

Migration et changement social en Italie : la littérature de la migration en italien pour une éducation interculturelle

Sabrina Alessandrini et Francesca Gisbussi

Université de Macerata (Italie)

Les jeunes issus de la migration occupent en Italie une place de plus en plus importante dans les débats politiques, pédagogiques, psychosociolinguistiques, littéraires et dans l'intérêt des médias¹. On y voit le reflet d'un phénomène social qui s'affirme désormais depuis plus d'une décennie, en particulier autour des thèmes tels que l'identité linguistico-culturelle, la formation et l'intégration.

Dans ce contexte tendu, experts et chercheurs s'interrogent sur le rôle de l'école en tant que milieu d'inclusion pour un corps social dynamique en constante évolution. La présence de ces élèves est souvent jugée déstabilisante pour une institution scolaire déjà fragilisée, qui a conçu des politiques éducatives intéressantes mais peu organiques, et qui doit affronter une grave pénurie de ressources à sa disposition, ce qui aboutit à la fragmentation des interventions concrètes. Aujourd'hui, même si l'école italienne expérimente des stratégies pour résoudre les obstacles dus à la diffusion des classes plurilingues et pluriculturelles, l'éducation et la formation constituent des terrains de conflits et de difficultés : écran de projection des problèmes des élèves issus de la migration, l'école représente aussi un espace révélateur de leur intégration, tout en engendrant un élément de rupture entre eux et leurs familles.

¹ Selon les sources officielles, le nombre d'étrangers résidant en Italie est de 4 millions et 919 mille (1 résidant sur 12). Le nombre des enfants d'immigrés fréquentant l'école est monté à 673.592 et compte 7,5% de la population scolaire [Caritas-Migrantes, 2010].

Lorsqu'on interroge cette complexité, l'un des nœuds se situe dans la formation interculturelle nécessaire pour acquérir une compétence de plus en plus nécessaire dans un monde globalisé. Nous souhaiterions apporter ici une contribution à la didactique naissante des compétences interculturelles, liée à l'acquisition d'une flexibilité mentale et comportementale, de capacités réflexives, d'une auto-conscience culturelle qui concerne toute la classe, par une éducation littéraire qui déclinerait les thèmes de l'altérité et du rapport à soi. La littérature de la migration permet de thématiser, de façon sensible, les expériences migratoires, ainsi que l'intégration en pays d'accueil et peut contribuer au développement de compétences interculturelles. En éveillant la mémoire personnelle et collective, la littérature de la migration permet aux lecteurs de se reconnaître, de s'identifier, de se distancer : c'est une occasion pour chacun de saisir sa propre quête identitaire dans la dialectique universel-particulier.

Cette contribution s'appuie sur des données quantitatives (questionnaires) et qualitatives (entretiens) obtenues auprès de cinq instituts d'instruction secondaire de la région des Marches. L'échantillon se compose de 27 adolescents d'origine étrangère nés en Italie.

1. Migration et changement social en Italie

Destination de flux migratoires après avoir été longtemps une terre d'émigration, l'Italie est traversée depuis quelques décennies par le phénomène de l'immigration. Les transformations sociodémographiques et culturelles, bien que rarement comparables en ampleur à celles d'autres contextes de l'Europe et du monde, sollicitent les mêmes interrogations concernant l'intégration et l'identité sociale, comme résultat des relations d'inclusion et d'exclusion par rapport aux sous-groupes constitutifs d'une société.

Déterminée par la conscience de l'appartenance à des groupes sociaux, « la représentation du soi et de ses propres interlocuteurs constitue le point de départ pour la construction active de l'identité et du sentiment d'appartenance de l'individu » (Pierdominici 186). Résultat des différents

processus sociocognitifs, ce sentiment d'identité est susceptible de transformations car il se construit sur des notions d'identité et d'altérité en constante interaction (Katsiki 2005); il influence la participation sociale, l'acceptation ou le refus des autres, en trouvant sa raison d'être dans les rapports de domaine/stigmatisation auxquels les jeunes sont confrontés.

L'appartenance suppose l'existence d'un lien entre les détenteurs d'une même identité collective et d'une *création* personnelle et/ou collective de ses frontières culturelles (Pierdominici 186) : pour les jeunes issus de la migration, elle se joue sur la synthèse des éléments qui appartiennent à la culture d'origine et d'autres éléments qui appartiennent à la culture d'accueil.

