminué d'environ 10 % toutes nationalités confondues. L'école accueille des étudiants de différentes nationalités : Maliens, Algériens, Burundais, Sénégalais, Guinéens, Ivoiriens, Gabonais, etc.

**Tableau 1 : Nationalité des élèves dans LGM (2024)**

	<b>LGM ( %)</b>
Français	10 %
Éthiopienne	64 %
Étrangers tiers	26 %

L'objectif sociolinguistique de notre recherche est de mettre en évidence les pratiques langagières variées des élèves, sans les ranger uniquement en fonction de leur nationalité ou de leur passeport, en reconnaissant que ces pratiques dépassent les frontières administratives ou géographiques. Un biais important est mis en évidence par l'analyse quantitative : certaines familles éthiopiennes ont inscrit leurs enfants sous une autre nationalité afin d'accroître leurs chances d'admission, comme nous l'avons vu plus loin, malgré des frais de scolarité plus élevés. Effectivement, les frais de scolarité sont plus avantageux pour les élèves éthiopiens que pour les élèves français, alors que ces derniers paient moins que les élèves de nationalité tierce. Malgré leur symbolique à la création du lycée Guebre Mariam dans les années soixante, les dépenses sont devenues importantes pour tous les élèves.

Grâce à l'inscription de leur enfant en tant qu'« étranger tiers », certains parents éthiopiens ont pu accroître les probabilités d'admission de leur enfant. Cette stratégie est efficace, car chaque

année, la demande d'inscription dépasse deux fois le nombre de places disponibles en petite section de maternelle. Ainsi, il est fréquent de rencontrer des familles amharophones possédant un passeport américain. En outre, les enfants issus de familles mixtes, dont un parent est éthiopien, choisissent fréquemment d'adopter une autre nationalité. Certaines de ces familles, telles que les Italiennes, vivent en Éthiopie depuis plusieurs générations, sans que cela fasse préjuger de leurs pratiques linguistiques familiales ni de la réussite des élèves dans l'école.

Parmi les élèves, nous avons repéré au moins 43 nationalités différentes, dont des pays africains francophones comme l'Algérie, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Mali. La présence à Addis-Abeba de nombreux diplomates, agents d'ambassade et hauts fonctionnaires explique principalement cette diversité, avec des séjours allant de très courts (1 an) à très longs (15 ans).

### **De nombreuses fratries**

Selon Véronique Miguel Addisu, 2010, « les modalités d'inscription varient selon les nationalités : un élève français est inscrit de plein droit à partir de six ans, âge à partir duquel la scolarité est obligatoire selon la loi française. Sous réserve des places disponibles, un élève francophone d'une autre nationalité peut s'inscrire s'il a déjà été scolarisé dans un établissement francophone, et s'il a réussi l'examen d'entrée correspondant au niveau demandé. »

Les familles éthiopiennes qui vivent à Addis-Abeba ne peuvent s'inscrire qu'en petite section de maternelle. Afin d'obtenir l'admission, la famille doit satisfaire à des critères parfois peu clairs et qui peuvent différer d'une année à l'autre. La sélection est généralement basée sur une entrevue entre les parents et le directeur de l'établissement, qui vise à évaluer leur aptitude à accompagner l'enfant dans son parcours scolaire, en particulier en ce qui concerne la francophonie familiale et le milieu socioculturel. En outre, un enseignant bilingue évalue l'enfant en étudiant ses compétences linguistiques et sa psychomotricité.

La priorité est accordée aux familles ayant déjà un enfant inscrit dans l'établissement (Véronique Miguel Addisu, 2010, 30 juin, p. 213), à condition que l'aîné n'ait pas de mauvais résultats. On ne peut pas ici s'attarder sur ce qui est une véritable sélection (on a vu des parents pleurer parce que leur enfant n'était pas admis). Toutefois, par conséquent, il existe de nombreuses fratries au Lycée Guebre Mariam, et les familles qui ont la

possibilité d'y inscrire leur enfant acceptent le principe du fonctionnement diglossique de cette institution.

Effectivement, plus de 80 % des élèves possèdent déjà un frère ou une sœur inscrits au LGM, ce constat étant valable pour tous les pays. Il n'y a presque aucune autre possibilité pour les familles francophones : à Addis-Abeba, il n'y a qu'une seule école francophone.

#### **1.4.2 Que sont devenus les anciens élèves ?**

D'après Vasseur N. (2005, op. cit., p. 11), la connaissance de l'emplacement et des secteurs d'activité des anciens élèves du lycée Guebre Mariam pourrait éventuellement mettre en lumière les avantages de leur formation. Après avoir interviewé quarante-deux anciens élèves du réseau de l'AEFE (tous ayant des emplois professionnels reconnus), la journaliste Nadine Vasseur relate qu'ils ont été « initiés très tôt au respect de l'autre, à la valeur de la différence ». Toutefois, elle met également en évidence que « l'une des critiques les plus fréquentes concerne le manque de modestie d'une France si dévouée à la promotion de sa langue et de sa culture, parfois au détriment de la prise en considération de la culture d'origine de ses élèves ».

Molinier T. et Kling J.-F. (1997) affirment que « les multiples témoignages, formels et informels, ainsi que les sites et les amitiés d'anciens élèves du LGM, témoignent de leur souvenir positif de leur passage dans l'établissement ». De nombreux élèves ont également des parents qui ont fréquenté le lycée Guebre Mariam. Il est toutefois évident que ceux qui n'ont pas réussi au LGM sont souvent ceux avec lesquels il n'y a pas de communication, qu'on ne rencontre pas et qui ont peut-être perdu le lien avec le monde francophone.

#### **1.5 L'Éthiopie est un pays multilingue**

L'Éthiopie, joyau de la Corne de l'Afrique, se distingue par sa remarquable diversité linguistique, en faisant l'un des pays les plus multilingues au monde. Cette nation abrite une mosaïque culturelle et ethnique, avec plus de 80 groupes ethniques et une variété de langues.

La Constitution éthiopienne de 1995 reconnaît la diversité linguistique et ethnique du pays, largement représentée par les langues locales. En dehors de l'anglais, enseigné principalement à l'école, mais utilisé de manière limitée, aucune autre langue étrangère n'est couramment

présente sur le territoire. En 1994, les statistiques recensaient plus de 70 langues différentes en Éthiopie, tandis que d'autres sources utilisant des critères linguistiques pouvaient en mentionner jusqu'à 111. Traditionnellement, l'Éthiopie est classée selon deux grandes familles linguistiques : les langues afroasiatiques comprenant les sémitiques, les couchitiques et les omotiques, ainsi que les langues nilo-sahariennes. Cette représentation cartographique offre un aperçu des principales langues et de la diversité linguistique du pays.

En dépit de l'importance de l'Amharique, l'Éthiopie compte également un grand nombre de langues régionales, chacune reflétant l'histoire et la culture de ses locuteurs. Parmi celles-ci, on trouve l'oromo, parlée par le plus grand groupe ethnique du pays, ainsi que le tigrinya, le somali, l'afar, le Sidamo et bien d'autres. Cette richesse linguistique témoigne de la diversité et de la profondeur de l'héritage culturel Éthiopien.

La politique linguistique éthiopienne reconnaît cette diversité et cherche à la préserver tout en favorisant l'unité nationale. L'éducation primaire se fait souvent dans la langue maternelle des élèves, avant de passer à l'amharique et aux autres langues officielles. Cette approche permet aux enfants de développer une solide base dans leur propre langue tout en acquérant les compétences nécessaires pour fonctionner dans une société multilingue.

### **1.5.1 LGM est une école multilingue**

Le LGM, situé à Addis-Abeba, en Éthiopie, est une institution éducative renommée qui se distingue par son caractère multilingue. Fondée en 1947, cette école a été créée pour répondre aux besoins éducatifs des enfants de diplomates étrangers résidant en Éthiopie. Depuis lors, elle est devenue l'une des institutions les plus prestigieuses du pays, attirant des élèves de divers horizons et cultures.

La caractéristique la plus remarquable du LGM est son environnement multilingue. En effet, l'école offre un programme d'enseignement dans plusieurs langues, notamment l'amharique, le français et l'anglais. Cette approche linguistique unique permet aux élèves de développer une maîtrise exceptionnelle de plusieurs langues dès leur plus jeune âge, ce qui constitue un atout considérable dans un monde de plus en plus interconnecté et multiculturel.

Le multilinguisme est intégré à tous les aspects de la vie scolaire au LGM. Les élèves suivent des cours dans les trois langues principales dès le primaire, ce qui leur permet d'acquérir une

compréhension approfondie de chaque langue et de développer leurs compétences linguistiques de manière équilibrée. Les enseignants, quant à eux, sont sélectionnés pour leur maîtrise des langues enseignées et leur capacité à enseigner efficacement dans un contexte multilingue.

Outre les cours de langues, l'école propose un programme académique complet qui répond aux normes internationales les plus élevées. Les élèves ont accès à un large éventail de matières, allant des sciences et des mathématiques aux sciences humaines et aux arts. Cette diversité de disciplines encourage les élèves à développer leurs intérêts et leurs talents dans différents domaines, tout en leur offrant une base solide pour poursuivre leurs études supérieures dans des institutions réputées à travers le monde.

Le LGM met également un fort accent sur le développement personnel et social de ses élèves. Des activités parascolaires telles que le sport, les arts et la musique sont encouragées, offrant aux élèves l'occasion de s'engager dans des domaines qui les passionnent et de développer des compétences essentielles telles que le travail d'équipe et le leadership. De plus, l'école promeut des valeurs telles que le respect, la tolérance et l'ouverture d'esprit, créant ainsi un environnement inclusif où chacun se sent valorisé et respecté.

Le lycée Guebre Mariam (LGM) a développé une réputation exceptionnelle grâce à son engagement envers l'excellence académique et la promotion du multiculturalisme, à la fois au niveau national et international. Les anciens étudiants de l'école exercent des fonctions de direction dans différents domaines, tels que la politique et la diplomatie, les affaires et la culture. Leur réussite démontre l'importance de l'enseignement multilingue et de l'environnement d'apprentissage enrichissant proposé par le LGM. En tant que leader dans le domaine de l'éducation multilingue en Éthiopie, le LGM continue d'inspirer et de former les futurs leaders, tout en favorisant la diversité linguistique et culturelle dans le pays et à l'échelle internationale.

## **1.6 Bilinguisme et plurilinguisme**

Le bilinguisme et le plurilinguisme sont des concepts essentiels dans un monde de plus en plus interconnecté et diversifié sur le plan linguistique et culturel. Ces deux notions se réfèrent à la capacité d'une personne à utiliser deux langues (bilinguisme).

Le bilinguisme concerne toutes les classes sociales, toutes les tranches d'âge et tous les pays du monde<sup>2</sup>.

Romaine (1995) et Grosjean (2004) affirment que les bilingues maîtrisant parfaitement deux langues sont rares et les bilingues ont pour la plupart des compétences différentes dans chacune des langues qu'ils utilisent pour communiquer.

Grosjean considère le bilinguisme comme un mode de communication à part entière : un tout en constant développement<sup>3</sup>. Cette notion de phénomène en mouvement constant concerne même le bilinguisme dit « stable », c'est-à-dire les personnes qui n'acquièrent plus l'une des langues par quel système éducatif que ce soit (Grosjean, 2004).

Le bilinguisme peut être défini comme étant « *l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues...<sup>4</sup>* ».

LUDI et RY vont dans la même logique et confirment que « *être bilingue signifie, entre autres, être capable de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique. C'est-à-dire que le bilingue doit interpréter chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle ou lesquelles des variétés qu'il maîtrise est \_ ou sont appropriée(s). C'est le choix de langue<sup>5</sup>* ».

Cette définition renvoie à plusieurs concepts. Parmi eux, *personne bilingue*, *l'alternance codique* lorsqu'ils parlent de passage d'une langue à l'autre, de la *compétence linguistique* dans au moins une des deux langues et enfin de *choix de langue*. Ainsi, le locuteur bilingue dans une situation de communication bilingue doit choisir une langue de base, généralement celle qu'il maîtrise le plus.

« *Une personne qui connaît deux langues assez bien est bilingue, autrement dit, elle peut utiliser deux systèmes linguistiques dans la vie quotidienne et peut passer de l'une à l'autre quand il en a besoin ou envie<sup>6</sup>* ».

---

<sup>2</sup> Grosjean, F., 2004. P.14-15

<sup>3</sup> Grosjean, F., 2004, p.16

<sup>4</sup> GROSJEAN et CAUSA, 2002 : 21.

<sup>5</sup> Op.cit :131-132.

<sup>6</sup> CAUSA, 2002 :20-21.

Ou plusieurs langues (plurilinguisme) de manière compétente dans divers contextes de communication. Le plurilinguisme se réfère à la capacité d'une personne, d'une communauté ou d'une société à utiliser et à comprendre plusieurs langues. Contrairement au monolinguisme, où une seule langue est utilisée, le plurilinguisme implique la compétence dans deux langues ou plus. Il peut prendre différentes formes, telles que le bilinguisme (deux langues), le trilinguisme (trois langues) ou même le multilinguisme (plus de trois langues).

*" Le plurilinguisme est une richesse qui transcende les frontières linguistiques et culturelles, permettant aux individus de naviguer avec aisance dans un monde diversifié. » - Vivian Cook*

L'étude et la promotion du bilinguisme et du plurilinguisme revêtent une importance croissante dans le domaine de l'éducation, de la société et de la politique, offrant de nombreux avantages individuels et collectifs.

Le bilinguisme est souvent associé à des situations où une personne parle couramment deux langues. Cela peut résulter de diverses circonstances, telles que l'acquisition simultanée de deux langues dès l'enfance dans un environnement familial bilingue, l'apprentissage d'une deuxième langue à l'école ou plus tard dans la vie, ou encore l'immersion linguistique dans un pays où une autre langue est parlée. Les individus bilingues ont la capacité de naviguer entre deux langues avec aisance, souvent en fonction du contexte ou de l'interlocuteur.

Le plurilinguisme, quant à lui, va au-delà du simple bilinguisme pour englober la maîtrise de plusieurs langues. Les personnes plurilingues peuvent communiquer efficacement dans trois langues ou plus. Cette compétence linguistique étendue peut résulter de facteurs similaires à ceux du bilinguisme, mais elle implique généralement une expérience plus riche et diversifiée avec les langues, souvent à travers des interactions sociales, des voyages ou des expériences éducatives.

L'avènement de la mondialisation, des migrations internationales et des avancées technologiques a favorisé une plus grande interconnexion entre les cultures et les langues, stimulant ainsi l'intérêt et la reconnaissance du bilinguisme et du plurilinguisme. Dans de nombreux pays, le bilinguisme est une réalité quotidienne, avec des populations où plusieurs langues sont parlées couramment. De plus, les politiques éducatives et linguistiques

reconnaissent de plus en plus la valeur du plurilinguisme en favorisant l'apprentissage de plusieurs langues dès le plus jeune âge.

Les avantages du bilinguisme et du plurilinguisme sont nombreux et variés. Sur le plan individuel, ces compétences linguistiques offrent des avantages cognitifs, tels qu'une meilleure capacité à résoudre des problèmes, à penser de manière flexible et à prendre des décisions éclairées. Les recherches montrent également que les individus bilingues sont plus aptes à maintenir leur attention, à développer leur mémoire à court terme et à retarder le déclin cognitif lié à l'âge.

De plus, le bilinguisme et le plurilinguisme favorisent une plus grande ouverture d'esprit et une compréhension interculturelle plus profonde. En apprenant une langue, les individus sont souvent exposés à la culture et à la société associée à cette langue, ce qui les rend plus empathiques et tolérants envers les différences culturelles. Cette sensibilité interculturelle est de plus en plus précieuse dans un monde où les interactions internationales sont monnaie courante.

