

Weronika Wilczyńska

*Université Adam Mickiewicz
Poznań*

Autonomie de l'apprenant et préparation à la médiation interculturelle

Abstract

In didactics interculturalism is usually perceived from the perspective of the relations between certain communities, which blurs the individual level of approaching and handling the intercultural problems. In case of such problems Weronika Wilczyńska suggests assuming the perspective of a student, not the one of a group represented by this student. This approach pivots on the idea of the bilingual, multilingual or multicultural identity as the one characteristic of a bilingual or multilingual person. Basing on this identity such a person can develop cultural sensitivity that allows them to do more than just perceive superficial differences. Thanks to this sensitivity such a person shall be able to interpret the whole of discursive practices as an important determinant of their partner identity.

Keywords

The learner's autonomy, intercultural competence, intercultural mediation, bi-/multilingual identity, cultural consciousness.

Remarques préalables

«La langue est indissociable de sa culture». Cette idée, désormais ancrée dans la conscience des enseignants et des étudiants, semble s'être banalisée à tel point que très souvent on la prendra pour une évidence, en se dispensant d'approfondir la réflexion sur la relation en question. La pratique pédagogique réservera à la problématique de la (des) culture(s) une place plutôt réduite : moeurs spécifiques, différences de mentalités, stéréotypes... Or, de tels «éléments» rappellent de près les contenus présents depuis longtemps en didactique des langues et rangés sous l'étiquette de *civilisation*. En même temps,

sous la pression des problèmes récurrents d'intercompréhension, on continuera de lancer de part et d'autre des appels à mettre plus l'accent sur l'interculturel.

Tout ceci ne saurait étonner si on considère qu'au niveau théorique il reste toujours beaucoup de questions fondamentales à éclaircir : nature de la compétence interculturelle, sa structure et sa relation avec la compétence de communication, idéal éducatif à rechercher... Or, tant qu'on ne construira pas un cadre conceptuel cohérent, on manquera de fondements pour élaborer des contenus et démarches pédagogiques relatives au culturel ou à l'**interculturel** (désormais IC). Et entre-temps, la pratique pédagogique, en alignant *langue* et *culture*, contribuera en fait à faire perdurer des vues limitées sur leur relation, sans être capable d'intégrer avec profit des idées plus riches, qui pourraient renouveler notre manière de penser l'IC dans une perspective didactique.

On tâchera de montrer ci-après l'utilité et l'urgence d'élaborer un cadre de référence susceptible d'appuyer une réflexion pédagogique d'ensemble sur l'IC, réflexion qui s'attacherait à respecter la perspective de l'apprenant et à proposer des démarches économes et efficaces pour ce qui est de développer sa compétence IC et, plus spécialement, sa compétence de **médiation IC**. Pour construire ce cadre, nous suggérons de conjuguer le développement de l'autonomie des étudiants et de leur compétence interculturelle, en les fondant toutes deux sur la notion d'identité bi- ou plurilingue – base d'un fonctionnement équilibré et efficace en contexte exolingue.

1. L'interculturel : affaire de surdétermination sociale ?

Commençons par cerner la notion d'*interculturel* qui, comme bien des termes généraux, est marquée par un certain flou conceptuel. Très en vogue depuis les années quatre-vingt, le terme a fait désormais preuve de sa capacité à s'accommoder de contextes sociaux et/ou institutionnels divers, qui en orientent souvent le sens et la valeur – ce qui est illustré par les exemples suivants :

a) dans les années 80, le terme renvoie à la tendance dans la politique éducative de certains pays occidentaux, ex-puissances coloniales, visant à intégrer les nombreux immigrés établis dans ces pays,

b) plus récemment, conformément à la volonté politique déclarée dans le traité de Maastricht, soucieux de préserver la diversité culturelle des pays membres, le terme dénote les efforts – au sein de l'UE – en vue de stimuler les contacts et de réduire ou prévenir les problèmes éventuels (en développant la tolérance, l'ouverture et en protégeant activement les langues/cultures minoritaires),

c) dans la presse actuelle, l'IC renvoie souvent aux contacts interethniques en tant que potentiellement conflictuels, notamment en raison de repères culturels différents.

