

Reçu le 20-03-2013 / Accepté le 13-06-2013

Les frontières dans les têtes

Résumé : *Dans une Europe convergente, les frontières nationales perdent de plus en plus leur signification de séparation. Leur perméabilité favorise la rencontre entre les cultures. Une pédagogie interculturelle tente à faciliter les échanges entre les cultures. Cependant, nous pouvons constater que c'est cette pédagogie interculturelle même qui provoque des nouvelles frontières, cette fois-ci non pas géopolitiques, mais plutôt des frontières dans les têtes. En s'appuyant sur la supposition qu'il existe des cultures qui correspondent plus ou moins aux anciennes régions nationales, la séparation entre « nous » et « eux » a été intériorisée. Cet article a pour objectif de mieux comprendre ces nouvelles frontières invisibles. Pour ce faire, nous allons d'abord examiner comment le concept de culture est construit dans un récit biographique. Ensuite nous allons proposer la théorie des moments d'Henri Lefebvre pour mieux analyser les phénomènes décrits.*

Mots-clés : *théorie des moments, éducation interculturelle, nouvelles frontières*

Die Grenzen in unseren Köpfen

Zusammenfassung : *In einem Europa, das immer mehr zusammenwächst, verlieren die Nationalgrenzen ihre trennende Bedeutung. Ihre Durchlässigkeit ermöglicht die Begegnung zwischen den Kulturen. Eine interkulturelle Pädagogik bemüht sich zudem, den Austausch zwischen den Kulturen zu vereinfachen. Wir können jedoch feststellen, dass genau diese interkulturelle Pädagogik neue Grenzen heraufbeschwört, diesmal jedoch keine geo-politischen, sondern vielmehr Grenzen in den Köpfen. Auf der Grundannahme basierend, dass es Kulturen gibt, die mehr oder weniger mit den alten nationalen Regionen übereinstimmen, wurden die Grenzen verinnerlicht. Der Artikel setzt sich das Ziel, diese neuen*

unsichtbaren Grenzen besser zu verstehen. Hierfür werden wir zunächst untersuchen, wie das Konzept der Kultur in einer biographischen Erzählung konstruiert wird. Anschließend schlagen wir die Theorie der Momente von Henri Lefebvre vor, um die beschriebenen Phänomene besser analysieren zu können.

Schlüsselwörter : *Theorie der Momente, interkulturelle Pädagogik, neue Grenzen*

Border of the mind

Abstract : *In a converging Europe, national frontiers lose their separating significance. Their permeability makes the encounter between cultures possible. An intercultural education seeks to facilitate exchanges between the cultures. Yet we can assert that it is this very intercultural education creates new frontiers, this time not of a geo-political nature, but rather frontiers in the mind. Assuming that there are cultures corresponding more or less to the ancient national regions, these frontiers have been internalized. The article has the aim of better understanding these new frontiers. Therefore we will at first examine how the concept of culture is construed in a biographical narration. Subsequently we will propose the theory of moments by Henri Lefebvre to be able to better analyze the phenomena described.*

Key words : *theory of moments, intercultural education, new frontiers*

1. On se dit : « Oui, ça va être une autre culture. »

La perception des différences dans un autre pays est rapidement attribuée à une culture nationale. Même avant d'entrer dans un autre pays, on se prépare pour cette autre culture, comme le dit Fabienne : « Alors dès le début, on se prépare à ... déjà... on vient dans l'avion, même avant de partir, on se dit 'Oui, ça va être une autre culture.' Alors on observe beaucoup plus, on fait plus attention. On est un peu plus prudent, sur beaucoup de choses » (Fabienne 11 : 25ff.). Même avant d'arriver dans un autre pays, c'est déjà clair : on verra des différences et ces différences seront le résultat du fait qu'il y a des *cultures* différentes. Cela même sans avoir en tête un concept concret de ce qu'est « une culture ». Les différences perçues deviennent immédiatement des différences culturelles. La question qui se pose est de savoir si ces différences ne sont pas plutôt d'une autre nature. La question qui se pose est de savoir si ces différences ne sont pas plutôt d'une autre nature, et si, en présumant une autre culture, on ne l'invente pas.

