



HAL
open science

La formation interculturelle en Italie

Béatrice Fracchiolla

► **To cite this version:**

Béatrice Fracchiolla. La formation interculturelle en Italie . Martine Abdallah-Pretceille. Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers, éditions Anthropos-Economica, pp.128-154, 2003. halshs-02505890

HAL Id: halshs-02505890

<https://shs.hal.science/halshs-02505890>

Submitted on 11 Mar 2020

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 terme de multiculturalité indique une donnée de fait : l'existence sur un territoire de cultures multiples. Avec le terme interculturel (en revanche) on entend un projet d'interaction entre les différentes parties. Dans une logique interculturelle, les processus de socialisation ne visent pas à l'intégration des diversités. On ne peut penser rendre intègre, rendre un, ce qui est fondamentalement divers. Ou bien on peut le faire, ou il faudrait dire plutôt : on peut tenter de le faire, en effaçant, dans sa mémoire, sa diversité¹. »

(Alessandro Bosi, *La corte dei miracoli*,
Battei, Parma, 1998, p. 35-36)²

I. Un plurilinguisme méconnu

HISTORIQUEMENT, l'Italie n'est pas un état centralisateur, mais un pays qui s'est construit d'abord comme une fédération de régions, aux cultures, parlers, rituels propres. L'unité italienne fut tardive, d'où une réalité de fait encore assez vivante aujourd'hui de ses parlers régionaux et de ses cultures

1. Bosi Alessandro, *La corte dei miracoli*, Battei, Parma, 1998, p. 35-36.

« Con il termine multiculturalità si indica un dato di fatto : l'esistenza, su un territorio, di molteplici culture. Con [il termine] *interculturale* (invece) si intende un progetto di *interazione* tra le parti. In una logica *interculturale*, i processi di socializzazione non mirano all'*integrazione* delle diversità. Non si può pensare di rendere *integro*, di rendere *uno*, ciò che è costitutivamente diverso. Ovvero lo si può fare, ma meglio sarebbe dire : si *può tentare di farlo*, cancellando, nella sua memoria, la sua diversità. »

2. Cette citation reflète le point de vue italien et montre combien la réflexion sur l'interculturalité peut être elle-même plurielle.

régionales, qui permet encore que certains étudiants arrivent à l'université en parlant mieux le calabrais que l'italien. Cependant, même si la situation n'est pas toujours aussi idyllique que cela, et que certaines rivalités internes subsistent avec tout autant de force, comme le rejet des « méridionaux » (Siciliens, Italiens du sud de la Calabre et des Pouilles) par ceux du nord, cette diversité régionale au sein d'une même nation implique d'elle-même une prise en compte de l'autre. Pays aux nombreux dialectes, cette caractéristique assez forte de l'Italie lui permet une ouverture à sa mesure sur la tolérance à la langue de l'autre – quel qu'il soit – et son acceptation comme richesse – à l'égal des dialectes – et non comme concurrentes. Or, ce concept de différence se construit en Italie non pas dans le sens d'une intégration, ni dans le sens d'une volonté unificatrice, intégrationniste, mais déjà dans une dimension de connaissance et reconnaissance réciproque. Si, au niveau national, le gouvernement ne fait qu'édicter les grands principes à travers des lois dont les choix de mise en œuvre sont laissés libres aux instances locales, les régions, d'une certaine manière, ont un pouvoir supérieur concernant les pratiques et les modes d'application qu'elles décident de mettre en place, en particulier dans le domaine de l'éducation et de la formation interculturelle pour tout ce qui touche le domaine public, et dont nous allons chercher à donner ici les principales lignes directrices.

Comme nous l'avons dit, la situation italienne concernant la formation interculturelle est fortement marquée par le régionalisme et cette situation varie non seulement en fonction des régions, mais aussi en fonction des populations habitantes. Ainsi le bilinguisme et l'interculturalité sont-ils défendus et revendiqués avec une ardeur certaine dans les zones géographiques frontalières, telles que le Val d'Aoste en ce qui concerne le français, et pour l'allemand dans le Trentin Haut Adige qui est une province autonome depuis 1972 et terre plurilingue et multiculturelle. On y parle en effet l'italien, l'allemand et le ladin et des statuts très précis définissent l'« Égalité des droits pour les citoyens, quel que soit leur groupe linguistique d'appartenance », et ce, dans la préservation de leurs caractéristiques ethniques et culturelles respectives. Le statut d'autonomie a marqué un moment important dans l'histoire de cette région en reconnaissant à égalité la langue allemande avec la langue italienne et en reconnaissant « aux citoyens de langue allemande la faculté d'utiliser leur langue dans leurs relations avec les

services judiciaires et avec les organismes et bureaux de l'administration publique ou ayant une compétence régionale, aussi bien qu'avec des concessionnaires de services d'intérêt public effectués à l'intérieur de la province ». A ce droit des citoyens à l'égard de ces organismes correspond évidemment une obligation réciproque, et l'obligation de dialoguer de manière fluide et efficace aussi bien en italien qu'en allemand. Tout cela signifie évidemment donner vie à une langue allemande en mesure de refléter de manière naturelle la réalité juridique, administrative et sociale calquée originairement sur la langue italienne, langue officielle de l'État auquel appartient la région du Haut Adige. Les difficultés entraînées par cette situation sont évidentes. Le statut du ladin à l'intérieur de la région du Trentin Haut Adige se différencie de celui de l'allemand : en simplifiant, on peut dire que les exigences relatives à l'utilisation de cette langue se limite aux localités ladinnes. Mais c'est vraiment dans les vallées ladinnes que vit le trilinguisme régional au sens plein. Dans ces régions, le plurilinguisme est en effet réellement historique, et inscrit dans la scolarisation même des enfants. La situation des grands centres urbains est, elle, différente : la situation interculturelle et plurilingue nouvelle (en dehors des dialectes, toujours plus ou moins présents : on parle romain à Rome, napolitain à Naples, milanais à Milan, etc.) y est le fruit de l'immigration, phénomène assez récent en Italie, comparé à un pays comme la France, et de la présence d'une population plus cosmopolite issue de l'Amérique latine, de Chine, d'Afrique, d'Albanie ou du reste de l'Europe. On estime que 90 % des immigrés y sont pour des raisons familiales ou de travail. Les 10 % restants déclarant y être pour des motifs religieux, d'études ou de tourisme. Seuls 0,5 % y sont en tant que réfugiés. Les cinq communautés les plus nombreuses sont originaires du Maroc, avec 146 000 personnes, soit 11,7 % des étrangers, d'Albanie, avec 116 000 personnes, soit 9,2 % des étrangers, des Philippines, avec 61 000 personnes, soit 4,9 % des étrangers, d'ex-Yougoslavie, avec 555 000 personnes, soit 4,4 % des étrangers et de Roumanie, avec 52 000 personnes, soit 4,2 % des étrangers, sur la totalité desquels on compte 57,3 % d'immigrés de sexe masculin et 42,7 % de sexe féminin. Le ministère de l'Éducation nationale

italienne prévoyait pour 2002 140 000 élèves étrangers, en majorité dans les écoles élémentaires¹.

Les dispositifs prévus par la loi

L'immigration en Italie est actuellement régulée par la loi 40/1998, appelée également loi Turco-Napolitano, en vigueur depuis le 12 mars 1998². Ce que prévoit cette loi résume et établit les principaux points de ce que nous pourrions appeler la « philosophie italienne de l'interculturel ».