On voit se mettre en place une dichotomie identitaire entre deux pôles, selon les deux lieux de socialisation : ce jeune pratique l'alternance de culture, parvenant ainsi à masquer à son entourage un conflit interne et un écart ressenti comme insurmontable entre la culture du pays d'origine et celle de la société du pays d'accueil. Perturbés dans leur rapport avec la culture sociale italienne, ces jeunes doivent affronter un problème culturel supplémentaire dans leur scolarité dans une institution de tradition conservatrice dont la culture reflète les classes privilégiées auxquelles ils n'appartiennent pas. La différence se transforme alors en "handicap scolaire" (Camilleri 45) : cursus scolaire souvent médiocre, taux de redoublements et d'échecs préoccupants.

1.2. La société italienne et son école.

Les étudiants issus de la migration constituent désormais une partie importante de la population scolaire italienne : le nombre d'élèves étrangers est le signe principal de la structuration d'une société de plus en plus internationalisée. Source potentielle d'enrichissement mutuel, cette présence est perçue comme produisant d'abord des problèmes d'intégration, d'égalités de chances, de réussite et d'échec scolaire. Il repose la question de l'influence du milieu social, économique et culturel dans les parcours éducatifs, formatifs et intégratifs.

La scolarité des jeunes issus de la migration est souvent courte et difficile : les caractéristiques socioéconomiques et sociodémographiques relèvent majoritairement des classes populaires; cela constitue le premier indicateur conditionnant pour l'orientation scolaire des apprenants² : on sait combien joue le facteur du milieu social dans l'inégalité des chances face à la poursuite des études (Bastide 76).

L'appartenance à un groupe défavorisé surdétermine ainsi à l'édification d'une identité scolaire problématique dès la première rentrée dans le système scolaire : « L'essentiel se passe à l'intérieur de l'école. L'entrée dans l'univers scolaire est le moment où l'enfant découvre l'infériorité due à ses origines » (Noiriel 217). Les jeunes en viennent rapidement à intérioriser une image négative de soi.

Certaines études montrent que les auto-attributions des traits négatifs ne résultent pas d'un malaise personnel, mais des messages provenant de l'extérieur qui les amènent à déprécier leur propre image.

À la question « qu'est-ce que tu voudrais que les autres pensent de toi? » une étudiante affirme : « [J]e voudrais qu'ils pensent à moi comme à une italienne, pas comme à une immigrée [...] dès qu'on me voit avec un aspect de ... de maghrébine disons, on m'associe aux gens qui ont fait [...] des choses mauvaises » (Miriam).

Miriam montre ainsi que la discrimination est souvent due à la seule extériorité physique, à la visibilité somatique qui conditionne le système de relations et de représentations. L'intériorisation d'une image de soi négative qui en dérive peut comporter des réactions d'effacement, de victimisation ou de négation de l'expérience raciste (Malewska-Peyre 321).

Les études sur le terrain montrent qu'une telle situation pourrait se lier à la relation entre intégration et reproduction sociale, résultat d'un processus d'adaptation aux conditions d'exclusion et manifestation

² En ce qui concerne le type d'école (secondaire) choisie, notre enquête montre que le 12% de jeunes fréquente les lycées, tandis que le 88% des jeunes a choisi les écoles professionnelles et techniques.

d'une crise et d'une rupture avec les liens sociaux provoquée par l'échec des cadres traditionnels d'intégration et de régulation sociale : la famille et l'école (Sayad 192-193).

Le risque d'enracinement de ce phénomène jusqu'à sa « naturalisation », donc à son acceptation, est réel : « la discrimination finit par se 'naturaliser' et par produire l'accoutumance qui est la marque de toutes ces 'choses qui vont de soi' – et qui vont si bien de soi qu'on finit par ne plus les voir » (Sayad 39).