Nous allons examiner de plus près les différences perçues en accompagnant Hanna, une étudiante allemande, pendant son voyage à Paris comme aide familiale

étrangère. L'interview avec Hanna au cours de laquelle elle nous raconte son histoire a été menée en allemand. A ce moment-là, elle a 20 ans et vient juste de réussir son baccalauréat. Elle a visité le sud de la France plusieurs fois pendant des vacances. Mais ce séjour sera son premier long séjour en France et sans sa famille. Elle envisageait de faire un stage en Angleterre. Elle ne voulait surtout pas travailler comme aide familiale, suite aux mauvaises expériences d'une amie. Mais son grand-père a finalement réussi à la convaincre d'accepter ce travail.

La première différence perçue par Hanna est celle d'une ville qu'elle ne connaît pas. Elle a peur de ne pas pouvoir trouver la maison de la famille d'accueil. Ceci – il faut le noter – n'est pas un problème de langage. Son français était assez bon pour travailler dans une famille avec des enfants. Cette ville est décrite comme appartenant à une autre culture. Elle remarque que l'architecture est différente. La famille habite, selon elle, dans un appartement typiquement français (Hanna 4 : 2), elle précise cette description en ajoutant le fait qu'il y a une concierge (Hanna 4 : 22f) et un ascenseur très vieux et « noble » (Hanna 4 : 23). Le problème de l'orientation dans une ville étrangère est résolu d'une manière simple : la famille d'accueil vient chercher Hanna à la gare. Cependant, son récit se focalise sur le fait que cette ville appartient à une autre culture. La différence se trouve au niveau de l'architecture et de l'habitat. En effet, une culture ne se constitue pas seulement par rapport aux personnes/individus, mais aussi sur le plan de l'usage de l'espace qui est attribué à une culture nationale.

La deuxième différence formulée par Hanna est d'une autre nature. Elle parle de l'enfant dont elle devait s'occuper en qualité d'aide familiale. Elle commence à parler du système scolaire en France. Son point de comparaison n'est pas, comme on pourrait s'y attendre, le système scolaire en Allemagne. Certes, les différences entre les systèmes sont l'arrière-plan du récit, mais elles ne constituent pas le point principal. La différence qu'elle établit est celle du système scolaire tel qu'il est apprécié favorablement et de manière positive en Allemagne). « Hier [en Allemagne] wird ja auch immer das französische Erziehungssystem auch als sehr gut hingestellt [...] » (Hanna 4 : 39).

En ce qui concerne cette appréciation, elle est désormais plutôt sceptique et fonde ce scepticisme sur des observations faites chez Charlotte (l'enfant dont elle s'occupe). Elle commence le récit de la vie quotidienne de Charlotte comme « schon hart » (Hanna 4 : 42) et donne des exemples pour cette vie dure. D'abord elle critique le changement fréquent des personnes responsables de Charlotte. Hanna est la cinquième aide familiale à laquelle Charlotte – qui devient dans ce contexte explicitement la *petite* Charlotte (Hanna 4 : 41) – doit s'habituer. Un autre point de critique est le rôle important, même dominant, que joue l'école dans la vie quotidienne. Pour Charlotte, cela veut dire se lever à 7 heures du matin, partir vers 8 heures ; l'école ne se termine jamais avant 4 heures de l'après-midi. Ensuite, il faut encore faire les devoirs qui doivent être partiellement supervisés

par la mère. Ceci implique que Charlotte doit parfois rester debout jusqu'à 23 heures.

