

# Cultures en dialogue : vers un paysage nouveau pour les langues et les cultures

Michael Kelly  
University of Southampton



Synergies Royaume-Uni et Irlande n° 5 - 2012  
pp. 15-21

**Résumé :** Cet article réfléchit sur les conditions du dialogue culturel et dessine une topologie qui prend en compte la diversité, la pluralité et la connexité des rapports culturels. Ces questions sont souvent abordées à travers les rapports entre états-nations. Pourtant, les représentants officiels ne peuvent dialoguer que de façon limitée, et au fond le dialogue est l'affaire d'individus, comme le dit Edgar Morin, ce qui le rend souvent plein de complexités. Cette complexité est démontrée dans un épisode où Pierre Bourdieu assume le fardeau de représenter sa culture nationale et s'en prend aux 'French cultural studies' pratiquées par des chercheurs anglais. On voit que la confrontation avec des interlocuteurs potentiels tend de premier abord à renforcer la distance, alors que la rencontre serait susceptible d'enrichir les participants. S'inspirant des conceptions du dialogue chez certains penseurs de l'humanisme, l'auteur avance le modèle de « pédagogie conversationnelle », élaboré par Diana Laurillard, qui se prête fort bien à l'analyse du dialogue des cultures. Il insiste sur la nécessité de conceptions qui reconnaissent plus clairement la pluralité des voix, et suggère qu'elles conviennent bien au réseau GERFLINT, qui a pour mission de promouvoir les dialogues et d'étendre ces conversations.

**Mots-clés :** dialogue, culture, 'cultural studies', humanisme, conversation, pluralisme

**Summary:** This article reflects on the conditions of cultural dialogue and draws a topology that takes into account the diversity, plurality and cultural connectedness of cultural relations. These issues are often addressed through the relationships between nation states. However, official representatives can only talk to a limited extent, and ultimately dialogue is a matter for individuals, as Edgar Morin points out, making it often full of complexities. This complexity is demonstrated in an episode where Pierre Bourdieu takes on the burden of representing his national culture and criticises 'French cultural studies', undertaken by British researchers. It is clear that confrontation with potential interlocutors tends first to increase the sense of distance, while a meeting is capable of enriching the participants. Based on certain humanist concepts of dialogue, the author presents the model of "conversational pedagogy", developed by Diana Laurillard, which lends itself well to analysing cultural dialogue. He stresses the need for ideas that recognise more clearly the plurality of voices, and suggests that they are well suited to the GERFLINT network, whose mission is to promote dialogue and to extend these conversations.

**Keywords:** dialogue, culture, cultural studies, humanism, conversation, pluralism

Depuis longtemps le dialogue des cultures est imaginé comme la rencontre de grandes unités d'en face, qui acceptent d'échanger des biens et cherchent à se rapprocher. C'est certainement le cas pour le dialogue culturel entre la France et l'Angleterre, où la Manche fait figure symbolique d'obstacles à traverser. Et pourtant, les travailleurs de la culture savent bien que leurs rapports avec la culture sont beaucoup plus complexes et que les dialogues sont toujours à plusieurs voix. Dans cette communication, nous essaierons de réfléchir sur les conditions du dialogue culturel et d'en dessiner une topologie qui prenne en compte la diversité, la pluralité et la connexité des rapports culturels.

### Responsabilité pour le dialogue des cultures

Le dialogue des cultures est un thème fondamental de la diplomatie, conçu comme un facteur de coexistence pacifique entre les états souverains (Guéguinou, 2004). Et il fait partie de l'action des organisations internationales. L'Union européenne déclarait l'année 2008 Année européenne du dialogue interculturel, et le Conseil de l'Europe appuie cette action en publiant un grand *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (Conseil de l'Europe, 2008). De prime abord, il s'agit de rapports entre les états-nations, même si ces institutions reconnaissent aussi le dialogue interculturel à l'intérieur d'un même état, par conséquence de la présence de minorités indigènes ou immigrées. Des démarches collectives ont leur importance, et les groupes ou les pays peuvent entrer en dialogue, à travers leurs représentants. Pourtant, les représentants officiels ne peuvent dialoguer que de façon limitée, ayant à se conformer aux exigences des gouvernements. Par contre, comme le dit si bien Edgar Morin, « **les cultures, aussi ouvertes soient-elles, ne peuvent pas dialoguer...** le dialogue est l'affaire d'individus » (Morin, 2005). Et les individus ont leurs propres itinéraires, souvent pleins de complexités.