Sur le plan social et économique, le bilinguisme et le plurilinguisme peuvent ouvrir des portes à de nombreuses opportunités professionnelles. Dans un marché du travail de plus en plus mondialisé, la compétence à s'exprimer dans plusieurs langues constitue un avantage considérable, permettant aux individus de travailler dans des contextes internationaux, de collaborer avec des collègues de différentes cultures et de saisir des opportunités de carrière à l'échelle mondiale.

Cependant, malgré les nombreux avantages du bilinguisme et du plurilinguisme, ces compétences ne sont pas toujours pleinement reconnues ni soutenues<sup>7</sup>. Dans de nombreux contextes, les politiques linguistiques et éducatives favorisent encore une seule langue dominante au détriment des langues minoritaires ou étrangères. De plus, les individus bilingues et plurilingues peuvent parfois faire face à des stéréotypes ou à des préjugés, notamment en ce qui concerne leur identité culturelle ou leur capacité à maîtriser les langues.

---

<sup>7</sup> Ellen Bialystok. (2008). "Bilingualism: The Good, The Bad, and the Indifferent"

Pour promouvoir le bilinguisme et le plurilinguisme de manière efficace, il est essentiel d'adopter des politiques linguistiques inclusives qui reconnaissent et soutiennent la diversité linguistique. Cela comprend des programmes éducatifs qui encouragent l'apprentissage précoce et continu de plusieurs langues, ainsi que des mesures visant à protéger et à promouvoir les langues minoritaires et autochtones. En outre, il est crucial de sensibiliser le public aux bénéfices du bilinguisme et du plurilinguisme pour lutter contre les préjugés linguistiques et promouvoir la richesse de la diversité linguistique et culturelle.

En conclusion, le bilinguisme et le plurilinguisme sont des compétences linguistiques précieuses qui offrent de nombreux avantages individuels, sociaux et économiques. Dans un monde de plus en plus connecté et divers.

### **1.6.1 Plurilinguisme et diglossie**

Le plurilinguisme et la diglossie sont deux concepts fondamentaux dans l'étude des langues et de la linguistique, chacun apportant un éclairage unique sur la complexité et la diversité des systèmes linguistiques dans le monde. Le plurilinguisme, défini comme la capacité d'une personne à utiliser et à maîtriser plusieurs langues, résulte de diverses expériences d'acquisition linguistique, telles que l'apprentissage simultané dès l'enfance, l'exposition à des environnements multilingues ou l'apprentissage formel à l'école. Les individus plurilingues peuvent communiquer efficacement dans différentes langues et passer d'une langue à l'autre avec fluidité en fonction du contexte de communication.

Le plurilinguisme est une pratique courante dans de nombreux pays, où les personnes interagissent dans plusieurs langues tout au long de leur vie, soit en raison de la diversité linguistique de leur milieu social et culturel, soit grâce à des politiques linguistiques favorisant l'apprentissage de plusieurs langues. Outre le plurilinguisme, la diglossie est un autre phénomène linguistique qui mérite d'être exploré. La diglossie se réfère à une situation où deux variétés linguistiques coexistent dans une même société, mais sont utilisées dans des contextes différents. Habituellement, l'une des variétés est considérée comme étant la variété « haute » ou « prestige », tandis que l'autre est considérée comme étant la variété « basse » ou « vernaculaire »<sup>8</sup>.

La diglossie peut avoir des implications sociales et politiques importantes, reflétant des

---

<sup>8</sup> Ferguson, Ch. A. 1959. Diglossia. *Word*, 15, 325-340.

hiérarchies linguistiques et socio-économiques au sein d'une société. Dans de nombreuses situations de diglossie, la variété « haute » est souvent associée au pouvoir, au prestige et à l'éducation, tandis que la variété « basse » est perçue comme moins valorisée socialement. En conclusion, le plurilinguisme et la diglossie sont deux phénomènes linguistiques essentiels qui témoignent de la diversité et de la complexité des systèmes linguistiques à travers le monde, offrant des perspectives uniques sur les dynamiques sociales et culturelles des sociétés plurilingues.

## **1.7 Le concept de diglossie**

Le plurilinguisme est une pratique répandue dans de nombreux pays, où les individus communiquent dans plusieurs langues tout au long de leur vie, soit en raison de la diversité linguistique de leur milieu social et culturel, soit grâce à des politiques linguistiques favorisant l'acquisition de plusieurs langues.

Afin de définir une situation de « diglossie », Ferguson a d'abord proposé plusieurs critères linguistiques qui ont été abandonnés par la suite, ainsi que des critères sociolinguistiques adoptés par ses successeurs. De son côté, la variété « haute » est codifiée, prestigieuse, enseignée à l'école, possède un riche patrimoine littéraire et est utilisée uniquement dans des cadres formels.

En raison de la variété des cas observés, John Gumperz a choisi de substituer la restriction aux langues apparentées par la notion de « répertoire verbal », tandis que Joshua J. Fishman a modifié ce concept en supprimant ce critère. Un modèle proposé par Fishman met en évidence les relations entre les pratiques individuelles (le « bilinguisme ») et les statuts des langues dans un contexte social donné (la diglossie). Il a schématisé et conceptualisé ces relations en utilisant différents exemples de situations plurilingues dans un modèle abstrait, afin de mieux appréhender les dynamiques en jeu, plutôt que de les classer strictement en fonction de leur complexité intrinsèque.

Dans le contexte du LGM en Éthiopie, le concept de diglossie revêt une importance particulière en raison de la diversité linguistique présente dans le pays ainsi que de la politique linguistique spécifique du système éducatif éthiopien.

En Éthiopie, la diglossie est une réalité linguistique courante, avec l'amharique comme langue officielle et l'existence de nombreuses autres langues régionales parlées par divers groupes

ethniques à travers le pays. Au LGM, qui est situé à Addis-Abeba, une ville cosmopolite où différentes langues et cultures se côtoient, la diglossie peut se manifester de plusieurs façons :

1. Enseignement en amharique et autres langues régionales : bien que l'amharique soit souvent la langue d'enseignement principale dans les écoles éthiopiennes, y compris au LGM, les élèves peuvent également être exposés à d'autres langues régionales, notamment l'afan oromo, le tigrinya, le somali, etc., en fonction de leur origine ethnique et de la politique linguistique de l'école.

2. Variété linguistique dans les interactions sociales : en dehors des salles de classe, les élèves peuvent utiliser une variété de langues pour communiquer entre eux en fonction de leur langue maternelle ou de leurs préférences linguistiques. Cette diversité linguistique contribue à un environnement multiculturel et multilingue au sein de l'école.

3. Apprentissage des langues étrangères : dans le cadre des programmes d'apprentissage des langues étrangères, tels que l'anglais ou le français, les élèves peuvent être exposés à une variété de diglossie, en apprenant une variété standard de la langue cible tout en étant également exposés à des accents ou des variantes régionales de cette langue.

En tant qu'institution éducative, le LGM peut être confronté à des défis et des opportunités liés à la diglossie, notamment en ce qui concerne l'élaboration de politiques linguistiques inclusives, la promotion du multilinguisme et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle parmi les élèves et le personnel enseignant. Il est important que l'école reconnaisse et célèbre la richesse linguistique et culturelle de ses élèves, tout en veillant à ce que tous les élèves aient accès à une éducation de qualité dans un environnement linguistiquement inclusif.

## **1.8 L'alternance codique dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères Définition générale**

Le code-switching, également appelé alternance codique en anglais, est une pratique fréquente dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Cette méthode implique de changer de langue pendant une conversation ou une activité d'apprentissage.

Il apparaît qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord par rapport à la signification de cette notion et ses fonctions les plus importantes. Selon Castellotti (1997 : 403), l'alternance codique désigne « toutes les formes de passage d'une langue à l'autre dans la classe. »

L'alternance codique, c'est « quand l'enseignant recourt simultanément aux deux langues présentes dans la classe. » Selon Causa (1997 : 458). L'alternance codique peut exister « à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communications » par des locuteurs. (Riley. 2003 : 13)

La définition utilisée dans ce travail met au centre d'intérêt l'emploi d'une langue maternelle (LM) et d'une langue cible (LC) dans des situations de communication pendant les cours par des participants. Selon Coste (1998 : 398), une alternance par défaut veut dire que les acteurs recourent à la langue qu'ils connaissent le mieux. Comme Causa dit dans son livre (2002 : 39), l'utilisation de deux langues est une stratégie communicative pour des enseignants et des apprenants pendant les cours. (Ceci va être développé dans les paragraphes suivants. ) Par ailleurs, il est nécessaire de mentionner que si les apprenants n'ont pas la même LM, l'usage de celle-ci est moins présent, mais ils emploient peut-être une autre langue qu'ils connaissent tous, comme l'anglais. (Castellotti. 2001 : 58).

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, l'alternance codique peut servir à diverses fins :

1. Clarification et compréhension : Les enseignants peuvent utiliser l'alternance codique pour clarifier des concepts difficiles ou des instructions en passant à la langue maternelle des élèves.
2. Encouragement de la participation : Encourager les apprenants à s'exprimer dans la langue cible en leur permettant d'utiliser leur langue maternelle pour combler les lacunes de vocabulaire ou de grammaire.
3. Création d'un environnement bilingue : En utilisant l'alternance codique de manière contrôlée, les enseignants peuvent créer un environnement bilingue où les élèves sont exposés à la fois à la langue cible et à leur langue maternelle.

4. Développement de la conscience linguistique : l'alternance codique peut aider les apprenants à prendre conscience des similitudes et des différences entre leur langue maternelle et la langue ciblée, ce qui peut faciliter l'apprentissage.

Cependant, il est important que l'alternance codique soit utilisée de manière stratégique et contrôlée. Une utilisation excessive peut entraver le développement de la compétence linguistique dans la langue cible et créer une dépendance excessive à la langue maternelle. Les enseignants doivent donc trouver un équilibre entre l'utilisation de l'alternance codique comme outil d'apprentissage et le maintien d'un environnement propice à l'acquisition de la langue cible.

### **1.8.1 L'usage de l'alternance codique dans l'enseignement**

Selon Causa (2002 :52) nous a donné une liste de raisons pour lesquelles les enseignants utilisent la LM pendant les cours de langue étrangère :

- 1 *La formation initiale ;*
- 2 *La compétence dans la langue enseignée ;*
- 3 *Le contexte dans lequel il travaille ;*
- 4 *L'objectif de la séquence ;*
- 5 *La volonté d'affirmer son statut interactif ;*
- 6 *La volonté de se faire comprendre et de transmettre les savoirs en langue cible ;*
- 7 *La volonté de créer une relation plus interpersonnelle avec les apprenants ;*
- 8 *La volonté de s'intégrer au groupe-apprenants ;*
- 9 *La possibilité de créer des ponts entre langue cible et langue maternelle.*

Ainsi, nous voyons que les enseignants peuvent employer une LM pour des raisons très variées. En même temps, ils sont normalement toujours concernés par rapport au contrat didactique. De plus, il existe plusieurs facteurs différents pour lesquels les enseignants utilisent l'alternance codique. Ici, nous trouvons des raisons communicatives, des raisons pédagogiques et des raisons plutôt interactionnelles. (Causa. 2002 : 53)

Il y a des facteurs qui se trouvent en dehors de la classe qui peuvent aussi influencer une utilisation de l'alternance codique (points 1-3). Premièrement, il s'agit de la compétence des enseignants et de leur niveau dans la langue étrangère qu'ils enseignent. Il est probable que les

enseignants utilisent leur LM comme la langue de base dans les cours de langue étrangère. Cela veut dire que ceux qui sont non-natifs de la LC utilisent plus leur propre LM, selon Causa. Ensuite, pour que les enseignants s'intègrent au groupe d'apprenants (point 8), l'utilisation de leur LM rend la tâche plus facile. (Idem : 49-50)

Pour étudier un peu les facteurs internes, nous trouvons plus de raisons qui sont plutôt pédagogiques et interactionnelles. L'alternance codique peut être utilisée par les enseignants pour donner des explications et des consignes (point 6). Autrement dit, des messages importants par rapport à la LC pour être sûr que les apprenants sont compris. Causa mentionne aussi que l'alternance codique peut attester d'une position supérieure des enseignants parce qu'ils montrent leur maîtrise de la langue étrangère (point 5). Les enseignants utilisent l'alternance codique pour obtenir un lien personnel au lieu d'une relation pédagogique (point 7). Cela veut dire qu'il y a plus de conversations authentiques dans les salles de classes pour faciliter des relations entre les enseignants et des apprenants. (Causa. 2002 : 51) Selon Castellotti (2001 : 65), l'alternance codique donne la possibilité d'avoir des communications plus complexes et variées pendant les cours. Ainsi, l'interaction est renforcée.

Utiliser la LM pour organiser le cours peut être fait relativement rapidement et les enseignants peuvent ensuite basculer vers la LC pour la suite. (Castellotti. 2001 : 53) Autrement dit, il s'agit souvent d'économiser un temps limité. Ensuite, Castellotti a trouvé que les enseignants utilisent la LM pour être sûrs que les apprenants aient compris, pour s'assurer qu'ils ont été compris. D'ailleurs, les enseignants peuvent aussi utiliser la LM pour « éviter que les élèves ne se sentent dérouterés » (Cambra 1997 : 425). Ou encore, s'ils anticipent des difficultés dans la langue étrangère. (Castellotti, 2001 : 56) De surcroît, par rapport à la métalinguistique, les enseignants et les apprenants peuvent utiliser la LM pour réfléchir à la LC, pour comprendre le système linguistique parce que souvent la terminologie est vue comme problématique. (Idem : 54)

Par ailleurs, ce sont souvent les apprenants qui prennent l'initiative de changer de langue, notamment de revenir à la LM. Toutefois, les enseignants peuvent l'accepter ou non. S'ils acceptent, il est nécessaire d'utiliser la LM de temps en temps. Cette occasion donne aussi la possibilité de créer des liens entre les deux langues, et ainsi les apprenants connaissent les

différences et les similarités entre ces langues (point 9). (Causa. 2002 : 51-52)

Castellotti (2001 : 57) a aussi trouvé que le choix des langues est influencé par l'objectif du cours (comme Causa : point 4). Par exemple, si le but est plutôt la connaissance de la culture, au lieu de la linguistique, les enseignants utilisent fréquemment la LM. Par ailleurs, Cambra (1997 : 426) a trouvé dans sa recherche que l'humeur des enseignants, ou s'ils sont fatigués, influence le choix de l'alternance codique, notamment qu'ils recourent à la LM.

Enfin, une évaluation faite par les enseignants peut décider de l'alternance codique ou de l'utilisation exclusive de la LM des apprenants pendant les cours. C'est surtout le niveau des apprenants qui est évalué et celui-ci est lié aux représentations des enseignants parce qu'il s'agit souvent d'une estimation de la compétence des apprenants. D'ailleurs, le niveau des enseignants dans la LC est aussi évalué et peut parfois influencer l'enseignement. (Causa. 2002 : 95-96).

L'alternance codique peut être un objet d'étude fascinant en linguistique, car elle reflète souvent des dynamiques sociales, culturelles et psychologiques complexes.

## **Chapitre 2 : Langue et théories de l'apprentissage**

### **2.1 La langue d'enseignement**

La langue d'enseignement fait référence à la langue principalement utilisée pour enseigner dans un système éducatif donné. Cela peut varier d'un pays à l'autre ou même à l'intérieur d'un pays où plusieurs langues sont pratiquées. Dans de nombreux pays, il s'agit de la langue officielle ou dominante, mais il peut également y avoir des situations où l'enseignement est effectué dans une autre langue pour des raisons historiques, politiques ou culturelles. La langue d'enseignement joue un rôle crucial dans l'accès à l'éducation et peut influencer la maîtrise des matières enseignées par les élèves.