Ainsi, Hanna distingue le système scolaire français tel qu'il est vécu personnellement, de son appréciation positive en Allemagne. A première vue, on pourrait croire que la différence culturelle se construit ici au niveau des frontières nationales par la comparaison des systèmes scolaires. Mais une telle interprétation négligerait ce qui fait réellement la différence déterminante pour Hanna : les besoins perçus chez une petite fille en opposition au droit de la mère de choisir librement sa manière de vivre. La différence véritable est celle des générations : d'un côté il y a l'enfant, de l'autre côté la mère. Hanna est tout à fait favorable à ce que Cécile, la mère de Charlotte, ne doive pas rester à la maison, mais puisse aller travailler comme conseillère financière dans une association et ce à temps complet. Même l'éducation monoparentale trouve la faveur d'Hanna qui néanmoins s'oppose à la souffrance qu'elle croit déceler chez Charlotte par rapport à cette situation. La conclusion qu'Hanna tire de cette opposition reste étonnante : La souffrance de l'enfant n'est pas attribuée au comportement de la mère, mais au système scolaire : « [...D]a hab ich ja schon gedacht, also, so ganz ohne Schwierigkeiten ist dieses System auch nicht. » (Hanna 5 : 3f.)

La différence importante ici n'est pas celle entre les nations, mais celle entre les générations, la différence entre les besoins d'un enfant et ceux de la mère. Est-ce seulement une différence entre mère et fille ? Cela ne suffirait pas pour construire une différence culturelle étant donné que la différence n'est composée que d'une dyade ; ici parent – enfant. Dans cette situation, la différence culturelle qui se fonde sur la différence de générations est révélée par un système, ici le système scolaire, qui n'appartient pas seulement à ces deux personnes.

Une autre différence que nous allons examiner, est celle du langage. Vivre en France requiert les connaissances de la langue française d'Hanna. Ceci l'encourage à fréquenter une école de langues. Comme elle se sent peu sûre de ses compétences linguistiques, elle s'inscrit dans une classe de débutants. Elle n'attribue pas les progrès qu'elle fait à cette école, mais au travail avec Charlotte et à l'assistance de Cécile qui lui donne à lire des romans policiers adaptés à son niveau linguistique. Dans le récit d'Hanna, la langue ne joue pas un rôle important, apparemment elle ne pose pas de problème majeur. Une seule situation provoque l'irritation chez Hanna. En allemand une mère peut être appelée « Mama » ou « Mamie ». Dans la famille d'accueil, elle trouve des dénominations différentes. L'arrière-grand-mère est appelée « mamie », la grand-mère « nanou » et la mère « maman ». Ceci reste vague dans le récit d'Hanna, on ne sait si elle y voit une différence entre « nous et eux » ou si elle réalise qu'il s'agit d'une coutume propre à cette famille.

La dernière différence qu'Hanna constate est celle de sa perception de l'histoire. Quand Hanna arrive en France, elle a peur d'être rejetée à cause de sa

nationalité allemande. Elle attend un « Ressentiment gegen mich als Deutsche » (Hanna 6 : 15). La question se pose de savoir ce que cela veut dire « être Allemande ». D'abord cette différence trouve une solution au plan personnel. Les ressentiments qu'Hanna craint n'ont pas l'air d'exister dans sa famille d'accueil. Il paraît qu'on peut parler de l'occupation allemande sans reproche envers Hanna ou « les Allemands » en général. La grand-mère raconte librement un épisode vécu sous l'occupation : elle avait des cheveux blonds retroussés en nattes et elle a 'paradé' avec sa mère devant les soldats allemands du quartier. Pour la grand-mère, cette expérience n'était pas très angoissante, car elle correspondait à l'idéal aryen des soldats allemands. Elle pouvait passer devant les soldats sans craindre d'être abordée, voire agressée. Cécile n'a pas non plus de ressentiments envers les Allemands. La crainte d'Hanna est la différence attendue, liée à l'appartenance nationale et au fardeau de l'histoire, or cette crainte se volatilise dans le cadre familial.

