



# Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines

Muriel Molinié

► **To cite this version:**

Muriel Molinié. Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines. Le Français dans le monde. Recherches et applications , Paris: Français dans le monde, 2007, Formation initiale en français langue étrangère : réalité et perspectives, pp.147-157. hal-01455842

**HAL Id: hal-01455842**

**<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01455842>**

Submitted on 3 Feb 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Le Français dans le Monde Recherches et Applications**

Janvier 2007

*Formation initiale en français langue étrangère : réalité et perspectives.*

Sous la direction de Mariella CAUSA.

Ps 147-157.

### **Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines**

Muriel MOLINIE, Université de Cergy-Pontoise, CRTF  
DILTEC (Paris 3)

En France et dans le monde, l'enseignement du FLE est placé sous le signe de la diversité tant sociologique qu'institutionnelle. Mais si celle-ci caractérise les apprenants, elle désigne également les étudiants que nous formons à l'enseignement : citoyens d'une France multiculturelle, issus de l'immigration, enfants de couples mixtes, fils et filles de familles recomposées, etc. C'est pourquoi nous avons tenu à donner une place centrale à la notion de *diversité* dans le cours d'anthropologie dont il sera question ici<sup>1</sup>. Nous montrerons comment cette notion y devient un outil de compréhension et d'analyse anthropologique opératoire pour des étudiants qui, en troisième année de Licence de lettres ou de langue, veulent comprendre le rôle que tient la diversité culturelle dans leur histoire socio-familiale afin d'en faire le moteur d'un métier (celui d'enseignant), qu'ils cherchent à rendre compatible avec leur désir de transmettre une langue/culture *à la fois* française *et* métisse. Ce type de formation-action complète les démarches mises en œuvre dans le cadre de l'ARLI<sup>2</sup> et dans celui de l'observation/analyse des pratiques de classe de français langue étrangère ou seconde. Grâce à ces démarches, l'étudiant comprend que le rapport à l'autre est le moteur de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles l'invitent à construire des articulations entre vie, pensée et action : articulations centrales dans la présente contribution à une *didactique de l'altérité*.

### **Une école de la réflexivité et de l'action**

En tant que discipline dans laquelle les chercheurs entrent en relation avec l'autre et pensent les effets de leur intervention sur lui et sa réalité, l'anthropologie présente à nos yeux l'intérêt fondamental d'être une école de la réflexivité et de l'action. Elle fournit une méthode et des outils précis à toute personne en formation aux métiers de la relation, souhaitant intervenir dans le champ social et culturel. Car ces métiers requièrent de la part du professionnel une capacité à penser *à la fois* l'autre *et* soi-même, à penser son *implication* dans la relation à l'autre et à modifier son action sur celui-ci. C'est dans ce cadre que sont expérimentées les conditions de possibilité d'une relation inter - subjective dans laquelle *je* se décentre de lui-même pour laisser à la différence de l'autre la possibilité d'exister et de s'exprimer. Cette décentration permet en outre au chercheur d'analyser deux niveaux d'implication : dans la relation qu'il établit avec son informateur et dans le rapport qu'il noue avec son objet de recherche.

#### *Un espace de formation-action*

Un cours d'anthropologie de la diversité culturelle devient un espace de formation-action à condition que deux types de savoirs puissent s'y côtoyer : des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Pour que cette condition soit remplie notre étudiant doit mener une action (une enquête) selon une *méthode* requérant la maîtrise de deux outils, (l'observation participante et l'entretien de compréhension) qui reposent sur une compétence relationnelle (l'*empathie*) et communicationnelle (l'*attitude de compréhension*). Il faut ensuite que les résultats de chaque enquête soient mutualisés dans le groupe de pairs. Ceci s'effectue

<sup>1</sup> Dans le Parcours FLE/S de licence mis en œuvre à l'université de Cergy-Pontoise (Val d'Oise), au département de Lettres Modernes - UFR des Lettres et sciences humaines.