Concernant l'éducation interculturelle et l'environnement linguistique, les Italiens posent la nécessité de maintenir la connaissance de la langue d'origine, quelle que soit cette langue et la presse italienne a consacré beaucoup d'espace à cet aspect. Dans la réalité des faits, le maintien de cette compétence en langue native ne fait pas partie d'un choix programmatique national, mais relève du curriculum local, ce qui pose quelques problèmes dans son application concrète : « *L'école devrait garantir à tous les élèves des niveaux adéquats de contrôle et d'utilisation de la langue italienne, d'une ou de plusieurs langues européennes modernes. En même temps l'école devra consentir, à tous les élèves dont la langue d'origine est différente l'enseignement de l'italien et de l'une des langues objet d'apprentissage (que celle-ci soit une langue minoritaire ou une autre langue). Le quota local du curriculum prévoit ainsi un "maintien adéquat des cours de la compétence linguistique native, qui est une garantie de développement harmonieux des facultés intellectuelles et des comportements relationnels"* » (loi Turco).

Pour les élèves d'origine étrangère, en particulier les enfants des immigrants étrangers, l'italien est défini comme la « langue de

1. Sources : « Stranieri soggiornanti al 31/12/2000 », *Étrangers résidant en Italie au 31/12/2000*, www.caritasroma.it

2. Cette loi a été récemment amendée (2002) par le gouvernement Berlusconi. Les textes sont disponibles, en italien, sur le site du ministère de l'Intérieur italien www.interno.it/sezioni/attivita/stranieri, (recherche « legislazione/straniero »), « Testo Unico sull'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero in Italia », *Texte unique sur l'immigration et norme sur la condition de l'étranger en Italie*. On pourra également consulter, pour de plus amples informations, le site officiel du ministère des Affaires étrangères italien, www.esteri.it/ ainsi que le site officiel du ministère de la Justice : www.giustizia.it.

contact », aussi bien pour les migrants nés en Italie qui ont donc une compétence native en italien que pour les jeunes qui arrivent avec une compétence dans leur langue d'origine première. La langue italienne est alors un objet d'apprentissage. Aussi le projet de formation s'adressant à de tels élèves doit-il tenir compte des spécificités des processus d'apprentissage de l'italien comme langue de contact et doit-il fixer, ainsi que le dit la loi, des « *objectifs en termes d'habileté et de compétence dans un cadre interculturel* ».

Par rapport à la communauté européenne, la communication et l'éducation interculturelle sont les fondements du curriculum bilingue. L'apprentissage linguistique implique un rapport, un entrelacement étroit entre langue et culture et contribue, dans sa dimension, à augmenter et enrichir les horizons mentaux et culturels des élèves. Par ailleurs, l'interaction entre langues et cultures différentes rend les élèves conscients de l'existence d'autres façons de s'exprimer et de communiquer et les sollicite pour reconnaître leur propre identité culturelle à travers une expérience multiple de l'altérité. Cela enrichit le développement cognitif individuel en augmentant la capacité à se décentrer et à assumer des points de vue divers. L'introduction de deux langues communautaires doit faciliter le développement d'un « savoir-faire culturel » d'une compétence d'ordre relationnel comprise comme capacité à interpréter de façon correcte et rationnelle une autre réalité, mais aussi comme capacité à acquérir une conduite de vie responsable et participative. L'apprentissage de deux langues communautaires est ainsi posé comme ayant un rôle essentiel et stratégique dans la réalité de l'école italienne désormais connotée par la présence de cultures qui se fondent sur des règles, des modèles et des comportements différents. Le développement des compétences de communication orale doit être privilégié, dans la mesure où l'oralité est « *la forme primaire de la vitalité et de l'utilisation sociale des langues* ». La loi prévoit que la seconde langue doit être introduite dans les deux dernières années de l'école de base avec la même implantation que la première langue et avec des objectifs spécifiques.

La vision italienne de l'interculturalité ne veut pas abolir les ethnocentrismes, mais faire en sorte que de la confrontation naisse une nouvelle culture. L'attitude de l'école italienne ne se veut pas seulement multiculturelle, de tolérance à l'égard des autres cultu-

res, car cela serait trop peu. Aussi, le parcours d'éducation interculturelle doit-il partir d'une vision plurielle tout en étant « non plurielle ». Dans ce contexte, le concept d'interculturalité à l'italienne pourrait être défini comme les relations entre les différentes ethnies, c'est-à-dire « *des identités qui entrent en relation entre elles en se confrontant, communiquant et apprenant réciproquement* ». Les mariages mixtes incarnent en quelque sorte cette théorie : les enfants qui naissent d'un mariage entre différentes cultures génèrent une situation complètement nouvelle du point de vue psycho-affectif.

L'interculturel est un nouveau départ emblématique : là où les ethnies se seront mélangées, elles donneront naissance à de nouvelles formes de vie. Pour le pédagogue, le concept d'interculturalité est un concept fort parce que l'interculturalité n'appartient pas aux phénomènes naturels, mais doit être voulue et provoquée, projetée et réalisée. L'enseignant est appelé à avoir d'autres compétences de nature psychologique, relationnelle ; il est considéré comme un nouvel acteur de l'interculturel, médiateur, dans ce contexte, au même titre que la figure professionnelle du médiateur interculturel. Il s'agit de réaliser une assimilation négociée de principe pour une stratégie de participation avec.

En général, une assimilation inconditionnelle est présente là où une la famille est faible, et ne fait que « survivre » du point de vue culturel. La modalité dite de « *l'assimilation négociée* » est une modalité sur laquelle on peut intervenir en termes pédagogiques. Négociée parce que l'enfant trouve chez l'enseignant un sujet qui veut être médiateur, négociateur et discuter avec lui un type de travail sur les différentes cultures en présence, pour faire en sorte que les futurs citoyens italiens soient des personnes en mesure de cohabiter avec deux, voire trois cultures. Contrairement au schéma typique français, l'Italie inclut la famille dans le projet pédagogique, lui-même ouvert sur un projet de société. Ainsi le travail est-il orienté sur l'altérité des familles et des élèves. La didactique se concentre sur des savoirs divers et il existe un vrai projet pédagogique pluridisciplinaire et interdisciplinaire dans une perspective interculturelle qui va de l'histoire à la science, de la linguistique aux arts, au cours duquel on porte une attention particulière aux origines personnelles et culturelles de chacun. C'est la connaissance de l'autre et la curiosité, donc, qui fondent ce type de projet

théorique. L'application pratique se trouve relayée à travers les différents projets de « laboratoires interculturels » dont nous examinerons un exemple concret, à savoir la ville de Gênes.

Il s'agit alors de faire avec d'autres, et pour ce faire, de respecter des principes relatifs à la nécessité que des enfants d'une autre origine aient la possibilité de coopérer, d'être ensemble, de se retrouver « mélangés », se toucher, de ne pas avoir peur des cultures en se posant dans une relation réciproque. Faire avec l'autre signifie de plus, aussi, faire des choses ensemble qui sont liées à la culture de l'autre comme construire des masques, expérimenter des jeux qui appartiennent à d'autres mondes et d'autres traditions. Les principes les plus généraux de la mise en œuvre, au sein même des expériences de laboratoires interculturels, ou ateliers, sont la perspective de solidarité avec l'autre, la connaissance de soi et la réflexion sur soi à travers l'autre, la recherche des valeurs communes à toutes les cultures en présence, en particulier du point de vue émotionnel et en ce qui concerne les sentiments, afin de repousser les tentations d'ethnocentrisme pouvant conduire à des situations d'agressivité.