Pour faire face à ces problèmes, les institutions scolaires offrent des réponses souvent inadéquates ou mal gérées. Lieu d'égalité, l'école est au contraire dénoncée en tant que lieu de stigmatisation des différences et de négation des difficultés individuelles : au cours des entretiens, la présence des problèmes au sein des institutions scolaires a été souvent dénoncée par les jeunes; le racisme et la marginalisation ont été justifiés par l'incompatibilité identitaire et/ou culturelle dont ils sont victimes : « Il y a trop de racisme ici [...] j'avais un ami comme ça, [...] il était nouveau, on se moquait de lui, et moi je l'ai défendu [...] on te hait, on te hait » (Marouen).

En évoquant le changement social italien, d'autres interviewés ont décrit la progressive ouverture vers l'altérité grâce à l'arrivée de nouveaux migrants pendant les dernières années :

« [J]'étais le seul étranger parce que, c'était dans l'an 2000 [...] il n'y avait pas tous les étrangers qu'il y a maintenant, [...] maintenant par contre on est beaucoup. [...] on me tapait, on me battait, et moi je ne réagissais pas [...] mais après... tout a changé. » (Mohamed)

Dans ce contexte, les situations de malaise, de discrimination et d'échecs, posent des questions sur l'inadaptation du système scolaire actuel. Or les instructions officielles promeuvent une *école de l'intégration* : agent de cohésion, capable de favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, la cohabitation et le respect des différences et de l'altérité, une diversité assumée comme paradigme d'une identité plurielle et l'ouverture à la diversité contre toute forme de stéréotype, de stigmatisation et de folklorisation (Ministère de l'Éducation Italienne 16).

Les systèmes éducatifs pourraient ainsi réduire les inégalités sociales en donnant à chaque étudiant l'opportunité de dévoiler ses propres talents, de construire des compétences et une image de mérite. On se demande pourtant à travers quelles conditions les systèmes scolaires peuvent réaliser l'intégration et quels résultats on pourrait obtenir sur les parcours éducatifs, formatifs et sociaux des individus, sur leurs valeurs et leurs appartenances.

D'après les enquêtes sur la relation entre partialité scolaire et résultat socioprofessionnel, l'Italie conjugue des inégalités scolaires relativement faibles mais une reproduction sociale très élevée.³ La démocratisation du système scolaire italien se révèle donc illusoire : en éludant partiellement le problème, en particulier en envisageant l'origine étrangère comme un handicap face auquel on abaisse le niveau d'exigence pour évacuer les difficultés, elle ne fait que reléguer les élèves à leur origine et en les transformant de fait en individus socialement et culturellement défavorisés.

La réponse de l'école, face à ce risque de n'être qu'un rouage de reproduction de l'inégalité sociale, pourrait être de prendre en compte activement le facteur du milieu d'origine dans les pratiques pédagogiques (Gobbo 194). Une approche éducative interculturelle est à mettre en place pour construire un savoir à réactualiser en tenant compte des conditions de globalisation de la société contemporaine et en promouvant une concrète égalité de chances (Dusi 199). Cette approche passe par la valorisation du plurilinguisme et la construction du pluriculturalisme des jeunes issus de la migration en s'opposant à la standardisation et à l'hégémonie des codes dominants encore difficiles à surmonter en

³ Le cas de l'Italie est ainsi des plus intéressants : « Les inégalités scolaires n'y sont pas plus fortes qu'en Suède, mais la reproduction sociale y est des plus rigides. On peut alors supposer que les inégalités scolaires, bien que faibles, ont des conséquences sociales très prononcées, ou bien, plus probablement, que d'autres réseaux que l'école permettent de reproduire les positions sociales elles-mêmes fort inégales. Nous retrouverions là un des traits des sociétés relevant des divers modèles 'méditerranéens', et un aspect du capital social caractérisant [...] l'Italie méridionale. [...] La société italienne serait moins juste que son école » (Dubet, Duru-Bellat, Veretout 154).

Italie. Mais l'objectif final est de préparer l'ensemble de la classe à la participation à une société ouverte sur le monde, alors que les programmes de l'école italienne, en particulier quant à l'éducation littéraire, sont encore marqués par leur finalité d'origine : celle de créer un sentiment national unilingue à partir d'identités linguistico-culturelles régionales morcelées.

