

Stratégies de médiation et pratiques plurilingues : le récit de langues dans la migration au féminin en milieu de formation

Colloque 2010 de l'ARIC (Association pour la Recherche InterCulturelle)

***Pratiques interculturelles - Pratiques plurilingues ?
Recherches et expériences de terrain***

Cognigni Edith

Institution : Université de Macerata

Adresse : via Lombardia 12

No postal – Ville : 63019 – S.Elpidio a Mare (FM)

Pays : Italie

Adresse courriel : e.cognigni@unimc.it

RÉSUMÉ. On présentera ici une partie des résultats d'une recherche en cours sur le rôle de l'autobiographie dans un milieu de formation pour femmes migrantes. À partir de l'observation participante dans un groupe d'entraide mutuelle de futures interprètes médiatrices culturelles et de l'examen de leurs récits de langues, on analysera les stratégies de médiation et les pratiques plurilingues mises en œuvre dans le milieu familial dans le but d'évaluer dans quelle mesure le récit de langues peut devenir un espace narratif de réflexion et, par conséquent, un dispositif formateur dans le domaine de l'enseignement aux femmes migrantes. En particulier, on se demandera quel rapport s'instaure entre les représentations sur ses propres langues et cultures et leur usage dans le processus de médiation. On discutera enfin les points de contact et les synergies possibles entre la formation en L2 et la formation à travers la L2, en rapprochant deux domaines de formation proposés aux femmes migrantes et généralement cloisonnés.

MOTS-CLÉS : médiation linguistique et culturelle, migration de genre, plurilinguisme, représentations des langues, récit de langues, formation des migrantes.

1. Introduction

Dans les milieux italiens de la formation, l'autobiographie est utilisée dans l'enseignement de l'italien comme deuxième langue \angle principalement dans l'école de base à l'adresse des enfants et des adolescents d'origine étrangère (Favaro, 2009) et, plus récemment, dans les cours pour les femmes migrantes (Veneri & Angius, 2009) \angle , comme dans la formation professionnelle pour les adultes migrants, où l'italien est généralement une langue véhiculaire.

Dans le premier contexte le récit de soi vise, certes à potentialiser les compétences linguistiques et communicatives en L2 par le moyen de la narration, mais aussi à favoriser la (re)construction des identités *dans* et *par* la nouvelle langue, ainsi qu'à instaurer une relation interculturelle dans les classes plurilingues par le partage des histoires entre les apprenants.

Dans le second contexte, la méthodologie autobiographique ou narrative (cf. Amendola, 2007) est bien plus largement utilisée comme pratique d'intervention sociale ou dans des cours de formation professionnelle pour migrants afin de stimuler la capitalisation de leurs compétences professionnelles après la phase dynamique de la mobilité.

Toutefois, comme le témoigne un récent rapport dans le domaine de l'égalité des chances (Amendola, 2007, p. 112), en l'absence d'un système consolidé de certification des compétences, un travail sur le migrant en termes de réappropriation de l'identité semble être préalable à toute réinterprétation des histoires professionnelles, pour les femmes en particulier, dont la pluralité de rôles s'accompagne souvent d'une pluralité d'obstacles dans le pays d'accueil, engendrent souvent un malaise psychologique.

Par ailleurs, il est bien connu qu'il y a un lien étroit entre langage et identité (Heller, 1987, Norton, sous presse), c'est pourquoi on soutient que dans l'enseignement adressé aux migrant(e)s adultes *en* deuxième langue (formation en langue et culture étrangères), aussi bien que *par* la deuxième langue (formation professionnelle) on devrait faciliter cette réappropriation préalable par l'application d'une méthodologie autobiographique.

Dans ce travail, on se demandera donc s'il est opportun d'élargir cette méthodologie à la formation des femmes migrantes et en particulier à celle des médiatrices linguistico-culturelles d'origine étrangère, et cela sur la base de données recueillies grâce à la collaboration d'un groupe de femmes migrantes qui construisent leur formation à cette profession à travers le récit de soi (cf. §. 2.1.).