<sup>2</sup> Apprentissage Réflexif d'une Langue Inconnue : un enseignement du créole haïtien est assuré à l'UCP par Dominique Fattier, Professeure de socio-linguistique.

premièrement, dans le cadre d'un groupe thématique. Les enquêtes (fondées sur les choix des étudiants) sont regroupées en thèmes. Chaque groupe thématique présente sur un document commun les concepts opératoires choisis et utilisés de façon transversale par chacun des membres. Chaque équipe communique ensuite en vingt minutes, en séance plénière, la synthèse des résultats de recherche obtenus. Pour finir, chaque étudiant remet à l'enseignant un dossier qu'il évaluera selon des critères annoncés (cf. annexe). Ces moments constituent un parcours de formation qui conduit l'étudiant de l'action (mener des entretiens, participer à la vie de son terrain) à une recherche (élaboration d'hypothèses, description, interprétation des données, conceptualisation) dont les résultats sont validés dans la confrontation avec des pairs et avec le formateur, au sein d'une communauté langagière. Un parcours que Mathieu relate de la manière suivante :

« Le travail de groupe nous fait réfléchir sur un plan formel à la façon dont nous pourrions parler de notre sujet. (Dans mon groupe), la complexité de définir un individu se posait en cette question : « On commence par quoi ? ». C'est comme le début d'un roman. On sait de quoi on va parler, mais comment introduire ? Résultat, on a choisi de commencer par définir : L'identité (...). Les perspectives d'avenir de cet individu (...) Portrait sociologique de l'étranger (...). Ses compétences psychosociales interculturelles (...). Ce schéma m'a permis (...) de commencer par un aspect descriptif pour arriver à dégager ce qui peut être caractéristique d'une personne, pour enfin envisager ses projets d'avenir. Ça nous a permis de synthétiser six sujets en rapport avec *la mobilité* ».

M. Bouchet,

*La diversité culturelle : les étrangers étudiants en France, 2006*

Des activités langagières engageant les capacités réflexives de l'étudiant sont sollicitées afin que de nouvelles relations entre pensée et action s'établissent sur un continuum allant de l'oral (mobilisé au cours des entretiens, sur le terrain, lors des réunions du groupe thématique) à l'écrit, lors de la rédaction de son dossier :

« L'entretien eut lieu lorsque après des heures de lecture et de relecture (...). (Ming) m'invita à manger avec lui. Et c'est à ce moment (...) que Ming m'a raconté son parcours jusqu'en France (...). Je presse maintenant un jus amer (...) pour pouvoir imprimer un dossier aussi intéressant qu'il m'a été intéressant de le faire ».

M. Bouchet, *ibid.*

*Ecrire : contre le « ciment identitaire de l'antimétissage »*

Dans chaque dossier se mêlent trois types de textes : récit de la socialisation de l'étudiant et de son implication sur le terrain, compte-rendu des entretiens, discours théorique. Pour écrire son texte anthropologique l'étudiant va donc se distancier d'une écriture « scolaire » (dissociée de son action sur le monde) pour « entrer » en écriture de recherche. Ce changement est facilité par la priorité donnée d'une part à l'action et, d'autre part, à la réflexion sur l'action. Une priorité qui a des conséquences sur l'écriture. En effet, le texte anthropologique se constitue sur un continuum allant du récit à l'analyse et à l'interprétation des données. Les textes produits apparaissent donc dans leur ensemble comme « les correspondants empiriques/linguistiques des activités langagières » du groupe (Bronckart, 2002, 8). Chaque texte singulier « ne constitue pas en lui-même une unité linguistique ; ses conditions d'ouverture, de clôture (...) ne relèvent pas du linguistique, mais sont entièrement déterminées par l'action qui l'a généré ». Il n'y a pas dissociation entre le moment de l'action et celui de l'écrit universitaire, mais mise en relation, par l'écriture et dans le texte, de ces deux moments de la recherche.

Cette hétérogénéité du texte anthropologique est l'une des stratégies mises en œuvre par les anthropologues (Geertz, 1996, 131) qui, pour réduire leur inquiétude sur la possibilité d'expliquer l'étrangeté des autres sous « prétexte qu'on a vécu avec eux dans leur habitat naturel », mettent en œuvre des « remèdes tels que la réflexivité, le dialogique, l'hétéroglossie, le jeu linguistique, la conscience rhétorique de soi, la traduction dynamique, la transcription mot à mot et la narration à la première personne ».