2. La classe plurilingue et multiculturelle : quelle formation en compétences interculturelles?

Envisager la classe comme un lieu multilingue et multiculturel est un point de départ fondamental pour viser à améliorer les compétences communicatives globales des jeunes, leur éducation linguistique (Costanzo 7-8, 10-13) et, en même temps, à les doter de compétences cognitives de base aptes à assurer leur construction identitaire et sociale plurilingue et pluriculturelle, à développer une compréhension mutuelle entre groupes différents, une sensibilité interculturelle (Bennett analysé par Castiglioni 13-41) et une communication interculturelle enrichissante (Byram 3 - 4; Lussier 316 - 317) . Ces compétences font de l'apprenant un acteur social appelé à assurer des fonctions communicatives et médiatrices, par le développement de compétences interculturelles⁴ qui ont pour finalité la gestion des rapports entre soi et les autres (Beacco, Byram 70). L'approche interculturelle se réalise à travers « une éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents » (Camilleri 156), grâce à une pédagogie qui façonne le développement de la personne à travers une communication approfondie avec les autres.

⁴ « La compétence interculturelle et la capacité de médiation interculturelle sont ainsi l'une des finalités potentielles des enseignements de langues, car elles permettent aux individus plurilingues d'acquérir la capacité de vivre dans cet environnement multilingue qu'est l'Europe contemporaine. Elle est fondamentale pour interagir avec des personnes qui ont d'autres langues et d'autres cultures » (Beacco, Byram 35).

Les connaissances, les aptitudes et le sentiment d'appartenance que les étudiants possèdent par rapport à leurs codes linguistico-culturels sont des éléments constitutifs de leur identité plurielle; les langues sont alors l'expression des différences qui se jouent au sein des différentes communautés.

Le défi à relever est de faire des sujets qui se meuvent sur différents terrains linguistico-culturels des individus dotés d'outils pour conjuguer ces différences : des compétences plurilingues et pluriculturelles, c'est-à-dire des compétences « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (*Cadre Européen de Référence pour les Langues* 129). Il s'agit ainsi de composer un répertoire plurilingue lié au développement d'une complexité associée aux changements d'identifications : les individus peuvent apprendre à cohabiter dans de nouveaux milieux linguistiques, en s'identifiant aux valeurs, aux croyances et aux conduites d'autres groupes (Beacco, Byram 35), en s'appropriant de ces valeurs mais aussi en apprenant à s'en distancier pour construire leur propre répertoire culturel, leur voix personnelle (Kern, Liddicoat 31). D'ici la nécessité d'une didactique qui observe et valorise la spécificité de chacun, qui fonde l'enseignement sur l'expérience des élèves, sur leurs représentations, leurs relations, leurs compétences afin de favoriser une « nouvelle » approche à l'apprentissage (Lévy, *Soi et les langues* 71).

Afin d'atteindre ces buts, des connexions entre interculturalité et interdisciplinarité se rendent indispensables puisque l'interdisciplinarité – attitude épistémologique et méthodologique – enrichit l'enseignement : l'apprentissage interculturel est un effort interdisciplinaire dans la mesure où il s'agit de lier l'éducation du langage à l'enseignement de la sensibilisation transculturelle (Kramsch 249).

Il est intéressant d'introduire dans le nouveau cadre conceptuel les notions de métissage, d'espace tiers comme lieux et sources pour la rencontre entre les « langues/cultures », ces dernières constituant une prémisses et une promesse d'interdisciplinarité. Les élèves participent ainsi activement en classe à la constitution d'un nouvel espace de

création culturelle et interculturelle susceptible d'élargissement à l'échelle d'une société plurilingue et multi/pluri-culturelle (Lévy, *Lingue/culture straniera* 253-254).

Or actuellement les langues et les cultures étrangères et secondes ne sont pas objet d'une juste attention de la part de la société italienne qui promeut de fait un modèle d'assimilation. Beaucoup de jeunes intériorisent cette dévalorisation et essaient ainsi de se franchir d'une identité dépréciée. Une éducation interculturelle visant à valoriser les langues et les cultures maternelles s'impose alors dans l'institution scolaire : on remarque l'urgence d'assurer un statut d'égalité qui permette aux jeunes de vivre leur double appartenance et leur métissage culturel en atténuant – voir en *éloignant* – tout conflit et toute hiérarchie; d'où la nécessité d'une approche interculturelle dans le cadre de l'éducation linguistique, et la littérature nous semble offrir un lieu privilégié pour mettre en œuvre nos objectifs sur le terrain de la didactique.⁵ En effet les chercheurs conviennent que

...literary texts can extend our sympathies, break down stereotypes and prejudices and make us sensitive to the needs of others. (...) It is difficult to maintain the belief that others are inferior or inhuman if we see the world from their perspective and experience the fact that they suffer as we do when they are humiliated and treated unjustly. Thus literary texts can promote the respect and recognition of others [...].
(Bredella 382)

La littérature favorise l'identification aux personnages les plus différents, ainsi que le changement de perspective, surtout quand la lecture des textes est à travers une approche qui combine cognitif et affectif.