2. « Italien, langue d'autrui », une recherche sur le récit de vie/de langues dans la formation des femmes migrantes

2.1. Ancrages théoriques et hypothèses de recherche

Chercheurs et praticiens ont déjà depuis longtemps mis en valeur les potentialités de l'autobiographie, dans le domaine de la formation des adultes en général (cf. Alheit, Bron, Brugger, & Dominicé, 1995), et plus récemment dans celui de l'enseignement d'une langue non maternelle (cf. Gohard-Radenkovic & Rachédi, 2009, Cognigni, 2007), où les récits de vie/de langues sont reconnus comme

« des espaces où se formuleraient de nouvelles identités linguistiques, de nouvelles valeurs culturelles, de nouvelles stratégies sociales devant les obstacles, de nouvelles appartenances [...], en d'autres termes de nouvelles identités possibles » (Gohard-Radenkovic & Rachédi, 2009, p. 10).

À la lumière des répertoires plurilingues des migrants provenant des pays post-coloniaux, le récit de soi en tant que **récit de langues** peut aussi devenir une véritable « *forme d'auto-légitimation* dans le pays d'immigration » (Cognigni, 2009, p. 21) à travers la mise en valeur d'un *capital plurilingue et pluriculturel* qui, en tant que véhicule de médiation spontanée dans le milieu migratoire, risque toutefois de se voir limité à un *capital personnel* destiné à tomber en désuétude au fur et à mesure que les migrants apprennent la langue du pays d'accueil (cf. Cognigni, 2007).

C'est pourquoi notre objectif principal est de montrer dans quelle mesure *le récit de langue peut devenir un dispositif formateur dans la formation des femmes migrantes* susceptible de mettre en valeur et de développer leur compétence de médiation linguistique et (inter)culturelle possible, dans le domaine familial comme dans le domaine professionnel.

Le récit de soi, lorsqu'il prend la forme d'un récit sur ses propres parcours d'apprentissage linguistique et de contact avec d'autres langues et cultures, est donc envisagé comme *espace narratif* capable de *donner de la visibilité aux compétences de médiation* spontanées que les migrants se créent tout au long de leur parcours migratoire dans le(s) pays d'accueil et en interaction avec des sujets de différente appartenance linguistique ou culturelle, mais aussi valable pour *s'engager dans une attitude réflexive* sur son histoire de migration et d'apprentissage linguistique afin de s'en distancier. En effet, comme le témoignent nos informatrices,

« suivre une formation en médiation linguistique et culturelle est indispensable pour acquérir un regard distancié, car il ne suffit pas de connaître la langue et d'avoir vécu soi-même la souffrance de l'exil, celle de l'intégration et parfois la difficulté d'apprentissage de la langue. On peut en effet commettre des erreurs en voulant imposer ses solutions [...] » (Gohard-Radenkovic & Veshi, 2003, pp. 68-69).

C'est pour cette raison qu'un des buts principaux de notre enquête est de faire émerger, à travers le récit de langues, les représentations des femmes migrantes sur leurs **patrimoines linguistiques et (inter)culturels** ainsi que sur la **médiation linguistique et culturelle** pour qu'elles puissent devenir plus conscientes de leurs potentialités de médiation, dans le milieu familial ou professionnel selon le type de formation suivie, et modifier leurs attitudes en se racontant, si besoin est.

Un but secondaire de la recherche est d'établir des échanges et des synergies possibles sur le plan méthodologique entre deux milieux formateurs généralement cloisonnés et qui, à différents degrés, visent à promouvoir une *citoyenneté active* des femmes migrantes par la connaissance de la deuxième langue, qu'elle soit objet d'apprentissage (cours d'italien L2) ou véhicule de formation (cours de formation pour les interprètes médiatrices culturelles).

2.2. *Corpus, terrains et méthode d'enquête*

La recherche « Italiano, lingua d'*altre* » (Italien, langue d'*autrui*) se fonde sur une enquête socio-ethnologique (cf. Bertaux, 1997) qui, dans une première phase, a prévu l'observation participante de deux milieux formateurs différents pour femmes migrantes à différentes étapes de leur parcours migratoire en Italie :

- des classes d'italien comme langue non maternelle pour femmes migrantes à des niveaux différents de compétence linguistique et appartenant à des langues et cultures différentes ¹;
- un groupe d'entraide mutuelle pour femmes migrantes, dont l'objectif était de fournir une formation de base dans le domaine de la médiation culturelle à travers le récit de soi et le partage d'histoires et d'expériences.

