Revue TDFLE

N° 71 | 2017
L'enseignement du français en situation de crise ou de conflit

Le français en contexte conflictuel : quand une approche didactique alternative peut devenir un lieu de réconciliation

Exemple de l'Australie

Aline GOHARD-RADENKOVIC

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-71/245-le-francais-en-contexte-conflictuel-quand-une-approche-didactique-alternative-peut-devenir-un-lieu-de-reconciliation
DOI : numerev_1271
Date de publication : 30/11/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GOHARD-RADENKOVIC, A. (2017) Le français en contexte conflictuel : quand une approche didactique alternative peut devenir un lieu de réconciliation. *Revue TDFLE*, (71). https://doi.org/10.34745/numerev_1271

Résumé :

Dans cet article, nous examinerons des situations d'apprentissage /enseignement de la langue en tension et leurs effets sur le statut des langues et des locuteurs au niveau national et international, à travers un exemple tiré de nos expériences passées à l'étranger (en Australie). Ces expériences se sont déroulées dans des situations extrêmement tendues dont les répercussions politiques immédiates, non seulement sur le statut du français mais aussi sur tous les acteurs liés à cette diffusion et/ou transmission du français, ont remis en question les échanges éducatifs, culturels et même économiques entre deux pays. Nous postulons qu'une *didactique contextualisée* et *alternative peut devenir un moyen et un lieu de remédiations possibles.* Dans cette perspective, nous verrons qu'il est possible de concevoir des *dispositifs éducatifs ad hoc*, *des approches didactiques alternatives*, émergeant de l'analyse des enjeux du contexte, qui permettent de prendre en charge ces résistances, ces tensions, ces conflits, voire ces rejets, du français, de la France, de la culture française, etc. pour des apprenants (et ceux qui les entourent) qui ne voient pas ou plus l'utilité de cette langue et des valeurs qu'elle a pu véhiculer par le passé. Nous tâcherons de montrer que ces « accommodements didactiques », peuvent changer la donne et aboutir à des *lieux-tiers de réconciliation au coeur même du conflit.*

Mots-clés : situation en tension, didactique contextualisée et alternative, moyen de remédiation, lieu de réconciliation.

Abstract :

In this article we will examine situations of language learning/teaching under stress and their effects on the status of languages and speakers at national and international level, through an example drawn from our experiences abroad (in Australia). These experiences took place in extremely tense situations whose immediate political repercussions, not only on the status of French but also on all the actors involved in the dissemination and/or transmission of French, called into question the educational, cultural and even economic exchanges between two countries. We postulate that a contextualized and alternative didactics can become a means and a place for possible remedies. In this perspective, we will see that it is possible to conceive ad hoc educational devices, alternative didactic approaches, emerging from the analysis of what is at stake in the context, which make it possible to deal with these resistances, these tensions, these conflicts, even these rejections, of French, of France, of French culture, etc. for learners (and those around them) who do not or no longer see the usefulness of this language and the values it may have conveyed in the past. We will try to show that these "didactic accommodations" can make a difference and lead to places of reconciliation in the very heart of the conflict.

Key words : situation in tension, contextualized and alternative didactics, means of remediation, place of reconciliation.

Aline Gohard-Radenkovic - Université de Fribourg (Suisse)

aline.gohard@unifr.ch

Mots-clés :
Situation en tension, Didactique contextualisée et alternative, Moyen de remédiation, Lieu de réconciliation

---

1. Les langues au cœur des conflits et les conflits au cœur des langues

Aucun apprentissage ou enseignement d'une langue étrangère (dans notre cas, le français) qu'elle soit dénommée seconde, étrangère, d'origine ou autre, ne se fait en général dans un contexte exempt de conflits dus le plus souvent à des tensions interrégionales sur un même territoire, intergouvernementales entre deux pays, etc. Pourquoi ? Parce que la langue de première identification collective est d'abord pensée par l'Etat-nation que celui-ci se déclare officiellement monolingue ou plurilingue – étant donné qu'il s'agit de toute façon d'un bi ou d'un plurilinguisme restrictif et donc exclusif –, chacun des modèles ne donnant que peu d'espace à d'autres langues existantes au sein des familles ou du territoire. Et les pays comme le Canada (officiellement bilingue) ou la Suisse (constitutionnellement plurilingue) qui ont choisi le modèle politique de l'unité fondée sur la diversité (ici linguistique) ne dérogent pas à ce constat : les groupes minoritaires et majoritaire en présence qui constituent la société sont en lutte pour préserver leurs acquis ou pour en acquérir d'autres dans un processus permanent de déséquilibre et rééquilibrage à travers des arbitrages successifs (Gohard-Radenkovic, à paraître).

Ainsi Georg Simmel (1908) déclare que « le conflit n'est pas un accident dans la vie des sociétés, il en fait partie intégrante ». Il est, comme tel, davantage qu'un facteur qui concourt à la formation d'associations et d'organisations au sein de la collectivité : il est directement une forme de socialisation, ce qui veut dire que la société vit et subsiste parce qu'elle comporte nécessairement des conflits. En mettant en évidence la fonction socialisante et positive du conflit, Simmel montre que l'objectif poursuivi par les protagonistes est en définitive un retour à l'unité (au prix souvent de destructions) mais surtout, le sociologue procède à une réinterprétation du fonctionnement social. Simmel, dira son préfacier Julien Freund,

> « inverse, en somme nos habitudes de pensée : en général, nous estimons que pour structurer solidement une société, il faut exclure les conflits ou du moins les amortir autant que possible ; au contraire à son avis, ils contribuent à l'unité de la vie sociale » (Freund, in Simmel, 1908 [2003] : 8-9).

Ces tensions d'ordre politique, économique, social, apparemment extérieures aux questions linguistiques, s'expriment pourtant au quotidien dans le rapport collectif et individuel aux langues locales et étrangères, à travers les discours, représentations, usages, comportements et pratiques.