Si, comme Morin le suggère, le vrai dialogue passe par les individus, on peut tout de même penser que les individus, aussi libres soient-ils, ne peuvent éviter d'exercer une certaine responsabilité de représentation. C'est sans doute ce qui marque la différence entre un *dialogue des cultures*, où les représentants officiels parlent au nom de leur pays, et les *cultures en dialogue*, où les travailleurs de la culture ne parlent qu'à leur propre compte, mais sont profondément trempés dans un milieu culturel particulier, et peuvent être perçus par leurs interlocuteurs comme représentatifs. Dans les termes de la sociologie de Pierre Bourdieu, on dirait que le travailleur culturel a un certain *habitus*, composé de dispositions, d'attitudes et d'habitudes acquises dans l'expérience et la pratique. Cet *habitus* a un rapport réciproque avec le *champ* culturel dans lequel on a travaillé, au point où le champ fait partie intégrante de l'*habitus*. Par conséquent, dans la mesure où l'agent est engagé dans un rapport de dialogue, le champ 'parle' à travers l'*habitus*.

Ce fardeau de représentation est bien illustré dans un épisode survenu il y a quelques années, lorsque Pierre Bourdieu et son collaborateur Loïc Wacquant s'en prennent à la domination des États-Unis dans la production intellectuelle mondiale. Prenant à parti les maisons d'édition américaines, ils lancent la critique des *cultural studies* :

*... C'est ainsi que des décisions de pure mercatique éditoriale orientent la recherche et l'enseignement universitaires dans le sens de l'homogénéisation et de la soumission aux modes venues d'Amérique, quand ils ne font pas carrément exister des « disciplines » comme les cultural studies, domaine hybride, né dans les années 70 en Angleterre, qui doit sa diffusion*

*internationale à une politique de propagande éditoriale réussie. Ainsi, le fait que cette « discipline » est absente des champs universitaire et intellectuel français n'a pas empêché Routledge de publier un compendium intitulé French Cultural Studies, sur le modèle des British Cultural Studies (il existe aussi un tome de German Cultural Studies). Et l'on peut prédire qu'en vertu du principe de parthénogenèse ethnico-éditorial en vogue aujourd'hui, on verra sous peu paraître un manuel de French Arab Cultural Studies qui fasse pendant à son cousin d'outre-Manche, Black British Cultural Studies, paru en 1997. (Bourdieu and Wacquant, 1998 : 114)*

Le ton polémique a certainement froissé un certain nombre de chercheurs britanniques, admirateurs de l'œuvre de Pierre Bourdieu. Ils s'étonnaient de la critique de *French Cultural Studies*, d'autant plus que la revue de ce nom, fondée en Angleterre en 1990, avait déjà consacré un numéro spécial à Bourdieu, qui a lui-même contribué un court texte (Bourdieu, 1993). Par la suite, il avait accepté de faire partie du Conseil scientifique (External Advisory Board) de la revue. Le 'compendium' mentionné, édité par Oxford University Press, est dirigé par des membres de l'équipe éditoriale de la revue (Forbes and Kelly, 1995). Il propose en effet des études synthétiques écrites par des spécialistes britanniques sur la culture française dans son contexte social depuis 1870. C'est à tort que Bourdieu et Wacquant imaginent que l'impulsion de *French Cultural Studies* vient des maisons d'édition, puisqu'il a fallu des efforts considérables de la part des chercheurs pour persuader une maison d'héberger la revue.

Mis à part ces détails, l'essentiel de la critique de Bourdieu et de Wacquant semble être de s'indigner qu'une communauté de chercheurs anglo-américains ait appliqué à l'analyse de la France une approche disciplinaire qui n'était pas reconnue en France. C'est dans cette réaction que les auteurs se présentent précisément en représentants de leur pays et de sa culture scientifique. Or nul ne sait mieux que l'auteur d'*Homo academicus* que la connaissance est socialement construite (Bourdieu, 1984). Il ne devrait guère s'étonner que la connaissance puisse être construite de façon différente dans d'autres pays. D'ailleurs, il est vrai que les partisans des *cultural studies* auraient du mal à trouver leur équivalent dans les universités françaises. Il n'y a guère que l'Institut d'études culturelles de l'université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines qui porte un titre comparable. Par contre, on trouve bien des travaux pertinents chez les littéraires, les linguistes, les sociologues, les historiens (surtout les spécialistes de l'histoire culturelle), les ethnologues et bien d'autres encore. Bourdieu et Wacquant n'ont pas tort d'y voir un « domaine hybride » qui aspire à devenir une « discipline ». C'est bien une entreprise interdisciplinaire qui cherche des voies novatrices en dehors des sentiers battus des disciplines bien établis.