Dans le présent article, nous nous en tiendrons cependant à un usage plus neutre du terme, qui traduira ici le caractère spécifique des contacts entre communautés culturelles. En effet, nous pensons que, bien que ces contacts impliquent une confrontation avec la **différence**, celle-ci n'est pas a priori à considérer comme un obstacle ou une fatalité : il ne faut donc pas nécessairement attribuer à ce terme une connotation négative. Au contraire, sur le plan des contacts concrets, la différence peut inciter au dialogue et à l'élargissement des vues de départ. Sur un plan plus général encore, elle sera considérée de manière positive, comme l'expression fondamentale de la richesse de notre espèce. Opinion qui a désormais acquis à l'échelle internationale le statut de norme juridique reconnue sous la forme des droits linguistiques et culturels de l'homme. Or, il semble important pour notre propos de noter que, dans la très grande majorité des analyses IC, la perspective sociale, le **point de vue collectif** domine de loin, en laissant peu de place à l'initiative et aux compétences personnelles de l'individu. Et cela même nous semble inviter à une certaine vigilance.

En effet, la didactique des langues a déjà une riche expérience de dangers que peut entraîner la domination d'une seule perspective. Évoquons ici brièvement les espoirs qu'on remettait, dans les années cinquante, dans l'analyse contrastive quant au traitement et à la prédiction des problèmes éventuels. Or, la déception qui a succédé à ces espoirs a également ouvert la voie à un élargissement radical de la réflexion. Grâce à cela, dès le début des années 70, la théorie et le concept d'*interlangue* avaient mis en valeur une dimension nouvelle, en accentuant l'importance de la «centration sur l'apprenant». Cette perspective élargie permettait d'envisager l'apprentissage comme **construction personnelle**, de cerner les dynamiques individuelles et de considérer le développement de la compétence comme résultat des caractéristiques et conditions à chaque fois spécifiques.

Comment se fait-il que dans le cas de l'*interculturel* le préfixe *inter-* ne s'accompagne toujours pas d'un tel élargissement de perspective ? Un examen rapide montre que *interlangue(s?)* et *interculture(s)*, deux notions morphologiquement symétriques ne le sont pas sur le plan sémantique :

- la notion d'*interlangue* se réfère au déplacement de perspective vers l'apprenant, en accentuant le cheminement personnel, la construction d'un système qui suit à chaque fois sa logique propre ; du coup, le terme renvoie à une théorie d'apprentissage, que celle-ci aille ou non jusqu'à postuler une grammaire universelle ;
- la notion d'*interculture(s)*, quant à elle, correspond plutôt à un point de vue extérieur, ne faisant, on l'a dit, qu'identifier un type de contacts comme

comportant potentiellement des risques de conflits ou tout au moins de malentendus, suite à une surdétermination sociale.

Ainsi, force est de conclure que, malgré l'élargissement de perspective dans notre manière d'envisager le développement de L2, notre manière d'envisager la problématique de l'IC reste largement tributaire du point de vue extérieur, descriptif et « objectiviste ». À notre avis, ceci peut conduire justement à surestimer la différence en tant qu'obstacle grave à la communication et à reconnaître la surdétermination sociale (culturelle) comme fatale aux contacts. Dans cet ordre d'idées, que la valeur de la différence soit connotée positivement ou négativement, c'est elle qu'on serait obligé d'évoquer pour rendre compte des difficultés dans les contacts IC. Bien entendu, la non-similarité des repères respectifs serait censée jouer non seulement pour les groupes, mais aussi pour les individus.

En somme, le potentiel explicatif de la notion d'IC, envisagée dans sa dimension sociale, présente des limitations et, de ce fait, également un risque réel de simplifications pour ce qui est d'inspirer des démarches pédagogiques par rapport à ce qu'il est devenu courant d'appeler la compétence interculturelle.

2. De l'interculturel à l'autonomie: médiation interculturelle

Les sociétés européennes deviennent de plus en plus multiculturelles et ce fait objectif impose, tout naturellement, de chercher à mettre en place des démarches et conditions optimales pour réduire et/ou prévenir les tensions potentielles dans les contacts entre les communautés et les individus. Or, la reconnaissance de leurs droits linguistiques et culturels amène à redéfinir les finalités éducatives sur ce plan en termes de respect des spécificités et de la négociation des différences éventuelles. En pratique, vu la complexité des cultures, il s'agira de communiquer bien plus *malgré* les différences que *grâce* à une excellente connaissance de la culture de l'Autre. C'est dans ce sens que semblent aller les directives élaborées notamment dans le cadre des travaux menés sous les auspices du Conseil de l'Europe (v. Conseil de l'Europe, 2001) – ce que traduit de manière synthétique la notion, actuellement très porteuse, de **médiation interculturelle**.