En outre toute langue se trouve au croisement de deux histoires : la Grande Histoire des Etats et de leurs peuples et la petite histoire des individus et des groupes. Elle peut également se trouver en conflit avec l'histoire d'un voisin intérieur ou extérieur et plus largement avec celle des « autres extérieurs ». Mais nous ne traiterons pas de ces aspects-là, les ayant déjà abordés dans un article (Gohard-Radenkovic, 2014). Nous serons toutefois amenée à rencontrer cette dynamique en tension entre la Grande Histoire et la petite histoire ainsi que sur leurs effets sur le statut des langues et des locuteurs au niveau national et international, à travers l'exemple du contexte australien tiré de nos expériences passées à l'étranger. Cette expérience, en tant que Conseillère pédagogique au Ministère des affaires étrangères français détachée, *via* l'Ambassade de France à Canberra, auprès de l'Education Department of the Victoria State à Melbourne, s'est déroulée dans une situation extrêmement tendue pendant trois ans (1983-1986). Les répercussions immédiates de ces politiques, non seulement sur le statut du français mais aussi sur tous les acteurs liés à cette diffusion et/ou transmission du français, ont remis en question les échanges éducatifs, culturels et même économiques entre les deux pays.

Malgré l'instabilité des situations qui peuvent freiner voire paralyser toute action pédagogique, nous postulons toutefois qu'une didactique contextualisée est nécessaire pour trouver des *démarches ad hoc* plus appropriées au contexte. Dès les années 1980, René Richterich (1985) nous a lancés sur la piste d'une *didactique contextualisée*, en nous obligeant à prendre en compte l'analyse des enjeux et objectifs de l'institution mais aussi celle des motivations et besoins des publics ciblés, et donc à travailler le rapport offre/demande de langue en situation. Cette conception a donné lieu à la fondation d'un nouveau champ : la langue sur objectifs spécifiques, qui concerne finalement un grand nombre de publics et de situations de formation. Cette conception de travailler en contexte et sur le contexte, se dotant d'outils d'observation et d'analyse spécifiques, s'est développée et a trouvé « pignon sur rue » avec les travaux de Louis Porcher dans les années 80 (1987), formant une génération de sociodidacticiens acquis à la contextualisation nécessaire dans une perspective diachronique et synchronique, avant d'étudier tout dispositif éducatif ou d'analyser toute situation didactique (Gohard-Radenkovic, 2016). Mais nous étions alors fort éloignée, dans tous les sens du terme !, de ces conceptions qui ont transformé durablement et en profondeur le champ des langues et de la didactique.

Nous nous proposons ici de restituer les rapports entre deux pays aux enjeux opposés et de cerner notre statut dans ce contexte conflictuel. Puis nous analyserons les répercussions de ces politiques sur le statut du français, plus largement sur les collectivités et les individus, et les stratégies élaborées avec les divers acteurs liés à cette langue. Nous montrerons ainsi qu'il est possible de concevoir des *approches didactiques alternatives*, à partir de l'analyse des enjeux du contexte. Nous postulons que ces approches permettent de prendre en charge ces résistances, ces tensions, voire ces rejets du français, de la France, de la culture française, etc. pour des apprenants (et surtout ceux qui les entourent) qui ne voient pas ou plus l'utilité de cette langue et des valeurs qu'elle a pu véhiculer par le passé. A l'opposé, « ces apprenants-du-français-malgré-eux » y voient un obstacle à contourner ou pire une menace à évacuer. Sans pratiquer la politique de l'autruche ni encore moins celle de l'entrisme, nous tâcherons de montrer que ces « accommodements didactiques » (pour reprendre l'expression aux Canadiens) peuvent changer la donne et aboutir à des *lieux de réconciliation au coeur même du conflit*

2. Un contexte conflictuel et notre propre statut en tension dans ce contexte

Pour comprendre la situation, remontons aux années 1980 en Australie qui a vu l'escalade des conflits entre le gouvernement fédéral de Canberra et celui de la France, même si ces conflits latents avaient un caractère récurrent et remontaient régulièrement à la surface de manière plus ou moins virulente comme par la suite dans les années 90. Mais ils sont devenus de moins en moins fréquents puisque l'Australie, ayant d'autres centres d'intérêt politiques et économiques avec l'émergence d'un certain nombre de pays asiatiques sur la scène économique internationale – dont pas le moindre, soit la Chine –, s'est tournée vers les pays avoisinants en créant un certain nombre de partenariats commerciaux et scientifiques. De ce fait, c'est l'offre des langues asiatiques qui a considérablement augmenté dans le secondaire, reléguant *de facto* le français, alors première langue étrangère (à l'égal de l'allemand), à une langue de moins en moins présente dans le système éducatif public. Elle est toutefois encore proposée dans les établissements du secondaire privé (dans les public high schools qui n'ont rien de public) en tant que langue optionnelle ou encore dans les universités comme langue de futurs spécialistes dans des départements d'études françaises en peau de chagrin.

Mais dans les années 80, envoyée par le ministère des Affaires étrangères français comme Conseillère pédagogique[1], nous avions le délicat statut de French Language Teachers Advisor auprès du ministère de l'Education du Victoria comme évoqué plus haut, coincée entre des mots d'ordre politiques de l'administration française et des injonctions « offensives »[2] d'intervention sur le terrain, souvent en décalage, pour ne pas dire en opposition, avec les enjeux politico-linguistiques et socio-éducatifs de l'institution australienne. Comme nous avions deux titres, en détachement auprès de l'Ambassade de France à Canberra, combiné à un rattachement à une institution locale, nous avons uniquement utilisé le titre anglais pour ne pas froisser nos partenaires

australiens. Nous avions donc un double statut, pour le moins inconfortable, en tension permanente : pour l'Ambassade de France, nous étions au service de leur politique et de leur projet, tandis que, pour la direction de l'Education Department of Victoria où nous travaillions, nous étions *leur* French Language Teachers Advisor. La preuve en était que nous étions payée par ce ministère et que nous devions reverser les salaires à la France puisque nous étions rémunérés par le MAE. Les deux gouvernements, malgré de nombreuses rencontres pour reconsidérer notre statut bancal, n'ont jamais voulu céder d'un pouce jusqu'à ce que, à force de négociations larvées, ces postes aient été supprimés d'un commun accord, dans les années 90.