Bien sûr, Bourdieu et Wacquant peuvent regretter que l'hybridité soit valorisée, comme il a été depuis une vingtaine d'années, mais il n'est pas étonnant que les anglo-américains trouvent dans la culture et la société françaises des points d'intérêt que les français négligent ou rejettent. Et alors que nos auteurs s'indignent à l'idée d'un livre sur *French Arab Cultural Studies*, on constate que des chercheurs d'Outre-Manche ou d'Outre-Atlantique trouvent cela une idée très alléchante. D'ailleurs, ils n'ont pas attendu la suggestion de Bourdieu pour entamer leurs recherches dans ce domaine dit « post-colonial » et les bibliothèques se remplissent de livres et de revues traitant de la littérature, l'histoire, la culture et la politique des minorités ethniques en France et des communautés francophones de diverses régions du monde.

Dans cet épisode, nous voyons comment deux travailleurs culturels français acceptent de se poser en représentants de leur pays, au moment où ils poursuivent un travail d'analyse culturelle. Mais nous voyons également comment ils se bornent à affirmer un point de vue unilatéral plutôt que de chercher un dialogue des cultures.

### Conditions du dialogue

En fait, le dialogue des cultures n'est pas une position de tout confort. Au contraire, la confrontation avec des interlocuteurs potentiels tend de premier abord à renforcer la distance. Dans les études interculturelles, on parle fréquemment de 'choc des cultures', qui apparaît comme le début d'une rencontre avec une autre culture (Camilleri and Cohen-Emeique, 1989). L'expérience de rencontre peut être pénible, et la réaction instinctive souvent le repli. On pourrait penser à l'analyse de Jean-Paul Sartre, pour qui l'être-pour-Autru est une dimension fondamentale de l'être humain (Sartre, 1943 : 265). Devant le regard de l'Autre, nous nous sentons menacés puisque nous apparaissions comme objet dans le monde de l'Autre, et nous cherchons des stratégies pour protéger notre subjectivité. Par contre, pour d'autres philosophes, tels Emmanuel Mounier, si une personne réussit à surmonter ce repli spontané, elle trouvera chez l'Étranger un enrichissement de son être (Mounier, 1961 : 165). C'est la leçon d'Antoine de Saint-Exupéry, dont le livre *Le petit prince* (1943) offre l'image d'une série d'adultes, chacun habitant sa propre planète. Leur folie est qu'ils sont fermés dans un monde limité et refusent de s'ouvrir à une expérience plus large. Le narrateur de ce conte finit par contempler « le plus beau et le plus triste paysage du monde », qui résume l'enrichissement mais aussi la peine de la rencontre interculturelle à laquelle il vient de participer.

Pour Edgar Morin, cette leçon s'applique aussi aux cultures, et il estime que certaines conditions doivent être remplies pour permettre le dialogue. Selon lui, il faut commencer par « la reconnaissance de l'égalité : l'égalité en droits et en dignité de la personne avec laquelle on dialogue, l'égalité aussi entre les cultures » (Morin, 2005). Il faut chercher une compréhension des différents aspects et de la complexité de l'autre culture, être prêt à critiquer notre propre conception du monde, et comprendre qu'il y a un lien inséparable entre l'unité et la diversité. Il est vrai que ces conditions sont proposées dans une perspective anthropologique, cherchant à redresser la tendance chez les occidentaux à considérer comme inférieure la culture de peuples lointains, notamment dans les pays dits « en voie de développement ». Il est sans doute plus facile de s'ouvrir au dialogue avec une culture qui ne pose aucune menace concrète que de poursuivre cette ouverture devant une culture puissante avec laquelle on se sent en concurrence acharnée. Et pourtant, on pourrait estimer qu'en toute prudence on ferait bien de respecter et d'essayer de comprendre un interlocuteur dont on redoute la force.