La formule semble aussi opportune que logique: dans tout conflit réel ou potentiel, l'action d'un médiateur ne peut être que bénéfique aux relations entre les deux parties. Elle ne peut cependant pallier les carences du cadre conceptuel de référence. Ainsi, si on persiste à raisonner en termes de communautés, et donc d'une surdétermination par son groupe (en s'appuyant p.ex. sur la théorie des schémas chère à la psychologie sociale d'obédience co-

gnitive), on éprouvera de la difficulté à cerner le concept de médiateur qui visiblement ne colle que très mal avec une perspective unique. En effet, un médiateur est censé se placer à cheval sur les deux cultures, se montrer capable de distance critique, bref voir plus loin que son groupe et que sa culture d'origine. Qui plus est, c'est précisément à cette condition que ses vues et démarches pourront gagner en pondération et lucidité.

Ainsi, d'un point de vue éducatif, la préparation à la communication IC devrait mener à gérer la différence, ce qui n'implique pas forcément de comprendre à fond les implicites culturels sous-jacents. Une telle position doit, à notre sens, mener à prendre en considération *également* la conscience culturelle des partenaires et leurs stratégies de négociation de sens. Ce qui nous oriente vers le **développement de l'autonomie** – qui valorise précisément la prise en charge par le sujet de ce qui le concerne. Se référer, p.ex., au concept d'*homme intentionnel* – être intentionnel et sujet de ses actes et de ses opinions (K. Obuchowski, 2000) permettrait de mettre en rapport les représentations et pratiques culturelles avec celui qui les conçoit et les modifie en tant que sujet. Un sujet conscient de ce que communiquer veut dire et capable de prendre des distances vis-à-vis de la société et de lui-même.

Comme le développement de l'autonomie implique, qu'il s'agisse de l'apprentissage ou de la communication, un équilibre entre les points de vue social et individuel, il semble permis d'y intégrer également la dimension culturelle. À première vue, une telle proposition semble complexifier encore plus le contexte d'analyse, en allongeant la liste des facteurs susceptibles d'influencer l'activité de l'apprenant : caractéristiques personnelles, pressions externes et opportunités, motivations et représentations personnelles... Or, si la complexité est une caractéristique de première importance dans les questions de culture(s), on a intérêt à la systématiser en l'envisageant justement dans la **perspective du sujet communiquant/apprenant**. En posant un sujet conscient et compétent, donc autonome, on peut tenter de rendre compte des configurations et dynamiques réelles chez la personne donnée. Et donc dépasser la surdétermination sociale, tout en reconnaissant des influences de ce type. Ainsi, poser l'apprenant comme sujet de communication dans le sens plein du terme nous ouvre des horizons bien plus intéressants, notamment pour ce qui est d'améliorer l'économie et l'efficacité des interactions réelles.

3. Lieu de culture : langue ou discours ?

Ayant opté pour le développement intégré de l'autonomie et des capacités de médiation IC, occupons-nous à présent d'identifier les secteurs où les

risques de malentendus IC semblent particulièrement élevés, afin d'examiner, dans un deuxième temps et dans une perspective pédagogique, la pertinence de la formule citée au début de l'article.

De manière schématique, quatre secteurs peuvent être distingués à l'intérieur de la problématique IC (W. Wilczyńska, 2004b):

a) les **réalités**, y compris certaines mœurs et routines quotidiennes, facilement observables,

b) la **culture cultivée** – la partie prestigieuse du patrimoine culturel d'une nation,

c) la **culture symbolique** – les fameuses connotations culturelles, souvent difficiles à identifier et à expliciter,

d) les **pratiques communicatives** (relevant de la pragmatique discursive), dont la diversité et la variation constituent un véritable défi pour l'apprenant, pour ne rien dire des nuances sémantiques et pragmatiques qu'elles sous-entendent.