Rappelons toutefois que ces conflits viennent de très loin puisque des expéditions maritimes à vocation scientifique avaient été envoyées courant XIXème siècle par les deux Empires, français et britannique, pour partir à la découverte de ce continent[3]. S'il y avait bien des découvertes scientifiques, elles couvraient déjà en fait des prospections à caractère territorial: cette rivalité politique et économique entre les deux pays, qui sévissait dans d'autres régions du monde comme dans l'Océan indien, ne date donc pas des années 1980. On sait qui est sorti vainqueur de ces affrontements par expéditions maritimes interposées.

Donc nous voyons déjà dans cette brève présentation de la situation à laquelle nous avons été confrontée que la Grande Histoire, soit celle de l'histoire des liens entre les gouvernements, qui selon les époques sont stables ou instables, conviviaux ou conflictuels, ou les deux à la fois, ont une incidence non négligeable sur la perception de la langue et de la culture étrangères liées au pays considéré tantôt comme un ami, tantôt comme un ennemi. Mais on ne mesure jamais assez les répercussions de tels rapports sur tous les acteurs impliqués de près ou de loin dans la diffusion, la transmission voire la consommation du français et de ses produits culturels.

Revenons aux années 80 : plusieurs sujets de conflits menaçaient particulièrement à cette époque les rapports « cordiaux » entre les deux gouvernements : les revendications des Kanaks en Nouvelle-Calédonie, soutenues ouvertement par les Australiens contre les Français traités de « backward colonialists », non par idéal humanitaire d'aide à leur indépendance mais pour tenter de mettre main basse sur les ressources locales[4]; la reprise des tests atomiques dans le Pacifique par le gouvernement français qui a engendré des mouvements écologiques anti-français véhéments, parfois violents[5] ; enfin l'explosion du bateau Rainbow Warrior du mouvement Greenpeace en Nouvelle-Zélande[6], organisée par les services secrets français, qui a mis le feu aux poudres, si on peut oser ici une telle expression, dans la population australienne et néo-zélandaise. Ces évènements, amplifiés par les discours virulents des politiques, relayés par les médias, ont engendré à plusieurs reprises entre 1984 et 1986 le boycottage officiel de tous les produits français bloqués dans les ports australiens et donc n'approvisionnant plus ni les commerces ni les restaurants mais (ré)alimentant les préjugés d'une grande partie de la population à tous les niveaux et dans tous les secteurs de la vie publique et économique.

La population, stimulée par des discours politiques, parfois haineux, à l'encontre du

gouvernement français, était en colère[7] et les conséquences s'en ressentaient immédiatement dans les établissements publics où était enseigné le français. L'une de mes tâches étant de rendre visite aux enseignants de français dans leurs classes, et ceci dans toute Victoria, d'animer des cours avec des « méthodologies nouvelles » dans les lycées des villes mais aussi du bush, de faire de la formation continue auprès des enseignants : cette « mission » devenait de plus en plus difficile à chaque déplacement[8]. Si nous étions souvent invitée par nos collègues enseignants de FLE, se sentant isolés de tout environnement francophone dans leur petite ville ou village au fin fond du bush, nous devions affronter, dans certaines High Schools[9], une direction hostile qui nous demandait des comptes[10], des enseignants d'autres disciplines distants ou moqueurs, des élèves peu motivés voire agressifs[11]. En fait les enseignants de français, en grande majorité des femmes, étaient ostracisés dans leur propre entourage et se sentaient livrés par leur propre direction au courroux des élèves et de leurs familles, qui déjà ne voyaient pas l'intérêt de l'apprentissage du français. Il fallait donc imaginer d'autres démarches inspirées du système éducatif victorien et non empruntées à des modèles d'apprentissage et d'enseignement pensés à des milliers de miles.

Dans ces conditions, il n'était donc plus question de « diffuser la langue et la culture françaises », du moins tel que l'entendaient les autorités françaises.

3. Créer des passerelles entre deux conceptions éducatives « opposées »

Il est important de rappeler en amont quelles sont les valeurs éducatives transmises par l'école, et plus largement par la société australienne, fondamentalement anglo-saxonne, surtout celle du Victoria dont l'influence britannique est encore visible, même si les différentes immigrations depuis le XIXème siècle ont pu modifier progressivement le paysage éducatif. Ce que nous avons toutefois observé, en visitant un grand nombre de classes et en participant à un certain nombre de réunions au sein de l'administration centrale, c'est que l'éducation, déjà dans la famille puis à l'école, reposait sur la participation de divers acteurs (élèves, directeur, administratifs, techniciens, enseignants, familles, etc.). Il ne s'agit donc pas tant de former de futurs élèves possédant une somme de connaissances que de former de futurs citoyens capables de vivre ensemble, tout en encourageant paradoxalement une grande compétitivité entre les élèves reposant sur l'acquisition de performances individuelles. Mais ces compétences ne sont pas toutes tant concentrées sur l'acquisition de savoirs que sur le développement de savoir-faire.

De ce fait, nous nous sommes aperçue très rapidement que l'apprentissage des différentes matières était tourné vers le travail en équipe, les projets menés en groupe, un certain nombre d'activités, que nous qualifierions de parascolaires dans le système français, mais incluses dans le temps scolaire. Ces activités qui vont des sorties en groupe, de la pratique du théâtre, à la musique, au jardinage[12], à la cuisine, et pour tous au moins l'exercice d'un sport collectif, s'appuyaient le plus souvent sur le temps

libre des enseignants[13] ainsi que sur les associations, clubs, etc. qui jouent un rôle primordial dans la scolarisation des jeunes : il les préparent en effet à cette vie en groupe, à prendre des initiatives mais aussi des responsabilités, tout en leur permettant de créer des réseaux de solidarité et de connivence pour la vie. Sous cette apparente liberté comportementale, reposant sur « the good will » et « the free commitment », tout était / est donc parfaitement orchestré, cadré, institué.