La notion de « langue maternelle » était définie selon les cadres établis. La sociolinguistique nous a conduit à privilégier le concept de « langue d'appartenance ». Toutefois, dans le cadre scolaire, d'autres termes comme « langue-cible/langue-source » sont fréquemment employés pour décrire la dynamique d'apprentissage, en supposant que l'apprentissage est un but explicite pour l'auditeur. Des expressions telles que « langue première/seconde » ou « langue 1/langue 2 » sont également utilisées, où l'ordre d'appropriation est le critère principal. Ces mots ne conviennent pas à la situation du LGM, où tous les enfants sont scolarisés en français dès l'âge de trois ans, peu importe leur nationalité ou le nombre de langues parlées dans leur famille. Mais tout le monde n'est pas familier avec cette langue. Il est donc plus opportun de poser des questions sur les notions de langue étrangère, de scolarisation/enseignement et de langue seconde avant d'analyser les principes didactiques qui s'y rapportent.

Au LGM, les langues d'enseignement sont l'anglais, le français et l'amharique, ce qui permet aux élèves de vivre une expérience éducative variée et multilingue.

#### **2.1.1 Une langue étrangère**

Une langue étrangère désigne une langue qui ne correspond pas à la langue maternelle d'une personne ou à la langue principale d'un pays ou d'une région spécifique. Elle peut servir de deuxième langue ou de langue supplémentaire pour communiquer, étudier, travailler ou se divertir.

Le caractère « étranger » d'une langue dépend du point de vue du locuteur. Cette langue peut

servir à exprimer son statut d'alloctte lors d'une conversation, à parler de son parcours linguistique personnel ou à l'occasion d'une situation d'acquisition ou d'apprentissage.

Il s'agit donc d'un concept linguistique spécifique, même s'il peut être mal compris : un locuteur « natif » et un locuteur « étranger » peuvent parler de la même langue (le français, par exemple), mais leurs perceptions de celle-ci ne sont pas forcément identiques, puisqu'elles sont influencées par des normes sociolinguistiques variables.

En termes d'enseignement, Louise Dabène et Jean-Pierre Cuq ont repéré trois éléments clés qui influencent le degré de xénité d'une langue :

- Vivre loin de son pays d'apprentissage linguistique modifie la perception de cette langue.
- Les différences culturelles, variables et non toujours liées à la distance géographique, influencent la facilité et l'attrait de l'apprentissage.
- La distance linguistique, traditionnellement vue comme un critère distinguant les langues « faciles » des langues « difficiles » à apprendre, est remise en question par Dabène, qui souligne l'inefficacité relative des analyses contrastives en raison de l'imprévisibilité des erreurs des apprenants sur le plan linguistique, comme nous le discuterons ultérieurement.

Comme mentionné plus haut, la France reste souvent floue pour beaucoup d'entre eux, mais son caractère exotique peut être une motivation. En outre, même si les différences entre le français, langue d'enseignement principale au LGM, et l'amharique, langue d'enseignement principale du pays, ne bloquent pas l'apprentissage du français, alors que l'amharique est rarement maîtrisé de manière efficace par les élèves. Quant à l'échange avec les locuteurs natifs, nous avons vu qu'il est restreint dans les deux sens et qu'il pose plus de questions identitaires que de progrès linguistiques. L'apprentissage est influencé par ces facteurs d'étrangeté, mais ils se présentent de différentes façons chez chaque élève du LGM.

Même si ces éléments sont pertinents, ils semblent encore peu opérationnels pour définir un cadre didactique global. De plus, le français n'est pas seulement une langue étrangère (FLE), puisqu'il est aussi utilisé comme langue d'enseignement dans la majorité des matières.

### **2.1.2 Langue de scolarisation**

Dans de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, la question de la langue d'enseignement est d'une importance capitale. La langue de scolarisation est généralement

choisie pour sa capacité à servir de principal vecteur des savoirs académiques, ce qui en fait un facteur clé de la réussite des élèves. Cette approche est souvent justifiée par la nécessité d'assurer une compréhension optimale des matières enseignées et de favoriser la cohésion sociale au sein de l'établissement à travers l'usage d'un langage commun.

La « langue de référence » développée par Michèle Verdelhan-Bourgade en 2002, selon Sophie Moirand et Louise Dabène, fait la distinction entre les fonctions d'apprentissage et de socialisation. L'enseignement de cette langue, qui est standardisé par l'écrit à l'école, joue un rôle essentiel dans la transmission des connaissances. Toutefois, le critère rigoureux de l'acquisition (en milieu naturel) par rapport à l'apprentissage (en milieu guidé) est considéré comme trop limité, puisque l'apprenant établit des liens entre ses différents contextes de socialisation. Au Lycée Guebre Mariam (LGM), même si les méthodes d'enseignement diffèrent, les étudiants issus de familles non francophones sont inculqués à l'école en français. De la même manière, les étudiants éthiopiens apprennent l'amharique et développent des compétences en lecture et en écriture dans ces deux langues. La langue de référence n'est donc pas la même pour tous les Étudiants.

Cette caractéristique du français comme « véhicule des savoirs scolaires » est aujourd'hui mise en évidence par certains chercheurs en didactique du français. Les textes officiels de l'AEFE introduisent le concept de « français langue de scolarisation » (FLSCO), une notion qui semble correspondre à la réalité des élèves plurilingues au LGM. Ces étudiants fusionnent leur vocabulaire constitué de leurs langues maternelles (ou « langues de culture ») avec le français, langue apprise et utilisée à l'école. L'institution a la responsabilité de mettre en valeur cette langue de scolarisation, considérée comme indispensable à la réussite scolaire. On pourrait donc considérer le FLSCO comme une méthode pédagogique qui favorise le développement de la compétence linguistique cognitive/académique (CALP), un concept qui a été très apprécié par Cummins.

Le concept de français enseigné comme langue ni maternelle ni étrangère, selon Vigner G. (1992), repose sur la reconnaissance d'une distinction claire entre le monde scolaire et celui de la socialisation. Selon l'écrivain, cette méthode permettrait d'enseigner de manière plus efficace la norme linguistique transmise par le système éducatif public. Il est essentiel de promouvoir cette norme comme un élément clé de la réussite scolaire, en mettant à l'écart les autres normes

linguistiques qui sont présentes dans l'environnement. La conformité à cette norme standard, au-delà de l'origine linguistique, serait la base du succès des élèves.

Selon Verdelhan-Bourgade M., en 2002, il est souligné que l'acquisition des comportements linguistiques sociaux peut être ambiguë en fonction des utilisations que l'élève fera ultérieurement de sa langue de scolarisation. Bien qu'un élève revienne dans son environnement d'origine, il garde une idée de la diversité linguistique qu'il a acquise lors de sa scolarité. Il serait illusoire, voire dangereux, de penser que la construction identitaire d'un élève puisse se succéder sans heurts sociolinguistiques. Les sociologues de l'éducation ont montré que la réussite scolaire ne se résume pas aux résultats scolaires et que les théories sur le déficit linguistique ne sont pas suffisantes pour expliquer tous les échecs.

L'idée de FLSCO est profondément ancrée dans une culture scolaire qui vise à développer des compétences dans une perspective centrée sur une seule langue. Si l'on considère ce concept comme universel, on suppose que la seule norme scolaire légitime est la norme unique, alors que plusieurs normes coexistent, formant ainsi une configuration complexe. Il est donc impossible que son enseignement soit efficace sans prendre en considération les diverses forces normatives qui interagissent, sans reconnaître la légitimité des autres normes existantes. Dans le cadre du LGM, il est essentiel de considérer le FLSCO dans une perspective fonctionnelle : il constitue un domaine linguistique particulier (le domaine scolaire) qui est intégré dans un contexte spécifique marqué par des interactions entre langues et cultures, une asymétrie et des réseaux linguistiques diversifiés. Selon nous, la notion de « langue seconde » tient aujourd'hui mieux compte de la complexité de la configuration didactique au LGM.

### **2.1.3 Une langue seconde**

Selon Cuq J-P (1991), il est constaté que ni la pédagogie du français langue maternelle ni celle du français langue étrangère n'étaient efficaces dans certaines situations, ce qui pousse les chercheurs à rechercher des invariants dans les contextes d'enseignement : quel était le statut du français dans ces écoles et sociétés ? Toutefois, les différences importantes dans ces statuts ne permettaient pas de créer un champ défini et autonome.

Le souci didactique de s'adapter à des contextes où le français n'est ni totalement étranger ni totalement assimilé par les élèves a conduit à l'apparition du concept de « français langue seconde », enseigné dans des environnements multilingues et diglossiques (Martínez P., 1997).

Cette définition reconnaît son rôle spécifique dans le développement des élèves, mais ce rôle reste à préciser : est-ce qu'il est important sous l'angle des apprenants ou du système éducatif ? En outre, comme on l'a vu, le concept de « communauté » pose souvent des interrogations dans le contexte proposé.

Selon Vigner G. (2001), les méthodes pédagogiques ont une histoire ancienne, remontant aux préoccupations pédagogiques du XIX<sup>e</sup> siècle en France. À l'époque, il s'agissait de normaliser l'usage d'une langue qui représente l'identité nationale, en écartant les langues parlées par les élèves de l'école, pour les plonger dans une langue-culture avec des normes linguistiques explicites et valorisées. Cette langue était principalement enseignée par l'écrit, servant à représenter le monde à travers des connaissances particulières et des codes rhétoriques particuliers, ignorant voire stigmatisant le principe même de variation.

Selon Jean-Pierre Cuq, l'expression a vu le jour dans les années 1970, alors que de nombreux pays africains ont été décolonisés. Dans les colonies, ces pays enseignent le français comme langue maternelle à des élèves sélectionnés, dans le but de faire du français la langue nationale. Toutefois, avec la démocratisation de l'éducation et l'ouverture des écoles à des publics variés, une prise de conscience s'est développée : si la majorité des élèves apprenaient le français, ce n'était ni leur langue de culture ni leur langue de communication quotidienne.

L'émergence d'une pédagogie africaine a été le résultat de cette prise de conscience, qui avait pour objectif d'enseigner le français comme langue de communication internationale et comme moyen d'accès aux connaissances, tout en préservant les valeurs liées aux différentes langues culturelles. La motivation derrière cette approche était la prise en compte de la diversité des contextes linguistiques et la volonté de lutter contre une diglossie perçue comme une forme d'aliénation. Les changements dans les pratiques linguistiques dans ces pays francophones ont donc permis de mieux prendre conscience de l'importance des différences linguistiques.

Selon Jean-Pierre Cuq, le Français langue de scolarisation (FLS) est aujourd'hui un concept à part entière, bien qu'une méthodologie adéquate soit encore à élaborer. Selon une approche variationniste, celle-ci reposerait sur l'intégration de toutes les fonctions de la langue en question

: fonction de scolarisation (rapprochant du FLM), fonction de communication (rapprochant du FLE), etc.

En 2001, Gérard Vigner se positionne fermement dans le contexte scolaire. Il décrit une situation où le français est enseigné à des élèves issus d'autres langues et cultures, pour qui cette langue n'est pas familière, bien qu'elle ne soit pas étrangère au sens habituel du terme. Il préfère ne pas préciser davantage, estimant que cette réalité est ancrée dans la diversité des approches, des niveaux d'analyse et des perspectives qui contribuent à façonner une représentation propre.

Il distingue trois groupes d'élèves en prenant en compte la diversité des situations d'apprentissage : ceux qui vivent dans des environnements où le français est largement utilisé et valorisé en dehors de l'école, comme en France ; ceux qui vivent dans des pays francophones et multilingues, comme en Afrique noire, par exemple ; et ceux qui vivent dans un environnement totalement exolingue où leur pratique du français est essentiellement scolaire, comme au LGM.

Avec l'idée que le succès scolaire est conditionné par l'adaptation des pratiques pédagogiques à la réalité identifiée, une approche didactique du Français langue seconde (FLS) a pour objectif principal de favoriser une réflexion en lien direct avec les compétences variées des élèves. Il est important de prendre en compte trois axes complémentaires :

- La manière dont la langue seconde est perçue dans le contexte donné ;
- L'influence culturelle de cette langue pour les élèves et l'institution ;
- Le niveau de maîtrise du code linguistique nécessaire.

La didactique du FLS vise donc à faire prendre conscience aux enseignants qu'ils ne sont pas seuls dans leur enseignement (le statut même du FLS n'étant pas encore défini), tout en leur offrant des outils « variationnistes » pour développer des pratiques d'enseignement adaptées à chaque contexte particulier. Plus largement, il est possible que les programmes officiels de l'Éducation Nationale continuent de s'adapter à cette approche.

## **2.2 Approches pour enseigner et apprendre une langue étrangère**

Il y a différentes approches pour apprendre une langue étrangère et dans les paragraphes qui suivent, nous examinerons quelques-unes, de la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche

communicative<sup>9</sup>.

Chaque approche a ses avantages et il est souvent utile de combiner plusieurs approches pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants et favoriser un apprentissage complet et efficace de la langue étrangère.

Il est possible que les apprenants apprennent le français par ces méthodes et approches, mais comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues*<sup>10</sup> (CECRL) (2001 : 108) le démontre : les théoriciens ne sont pas tous du même avis sur comment les élèves apprennent une nouvelle langue, donc nous ne pouvons pas mentionner qu'une méthode d'apprentissage. Nous pouvons d'ores et déjà présenter le contrat didactique que Causa (2002 : 3) emploie dans son ouvrage.

*Dans toute situation d'enseignement, l'un des interactants – présumé compétent – a pour mission de transmettre un corpus de connaissances ou un savoir-faire à un public moins savant que lui. Pour que cette « passation » du savoir puisse s'opérer, il faut que le participant compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir. (F. Cicurel. 1994, p.103)*

### **2.2.1. La méthodologie grammaire – traduction**

Cette méthode a été importante depuis le début de la pensée didactique. Elle est basée sur l'enseignement des langues anciennes et des langues mortes, comme le latin. (Puren. 1988 : 24) Le but était toujours de connaître les règles de grammaire, de trouver les traductions pour comprendre les textes et puis la mémorisation par cœur. Elle est donc vue comme traditionnelle. Nous avons vu que, par exemple, les instructions officielles en 1964 (voir 2.1.1) étaient probablement influencées par la méthodologie grammaire-traduction.

Aujourd'hui, cette méthode est « considérée comme inefficace » (Castellotti. 2001 : 17), parce qu'elle est basée sur des langues mortes, sans compter que des textes, écrits sont la base dans cet apprentissage. (Idem :17) De plus, cette méthode ne développe pas nécessairement la pensée logique. Souvent, l'enseignement est basé sur le béhaviorisme puisque ce qui est considéré comme objectif essentiel d'apprentissage est transféré des enseignants aux

---

<sup>9</sup> L'approche donne une direction dans la manière de penser, alors que la méthode décrit les étapes pas à pas

<sup>10</sup> « Le cadre est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de " parvenir à une plus grande unité parmi ses membres " » (Ministère éducation nationale. 22 mars 2013)

apprenants. Les compétences en Langue Maternelle (LM) sont plus visibles au sujet de cette méthode que les compétences en Langue Cible (LC). (Idem : 16).

Cette approche met l'accent sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire à travers des exercices de traduction. Bien qu'elle soit moins centrée sur la communication, elle peut être utile pour comprendre les structures de la langue.