Grosso modo, les deux premiers secteurs participent de notre culture (et éducation) générale et sont, en principe, accessibles intellectuellement, sans que cela implique nécessairement d'apprendre la langue d'un pays donné. La différence, quand elle apparaît, revêt ici un caractère manifeste, souvent attrayant (exotisme) et elle reste relativement facile à saisir pour un étranger motivé, tant par l'étude (réduction de l'ignorance), qu'au moyen d'interactions avec les natifs.

Dans la suite, nous allons donc nous concentrer sur les secteurs (c) et (d), car c'est probablement à ces deux niveaux que le lien *Langue* $\leftarrow \rightarrow$ *Culture* apparaîtra comme particulièrement étroit et potentiellement le plus opaque, voire arbitraire, du moins aux yeux de l'étranger. En effet, les langues-cultures apparaissent ici comme des **systèmes symboliques implicites**, soumises à des conventions sociales, elles aussi implicites et, de ce fait, se livrant difficilement à la description. En dehors de toute indication contextuelle, en l'occurrence relative au groupe d'appartenance et aux valeurs que celui-ci reconnaît, la relation *forme / sens* s'avère particulièrement difficile à interpréter.

Or, on touche ici à l'essence même de ce que sont les cultures pour les membres des communautés concernées: le bon fonctionnement à ce niveau fonde les rapports sociaux, assure le lien social au sens vaste, permet de «fonctionner sur la même longueur d'ondes», et donc d'atteindre la plénitude de la communication sociale. Ceci s'observe tout particulièrement à l'intérieur des communautés discursives, c'est-à-dire des groupes ayant en commun la pratique régulière de certains genres, sujets et styles de parole, lesquels correspondent globalement aux finalités poursuivies par ces groupes. Ainsi, comme nous le rappelle P. Charaudeau (2001), c'est le **discours**, tel qu'il se réalise dans les pratiques communicatives, qui apparaît, bien plus que la langue, comme le véritable **lieu de culture**. Les langues-cultures sont des sys-

tèmes sémiotiques assez riches pour satisfaire aux besoins et ambitions de tous les groupes fonctionnant au sein d'une société donnée. Ces répertoires évoluent dans la mesure où la société se développe, mais l'usage réel des moyens disponibles reflète les normes et valeurs propres à chaque groupe ou communauté. Les pratiques discursives renvoient donc directement au fonctionnement identitaire de chacun, selon ses caractéristiques et appartenances, d'ailleurs plus ou moins conscientes.

Ainsi, les difficultés de type IC ne se limitent aucunement à la communication exolingue. Personne n'est entièrement compétent en dehors des groupes au sein desquels il a l'habitude de fonctionner. Lors des contacts avec des catégories ou groupes moins familiers, chacun de nous vit des hésitations, voire commet des erreurs culturelles et discursives, même dans sa société d'origine. Or, nous sommes souvent inconscients des relations *Discours* $\leftarrow \rightarrow$ *Identité*, même si nous exploitons au quotidien les implicites qu'elles véhiculent pour nous définir sur différents plans, par un jeu subtile délimitant le familier de l'étranger (le moi et l'autre).

Pour enchaîner avec notre conclusion antérieure, si l'on veut lier la préparation à la communication IC au développement de l'autonomie, il semble essentiel de recourir à une notion charnière – celle d'identité. Or, si en L1 cette idée semble tout naturelle, elle ne va pas sans poser de problèmes en contexte bi- ou plurilingue.

4. Pour une identité plurilingue

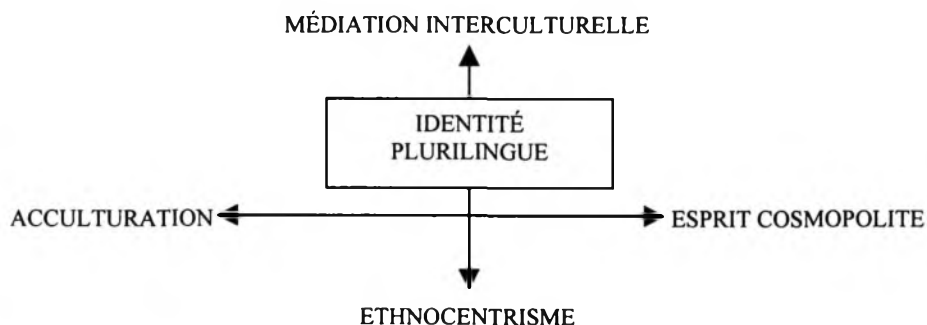
Une langue et sa culture sont bien des systèmes dans le sens qu'elles déterminent ce qui est *possible* dans un cadre donné. Par la nature des choses, à ce niveau d'abstraction, un système ne peut cependant livrer les règles de sa variation sociale, ni les nuances que cette variation véhicule pour les membres de la communauté donnée dans leurs pratiques discursives. Le fait de partager les mêmes normes assure une similarité dans les interprétations, pratiquement inaccessible pour quelqu'un de l'extérieur, car elle s'enracine dans le sentiment de partage et d'adhésion qui n'est autre que celui d'*identité culturelle*. Mais, est-il possible (et souhaitable) pour quelqu'un de l'extérieur de développer un sentiment identitaire dans les différentes langues qu'il pratique ?