Nous constatons dans ce récit la construction d'une différence culturelle chez la grand-mère, qui forme un « nous » autour du concept d'être (ou d'apparaître) aryen. Cécile aussi parle de l'occupation d'une façon inattendue pour Hanna. Hanna associe un sentiment de culpabilité avec ce passé et s'attend à des accusations et des histoires d'atrocités. Mais l'appréciation de Cécile est différente : « die Pariser Bevölkerung hat ja unter der deutschen Besatzung sehr gut gelebt » (Hanna 6 : 19f.).

Ce dernier récit montre très bien que la culture ne se réduit pas à l'identité nationale. Hanna attend d'être identifiée à une culture, mais la grand-mère et Cécile refusent de faire cette distinction liée à une identité nationale supposée. Elles introduisent des différences nouvelles dans la conversation, ce qui mène à la construction d'une différence culturelle. La grand-mère se sentait appréciée par les soldats allemands parce qu'elle correspondait à l'idéal allemand de l'époque : les yeux bleus et les cheveux blonds. Cécile pense que les habitants de Paris ont vécu assez bien sous l'occupation allemande.

Nous avons vu dans le récit d'Hanna que les frontières entre les deux cultures ne peuvent être attribuées simplement à l'existence d'une identité culturelle présupposée. Le concept des cultures n'est pas approprié pour décrire les différences décrites par Hanna. Dans la deuxième partie de cet article nous allons proposer la Théorie des moments d'Henri Lefebvre pour mieux décrire les phénomènes que révèle l'interview d'Hanna.

2. La Théorie des moments et la formation de la personne

La *Théorie des moments* a été présentée pour la première fois par le sociologue et philosophe français Henri Lefebvre dans son livre *La somme et le reste* (Lefebvre, 2009), puis dans le deuxième tome de son Œuvre principale *La critique de la vie quotidienne* (Lefebvre 1961 : 340-357). Il s'agit d'une ébauche de théorie ; elle

reste une promesse non tenue. Cependant Lefebvre donne quelques indications sur la façon de la concevoir. Selon Lefebvre, il y a sept éléments structurants du moment. Il les développe sous les titres suivants :

« a) Le moment se discerne ou se détache à partir d'un mélange ou d'une confusion, c'est-à-dire d'une ambiguïté initiale, par un choix qui le constitue. [...] b) Le moment a une certaine durée et une durée propre. [...] c) Le moment a sa mémoire. [...] d) Le moment a son contenu. [...] e) Le moment a également sa forme. [...] f) Tout moment devient un absolu » (Lefebvre, 1961 : 344-348).

Le septième et dernier paragraphe « g) » n'a pas de titre, mais « porte sur la question de l'aliénation » (Hess, 2009 : 189).

a) Le moment se discerne ou se détache à partir d'un mélange ou d'une confusion, c'est-à-dire d'une ambiguïté initiale, par un choix qui le constitue

Le moment dans le sens de Lefebvre est bien plus qu'une petite entité de temps. Il fait la comparaison avec les *monades* leibniziennes (Lefebvre, 1961 : 342 note de bas de page). « La vie naturelle et spontanée (animale ou humaine) n'offre qu'ambiguïté » (Lefebvre, 1961 : 345). Cela signifie que le moment devient quelque chose qui se distingue de la masse. Le quotidien est informe, sans structure. Les moments sont des structures structurantes. Il y a une distinction claire entre la masse quotidienne et la structure du moment :

« Le moment de l'amour n'est justement pas un jeu de l'amour fugace ou un flirt passager, mais une expérience porteuse de sens au cours de la vie. L'amour ne doit pas être considéré (uniquement) de manière situative et doit être distingué de toutes formes de mélange. Cette distinction est un acte de décision et se produit dans l'action » (Weigand/Hess/Dobel, 2013).

b) Le moment a une certaine durée et une durée propre

Le moment a un début dans le temps et une durée qui lui est propre. En parlant du temps ici, il faut bien noter que Lefebvre fait une distinction entre le temps linéaire et le temps cyclique. Le temps cyclique est naturel (jour – nuit – jour, hiver – printemps – été – automne). Le temps linéaire est artificiel, c'est le temps des usines qui produisent sans arrêt en utilisant la lumière artificielle.