Parallèlement aux rencontres du groupe de ce dernier terrain d'enquête, on a interviewé la majorité des participantes, en privilégiant comme critère de sélection des informatrices la diversité de leurs appartenances linguistiques et culturelles. On a recueilli jusqu'à présent les témoignages de six femmes de différente provenance : une Albanaise (Z.), une Argentine (A.M.), une Ivorienne (I.), une Marocaine (S.), une Pakistanaise (G.), une Roumaine (I.).

¹ Dans ces classes, où on a soumis des questionnaires visant à connaître le patrimoine sociolinguistique et socioculturel, et des grilles d'auto-évaluation sur les activités autobiographiques proposées ; on a ensuite conduit des entretiens autobiographiques dans le but principal de comprendre les besoins formatifs, ainsi que le rôle que le récit de soi peut exercer dans l'enseignement d'une deuxième langue. Toutefois dans la suite de cette contribution on se concentrera sur le deuxième corpus, en expliquant les raisons pour lesquelles dans notre recherche ces deux terrains d'enquête sont étroitement liés (voir § 3.1.).

Les interactions avec ces femmes, conduites dans le cadre de l'entretien narratif élaboré par Schütze (1983), ont permis de recueillir des récits de vie/de langues à travers une première partie non dirigée de l'entretien, ainsi que des réponses à des questionnements plus spécifiques à travers une section semi-dirigée de l'entretien, qui visait à faire émerger :

- les représentations de leurs langues et cultures et du processus de la médiation linguistique et culturelle ;
- leurs pratiques plurilingues et les stratégies de médiation engagées dans le domaine de la communication familiale et professionnelle ;
- l'existence d'un lien possible entre ces deux dimensions.

À la lumière de ces questions d'enquête, au cours de ce travail on présentera les résultats de l'analyse des entretiens avec les femmes migrantes qui participaient au groupe d'entraide mutuelle, en se concentrant surtout sur leurs pratiques plurilingues et les stratégies de médiation intrafamiliales. À ce corpus on a appliqué une analyse de contenu, soit *par entretien*, dans l'intention de rendre compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par le récit de langues, ou bien *par thèmes*, visant à relever les cohérences thématiques possibles entre les différents entretiens (cf. Blanchet & Gotman, 1992).

2.3. Représentations de la médiation, représentations des langues

L'écoute des narrations produites en groupe avait montré comment la présence de pratiques plurilingues et d'une vision équilibrée du processus de la médiation dans le domaine familial ou professionnel étaient souvent liées à un rapport positif du sujet avec ses langues. À cet égard on analysera deux représentations de la médiation opposées, celle de A.M. (voir § 2.3.1.) et celle de K. (voir § 2.3.2.) et, parallèlement, leur différent rapport subjectif au plurilinguisme, par certains aspects extrêmes, mais exemplaires.

2.3.1. Insécurité linguistique et recherche de la langue du Soi

Pour A.M., une femme argentine d'origine italienne qui vit en Italie depuis 19 ans avec sa famille, la médiation est une pratique quotidienne et nécessaire, car elle a ses trois enfants italo-argentins, mais qui semble la mettre encore mal à l'aise. En effet, non seulement elle se sent tiraillée par le fait de devoir négocier perpétuellement, mais de plus elle ne se sent pas complètement légitimée de le faire entre deux cultures \angle et comme on va le voir \angle et deux langues qu'elle ne sent pas comme complètement les siennes :

« En réalité je dois te dire que je suis... peut-être trop médiatrice. Parfois je me dis que enfin je ne suis ni une chose ni l'autre, je fais beaucoup de médiation [...] on vit en faisant médiation. »