L'expérience souvent douloureuse des immigrés montre à quel point un tel projet, même s'il est volontairement poursuivi, s'avère ardu et risqué. La réussite semble possible seulement si les conditions extérieures sont réunies et si, surtout, la personne souhaite s'intégrer réellement et complètement dans la société étrangère, ce qui signifie normalement renoncer à son

appartenance d'origine. Vue cette restriction importante, il est normal que les réussites complètes dans ce domaine soient plutôt rares.

À plus forte raison, il est hors de question, éthiquement parlant, d'imposer à l'apprenant une démarche analogue, ce qui reviendrait en fait à le pousser à s'inscrire dans la société étrangère, en intégrant les usages et valeurs que cette société pratique. La culture implique bien des savoir-faire et des savoir-être, y compris à des niveaux personnels, elle s'enracine dans l'identité de l'apprenant, tout en se répercutant sur celle-ci. Et que dire d'un niveau encore plus intime, celui du langage intérieur et des réactions émotionnelles? Ainsi, si on ne manie pas à la perfection une L2, ce n'est pas forcément parce que les systèmes sont «trop difficiles» et qu'on n'y arrive pas intellectuellement et corporellement, c'est aussi parce qu'on a du mal à endosser successivement ou alternativement d'autres identités.

Ainsi, dans toute réflexion concernant la compétence IC, il nous semble indispensable de ne pas gommer le problème de l'identité de l'apprenant *en tant que personne bi- ou plurilingue*. Nous pensons notamment que, à chaque fois qu'on se lance dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, on est obligé de réviser son rapport à la culture et à l'identité de départ. La pratique montre que les solutions adoptées à cet égard par les apprenants sont très diverses, et quelquefois extrêmes.



Comme le montre le schéma ci-dessus, le recours au concept d'identité bi- ou plurilingue permettra d'éviter deux options radicales – l'acculturation ou l'esprit cosmopolite, non souhaitables dans la perspective éducative, car elles remettraient en question de manière radicale l'identité première de l'apprenant. De même, il s'agira d'éviter de l'enfermer dans un ethnocentrisme naïf, ce qui d'ailleurs rendrait problématique la maîtrise de la compétence linguistique (surtout à l'oral).

Pour se développer de manière cohérente, économique et, surtout, adaptée aux visées et possibilités de l'apprenant, sa compétence a besoin de s'enraciner dans son identité, qui n'est plus celle d'une personne monolingue. Pour cette

raison nous avons posé une **identité bi- ou plurilingue** comme base assurant le développement intégré et «sur mesures» de la compétence en différentes langues (W. Wilczyńska, 2002, 2004a). C'est cette condition que l'apprenant sera à même de se définir dans son rapport à soi et aux autres. Promouvoir son autonomie revient ainsi à accentuer l'authenticité de ses démarches précisément en tant qu'émanant d'une personne bi- ou plurilingue.

Ainsi, notre réflexion nous amène à rejoindre les postulats qui relient le développement de la compétence bi- ou plurilingue à celui de la personnalité de l'apprenant : « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

Il nous semble donc urgent de réviser l'opinion selon laquelle le succès consisterait en une acquisition aussi complète que possible, voire « parfaite », de l'autre système linguistique et culturel. Une telle ambition nous semble irréaliste car elle ne tient pas compte de la **dimension identitaire** de nos pratiques de communication, et donc de l'aspect qui peut avoir une importance capitale tant pour contribuer au succès en LE que pour dépasser certains problèmes et difficultés dans le développement de la compétence en L2.