L'aboutissement politique du projet interculturel global résulte, d'un point de vue éducatif, en une orientation vers une réelle intégration, non pas au sens français du terme, qui est parfois d'une lecture ambiguë, mais au sens où l'objectif premier est de créer un groupe cohérent et en cohésion, quels que soient les éléments qui composent ce groupe, et, d'un point de vue que nous pourrions dire méthodologique, en s'appuyant plus sur une reconnaissance et un travail réel autour de l'altérité de chacun et la reconnaissance réciproque de cette altérité, que sur la mise en place de structures spécifiques menant à faire prendre conscience d'une altérité. En résumé, il serait possible de dire, pour reprendre une expression de Edward T. Hall, que les Italiens travaillent sur une mise en synchronie de l'altérité.

Cette volonté politique est manifeste sur le terrain, par exemple dans le fait que depuis quelques années déjà, on y a supprimé les structures spécifiques d'accueil des enfants handicapés pour les intégrer totalement dans le système scolaire régulier. Ceux-ci se trouvent désormais scolarisés dans des classes en milieu « normal », là où la France, par exemple, continue en revanche à pratiquer la

« classe spécialisée » intégrée au sein du milieu scolaire normal¹. Or, la politique générale italienne en la matière est également celle qui semble être pratiquée concernant l'intégration scolaire et sociale des populations étrangères, à savoir, une mise à plat des valeurs culturelles de chacun dans une relation d'échange et de compréhension, qui se contente donc de prendre en compte l'altérité de chaque individu avec curiosité, sans y porter pour autant de jugement de valeur ou ethnocentrique. C'est bien dans ce sens que vont les textes de lois conçues pour aborder cette question :

« Afin de favoriser la cohabitation entre différentes cultures, il convient de créer des lieux métis, essentiellement extra-scolaires, où les enfants, les jeunes, étrangers et Italiens puissent se rencontrer "entre pairs" afin d'approfondir la connaissance réciproque et de favoriser l'activité inter-culturelle, ce à travers des instruments aujourd'hui assez diffusés (bibliothèque, projection cinématographique, théâtre, discothèque...). Ces lieux métis auraient pour objectif de devenir de véritables laboratoires interculturels, où essayer de trouver des moments de confrontation et de rencontre entre différentes cultures. La supervision des activités de ces espaces doit, quoi qu'il en soit, être garantie par des professionnels ayant cette fonction spécifique, et remplissant en quelque sorte le rôle de médiateurs culturels, leur objectif étant moins celui d'être un interlocuteur que celui de rejoindre une entente entre les différentes cultures, tout autant que celui d'éduquer à une méthode de confrontation qui n'exclut pas le conflit, sa gestion et son élaboration et le maintien de la diversité². »

Les actions ministérielles

La loi 40, article 36, régit la scolarisation des enfants étrangers, mais aussi une obligation d'offre d'enseignement, d'éducation et de formation pour les adultes étrangers. Elle définit donc à la fois une intégration scolaire et plus globalement, culturelle, pour les adultes étrangers arrivant et résidant en Italie, en même temps qu'un devoir de collaboration entre toutes les instances concernées :

1. Cette pratique est certes assez variable en fonction des établissements scolaires.

2. Lignes d'application de la loi 285/97, p. 169-170.

école, mais aussi ambassade ou consulat des pays ressortissants, associations, et ce, tant au niveau local et régional que national.

Cette loi pose également le devoir de « tutelle » – soutien – en matière de langue maternelle et culture d'origine en vertu du fait que l'école est un lieu d'échanges, d'apprentissage et d'éducation qui dépasse le simple niveau des savoirs. L'article 6 de la loi, en particulier, prévoit pleinement un devoir de formation interculturelle pour tous les personnels inspecteurs, directeurs et enseignants de l'ensemble du système éducatif, ainsi que les critères d'adaptation des programmes d'enseignement et, par conséquent, le développement d'une offre pour une telle formation.

II. Les formations universitaires à l'interculturel et la figure du médiateur culturel

Dans ce contexte, les universités italiennes proposant un cursus ou une formation d'ordre général et théorique en liaison avec l'interculturel se sont multipliées, que ce soit à Rome, Turin, Sienne ou Gênes. Cependant, ces formations existent essentiellement dans une perspective pragmatique et professionnelle et concernent, principalement, les enseignants et futurs enseignants ou les futurs personnels destinés à se trouver dans des situations interculturelles en termes de service et de formation dans les champs du social, du sanitaire et du médical ou encore dans les domaines du judiciaire, du volontariat ou d'une profession liée à l'accueil ou à la médiation culturelle ; cela, aussi bien dans les secteurs privé que public. Ces formations s'adressent généralement à un public large, déjà diplômé en médecine ou sciences humaines – ayant généralement suivi auparavant différents cursus qui vont de la philosophie au droit en passant par la psychologie, les sciences de l'information et de la communication ou encore l'économie...

Parallèlement à cette offre très ouverte, une formation spécifique pour « médiateur linguistique culturel » a récemment vu le jour. Elle est conçue en premier lieu pour les personnes étrangères en possession du baccalauréat ou d'un diplôme universitaire du pays de provenance, qui habitent en Italie – y travaillent ou y étudient – et parlent italien, mais sont de langue maternelle autre. Les formations universitaires imposent des pré-requis tant légaux que moraux : les intéressés issus de pays hors communauté euro-

péenne doivent non seulement passer un entretien de motivation et un test linguistique, mais aussi être en possession d'un titre de séjour régulier sur le sol italien depuis au moins deux ans.

Le médiateur interculturel est avant tout un médiateur linguistique et la personne chargée, au sens littéral du terme, d'effectuer une « médiation » entre les différences des cultures et, en première place, entre la langue et la culture de l'étranger et celles de l'interlocuteur du pays d'accueil¹. Cette figure professionnelle encore peu connue est cependant déjà très recherchée et appréciée en Italie. Le médiateur intervient en effet dans la plupart des cas, dans les lieux où le besoin d'une requalification interculturelle du personnel semble nécessaire, c'est-à-dire essentiellement dans les institutions publiques et les entreprises privées. C'est un rôle supplémentaire que peuvent assumer également les personnes qui sont déjà professionnellement définies comme interprètes ou encore les travailleurs sociaux étrangers. On entend alors par « social » les domaines de l'école, de la santé, les centres d'accueil ou les préfectures. Plus qu'un métier, certains qualifient cette nouvelle profession d'humanitaire, voire de politique, mais dans tous les cas, elle bénéficie déjà d'une véritable reconnaissance au sein de la société civile.

En effet, le rôle du médiateur culturel ne consiste pas seulement à favoriser l'insertion positive des immigrants dans la société, mais aussi à faciliter la réalisation de l'égalité des chances pour les citoyens étrangers dans les différents secteurs du contexte social italien, que ce soit dans les systèmes juridique, bureaucratique, sanitaire ou scolaire. Les objectifs principaux d'une telle formation sont globalement de conduire le futur médiateur culturel à être en mesure de gérer les relations en se positionnant à l'écoute des besoins, attentes et demandes des personnes ; les accompagner auprès des services publics (sociaux, école) en leur fournissant une aide appropriée ; stimuler l'utilisateur en le rendant actif dans la recherche de solutions par rapport aux problèmes rencontrés, tout en l'aidant à délimiter les étapes d'un parcours articulé d'insertion dans le tissu social territorial à travers des

1. Cf. Núria Levot et B. Fracchiolla, « La mediazione interculturale nelle istituzioni scolastiche di Catalogna : realtà o finzione ? Il punto di vista del mediatore in persona », in *Orientamenti pedagogici*, nov.-déc. 2002, n° 6, vol. 49, p. 1083-1099.

actions de médiation ; savoir collaborer avec les opérateurs de services publics et privés en les secondant dans le déroulement de leur activité professionnelle et en participant à la programmation des interventions à l'attention des immigrants.