Ces facteurs expliquent donc la mixité des dossiers des étudiants : produite par la mise en œuvre de mécanismes structurants divers et hétérogènes, elle répond à la finalité du discours

anthropologique qui est de restituer la relation à l'altérité nouée au cours de - et via- la recherche. Elle résulte donc du fait que les auteurs tentent de donner forme dans leur texte à ce que Demorgon (2006, 88) nomme l'*intérité*: la résultante, sur leur identité première, de l'altération produite par leur contact avec l'autre.

### *Réflexivité socioculturelle et conscientisation*

Pour Laplantine (2002, 152), « la multiplication des écritures et, à l'intérieur d'un même texte, la multiplicité des sujets de l'écriture est l'une des garanties que le ciment identitaire et monolinguisque de l'antimétissage, ne pouvant conduire qu'à un engourdissement de la pensée, ne se reforme pas ». Pour déjouer les risques de cet engourdissement, l'auteur doit alterner contact avec l'autre et retour réflexif sur lui-même, en tant que sujet psycho-social et culturel. Pour enclencher ce mouvement, les étudiants accompagnent leur recherche par un travail réflexif fondé sur deux questions : «Quelle est votre représentation de la société française ? Dessinez et analysez<sup>3</sup>» et «Représentez votre parcours de socialisation<sup>4</sup> ». Ces deux consignes explorent l'idée (partagée avec Lahire, 1998, 8) selon laquelle la traversée de l'espace social peut devenir une expérience anthropologique, (expérience de l'extranéité au sein d'une même formation sociale) « unique pour défaire la complicité profonde qui lie une manière de voir le monde au sein duquel elle se constitue ». Mais pour qu'il y ait expérience anthropologique, il faut construire les conditions d'une *réflexivité socioculturelle*. Celle-ci s'élabore dans des processus longs et des activités langagières diversifiées (tant graphiques que verbales) qui favorisent une mise à distance vis-à-vis de soi-même et de ses modèles, croyances et représentations. Cette utilisation réflexive du savoir des sciences sociales est estimée nécessaire à la démarche anthropologique. Ainsi pour Christophe,

« Se retourner sur soi-même, pour réfléchir et faire son propre récit de vie, analyser les forces qui traversent son discours est la démarche préalable et nécessaire pour toute étude à caractère anthropologique. C'est prendre acte après réflexion d'une partialité et en avoir conscience dans notre analyse, dans nos représentations de la vie, de la société, des sociétés, du monde »

C. Morales,  
*Synthèse de mon autobiographie réflexive*, 2005.

Mais cette mise à distance contribue aussi à la *conscientisation*<sup>5</sup> de l'individu qui, comme le résume Wacquant (1992, 39), prenant conscience du social à l'intérieur de lui-même en s'assurant une maîtrise réflexive de ses catégories de pensée et d'action, a moins de chances d'être agi par l'extériorité qui « l'habite ». Cette conscientisation inaugure une étape fondamentale : l'utilisation réflexive des concepts discutés en sciences humaines a pour effet d'autoriser le sujet à forger une pensée *singulière* parce qu'étayée sur des concepts *universels*. C'est ce que nous allons maintenant illustrer avec les travaux conduits par trois étudiantes en LLCE anglais, ayant chacune vécu une migration.

### **Ne plus avoir à choisir son camp**

Alors qu'est marchandisée la « France black, blanc, beur » forgée par les mass médias, certains jeunes adultes ne sont pas toujours en mesure de développer une estime minimale vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur identité métisse. Projetant d'enseigner leur langue et leur culture ils doivent reconnaître la possibilité qu'ils ont d'être à *la fois* reliés à- et séparés de- leurs groupes d'appartenance. Forger une identité professionnelle d'enseignant de français, passe par un moment où ils devront faire face à deux craintes : celle d'être déloyal vis-à-vis de leur identité d' «origine» et celle de ne pas être suffisamment représentatifs vis-à-vis des « Français ». Le travail mené sur la diversité et ses variantes (identité métisse,

<sup>3</sup> Cette consigne a été empruntée à Pierre Bourdieu qui l'utilisait auprès de ses étudiants en sociologie.

