

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

RÉSUMÉS DES ATELIERS DU 10 JUIN 2021, DE 14H A 16H

Table des matières

AXE 1 : CONSTRUIRE LA CITOYENNETE EUROPEENNE.....	2
ATELIER 1	2
ATELIER 2	8
ATELIER 3	13
AXE 2 : PEDAGOGIE DE LA MEMOIRE	21
ATELIER 4	21
AXE 3 : ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT	32
ATELIER 5	32
AXE 4 : PLURILINGUISME	39
ATELIER 6	39
ATELIER 7	46
ATELIER 8	52

AXE 1 : CONSTRUIRE LA CITOYENNETÉ EUROPÉENNE

Atelier 1

« De la formation d'un « bon élève » pour l'école à la construction d'un citoyen pour l'Europe. Quelle formation civique dans les collèges publics en France ? »

Charlène Ménard

Résumé : En France, la formation à la citoyenneté fait partie intégrante du curriculum scolaire. Illustrée formellement dans le programme d'enseignement moral et civique, venu remplacer l'éducation civique depuis la rentrée 2015, la formation à la citoyenneté ne se résume pourtant pas à ce programme. L'école en effet, par l'ensemble de normes, de valeurs et de principes transmis par la forme scolaire (Vincent, 1994), est un lieu de normalisation et d'éducation globale de l'individu, et non seulement un lieu de d'apprentissage et d'instruction. La dimension normalisante et moralisante de l'école républicaine a été défendue par son fondateur, Jules Ferry, et n'a cessé d'en être un trait caractéristique de son identité depuis (Kahn, 2015). Quel citoyen forme-t-on à l'école publique française ? Quelles sont les valeurs et principes choisies pour former un citoyen à et par l'école ? Quel lien avec la citoyenneté européenne ? Comment cette citoyenneté se rend-elle effective dans le curriculum scolaire français ?

Nous nous appuyons pour répondre à ces questions sur l'enquête de notre travail de thèse mené dans 3 collèges publics ainsi que sur un travail en cours au sein de l'équipe OFAJ « Education à la citoyenneté » pilotée par Jurgen Helmchen et Valérie Melin. L'enquête ethnographique (Woods, 1990) menée au cours de notre thèse rassemble 54 entretiens d'enseignants de toute discipline et 60 heures d'observation en milieu scolaire. Nous nous sommes appuyés pour l'analyse de nos entretiens sur l'analyse des pratiques de renormalisation (Schwartz & Durive, 2003) des enseignants en situation concrète de travail.

Nous verrons dans un premier temps que la formation d'un citoyen par l'école passe avant tout, pour les enseignants, par la formation d'un bon élève conscient et respectueux de règles de la forme scolaire. Les valeurs et normes transmises, y compris dans l'enseignement moral et civique, correspondent en effet aux attendus de la forme scolaire et à la représentation que l'enseignant a d'un « bon élève », prémisses à la formation d'un « bon citoyen ». Nous verrons également que cette formation à la citoyenneté ne s'observe pas uniquement dans le cadre de l'enseignement moral et civique, mais prend forme dans de nombreux moments de vie scolaire (échanges avec les élèves, résolution de conflits, sortie scolaire), ou encore par la transmission de contenus disciplinaires considérés par l'enseignant comme ayant une portée axiologique.

Nous interrogerons finalement cette réalité observée de la formation à la citoyenneté dans des collèges publics français au regard des injonctions européennes (Lenoir, Xypras & Jamet, 2006) afin de comprendre comment, dans le cadre de l'OFAJ, il est possible de tisser des liens et d'interroger le cadre français. Comment, en s'adaptant à la fois au contexte et aux enjeux locaux des établissements scolaires, et à une conception commune au niveau européen de la citoyenneté, les enseignants peuvent réussir à jongler entre plusieurs « citoyennetés scolaires » (Xypras, 2003) et ainsi intégrer leur travail au quotidien dans un projet plus global de formation des citoyens dans une société pluriculturelle, diversifiée et en interaction avec d'autres sociétés.

Références bibliographiques

Kahn, P. (2015). "L'enseignement moral et civique" : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, 1(39), 185-202.
Lenoir, Y., Xypras, C., & Jamet, C. (2006). *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Schwartz, Y. & Durrive, L. (dir.). (2003). *Travail & ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.