Le malaise que A.M. exprime à propos de ses stratégies de médiation familiale se retrouve, inversement, dans son attitude à l'égard de son bilinguisme asymétrique. Sa vision de la médiation, marquée par la fatigue et l'incertitude d'être tout le temps entre deux langues-cultures, semble donc se refléter dans sa représentation du plurilinguisme et de l'étude de la deuxième langue. Lorsqu'elle raconte ses tentatives d'écrire des récits après la migration en Italie, son *insécurité linguistique*² émerge très fortement soit à l'égard de l'espagnol, une première langue qui lui vient de parents issus de la migration, comme à l'égard de l'italien, une langue seconde enseignée par sa grand-mère, mais qu'elle ne tarde pas à refuser, car elle y voit une marque de pauvreté et de marginalisation sociale. À ses yeux, être la fille d'immigrés italiens en Argentine a été une limitation à sa maîtrise de l'espagnol (« grammaticalement j'étais encore la fille de mes parents »), tandis que l'italien reste longtemps une *langue étouffée* qu'elle redécouvre lentement après la migration. C'est ainsi que, dans toute impossibilité de trouver une seule *langue du Soi* pour s'exprimer, elle abandonne l'écriture pendant une longue période sans prendre en compte l'hypothèse d'utiliser des stratégies plurilingues, comme par exemple le *code-mixing* ou le *code-switching* pour écrire et se raconter : « enfin il ne me venait à l'esprit ni l'une ni l'autre, je me sentais bloquée ».

L'histoire de son apprentissage de l'italien est également un défi souvent marqué par l'effort : au souvenir de sa première période en Italie elle souligne son immense effort pour aider ses enfants à apprendre la langue du pays d'accueil. Cependant, l'enseignement de la nouvelle langue à ses enfants devient un moyen de rédemption en tant que mère et ex-enseignante, elle qui, après la migration, sent qu'elle a tout perdu :

« Pour moi c'était un gros échec si ils ne l'apprenaient pas... à ces moments-là, je sentais que je n'avais plus de famille, je n'avais plus de maison, et pas même l'italien »

En effet, son désir de retourner en Argentine étant resté très fort après tant d'années, l'italien représente encore un effort cognitif pour elle, une *langue rationnelle* à laquelle elle ne se sent pas encore prête ouvrir son cœur : « il y a 19 ans que je suis ici... le cœur je ne lui le donne pas très facilement [en riant] *il est encore dans la tête* ».

² Avec Calvet « on parle de *sécurité linguistique* lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme *la* norme. A l'inverse, il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (Calvet, 1993, p. 60).

2.3.2. *Le plurilinguisme, de la marque identitaire au capital de mobilité*

K., une femme ivoirienne vivant en Italie depuis 10 ans, a une représentation de la médiation et, parallèlement, de son plurilinguisme assez différente, spéculaire par rapport à celle de A.M. La médiation est encore une pratique quotidienne, mais à laquelle K. attache une représentation plus positive, puisqu'elle la considère comme une forme de sage conseil à donner à des femmes migrantes ayant moins d'expérience qu'elle et qui l'ont élue spontanément médiatrice grâce à ses compétences de mère et de migrante experte :

« De la médiation, nous en faisons tous les jours. Dans mon milieu je suis considérée comme une maman pour toutes, même certaines m'appellent tante ! [...] Les conseils varient, ils portent surtout sur l'éducation des enfants, la recherche d'un travail... »

Il est intéressant de noter que K. a également une attitude positive aussi envers le plurilinguisme et la langue française en particulier : en tant que langue officielle de médiation dans le contexte plurilingue ivoirien, selon K. le français joue un rôle important de pont même après la migration, et non seulement d'un point de vue linguistique ou culturel. Grâce à sa fonction médiatrice, la langue coloniale devient plutôt un *capital de mobilité* (Murphy-Lejeune 2003), une valeur ajoutée qui permet aux migrants ivoiriens de s'adapter facilement dans le pays d'immigration :

« nous ivoiriens [...] nous avons pris cette habitude de communiquer avec une langue commune qui est le français. Et le djoula parce qu'on le parle plus dans le marché [...] donc l'adaptation à la réalité dans laquelle nous sommes, n'est pas tellement pour nous un problème. »

Son attitude envers l'étude de l'italien est également positive : consciente de l'importance d'apprendre la deuxième langue dès le début, pour K. apprendre l'italien est un objectif précis, un acte de volonté autorisé et renforcé par la possibilité de communiquer avec des voisins italiens :

« je le savais déjà que la langue est la première chose [...] comme j'allais à l'école, tout de suite je me suis mise à acheter des livres et à étudier... et puis j'ai eu [...] une voisine qui était prête à m'aider, qui sentait le besoin de communiquer. »

Ces deux exemples, comme d'autres présents dans ce corpus, témoignent du lien qui s'établit entre les représentations du répertoire plurilingue, d'un côté, et de la médiation linguistique et culturelle, de l'autre, ouvrant des perspectives aussi bien pour la formation des interprètes médiatrices culturelles³, que pour les mères migrantes qui apprennent la langue du pays d'accueil (voir § 3).