« Aujourd'hui, la quotidienneté comporte la scission de la vie 'réelle' en secteurs séparés, fonctionnels, organisés (structurés comme tels): le travail (dans l'entreprise ou le bureau) - la vie privée (dans la famille, dans le lieu d'habitation) - les loisirs » (Lefebvre, 2000 : 111).

D'après Thomas Kleinspehn (1975 : 84) le temps cyclique est reconnaissable par trois marques distinctives:

« 1. Sie fängt nirgends an und hört nirgends auf. Jeder Zyklus geht aus einem anderen hervor, schließt jedoch das Repetitive nicht aus, ist vielmehr selbst Wiederholung, die jedoch dem Rhythmus des Körpers untergeordnet ist. 2. Sie schließt Zahl und Maß nicht aus (eine große Bedeutung hat etwa die Zahl 12). 3. Kein Zyklus wiederholt sich jedoch genau wie der vorhergehende, reproduziert sich nicht genau. »

Le temps des moments doit être compris comme un temps non linéaire, cyclique. Avant *de se pencher sur les relations interculturelles*, on expliquera les aspects de la théorie des moments à l'exemple des relations interpersonnelles : l'amour. Les moments de l'amour se répètent, ils reviennent, mais les répétitions ne sont pas identiques. L'individu peut vivre des amours consécutifs avec des partenaires différents, mais il existe également l'amour de la famille ainsi que d'autres formes d'amour. On peut comparer le moment de l'amour chez des individus différents et dans le cours de l'histoire. *Les moments* de l'amour ont donc un point de départ et une fin dans le temps. *Le moment* d'un autre côté dure et transcende les moments. Le moment veut durer dans le sens du temps linéaire, mais il est limité par sa clarté, au sens de l'exclamation de F. Nietzsche : « Doch alle Lust will Ewigkeit, [...] will tiefe, tiefe Ewigkeit ! » (Nietzsche, 1992 : 231).

c) *Le moment a sa mémoire*

La mémoire est – comme la répétition – une façon de transcender les moments. Elle permet la connexion entre les moments. « Le moment de l'amour est connecté avec des souvenirs concrets et déterminés, qui ne sont pas les souvenirs du moment du jeu ou de la poésie » (Weigand/Hess/Dobel, 2013). Ainsi les souvenirs font partie en même temps d'autres moments auxquels ils appartiennent, et de ce moment. Notre perception du moment de l'amour individuel est formée par « Roméo et Juliette » de Shakespeare autant que par Mister Darcy dans « Amour et Préjugés » de Jane Austen. Le moment de la poésie peut faire partie du moment de l'amour, mais il reste distinct dans le sens que l'amour vécu n'est pas un moment poétique. Les souvenirs permettent de reconnaître la réapparition du moment. « Chaque moment a donc les caractères suivants: discerné, situé, distancié. Et cela tant par rapport à un autre moment que par rapport à la quotidienneté » (Lefebvre, 1961 : 350).

d) *Le moment a son contenu propre*

Le moment n'est pas le quotidien, mais en même temps il n'en est pas indépendant. « Tout le contenu des moments vient de la vie quotidienne dans laquelle il prend les matériaux ou le matériel dont il a besoin » (Lefebvre, 1961 : 346). L'originalité de chaque moment est donc partiellement aléatoire et dépend du circonstanciel. Une répétition identique serait alors uniquement possible dans des circonstances identiques, ceci étant une possibilité plutôt théorique et insignifiante. Ce n'est

pas la quotidienneté entière qui fait partie du moment, mais c'est le moment qui structure le quotidien sur lequel il est basé. Ainsi se forme le contenu propre au moment.