Vincent, G. (1994). *L'école prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. (P. Berthier, & L. Legrand, Trads.) Paris : Armand Colin.

Xypras, C. (dir.) (2003). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : PUF.

« Vom Heranziehen eines ‚Musterschulkindes‘ für die Schule zur Ausbildung eines Bürgers für Europa. Wie sieht die staatsbürgerliche Erziehung an den öffentlichen Schulen (*collèges*) in Frankreich aus? »

Charlène Ménard

Zusammenfassung: In Frankreich ist die staatsbürgerliche Erziehung fester Bestandteil des schulischen Curriculums. Sie wurde in den Lehrplan des Fachs *Enseignement moral et civique*¹ aufgenommen, das seit Beginn des Schuljahres 2015/16 die „Staatsbürgerkunde“ ersetzt, geht jedoch weit darüber hinaus. Denn die Institution Schule ist aufgrund der Normen, Werte und Prinzipien (Vincent, 1994), die sie vermittelt, ein Ort der Normsetzung und der ganzheitlichen Bildung des Individuums und nicht nur ein Ort des Lernens und der Wissensvermittlung. Die normative und moralisierende Dimension der Schule der Französischen Republik wurde von deren Gründer, Jules Ferry, eingefordert und stellt seitdem ein wesentliches Merkmal ihrer Identität dar (Kahn, 2015). Welche Art Bürger wird an den staatlichen französischen Schulen ausgebildet? Welche Werte und Prinzipien sind entscheidend, um in der Schule und über die Schule einen Bürger zu bilden? Wo liegt die Verbindung zur europäischen Bürgerschaft? Wie wird diese Bürgerschaft in den französischen Lehrplänen tatsächlich umgesetzt?

Bei der Beantwortung dieser Fragen stütze ich mich auf eine Umfrage, die ich im Rahmen meiner Doktorarbeit an drei staatlichen *Collèges* durchgeführte habe, sowie auf eine laufende Untersuchung des von Bernd Wagner, Jürgen Helmchen und Valérie Melin geleiteten DFJW-Projekts „Perspektiven politischer Bildung und Demokratiebildung in Frankreich und Deutschland“². Die ethnografische Untersuchung (Woods, 1990) meiner Doktorarbeit umfasst 54 Gespräche mit Lehrkräften aller Fachrichtungen und 60 Stunden Vorort-Beobachtung in Schulen. Die Auswertung der Gespräche erfolgte anhand einer Analyse der Renormalisierungspraxis (Schwartz & Durrive, 2003) von Lehrkräften in der konkreten Unterrichtssituation.

Wir werden zunächst feststellen, dass für Lehrkräfte die Ausbildung zur Staatsbürgerschaft durch die Schule in erster Linie mit der Ausbildung eines guten Schulkindes einhergeht, das die Regeln der Institution Schule kennt und befolgt. Daher entsprechen die Werte und Normen, die auch im Fach *Enseignement moral et civique* vermittelt werden, den Ansprüchen des Schulsystems und der Vorstellung, die sich Lehrkräfte von einem „guten Schulkind“ als Voraussetzung für die Ausbildung eines „guten Bürgers“ machen. Zudem werden wir feststellen, dass die staatsbürgerliche Erziehung nicht ausschließlich im Rahmen der moralischen und staatsbürgerlichen Erziehung erfolgt; vielmehr kommt sie auch in vielen anderen Momenten des Schulalltags (Gespräche mit der Schülerschaft, Konfliktlösung, Schulausflug) sowie bei der Vermittlung von Fachinhalten zum Ausdruck, denen die Lehrkräfte eine axiologische Bedeutung beimessen.