<sup>4</sup> Cette consigne s'inspire de celle que propose Vincent de Gaulejac aux travailleurs sociaux, enseignants, chercheurs réunis en groupes de recherche-implication, en sociologie clinique.

<sup>5</sup> Le terme *conscientisation* est emprunté à Paolo Freire (1971) dont l'œuvre a consisté à dénoncer la dominance d'une minorité (détentriche du savoir) tout en facilitant l'accession à l'état majeur des masses brésiliennes par une prise de conscience de leurs propres ressources. Cf. aussi *empowerment*.

biculturalisme, socialisations multiples...) doit ouvrir le champ des possibles : assumer son métissage, évoluer vis-à-vis du groupe familial, devenir un enseignant de français capable, à son tour, d'utiliser la diversité linguistique et culturelle des élèves.

### *Ouvrir le concept d'identité*

Nombreux sont les étudiants qui utilisent le dispositif de formation proposé en anthropologie afin d'explorer les dimensions existentielles et symboliques du concept d'« identité ». Leur recherche est alors traversée par une nécessité que synthétise bien le psychanalyste et formateur d'adultes de Villers (2002, 154) : « Lorsque la diversité résulte d'une expérience de la discordance, alors écrire c'est faire entrer l'expérience dans le domaine du sens ». Le fait de pouvoir placer en toute légitimité la question de l'identité au cœur de sa recherche constituera pour Eliane une autorisation à remettre en question les clivages imposés par les autres :

« En quête d'identité

Derrière ce titre peu évocateur, se cachent sept années de perpétuelles interrogations et enfin l'opportunité de me livrer à des recherches de façon « légitime ». Guadeloupéenne née en Guadeloupe de parents guadeloupéens, je suis arrivée en France (...), pour continuer mes études post-bac à l'âge de 17 ans. Aujourd'hui, j'en ai bientôt 24, la jeune fille est devenue jeune femme loin de chez elle dans un milieu qui lui était totalement inconnu jusqu'alors et qui l'est toujours : la communauté antillaise de France, en région parisienne plus précisément (...). Au point qu'après 7 années passées ici, j'en viens à me demander qui je suis réellement. »

E.Pierre, *En quête d'identité culturelle*, 2005

La décision de travailler cette question marque la fin d'une période au cours de laquelle Eliane a été traversée par « de perpétuelles interrogations ». Celles-ci sont nées de son contact avec de jeunes Antillais nés en métropole (parfois nommés « négropolitains » en Guadeloupe) qui, en dépit des apparences, ne sont pas « comme elle ». Ses interrogations se sont nourries de sa confrontation aux discours dominants dans son entourage, discours élaborés autour de deux notions péjoratives : d'une part, « pikti » qui, en verlan, qualifie quelqu'un de « typique » au sens de « blédard » et « bounty », qui désigne celui qui, comme le chocolat du même nom, est noir à l'extérieur, blanc à l'intérieur.... Il ressort de l'analyse d'Eliane que, pour casser le « ciment identitaire » (comme dirait Laplantine), produit pas ces discours il convient de « forcer les barrières personnelles que l'on érige soi-même en ayant peur de passer pour un pikti d'un côté et pour un bounty de l'autre »<sup>6</sup>. C'est au même type de conclusion que parvient Aziz l'année suivante, qui termine son dossier en citant l'une de ses consœurs dont l'ouvrage intitulé « Le magma identitaire », portait sur la difficulté d'assumer son métissage :

« Une grande partie des enseignements que j'ai tirés du cours ont eu lieu lors des exposés des étudiants et plus spécifiquement à travers les exposés des membres de mon groupe. Un des plus importants est celui que j'ai tiré du travail de Lydia sur la condition du métis. J'ai retenu l'expression : « *On n'est pas obligé de trancher. C'est les autres qui nous obligent à le faire* ». Je pense qu'elle traduit mon attitude vis-à-vis de mon objet de recherche. Je ne cessais de demander à Yanis B. s'il était Algérien ou Français ».