### **2.2.2. La méthodologie directe**

En réponse à la grammaire-traduction, on trouve la méthode directe, qui est en vigueur depuis le début du vingtième siècle. Elle a surgi dans un contexte historique (guerres mondiales et collaborations économiques internationales grandissantes), où il était important d'apprendre une nouvelle langue rapidement parce qu'il était devenu nécessaire de communiquer vite et mieux avec d'autres pays. (Puren. 1988 :100) Le but de cette méthode est de communiquer et de penser dans la LC. Comme le nom l'indique, il s'agit de ne pas utiliser la LM en classe pour s'approprier la LC. (Castellotti. 2001 : 17) Autrement dit, l'usage de la LM dans l'enseignement de langue étrangère est interdit. Pour que les apprenants comprennent la LC, l'enseignant utilise des démonstrations, des actions, des photos et des mimésis comme techniques d'apprentissage. (Richards et Rodgers. 2001 : 11)

La méthodologie directe, aussi connue sous le nom de méthode directe ou méthode naturelle, est une méthode d'enseignement des langues qui encourage l'immersion totale dans la langue cible, sans passer par la traduction ou l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant. Dès le début de l'apprentissage, cette approche met l'accent sur l'utilisation authentique de la langue cible, incitant ainsi les élèves à penser et à communiquer directement dans cette langue.

### **2.2.3. La méthode audio - oral**

Depuis les années 1960, avec la méthode audio-orale, les enseignants et les apprenants peuvent être aidés par une LM dans l'apprentissage. Surtout, ils basculent vers la LM « pour présenter la signification de nouveaux éléments et de phrases modèles en langue étrangère ». (Causa.2002 :42) Puis, plus on utilise la langue oralement en classe, plus il sera aisé de s'en servir en dehors du milieu scolaire. (Puren. 1988 : 128).

L'apprentissage de la nouvelle langue se passe en deux étapes. Premièrement, les apprenants

écoutent un dialogue où les nouvelles informations sont présentées. Deuxièmement, ils imitent ou reproduisent le dialogue, puis ils le mémorisent. (Simensen. 2007 : 51)

Les apprenants sont passifs dans leur apprentissage, ils vont faire ce que l'enseignant demande. Par contre, les enseignants vont être actifs et centraux dans l'apprentissage des apprenants. Ils sont aux commandes de ce qui se passe pendant les cours. Une communication active entre enseignant et apprenant est vue comme la meilleure façon d'apprendre la LC. (Richards et Rodgers. 2001 : 62)

La méthode audio-orale est une approche d'enseignement des langues qui met l'accent sur l'écoute et la parole plutôt que sur la lecture et l'écriture. Cette méthode est souvent associée à l'enseignement des langues étrangères, où l'objectif principal est de développer la capacité à comprendre et à parler la langue de manière fluide et naturelle.

#### **2.2.4. L'approche communicative**

Les années 80 ont radicalement changé l'enseignement des langues. « Il est certain que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception du rôle d'enseignant et d'apprenant. » (Kramsch.1991 :7) Cette approche est vue comme une réaction contre la méthode audio-oral. (Richards et Rodgers. 2001 : 153) Elle est basée sur une théorie qui dit que le langage est égal à la communication. Cette théorie est largement développée sur les pensées de Chomsky et Hymes. Le premier s'intéressait à une « compétence linguistique ». C'est-à-dire la compétence automatique et instinctive qu'a un individu à connaître les règles de grammaire de sa langue maternelle et à pouvoir reconnaître une phrase ou une construction correcte. Pour Hymes, la « compétence communicative » était importante. Cela veut dire que le locuteur prend en compte le contexte, notamment qu'il adapte son discours à la situation. (Riley. 2003 : 15)

Nous voyons comment CECRL définit le mot clé : « Communiquer, c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique). » (Ministère de l'éducation nationale. 22 mars 2013) Donc, nous pouvons dire que CECRL est influencé par l'approche communicative :

*Afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives. De nombreuses activités communicatives telles que la conversation ou la correspondance, par exemple, sont interactives, c'est-à-dire que les participants sont tour à tour locuteur(s)/scripteur(s) et destinataire(s).* (CECRL. 2001 : 48).

Pour présenter encore quelques aspects de cette approche par opposition aux méthodes directe et audio-orale, nous pouvons mentionner que le sens est important quand les apprenants utilisent la LC. Puis, par rapport aux langues, ils peuvent avoir recours à la LM si la situation le permet, autrement dit si la LM aide les apprenants dans leur apprentissage. La traduction est aussi permise s'elle est nécessaire par rapport à l'apprentissage. (Richards and Rodgers. 2001 : 156-157)

Le rôle principal des apprenants, c'est de communiquer et d'utiliser la LC dans des interactions avec leurs camarades en classe. « D'utiliser une stratégie communicative veut dire de préparer, effectuer et surveiller des activités communicatives en plus de corriger des erreurs quand il est nécessaire. » (Rammeverket. 2007 : 72). (Notre traduction) Par ailleurs, ils peuvent parler sans être interrompus par des corrections, ils reçoivent des conseils de la part de l'enseignant progressivement. Ce qu'ils font correctement est au centre. (Richards and Rodgers. 2001 : 166)

*De nombreuses situations – sinon toutes – supposent des types d'activité mixtes. En cours de langue, par exemple, l'apprenant peut avoir à écouter un exposé du professeur, à lire un manuel à voix basse ou à haute voix, à communiquer en sous-groupe avec ses camarades sur un projet, à faire des exercices ou à rédiger un texte et même à jouer le rôle de médiateur, soit dans le cadre d'une activité scolaire, soit pour aider un camarade.* (CECRL. 2001 : 48)

Le rôle d'enseignant est de faciliter les bonnes communications entre tous les apprenants. L'enseignant est comme un guide, un administrateur pendant les cours de langue étrangère et il les organise (Richards et Rodgers, 2001 : 167). Alors, nous pouvons dire que le cognitivisme et le socio culturalisme sont tous deux présents dans l'apprentissage, car les apprenants doivent traiter et trouver la connaissance eux-mêmes et peuvent souvent s'entraider.

Enfin, il est nécessaire de dire que les quatre méthodes mentionnées ici n'ont pas cessé d'exister dans les salles des langues étrangères, même si de nouvelles méthodes ou approches sont arrivées.

**Pour conclure**, cette partie a aidé à comprendre un peu l’histoire du cours de Français et le contexte d’aujourd’hui. Ensuite, elle a donné une opportunité de connaître plusieurs manières d’enseigner et d’apprendre une langue étrangère.

Cette approche met l'accent sur la communication réelle dans la langue cible. Les apprenants sont encouragés à utiliser la langue dans des situations pratiques et à se concentrer sur la compréhension et l'expression orale.

### **2.3 Les défis de la communication inter-élèves**

La communication entre élèves dans un environnement scolaire comme le LGM implique plusieurs enjeux, notamment en ce qui concerne les langues et les interactions. Voici quelques-uns de ces enjeux :

1. **Langues utilisées** : dans un établissement comme le LGM, où l'enseignement peut être dispensé dans plusieurs langues (comme le français, l'amharique ou l'anglais), la communication entre les élèves peut être multilingue. Cela peut créer des défis, mais aussi des opportunités d'apprentissage pour les élèves qui peuvent ainsi développer leur compétence dans différentes langues.
2. **Barrières linguistiques** : les élèves peuvent rencontrer des difficultés à communiquer efficacement s'ils ne maîtrisent pas la langue principale utilisée dans l'établissement. Cela peut créer des situations où certains élèves se sentent exclus ou isolés. La gestion de ces barrières linguistiques est donc un enjeu important pour favoriser une communication inclusive.
3. **Interactions interculturelles** : Le LGM accueille probablement des élèves de diverses origines culturelles et linguistiques. Les interactions entre ces différents groupes d'élèves peuvent enrichir l'environnement scolaire, mais peuvent également être sources de malentendus ou de conflits dus à des différences culturelles. Il est donc crucial de promouvoir la compréhension interculturelle et le respect mutuel.
4. **Compétences de communication** : La communication entre élèves est également une occasion pour ces derniers de développer leurs compétences sociales et communicationnelles. Apprendre à écouter, à exprimer ses idées de manière claire et respectueuse, à travailler en équipe, sont autant de compétences essentielles qui peuvent être développées à travers les interactions entre pairs.

5. Inclusion et diversité : La communication entre élèves doit être inclusive et respectueuse de la diversité présente dans l'établissement. Cela signifie veiller à ce que tous les élèves se sentent écoutés, valorisés et inclus, quel que soit leur bagage linguistique, culturel ou socio-économique.

Les élèves signalent qu'ils mêlent les langues en famille, même dans des milieux monolingues, ce qui semble refléter une valorisation du bilinguisme entre pairs. Ainsi, nous avons exploré comment ils décrivent leurs pratiques à l'école. Une analyse de leurs réseaux sociaux révèle que leurs camarades d'école sont principalement leurs amis proches. Bien que le français soit la seule langue d'enseignement commune à tous, l'utilisation de plusieurs langues est courante dans leurs interactions. Cette diversité linguistique soulève la question de savoir si ces échanges sont principalement des expressions d'identité. Comment les informations circulent-elles alors ? En d'autres termes, comment évaluer les défis de communication pour ces élèves ? Leurs réponses suggèrent une approche plurilingue plutôt qu'une simple compétence linguistique. Cette distinction pourrait servir de fondement pour modéliser les différentes formes d'interactions entre les élèves.

## **2.4 Le Lycée Guebre Mariam hier**

Le LGM est une école renommée en Éthiopie, située à Addis-Abeba. Son histoire remonte à son établissement en 1948 par l'Empereur Haïlé Sélassié Ier. À l'origine, l'école était destinée à offrir une éducation de qualité aux enfants de la communauté éthiopienne d'origine étrangère, notamment aux enfants de diplomates et d'expatriés<sup>11</sup>.

Au fil des ans, le LGM est devenu l'une des institutions éducatives les plus prestigieuses du pays, offrant un enseignement solide allant du primaire au secondaire. Il a joué un rôle crucial dans la formation de nombreuses personnalités éminentes en Éthiopie, ainsi que dans la promotion de l'enseignement de qualité dans le pays.

Hier, comme les jours précédents, le LGM a probablement été le théâtre de nombreuses activités éducatives, telles que des cours, des activités parascolaires et des événements culturels. Il a probablement continué à jouer son rôle essentiel dans la formation des jeunes esprits et dans la promotion de l'excellence académique.

---

<sup>11</sup> Pour davantage de détails, référez-vous au chapitre 1 intitulé "1.2 Histoire du LGM".

La réputation d'excellence du LGM et son histoire prestigieuse, il y a de nombreux anciens élèves occupant des postes importants dans divers domaines en Éthiopie et à l'étranger.

Certains anciens élèves sont des leaders politiques, des entrepreneurs prospères, des universitaires éminents, des artistes accomplis, des professionnels de la santé respectés, des scientifiques de renom, ou encore des figures importantes dans d'autres domaines.

Pour montrer, voici quelques anciens élèves qui sont les fruits du LGM<sup>12</sup>.

- Liya Kebede, mannequin et actrice Éthiopienne
- Sahle-Work Zewde, présidente de la République depuis 2018, anciennement Secrétaire générale adjointe des Nations unies, ambassadrice d'Éthiopie en France
- Djénéba Diarra, secrétaire général de la Commission de l'Union africaine
- Helen Pankhurst, activiste, militante des droits des femmes
- Ethiopian Records (de son vrai nom Endeguena Mulu), producteur et musicien
- Amde Akalework, entrepreneur
- Betty G, chanteuse.
- Chef Yohanis, chef
- Dr. Amakelech Teferi, ingénieur agronome, femme d'affaires. Présidente de l'Association des anciens du lycée Guebre-Mariam (AALGM). Co-auteure du livre "Le lycée Guebre-Mariam entre histoire et témoignages : mélanges pour le septentenaire" et ainsi de suite.

## 2.5 Le Lycée Guebre Mariam aujourd'hui

Le LGM, situé à Addis-Abeba, la capitale de l'Éthiopie, est l'une des institutions éducatives les plus prestigieuses du pays. Fondé en 1947, il a une longue histoire de fournir une éducation de qualité et de former des leaders dans divers domaines. Aujourd'hui, le LGM continue de jouer un rôle crucial dans le paysage éducatif éthiopien.

Le LGM se distingue par son programme éducatif bilingue ou multilingue, permettant aux étudiants de développer leur maîtrise de l'amharique, de l'anglais et du français, des langues largement répandues à l'échelle mondiale, à l'exception de l'amharique. Ce programme renforce

---

<sup>12</sup> [Lycée Guebre-Mariam - Wikipedia](#)

les compétences linguistiques des élèves et élargit leurs horizons académiques et professionnels à l'échelle internationale.

En termes d'infrastructures, LGM dispose de bâtiments modernes et bien entretenus, de salles de classe équipées de technologies de pointe, de laboratoires scientifiques bien équipés et de bibliothèques riches en ressources. Ces installations offrent un environnement d'apprentissage propice où les élèves peuvent s'épanouir intellectuellement et développer leurs compétences dans divers domaines académiques et extracurriculaires.

Le corps professoral du LGM est composé d'enseignants hautement qualifiés et dévoués, dont beaucoup sont des experts dans leurs domaines respectifs. Ces enseignants s'engagent à fournir une éducation de qualité en adoptant des approches pédagogiques innovantes et en encourageant l'interaction et la participation des élèves en classe.

Par ailleurs, le LGM s'efforce de rester à jour avec les avancées technologiques et les tendances éducatives mondiales en intégrant les nouvelles technologies dans ses programmes d'enseignement et en offrant des opportunités de formation continue pour son personnel enseignant.

Après avoir examiné tout ce qui a été mentionné précédemment, Actuellement, d'après les observations et les réponses obtenues via le questionnaire et l'entretien que j'ai administré, il semble que l'opinion sur la qualité des enseignants ne soit pas unanime. Nous constatons de manière informelle que les familles des élèves et les anciens élèves expriment des préoccupations croissantes concernant l'évolution de LGM. Il est clair qu'il y a quelques ajustements nécessaires pour maintenir la grandeur et la réputation exceptionnelles de LGM pour qu'il puisse continuer de se positionner comme l'une des principales institutions éducatives en Éthiopie, offrant une éducation de qualité, des installations de classe mondiale et un environnement d'apprentissage stimulant pour ses élèves. Il reste un symbole d'excellence académique et de leadership éducatif dans le pays et continue de jouer un rôle vital dans la formation des futures générations de leaders éthiopiens.

Comme mentionné précédemment, concernant nos objectifs et notre problématique, nous devons travailler sur cette recherche pour identifier les changements survenus, les analyser et collaborer avec l'administration scolaire afin de trouver des solutions plus efficaces pour l'avenir du LGM.

## **Chapitre 3 : Méthodologie**

Cette partie a pour objet de présenter les différentes méthodes utilisées dans notre recherche et les raisons pour lesquelles nous les avons choisies. Durant le travail sur cette recherche, la nécessité de prendre plusieurs décisions est grande et cette action est faite fréquemment, tout au long.

Nous allons discuter des avantages que les méthodes donnent au projet et également des défis qu'elles peuvent entraîner. L'élaboration de ce travail comprend donc des outils essentiels à la recherche qualitative comme l'observation, l'entretien (pour les anciens élèves du LGM) et quantitative comme des questionnaires (pour les élèves et les enseignants).

Pour mener une approche complète, il est essentiel d'adopter une méthodologie variée afin d'explorer toutes les dimensions des pratiques linguistiques des élèves : non seulement leur utilisation des langues, mais aussi leur rapport au langage et à l'apprentissage. Notre approche globale est basée sur une méthodologie ethnographique, avec une immersion personnelle prolongée au sein du LGM (nos travaux ont commencé après quatre années de travail dans l'établissement). Nos décisions méthodologiques pour la collecte des données ont été influencées par cette immersion préalable : notre connaissance du terrain nous a permis d'adopter une approche informée et personnalisée dès le début de notre démarche.

### **3.1 Méthodes qualitatives et quantitatives**

La méthodologie qualitative se concentre sur la compréhension en profondeur des phénomènes sociaux et individuels, tandis que la méthodologie quantitative se concentre sur la quantification des phénomènes observables à l'aide de mesures numériques et d'analyses statistiques. Les deux approches ont leurs propres forces et limitations, et le choix entre les deux dépend souvent de la nature de la question de recherche et des objectifs de l'étude.