Nous avons également découvert que le français était le plus souvent en concurrence avec le jardinage ou le théâtre, ce qui peut paraître au premier abord choquant. Un enseignant français, habitué dans d'autres pays à un niveau relativement élevé de connaissances souvent théoriques en langue étrangère (du moins à cette époque), mais paralysant la prise de parole, ne pouvait qu'être surpris du niveau des élèves australiens au bout de trois années d'approche communicative (alors très en vogue), privilégiant l'oral et laissant de côté l'écrit[14]. En outre, l'anglais gardait une place centrale dans l'apprentissage du français, les enseignants justifiant ce recours omniprésent à la langue de scolarisation par le fait que les élèves pouvaient se décourager très vite et refuser d'apprendre. Donc pas d'enseignement systématisé de la prononciation, ni de la grammaire, ni encore moins celui de l'orthographe car les enseignants ne proposaient pas d'exercices écrits – ou de manière très ponctuelle et sous forme ludique – mais avant tout des dialogues, des chansons, des jeux et l'organisation d'évènements spéciaux[15] où toute l'école et les familles étaient invitées. S'il est clair que nous avons à faire à une conception *exotique* de la culture française, au lieu de la repousser, il faut au contraire l'exploiter. En ce qui nous concernait, s'il y avait divers sujets d'étonnement, il y avait aussi nécessité (urgente) d'ajustements.

Par ailleurs, même si les manuels de FLE conçus en France étaient diffusés en Australie et donc connus[16], la concurrence faisait rage entre les éditeurs de méthodes de langues, celles venant de l'étranger et celles venant des pays anglo-saxons (notamment de Grande-Bretagne dans le cadre du Commonwealth et donc très accessibles et bon marché). Ces dernières dominaient généralement le marché avec le soutien tacite (ou ouvert) des Education Departments de chaque Etat, recommandant ces méthodes ou les imposant dans les cursus. Des luttes entre le champ anglophone et le champ francophone, véhiculant des conceptions d'apprentissage très différentes, pouvaient donc se manifester dans les milieux éditoriaux. Nous étions consciente de ces rivalités car nous avions également pour « mission » de « promouvoir » les méthodes de FLE élaborées en France[17], toute perçues par nos partenaires comme trop théoriques, voire dogmatiques, trop difficiles et donc inutilisables dans les classes des écoles publiques[18]. Nos conceptions et nos approches respectives semblaient antagonistes.

Ce n'était donc pas à moi de conseiller quoi que ce soit, ni conception, ni théorie, ni méthodes, ni contenus, ni approches etc., même si mon rôle annoncé était bien celui « d'advisor ». Me restait lors de mes déplacements la formation continue des enseignants[19] pour élaborer avec eux (avec elles), une série d'activities cards[20], chères aux pédagogues anglo-saxons, en partant de leurs classes, de leurs demandes, de leurs besoins que nous analysions ensemble. Sinon je n'avais aucune chance d'être

acceptée dans le monde éducatif australien qui repose sur des valeurs affichées « d'esprit pragmatique » et de « pratiques participatives », en prise directe avec les réalités sociales locales (ou perçues comme telles). Il est intéressant de noter qu'une approche alors couramment pratiquée et que nous avons alors perçue en filigrane dans les comportements pédagogiques, sans pouvoir la dénommer, était cette approche actionnelle[21]. Si elle est devenue entre-temps à la mode en Europe dans le cadre d'une didactique émergente du plurilinguisme dans les années 2000, en revanche elle a été abandonnée à la fin des années 1990 par les milieux éducatifs anglo-saxons[22]. Cette méthodologie nécessitait en effet trop de moyens en termes de temps, de personnels et d'équipements car elle était essentiellement fondée sur des projets interdisciplinaires nécessitant sorties sur le terrain, activités diversifiées, coordination d'équipes, interactions avec divers partenaires, etc.[23].

C'est dans l'observation de ce contexte politique tendu et l'appréhension d'écarts entre les conceptions éducatives qu'est née l'idée du projet intitulé « French at your door - French connections rediscovered » dans le cadre du 150ème anniversaire du Victoria en 1985. Idée que nous avons présentée en 1984 aux enseignants d'un certain nombre de lycées auxquels nous avions rendu visite et que nous avons mis en œuvre en étroite collaboration avec des équipes d'enseignants regroupant plusieurs disciplines, avec bien sûr l'accord de leur direction. Nous avions obtenu le soutien logistique des *School Board Commissions* des différentes High Schools impliquées et obtenu, après moult négociations, le soutien financier[24] de l'Ambassade de France à Canberra mais sans avoir l'approbation officielle du ministère de l'Education du Victoria qui nous a malgré tout laissée mener notre projet en raison de la motivation qu'il suscitait.

Il est clair que ce projet n'aurait pas pu voir le jour ni être mené à bien sans l'implication coordonnée des divers acteurs susmentionnés, y compris les familles, les autorités locales, l'aide des spécialistes extérieurs, des associations francophones ou autres, et des représentants officiels français au Victoria.

4. Approche pluridisciplinaire, actionnelle et interactive : entre classe et terrain, entre terrain et classe

Les High Schools qui se sont engagées dans « French at your door » sur une base volontaire, représentant trois grands districts, sont les suivantes: Portland HS (Portland district), Wodonga Catholic HS et Rutherglen HS (Wodonga district) et Ararat HS (Bendigo district).

Objectif officiel : participer au 150ème anniversaire de l'Etat du Victoria en 1985 et donc investiguer dans son entourage sur l'existence et le rôle de familles françaises venues s'installer dans différentes régions à différentes époques et ainsi contribuer à l'histoire du Victoria.

Objectif non déclaré : tenter de dédramatiser la relation que les élèves ont avec la

France et le français, de faire bouger leurs représentations négatives ; en quelque sorte abolir les distances avec un français de France abstrait, une culture française lointaine (souvent stéréotypée) et créer de la proximité linguistique, géographique, affective, culturelle, etc. en découvrant une « francophonie intérieure ».