A. Yemloul, *L'identité par rapport à l'appartenance nationale*, 2006

Or, renoncer à la question : « Tu es Algérien *ou* Français ? » et envisager de demander : « Tu es Algérien *et* Français ? » caractérise ce que Laplantine (2002, 143) nomme la pensée métisse : non pas « une pensée de la source, de la matrice ou de la filiation simple mais une pensée de la multiplicité née de la rencontre ». C'est une pensée qui ne saurait se réduire aux catégories spatiales (entre-deux, va- et- vient identitaire, ici/là-bas) auxquelles se limitent parfois des travaux réalisés en un semestre. Pour Laplantine, la tension métisse est temporelle, elle se construit dans « les transitions, évolue à travers les langues, les genres, les cultures, les continents, les époques, les histoires et les histoires de vie et est

<sup>6</sup> Mais il faut également « franchir la culture parentale sans se soucier du regard des autres pour avancer dans son épanouissement personnel » ajoute Eliane.

dirigée vers un horizon imprévisible»<sup>7</sup>. C'est en tout cas, ce que tentent les deux démarches qui suivent.

### *L'expérience humaine de la « tension métisse »*

Claudia introduit son dossier en évoquant une période au cours de laquelle seules des « bribes d'histoire » lui étaient racontées au sujet de son histoire familiale marquée par trois vagues d'émigration : celle de ses grands-parents, de ses parents et celle de son propre fiancé, rencontré au Portugal et installé en France.

« Depuis très longtemps j'entends des personnes de ma famille raconter leur arrivée en France, comment le départ du Portugal s'est passé, le voyage et puis enfin la France un pays qualifié de très lointain (...) . J'ai donc pu entendre des bribes d'histoires, souvent par mon grand-père maternel ou des grands-tantes (...). Puis, il y a bientôt cinq ans maintenant, une nouvelle génération d'immigrants est partie du Portugal pour venir en France (...). Alors, lorsque Mme Molinié nous a parlé de ce journal de bord en anthropologie, je me suis dit qu'il pourrait être intéressant d'en savoir plus sur leur histoire ».

C. Teixeira, *Mon journal d'anthropologie*, 2005.

Dans ces lignes sont évoqués trois passages : d'une écoute passive (« j'entends des personnes ») vers la position active de celle qui veut « en savoir plus » et va solliciter du récit ; de l'oralité (« j'entends .... raconter ») à l'écriture de cette oralité dans un journal ; d'une représentation parcellaire configurée à partir de « bribes d'histoires » à la reconfiguration d'une histoire fondée sur des récits plus complets. Cette reconfiguration de l'histoire migratoire familiale permet à Claudia de voir comment ses propres choix (choix d'un fiancé portugais ; choix d'une formation en FLE) s'y enchâssent. Se former en FLE lui permet (si elle s'installe au Portugal avec son fiancé), d'y enseigner le français et de poursuivre le projet migratoire commencé depuis deux générations.

Pour mener son enquête, Samira fait elle aussi appel aux savoirs et aux savoirs-faire de ses parents qui l'aideront notamment à traduire les propos de son informatrice berbérophone.

« J'ai choisi pour terrain, (...) ma famille. Mes origines marocaines et mon attachement au patrimoine culturel qui m'a été transmis justifient le choix de mon terrain. J'avais pour objectif au départ d'étudier les relations que pouvaient entretenir la génération de migrants marocains de 30-60 ans vivant en France, dont mes parents font partie (...). Pour cela j'ai décidé de réaliser un entretien biographique auprès d'un membre de ma famille (...). J'ai donc interviewé ma tante Khadija (...). De même cette étude a pour objectif (...), de « comprendre de l'intérieur » leur choix de vie, et leurs espoirs. Cette quête de sens, dans l'histoire des miens, s'inscrit dans ma construction identitaire, construction à la fois en mouvement et inachevée ».