³ Sur le rôle et les fonctions des interprètes médiateurs culturels en Italie voir Toscano 2009 et Cognigni, Vitrone 2009.

2.4. Être mère entre plusieurs langues et cultures : le récit de langue, un espace réflexif ?

La présence de pratiques plurilingues en famille aussi se rattache à des représentations positives de ses langues et du plurilinguisme, comme dans le cas de G., une mère pakistanaise qui parle couramment l'ourdou, le punjabi, l'anglais, et dont la compétence limitée en italien ne l'empêche pas de se faire comprendre parfaitement ou même d'aider ses enfants dans leurs devoirs. Pour G. l'anglais est en fait une langue de médiation surtout écrite qui lui permet de se faire médiatrice chez ses enfants bien qu'elle ne sache pas assez l'italien :

« quand arrivée en Italie [*sic*] moi acheté [*sic*] dictionnaire, anglais italien [...] moi toujours à côté de mes enfants, sur la table, 'maman, comment faire ça ?' Moi trouvé [*sic*] dans le dictionnaire... je l'explique dans ma langue »

Comme l'on peut voir plus loin dans son récit de langues, ces pratiques plurilingues familiales se corrélaient à une attitude positive envers toutes ses langues, chacune jouant un rôle précis dans la communication familiale. L'italien, en tant que langue d'adoption, y occupe une place particulière, puisqu'elle le considère désormais comme faisant partie de l'identité de ses enfants et de la sienne :

« J'aime l'anglais... j'aime toutes mes quatre langues – [avec mes enfants] quand [je suis] fâchée j'emploie le **punjabi** [en riant], quand normale l'**ourdou**, quelquefois l'**anglais** et l'**italien** [...] quand on se balade je parle en italien avec mes enfants, parce qu'ils sentent toujours que c'est notre langue ».

Appliquant une version adaptée de l'activité conçue par Krumm (2008) qui demande au locuteur plurilingue de placer chacune de ses langues dans une partie du corps, on a pu confirmer et approfondir les différents rôles que G. attribue à ses langues et ses attitudes à chacune d'elles : si l'ourdou et le punjabi sont perçus comme deux systèmes sémiotiques d'interprétation du réel différent, mais égalitaire (« deux yeux pour voir le monde »), l'anglais est perçu tout simplement comme un outil de communication, tandis que l'italien – étant dans son cœur – est une *langue du Soi* et peut-être, maintenant qu'elle s'est installée en Italie, une *langue identitaire* (voir Tableau 1).

1. Urdu/punjabi : « mes deux langues comme **deux yeux** [...] parce que la première fois que j'ai parlé ces langues est comme si tu ouvres les yeux et tu vois le monde »
2. Anglais : « anglais comme la **langue**, parce que quand tu as la langue (on) peut communiquer avec les autres personnes »
3. Italien : « italien comme le **cœur**, maintenant que je me sens forte je veux apprendre cette langue pour rester ici, ceci est ma seconde maison »

Tableau 1 . Représentations des langues à G.

S., une jeune mère marocaine, est aussi très consciente de la valeur de son répertoire plurilingue et de l'importance de le transmettre à ses enfants, bien qu'elle applique des stratégies différentes par rapport à celles de G. Pendant leur première enfance, en fait, elle a exposé ses enfants seulement à l'arabe (« nous avons parlé directement en arabe avec nos enfants [...] aussi quand on se promenait ») et, quelques années plus tard, elle a commencé à introduire l'italien, maintenant la langue de préférence pour véhiculer des « principes » (occidentaux ?) et construire une nouvelle génération plurilingue et pluriculturelle, alors que l'arabe demeure la langue de la tradition religieuse :

« dans la maison maintenant [on parle] arabe, en dialecte du Maroc, et aussi en italien surtout avec mes filles et mon mari [...] Je me sens responsable de parler sur les principes en langue italienne [...] et quand il s'agit des choses religieuses, en arabe ».