A Rome, de nombreuses associations culturelles s'occupent de former les médiateurs interculturels, telles que le CIES (organisme de formation qui travaille en collaboration avec la mairie de Rome, la région, le ministère de l'Intérieur et des Affaires étrangères). Ainsi, les personnes formées en 2000 étaient au nombre de 200, dont 54 ont été employées dans les bureaux de la préfecture de la ville de Rome.

Pour prendre l'exemple de la formation offerte par le CIES, elle prévoit cinq cents heures de cours ainsi qu'un stage en situation. Les matières enseignées doivent préparer les étudiants à la médiation adaptée à n'importe quel contexte. Aussi une partie de l'enseignement, plus théorique et généraliste, porte-t-elle sur les flux migratoires, des informations statistiques, économiques et historiques. La seconde partie des disciplines enseignées concerne l'apprentissage des techniques de communication interpersonnelle et des stratégies psychologiques pour établir avec le référent un contact qui ne soit pas superficiel ni irrespectueux. Le rôle de médiateur « *n'est pas seulement de comprendre et faire comprendre, mais aussi de permettre de trouver le juste mode d'approche* ». La formation insiste sur le fait qu'il ne suffit pas de comprendre la langue de quelqu'un, mais qu'il faut également comprendre la diversité de sa culture et ne pas offenser les personnes de manière inconsidérée. Le médiateur interculturel est ainsi tenu à un véritable code déontologique fondé sur les « règles sacrées » que sont l'équidistance, le secret professionnel, la précision et la rigueur dans la pratique professionnelle. Une seconde tranche de cours dispense une spécialisation en fonction de certains secteurs d'intervention selon les compétences spécifiques de chacun. Cela concerne plus particulièrement les personnes ayant déjà des motivations professionnelles spécifiques tels que les enseignants, les médecins ou les avocats, et désireuses d'exercer dans ce champ professionnel.

La ville de Gênes est un autre exemple. Le projet d'une formation réservée aux médiateurs interculturels y a vu le jour au milieu des années 1990, grâce à des fonds européens. La Province

a depuis mis en place un cours pour les former et tenter d'établir un titre officiel de « médiateur culturel » ainsi que l'obtention du diplôme. Aujourd'hui, les diplômés se sont réunis en une association affiliée à une coopérative de services du nom de SABRA. C'est par l'intermédiaire de cette coopérative qu'ils peuvent exercer leur profession permettant à la fois aux services qui les emploient de pouvoir travailler normalement ; ils offrent ainsi leurs services en fonction de la demande, depuis les prisons jusqu'aux hôpitaux en passant par les écoles.

Mais c'est en milieu scolaire que le rôle du médiateur culturel revêt une importance particulière. En venant dans l'école un certain nombre d'heures, celui-ci permet d'adoucir le premier impact de l'enfant étranger avec l'école et avec la langue italienne. Selon le projet de l'école il peut, soit accompagner l'enfant seul en classe, soit avec ses parents. Ainsi que l'explique un enseignant de Gênes, les médiateurs ont cette possibilité d'être bilingue et donc de faire le pont, sans pour autant se substituer aux enseignants, ce qui n'est pas leur rôle, mais constitue un écueil qu'il n'est pas toujours facile d'éviter. À Gênes, c'est par-dessus tout dans le centre historique que l'immigration est la plus forte et continue, car c'est le premier lieu où arrivent les étrangers avant de s'éparpiller dans les quartiers plus éloignés, aussi les médiateurs culturels y sont-ils les plus demandés. En centre-ville, certains quartiers sont devenus peu à peu des zones de forte immigration étrangère. En conséquence, la mairie de Gênes a réalisé depuis 1999 un projet d'ouverture de classes « spéciales », financé par des fonds provenant de la loi Turco, qui encadre les initiatives extra-scolaires des services sociaux, et qui est destiné à s'étendre avec le temps. Ces classes ne sont pas des classes expérimentales au sens propre, mais des classes d'aide aux enfants nouvellement arrivés ne parlant pas italien. Elles sont des lieux « sas », où ceux-ci reçoivent l'aide nécessaire pour mieux entrer dans le mécanisme scolaire, sans qu'il y soit pour autant question de les porter immédiatement au meilleur niveau d'italien.

La pratique institutionnelle italienne veut en effet que les enfants aillent et viennent dans ces classes, en dehors des heures d'école – c'est-à-dire l'après-midi, à partir de 13 h. Ils s'y retrouvent sur la base d'activités socialisantes autour d'une personne spécialisée afin de récupérer facilement et rapidement leurs manques par

rapport à l'italien. On demande aux personnes qui travaillent dans ces centres d'avoir un diplôme de didactique de l'italien de niveau deux pour ce qui est de la théorie, ainsi qu'une solide expérience pratique d'activités interculturelles de type « ateliers » – que nous décrirons plus en détail par la suite. Les médiateurs interculturels travaillent beaucoup au sein de ce projet, au sein même des écoles, et en collaboration avec les enseignants. Dans ce cadre, le principal problème que disent rencontrer les professeurs est un problème de rythme : « Les jeunes nouveaux arrivants rejoignent la classe qui en novembre, qui à la moitié de l'année ou encore en mars ; il leur faut donc gérer à la fois un problème d'hétérogénéité et un problème organisationnel, car il leur est impossible de se consacrer à l'enseignement de savoirs identiques dans une classe où peuvent se retrouver trois Équatoriens, trois Albanais et cinq Marocains dont un enfant n'a rejoint la classe que depuis deux mois. A cela s'ajoute le fait que, souvent, les parents italiens ne veulent plus envoyer leurs enfants dans ces écoles, à cause de la trop grande différence de niveaux qui fait stagner la progression normale du cursus. »

III. L'exemple de la ville de Gênes

Ainsi que nous l'avons expliqué en introduction, le pouvoir important qui est attribué aux régions rend les adaptations régionales et locales des politiques interculturelles très fluctuantes en fonction même des régions et d'une ouverture plus orientée sur la Méditerranée ou sur l'Adriatique. De même, la situation d'une ville du sud de l'Italie comme Bari ou Naples sera différente de celle de Gênes, au nord, ou encore de Brescia, Milan ou Turin. Aussi, pour une illustration approfondie de la philosophie du concept même d'interculturel nous avons choisi de présenter ici l'exemple spécifique d'une ville et de sa région. Afin d'illustrer des initiatives possibles, nous verrons ici l'exemple de Gênes, qui est assez représentatif d'une situation locale définie en même temps qu'elle constitue un bon exemple d'adaptation pratique des grands principes édictés par la loi.