Objectifs socioculturels : Les élèves sont eux-mêmes issus de très anciennes immigrations et d'immigrations plus récentes et peuvent comprendre ce processus de rapprochement vs d'éloignement de l'autre (selon le paradigme de Simmel, 1908). C'est aussi une autre manière de s'approprier autrement l'histoire locale qui fait partie de la mémoire partagée par les collectivités en présence, et donc de se sentir *concernés* par l'apprentissage de cette langue.

Objectifs pédagogiques :

- faire sortir les élèves de la classe, où l'apprentissage du français s'est avéré rebutant, pour qu'ils partent à la recherche d'informations sous toutes leurs formes (contacts, archives, photographies, extraits de presse, entretiens, etc.) sur leur propre environnement comme des enquêteurs sur un terrain ;
- faire produire par groupes, tandems et individuellement du matériel oral et écrit permettant de restituer l'histoire des liens entre Victoriens et Français à travers l'histoire d'une ou plusieurs familles françaises, retrouvée(s) dans les archives, les documentaires, à travers la rencontre de leurs descendants ou de témoins âgés, etc. ;
- faire apprendre le français sans qu'ils ne s'en rendent compte, avec plaisir (du moins sans ennui et sans souffrance), sur le modèle participatif et interactif[25], les mobilisant sur un projet commun, en recourant à d'autres disciplines que la langue et donc à d'autres compétences développées au cours de leur scolarisation (théâtre, musique, géographie, histoire, arts, sports, etc.)
- faire en sorte que le projet interdisciplinaire, concerne non seulement les élèves et les enseignants de l'école mais intègre les divers acteurs de l'école, soit les dirigeants, les administratifs, les techniciens, les représentants des *School Board Commissions*, les familles, les partenaires extérieurs parties prenantes du projet, etc.

Nous résumerons ici le projet de chaque High School comme suit :

Le projet de la Portland HS

Le principal objectif du projet[26] était la « reforestation » du « Cape Duquesne »[27] tel qu'il avait été dénommé par le Capitaine Baudin lors de l'expédition scientifique française en 1802 à la découverte de la région australe à la suite des Britanniques plus aventureux dans les expéditions maritimes[28]. Pourquoi le reboisement était-il nécessaire ? Parce que ce cap battu pas les vents venant de l'Antarctique était menacé d'une double disparition : d'une part, il était en train de s'écrouler dans la mer et

d'autre part, la dénomination française du cap avait disparu des cartes australiennes. Le Principal, très francophile, souhaitait sauver le cap par une action écologique et pédagogique concertée, tout en faisant retrouver son ancien nom dans le cadre du 150ème anniversaire du Victoria. Pour ce, les équipes impliquées se sont appuyées sur les compétences des ingénieurs forestiers du district qui ont participé aux différentes étapes du projet jusqu'à organiser une journée collective de plantation d'arbustes, dont le but était de freiner l'érosion du cap. Tous les élèves de l'école, les enseignants de français et d'autres disciplines (sciences naturelles, sports, histoire, géographie, etc.) y ont pris part. Cette journée de plantation collective, soigneusement préparée en français et en sciences naturelles, s'est également appuyée sur la venue du Consul de France à Melbourne, du directeur de l'Alliance française et du maire de Portland qui ont officiellement re-baptisé le cap. L'événement a fait l'objet d'une émission de radio locale à laquelle des élèves ont participé, d'articles dans la presse victorienne avec les photos prises par les élèves, d'une pièce de théâtre en extérieur, écrite et jouée en français, restituant l'expédition de Baudin découvrant ce cap « majestueux » (sic) et le baptisant du nom de « Cape Duquesne », enfin d'une vidéo montrant chaque étape du projet pédagogique.

Le projet de Wondoga Catholic HS et Rutherglen HS

Cette région de Wondoga a vu non seulement l'arrivée de familles paysannes, plus spécifiquement vigneronnes, mais aussi d'aristocrates français qui avaient apparemment échappé aux exactions de la Révolution française mais, avec Napoléon au pouvoir, préféraient, semble-t-il, des cieux plus sûrs. Les deux High Schools qui avaient l'habitude de travailler ensemble, sont parties à la découverte du « voisinage francophone » issu d'immigrations de familles françaises. En faisant fonctionner le bouche à oreille, les élèves ont retrouvé les descendants d'une famille de vignerons bien implantés puisqu'ils pratiquaient toujours la culture de la vigne dans leur célèbre Domaine Mount Prior Wines mais aussi les descendants d'une famille d'aristocrates qui semblent avoir fait fortune en devenant des notables reconnus puisque l'arrière-arrière-grand-père était devenu maire de Wodonga. Un certain nombre d'activités écrites et orales, indoors et outdoors, reprennent celles évoquées dans le projet précédent. Mais ce qui a fait la spécificité de ce projet a été d'une part, les interviews filmées en direct des descendants de ces familles françaises, d'autre part, la fabrication des costumes d'époque (datant de la deuxième moitié du XIXème siècle) par les élèves, en s'inspirant d'ouvrages, notamment avec l'aide de leurs enseignants de théâtre et celle des mères dont les enfants été impliqués dans ce projet. De même autre spécificité : le maire de Wodonga, alors en exercice, a ouvert les portes de l'hôtel de ville – datant du XIXème siècle ! –, en vue de la restitution filmée d'une « réception » de la « bonne société wodongaise », avec dialogues en petits groupes, accompagnés de petits fours, de cheese and wine « à la française ».