Cette attitude positive envers ses langues est confirmée dans la section semi-dirigée de l'entretien : elle met en fait l'arabe dans son cœur, une langue du Soi qu'elle associe au mot « identité », tandis que l'italien est encore dans l'esprit, étant une *langue choisie ou rationnelle* qu'en fait elle associe aux mots « espoir », « futur », « objectif » (voir Tableau 2).

-	Berbère : « je l'emploie seulement, je ne l'écris pas », « (il me rappelle) mon père [en riant] »
-	Arabe : « c'est dans le cœur » – « identité »
-	Italien : « c'est dans la tête » – « futur, objectif, espoir »
-	Français : « dans les mains [...] c'est un beau souvenir »
-	Anglais : « nous pouvons aussi le mettre dans les pieds, juste au cas où! »

Tableau 2 . Représentations des langues à S.

Placés respectivement dans ses membres supérieurs et inférieurs, le français et l'anglais sont représentés comme deux codes de communication moins importants, mais également dotés d'une fonction bien déterminée : le français est en fait un moyen de communication avec ses parents habitant en France, tandis que l'anglais est une langue potentielle de communication internationale qu'il vaut la peine de connaître.

En ce qui concerne la transmission du *capital linguistique* en famille, il est intéressant de noter aussi que, comme le témoigne Ionela, le récit de langue peut devenir le lieu de la réflexion sur les pratiques plurilingues passées et futures. En racontant comment elle a enseigné l'italien et le roumain à ses deux filles nées en Italie, au cours de l'entretien elle semble en fait changer son avis sur l'importance de les pratiquer parallèlement et de leur transmettre ses deux langues principales dès leur première enfance :

« J'ai préféré parler avec mes enfants... l'italien, la langue dans laquelle je me sentais... plus forte [...] en vivant ici, j'ai considéré qu'il était important qu'elles... ne se sentaient ahm... qu'elles vont à l'école et elles ne parlent bien l'italien. [...] aujourd'hui, je dois dire que ce que j'ai décidé à l'époque ne me déplaît pas. »

Toutefois, après avoir raconté l'histoire d'une amie roumaine qui avait critiqué son choix de parler à sa fille seulement en italien, elle ajoute :

« Au fond de moi je savais qu'il était important qu'elles savaient la langue [...] parce que JE SUIS leur mère, c'est donc un héritage qu'elles ne doivent pas perdre. [...] Il aurait été assez plus facile (les leur enseigner ensemble) et *ça peut-être je regrette* [...] *je conseillerais de partir avec deux langues depuis le début.* »

C'est pourquoi le récit de langues, en tant que (re)construction réflexive des pratiques plurilingues et des attitudes à l'égard du répertoire plurilingue, constitue un outil précieux dans la formation des femmes migrantes.

3. La formation des femmes migrantes par le récit : enjeux, synergies et perspectives

3.1. Le récit de langues comme dispositif formateur

Comme le montrent nos données, le récit de langues peut représenter un espace narratif pour reconstruire de *nouvelles identités possibles* à la lumière de la mobilité, mais aussi une occasion de réflexion sur ses propres pratiques plurilingues et stratégies de médiation soit dans le milieu familial, ou bien dans le contexte professionnel. Le récit de langues, dans sa dimension de narration individuelle ou collective, pourrait donc devenir un dispositif formateur dans le domaine de l'enseignement aux femmes migrantes afin de :

- favoriser une réflexion sur leur *capital de mobilité* (Murphy-Lejeune 2003) pour se construire un *regard distancié* par rapport à son vécu migratoire (Gohard-Radenkovic, 2003) ;
- faire émerger et mettre en valeur leurs *compétences linguistiques et (inter)culturelles* en vue d'une profession dans la médiation, privilégiant leur reconnaissance par la « carte » plutôt qu'une évaluation par « grilles » et niveaux (cf. Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004) ;
- prendre une attitude auto-réflexive à l'égard de ses propres pratiques plurilingues et de ses stratégies de médiation, non seulement pour devenir interprète médiatrice culturelle professionnelle, mais surtout dans le but de vivre le plurilinguisme sereinement et en transmettre une représentation positive aux enfants, qui le perçoivent souvent comme un manque plutôt qu'une richesse ;
- co-construire par l'interaction, dans la classe de langue ou en d'autres milieux formateurs, une *compétence de la médiation culturelle* (cf. Peyrard-Zumbihl, 2008) entre les langues-cultures d'appartenance et la langue-culture cible, à utiliser au plan familial ou au plan social.