S. Zaid, *Anthropologie et communication interculturelle : va - et- vient identitaires*, 2005

Forte des compétences parentales dans les domaines de l'histoire familiale et de la traduction, Samira élabore des savoirs savants sur les tensions biculturelles que vit son groupe d'origine. Utilisant la terminologie du « va - et- vient », elle pose une hypothèse sur les modalités au travers desquelles un migrant et ses descendants construisent leur identité, elle exhibe les discordances spatiales liées aux migrations familiales et affirme que c'est précisément cette condition humaine-là (la condition de fille de migrants, vivant en France et attachée à son patrimoine marocain), qui justifie le recours à ce terrain dans le cadre d'une anthropologie de la diversité. De cette discordance première elle explore les composantes : l'écart entre les deux pays, l'attachement au patrimoine, l'inachèvement, les allers-retours de Khadija entre la France et l'est du Maroc, etc... La discordance est posée au cœur de l'expérience humaine que fait le migrant de l'espace et du temps. Et c'est sur la question fondamentale de la normalité de cette expérience que Samira conclut son dossier :

---

<sup>7</sup> ibid.

« Aussi (...) j'ai choisi de traiter ce sujet à travers un entretien biographique d'un membre de ma famille (...) ma tante, car elle reste à la fois représentative d'une génération d'individus ayant vécu le même parcours qu'elle, mais aussi parce que son cheminement reste singulier, tant son vécu précédent son arrivée en France, et sa vie actuelle semblent en tout points opposés, et *s'inscrire aux antipodes de l'expérience humaine* » (*ibid*, je souligne).

Cette formulation condense la difficulté qu'il y a pour Khadidja, ce « personnage hybride minoritaire, en contexte de pression socioculturelle » selon Samira, à lutter contre les discours lui imposant l'idée selon laquelle l'individu ne doit pas et ne peut pas composer avec une identité plurielle. Un combat que Samira décrit en montrant les capacités qu'a déployé Khadidja pour surmonter toutes sortes de contradictions culturelles et existentielles. Cette exploration aura-t-elle un impact sur le rapport que Samira entretient avec ses propres contradictions ?

*Etre aussi une « référence culturelle et langagière »*

Trois indicateurs qualitatifs nous permettent de mesurer l'impact qu'a eu, à court terme, ce dispositif de formation sur ces trois jeunes femmes. Signalons en premier lieu qu'elles ont confirmé leur choix d'enseigner. Si Samira estimait à la fin de sa licence qu'il lui était impossible d'enseigner dans un établissement scolaire en raison du choix qu'elle avait fait de porter le foulard islamique, elle acceptera quelques mois plus tard un poste d'assistante de français et partira enseigner sa langue maternelle dans le secondaire, en Grande-Bretagne. En ce qui concerne Claudia, son entrée en IUFM pour devenir professeur des écoles montre qu'elle se prépare *aussi* un avenir d'enseignante en France. Quant à Eliane, elle obtenait dès juin 2005 un poste d'assistante de français aux Etats-Unis et répondait un an plus tard à la demande que nous lui adressions<sup>8</sup> en nous écrivant ceci :

« J'ai vraiment l'impression d'avoir mis à profit tout ce que j'ai appris pendant mon parcours FLE et j'apprends encore. De plus, pour mes élèves, la France ce n'est plus seulement l'homme au béret et à la baguette, c'est aussi Diam's, Wallen, Corneille, Gage, Gérard Depardieu, Catherine Deneuve, Alexandre Dumas fils (et père), la Guadeloupe, la Martinique, les jolies filles, les jolis garçons, les grèves, les casseurs, les manif... »

(E. Pierre, 2006, *Impact du parcours FLE sur mon parcours professionnel*).

Un second indicateur affleure dans ce témoignage : dans son enseignement, Eliane transmet un large répertoire de références sociales et culturelles au sujet de la France et des Français. Elle est fière de véhiculer cette diversité car elle estime que, ce faisant, elle enrichit ses élèves grâce à son savoir. En effet, si son objectif avant son départ pour les Etats-Unis était de se « décider entre professeur d'anglais ou professeur de FLE », une fois en poste cet objectif devient « ne pas repartir sans contribuer à l'enrichissement de la culture générale de mes élèves ». Ce changement dans la formulation de son objectif témoigne de la priorité qu'elle donne désormais au fait de concevoir et mettre en œuvre une intervention appropriée à un public métis lui aussi, dans un contexte peu favorable. En effet, aux USA comme en Angleterre, « c'est plutôt dur de vendre les avantages et mérites de sa langue maternelle » comme le souligne Samira<sup>9</sup> dans un contexte où « les élèves abandonnent les langues étrangères dès qu'ils en ont l'opportunité ». Cependant, souligne-t-elle, être assistant de français, c'est être « pour l'école qui vous emploie un outil, une référence culturelle et langagière ».