Premier port italien sur la Méditerranée, Gênes accueille une forte population de migrants. Statistiquement, les populations les plus nombreuses viennent d'Amérique latine – Équateur, Vene-

zuela, Colombie en particulier – avec pour langue l'espagnol, de Chine et d'Afrique. Les projets mis en place comportent tant la formation des enseignants que la mise en œuvre de projets spécifiques avec les enfants.

La convention internationale des droits des enfants et des adolescents de New York (1989), signée par l'Italie en 1992, stipule 40 droits fondamentaux dont un en particulier concernant la valorisation des cultures d'appartenance. Suite à cette convention, une loi italienne (285/97) a vu le jour qui se propose de développer les initiatives, les services et les projets pour l'application dans la réalité des droits indiqués dans la convention.

À ce titre Gênes fait partie des quatorze villes, dont beaucoup se trouvent au sud de l'Italie, qui bénéficient de financements directs du ministère des Affaires sociales. En effet, les données relatives à la situation de l'enfance et de l'adolescence présentent dans cette ville des indices de difficultés plus élevés que dans d'autres villes italiennes. Aussi, proposer des projets pour l'intégration scolaire des enfants étrangers et pour la valorisation de leur culture de provenance est l'un des devoirs de la mairie dans le cadre de l'application de la loi « Turco ».

Ainsi, la mairie de Gênes a signé un accord avec la direction scolaire de Ligurie et la Faculté de Langues et Littératures étrangères de l'Université de Gênes, afin de créer un diplôme en communication interculturelle et développement. Parallèlement, avec le forum antiraciste, la mairie a mis en place un système de services et une collaboration étroite avec de nombreuses autres institutions.

Dans le cadre de la mise en place de structures spécifiques prévues par la loi afin de favoriser l'intégration des enfants migrants dans le système scolaire et la formation des enseignants, la mairie de Gênes a mis en place un « laboratoire des migrations », rebaptisé depuis 2001, centre « École et nouvelles cultures ». Ce centre a pour mission d'offrir un lieu d'accueil pour les classes, les enseignants, les familles et dans le cadre de certains projets, comme celui sur le bilinguisme (cf. *infra*), son rôle est également de former et soutenir les animateurs de langue maternelle, d'imaginer et réaliser un atelier expressif et de coordonner les diverses étapes du projet.

Le centre « École et nouvelles cultures » a également pour vocation de constituer un fonds d'archives, de documentation et d'outils pédagogiques sur les autres cultures et l'interculturel. Ainsi, de nombreuses séquences entre enfants sont-elles filmées ou enregistrées. Dans le cadre de la formation pour les enseignants, le centre est à même de fournir des outils de réflexion et de travail liés à des projets particuliers ou à des thématiques spécifiques¹. Par exemple, le projet réalisé en 2000-2001 sur le bilinguisme comporte pour chaque langue une fiche présentant les premiers outils de travail sur laquelle figurent aussi bien des titres de livres, des musiques, des films ou des diapositives. Par ailleurs, une formation spécifique a été conçue pour les enseignants dans le cadre du projet « bilinguisme espagnol ». Dans un premier temps, les enseignants ont participé à trois rencontres de formation sur les parcours interculturels dont s'occupe le laboratoire des migrations, à la suite de quoi les enseignants et les familles des écoles qui participent au projet se sont rencontrés à cinq reprises pour échanger leurs histoires personnelles ou leurs souvenirs de migrations familiales passées et présentes. Parallèlement, et en collaboration avec l'université, le centre a pu proposer un séminaire de langue espagnole aux enseignants, parents et personnels auxiliaires et administratifs des écoles impliquées dans le projet. D'une manière générale, en préambule à chaque projet réalisé dans les locaux du centre avec les enfants, les enseignants se voient proposer une formation spécifique qui en définit les enjeux, les objectifs et les attentes.

Le centre « École et nouvelles cultures » est situé dans le centre historique de Gênes. Sa vocation première est d'être un lieu de « première rencontre » pour s'informer, se renseigner sur l'interculturel. Il est à ce jour, à ce qu'il semble, assez unique en son genre, dans le type de travail qu'il réalise en direction d'un public mixte, aussi bien orienté vers les enseignants que vers les familles et les enfants, de la maternelle au collège, et plus exceptionnellement au niveau des lycées. Les autres centres « interculturels » connus en Italie, comme celui de Turin, réalisent un travail axé

1. J'en profite ici pour remercier tous les membres du centre « École et nouvelles cultures » pour leur chaleureux accueil et leur précieux travail, et plus particulièrement Ricardo Damiaso qui m'a accueillie avec beaucoup de disponibilité.

beaucoup plus en direction des adultes et de la formation pour adultes.

Le centre, composé d'une équipe d'enseignants détachés, ayant tous à l'origine une formation pour enseigner en école maternelle, ainsi que des expériences individuelles dans divers domaines artistiques, de la musique, aux arts graphiques, en passant par la danse et l'expression corporelle comporte un espace d'accueil ouvert au public, un espace de documentation réservé aux enseignants et un espace réservé au travail avec les enfants. Tous les ateliers de travail avec les enfants sont filmés, ce qui permet au centre d'être la base d'une véritable source documentaire en matière de matériel vidéo et de documentation brute, destinée aux enseignants. Il comporte également en ses murs un laboratoire de montage audio-vidéo pour en gérer l'édition.

Le centre « École et nouvelles cultures » travaille en collaboration avec le CRAS (Centre de Ressources pour les élèves étrangers) qui dépend du « proveditorato », correspondant à une division de l'enseignement au niveau académique régional. Dans les faits, le CRAS est essentiellement incarné par deux personnes : une enseignante détachée ainsi qu'une personne responsable du bureau des projets à la mairie.

Les formations à l'interculturel : langue et langages

La formation offerte aux enseignants sur les thèmes interculturels n'est pas une formation pédagogique au sens théorique, mais porte sur les thèmes abordés et le langage utilisé par et avec les enfants, le tout toujours strictement relié au parcours des enfants. Les formations consistent généralement à proposer aux adultes de réaliser les mêmes ateliers que ceux proposés aux enfants, et donc à travailler « comme les enfants », dans une semblable approche de l'altérité. Tous les ateliers sont de type narratif et toute une série de jeux expressifs y sont proposés autour de la narration. Les « cartes du voyageur » sont le résultat de ce type de travail et constituent un matériel que le centre soumet désormais aux enseignants afin de relancer des idées sur les nouvelles perspectives de travail possibles à partir de l'idée d'un thème fort autour duquel chacun est ensuite libre de retravailler (cf. doc. annexe).

Il est rare que des expériences d'ateliers soient directement menées avec les classes. L'une des particularités du laboratoire interculturel est en effet de toujours préparer le terrain en proposant dans un premier temps les formations aux enseignants ou en allant à la rencontre des enfants au sein des écoles.

Ce travail interculturel se fonde sur la conviction que ce sont les langages d'expression autres que verbaux tels que le dessin ou la musique, qui permettent aux enfants d'exprimer leurs potentialités expressives, au-delà des possibilités que leur offre le cadre de l'école. La « méthode » s'inspire principalement de la situation en école maternelle, où les activités proposées sont très proches du langage des tous-petits. La répétition et l'approfondissement de telles expériences ont permis de vérifier que ces types de langage sont utilisables et efficaces avec les enfants de tous les âges tout autant qu'avec les adultes.