3.1. De la formation des médiatrices à la classe de L2 : quels points de contact, quelles synergies ?

Nous tenterons à travers la comparaison entre les données qui émergent des deux contextes d'enquête (cf. § 2.2.) de tracer quelques lignes directrices méthodologiques pour la formation des interprètes médiatrices culturelles où on élargira la fonction médiatrice, au-delà de la *traduction* unidirectionnelle d'une langue-culture à l'autre (cf. Conseil d'Europe, 2001) vers l'idée d'un processus dynamique susceptible de mettre en jeu plusieurs perspectives possibles sur le monde (subjectives, culturelles, de genre, générationnelles...).

D'après les besoins de formation qui ont émergé dans les cours de L2 auprès des femmes migrantes, on met en relief l'importance de former les médiatrices dans les milieux spécifiques où elles exerceront (sanitaire, scolaire, légal...). À ce propos, le domaine de la *médiation scolaire* nous apparaît d'une importance capitale, car les médiatrices formées *ad hoc* pourront coopérer avec les enseignants à la promotion d'une relation équilibrée au plurilinguisme et au pluriculturalisme dans les classes plurilingues de l'école de base, comme auprès des mères provenant de l'immigration récente, dans le cadre et à travers les cours d'italien L2.

Au vu des besoins linguistico-communicatifs des médiatrices d'origine étrangère, elles-mêmes aux prises avec des interlangues en voie de développement, une formation n'est pensable qu'à l'intérieur d'une approche EMILE⁴ en tant qu'enseignement à double objectif, l'un relié au thème à approfondir, l'autre à la langue qui le véhicule, dans l'apprentissage comme dans le processus de médiation.

Afin de gérer les enjeux psychologiques et culturels de la médiation en contexte migratoire, la formation des interprètes médiatrices culturelles comme des enseignants de la L2 devrait aussi prendre en charge l'acquisition d'une compétence de la *communication empathique en perspective interculturelle*, à travers une approche comparative et autoréflexive aux diversités culturelles implicites dans les pratiques de genre – dans les pays d'origine respectifs – comme dans la communication nécessaire pour pouvoir les gérer. Dans un tel contexte, attentif aux aspects subjectifs comme aux aspects (inter)culturels, le récit de vie/de langues représente un *moment central dans la prise de conscience de ses propres compétences*, mais surtout le *lieu de la négociation d'attitudes* déséquilibrées à l'égard de la médiation et du répertoire plurilingue et pluriculturel personnel.

⁴ EMILE (Enseignement de matières par l'intégration d'une Langue Etrangère) décrit les différentes formes d'apprentissage envisageant la combinaison de l'enseignement linguistique et disciplinaire. Dans cette approche l'apprentissage d'une langue et celui d'autres matières s'entremêlent et les modalités de ce mélange peuvent varier (cf. Bertaux 2000).

Pour faciliter l'auto-narration et la co-construction de la compétence de médiation culturelle dans ces deux milieux formateurs, on souhaite enfin adopter une *approche dialogique* plutôt que simplement communicative⁵ à l'**enseignement de la L2** ainsi qu'**à travers la L2**, dans le cadre méthodologique d'un *counseling humaniste intégré*, ce dernier constituant aujourd'hui une référence importante, y compris pour l'enquête glotto-didactique (Coppola, 2006, p. 174).

Remerciements

L'auteur tient à remercier les femmes migrantes du groupe d'entraide mutuelle pour leur disponibilité et Mme Danielle Lévy pour son soutien dans l'élaboration de la recherche « Italiano, lingua d'*altre* » ainsi que pour son aide précieuse dans la rédaction de cet article.