### Conceptions du dialogue

Le dialogue comme forme littéraire et philosophique a accompagné le développement des cultures depuis les temps les plus anciens. Depuis près d'un siècle, les conceptions du dialogue comme structure fondamentale des relations humaines se multiplient. Notons, par exemple, l'apport de Martin Buber, dont l'analyse du *Je et Tu* (1935) met la conception du dialogue au cœur de la réalité humaine. Se couper du dialogue, c'est se déshumaniser ; accepter le dialogue, c'est réaliser et approfondir sa propre humanité

et celle de l'interlocuteur. Par contre, l'engagement dans le dialogue implique une ouverture à l'autre, qui porte des risques de refus et de rejet : c'est bien le prix à payer pour vivre pleinement comme être humain. On en tirera l'enseignement qu'il est nécessaire d'être conscient des risques et de les bien gérer.

Dans une tradition différente, la pensée de Mikhail Bakhtine a mis le dialogisme au centre d'une conception de la culture (Todorov, 1981). En effet, il propose d'abord que les textes littéraires interagissent nécessairement avec d'autres textes et d'autres discours. Et par la suite, il élargit cette intuition pour affirmer que toute activité culturelle se trouve dans un dialogue avec d'autres éléments culturels. Par conséquent, la culture elle-même est fondamentalement polyphonique, composée de conversations où les éléments de la culture s'enchevêtrent dans un tissu miroitant de sens multiples. On en tirera l'enseignement que le dialogue des cultures est toujours-déjà entamé et qu'il ne dépend pas des individus de le créer, mais seulement d'y apporter leur contribution, ou non.

Ces conceptions dialogiques ont une application directe dans le monde de la recherche et de l'enseignement, ce qui pourrait offrir des pistes de développement pour un mouvement culturel tel que le Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale, qui « est vouée à une œuvre humaniste de dialogue des langues, des disciplines, des cultures et surtout des Hommes » (GERFLINT). Parmi les éducateurs britanniques, la conception dialogique a inspiré un modèle de « pédagogie conversationnelle », qui a eu un certain succès. Proposé par Diana Laurillard, il répond aux défis de l'informatique pour l'enseignement (Laurillard, 2002). Il met en scène une structure complexe et structurée de rapports entre l'enseignant et l'étudiant, qui dépasse le modèle traditionnel de transmission. L'enseignant ne se contente plus de transmettre des connaissances, que l'étudiant doit passivement recevoir. Désormais, l'enseignant se trouve dans une situation dynamique d'interaction avec l'étudiant, et vice versa.

Conception de l'enseignant	<- Interaction ->	Conception de l'étudiant
^ Adaptation   v Réflexion		Adaptation ^   Réflexion v
Milieu pédagogique	<- Interaction ->	Pratique de l'étudiant

Modèle simplifié de pédagogie conversationnelle (Laurillard, 1993 : 102)

Au niveau cognitif, l'enseignant présente une conception de son sujet, à laquelle l'étudiant réagit (confirme sa compréhension, pose des questions), lançant ainsi un dialogue interactif. Au niveau pratique, l'enseignant crée un milieu pédagogique (travail à accomplir, espace physique ou virtuel) et l'étudiant agit en fonction de lui, lançant des interactions pratiques (évaluation, conseils). Et de part et d'autre, l'enseignant et l'étudiant réfléchissent sur leur expérience et apportent des modifications à leurs conceptions et à leurs pratiques.

Ce modèle conversationnel est destiné en premier lieu à permettre aux enseignants de rendre leur enseignement plus efficace. Il permet aussi aux étudiants de rendre leur apprentissage plus efficace : la circulation des interactions passe dans les deux sens. D'ailleurs, l'inégalité de statut n'est pas du tout nécessaire pour faire marcher la conversation. Il suffit que les interlocuteurs estiment qu'ils ont quelque chose à

apprendre l'un de l'autre pour que la conversation démarre. Il est donc bien évident aussi que le modèle peut s'appliquer à n'importe quelle situation où il s'agit d'apprendre, et donc se prête fort bien au dialogue des cultures.

### Vers une culture conversationnelle

En fait, l'idée que la culture est formée de conversations n'est pas nouvelle. On imagine facilement que la lecture d'un livre nous mette en conversation avec son auteur, même si celui-ci est mort depuis longtemps. C'est une idée mise en scène dans l'installation de Maggi Hambling intitulée « A conversation with Oscar Wilde » à Londres, près de Trafalgar Square. Présentée en forme de banc, elle invite le passant à s'asseoir quelques instants à côté de l'écrivain, dont la tête émerge du marbre. Et pourtant, c'est peut-être la grande illusion de la littérature de faire imaginer au lecteur que la conversation se déroule en tête à tête, à deux. En réalité, cette conversation est hautement plurielle. Dans le cas d'Oscar Wilde, la conversation peut engager des milliers de passants, venus du monde entier, et dans un certain sens, c'est une conversation illimitée, disponible à n'importe qui.