Alors qu'Eliane finit son contrat en étant confortée dans son choix d'enseigner les langues étrangères, Samira elle, estime que le bénéfice majeur de cette première expérience d'enseignante est de lui avoir permis « d'orienter davantage son projet professionnel, en découvrant tout simplement si l'on souhaite poursuivre ou non une carrière d'enseignant ». Ayant désormais la preuve qu'elle peut enseigner en institution, elle se donne la possibilité de faire évoluer ses choix socio-professionnels.

<sup>8</sup> Pour mesurer l'impact qu'a eu la formation reçue dans le Parcours FLE sur la compétence professionnelle des étudiants, nous avons demandé à ceux d'entre eux qui occupent un poste d'assistant à l'étranger de répondre, un an plus tard, à la question suivante « cette formation a-t-elle eu un impact sur votre situation actuelle? ».

<sup>9</sup> En réponse à notre demande de témoignage, cf. note précédente.

## Conclusion

Ce cours d'anthropologie contribue à une formation initiale en FLE dans le sens où les futurs praticiens y découvrent que *la langue, la culture* ne sont pas seulement des disciplines scolaires dissociées de « soi ». Est exploré le rôle que jouent langues et cultures dans la socialisation et la construction identitaire : celle des autres bien sûr, mais la sienne également. Dans ce cadre, le futur enseignant est invité à casser le ciment identitaire qu'il avait formé pour répondre à l'injonction sociale de choisir entre l'une *ou* l'autre de ses appartenances. En cueillant les fruits de son biculturalisme il surmonte sa peur de l'autre et se prépare à métisser son enseignement c'est-à-dire à jouer un rôle de médiateur capable de donner à un apprenant et à un groupe la possibilité de puiser dans l'ensemble de leurs ressources cognitives, culturelles et affectives, de les mettre en commun et de les développer pour apprendre ensemble et *autrement* le français dans sa diversité.

## Bibliographie

- BOURDIEU, P. WACQUANT, L. (1992), *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*, Seuil.
- BRONCKART, J.P. (2002), « Les genres de textes et les types de discours comme formats des interactions développementales », in *Actes du SITAD 2002, CLUNL*, Université Nouvelle de Lisbonne.
- DEMORGON, J. (2005), « Une épistémologie sans frontière ; complexité des antagonismes de la nature à l'histoire », in *Contacts des langues et des Espaces, Frontières et plurilinguisme*, dir. S.Galligani, V.Spaeth, F.Yaiche, Synergie France n°4, Gerflint, 2005, Le Buisson Chevalier, pp. 77-110.
- GEERTZ, C. (1996), *Ici et Là-bas, l'anthropologue comme auteur*, Métailié.
- LAPLANTINE, F. (2002), « L'anthropologie genre métis », in *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, dir. C. Ghasarian, Armand Colin, pp 143-148.
- LAHIRE, B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL.
- VILLERS, G. (2002), « La narrativité spécifique du récit de vie, entre thérapie et psychanalyse », *Souci et soin de soi*, dir. G. de Villers, C. Niewiadomski, L'Harmattan, 2002, pp.133-161

## Annexe : Consignes

### Dossier d'anthropologie de la diversité culturelle

#### 1-Dispositif de recherche

Récit de votre enquête : hypothèses : de départ / d'arrivée ; principaux outils conceptuels ; méthode d'enquête (..)

#### 2-Analyse de votre implication dans – et au cours de - cette enquête (réflexivité)

- parcours socio-culturel et représentation de la société française (dessin + analyse)

- rapport à votre objet de recherche

#### 3- Présentation et analyse des résultats de la recherche

Chaque analyse est précédée d'un compte-rendu des extraits d'entretiens sélectionnés pour analyse.

Votre analyse est toujours précédée d'une reformulation de l'extrait d'entretien choisi (transcriptions en annexe).

Conclusion : qu'avez-vous appris, et compris à travers cette démarche ?

Bibliographie commentée.