Le projet d'Ararat HS à Bendigo

Ce qui caractérise l'Australie, et plus spécifiquement la région de Bendigo, c'est le goldrush qui a commencé dans les années 1850[29]. Des paysans ne pouvant plus vivre de leur terre sont partis tenter leur chance en Australie dans les années 1860[30], attirés par des rumeurs sur les mines d'or. Les élèves, à partir de l'histoire de leur région, sont partis à la découverte d'indices, notamment à travers des archives, et ont exhumé l'histoire de la famille Trouette, viticulteurs de métier, venue dans le cadre de cette ruée vers l'or. N'ayant pas fait fortune, ils sont retournés vers leur premier métier. Nous avons la reconstitution méticuleuse (basée sur des archives locales) de chaque étape (départ, voyage, arrivée, infortune sur place) puis culture de la vigne, vie quotidienne, accident et perte d'un enfant dans une cuve, enterrement, solidarité du village, mariage, etc., dans une pièce de théâtre, entièrement écrite en français par les élèves. Elle a été jouée devant toute l'école et les habitants de Bendigo, avec décors et costumes de l'époque et une musique composée par les élèves pour la pièce. La pièce de théâtre a été filmée et la vidéo se conclut sur des interventions d'enseignants impliqués dans le projet racontant les étapes, de la conception à la coordination, de la coordination à la réalisation, de la réalisation à la diffusion, permettant d'intégrer la langue orale et écrite sans peine, avec des activités linguistiques systématisées en phase avec le sujet abordé, en collaboration étroite avec des enseignants de différentes disciplines.

Les activités liées aux réalisations, selon une approche que nous qualifierons *de globale et systémique*, ont permis de mobiliser et de développer un certain nombre de compétences[31] :

- *renforcer des activités d'écoute et de prise de parole*: restitution en français des informations trouvées dans les archives sous forme de comptes rendus oraux, prise de contacts avec des descendants de familles d'origine française, interviews menées à l'extérieur, rôle dans une pièce de théâtre, prise de parole à la radio locale, à la radio francophone, etc.
- *développer des activités de rédaction*: restitution en français des informations trouvées dans les archives en français sous forme de résumés écrits, d'affiches, préparation des questions d'interviews à l'écrit, conception de dialogues, rédaction de scripts pour le tournage du film, etc.
- *apprendre à participer à des activités de groupe et prendre des initiatives* : contribution à la confection de costumes, au montage vidéo à partir du matériel filmique collecté, à la constitution d'un herbier, aux plantations des arbustes dans le sol, au choix de musiques – voire de composition ad hoc – pour la pièce de théâtre ou le film-témoin, etc.
- *apprendre à diffuser le projet* : radio, articles de presse, pièce de théâtre pour un large public, film-vidéo témoin des réalisations, organisation de partys, affiches, journées de promotion du projet dans le cadre du 150ème anniversaire, etc.

Les répercussions du projet « French at your door » ont été immédiatement tangibles à travers le changement des comportements des élèves et ceux de la direction qui nous ont accueillie… avec le sourire. Des élèves enthousiastes déclaraient dans la vidéo de Portland : « Les Français sont devenus « mes » voisins ! », remédiant à leur propre résistance au français et peut-être plus généralement aux langues étrangères. Même les familles que nous avons rencontrées au moment de la présentation du projet final semblaient séduites par la démarche pédagogique qui mettait en valeur leurs enfants mais aussi leur région[32]. Encouragée par ces comportements, en vue d'attirer d'autres publics que les publics francophones et francophiles habituels, de plus cantonnés à la métropole, nous avons imaginé la mise en scène bilingue d'une pièce de théâtre française « légère ». Etant en lien avec un certain nombre d'associations francophones[33], nous nous sommes tournée vers le fondateur et directeur, Michael Bula, du « French Melbourne Theater » qui a bien voulu relever le défi[34]. Pari gagné puisque des familles sont venues du bush pour la première fois assister à une pièce de théâtre *en français*, s'étonnant à la sortie d'avoir tout compris sans avoir appris « a damned French word ! » (*sic*).

5. Conclusion

Nous avions annoncé dans notre proposition d'article que nous donnerions l'exemple de plusieurs contextes où nous avions vécu des situations conflictuelles, comme en Corée du sud par exemple où les dirigeants d'un Institut scientifique ne comprenaient pas pourquoi leurs ingénieurs-chercheurs, futurs boursiers du gouvernement français dans des secteurs de pointe[35], devaient apprendre le français[36], alors que la recherche en sciences dures et appliquées était menée en anglais au niveau international. On peut donc trouver au sein de collaborations intergouvernementales, jugées fructueuses, des poches conflictuelles focalisées sur le français quand cette langue ne joue plus son rôle de « langue de culture » mais devient un « passage obligé » sur le plan scientifique et/ou professionnel. Ou encore nous aurions pu pointer le doigt sur les écarts entre un plurilinguisme constitutionnel et des discours euphoriques sur la diversité en Suisse et la réalité des rapports entre les régions linguistiques, notamment en décrivant la résistance mutuelle des élèves à apprendre la langue du voisin. Attitudes que l'on retrouve amplifiées dans les milieux académiques du fait des pressions exercées par le Fonds national de la recherche suisse pour que les projets en sciences humaines et sociales soient déposés uniquement en anglais. Cette injonction au tout-anglais a écarté *de facto* le français, pourtant langue nationale, comme langue de recherche. Mais nous avons déjà analysé ces situations en tension et les stratégies de contournement que nous avons dû adopter pour former nos propres étudiants en didactique du FLE et des langues (Gohard-Radenkovic, 2012 ; Gohard-Radenkovic, à paraître).

Nous avons préféré nous concentrer dans cet article sur une situation conflictuelle incitant les acteurs liés bon gré mal gré au français à concevoir d'autres démarches didactiques que celles théorisées tant en France qu'en Australie, en sortant les élèves de leur manuel et des murs de l'école, tout en s'appuyant sur des réseaux partenaires

et des pratiques collaboratives bien ancrées dans le système éducatif australien. Ces approches alternatives, aux étapes linguistiques et socioculturelles fortement structurées, aux coordinations interdisciplinaires et inter-institutionnelles exemplaires menées par nos collègues dans leur district, ont permis des rapprochements entre le français et l'élève, entre l'école et le français, entre les familles et le français. Davantage encore, de telles approches ont aménagé des *espaces de réconciliation* avec le français qui n'est plus une langue abstraite, lointaine, de plus réputée difficile et réservée aux élites (et donc détestée). Les élèves ont ressenti une appropriation « quasi physique » de la langue, à travers le reboisement d'un cap, l'histoire de familles immigrées participant à la mémoire collective, etc. Mais c'est un processus qui s'est fait dans un cadre institutionnel et qui doit le rester pour s'assurer de son impact sur la durée.