Schließlich werden wir diese beobachtete Realität der staatsbürgerlichen Erziehung an den öffentlichen französischen Sekundarschulen im Hinblick auf die europäischen Vorgaben (Lenoir,

¹ Die „moralische und staatsbürgerliche Erziehung“ wurde 2015 für sämtliche Schulstufen ab der Grundschule eingeführt. Hintergrund waren die islamistisch-fundamentalistische Terrorwelle in Frankreich und die Tatsache, dass zahlreiche französische Jugendliche in den syrischen Bürgerkrieg gezogen waren. Die damalige französische Regierung hatte darauf mit der Forderung nach einer verstärkten Vermittlung republikanischer Werte in den Schulen reagiert. Zu den Unterrichtsinhalten gehören Konzepte wie Würde, Freiheit, Solidarität, Laizität, Gerechtigkeitssinn, Respekt gegenüber Anderen, Gleichberechtigung von Frauen und Männern, Toleranz und Diskriminierungsfreiheit. (Anmerkung der Übersetzerin)

² <https://www.dfjw.org/forschung-und-evaluierung/aktuelle-forschungsprojekte/perspektiven-politischer-bildung-und-demokratiebildung-in-frankreich-und-deutschland.html>

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Xypras & Jamet, 2006) untersuchen, um zu verstehen, wie es im Rahmen des DFJW möglich ist Verbindungen herzustellen und die Situation in Frankreich zu befragen.

Wie kann es Lehrern gelingen, durch Anpassung an den lokalen Kontext und die Herausforderungen der Schulen sowie an eine gemeinsame europäische Konzeption von Staatsbürgerschaft, mit mehreren "Schulbürgerschaften" (Xypras, 2003) zu jonglieren und so ihre tägliche Arbeit in ein globaleres Projekt der Ausbildung von Bürgern in einer multikulturellen, diversifizierten Gesellschaft, die mit anderen Gesellschaften interagiert, zu integrieren?

Literaturangaben

Kahn, P. (2015). „*L'enseignement moral et civique*“ : vain projet ou ambition légitime ? *Éléments pour un débat*. („Die moralische und staatsbürgerliche Erziehung“: hoffnungsloses Projekt oder legitimer Anspruch? Ausgangspunkte für eine Debatte.) *Carrefours de l'éducation*, 1(39), S. 185-202.

Lenoir, Y., Xypras, C. & Jamet, C. (2006). *Ecole et citoyenneté. Un défi multiculturel*. (Schule und Bürgerschaft. Eine multikulturelle Herausforderung). Paris: Armand Colin.

Schwartz, Y. & Durive, L. (Hrsg.). (2003). *Travail & ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. (Arbeit und Arbeitswissenschaft. Gespräche über die menschliche Tätigkeit). Toulouse: Octarès.

Vincent, G. (1994). *L'école prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. (Ist die Schule in ihrer Form gefangen? Beschulung und Sozialisierung in den Industriegesellschaften). Lyon : Presse Universitaire de Lyon.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. (Die Ethnografie der Schule). (P. Berthier, & L. Legrand, Trads.) Paris: Armand Colin.

Xypras, C. (Hrsg.) (2003). *Les citoyennetés scolaires*. (Schulische Staatsbürgerschaften). Paris: PUF.

« Éducation à la citoyenneté : qu'est-ce que lisent et proposent les chercheur.e.s français.e.s ? »

Gabriela Valente

Résumé : Qu'y a-t-il derrière l'expression « éducation à la citoyenneté » ? Valeurs, unité nationale, principes, instruction morale et civique, socialisation politique, démocratie sont des exemples de ce qui peut être associé à cette notion, qui se présente de façon protéiforme dans les discours politiques, médiatiques et scientifiques. L'éducation à la citoyenneté, comme objet de recherche scientifique, semble toucher d'autres enjeux sociaux et problématiques en sciences de l'éducation. Comment les chercheurs en sciences de l'éducation comprennent-ils cette expression ? Quelles sont les thèmes de recherche abordés en lien avec l'« éducation à la citoyenneté » ? Quelles sont les propositions des chercheur.e.s pour une « éducation à la citoyenneté » ?

Dans le cadre de la recherche en cours *Perspectives pour l'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté en France et en Allemagne* de l'OFAJ pilotée par Jurgen Helmchen (Universität Leipzig) et Valérie Melin (Université de Lille), nous cherchons à comprendre ce qu'il y a derrière la notion d'« éducation à la citoyenneté » dans les discours scientifiques en sciences de l'éducation et de la formation. Pour se faire, nous mobilisons une démarche d'état de l'art à partir d'articles publiés dans cinq revues scientifiques qualifiantes en Sciences de l'éducation et de la formation, à savoir, *Carrefours de l'éducation*, *Revue française de pédagogie*, *Recherches et Éducatives*, *Éducation et Socialisation* et *Recherches en éducation*.