e) *Le moment a également sa forme propre*

Le moment donne une forme à la vie quotidienne informelle : les règles du jeu, le cérémonial de l'amour, les principes du travail pour le travailleur. « Cette forme s'impose au temps et à l'espace » (Lefebvre, 1961 : 346). Ces règles et formes ne sont pas seulement subjectives, mais aussi une réalité objective comme recueil de normes sociales. « En ce sens, le moment n'a pas seulement une forme ; il ,est' cette forme et cet ordre imposés au ,contenu' ». (Lefebvre, 1961 : 346)

f) *Tout moment devient un absolu*

En utilisant l'exemple de l'amour, H. Lefebvre illustre ce fait fondamental du moment :

« Quel amour méritant ce nom ne se veut pas l'amour unique et total, l'impossible amour? S'il ne l'a pas voulu, s'il a dès l'entrée en amour admis les compromis, s'il n'a pas rêvé l'absolu avec le projet d'accomplir – lui, le premier – ce rêve et de réussir – lui le premier, le seul – cet accomplissement, l'amant ne mérite pas ce titre » (Lefebvre, 1961 : 346).

Quand on joue, le jeu devient absolu, il n'y a rien d'autre et surtout, il n'y a pas d'autres moments parallèles. Bien sûr on peut parler des « jeux d'amour » par exemple, mais cela ne veut pas dire qu'il y a une imbrication de ces deux moments. Le « jeu d'amour » est une métaphore pour souligner l'aspect agréable de l'amour. Mais au moment de l'amour, on *aime* le partenaire, on ne joue pas avec lui et son amour.

Cette tendance vers l'absolu trouve sa limite dans l'obsession : l'obsession du joueur comme décrite par Dostoïevski, ou celle de l'amour qu'on trouve chez Humbert Humbert de Nabokov. L'impossibilité de l'obtention de l'absolu détruit le moment en dernière conséquence et le rend impossible. Ce qui commence dans un mouvement dialectique doit y rester, sinon le moment perd son sens et son orientation : le moment devient la cause de l'aliénation.

Henri Lefebvre ajoute un 7^e point sans lui donner un titre propre, contrairement aux autres points essentiels pour la structure du moment. Il reprend le motif de l'aliénation et l'explique par l'aliénation vécue par l'individu au quotidien.

Il est par ailleurs important de faire la différence entre *le* moment et *les* moments. Lefebvre (1961 : 344) le décrit ainsi : « Le moment, c'est une forme supérieure de la répétition, de la reprise et de la réapparition, de la reconnaissance portant sur certains rapports déterminables avec l'autre (ou l'autrui) et avec soi. » Nous

voyons deux aspects du moment ici : « Nous rencontrons donc premièrement le moment comme moment concret, limité dans le temps et dans l'espace. [Mais...] le moment demeure comme quelque chose qui transcende les moments » (Weigand/Hess/Dobel, 2013) Le moment n'est donc pas nécessairement homogène et sans rupture. Le moment se forme à partir des moments concrets.

Nous avons vu que les moments sont des entités fermées qui ne sont pas la vie quotidienne bien qu'ils en fassent partie. Ils suivent une logique qui leur est propre et sont limités au temps et à l'espace, mais quand même transcendent le moment concret par leur forme et leur mémoire.

On peut déjà *énoncer l'hypothèse* de la proximité de la théorie des moments avec concept de l'interculturel, mais comment peut-on formuler le moment interculturel ? Comment se distingue-t-il des autres moments, du moment de l'amour, par exemple ?

Afin de pouvoir cerner le moment interculturel, il faudra d'abord parler de la culture. En utilisant le mot « culture » dans un sens plus vaste, comme différence entre « nous » et « eux », nous soulignons sa fonction structurelle de faire une différence plutôt que d'avoir un signifiant. (cf. Gürses, 2003 : 20ff.) Nous sommes habitués à penser que la culture fait partie d'une identité, surtout d'une identité nationale. Mais une telle identité est plutôt rare dans le contexte interculturel. Le sociologue Zygmunt Bauman (2012) décrit dans son livre *L'identité* ce problème : « À l'université Charles de Prague, le protocole veut que l'on entonne l'hymne national de quiconque se voit décerner le titre de docteur *honoris causa*. Le jour où l'on a bien voulu me faire cet honneur, et que j'ai donc eu à choisir entre l'hymne britannique et l'hymne polonais, je me suis trouvé bien embarrassé » (Bauman, 2010 : 17).