L'État, avec le ministère de l'Éducation nationale italien, fournit un réel effort, région par région, pour trouver des supports, des aides en italien langue deux. Mais l'italien n'est pas le seul problème de ces enfants. S'ils ont, certes, des problèmes de langage, ils ont encore plus certainement des difficultés d'ordre culturel, qui relèvent de leur identité : comment être reconnu comme personne, comme porteurs de culture. C'est autour de ce thème que les classes effectuent un travail sur l'accueil de type relationnel.

Par ailleurs, la formation personnelle des animateurs du centre « École et nouvelles cultures » a contribué à apporter au groupe de travail toute une série de compétences très marquées dans ces modes d'expression : le groupe compte en effet trois musiciens ainsi que des experts, dont certains ont beaucoup travaillé sur les aspects graphiques visuels et ont acquis des compétences sur les manières de présenter l'image aux enfants. D'autres encore ont travaillé sur le théâtre ou sur la danse, les mouvements, le jeu de l'expression corporelle. Ces techniques ont fusionné au sein du groupe de travail et les savoirs de chacun se sont échangés de telle sorte que les musiciens travaillent avec le corps et le graphisme, et vice et versa, les différents langages et modes expressifs finissant par se mélanger de manière assez instinctive, et les savoirs se transformant réciproquement au contact les uns des autres.

De nombreux parcours de formation ont été élaborés autour de l'activité de narration, « comment narrer aux enfants », « com-

ment lire un livre ou résumer une histoire », qui sont, de l'avis des animateurs, des choses beaucoup moins simples et banales qu'elles n'y paraissent. Ainsi est-ce le mélange de ces savoirs qui a donné naissance à ce mode de fonctionnement spécifique et original, en partant du monde de la petite enfance.

A la base de chaque expérience d'atelier, il y a d'abord plusieurs rencontres entre les enseignants et les animateurs du centre. Ce n'est que dans un deuxième temps que ceux-ci viennent avec leur classe pour y travailler avec les enfants. L'atelier ne consiste pas en effet à mettre en présence des adultes qui seraient là pour enseigner aux enfants qui les écouteront, mais à constituer un véritable « groupe de travail » où tous contribuent ensemble à une expérience commune. Ce type de fonctionnement donne apparemment de très bons résultats, et change les relations entre les groupes : entre enseignants et enfants d'une part et entre les enfants eux-mêmes d'autre part. En partageant à égalité un savoir, ces ateliers peuvent aussi permettre de découvrir que tel ou tel enfant possède telle ou telle capacité communicative, par exemple dans la danse, que l'on n'avait jamais eu l'opportunité de percevoir auparavant. Le travail effectué par les enseignants sur eux-mêmes pour réussir à se mettre en jeu de la sorte et se plier à cet exercice est évident : cela leur demande une extrapolation par rapport à une attitude professionnelle qui est habituellement de s'en tenir à un rôle précis. Le contrat de formation du centre consiste à amener des enseignants qui ne sont pas familiarisés avec ce type d'approche à apprendre à travailler ainsi, afin de pouvoir continuer par la suite, seuls, ce type de travail.

Des réseaux institutionnels aux réseaux sociaux

Parallèlement à ces travaux pratiques, le centre « École et nouvelles cultures » propose aux enseignants différentes formations plus génériques de types conférences ou séminaires sur des aspects théoriques d'information générale, tels que la mondialisation ou l'Afrique. Ces conférences-séminaires, prises en charges par des universitaires ou experts, permettent de réaliser un important travail en amont autour des enjeux économiques de la globalisation.

Les liens développés avec les autres institutions ont par exemple permis au centre d'organiser un séminaire en collaboration

avec des sociologues de l'Université de Gênes sur le préjudice et la façon dont naissent les inégalités et les conflits, en termes techniques et sociologiques, et un autre sur l'Afrique, en collaboration avec un professeur de littérature anglophone. Depuis sa création, le centre a réalisé un important travail sur les différents aspects de l'histoire de l'immigration italienne, avec un travail de recherche historique.

C'est à partir de ces recherches que le projet « Parcours voix d'Amérique », impliquant les familles, a pu être élaboré. L'objectif était d'avoir une lecture de l'immigration d'aujourd'hui, qui permettent de comprendre les gens qui viennent s'installer en Italie, au regard de ce que fut l'immigration italienne en d'autres temps. Ce travail, centré sur la mémoire, développait au-delà d'une compréhension théorique des phénomènes, des liens psycho-affectifs entre les participants, leur permettant de partager au niveau émotionnel ce que peut éprouver une personne qui migre pour s'installer en Italie de nos jours. L'idée générale était de recadrer les expériences personnelles dans une perspective historique plus large, en s'intéressant par exemple aux vagues de migrations successives d'abord jusqu'à la deuxième guerre mondiale, puis dans les années 1950, 1960.

Dans cette expérience, les enseignants se sont trouvés impliqués au même titre que les familles et les enfants : à travers le stimulus narratif, des cartes postales, des lettres ou bien un film, les personnes commençaient à raconter leur histoire familiale et chacun découvrait que dans chaque famille existent des périodes de déplacement, à plus ou moins longue distance, que ce soit le départ de l'oncle vers l'Amérique ou plus simplement le déménagement de parents proches d'une région italienne à une autre. Mises en relation les unes avec les autres et inscrites dans un temps et un lieu défini, ces narrations personnelles permettaient aux participants de se rendre compte qu'un réseau de déplacements existait, les conduisant à exprimer et tenter d'expliquer en quoi le fait de se déplacer, de bouger, avait changé la vie des migrants, mettant ainsi naturellement en évidence des liens, des relations entre les histoires personnelles des uns et des autres et créant un réseau identique de « raisons » qui avaient poussé les uns comme les autres à migrer en dehors de l'Italie, aussi bien que vers l'Italie, à des époques différentes. Ce parcours sur la mémoire et

sur l'actualité est aussi combiné avec un travail imaginaire et l'invention de nouvelles histoires sur la thématique de : « que se serait-il passé si... ? ». On imagine facilement l'impact communicationnel et affectif de ce travail : entendre la maman péruvienne raconter une histoire analogue à celle de la maman sarde mène nécessairement à prendre conscience que le monde se compose d'une série d'éléments universels qui se retrouvent au gré des histoires individuelles, en dehors des paramètres de l'espace et du temps. Ce travail a été exploité par la suite pour un autre, sur l'hospitalité, transféré par les enfants dans les, déjà citées, « cartes du voyageur ».

Ces séquences, qui font appel à la créativité et à l'imaginaire de chacun, sont tout, sauf des ensembles de cours pré-confectionnés. Ici, pas de fiches descriptives : chaque séquence est adaptée en fonction du groupe auquel elle est proposée et de la disponibilité des personnes, parents et enseignants.

Contrairement au centre interculturel de Turin, qui travaille sur fiches descriptives directement visibles sur Internet, la méthode adoptée à Gênes est celle de l'adaptation totale, et cible l'offre strictement en fonction des rencontres et des demandes. L'absence de structures organisées, de fiches de cours et de visibilité n'entraîne pas une fidélisation et il n'y a pas d'ateliers re-proposés d'année en année. Aussi, le centre interculturel de Gênes fonctionne plus comme un réseau de liens, recourant à l'aide du « bouche à oreille » qui permet à ce réseau de s'agrandir et de s'élargir au fur et à mesure des années.