Cette expérience australienne, qui aurait pu être traumatique, a été marquée en fait par la prise de conscience de notre double statut en tension et de nos marges de manœuvre étroites dans un environnement institutionnel qui contestait notre rôle et handicapait notre action. Nous avons montré qu'une didactique, avec ses conceptions, méthodes et approches, ne peut s'imposer en l'état avec des modèles et produits importés, conçus dans un autre contexte (Bourdieu, 2002), car elle est le plus souvent en décalage avec les réalités sociales, éducatives et économiques du pays. Il nous a fallu donc procéder à une série d'ajustements avec la réalité et avec nos propres « croyances » didactiques. Mais ce n'est pas suffisant. Plus convaincant, surtout dans une situation tendue, est de partir de l'analyse du terrain et de travailler de concert avec les professionnels de ce terrain.

Nous n'étions pas préparée à un tel contexte, avions un regard naïf mais nous avons eu une sorte d'intuition (scientifique ?) qui s'est traduite par la nécessité de la connaissance du contexte et de la compréhension des logiques locales, avant de nous lancer dans les classes. Nous n'étions pas encore formée par Louis Porcher à l'anthropologie mais cette nécessité d'allers et retours entre théorie et terrain, entre terrain et théorie, que nous avons retracée dans un texte (Gohard-Radenkovic, 2009), s'est confirmée peu à peu lors de confrontations à des situations conflictuelles intranationales ou internationales vécues dans nos divers postes à l'étranger où nous nous sommes souvent retrouvée « dans l'œil du cyclone »[37]. La socio-anthropologie est donc devenue vitale parce qu'elle propose la posture et les outils indispensables pour analyser avec distance des *processus*, comme les conflits et les rapports de force se cristallisant autour de la langue, des langues, instrumentalisées – consciemment ou inconsciemment – par ceux qui y voient une menace ou leur intérêt.

Bibliographie

BOURDIEU, P., 2002, Les conditions sociales de la circulation internationale des idées, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 145 N°1, p. 3-8.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (à paraître). « Le 'conflit nécessaire' de Georg Simmel, revisité au prisme de la 'toute-diversité' : discours globalisants et logiques locales en

tension. Exemple de la Suisse », dans Breugnot, J. et Schlemminger, G. (dir.), *Communication, tensions, conflits: de la philosophie antique aux neurosciences,* Editions des Archives contemporaines, Paris.

GOHARD-RADENKOVIC, A., 2015, *« Champs de signes. Etats de la diffusion du français langue étrangère de Louis Porcher ou l'histoire d'une rupture paradigmatique dans le domaine des langues et cultures étrangères »,* Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher, coord. par *Coste, D. et* Chiara Molinari, C., *Repères-DoriF* n°7 Juillet : http://www.dorif.it/ezine/.

GOHARD-RADENKOVIC, A., 2014, « Les mauvaises langues au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire », Male Lingue / Mauvaises langues, Bad Languages and Tongues, coord, par Lévy D. et Anquetil, M., *Heteroglossia* n°13, p. 8-30. https://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/article/view/1103.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2012), « Contrepoint: Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie ? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité », in Gohard-Radenkovic, A., Gremion, M., Yanaprasart, P. et Veillette (éds), *Alterstice*, n°2, août, ARIC-Métropolis, Université Laval, Québec : http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI.

GOHARD-RADENKOVIC, A., 2009, « Parcours de vie, parcours de chercheur dans la mobilité : Le statut 'd'étranger' ou 'être l'autre de l'autre', in Yanaprasart, P. (dir.) *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle,* L'Harmattan, p. 51-72.

PORCHER, L., 1987, *Champ de signes. Etat de la diffusion du Français langue étrangère.* Crédif / Didier.

RICHTERICH, R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage,* Hachette, Fle.

SEROR, J., GOHARD-RADENKOVIC, A. et KNOERR, H. (2016). « Des théories de la linguistique appliquée à la didactique des langues et cultures : genèse de l'immersion », Chapitre 3, dans Knoerr, H., Weinberg A. et Gohard-Radenkovic, A. (dir.). *L'immersion en français à l'université : politiques et pédagogies,* Presses de l'université d'Ottawa, Canada, p. 77-94.

SIMMEL, G., 2003, *Le Conflit*, Circé/poche (Préface de Julien Freund). (Traduit de *Der Konflikt*, Duncker & Humblot, Berlin, 1908).

SIMMEL, G., 2007, « Digressions sur l'étranger », in Grafmeyer, Y. et Joseph, I. (textes traduits et présentés par), *L'école Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Flammarion, Collection Champs, Paris. (Traduit de *Soziologie*, Leipzig, 1908, p. 685-691.

WHITE, P., 1978, *L'Œil du cyclone,* Gallimard, Paris. (Traduit de *The eye of the Storm*, 1973).

Document :

De ses propres ailes... Manuel pédagogique (avec vidéo), Association canadienne de professeurs d'immersion, projet subventionné par le Patrimoine canadien, 2001.

Notes

[1] Formée comme conseillère pédagogique au BELC en 1982-83, mais envoyée en poste à l'étranger avec un nouveau titre, celui d'attachée linguistique, afin de revaloriser notre statut dans les ambassades et auprès des pays partenaires.

[2] L'Ambassade de France nous encourageait à « ne pas nous laisser intimider et à résister ».

[3] Déclaré « vierge » de tout habitant (*terra nullis*) par les colons britanniques, même si les scientifiques, aussi bien anglais que français, avaient noté une race différente d'hommes (habitant alors sur les côtes) en visitant le continent.

[4] Dont l'exploitation alors florissante du nickel sur l'île.