⁵ La littérature reste la discipline la plus appropriée à ce type de didactique grâce à sa capacité à solliciter une réflexion sur l'identité et sur l'altérité: « il a paru normal d'utiliser une œuvre de littérature issue de la migration comme objet de médiation pour amener [...] à parler de leur expériences migratoires et de leur intégration en pays d'accueil. [...] la Littérature se transforme à l'Image de la société qui la produit. Elle contribue à l'évolution de la mémoire sociale, de l'imaginaire et de la culture du lecteur et la société. [...] la littérature issue de la migration permet aux lecteurs de s'y reconnaître et de percevoir leurs propres quêtes identitaires » (Boucher 222-223).

Pour atteindre ces objectifs, il est fructueux de faire référence aux théories du développement des compétences communicatives interculturelles dans le cadre d'une réflexion sur la didactique des langues et cultures étrangères. Modulées de façon appropriée et adaptée, elles peuvent offrir des repères intéressants pour la didactique d'une langue maternelle ou seconde comme l'italien en Italie.

Parmi les différents modèles de Compétence Communicative Interculturelle (ICC) qui ont été théorisés, nous nous basons ici sur celui de Denise Lussier (316-326), qui propose une systématisation effective des approches précédentes dans un cadre conceptuel de matrice socioconstructiviste.

Lussier propose trois domaines, chacun comprenant trois dimensions :

1. le domaine de la compétence cognitive interculturelle, en association avec des agents cognitifs, se rapporte à l'acquisition de l'information et implique trois approches d'enseignement : humanistique, socioculturel et anthropologique;
2. le domaine des habiletés interculturelles, qui se réfère à l'utilisation de la connaissance dans des situations de vie réelle. Il s'agit d'un processus d'acquisition de 'savoir faire' au moment où on développe ICC. Les trois dimensions à considérer sont :
 - a. les fonctions dans la langue cible/parler linguistiquement;
 - b. interagir avec les environnements sociaux et culturels;
 - c. intégrer le langage aux environnements sociaux et (inter)culturels et négocier des interactions dans des situations complexes;
3. le domaine de la compétence existentielle, qui vise à développer des attitudes et des représentations culturelles qui façonnent notre vision du monde et notre développement des valeurs tout en fabriquant notre identité. Cela regroupe les dimensions suivantes : conscience culturelle, appropriation critique, compétence transculturelle.

Sur la base de ce cadre théorique, notre proposition est une approche au texte littéraire finalisée au renforcement des compétences interculturelles dans le domaine de l'éducation linguistico-littéraire en italien.

3. Littérature de la migration en italien pour une éducation littéraire interculturelle.

Notre proposition se place dans le cadre d'un projet de recherche didactique destiné aux écoles secondaires de premier degré et finalisé à saisir les potentialités éducatives des textes littéraires écrits par des auteurs migrants. La perspective disciplinaire adoptée dans l'enseignement de l'italien en contexte plurilingue et pluriculturel vise à développer des compétences interculturelles à travers l'apprentissage linguistique et l'éducation littéraire.⁶

En effet la littérature – surtout la production des écrivains migrants – peut jouer un rôle central dans la mise en évidence des cultures 'cachées' et dans leur dialectique au niveau intra-personnel et social. Comme le montrent les études des récits littéraires et des récits de vie des immigrés maghrébins au Québec, la narration agit en tant qu'instrument de recomposition identitaire et de prise de parole dans la société d'accueil (Rachédi 107, Puccini 99). Elle a la capacité de stimuler la réflexion et la prise de conscience par rapport à la collocation interne, externe ou marginale du groupe social dominant (Puccini 99) et peut également contribuer à mettre en lumière l'origine des malentendus (Crawshaw, 103). Encore, les textes littéraires – adaptés et véhiculés à travers *performances* théâtrales – peuvent créer un 'espace tiers' d'interaction et de dialogue social (Puccini, *Paola Puccini risponde a Francesca Gisbussi* 207-208).