En l'an 2000 le « Laboratoire interculturel », ainsi nommé à l'époque, avait organisé des formations pour plus de 300 enseignants, qui se rendent soit au siège central, soit aux sièges de quartier. Ces derniers, bien implantés en zone urbaine, permettent aux animateurs du centre interculturel de développer des contacts avec les écoles des différents quartiers et d'y relayer certaines activités, ce qui permet de toucher un public plus large et en particulier ceux qui ont du mal à se déplacer jusqu'au centre ville. Selon les types de séminaires, le travail de groupes s'effectue avec 12 à 15 personnes ou bien, au plus, 20 à 30 personnes, dans les cas où le matériel présenté est déjà défini. Tout l'équilibre réside dans le fait de maintenir le groupe dans de petites proportions afin de ne

pas faire dévier les séquences « expérimentales » en cours « magistraux ».

La première vraie difficulté rencontrée par le centre est donc celle de la communication externe. Bien que le centre s'en occupe, l'information circule mal dans les écoles. Aussi est-ce le porte à porte, le téléphone ainsi que le réseau relationnel qui assurent l'essentiel de la communication (est-ce là un paramètre culturel ?).

Une autre difficulté due à l'absence de classe par discipline dans le système national italien, est que les enfants se retrouvent directement intégrés dans les classes, du jour au lendemain, sans savoir parler italien, ce qui oblige les enseignants à inventer par eux-mêmes des solutions. Ainsi, leur plus forte demande concerne l'offre d'une formation qui leur permette au moins d'être préparés pour introduire, au moins, un enseignement d'italien langue deux – ce qui n'est que difficilement pris en compte par le ministère de l'Éducation ainsi que par les services publics. L'université s'est donc ouverte à cette problématique et propose plusieurs cours d'italien langue étrangère. C'est également à ce niveau qu'intervient le centre interculturel, en les informant sur des stratégies un peu élargies qui vont du jeu à la lecture, en passant par la façon d'impliquer les enfants de manière identique afin de favoriser ce type d'interaction indépendamment des caractéristiques linguistiques. C'est pourquoi le centre interculturel insiste autant sur les langages non verbaux : s'ils sont aussi puissants, c'est aussi parce qu'ils permettent aux enfants de se découvrir entre eux à travers un canal qui n'est pas le canal officiel de la langue, mais qui leur permet de toute façon de communiquer et, de se mettre en jeu. Ce travail, qui est plus de second niveau est ensuite relayé par les médiateurs culturels et d'autres projets d'accueil.

Les projets bilingues

Le projet « bilinguisme » est l'un des projets issus de ces collaborations et effectivement financé par des fonds de la loi de 285/97, dite « loi Turco ». Plus que l'idée « d'intégration scolaire » à proprement parler, c'est comme nous l'avons vu l'idée « d'échange » qui prime. En effet, l'éducation interculturelle se fait dans les deux sens et dans un contexte de réciprocité tout autant au niveau des enfants que des familles et des enseignants auxquels sont

offerts des temps de rencontre pour partager leurs expériences. C'est dans cette perspective que le projet a été conçu par rapport à l'arabe, au chinois et à l'espagnol, qui sont trois langues et cultures de grande diffusion, permettant une approche très diversifiée d'histoires et de modalités de migrations. Les objectifs sont divers et visent à la fois l'accueil des enfants étrangers dans les écoles, la volonté de prévenir des comportements racistes ou de repli sur soi, l'approche et la connaissance des langues et des cultures des autres enfants, la persistance et l'approfondissement des langues d'origine, parlées et écrites, la valorisation des cultures d'origine pour améliorer l'estime de soi des enfants étrangers et maintenir des contacts avec les pays de provenance, l'amélioration de la connaissance de la culture et de la langue italienne et le soutien aux enfants migrants impliqués dans la construction de leur nouvelle identité composite et métisse.

Le principe des projets dits « bilingues » est de faire participer les enfants italiens et ceux d'autres cultures à des ateliers, où sont proposées aux enfants des narrations, des musiques, des images qui leur permettent de penser, de s'amuser, d'apprendre et de se connaître. Il est à noter que la formation des enseignants et les initiatives avec les familles font partie intégrante de ce projet. Afin de permettre une meilleure communication et de faire en sorte que la diversité des langues et des cultures devienne une richesse plus qu'un obstacle, des animateurs-médiateurs de langue maternelle étrangère participent également à ces ateliers.

Plus de la moitié des enfants étrangers dans les écoles génoises étant en effet d'origine sud-américaine, Équatoriens pour l'essentiel, mais aussi d'autres pays d'Amérique du Sud, l'idée d'une personne ressource de langue maternelle espagnole à l'intérieur de la structure « laboratoire » est née tout naturellement. La première expérience de ce type a vu le jour en 1998. Au cours d'un atelier, l'une des animatrices a initié avec les enfants de langue maternelle espagnole de cinq à six ans une expérience de type bilingue autour de la narration, mêlant à la fois groupes mixtes et groupes hispanophones.

L'objectif était de favoriser une bonne perception de soi, une estime de soi chez les hispanophones ainsi qu'une redécouverte de leur propre langue maternelle, que beaucoup commençaient à perdre. L'autre objectif était de permettre aux autres enfants d'une

autre langue maternelle d'approcher la langue espagnole à travers les jeux, la narration, la chanson et la danse. Commencé de façon très expérimentale, ce projet s'est révélé performant. En effet, au fur et à mesure que les enfants développaient une conscience claire des structures de l'espagnol langue maternelle, ils apprenaient d'autant mieux l'italien. Réciproquement, les enfants italiens s'étaient vraiment enrichis et comprenaient certaines paroles, qu'ils reprenaient à leur tour pour parler avec leurs camarades de classe. Après l'espagnol, cette expérience s'est étendue auprès des enfants arabophones – les plus nombreux – et des enfants sinophones, encore en petit nombre, quoique croissant. Pour sa réalisation, ce projet nécessitait des personnes non seulement bilingues de langue maternelle arabe, mais qui puissent aussi travailler avec le centre et soient familières du travail avec les enfants, donc des profils extrêmement difficiles à trouver. Le « laboratoire interculturel », à l'époque, eut donc l'idée de lancer un concours auprès de diverses associations afin de recruter ces « animateurs de langue maternelle ». La présence de médiateurs culturels pendant les activités avec les classes se révéla très enrichissante, mais aussi très utile dans certaines situations que l'on pourrait dire de confrontations interculturelles. Par ailleurs, le véritable rôle fondamental des animateurs de langue maternelle est de constituer un modèle positif pour aider les enfants migrants à construire leur nouvelle identité. Toujours dans ce cadre, trois enseignants sont observateurs des retombées du projet au sein même des classes et sur les écoles par rapport aux objectifs prédéfinis, afin de fournir des éléments de réflexion pour la suite du projet.

Il était pour tous évident qu'un tel travail ne pouvait se présenter de manière identique en espagnol, en chinois ou en arabe, le saut linguistique – et graphique – étant plus grand dans ces deux langues. Quoique l'objectif ne fût pas d'enseigner l'autre langue, il était à la fois de renforcer les enfants arabophones sur leurs compétences de langue tout en permettant aux autres enfants de recueillir ces expériences comme moyen de communiquer avec leurs camarades. Une formation, organisée avec le concours de l'université, s'est parallèlement mise en place pour les adultes, incluant des conférences de sociologues, artistes ou architectes autour de ces différentes cultures, et plus particulièrement, de linguistes, sur certaines structures de base, certaines formes, certaines différences entre l'arabe et l'italien, le chinois et l'italien, les spéci-

ficités et différences qu'il y a à enseigner l'italien langue deux à quelqu'un dont la langue maternelle est l'espagnol ou l'arabe.