Les méthodes qualitatives sont utilisées quand des chercheurs vont approfondir l'étude d'expériences ou de la manière d'agir des participants. Il s'agit souvent d'un petit groupe de personnes. Des entretiens et des observations sont fréquemment utilisés pour développer des connaissances sur les participants et leur « monde ». La méthodologie qualitative est utilisée dans plusieurs domaines de recherche, comme la didactique, précisément parce que les individus sont l'objet de l'analyse. (Brinkmann & Tanggaard (éd). 2012 : 11-16)

En plus de la méthodologie déjà mentionnée, on trouve également la méthodologie quantitative. Il s'agit principalement de trouver et d'analyser des statistiques, et la quantité est importante dans cette méthodologie de recherche. Cependant, dans ce travail, nous avons décidé d'utiliser la méthodologie qualitative et quantitative parce que nous avons voulu faire des observations et des entretiens et en même temps préparer des questionnaires pour les élèves et les enseignants.

Ainsi, nous adoptons une méthode mixte pour recueillir des informations à la fois quantitatives et qualitatives auprès de différentes sources, dans le but d'accroître la fiabilité des résultats. Comme le font remarquer R. Quivy et L.V. Campenhoudt (2006 : 10) dans leur Manuel de recherche en sciences sociales, une enquête est souvent employée dans les recherches descriptives afin d'obtenir des données sur le sujet étudié à partir d'un ou plusieurs groupes de personnes, par le biais de questions envoyées. Ils soulignent l'utilisation fréquente de la méthode d'enquête dans les sciences sociales en raison de sa souplesse, qui permet de combiner différentes approches et d'utiliser différents moyens de collecte de données tels que les questionnaires, les entretiens, l'observation et les tests.

En résumé, l'utilisation de plusieurs méthodes d'investigation renforce la fiabilité et enrichit l'étude du sujet de recherche.

### **3.2. Procédé de collecte de données**

Avant de commencer à collecter des données au sein du LGM, où je travaille et effectue mes recherches, j'ai pris l'initiative de demander l'autorisation du proviseur. Après cette demande, j'ai reçu l'autorisation de démarrer la collecte de données.

Cependant, puisque mes recherches se situent au niveau secondaire, j'ai dû informer que j'ai l'autorisation pour le proviseur adjoint du secondaire. Nous avons donc discuté de mon projet de recherche, et avec l'assistance du proviseur adjoint, j'ai pu commencer mon enquête en distribuant les questionnaires.

Afin d'aborder notre sujet de recherche de manière méthodique et crédible, nous avons employé différents outils d'enquête. Nous utilisons des questionnaires, des entretiens et des observations participantes afin de recueillir des informations auprès des élèves, des enseignants et des anciens élèves du LGM. Il est essentiel que les parties impliquées participent activement afin d'atteindre nos objectifs. Grâce à l'association de ces divers outils de recherche, nous avons pu collecter des

informations complètes sur l'évolution passée et actuelle du LGM, sur les difficultés rencontrées et sur les recommandations pour son avenir.

Les données primaires ont été obtenues à partir de questionnaires soumis aux élèves et aux enseignants, d'entretiens avec le personnel administratif et d'anciens élèves du LGM, ainsi que d'observations effectuées au sein de l'école.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, après avoir discuté avec les parties prenantes, nous allons commencé à collecter les données à quatre niveaux pour bine avoir d'information sur LGM d'hier et d'aujourd'hui, d'abord avec les élèves en utilisant des questionnaires, puisque je travaille dans l'établissement, je ne me sentais pas comme un nouveau venu et c'était facile pour moi de communiquer avec les élèves, donc je leur ai expliqué clairement la recherche, pourquoi j'avais besoin de leurs commentaires et j'ai tout rendu clair pour eux afin qu'ils puissent remplir sans confusion, comme je l'ai déjà dit puisque je les connais, c'était très facile pour moi de leur demander de remplir les questionnaires même si certains d'entre eux étaient très paresseux de le faire.

Comme nous sommes fin mai, ce qui signifie la fin de l'année scolaire, beaucoup d'élèves se préparent pour leur examen final, donc nous ne voulons pas trop les stresser, nous allons donc choisir 30 élèves pour remplir les questionnaires.

Le deuxième groupe, c'est les enseignants. Même s'il y a beaucoup d'enseignants au LGM, nous allons choisir ceux qui travaillent depuis plus de 7 ans pour pouvoir avoir des informations sur le LGM d'hier et d'aujourd'hui. Ils ont été très coopératifs lors de la complétion du questionnaire.

Le troisième groupe est constitué d'anciens élèves du LGM. En fait, certains de mes amis à l'intérieur et à l'extérieur de l'école sont d'anciens élèves du LGM, donc, comme je connais la plupart d'entre eux, c'était facile pour nous de les interviewer.

### **3.3. Les participants**

Juste pour mentionner les participants et la justification et la procédure de sélection des participants. Les participants de cette étude incluent des élèves provenant des classes de troisième, seconde et première. Dans le cadre de l'étude, nous avons également pris en compte les différents niveaux du système éducatif, de la maternelle au secondaire, y compris le 6e, le 5e,

le 4e et la Terminale <sup>2</sup>. Nous avons spécifiquement choisi ces trois niveaux, car nous croyons que les élèves qui les fréquentent sont capables de s'exprimer efficacement et ont une expérience significative sur le LGM d'hier et d'aujourd'hui. Nous avons exclu les élèves de Terminale en raison de leurs examens de baccalauréat imminents pour ne pas prendre leur temps.

Pour choisir l'enseignant, même s'il y a beaucoup d'enseignants au LGM, nous allons choisir ceux qui travaillent depuis plus de 7 ans pour pouvoir avoir des informations sur le LGM d'hier et d'aujourd'hui.

Aucun membre du personnel administratif ni aucun ancien élève du LGM n'a été admis par dérogation ou sous condition spéciale. Tous ont été inclus dans notre étude en tant qu'échantillon, ce qui implique l'absence d'utilisation de méthodes d'échantillonnage spécifiques.

Les trois classes participantes sont constituées d'une grande majorité de filles, mais les deux sexes ont rempli les questionnaires.

Ce sont 34 hommes (46 %) et 40 femmes (54 %) entre 18 et 55 ans qui ont répondu au questionnaire.

### **3.4. Les questionnaires et les entretiens**

#### **Les questionnaires**

Des chercheurs tels que M. Angers (1997), R. Quivy et L.V. Campenhoudt (2006), C. Dufour (2007) et Z. Dörnyei (2010) ont établi que le questionnaire doit suivre une logique de progression, passant des questions générales aux questions plus spécifiques. Il est nécessaire d'inclure à la fois des questions fermées et des questions ouvertes, classées par thème, afin d'optimiser l'exploration des documents. Le format classique du questionnaire, habituellement composé de 3 à 5 pages, est également un élément essentiel à prendre en compte lors de sa création.

En alignement avec ces principes théoriques, nous avons développé deux types de questionnaires : des questions fermées principalement pour recueillir des données quantitatives, et des questions ouvertes pour obtenir des informations qualitatives. Les questions ont été regroupées par thème

et seront évaluées à partir des réponses fournies par les enseignants et les élèves participant à l'enquête.

Ce questionnaire a été élaboré dans le but de remplir quatre objectifs principaux : (1) obtenir des données sur le contexte : les élèves de LGM parlent anglais plus souvent, est-ce parce que c'est facile ou c'est dominant ? (2) évaluer comment pouvons-nous motiver ou développer l'intérêt des élèves pour la langue française ? ; (3) examiner si le LGM perd la qualité de son enseignement ? et (4) identifier des élèves avec des parents non francophones, est-ce que c'est une raison pour laquelle ils ont perdu l'intérêt pour la langue française ? (Annexe).

En tout, le questionnaire pour les élèves comprend vingt-trois questions, tandis que celui pour les enseignants en compte dix-huit. Les données recueillies grâce à ces questionnaires contribueront à mieux comprendre la problématique initiale, à fournir des arguments concrets et à étayer les propositions que nous formulerons.

### **Les Entretiens**

Le chercheur élabore une série de questions qui orienteront l'entretien avant de commencer. Il est également essentiel de sélectionner les participants en fonction de leur aptitude à fournir des informations pertinentes sur le sujet étudié, comme le souligne M. Angers (1997), qui met en évidence l'importance de choisir des individus en fonction de leurs caractéristiques, de leur appartenance sociale ou de leurs expériences particulières.

Pour pallier les limites des questionnaires en termes d'informations pour notre étude, nous avons décidé de compléter notre méthodologie par des entretiens avec des membres du personnel administratif et d'anciens élèves de LGM. Ces entretiens sont utilisés comme complément à la collecte de données, permettant d'approfondir les aspects non couverts par le questionnaire et de mieux comprendre les enjeux réels de la traduction.

Nous avons choisi d'utiliser un format d'entretien semi-structuré pour recueillir des informations qualitatives auprès des participants. Conformément à A. Blanchet et A. Gotman (2010), ce type d'entretien offre une flexibilité qui permet aux participants d'exprimer librement leurs opinions et leurs sentiments. L'intervieweur suit un guide d'entretien préétabli, encourageant ainsi les répondants à approfondir leurs réponses et à fournir des détails pertinents sur le sujet étudié.

En tenant compte de ces principes théoriques et conscients des avantages uniques de cette méthode pour notre recherche, nous avons élaboré un ensemble de 13 questions pour le personnel administratif et 12 questions pour les anciens élèves de LGM (voir Annexe 3 & 4). Comme pour le questionnaire, chaque question de l'entretien a été évaluée pour garantir sa pertinence et sa validité. Pendant les entretiens, nous avons d'abord expliqué les objectifs de l'étude, puis encouragé les participants à répondre de manière détaillée, en utilisant des exemples concrets.

Les entretiens ont été menés en personne, à différents moments et dans les bureaux respectifs des participants, afin de faciliter une communication fluide et détaillée. Aucune restriction linguistique n'a été imposée ; les participants ont eu la liberté de s'exprimer dans la langue de leur choix, que ce soit l'amharique, l'anglais ou le français.

### **3.5 Avantage et inconvénient de la rencontre**

Pendant une recherche, il est normal que pendant la collecte de données, nous puissions avoir de la chance et avoir des avantages à collecter des données ou que nous puissions rencontrer des difficultés.

Le séjour de recherche au LGM a été intense ; il a présenté quelques petits défis, mais avant tout, la période de recherche a été très intéressante. Ma connaissance du terrain et du peuple m'a permis de me sentir tout de suite à l'aise.

La langue n'a pas posé de grandes difficultés. Tous les interviewés parlaient bien le français. Cependant, les interviewés sentaient bien qu'ils étaient dans une situation formelle. Cela a eu comme conséquence que les réponses étaient souvent courtes. Les conversations non formelles m'ont aidé à avoir des informations plus complètes.

La méthode qualitative m'a permis de rencontrer mes informateurs et d'avoir des informations de première main. Encore plus de temps sur le terrain pour les recherches allait toujours être utile, mais dans le cadre de ce mémoire, je trouve que j'ai pu effectuer une enquête valide.

Il peut être difficile de trouver des situations authentiques lors des entretiens menés auprès des participants. En effet, ils peuvent essayer de répondre en fonction de ce que nous souhaitons chercher et analyser dans ce travail, de sorte qu'ils veulent montrer leur connaissance ou plutôt

leur sentiment du LGM. Et l'autre défi qu'on a observé à propos des élèves ? Ils n'ont aucune patience pour remplir le questionnaire. En ce qui concerne les enseignants, bien sûr, pas tous, lorsqu'ils remplissent le questionnaire, ce n'est pas comme nous l'attendions, il n'est pas détaillé. Une chose que nous avons considérée comme un défi, c'est que lorsque nous parlons de manière informelle avec les enseignants et les élèves, ce qu'ils nous ont dit de manière informelle est différent de ce qu'ils nous ont donné formellement avec le questionnaire.

### **3.6 Observation**

Pour débiter, l'origine de notre recherche actuelle découle de notre observation lors des quatre dernières années passées à l'école.

Commençons par donner une définition d'observation proposée par Letrilliart et al. (2009b : 107) : « Méthode de recueil de données à partir du regard porté sur une situation ». L'objectif est d'observer au plus près les pratiques, avec le minimum de filtres et sans que la situation soit modifiée du fait de l'observation. Autrement dit, il s'agit de voir comment l'homme agit dans des situations différentes et comment il se comporte.

D'après R. Bogdan et S.J. Taylor (1975), l'observation participante est décrite comme une méthode de recherche où le chercheur interagit activement avec les sujets dans leur environnement naturel, recueillant systématiquement des données tout au long de cette période d'interaction sociale.

L'observation est une pratique sociale qui peut faciliter la vérification de l'information obtenue par des interviews. Elle permet de « [...] contrôler l'intelligibilité des données quantifiées ». Elle est aussi un moyen de résister aux constructions discursives des acteurs sur leurs pratiques pour s'assurer de la réalité de ces pratiques (Arborio et Fournier 1999 : 6). Il s'agit d'aller sur le terrain pour voir ce qui se passe, comment les personnes réagissent dans des situations différentes et, de manière générale, observer comment la vie se déroule. Arborio et Fournier (1999 : 5) décrivent l'avantage de l'observation ainsi : « Aller voir sur place, être physiquement présent dans la situation, la regarder se dérouler en temps réel pour en rendre compte, voilà un privilège du sociologue par rapport à l'historien ».

Pour conclure, l'observation a pris une grande part dans nos recherches, puisque nous avons commencé nos recherches à partir de ce que nous avons observé.

### **3.7 Fiabilité et validité des outils de collecte des données**

La fiabilité et la validité sont deux concepts essentiels en recherche qui permettent d'évaluer la qualité et la crédibilité des données recueillies :

La fiabilité se réfère à la consistance et à la stabilité des mesures ou des résultats obtenus à partir d'un instrument de mesure ou d'une méthode de collecte de données. En d'autres termes, un instrument est fiable s'il produit des résultats similaires lorsque la même mesure est répétée dans des conditions similaires. Cela implique la capacité de l'instrument à mesurer de manière reproductible ce qu'il est censé mesurer, sans erreur significative ni variabilité excessive.

La validité concerne la précision et la pertinence des mesures effectuées ou des conclusions tirées à partir des données collectées. Une mesure est valide si elle mesure effectivement ce qu'elle est censée mesurer et si elle est applicable et pertinente pour répondre à la question de recherche ou aux objectifs de l'étude.

En résumé, la fiabilité se concentre sur la cohérence des mesures à travers le temps et les conditions, tandis que la validité évalue la justesse et la pertinence des mesures pour répondre à la question de recherche ou aux objectifs de l'étude. Ces deux concepts sont cruciaux pour garantir la robustesse et la crédibilité des résultats de recherche.

1. Pour assurer la fiabilité des entretiens menés auprès des étudiants, des protocoles standardisés ont été suivis afin de garantir la cohérence des réponses et d'éviter les biais.
2. Les questionnaires distribués aux enseignants ont été conçus de manière à capturer une variété de perspectives, assurant ainsi la représentativité des données recueillies sur l'évolution de l'enseignement au LGM.
3. L'observation directe des pratiques linguistiques des élèves dans différentes situations de classe a été utilisée pour valider les informations obtenues par d'autres méthodes de collecte de données.
4. La triangulation des données provenant d'entretiens, de questionnaires et d'observations a été employée pour renforcer la validité des conclusions sur les changements perceptibles dans l'usage de l'anglais au détriment du français.

5. Des mesures ont été prises pour minimiser les influences externes et les biais potentiels lors de la collecte des données, garantissant ainsi la rigueur et la crédibilité des résultats présentés dans l'étude sur le LGM.

Ces phrases montrent comment les chercheurs abordent la fiabilité et la validité des outils de collecte des données dans le contexte spécifique de l'école du LGM et de ses défis contemporains.