A partir de l'expression « éducation à la citoyenneté » interrogé dans les moteurs de recherche de Cairn et Open Edition, nous avons constitué un corpus de 102 textes publiés entre 2000 et 2020. Les textes sont analysés à partir de trois catégories : Thématiques en lien avec l'éducation à la citoyenneté, Définition de l'expression « éducation à la citoyenneté » et propositions de mise en place de dispositifs pour l'éducation à la citoyenneté en France et en Europe.

Nos premiers résultats pointent qu'il y a un consensus sur le fait que l'école a une responsabilité dans la formation des citoyens dans une société marqué par le pluralisme et que l'éducation à la citoyenneté ne peut s'apprendre qu'en pratique.

Ensuite, il y a une forme d'idéalisation d'une éducation à la citoyenneté « globale », tout en privilégiant la participation citoyenne d'où se déploierait une éducation politique, une éducation à la démocratie, à la paix et au développement durable dans une perspective critique et éthique. Dans ce sens, les auteurs suggèrent que l'éducation formelle ne doit pas le seul vecteur de l'éducation à la citoyenneté.

Enfin, même si le choix des revues peut représenter un biais dans cette étude, le travail de révision de littérature dans les revues choisies révèle que l'approche interdisciplinaire de sciences de l'éducation et de la formation permet une construction plus complète de la notion d' « éducation à la citoyenneté », prenant en considération sa polysémie. Cette expression permet, donc, d'étudier plusieurs phénomènes sociaux qui traversent l'éducation dans les établissements scolaires.

« Erziehung zur Bürgerschaft : Was verstehen französische Forschende darunter und wie lauten ihre Empfehlungen? »

Gabriela Valente

Zusammenfassung: Was verbirgt sich hinter dem Begriff „staatsbürgerliche Erziehung“? Werte, nationale Einheit, Prinzipien, moralische und staatsbürgerliche Erziehung, politische Sozialisierung und Demokratie sind Beispiele für mögliche Assoziationen mit diesem Begriff, der im politischen, medialen und wissenschaftlichen Diskurs auf vielfältige Weise auftaucht. Die Erziehung zur Bürgerschaft als wissenschaftlicher Forschungsgegenstand scheint sich mit anderen gesellschaftlichen Fragen und Problemen der Erziehungswissenschaften zu überschneiden. Wie verstehen Erziehungswissenschaftler*innen den Begriff? Welche Forschungsthemen werden im Zusammenhang mit der „Erziehung zur Bürgerschaft“ untersucht? Welche Empfehlungen geben Forschende für die „Erziehung zur Bürgerschaft“ ab?

Im Rahmen des von Jürgen Helmchen, Bernd Wagner (Universität Leipzig) und Valérie Melin (Universität Lille) geleiteten laufenden DFJW-Forschungsprojekts *Perspektiven politischer Bildung und Demokratiebildung in Frankreich und Deutschland*³ versuchen wir, zu verstehen, was sich hinter dem Begriff der „Erziehung zur Bürgerschaft“ im wissenschaftlichen Diskurs der Bildungs- und Erziehungswissenschaften verbirgt. Dazu verfolgen wir den neuesten Stand der Wissenschaft in diesem Bereich, ausgehend von Artikeln, die in fünf qualifizierten wissenschaftlichen Zeitschriften der Bildungs- und Erziehungswissenschaften veröffentlicht wurden: *Carrefours de l'éducation*, *Revue française de pédagogie*, *Recherches et Éducatons*, *Éducation et Socialisation* und *Recherches en éducation*.

Anhand der Ergebnisse einer Abfrage des Begriffs „Erziehung zur Bürgerschaft“ in den Suchmaschinen Cairn und Open Edition haben wir ein Korpus aus 102 im Zeitraum 2000 bis 2020 veröffentlichten Texten erstellt. Diese wurden anhand dreier Kategorien untersucht: Themen im Zusammenhang mit staatsbürgerlicher Bildung, Definition des Begriffs „staatsbürgerliche Bildung“ und Vorschläge für die Implementierung von staatsbürgerlichen Bildungssystemen in Frankreich und in Europa.