5. Développer la conscience (inter)culturelle

Dans ce qui précède nous avons beaucoup insisté sur le caractère implicite des contenus culturels véhiculés par nos pratiques discursives. Et c'est précisément cette caractéristique de la dimension culturelle qui la rend difficilement perceptible, que ce soit en contexte endo- ou exolingue. Si tout le monde a conscience des différences de mentalité entre pays, peu de gens sont en fait capables de les identifier en situations concrètes. Nous évoquons ci-après quelques observations qui montrent à quel point le problème échappe à notre conscience :

- nos étudiants d'un niveau très avancé en FLE, participant à un séminaire de maîtrise portant sur le thème de l'IC, font régulièrement état d'avoir sous-estimé ce type de problèmes dans leurs contacts, pourtant fréquents, avec des partenaires étrangers ; si des difficultés apparaissaient elles étaient interprétées comme carences de leur compétence linguistique ;
- l'auteur d'un mémoire de maîtrise ayant pour objet précisément les malentendus culturels a « réussi » à collecter, durant son semestre Erasmus dans une université française, à peine quelques dizaines d'exemples de ce type (cf. J. Koleniec, 2002) ;

- une étude de type similaire, lancée dans le cadre des travaux du Centre des Langues modernes de Graz, n'en présente également qu'un échantillon fort réduit et souvent de caractère anecdotique (cf. A. Camilleri, 2002);
- notre propre expérience, enfin, relative à un projet collectif sur les pratiques d'hospitalité dans divers pays d'Europe a montré, entre autres, à quel point il était difficile de recueillir des données concrètes, ceci contrairement aux attentes de notre équipe, basées pourtant sur une riche expérience de contacts IC de ce type (cf. W. Wilczyńska et al., 2003).

Si la culture est omniprésente, pourquoi est-il si difficile d'identifier et de saisir ses implicites? La réponse se trouve à notre avis dans nos présupposés occultant le caractère culturel de nos pratiques discursives. De surcroît, l'éducation générale ne réserve qu'une place fort réduite à la culture quotidienne comme phénomène de base définissant les pratiques sociales et les identités collectives. En résultat, nous nous laissons le plus souvent bernier par l'illusion d'un fonctionnement facile, quasiment « automatique » et complètement transparent sur le plan du sens.

Comment s'étonner donc d'une autre conviction – très répandue parmi les apprenants – que la langue est une et indivisible, ce qui se profile aussi sur la manière d'envisager la culture? L'enseignant et le concepteur de programmes/manuels, de leur côté, choisissent la variante à apprendre – la plus « utile » pour l'apprenant ou encore la plus « prestigieuse ». Cependant, dans la mesure où toute variante correspond à une communauté qui la pratique, y adhérer reviendra pour l'usager à se définir en tant que sujet de discours. En même temps, on ne s'occupe guère de développer la conscience de l'apprenant quant à la variante que celui-ci est chargé de se constituer pour son propre usage. Et pourtant, c'est cet usage qui le déterminera, qu'il le veuille ou non, en tant qu'individu.

Vu le caractère occulte du problème, il nous semble crucial que l'enseignement des langues exploite davantage le rapport *Discours* ← → *Identité*. De plus, il serait bon que l'apprenant puisse participer consciemment au choix de la variante de référence et reconstituer sa cohérence à travers des pratiques communicatives qui seraient rendues transparentes sur le plan psychosocial.

Parmi les axes de travail suggérés, nous verrions ceux-ci :

- a) le culturel correspond à une dimension identitaire importante sur le plan personnel, et donc :
 - pour adapter pleinement l'autre système, il faut déjà le valoriser, ce qui comporte le risque de se faire dominer par le système étranger ;
 - s'y restreindre reviendrait à ambitionner de se rapprocher des membres d'une communauté dont on ne fait pas, en fait, partie ;
 - ceci pourrait être ressentie comme une « trahison » par rapport à l'identité première de l'apprenant et à son groupe d'origine ;
 - il existe également un risque de rejet par la communauté étrangère ;

b) il est essentiel que l'apprenant prenne conscience de son statut vis-à-vis des différentes communautés linguistiques/culturelles, ce qui permettra :

- de mieux saisir les « paramètres » qui décrivent son identité et celle de l'Autre ;
- de formuler des objectifs plus réalistes dans le domaine IC ;
- de disposer d'un cadre de référence pour systématiser les différentes « manières de parler ».