## Chapitre 4 : Analyse et Résultats

### 4.1 Analyse de données

Cette étape consiste à analyser les données obtenues à partir des questionnaires, des entretiens et des observations.

#### Nombre de répondants dans l'échantillon

**Le tableau ci-dessous présente le nombre d'élèves, d'enseignants et d'anciens élèves du LGM ayant participé à cette étude.**

Tableau 2 : Nombre total des participants

	Questionnaires	Entretien	Total
Nombre d'enseignants impliqués dans l'étude	9	-	9
Nombre d'élèves inclus dans l'étude	17	-	17
Nombre d'anciens élèves du LGM ayant pris part à l'étude.	-	5	5
Nombre total de participants			

#### Les réseaux d'appartenance des élèves

Dans les premiers temps de notre étude, nous croyions simplement que les élèves ne se rendaient au LGM que chez leur famille et leurs camarades de classe. Toutefois, au cours de notre recherche, nous avons pris conscience de l'importance de saisir plus précisément les réseaux sociaux utilisés par chaque individu.

#### Communication avec l'autrui

Dans le LGM, nous avons constaté que les premiers acteurs du réseau social des élèves sont leurs « amis », la plupart des camarades de l'établissement et se connaissant mutuellement, à l'exception de quelques personnes extérieures. Les relations en dehors de l'école sont de plus en plus évoquées par les élèves avec l'âge, y compris des amis expatriés vivant dans d'autres pays avec qui ils échangent par papier. Les relations interpersonnelles ne se restreignent pas à l'espace de classe, ce qui témoigne d'une cour de récréation animée et influente. Les étudiants affirment

que le « groupe de pairs » ne se résume pas aux relations établies en classe, mettant ainsi en évidence l'importance des échanges linguistiques en dehors des heures de classe.

Les élèves du LGM construisent donc leurs réseaux sociaux en accordant une grande importance à leurs pairs. Bien que ces réseaux soient généralement fermés, ils montrent une tendance à s'élargir avec l'âge, tout en maintenant un lien significatif avec la famille. Les amitiés des plus jeunes sont souvent multifacettes, centrées autour de la classe, et évoluent au fil du temps. Nos observations et les récits des élèves sur leurs « amis » lors des travaux écrits en classe révèlent une densité relationnelle généralement élevée.

En somme, les réseaux sociaux jouent un rôle essentiel dans la dynamique du « marché linguistique » au sein du LGM, fonctionnant comme des marchés alternatifs avec leurs propres normes, résistants aux influences extérieures.

### **Communication amicale**

Notre analyse se concentre sur les usages linguistiques au LGM, ainsi nous n'exposerons pas en détail les données relatives aux « langues employées avec les personnes rencontrées le plus fréquemment durant la semaine », puisque sont mêlés la famille et les amis.

Les élèves Nous avons interrogé des élèves de troisième, de seconde et de première, soit cinq élèves de troisième, cinq élèves de seconde et sept élèves de première qui ont rempli le questionnaire. Tous les dix-sept participants sont nés entre 2007 et 2009.

Treize d'entre eux sont des femmes et quatre sont des hommes. La majorité est éthiopienne, à l'exception d'un élève blanc. Leurs résultats au DELF se situent entre le niveau B1 et C1. Trois sur dix-sept ont obtenu un niveau B1, neuf ont atteint le niveau B2 et un seul élève a obtenu le niveau C1. Bien entendu, certains élèves n'ont pas répondu à cette partie du questionnaire.

Heureusement, parmi les dix-sept parents d'élèves interrogés, onze ont au moins un parent francophone. Pour une élève, ses deux parents sont francophones, tandis que pour cinq autres élèves, aucun des deux parents n'est francophone.

Après avoir observé que la plupart des « amis » sont des élèves du LGM, nous examinons cette donnée de près pour notre analyse. Les interactions semblent se dérouler sans difficulté, que ce soit en utilisant deux langues ou une seule, et ce, quel que soit l'âge des élèves.

Tableau 3 : « Quelles langues parles-tu avec chacun de tes amis ? » (résultats exprimés en pourcentages)

	<b>3<sup>e</sup> (déclaré)</b>	<b>2<sup>de</sup> (déclaré)</b>	<b>1<sup>ere</sup> (déclaré)</b>
<b>Plusieurs langues</b>	55,44	53,51	52,88
<b>Une seule langue</b>	44,56	46,49	47,12

Après avoir comparé les réponses de plusieurs élèves se désignant comme « amis », nous avons observé des variations significatives : par exemple, A indique ne parler qu'anglais avec B, tandis que B affirme parler à la fois anglais et amharique... Nous estimons que la rapidité des réponses des élèves rend celles-ci peu fiables. Cependant, comme nous le verrons plus loin, les réponses fournies dans le questionnaire sont plus cohérentes.

Il est à noter qu'un nombre croissant de langues est mentionné, avec cinq langues en troisième et cinq en première. Les langues les plus souvent citées sont principalement l'amharique, surtout par les élèves éthiopiens, et l'anglais, mentionné par les élèves éthiopiens ainsi que d'autres nationalités.

Tableau 4 : Les langues les plus fréquemment utilisées entre amis (nombre de réponses fournies)

	<b>3<sup>e</sup> (déclaré)</b>	<b>2<sup>de</sup> (déclaré)</b>	<b>1<sup>ere</sup> (déclaré)</b>
<b>Amharique cite</b>	3	5	5
<b>Français cite</b>	1	3	3
<b>Anglais cite</b>	4	4	5

Bien que le français semble être peu utilisé par les élèves de seconde, certains attribuent cette tendance à l'effet de la mondialisation, tandis que d'autres ne fournissent pas d'explications claires. Par conséquent, il est difficile de déterminer si les réponses concernant le français et l'amharique sont influencées par l'âge des locuteurs ou d'autres facteurs externes.

Bien que les structures des réseaux semblent relativement stables et organisées, il est évident que les pratiques linguistiques sont variées et susceptibles de changer rapidement au fil des années, même pour un même groupe d'élèves. Cependant, il est clair que les jeunes construisent principalement leur identité au LGM et au sein de leur famille, et que la diversité des langues utilisées est significative.

Nous allons maintenant explorer à travers les questionnaires et les entretiens l'importance que les élèves accordent à l'alternance des langues en tant que pratique identitaire au sein d'une communauté linguistique caractérisée par des réseaux souvent fermés et denses.

### **Les langues parlées à l'école**

Une fois que nous avons interrogé les élèves sur les langues qu'ils utilisent à la maison, nous leur avons demandé de préciser les langues qu'ils utilisent au LGM, en identifiant les contextes dans lesquels ils sont habituellement exposés à ces langues.

Malgré la possibilité de classer chaque langue en fonction des situations, ce premier questionnaire ne permet pas de déterminer si les élèves pratiquent effectivement des mélanges linguistiques. Les questionnaires qui suivent fourniront des clarifications à ce sujet. Ensuite, afin de comparer leur vision personnelle avec celle des autres, nous leur avons demandé de prendre note de ce qu'ils entendaient. Cette question a été posée de façon à ne pas avoir d'influence sur une réponse qui pourrait évoquer l'utilisation éventuelle de plusieurs langues. Nous voulions rester neutres, conscients que les élèves pourraient interpréter différemment les réactions des enseignants face au mélange des langues ou que l'enquêtrice pourrait au contraire favoriser cette pratique.

### **Langue scolaire du LGM**

La plupart des étudiants, peu importe leur âge, déclarent parler au moins deux langues entre eux (77,42 %). Ce pourcentage est un peu moins élevé que celui des élèves qui se déclarent plurilingues à la maison (83 %) : certains parlent plusieurs langues au LGM, même s'ils ne le font pas chez eux. L'usage de plusieurs langues entre pairs s'accroît avec l'âge (39 % des lycéens affirment utiliser au moins trois langues, contre 31 % en troisième).

D'autre part, avec les surveillants (adultes non conformes à la norme scolaire), la situation est inversée, puisque la plupart des élèves ne parlent qu'une seule langue : le français. La plupart des autres parlent principalement l'amharique ou les deux. Dans ce contexte, peu d'élèves évoquent l'utilisation de l'Anglais.

Tableau 5 : Utilisation des langues par les élèves dans la cour (résultats exprimés en pourcentages)

<b>%</b>	<b>Nombre de langues parlées déclarées</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3 ou plus</b>
<b>1<sup>ère</sup></b>	<b>Entre pairs</b>	50,66	42,46	5,88
	<b>avec surveillants</b>	27,39	38,59	40,02
<b>2<sup>nd</sup></b>	<b>Entre pairs</b>	59,14	40,86	0,00
	<b>avec surveillants</b>	22,00	43,86	38,14
<b>3<sup>e</sup></b>	<b>Entre pairs</b>	60,50	39,50	0,00
	<b>avec surveillants</b>	20,92	46,83	32,25
<b>TOTAL</b>	<b>Entre pairs</b>	55,00	42,00	3,00
	<b>avec surveillants</b>	20,58	42,94	36,48

Les élèves utilisent plusieurs langues entre pairs, ce qui reflète une grande sensibilité à la variation linguistique, quel que soit leur âge. L'anglais et l'amharique sont les langues les plus fréquemment mentionnées, mais le français est également souvent cité. Une diversité de langues étrangères non étudiées (LAFNE), telles que l'arabe, le kiswahili et l'espagnol, ainsi que d'autres langues éthiopiennes comme le haderigna, sont également rapportées, malgré leur présence dans les familles.

Bien que l'anglais soit plus souvent mentionné à l'école qu'à la maison, l'amharique et le français sont cités à des niveaux équivalents. Les élèves qui déclarent utiliser l'anglais comme langue familiale le mentionnent généralement à l'école également.

Nous avons examiné si les profils sociolinguistiques influençaient ces changements ; tous les types de profils familiaux étaient représentés, et aucun effet de cohorte n'a été observé. Selon nous, la grande variabilité de l'utilisation de l'anglais indique qu'il s'agit d'une lingua franca pour les élèves, servant de moyen de communication entre pairs sans être la langue maternelle de personne.

À noter que 10 élèves de tous âges confondus déclarent ne jamais communiquer en français en dehors des cours. Ces élèves sont Éthiopiens et utilisent exclusivement l'amharique ou l'anglais.

**Tableau 6 : langues déclarées utilisées dans la cour**

	<b>Français</b>	<b>Amharique</b>	<b>Anglais</b>	<b>Autres langues internationales</b>
<b>1<sup>ère</sup> (7 élèves)</b>	5	1	1	0
<b>2<sup>nd</sup> (5 élèves)</b>	4	0	1	0
<b>3<sup>e</sup> (5 élèves)</b>	3	1	1	0
<b>Total (17 élèves)</b>	12	2	3	0

Les réponses obtenues ne permettent pas d'évaluer pleinement la maîtrise effective d'une langue donnée : savoir dire bonjour dans une langue suffit-il à la considérer comme utilisée ? Au LGM, il est fréquent d'entendre un mélange de mots provenant de différentes langues... Ainsi, les perceptions des élèves concernant l'alternance linguistique et les compétences peuvent varier considérablement. Cependant, selon eux, aucune langue n'est partagée par tous.

La communication semble s'appuyer sur un vocabulaire varié, comprenant plusieurs langues que les locuteurs maîtrisent à des degrés divers. Plus les élèves grandissent, plus l'usage de plusieurs langues est pris en compte. Ainsi, il n'est pas étonnant que la majorité des élèves aient donné des exemples de phrases bilingues lorsqu'on leur a demandé ce qu'ils entendaient dans la cour : tous ont indiqué la présence de plusieurs langues (ce qui était dans la question sous-entendu).

### **Une langue des élèves du LGM**

Une perspective sociolinguistique remet en question l'existence d'un pidgin ou d'un créole dans le LGM. Les pidgins et les créoles sont issus de l'interaction entre langues, le créole étant transmis par les parents aux enfants, tandis que la diversité linguistique étudiée ici est propre à un lieu et à un moment précis. On retrouve fréquemment les pidgins dans des situations de colonisation : les colons, qui maîtrisent la langue dominante, cherchent à interagir avec les habitants locaux pour des besoins particuliers tels que le commerce. Les habitants, en retour, doivent établir des liens par le langage, soit en apprenant la langue des colons, soit en utilisant une langue mixte simplifiée, adaptée aux besoins des deux groupes, comme c'est souvent le cas dans le commerce. Cette langue issue du contact combine des éléments des deux langues d'origine, et les linguistes s'accordent pour dire que sa structure est simplifiée et relativement stable, ce qui la rend étudiable. Selon A. Valdman, un pidgin ne remplit que des fonctions dénotatives.

Si cette « langue » n'avait pas vu le jour uniquement dans une école, on pourrait s'interroger sur l'utilité de cette appellation. Pourtant, compte tenu de l'importance des valeurs identitaires liées au langage pour les adolescents dans le but de réussir à l'école, nous refusons l'idée qu'un pidgin ne puisse avoir que des fonctions utilitaires. Nous verrons dans les réponses aux questions suivantes que le « parler bilingue » adopté par la plupart des élèves du LGM semble plutôt résulter de stratégies culturelles et identitaires.

*Penses-tu qu'il existe une "langue propre aux élèves du Lycée Guebre Mariam" ?*

*Réponds par OUI/NON/Je ne sais pas.*

*Si oui, donne des exemples :*

Cette question a été posée juste après celle relative aux échanges linguistiques et à la variété des langues rencontrées dans la cour. Nous voulions que les élèves puissent prendre en compte le mot « langue » dans sa diversité. Nous avons opté pour le mot « langue » et non « langage » pour éviter toute connotation négative qui aurait pu faire croire que l'enseignant-enquêteur ne reconnaît pas les compétences linguistiques des élèves. Ce choix nous a donné l'occasion d'analyser leurs représentations des langues : croyaient-ils qu'une « langue » ne devait être définie que par l'extérieur ? Peut-être est-ce pour cette raison que la majorité des élèves ont répondu qu'ils ne savaient pas, tandis que les autres ont répondu majoritairement positivement, peu importe leur âge.

**Tableau 7 : Existe-t-il une « langue du LGM » ? (données exprimées en pourcentages)**

<b>Oui</b>	55
<b>Non</b>	14,5
<b>Je ne sais pas</b>	30,5
<b>Total</b>	100

Huit élèves ont répondu « ou » à cette question, mais ils ne sont pas unanimes sur les caractéristiques de cette langue. Trois d'entre eux identifient une seule langue (2 en anglais et 1 en amharique). Les deux autres mentionnent un mélange d'anglais et d'amharique, tandis que les trois restants ont évoqué un mélange de trois langues (anglais, français et amharique).

Les réponses les plus fréquentes ont mis en évidence une combinaison de différentes langues. Le phénomène du parler bilingue a été abordé par trois participants sans préciser les langues, tandis

que les autres ont donné des exemples concrets qui illustrent la variété des créations linguistiques. Par exemple, six participants ont évoqué une combinaison de français et d'amharique, comme « t'es debdebe! ». Trois autres ont évoqué un mélange français/amharique/anglais, comme par exemple « ante Lidj, si tu ne veux pas recevoir de retour de la part de l'enseignant, je te recommande d'entrer rapidement en cours! ». Un exemple intéressant illustre un mélange lexical et syntaxique où le verbe amharique meblat (manger) est associé au suffixe anglais -ing, précédé d'un adverbe français et suivi d'un adverbe anglais : « Hier, j'ai meblat ici ». Un participant a mentionné une combinaison anglaise/amharique, tandis que trois autres ont évoqué une combinaison anglaise/française, telle que « oui je sais, mais reste cool ». Un mélange entre élèves africains francophones a également été signalé par trois participants, qui ont utilisé différentes langues africaines non-francophones lors de leurs commentaires.