De nombreux chercheurs (Bredella 382-386; Burwitz-Melzer 29-30; Rot Gabrovec 19-22) ont avancé des considérations théoriques, des modèles et des modalités d'enseignement et d'évaluation quant à l'utilisation des textes littéraires pour la formation interculturelle.

Dans le modèle de Lussier, la première dimension de la compétence cognitive culturelle qui comprend une approche dite 'humaniste' s'inscrit dans une tradition très forte en Italie, en particulier pour l'importance

⁶ On l'utilisera l'expression 'éducation littéraire' pour indiquer les activités d'approche au texte littéraire.

accordée à un enseignement/apprentissage de type historique et littéraire au moins jusqu'à début des années 70 du XXe siècle (Colombo 51-52). Toutefois, l'approche anthropologique comprise dans la même dimension est moins familière à la tradition de l'enseignement de l'italien «langue maternelle», tandis qu'il a été très important dans la didactique des langues étrangères. Dans ce domaine, les chercheurs en communication interculturelle se sont tout de même interrogés sur l'opportunité de fournir des connaissances culturelles pour la compréhension de textes littéraires. Selon certains chercheurs ce serait inopportun car cela risquerait de conditionner excessivement l'interprétation des textes.⁷

Toutefois, si on se propose de rendre les élèves conscients à propos de certains aspects cachés des cultures minoritaires et de donner visibilité à ces dernières, des approfondissements à cet égard auront une finalité éducative transversale qui dépasse l'éducation littéraire en contribuant à l'éducation à la cohabitation et à la citoyenneté.

On pourra se demander s'il est licite d'utiliser les textes littéraires dans ce sens, et si, de ce fait, on risque d'essentialiser les cultures et de réduire les 'autres' à des groupes aux caractères fixes et immuables, tandis que l'anthropologie nous rappelle que les cultures – ainsi que les individus – sont en évolution permanente (Cohen cité par Bredella 385), et que l'excessive importance donnée aux cultures de provenance (d'un auteur, d'un personnage, d'un citoyen immigré) peut engendrer une ghettoïsation refusée par les immigrés eux mêmes (Rachédi 107). Pour réduire ces risques il est possible – dans le processus de *didactisation* – de donner de l'espace à tout ce que pourra contribuer à éclairer l'interaction entre les différentes composantes culturelles au niveau individuel et collectif.

⁷ Lothar Bredella nous rappelle comment, selon Delanoy (1993), les enseignants doivent être conscients des barrières culturelles, linguistiques et esthétiques que leurs étudiants devront gérer dans la compréhension des textes qui s'occupent des éléments culturels étrangers. Toutefois, il est parfois difficile de décider si les difficultés sont dues à l'absence d'une conscience culturelle ou à des barrières esthétiques. Bref, selon Bredella il faut être conscient que les étudiants pourraient ne pas savoir ce que l'auteur donne pour acquis, et que l'enseignant doit utiliser sa connaissance culturelle par rapport au contexte, afin d'intégrer et de soutenir le texte si nécessaire (Bredella 386).

Parmi les objectifs à atteindre dans le domaine des compétences cognitives, il y aura donc la connaissance de certains aspects historiques, géographiques, culturels du groupe social d'appartenance d'un ou plusieurs personnages du texte. Les activités proposées vont de la lecture de fiches d'approfondissement à la réalisation des recherches et analyses de documents de la part des étudiants. L'évaluation – si elle est effectuée de manière globale – pourra comprendre l'emploi d'activités de auto-évaluation ainsi que des épreuves structurées afin de vérifier les connaissances de notions historico-géographiques, anthropologiques etc.

Les connaissances pourront aussi être associées aux capacités d'exposition et d'argumentation des contenus acquis dans le cadre d'une évaluation orale. Selon le calendrier défini, on pourra prévoir aussi la rédaction des textes tels que des rapports sur les sujets abordés.