Unsere ersten Ergebnisse zeigen einen Konsens darüber, dass Schulen eine Verantwortung für die Erziehung der Bevölkerung in einer pluralistisch geprägten Gesellschaft tragen und dass Erziehung zur Staatsbürgerschaft nur in der Praxis gelernt werden kann.

Weiterhin kann eine gewisse Idealisierung einer „ganzheitlichen“ staatsbürgerlichen Bildung festgestellt werden; dabei wird der Akzent auf die Bürgerbeteiligung gelegt, aus der heraus sich eine politische Bildung sowie die Bildung zu Demokratie, Frieden und nachhaltiger Entwicklung in einer kritisch und moralisch gefestigten Perspektive entfalten soll. In diesem Sinne regen die Autoren an, die staatsbürgerliche Erziehung nicht ausschließlich der formalen Bildung zu überlassen.

Schließlich, und auch wenn es bei der Studie durch die Auswahl der Zeitschriften zu einer Verzerrung kommen kann, zeigt die Untersuchung der Quellen der gewählten Zeitschriften, dass der

³ <https://www.dfjw.org/forschung-und-evaluierung/aktuelle-forschungsprojekte/perspektiven-politischer-bildung-und-demokratiebildung-in-frankreich-und-deutschland.html>

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

interdisziplinäre Ansatz der Bildungs- und Erziehungswissenschaften eine vollständigere Konstruktion des Begriffs „staatsbürgerliche Erziehung“ ermöglicht, da er dessen Mehrdeutigkeit berücksichtigt. Folglich können mithilfe dieses Begriffs verschiedene gesellschaftliche Phänomene untersucht werden, die sich durch die schulische Erziehung hindurchziehen.

« Zur Konstituierung von Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Klassenzimmern - auf dem Weg zu einer europäischen Bürgerschaft? »

Christophe Straub

Résumé : Europa wächst zusammen, gesellschaftlich, kulturell und politisch. Dies gilt insbesondere für das Länderpaar Frankreich und Deutschland, einst erbitterte Kriegsgegner und nun als „der Motor Europas“ bezeichnet, und dieses Zusammenwachsen vollzieht sich nicht nur anhand großer politischer Gesten, sondern vor allem im Kleinen, durch stetigen Austausch, bi- bzw. multinationale Kontakte, Freundschaften, gemischte Familien, Verwandtschaftsbeziehungen und ähnliches. Zwangsläufig stellen sich hierbei auch Fragen einer gemeinsamen europäischen Bürgerschaft, einer gemeinsamen Basis bürgerlichen und zivilen Daseins, die schon seit Längerem diskutiert werden (Delory-Momberger 2011, Eis 2010).

Vereinzelte Studien legen allerdings nahe, dass es noch der Nationalstaat bzw. nationale und kulturelle Einflüsse sind, die maßgebliche Relevanz für die Herausbildung einer Rolle der Bürgerin, des Bürgers zu haben scheinen. Dies lassen jedenfalls erste qualitative Studien erkennen, die beispielsweise im Bereich der Schulbuchforschung entstanden sind. So konnte im Rahmen der Dissertationsstudie des Autors rekonstruiert werden, dass in verschiedenen französischen Schulbuchmaterialien eine Rolle des Citoyen konstruiert wird, deren konstitutiver Bestandteil im Austarieren und Rechten und Pflichten besteht, sozusagen adäquat ist mit den Erwartungen, die an Bürgerinnen und Bürger im Rahmen eines republikanischen Staatsverständnisses gestellt werden. Für Schulbuchmaterialien aus Deutschland konnten ähnliche, wenn auch nicht ganz so eindeutige national gerahmte Ergebnisse rekonstruiert werden, die letztlich dem Leitbild einer liberalen Bürgerin, eines liberalen Bürgers entsprechen (Straub 2018).