Ces différentes réponses confirment ce qui avait été supposé auparavant : il n'existe pas de « langue du LGM » reconnue objectivement, ce qui exclut la possibilité d'un Pidgin. D'autre part, on observe fréquemment le parler bilingue, tout comme l'utilisation du français comme langue à variation. Il s'agit donc davantage d'un « parler jeune », concept déjà exploré dans d'autres cadres.

Cependant, une question pertinente se pose : comment les élèves réussissent-ils à communiquer efficacement sur des sujets approfondis malgré les différences dans leurs langues d'appartenance ? Cette capacité à communiquer dans deux ou plusieurs langues distinctes au point que cela affecte ou exclut la communication entre les interlocuteurs est-elle innée chez l'individu ou varie-t-elle selon les contextes d'interaction ?

## **Analyse de données sur les enseignants**

### **Le profil des Enseignants**

Dans cette section, j'ai posé aux professeurs les questions portant sur leur niveau d'éducation, depuis quand ils enseignent, pourquoi ils ont choisi d'enseigner, quelle est leur langue maternelle, est-ce qu'ils ont suivi une formation pédagogique ou pas et leur qualification académique.

Tableau 8 : Le profil des Enseignants

Sexe	Age	Statu d'emploi	Qualification académique	Expérience Pédagogique	Classe enseignée	Suivi De formation pédagogique	Langue première
F	36-45	Temps-plein	Licence	16 ans plus	4 <sup>e</sup> , 2 <sup>nde</sup> et terminal	Oui	Français
M	56-65	Temps-plein	Une Maitrise	16 ans plus	2 <sup>nde</sup> , 1 <sup>ere</sup> terminal	Oui	Français
M	36-45	Temps-plein	Licence	11-15	6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup>	Oui	Amharique
M	36-45	Temps-plein	Doctorat ou PHD	6-10	2 <sup>nde</sup> , 3 <sup>eme</sup> , 1 <sup>ere</sup> , terminal	Oui	Amharique
F	36-45	Temps-plein	Diplôme d'associé	16 ans plus	6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 3e	Oui	Amharique
M	46-55	Temps-plein	Une Maitrise	16 ans plus	6 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup>	Oui	Français
F	56-65	Temps-plein	Une Maitrise	16 ans plus	6 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup>	Oui	Français
M	56-65	Temps-plein	Licence	16 ans plus	5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup>	Oui	Amharique
M	46-55	Temps-plein	Une Maitrise	16 ans plus	3 <sup>e</sup> , 1 <sup>ere</sup> + théâtre	Oui	Français

Le tableau ci-dessus montre que la plupart des enseignants (6) sont les hommes, les trois sont les femmes. L'âge de quatre enseignants se situe entre 36 et 45 ans, l'âge de trois enseignants se situe entre 56-65, l'âge de deux enseignants se situe entre 46 et 55. Pour la question 3, tous les enseignants travaillent à temps plein, ce qui est bien pour la stabilité. Ce qui est bien encore, tous les profs ont suivi une formation en enseignement moderne. À l'exception de deux enseignants, ils ont tous plus de 16 ans d'expérience. En fait, j'ai donné les questionnaires à ceux qui travaillent depuis de longues années parce que je veux qu'ils comparent le LGM d'avant et le LGM d'aujourd'hui.

Lorsqu'on examine leurs diplômes académiques, quatre d'entre eux possèdent une maitrise, trois d'entre eux possèdent licence, un possède diplôme d'associé et un possède doctorat ou PHD. Comme précisé précédemment lors de la sélection des participants<sup>13</sup>, nous avons opté pour des élèves du secondaire. Par conséquent, tous les enseignants à qui nous avons distribué les questionnaires travaillent au niveau secondaire, couvrant ainsi les classes de la 6e à la Terminale.

<sup>13</sup> voir chapitre trois Méthodologie de la recherche page 4

La langue maternelle de la plupart des enseignants est le français, la langue maternelle de cinq des enseignants est le français, le reste est l'amharique. Bien entendu, la majorité des enseignants dispensent des cours de français, d'où notre désir de les inclure, puisque notre recherche se concentre sur les raisons de la perte de motivation des élèves à parler français. Nous considérons ainsi que les enseignants de Français sont les candidats les plus appropriés.

La majorité des répondants à la question 9 du questionnaire<sup>14</sup> ont indiqué qu'ils choisissent d'être enseignants par passion pour le métier ou Selon ce qui précède, On peut dire que la raison principale qui a motivé ces professeurs à enseigner, c'était d'abord l'amour qu'ils avaient pour l'enseignement. Ensuite, pour certains de ces professeurs, le français constitue une profession-une source de revenu, c'est-à-dire qu'ils gagnent de l'argent tout en faisant ce qu'ils aiment. Parmi eux, certains ont exprimé leur amour pour la littérature, considérant celle-ci comme un principe pédagogique fondamental. D'autres ont mentionné avoir hérité de cette vocation de leur famille, tandis qu'un troisième groupe a évoqué leur appréciation de la liberté inhérente au métier. Enfin, quelques-uns ont souligné que leur choix d'être enseignant était le fruit du hasard.

En abordant les questions concernant l'objectif de l'étude, à savoir leurs opinions sur l'enseignement dans un pays non francophone, la quasi-totalité des participants ont exprimé que c'est très difficile d'attendre plus que la majorité des élèves locaux préfère l'anglais que le français. Quelques-uns ont exprimé l'opinion selon laquelle, malgré les difficultés, il est essentiel d'être passionné, de relever les défis et de rendre l'enseignement accessible. Une autre opinion est des consciences positives sur les élèves, un avenir positif pour les élèves et le pays.

Cependant, tous sont unanimes sur le constat qu'ils n'ont pas de membres francophones dans leur entourage familial, ce qui complique la pratique de la langue à la maison pour les étudiants. Plutôt que de s'investir dans l'apprentissage du Français à la maison, ils se sont tournés vers l'anglais. Un des éléments qui diminue la motivation des étudiants à parler français est le manque d'opportunités de pratique en dehors de la salle de classe. En outre, l'impact du COVID-19 a été significatif, avec les cours dispensés à distance et un suivi moins attentif qu'en présentiel, ce qui a contribué à une baisse générale de la motivation des élèves à apprendre et à fréquenter l'école.

Même en discutant des raisons pour lesquelles l'anglais devient une langue majeure à LGM, la plupart des enseignants s'accordent sur le fait que, étant donné qu'il n'y a aucune obligation pour

---

<sup>14</sup> voir l'annexe à la page

les membres de la famille d'être francophones lors de l'inscription, les dynamiques ont évolué. Comme précisé précédemment, la maîtrise d'une langue requiert une pratique constante qui ne peut être pleinement réalisée à domicile ou dans son environnement quotidien, rendant ainsi son acquisition plus ardue.

La question finale du questionnaire portait sur d'éventuelles suggestions d'amélioration pour le LGM. À notre grande surprise, la plupart des enseignants ont choisi de ne pas répondre ou ont indiqué qu'ils ne se sentaient pas concernés par cette question. Cependant, parmi les réponses reçues, l'une d'entre elles a souligné le besoin de davantage de ressources francophones, tandis qu'une autre a exprimé le souhait d'une adaptation de l'enseignement du français. Un enseignant a également mentionné la nécessité d'améliorer l'évaluation des élèves et de promouvoir davantage la pratique de la langue française. Un professeur a proposé : « On devait pouvoir redoubler les élèves plus facilement ». De plus, une idée intéressante a été avancée par un enseignant qui a suggéré : « Peut-être prenait-il y avoir davantage de dispositifs ou d'aménagements pour faire du français la langue de référence au LGM (car personne ne parle français en dehors des cours). »

## **4.2 Présentation de résultats**

### **Le questionnaire comportait trois sections principales :**

La première section portait sur les questions relatives au profil des élèves. Les aspects sur lesquels portaient les questions étaient l'âge des élèves, la faculté ou le programme d'étude poursuivi, le genre, l'année d'étude, les langues qu'ils parlaient en précisant leur langue maternelle, leur langue de communication dans le classe, avec ses amis et avec ses parents.

Dans la deuxième section, il était question du phénomène pourquoi les élèves perdent la motivation de parler la langue française et préfèrent de parler anglais. Une autre interrogation aux élèves portait sur leur satisfaction à l'égard de la qualité de l'enseignement au LGM.

La troisième et dernière section portait sur les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage et de l'enseignement du français. Si les élèves poursuivaient de leurs études supérieures dans le système français, et la dernière question qu'on a posée aux élèves portait sur leur perception de l'évolution du LGM, aussi bien dans le passé que dans le présent.

## Âge et genre des étudiants

Dix-sept élèves ont complété le questionnaire et parmi ces élèves, il y avait treize femmes (68,4 %) et 4 hommes (31,6 %). De plus, la plupart des élevés étaient âgés d'entre quinze et dix-huit ans.

Table 9: Âge des participants

Date de naissance	Nombre d'élèves
2006	1
2007	7
2008	4
2009	5
Total	17

## Les langues parlées par les étudiants

Notre échantillon était plurilingue. La majorité des étudiants parlaient trois langues ou plus. Parmi les langues parlées, il y avait l'anglais, l'amharique et le français. Ce qui signifie que ces élèves venaient des différents pays. Étant donné le caractère plurilingue des élèves, on pourrait imaginer que toutes ces langues seraient utilisées dans les interactions en classe, dans l'établissement et chez eux avec ces parents.

Le tableau 10 : présente les langues parlées par les élèves.

<i>Quelles langues parles-tu au LGM et avec qui ?</i>				
	<i>Français</i>	<i>Amharique</i>	<i>Anglais</i>	<i>Aautre (préciser)</i>
<i>En cours de français avec le professeur</i>	√√√√√√ √√√√√√ √√	√√	√	
<i>Communication dans la vie quotidienne</i>	√√√√	√√√√√√√√	√√√√√√√√ √	Arabe, Haderigna, Kabol
<i>Pendant les moments de récréation avec les amis</i>	√√√	√√√√√√√√	√√√√√√√√ √	
<i>Quelle langue utilises-tu la maison</i>	√√√	√√√√√√√√√√	√√√√	Arabe,Hade rigna, kabol
<i>Communication avec les surveillants</i>	√√√√√√ √	√√√√√√√√	√	

D'après les résultats du questionnaire que nous avons recueilli sur les langues, ce qui me frappe, c'est le faible usage du français par les élèves en dehors de la classe pour leurs interactions quotidiennes. Seulement quatre élèves l'utilisent. En revanche, l'amharique et l'anglais sont les langues les plus couramment employées pour communiquer avec leurs amis, 10 élèves sur 17 utilisant l'amharique à la maison, tandis que trois optent pour le français et quatre pour l'anglais. Ce qui est particulièrement étonnant, c'est que la plupart des élèves de l'école communiquent en anglais en dehors de la salle de classe, alors qu'à la maison, c'est l'amharique qui domine, et en classe, c'est le français. Cet apparent paradoxe est difficile à expliquer. Parmi les 17 élèves interrogés, 14 utilisent le français en classe, à l'exception d'un qui préfère l'anglais et de 2 qui écrivent en amharique.

Comme précisé dans l'objectif de l'étude, nous allons chercher à comprendre pourquoi les élèves ont cessé d'utiliser le français comme langue de communication à l'école. Pour évaluer cette question, nous avons interrogé les élèves pour savoir si cela était dû à la difficulté du système français ou pas. Sur les 17 étudiants interrogés, 10 ont répondu par la négative, affirmant que ce n'était pas difficile, tandis que les sept autres ont exprimé des difficultés. Leurs raisons pour considérer le français comme difficile sont les suivantes :

- Certains ont mentionné la complexité intrinsèque de la langue française.
- D'autres ont souligné les défis rencontrés en raison du niveau d'éducation parfois insuffisant des enseignants au cours des dernières années.
- Certains ont évoqué les difficultés à utiliser le français en dehors des cours, entraînant des problèmes de compréhension.
- La charge de travail et la complexité de certains concepts ont également été mentionnées comme des facteurs de difficulté.
- Enfin, certains ont souligné le caractère stressant de l'enseignement français en raison du nombre élevé de matières, de devoirs, de contrôles, et d'autres tâches à accomplir.

Une autre interrogation que nous avons soumise aux élèves portait sur leur satisfaction à l'égard de la qualité de l'enseignement au LGM. Les réponses se divisent comme suit : 9 ont exprimé leur satisfaction, tandis que les 6 autres ont indiqué leur insatisfaction, justifiant leur position par les raisons suivantes :

- Certains ont noté l'absence de sérieux chez certains enseignants dans certaines matières.
- D'autres ont simplement estimé que l'enseignement pourrait être amélioré.
- Certains ont souligné l'incapacité de certains professeurs à maintenir le contrôle de leur classe.
- L'insuffisance de qualité dans les cours, le manque d'engagement des enseignants pour rendre les leçons captivantes et le constat de certaines classes où l'apprentissage semble être en suspens ont également été cités comme motifs d'insatisfaction.

Une autre interrogation que nous avons soumise aux élèves concernait leurs projets quant à la poursuite de leurs études supérieures dans le système français. Voici le résumé des réponses obtenues : 5 ont affirmé leur intention de poursuivre leurs études dans ce système, tandis que 7 ont indiqué ne pas avoir encore pris de décision. Parmi eux, 5 ont déclaré qu'ils n'avaient pas l'intention de continuer leurs études dans le système français, expliquant leur choix par les raisons suivantes :

- Certains ont exprimé leur intention de postuler pour des études aux États-Unis.
- D'autres ont souligné la difficulté ou la dureté perçue du système français.
- Certains ont déclaré leur manque d'intérêt pour la poursuite d'études dans le système français, principalement en raison du manque d'exemplarité de l'établissement.

La dernière question qu'on a posée aux élèves portait sur leur perception de l'évolution du LGM, aussi bien dans le passé que dans le présent. Voici un résumé des réponses obtenues :

- Certains ont remarqué une baisse de la qualité de l'enseignement au fil du temps.
- D'autres ont noté un durcissement de l'éducation à l'école suite à la pandémie de COVID-19, entraînant une pression accrue sur les élèves et engendrant stress et fatigue.
- Des élèves ont exprimé un changement de sentiment à l'égard de l'école, regrettant l'évolution qu'ils ont observée.
- L'école a été perçue comme devenue plus stricte, surtout en ce qui concerne les activités sportives, les récréations et les heures de liberté.
- Certains ont remarqué une possible dégradation de la qualité des enseignants, estimant que les nouveaux enseignants semblent moins qualifiés que ceux d'autrefois.

- L'amélioration de la communication et la prise en compte sérieuse du stress lié aux études ont été suggérées.

Enfin, quelques élèves ont proposé une réduction du temps de travail et de la durée des cours pour atténuer la charge pesant sur eux.

## 5. Conclusion

Le terme « communauté linguistique » s'applique donc aux élèves du LGM en raison de leur approche commune de la communication. Cependant, il est primordial de prendre en compte la présence de réseaux différents caractérisés par une variété de pratiques de langage. Dans cette communauté, l'interchange linguistique est encouragé, tout comme la reconnaissance de plusieurs langues (ou variantes du français). Les langues les plus fréquemment utilisées sont le français, l'amharique et l'anglais, mais d'autres langues d'appartenance sont également très prestigieuses.

À propos de l'analyse des questionnaires auprès des professeurs, nous allons constater que tous les profs sont unanimes sur le constat qu'ils n'ont pas de membres francophones dans leur entourage familial, ce qui complique la pratique de la langue à la maison pour les étudiants. Plutôt que de s'investir dans l'apprentissage du Français à la maison, ils se sont tournés vers l'anglais. Un des éléments qui diminue la motivation des étudiants à parler français est le manque d'opportunités de pratique en dehors de la salle de classe. En outre, l'impact du COVID-19 a été significatif, avec les cours dispensés à distance et un suivi moins attentif qu'en présentiel, ce qui a contribué à une baisse générale de la motivation des élèves à apprendre et à fréquenter l'école.