[5] Comme nous n'étions que trois représentants officiels du gouvernement français dans le Victoria, à savoir le Consul, le Directeur de l'Alliance française et moi-même en tant que conseillère pédagogique - French Language Teachers Advisor, nous étions facilement repérables. S'il y a eu de nombreuses manifestations devant les institutions françaises, notre propre véhicule, doté du sticker, ceci sur l'initiative de l'Ambassade de France, promouvant l'entente entre un kangourou (les Australiens) et une grenouille (les Français), a été à plusieurs reprises recouvert d'immondices par les écologistes.

[6] Avec la mort d'une personne.

[7] Nous retrouvions régulièrement des tracts sur notre bureau, situé dans un open space, du type : « Frenchies (ou Froggies), go back home ! Pacific is our backyard! »

[8] Avec notamment la suppression unilatérale par l'Education Department de notre budget couvrant les frais de déplacement et l'accès de plus en plus restreint à la voiture de fonction permettant de nous rendre fréquemment dans les écoles.

[9] Et plus la High School se trouvait éloignée de la métropole et plus elle était hostile.

[10] Il nous est arrivé de devoir devant toute l'école improviser un « speech » pour démontrer la nécessité du français avant de pouvoir entrer dans les classes. Notre anglais étant tout à fait approximatif, il nous a fallu apprendre à prendre la parole, en commençant par une plaisanterie et en traitant le sujet avec autodérision, comme il est attendu par un auditoire anglo-saxon, pour détendre l'atmosphère.

[11] Pouvant me recevoir avec les pieds sur leur table, en mâchant du chewing-gum et en me disant « Why French, Madam ? », boycottant à leur tour les cours de français face

à des enseignants de français désemparés.

[12] De nos jours, des cours sont offerts en écologie et environnement, mais à l'époque cette conscience de la protection de la nature était déjà très présente en Australie.

[13] Surtout dans les écoles privées où le temps des enseignants était très extensible.

[14] Les élèves ne savaient que dire : « Comment ça va ? » et « Je m'appelle John », et chanter quelques comptines.

[15] Ex. bal français le 14 juillet ; « a typical French breakfast » ; the « French cuisine », etc.

[16] Notamment grâce à des séminaires de formation destinés aux enseignants, organisés dans le cadre de l'Alliance française de Melbourne (et de même dans chaque État).

[17] Pourtant méthodes de langue fortement inspirées par les approches communicatives lancées par les théoriciens du monde anglo-saxon dès les années 70, sous l'influence de Dell Hymes, ethnographe de la communication.

[18] Mais en revanche davantage utilisées dans les *public high schools*, soit dans les écoles privées formant de futures élites qui semblaient moins rebutées par l'apprentissage du français.

[19] Nous étions également invitée à contribuer à la formation de futurs enseignants de FLE faisant leur Education Diplom dans les facultés pédagogiques dans deux des trois universités à Melbourne : La Trobe et Monash.

[20] Formations continues ponctuelles qui réunissaient à chaque visite des enseignants venant de toute la région, soit 20 à 30 participants selon la taille du district, et que nous organisions en général le soir après le repas. Cela nous amenait souvent jusque vers 22h00-23h00 tant le besoin d'échanges des participantes était immense.

[21] Fondée sur l'idée d'une co-construction interactive des compétences entre élèves et enseignants, entre élèves, entre élèves et environnement social, etc. issues notamment de l'ethnométhodologie (Garfinkel) et de l'anthropologie de la communication (Goffman), ayant fondé l'interactionnisme.

[22] Cf. Jérémie Séror *et al*. (2016) dans *L'immersion en français au niveau universitaire au Canada : politiques et pédagogies.*

[23] Cf. le manuel pédagogique « De ses propres ailes…» (2001), conçu par une équipe anglo-canadienne expliquant la démarche actionnelle adoptée pour l'apprentissage du FLS en immersion.

[24] Soutien donné après bien des hésitations, grâce à l'engagement de mes collègues

attachés linguistiques devant faire face dans d'autres « States » aux mêmes affronts et blocages. Mon projet remettait en question les discours officiels tenus par l'Ambassade comme quoi le français se portait bien en Australie.

[25] Valeurs et démarches prônées par le système éducatif australien.

[26] Projet qui était impulsé au départ par le directeur du lycée (ou Principal) puis confié aux équipes enseignantes

[27] Nom d'un Capitaine de vaisseau très célèbre sous Louis XIV.

[28] https://fr.wikipedia.org/wiki/Exp%C3%A9dition_Baudin.

[29] Plus exactement en 1851 : https://en.wikipedia.org/wiki/Australian_gold_rushes.

[30] Un grand nombre de viticulteurs sont partis de France et ont émigré vers les États-Unis et l'Australie, emportant avec eux des ceps de vigne encore sains, fuyant le fléau du phylloxera qui commençait à toucher les vignes du Gard puis du Vaucluse début des années 1860 puis s'étendant à toutes les régions viticoles jusqu'à ce que 80% des vignes françaises disparaissent dans les années 1880.

[31] Synthèse tirée des propos des enseignants dans les films-témoins et de nos propres constats. Nous avons à notre disposition les 3 vidéos.

[32] Publicité démultipliée d'autant plus que les trois vidéos circulaient dans les autres écoles du Victoria. Nous avons montré ces vidéos à nos étudiants dans le cadre de nos cours en didactique pour aborder le concept de didactiques alternatives – didactiques passerelles.

[33] Comme il est attendu en Australie et dans tout pays anglo-saxon de grande immigration.

[34] Le directeur de la troupe de théâtre a choisi *Occupe-toi d'Amélie !* de Feydeau parce que déjà traduite en anglais par Noël Coward sous le titre : *Look after Lulu!*

[35] Que des hommes.

[36] Formation à concevoir entièrement et dont j'étais nommée la seule responsable.

[37] Pour reprendre le titre d'un des romans de l'écrivain Patrick White découvert lors de notre séjour en Australie.

Aline GOHARD-RADENKOVIC

Université de Fribourg, Suisse