Il serait bon que cette prise de conscience s'accompagne d'observations, à mener aussi bien sur le terrain endo- qu'exolingue.

Ainsi, notre réflexion sur ce qu'est la formation à la médiation s'inscrira dans une mise en valeur de la conscience de soi en tant que sujet de communication exolingue, une véritable compréhension de la dynamique IC et une volonté de lui imposer un certain cours et une certaine qualité.

Conclusion

L'interculturel semble d'ores et déjà avoir acquis droit de cité en didactiques des langues. Cependant, si l'importance de la problématique fait l'unanimité, les objectifs et les étapes d'une telle formation restent toujours sujets à discussion. Comment entendre le rôle du médiateur interculturel – idéal de formation préconisé par le Conseil de l'Europe ? Peut-on le concevoir sans se référer à un cadre conceptuel d'ensemble ?

Un rapide examen de l'état de la réflexion actuelle montre que la priorité y est donnée à la dimension sociale, « objectiviste », interprétant les contacts IC en termes de différences entre les groupes d'appartenance. Du coup, l'individu serait placé en porte-à-faux entre deux systèmes, fatalement et par la force des choses, et l'importance de son activité se verrait réduite. Vision que nous avons essayé de remettre en question tout au long de l'article, en nous distanciant de la formule « La langue est indissociable de sa culture », citée au début de notre texte.

En effet, une réflexion didactique ne saurait être autre qu'interdisciplinaire. C'est à cette condition qu'on pourra tenter d'ébaucher un modèle de référence suffisamment vaste et complexe pour rendre compte de la nature des enjeux qui président à la communication exolingue. La réflexion développée ci-dessus met en rapport deux finalités à développer en didactique des langues : autonomie et médiation IC. Il est proposé de les connecter au moyen d'un concept intermédiaire – celui d'**identité bi- ou plurilingue**, considérée comme base et condition d'un fonctionnement autonome et équilibré en contexte exolingue.

Il semble certain que la construction identitaire du bi- ou plurilingue doit être différente du «monolingue maniant une langue de plus». La nouvelle identité doit se construire précisément dans la relation à l'Autre, processus qui peut permettre d'éviter le figement de chacun des partenaires dans leurs prétendus caractères nationaux, symbolisés par le couple *langue-culture*. Au contraire, on mettra l'accent sur l'étude des discours en rapports avec les paramètres qui les déterminent – comme le lieu où se matérialisent les caractéristiques psychosociales (et donc aussi culturelles!) des partenaires.

Conscient de son identité plurilingue, l'apprenant pourra se positionner en communication IC comme une personne à part entière, et donc un individu authentique car psychologiquement et socialement déterminé. Ce qui pourra, à son tour, contribuer à faire évoluer son identité, à la mesure de ses possibilités et ses ambitions, sans pour autant mettre en péril son identité d'origine.

En même temps, cette vision permettra de dépasser l'idée de *native speaker* comme usager idéal de sa langue: la L2 elle-même ne sera plus censée fonctionner comme inaccessible dans sa plénitude – car étrangère pour toujours – pour l'apprenant-alloglotte.

Références

- Camilleri A., 2002: *How Strange! The Use of Anecdotes in the Development of Intercultural Competence*. Graz: ECML.
- Charaudeau P., 2001: «Langue, discours et identité». *Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 123–124, 341–349.
- Conseil de l'Europe, 2001: *Un cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Langues Vivantes / Didier.
- Koleniec J., 2002: *Sensibilisation aux différences culturelles*. [Mémoire de maîtrise non publié]. Poznań: Université de Poznań.
- Obuchowski K., 2000: *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Wilczyńska W., 2004a: «Identité bilingue et compétence personnalisée». *French Studies in Southern Africa* (sous presse).
- Wilczyńska W., 2004b: „O mediacji interkulturowej (na przykładzie praktyk w zakresie gościnności w Europie)”. *Neofilolog* (sous presse).
- Wilczyńska W., réd., 2002: *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W., Liskova L., Eðvarðsdóttir S., Speitz H., 2003: “Hospitality in Intercultural Teacher Training”. In: G. Zarate: *Cultural Mediation and Language Learning and Teaching*. Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 143–163.