“A conversation with Oscar Wilde” - Installation de Maggi Hambling, Adelaide Street, près de Trafalgar Square, Londres. Photographie prise par Tagishsimon, le 24 Avril 2004 (sous licence du Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0).

Mais si l'audience est diverse, on sait aussi que la création de l'expérience culturelle (livre, film, statue...) ne l'est guère moins. Il n'a pas fallu attendre la théorie de l'intertextualité pour comprendre que l'objet culturel sort d'un vaste dialogue dont Bakhtine esquisse les dimensions. Il y a en fait des conversations derrière les conversations. Roland Barthes a bien indiqué comment un seul texte se construit comme un « tissu de voix » (Barthes, 1970 : 27). Parmi les voix dans le texte, il désigne le code sémique, qui lie le texte aux contextes sociaux et historiques auxquels il est associé ; le code culturel, qui met en scène les arts et les sciences ; et le code symbolique, qui rattache le texte aux structures culturelles profondes. Par l'effet de ces voix, le texte se trouve donc enraciné dans la diversité des mondes qui lui sont extérieurs, et qui se font entendre dans les conversations auxquelles il participe.

Nous savons combien les langues et les cultures s'interpénètrent, du fait des voyages, des traductions, des expositions, des lectures croisées et surtout aujourd'hui de la communication globale par Internet. Et à chaque conversation, de nouvelles significations surgissent. La phrase « dialogue des cultures », convient-elle pour rendre compte de cette complexité ? Est-ce que le dialogue se limite nécessairement à deux

interlocuteurs, comme on le suggère parfois ? Étymologiquement, « dia » veut dire « au travers », et non pas « deux ». Et pourtant, le sens qui lui est attribué est le plus souvent celui de Littré : « Entretien entre deux personnes. Voici le dialogue qui s'établit entre le père et le fils. » Nous avons besoin de mots qui reconnaissent plus clairement la pluralité des voix.

Le colloque de Londres du GERFLINT portait bien le titre « Dialogue des cultures/ Cultures in dialogue ». Et il est évident que l'expérience du colloque a incarné la diversité culturelle à travers le monde. A ne regarder que les intervenants, ils venaient déjà d'une vingtaine de pays, sans parler des divers itinéraires personnels qu'ils ont poursuivis. Ils ont pu s'exprimer en séance à travers deux langues de communication internationale, mais bien d'autres langues se sont manifestées dans les interstices. Le colloque a donc pris la forme d'une conversation hautement plurielle. C'est un microcosme de ce grand réseau, qui a pour mission de promouvoir les dialogues et d'étendre ces conversations.

## Bibliographie

- Barthes, Roland. 1970. *S/Z, Tel Quel*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Homo academicus, Le sens commun*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1993. « A propos de Sartre ». *French Cultural Studies*, 4 (3) : 209-12.
- Bourdieu, Pierre and Wacquant, Loïc. 1998. « Sur les ruses de la raison impérialiste ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, (121-122) : 109-18.
- Camilleri, C. and Cohen-Emeique, M. 1989. *Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Espaces interculturels*. Paris : L' Harmattan.
- Conseil de l'Europe. 2008. *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Forbes, Jill and Kelly, Michael (eds). 1995. *French Cultural Studies: an Introduction*. Oxford : Oxford University Press.
- GERFLINT. 2012. *Qu'est-ce que le GERFLINT ? 2012* [cité 6 janvier 2012]. <http://gerflint.forumpro.fr/t34-qu-est-ce-que-le-gerflint>.
- Guéguinou, Jean. 2004. « Diversité culturelle et dialogue des cultures ». *Repères (Lille)* (57) : 1-4.
- Laurillard, Diana. 1993. *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London : Routledge.
- Laurillard, Diana. 2002. *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Educational Technology* (2<sup>nd</sup> ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Morin, Edgar. 2005. « Le dialogue des cultures ». *Le Monde des Religions*, Janvier-Février, 82.
- Mounier, Emmanuel. 1961. *Oeuvres, t. 1 1931-1939*. Paris : Éditions du Seuil.
- Sartre, Jean-Paul. 1943. *L'Être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Todorov, Tzvetan. 1981. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.