Pour nous, les moments interculturels sont des moments où – à travers la communication – se constitue la différence entre « nous » et « eux ». Nous avons choisi le terme *interculturel* au lieu de *multi-* ou *transculturel*, car l'*inter* souligne qu'il s'agit d'une rencontre *entre* « nous » et « eux ». Le moment interculturel n'est pas un moment d'intégration ou un moment de symbiose. Il constitue plutôt la répétition d'une différence.

Les moments aident à former la personne, tandis que *le moment* joue son rôle dans la construction de l'individu. Nous suggérons maintenant avec Remi Hess (2009) que ce sont les moments biographiques qui forment la personne. Pour Hess cela veut dire qu'il faut analyser les moments dans les récits de vie. Dans ce cadre, les moments sont des « formes de communication » (Hess, 2009 : 178). « Le moment est une forme dans laquelle l'autre et moi-même nous présentons l'un à l'autre. Le jeu propose un mode d'être pour chaque partenaire. L'acte ne diffère pas de la communication » (ibid).

Le sociologue allemand Niklas Luhmann constate de façon ironique dans un article intitulé « Die Form ‘Person’ » : « Daß Menschen Subjekte, Subjekte Individuen und Individuen Personen sind (aber was heißt ‘sind’?), gilt als selbstverständlich » (Luhmann, 2005 : 137). Il utilise ce mélange de termes comme point de départ pour fonder la personne comme forme. Une forme, selon lui, est « die Markierung einer Grenze mit der Folge, daß zwei Seiten entstehen und nur eine von ihnen als Anknüpfungspunkt für weitere Operationen benutzt werden kann » (Luhmann, 2005 :137). On peut utiliser un ballon pour l’illustrer. Sa forme est le résultat de deux côtés. La pression à l’intérieur du ballon est en équilibre avec la pression de l’air à l’extérieur. Ces deux pressions lui donnent sa forme. Le sens étymologique de la *per-sona* (un son qui traverse le masque appelé *persona* au théâtre antique) illustre bien la fonction de la personne.

« Personen dienen der strukturellen Kopplung von psychischen und sozialen Systemen » (Luhmann, 2005 : 146). Dans la théorie des systèmes de Luhmann, la personne sert comme « connexion » entre le système psychique (intérieur) et le système social (extérieur). Dans la recherche biographique, qui utilise les récits de vie, ce sont après tout des personnes qu’on rencontre. C’est une vérité de la Palice que les récits de vie dépendent de l’interaction entre l’intervieweur (représentant d’une société) et l’interviewé, le narrateur. Comme l’interviewé Pierre l’a très bien dit : « C’est difficile de se répéter sur des choses très intimes, parce que à Augustin je l’ai dit, ce que j’ai dit à Augustin [l’intervieweur], je ne l’ai jamais dit à personne »¹ (Pierre 2 : 25-27). Il est illusoire d’essayer de reconstruire la vérité intérieure de l’interviewé. Ce que l’on peut voir, ce sont les personnes qui sont formées du côté intérieur par les moments et du côté extérieur par la société et ses représentants.

3. Conclusion

Le moment interculturel est souvent vu comme un moment « inter-national » plutôt que « inter-culturel ». Les différences aperçues dans un autre pays sont souvent attribuées à la culture nationale. Une telle construction du moment interculturel ne contribue pas à réduire) les frontières mentales entre les pays. On sous-estime la complexité du moment interculturel en le réduisant à la simple dualité de nationalités. La différence entre « nous » et « eux » peut nous aider à comprendre qu’une partie importante des différences culturelles n’est pas due à des différences nationales, mais plutôt à des différences montrant l’appartenance des personnes à de multiples entités et groupes.