Parmi les trois dimensions de la compétence communicative, la première, définie par Lussier (dans le cadre de son modèle de référence finalisé à l'enseignement des langues étrangères) le « fonctionnement dans la langue cible »⁸, comprend deux sous-dimensions : les compétences linguistiques et socioculturelles. Si pour les premières plusieurs échelles d'évaluations ont été élaborées, y compris celle du *Cadre européen de référence pour les langues*, selon Lussier il faut accorder plus d'espace à la compétence socioculturelle et à la 'subtextualité', c'est-à-dire à l'analyse des messages et des valeurs cachés transmis à travers des artefacts culturels. Les manuels scolaires devraient donner à l'enseignant l'opportunité de fournir des éléments de 'thick description' (Lussier 320) pour ouvrir une discussion sur quelques éléments culturels, présentés de façon non simpliste. La littérature de la migration peut contribuer efficacement au développement de cette compétence puisque les écritures migrantes soulignent certains éléments de la 'subtextualité'.

La troisième dimension de la compétence communicative – intégrer et négocier la langue et la culture cibles – comprend la capacité d'envisager d'autres contextes culturels dans l'interaction avec des sujets d'autres

⁸ Version originale: "To function in the target language 'linguistically' speaking".

cultures (Lussier 320-321). Les étudiants sont induits à interpréter des messages qui peuvent avoir différentes interprétations et à se confronter dans des argumentations qui peuvent devenir lieux de négociation de conflits et de situations de malentendu et de malaise.

La didactique pourra donc être développée à travers des activités telles que la discussion, l'explication et l'interprétation des points controversés du texte (en utilisant des méthodes similaires aux 'critical incidents'), ou à travers la réécriture des parties du texte en adoptant d'autres perspectives que celles de leur groupe d'appartenance.

En ce qui concerne le domaine de la compétence existentielle,⁹ son premier sous-domaine – la conscience culturelle – se base sur la complexification des représentations par l'introduction d'un concept anthropologique de la culture. On vise une élévation du niveau de la tolérance et de la conscience que l'intolérance pourrait amener à la violence et à l'instabilité sociale. Les activités didactiques – qui se lient au sous-domaine anthropologique de la compétence cognitive – pourront comprendre une discussion sur le concept de culture et sur la lecture et la discussion des articles de faits divers où les cas de violence sont imputables à des différences culturelles.

Le second sous-domaine, celui de l'« appropriation critique », pourra être développé et évalué à travers des tâches qui impliquent une analyse de véritables 'valeurs' culturellement déterminés et leur comparaison avec les croyances, les modes de vie, etc. des membres d'autres groupes culturels. Finalement, pour le développement de la compétence transculturelle¹⁰, les textes littéraires des écrivains migrants

⁹ "Existential competence' focuses on the development of attitudes and cultural representations which shape our vision of the world and the development of values while constructing self-identity. [...] It refers more specifically to the psychological and affective dimensions of learning. It underlies the intrinsic concept of xenophilia (openness to others and other cultures) and xenophobia (rejection of others and other cultures). It draws upon three dimensions: cultural awareness, critical appropriation, and transcultural interpretation" (Lussier 321).

¹⁰ Cette dimension – dans le modèle de Lussier – implique l'intégration et le respect de nouvelles valeurs et la valorisation de l'altérité qui dérive de la coexistence de différents groupes ethniques et culturels qui évoluent dans nos sociétés en promouvant l'enrichissement de l'identité de chaque culture.

pourront jouer un rôle important pour la décentration, le déplacement vers un point de vue autre, donc vers un niveau moins ethnocentriste par le développement de l'empathie. Notre contribution veut être donc une possible solution de réponse aux problématiques des classes plurilingues.