Le dépouillement des questionnaires et l'observation sur le terrain m'a permis de constater que tous les répondants sont au moins bilingues et qu'ils ont tendance à se servir au moins de deux langues lors des interactions ce qui est normal au LGM puisque c'est une école multilingue, mais ce qui n'était pas normal d'après la recherche que nous avons trouvée, c'est que la plupart des élèves ont écrit qu'ils parlaient français en classe, et la plupart des élèves qui ont participé à notre recherche communiquent en amharique à la maison avec leurs parents, mais quand nous voyons tous les élèves en dehors de la classe, presque tous les élèves dans tous les coins parlent anglais, c'est un paradoxe que nous avons trouvé et nous nous demandons comment cela se produit.

Afin de répondre aux questions de mon étude, j'ai recueilli des données en administrant un questionnaire aux élèves. Depuis je travaille au LGM, alors nous observons ce qui se passe sur le terrain aussi. Alors pour la plus part des élèves on ce qui concerne la satisfaction à l'égard de la qualité de l'enseignement au LGM leur réponse sont ; certains ont noté l'absence de sérieux chez certains enseignants dans certaines matières ; Certains ont souligné l'incapacité de certains

professeurs à maintenir le contrôle de leur classe; l'insuffisance de qualité dans les cours, le manque d'engagement des enseignants pour rendre les leçons captivantes et le constat de certaines classes où l'apprentissage semble être en suspens ont également été cités comme motifs d'insatisfaction. Pour les raisons précédentes et bien d'autres, la moitié des élèves parmi les participants ne veulent pas poursuivre de leurs études supérieures dans le système français.

D'après les résultats du questionnaire, de l'entretien et de l'observation des cours, il est clair que l'hier de LGM est différente que le LGM d'aujourd'hui.

Ces conclusions offrent différents angles pour réfléchir à l'évolution de l'école du LGM, ses défis contemporains et les voies possibles pour son avenir.

## 6. Recommandation

Les conclusions de cette étude ont entraîné plusieurs recommandations. En abordant l'augmentation de l'usage de l'anglais comme langue principale au LGM, les enseignants sont largement d'accord sur l'importance qu'au moins un parent soit francophone lors de l'inscription, bien que cela ne soit pas obligatoire. Comme précédemment souligné, la compétence linguistique requiert une pratique régulière.

Suite à l'analyse des données et à nos observations, il a été remarqué une possible dégradation de la qualité des enseignants, avec une perception que les nouveaux arrivants sont moins qualifiés que leurs prédécesseurs. Par conséquent, il est recommandé à l'administration du LGM de porter une attention particulière au processus de recrutement des enseignants.

La plupart des élèves et des enseignants ont exprimé l'impact négatif du COVID-19 sur le processus éducatif, notant une intensification des exigences scolaires après la pandémie, ce qui a entraîné un niveau accru de stress et de fatigue. Ainsi, pour améliorer cette situation, il est nécessaire de disposer de ressources francophones supplémentaires ou d'adapter l'enseignement du français. Enfin, il est suggéré de mettre en place davantage de dispositifs ou d'initiatives pour promouvoir l'usage du français comme langue de référence au LGM, étant donné que celle-ci est rarement utilisée en dehors des cours.

Encourager les enseignants à expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation qui répondent aux besoins individuels des élèves et qui intègrent des approches modernes et interactives.

A l'époque quand les familles demandaient l'inscription de leur enfant, qu'en petite section de maternelle, au moins un parent doit être francophone. Je voudrais donc recommander de suivre l'ancien système d'inscription.

Enfin, en reconnaissant la nécessité de changements au sein du LGM, plutôt que de simplement murmurer sur les problèmes et les changements, nous préconisons que toutes les parties prenantes se rassemblent pour faire face aux défis et élaborer ensemble des solutions améliorées.

## Bibliographie

- ALEME ESHETE. (1973). Le français en Ethiopie. Paper submitted to the International Congress of Africanists, third session, 9-19 December 1973, Addis-Abeba, p. 7.
- ANONYME, Lycée Guebre Mariam Mission laïque française Promotion 2005, Addis-Abeba.
- BERHANU ABEBE. (1997). La Francophonie en Ethiopie. In T. Molinier & J.-F. Kling (Eds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam* (pp. 17-25). Addis-Abeba : Mission Laïque française, United Printers.
- BERLAN, E. (1952). Discours d'inauguration du Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam. In T. Molinier & J.-F. Kling (Eds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*. Addis-Abeba : Mission Laïque française, United Printers, p. 350.
- BIGOT V., 2008, « L'enfant non-francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire », dans Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M-T., *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PressesUniversitaires de Rennes.
- BUREAU, J. (1997). France Ethiopie, cent ans de relations, un bref récit. Bulletin n° 9, Maison d'Etudes Ethiopiennes, Addis-Abeba, p. 21.
- CALVET L-J., 1999b, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CUMMINS J., SWAIN, M., 1986, *Bilingualism in education : Aspects of theory, research andpractice*, London, Longman.
- CUQ J-P., 1991, *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- CUQ J-P., 1997, « Les conséquences de l'émergence du concept de français langue seconde dans les didactiques du français », dans Olivieri C. (dir.), 1997, *Didactique des langues étrangères/didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités ? Les Cahiers de l'Asdifle n°8*, pp. 62-72.
- DAGENAIS, D., BEYNON, J., TOOHEY, K., & NORTON, B. (2008). Langue et identité. Les discours des apprenants, des parents et des enseignants. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramersch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 301-305). Paris : Editions des archives contemporaines, p. 302.

- DABENE, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette, p. 35.
- DEFAYS J-M., DELCOMINETTE B., DUMORTIER J-L., LOUIS V. (éds.), 2003, *Didactique du français, langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Louvain-la-Neuve, Editions Modulaires Européennes.
- ELLEN BIALYSTOK. (2008). Bilingualism: The Good, The Bad, and the Indifferent.
- FERGUSON, CH. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- FISHMAN J., 1967, « Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualisms », dans *Journal of Social Issues*, n°23/2.
- GROSJEAN F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition », dans *TRANEL* n°19, pp. 13-42.
- KLING, J.-F. (1997). Une promenade aux sources des valeurs laïques et républicaines. In T. Molinier & J.-F. Kling (Eds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam* (pp. 27-44). Addis-Abeba : Mission Laïque française, United Printers.
- MIGUEL V., 2005, *Former de nouveaux Arthur Rimbaud en Abyssinie. De jeunes Ethiopiens apprennent en français au Lycée Guebre Mariam (Addis-Abeba, Ethiopie) : une approche sociolinguistique*, Mémoire de Master 2, Rouen, Université de Rouen.
- MIGUEL V., 2010, Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba: une approche sociolinguistique à des fins didactiques.
- MOLINIER, T., & KLING, J.-F. (1997). *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*. Addis-Abeba : Mission Laïque française, United Printers.
- MONDOLONI P., 1997, « Un « instantané photographique », de la population scolaire accueillie au Lycée Guebre Mariam en 1997 » dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 247-257.
- PANKHURST R., 1962, « The Foundations of Education, Printing, Newspapers, Book Production, Libraries and Literacy in Ethiopia », dans *Ethiopian Observer* vol.6 n°3, pp. 241-292.
- PANKHURST R., 1976, « Historical Background of Education in Ethiopia », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A. (éds.), *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 305-323.

- PENISSON, J. (1963). Le Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam, héritier d'une longue tradition d'enseignement français en Ethiopie. In T. Molinier & J.-F. Kling (Eds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam* (pp. 81-90). Addis-Abeba : Mission Laïque française, United Printers.
- THEVENIN, A. (2002). La Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002. Paris : Mission Laïque Française, p. 161.
- VAN DER STAPPEN, X. (ED.). (1996). *Aethiopica, Peuples d'Ethiopie*. Tervuren : Culture et Communication.
- VASSEUR N., 2005, *La leçon de français, Lycées français à l'étranger : d'anciens élèves se souviennent*, Paris, Actes Sud/AEFE.
- VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français langue de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

**Annexe 1**  
**Questionnaire (élèves)**

Ce questionnaire est destiné aux élèves du LGM.

Chers élèves,

Actuellement, je réalise une étude portant sur « L'école du LGM hier et aujourd'hui : défis et perspectives ». La réussite de cette étude repose en grande partie sur vos points de vue et vos expériences. Je vous serais extrêmement reconnaissant(e) de bien vouloir collaborer en répondant aux questions posées dans le questionnaire. Votre contribution est essentielle à la richesse de cette recherche. Je vous remercie infiniment pour votre participation.

**Rahel Taye, candidate du master, Département des langues étrangères et de littérature, Unité de français**

1) Écrivez votre année de naissance \_\_\_\_\_

2) Votre sexe

M

F

3) Quelle est votre identification raciale ou ethnique ?

Blanc

Noir ou afro-américain

Indien d'Amérique ou autre Amérindien

Île asiatique américaine ou pacifique

Autre précisez \_\_\_\_\_

4) En quelle classe es-tu ?

3ème

2<sup>nd</sup>

1<sup>er</sup>

5) Êtes-vous satisfait car vous êtes élèves du LGM (Lycée Guebre-Mariam)

Oui

Non

Si non justifiez

---

---

6) Quels niveaux de DELF a tu ?

B1                       C1

B2                       C2

7) Quelle langue utilisez-vous le plus pour la communication dans la vie quotidienne?

Français

Anglais

Amharique

Autre précisez .....

8) Quelle langue utilisez-vous le plus pour communiquer en dehors de la salle de classe dans l'école ?

Français

Anglais

Amharique

Autre précisez .....

9) Quelle langue utilisez-vous le plus pour communiquer en dehors du LGM avec votre ami ?

Français

Anglais

Amharique

Autre précisez .....

10) Quelle langue utilisez-vous le plus pour communiquer avec les surveillants?

Français

Anglais

Amharique

Autre précisez .....

11) Quelle langue utilisez-vous le plus pour communiquer avec tes enseignants, sauf ceux qui enseignent

les langues ?

Français

Anglais

Amharique

Autre précisez .....

12) Quelle langue utilisez-vous le plus à la maison avec votre famille ?

- Français
- Anglais
- Amharique

Autre précisez .....

13) Selon toi, y a-t-il « une langue des élèves du Lycée Guebre Mariam » ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si oui, donne des exemples \_\_\_\_\_

13) Lorsque vous parlez ou communiquez avec vos amis, mélangez-vous différentes langues

- Oui
- Non

Si oui justifiez quel langue avec la quel vous mélangez ?

---

---

13) Quelle langue préfères-tu parler ?

- Français
- Anglais
- Amharique

Autre précisez .....

Pourquoi

? \_\_\_\_\_

14) Pensez-vous que le système d'enseignement français est difficile dans LGM ?

- Oui
- Non

Si oui justifiez

---

---

15) Etes-vous satisfait de la qualité de l'enseignement au LGM ?

- Oui
- Non

Si non justifiez

---

16) Avez-vous un plan pour poursuivre vos études supérieures en français (système français) ?

- Oui  
 Non  
 Pas encore décidé

Si non pourquoi pas

---

17) Pensez-vous que quels choses devraient être améliorées dans LGM ?

- Oui  
 Non

Si oui justifiez

---

18) Est-ce que tes parents ont été à l'école francophone?

- Oui, les deux  
 Oui un  
 Non les deux

Autre précisez \_\_\_\_\_

19) Occupation des membres de la famille ?

---

---

20) Est-ce qu'un membre de votre famille est francophone ?

- Oui, les deux  
 Oui un  
 Non les deux

Autre précisez \_\_\_\_\_

Si aucun de tes parents ne parle français, comment améliores-tu ton français ? Justifiez

---

21) As-tu quelqu'un qui t'aide avec les travaux scolaires ?

- Oui  Non

22) Dans votre parcours au LGM que-ce que vous pouvez dire à propos de LGM d'hier et d'aujourd'hui ?

---

---

23) As-tu quelque chose que tu veux me raconter concernant le système français et l'enseignant au LGM, veuillez lister

---

---

---

**Annexe 2**  
**Questionnaire (Enseignants)**

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du LGM.

Cher enseignant,

Actuellement, je réalise une étude portant sur « L'école du LGM hier et aujourd'hui : défis et perspectives ». La réussite de cette étude repose en grande partie sur vos points de vue et vos expériences. Je vous serais extrêmement reconnaissant(e) de bien vouloir collaborer en répondant aux questions posées dans le questionnaire. Votre contribution est essentielle à la richesse de cette recherche. Je vous remercie infiniment pour votre participation.

**Rahel Taye, candidate du master, Département des langues étrangères et de littérature, Unité de français**

1) Votre sexe

M  F

2) Quelle âge avez-vous ?

< 25 ans  25-35  36-45  46-55  56-65

3) Quel est votre statut d'emploi en tant qu'enseignant

Temps plein  Temps partiel

4) Quel est le niveau d'éducation formelle le plus élevé que vous ayez atteint ? (Veuillez cocher un choix)

Lycée et/ou certains cours collégiaux

Diplôme d'associé

Licence

Une maîtrise

Doctorat ou équivalent (PhD)

5) Avez-vous suivi un programme de pédagogie ou de formation en enseignement moderne?

Oui  Non

6) Votre expérience pédagogique (expérience professionnelle)

0-5 ans

6-10 ans

11-15 ans

16- Plus d'années

7) Quelle classe enseignée vous actuellement ?

---

8) Quelle est votre langue première?

---

9) Pourquoi avez-vous choisi de devenir enseignant(e)?

---

10) Est-ce que vous avez assez de matériel didactique au LGM ?

---

11) Qu'est-ce que vous pensez de l'enseignement en langues française dans un pays qui n'est pas francophone?

---

12) Quels sont les avantages/les inconvénients de recevoir un enseignement d'une langue française dans un pays qui n'est pas francophone?

---

13) Quels sont les inconvénients d'un enseignement d'un élève qui n'a pas des parents francophone?

---

---

---

---

14) Que pensez-vous du système Français en général et au LGM?

---

---

15) Êtes-vous content du niveau de compétence de la langue française des élèves du LGM?

---

---

16) Qu'est-ce qui devrait changer ? /Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans l'enseignement ?

---

---

17) Dans votre parcours au LGM que-ce que vous pouvez dire à propos de LGM d'hier et d'aujourd'hui ? Et que ce que vous proposer à l'avenir

---

---

18) Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

---

---

### **Annexe 3**

#### **Entretien (pour l'ancien élève du LGM)**

Cet entretien est destiné pour l'ancien élève du LGM) Je vous remercie d'avance pour votre collaboration.

- a) Sexe
- b) Année de naissance
- c) Statut familial
- d) Niveau d'étude
- e) Nombre d'années d'expérience (expérience professionnelle)
- f) Langue maternelle

#### **Questions**

- g) Pouvez-vous me parler de votre travail ?
- h) pouvons-nous parler de vos souvenirs du LGM ?
- i) Que pensez vous a propos des élèves d'hier et d'aujourd'hui dans LGM ?
- j) Êtes-vous d'accord de dire que les enseignants du LGM sont bien qualifiés pour enseigner?
- k) Quels sont les avantages/les inconvénients de recevoir un enseignement d'une langue dans un pays qui n'est pas francophone de votre expérience?
- l) Qu'est-ce qui devrait être changé ? /Qu'est-ce qui pourrait améliorer l'enseignement du LGM?
- m) Quels sont les inconvénients de recevoir des élèves de parents non francophones ?

Comment pouvons-nous éviter un tel problème ?

- n) Est-ce que vous pensez que l'anglais est dominant pour la communication dans LGM si oui quelle est la raison i ?
- o) Que-ce que vous penser de LGM d'hier et d'aujourd'hui ?
- p) Que-ce que vous dite pour l'avenir de LGM ?
- q) Est-ce que vous utiliser la langue français dans votre travaille ou dans votre vie quotidien ?

**Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?**