Paradoxalement le dialogue interculturel a tendance à aggraver ces frontières dans les têtes, *sous l’apparence* d’une sensibilité culturelle. Revenons à ce que Fabienne a dit avant de voyager dans un autre pays : « [...] même avant de partir on se dit : ‘Oui, ça va être une autre culture’ » (Fabienne 11 : 26 et. s.). Ces attentes l’amènent à observer les différences entre les personnes, et à les attribuer à une culture nationale présumée. « Dès qu’on arrive dans le pays, on voit que le

style vestimentaire n'est pas pareil. On voit que la vie n'est pas organisée pareil. On voit que les – les habitudes des gens sont différentes [...] » (Fabienne 12 : 1 et. s.). Chaque différence, le style vestimentaire, les habitudes des gens, est attribuée à la culture nationale. Est-ce vraiment ainsi ? Il serait inutile de nier que les différences régionales concernant quelques aspects de la vie existent. Mais en les attribuant à une culture nationale, on renouvelle et approfondit les frontières qu'on prétend surmonter.

Avec cette attente de voir les différences, Fabienne pense que même ses préjugés font partie d'une approche interculturelle. En faisant partie d'un échange interculturel franco-allemand, elle prend le rôle d'une observatrice bien qu'elle fasse partie du groupe français. Comment sont-ils, les Allemands ? Les Allemands sont « très organisés », il n'y a pas de « fantaisie », « pas d'imagination » et pas de « créativité » chez eux (Fabienne 17 : 23 et. s.). La rencontre avec des individus réels, dans une situation concrète en ajoutant à cela une attente de différences, constituent alors l'idée d'une identité nationale ; une telle démarche participe à la construction de frontières.

Nous proposons une approche différente pour la construction du moment interculturel. D'abord le moment culturel est formé de différences entre « nous » et « eux ». Elles sont beaucoup plus nombreuses et complexes que de simples différences nationales supposées. Ce que nous voyons et observons, ce ne sont pas des identités nationales ou autres, mais des personnes. Les personnes constituent une « forme » qui ne dépend pas seulement d'une intériorité, mais également de l'extérieur, c'est-à-dire des circonstances dans lesquelles elles se trouvent.

Pour une éducation interculturelle, il faudrait reconsidérer les frontières mentales qui ont remplacé les frontières géopolitiques. Un dialogue interculturel qui se présente comme dialogue international a tendance à aggraver les frontières nationales et favorise l'appréhension de la perte d'une prétendue identité nationale.

Notes

¹ Forme de citation des interviews : [nom de l'interviewé] [page] : [ligne].

Bibliographie

Bauman, Z. 2010. *Identité*. Paris : L'Herme.

Friebertshäuser, B. et. al. (éds.). 2013. *Interkulturelle Momente in Biographien – Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster : Waxmann.

Hess, R. 2009. *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*. Paris : Economica – Anthropos.

Gürses, H. 2003. « Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs », in : Nowotny, S. et al. (éds.). *Grenzen des Kulturkonzepts. Meta-Genealogien*. Wien : Verlag Turia + Kant.

Kleinspehn, T. 1975. *Der verdrängte Alltag. Henri Lefebvres marxistische Kritik des Alltagslebens*. Giessen : focus verlag.

Lefebvre, H. 1961. *Critique de la vie quotidienne II. Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Paris : L'Arche Editeur.

Lefebvre, H. 2000. *Métaphilosophie*. Paris : Éd. Syllepse.

Lefebvre, H. 2009⁴. *La somme et le reste*. Paris : Economica – Anthropos.

Luhmann, N. 2005². *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nietzsche, F. 1992. *Also sprach Zarathustra*. Leipzig : Insel Verlag.

Weigand, G. et. al. 2013. « Die Theorie der Momente und die Konstruktion des interkulturellen Moments », in : Friebertshäuser, B. et. al. (éds.). *Interkulturelle Momente in Biographien – Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster : Waxmann.