Par ailleurs, la mairie a signé un protocole d'accord avec la direction générale pour l'instruction scolaire – l'ex-Proveditorato – et l'université de langues afin de mettre en réseau toute une série d'initiatives sur les thématiques de l'interculturel. C'est grâce à ce même protocole que le centre a pu voir le jour et que l'université offre ce type d'assistance, d'instruments, pour aider les enseignants à comprendre comment pensent les enfants.

Le cours d'espagnol ouvert dans ce cadre à l'université, toujours financé par les fonds de la loi Turco, est également ouvert aux parents et aux auxiliaires de l'école, qui sont en contact direct avec les enfants – les aident à s'habiller, à aller aux toilettes, etc., dans le but que ceux-ci aient l'idée de communiquer frontalement avec les enfants sur des petites choses comme « j'ai envie de faire pipi » ou « j'ai mal au ventre ». Le « cours » de langue arabe, plus qu'un cours, est une information visant à offrir aux uns et aux autres des éléments de compréhension.

L'enseignement du chinois en revanche n'existe pas au niveau de l'université. Il est pris en charge par l'association CELSO, qui s'occupe depuis quelques années à Gênes des études orientales en général. Il n'existe pas non plus de réelle coopération du côté des ambassades, malgré quelques tentatives, en particulier avec les consulats tunisien, marocain et bolivien, qui n'ont pas eu de suite, alors que les enfants marocains se trouvent, eux, marginalisés par leur pays qui ne les reconnaît plus comme Marocains.

En conclusion, ainsi que nous l'avons vu, l'action interculturelle est soutenue en Italie par une loi spécifique, qui en régit les modalités de financement et d'application. La question ne semble pas être posée par les Italiens au niveau de « l'intégration », ni de « l'assimilation » mais bien de la compréhension et de l'acceptation réciproque. L'absence de structures spécialisées, tout autant que la décision politique de régulariser tous les « sans-papiers », participe de cette démarche, tout à fait centrée sur l'altérité et, peut-être, idéologiquement ou philosophiquement, sur une vision chrétienne – romaine – de l'accueil et de l'autre. L'Italie n'est pas un pays qui a à se justifier de vagues d'invasions hostiles successives non plus que d'occupations, ce qui en fait, d'une manière générale, un pays

culturellement accueillant. L'un des principaux soucis manifestés est relatif à la volonté d'éviter un possible décalage générationnel, et d'essayer de comprendre – plus que de chercher à maîtriser, pour l'heure – les enjeux de l'évolution de la société avant d'être dépassés et perdus. D'un point de vue italien la formation à l'interculturel est vue, sur le plan théorique, comme fondamentalement politique. Le défi de l'interculturel, pour reprendre les mots de M^me professeur Daccà de l'Institut supérieur Giordani de Parme « *est : de trouver le moyen de faire cohabiter pacifiquement et de manière constructive des peuples de cultures différentes, qui aujourd'hui, dans un monde devenu si "petit", se trouvent être, littéralement ou métaphoriquement, des voisins. En d'autres termes, il s'agit de définir une logique de cohabitation, du vivre ensemble, qui conjure l'hypothèse d'un affrontement de civilisation et prévient des conflits de dimensions locales entre des groupes humains de diverses appartenances ethniques et religieuses. C'est en ce sens aussi que l'interculturel relève du politique, avec cette mise en exergue de la nécessité de retrouver une logique du "vivre ensemble" ».*

Annexe

« LES CARTES DU VOYAGEUR »

Les « cartes du voyageur » sont le résultat d'un travail de cinq ans, de 1995 à 2000, mené par le laboratoire des migrations auprès de 4 000 enfants âgés de 5 à 14 ans. Il s'agit d'un jeu de cartes contenant quarante fiches thématiques numérotées, toutes liées au thème principal du voyage et donc, aussi, de l'hospitalité et de la rencontre. Chacune de ces fiches comporte un nom, un numéro, et une illustration d'enfant côté recto. Côté verso, on trouve différents extraits de textes littéraires tirés de la littérature internationale et de tout temps, ainsi que des réflexions d'adultes et d'enfants ayant participé à ce travail. En plus gros caractères, mais de couleur plus claire, figure une invitation pour une activité à partir de cette carte. Parfois, une carte renvoie à d'autres cartes. La première porte le nom de « la tanière » ; la dernière se nomme « le retour ». Entre ces deux extrémités on trouve par exemple « le départ, 3 », « le souvenir, 8 », « la frontière, 9 », « la lutte, 12 », « le cercle, 17 », « la peur, 20 », « le départ à cause de la guerre, 23 », « la nourriture, 26 », « l'arrivée, 31 », « les valises, 34 ». Conçu sous forme de jeu, des parcours de travail sur lesquels sont inscrits des thèmes, mettent en jeu ces mêmes enfants autour du voyage de l'hospitalité et des étrangers, des danses, des musiques. Avec l'aide des médiateurs culturels, les enfants étrangers ont également réalisé d'autres jeux de cartes dans diverses langues.

Le travail de réflexion pédagogique sur le thème de l'interculturel est ici patent. La notice d'accompagnement présente les « cartes du voyageur » comme : « *une proposition d'éducation interculturelle afin de favoriser la création de lieu d'échanges pour les histoires personnelles faites de mots, de souvenirs, d'espoir, d'aliments, de musique, de peurs, de langages* », mais sans mode d'emploi réel. Toute la place est ici laissée à l'imagination et à l'histoire personnelle de chacun. Parmi les quelques propositions de jeu : « partir d'une carte et raconter une his-

toire, imaginaire ou liée à ses souvenirs », « faire des paires entre les cartes et entre des ensembles de cartes », « trouver des cartes complémentaires et contraires », « trouver d'autres noms pour créer de nouvelles cartes », « dessiner de nouvelles images pour les cartes qui existent et pour de nouvelles cartes », « trouver pour chaque carte d'autres extraits de textes littéraires, jeux, histoire, films »...

Durant l'année scolaire 2000-2001 six rencontres ont été organisées pour présenter le résultat de ce travail auprès d'enseignants, d'éducateurs dans les crèches communales, et d'associations. Le résultat de ces recherches a également été présenté dans le cadre de cours de formation pour les bibliothécaires de la province, de jeunes et dans le cadre de rencontre de formation auprès des animateurs de langue maternelle pour les projets sur le bilinguisme. Elles ont également été un support de travail et d'activité pour les enseignants avec les classes dans les écoles.

Le centre « École et nouvelles cultures » a organisé une formation pour les enseignants des écoles maternelles et élémentaires autour des « cartes du voyageur » en collaboration avec les médiatrices culturelles marocaines, colombiennes et vénézuéliennes. Les deux premières rencontres ont permis d'approfondir la réflexion, d'une part sur le thème de l'éducation en général et, plus particulièrement, sur les possibilités qu'elle offre en termes relationnels, comme mode spécifique de communication au sein de l'école. D'autre part, sur les objectifs identifiables qui renvoient à la construction de personnalités capables d'autonomie de pensée afin d'atteindre une définition plus complète de l'éducation interculturelle.

Le centre « École et nouvelles cultures » a aussi organisé des représentations théâtrales jouées par les enfants en milieu carcéral devant des personnes de langue arabe.

A chaque fois, pour tous ces projets, les formations pour les enseignants donnent suite à des rencontres expérimentales avec les enfants.