Liste d'œuvres citées

- Bastide, Henri. « Les enfants d'immigrés et l'enseignement français ». *Collection Travaux et Documents*. Paris : PUF – INED 1982. Cahier n°97 : 76.
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil d'Europe, 2003.
- Besozzi, Elena. « Les idées d'intégration dans les politiques et dans les pratiques. Le cas de l'école italienne ». Ferry, Vincent, Piero Galloro, Gérard Noiriel (sous la direction de). *20 ans de discours sur l'intégration*. Paris : L'Harmattan, 2005.
- Boucher, Colette. « La littérature issue de la migration ». Rachédi, Lyliane, Aline Gohard-Radenkovic (sous la direction de). *Récits de vie, récit de langues et mobilités*. Paris : L'Harmattan, 2009. 222-223.
- Bredella, Lothar. "Literary texts and Intercultural understanding". *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Michael Byram (ed.). London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2000. 382-387.
- Burwitz-Melzer, Eva. "Teaching Intercultural Communicative Competence through Literature". *Developing Intercultural Competence in Practice*. Michael Byram, Adam Nichols and David Stevens (eds.). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2001. 29-43.
- Byram, Michael. "Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence". Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters, 1997.
- Castiglioni, Ida. *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Roma: Carocci, 2005. 9-41.
- Camilleri, Carmel. *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne : Unesco, 1985.
- Conseil d'Europe. *Cadre européen de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil d'Europe, 2001.
- Colombo, Adriano. "I valori, la lingua, l'immaginario: trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria". *Educazione linguistica e educazione letteraria*. Ed. Cristina Lavinio. Milano: FrancoAngeli, 2005. 51-63.
- Costanzo, Edvige. *L'éducation linguistique (Educazione linguistica) en Italie, une expérience pour l'Europe?* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003.
- Dusi, Paola. *Verso una pedagogia dell'interculturalità*. Milano : Vita e Pensiero, 2000.
- Gobbo, Francesca. *Pedagogia interculturale*. Roma: Carocci, 2000.
- Katsiki, Stavroula. « Appartenance et xénophobie : apprendre à décire et à interpréter le discours de haine ». Dans Zarate, Geneviève, Danielle Lévy, Claire Kramsch (sous la direction de). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éd. des archives contemporaines, 2008. 205.
- Kern, Richard, Anthony Liddicoat. « Introduction : de l'apprenant au locuteur/ acteur ». *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. 27-34.

- Kramsch, Claire. "Third culture and language education". Vivian Cook & Li Wei eds. *Contemporary Applied Linguistics*. Vol. 1, Vivian Cook ed. Language Teaching and Learning. London: Continuum, 2009. 233-254.
- Lévy, Danielle. "Lingue/culture straniera, interdisciplinarietà, bricolage". *Insegnare lingue e culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà*. Londei, Danielle, Donna R. Miller, Paola Puccini (a cura di). Bologna: Almdl Ed., 2006. 353-354.
- _____. "Soi et les langues". *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. 71.
- Londei, Danielle, Donna R. Miller, Paola Puccini (a cura di). *Insegnare lingue e culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà*.
- Lussier, Denise. "Theoretical bases of a conceptual framework with reference to intercultural communicative competence". *Journal of Applied Linguistics* 4.3 (2007): 309-332.
- Ministero della Pubblica Istruzione. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Roma, Ottobre 2007.
- Malewska-Peyre Hanna. « La notion de l'identité et les stratégies identitaires ». *Socialisation et cultures*. Toulouse : Interculturels Presse Universitaire du Mirail, 1989. 317-325.
- Noiriel, Gérard. *Le creuset français : histoire de l'immigration. XIX^e-XX^e siècle*. Paris : Seuil, 1988.
- Pierdominici, Nazario. « Religieux en tant que catégorisation sociale ». *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. 186.
- Puccini, Paola. « L'expérience autobiographique entre imaginaire et éducation linguistique chez un écrivain migrant ». *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. 97-100.
- _____. « Paola Puccini risponde a Francesca Gisbussi ». Dans Gisbussi, Francesca, Paola Puccini. "Il Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme e la 'letteratura della migrazione': casi, concetti, riflessioni e questioni metodologiche per una didattica interculturale". *Heteroglossia* n.s. : 11. Macerata: EUM Edizioni, 2011. 181-209.
- Rachédi, Lyliane. « Écrivains et identités : du récit comme outil d'intervention pour les professionnels du social ». *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. 105-08.
- Rot Gabrovec, Veronika. "Introduction – Intercultural competence through literature, films and songs". Dans Lázár, Ildikó, Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei, Christiane Peck (eds.). *Developing and assessing intercultural communicative competence – A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2007. 19-22.
- Sayad, Abdelmalek. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Paris : Ed. Raison d'agir, 2006.