Bibliographie

- Alheit, P., Bron, A., Brugger, E. & Dominicé, P. (Eds.). (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien : Verband Wiener Volksbildung.
- Amendola, M. (2007). (Ed.), ESPERIENZE A CONFRONTO : rassegna sulle pratiche di intervento rivolte a donne immigrate per la sperimentazione di un percorso di riconoscimento e valorizzazione delle esperienze. In *Le Consigliere di Parità nella Provincia di Roma* [en ligne].
<http://www.consiglieraparitaroma.it/~roma/caplav/www/public/file/Esperienze%20a%20confronto.pdf> (22 septembre 2010)
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université.
- Bertaux, P. (2000) « Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues. », in : Marsh David & Langé Gisela (editors), *Using languages to learn and learning to use languages*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, University of Jyväskylä , Finland, pp. 1-16.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Calvet, L.-J. (1993). *La Sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵Comme Coppola (2009) met en évidence, « si [...] les deux pivots sur lesquels se fonde l'approche communicative sont les concepts de compétence communicative et d'événement linguistique, ceux qui sont situés à la base de l'approche dialogique sont la notion d'*intersubjectivité* [...] (Rommetveit 1990), et celle d'*agir communicatif*, ou action orientée à la compréhension réciproque et à la coopération (Habermas 1997). » (trad. par nos soins, *ibid.*, pp. 111-112).

- Cognigni, E. (2007). *Vivere la migrazione tra e con le lingue : funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*. Porto S.Elpidio (Italie) : Wizarts.
- Cognigni, E. (2009). Se raconter en migration : du récit biographique langagier à la co-construction de la relation interculturelle. In A. Gohard-Radenkovic & L. Rachédi (Eds.), 19-34.
- Cognigni, E., & Vitrone, F. (2009). *Facilitare la mediazione: spazi e figure della mediazione linguistico-culturale in contesto educativo*. In D. R. Miller, A. Pano (Eds.), *La geografia della mediazione linguistico-culturale. Atti di Convegni Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC)*. Bologna : Quaderni del CeSLiC, 238-254.
- Coppola, D. (Ed.) (2009). *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa (Italie) : Felici Editore.
- Coppola, D. (2006). *Dal formato didattico allo scenario. Interagire e comunicare in lingue e culture altre*. Pisa (Italie) : Edizioni ETS.
- Favaro, G. (Ed.) (2009). *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*. Firenze : Polistampa.
- Gohard-Radenkovic, A. (2003). Quelle est la perception des « interprètes médiateurs culturels » de leur rôle et de leurs compétences ? In D. Lévy & G. Zarate (Eds.), *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Clé International, 58-70.
- Gohard-Radenkovic, A., & Rachédi, L. (Eds.). (2009). *Récits de vie et expériences de la mobilité : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité ?* Paris : L'Harmattan.
- Krumm, H. J. (2008). Plurilinguisme et subjectivité : “portraits de langues” par les enfants plurilingues. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramersch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 109-112.
- Heller, M. (1987). Language and Identity. In U. Ammon, N. Dittmar, & K. J. Mattheier, *Sociolinguistics*, Berlin/New York : De Gruyter, vol. 1, 781-784.
- Lévy, D. (2008). Introduction : Soi et les langues. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramersch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 69-82.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Norton, B. (sous presse). Language and identity. In N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Peyrard-Zumbihl, H. (2008). Langue de spécialité et didactisation de l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire par l'apprentissage expérientiel. *Les cahiers de l'Acedle numéro 3, juillet 2008* [en ligne] http://acedle.org/IMG/pdf/Zumbihl_Cah3.pdf (23 septembre 2010)
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und Narrative Interviews. *Neue praxis*, 3, 283-293.

- Toscano, A. (2009). Mediatori linguistico culturali e l'italiano come L2 : un'esperienza tra lingua e interculturalità. In G. Serragiotto (Ed.), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*. Limena (PD, Italie) : Studio LT2, 46-50.
- Veneri, A. & Angius, M. (2008). *Sottovoce...ma non troppo. Percorso di scrittura autobiografica per donne migranti*. Bergamo (Italie) : Edizioni Junior.
- Zarate, G., & Gohard-Radenkovic, A. (Eds.). (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.