Im Rahmen dieses Vortrags sollen Ergebnisse eines empirischen und von der DFG geförderten Projekts zur Gegenstandskonstituierung in politisch-historischen Unterrichtssituationen (Leitung: Prof. Dr. Carla Schelle, Mainz) vorgestellt werden. Ziel ist es anhand von Sequenzen aus dem Fachunterricht zu rekonstruieren, wie die Rolle der Bürgerin, des Bürgers/der Citoyenne, des Citoyen auf der Mikroebene des Unterrichtsgeschehens von den Beteiligten (Schülerinnen, Schüler, Lehrpersonen) wechselseitig konstituiert wird. Es gilt dabei zu überprüfen, ob sich hierbei Muster, Varianzen feststellen lassen, die sich dem einen oder anderen kulturellen bzw. nationalen Raum zuordnen lassen. Dabei wird spannend sein zu sehen, ob sich die relativ eindeutigen Erkenntnisse der Schulbuchstudie auch für die Interaktion im Fachunterricht so bestätigen, oder ob nicht auch transnationale Aspekte bei der Konstituierung der Bürgerrolle auftreten, wie dies für andere Unterrichtsthemen bereits gezeigt werden konnte (Schelle/Straub 2018, Straub/Schelle 2020). Letztlich soll dieser Vortrag grundlegende empirische Erkenntnisse darüber liefern, wie Schülerinnen und Schüler ihre Rolle als zukünftige Bürgerinnen und Bürger in zwei benachbarten und verbundenen Ländern Europa konstituieren.

Literatur

Delory-Momberger, Christine (Hrsg.) (2011): *Europäische Bürgerschaft in Bewegung*. Münster/New York: Waxmann.

Eis, Andreas (2010): *Europäische Bürgerschaftsbildung. Die Neukonstruktion im europäischen Mehrebenensystem*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Schelle, Carla/Straub, Christophe: Zur Konstituierung moralischer Vorstellungen vor 1968 – fachliche und methodische Perspektiven transnationaler deutsch-französischer Unterrichtsrekonstruktionen, *Tertium Comparationis*, 24 (2), S. 206-227.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Straub, Christophe (2018): *Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern. Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule*. Münster/New York: Waxmann.

Straub, Christophe/Schelle, Carla (2020): "c'est votre droit et votre devoir" – transformative Prozesse in deutsch-französischen Unterrichtsrekonstruktionen zum Gegenstand Wahlen, in: Schelle, Carla et al. (Hrsg.): *Innovationen und Transformationen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung – Empirische Studien und Vergleiche zu Senegal, Togo, Burkina Faso, Frankreich und Deutschland*. Münster/New York : Waxmann-Verlag, S. 209-222.

« Construire le rôle de *Bürger*innen* et citoyennes et citoyens dans les salles de classe allemandes et françaises : vers une citoyenneté européenne ? »

Christophe Straub

Résumé : Les liens qui se tissent à l'intérieur de l'Europe ne cessent de se développer, aussi bien sur le plan social, culturel que politique. Pensons au couple franco-allemand, jadis ennemi de guerre acharnés, et qui aujourd'hui est considéré comme le « moteur de l'Europe ». Ce rapprochement, il ne s'opère pas que par de grands gestes politiques, mais aussi à un micro-niveau, dans l'échange constant, à travers les contacts binationaux voire multinationaux, par les amitiés, les familles mixtes, les liens de parenté et autres. Inévitablement, on en vient à se poser les questions d'une citoyenneté européenne commune et d'un fondement commun pour une existence citoyenne et civile qui font depuis longtemps objet de débats (Delory-Momberger 2011, Eis 2010).

Cependant, l'État national ou les influences nationales et culturelles restent les facteurs qui servent de référence prépondérante dans le développement du rôle de citoyenne et de citoyen. C'est ce qu'ont pu montrer les premières études qualitatives qui ont été menées par exemple dans le domaine de la recherche centrée sur les manuels scolaires. Ainsi, l'auteur a pu reconstruire, dans le cadre de ses recherches de doctorat, le fait que de nombreux manuels scolaires français composent un rôle de citoyen défini dont les éléments constitutifs consistent à prôner la pondération et à connaître ses droits et ses devoirs, c'est-à-dire être en adéquation avec ce que l'on attend des citoyennes et citoyens dans un état républicain. Côté allemand, l'analyse des manuels scolaires a également permis de reconstruire un cadrage national semblable, bien que moins évident, qui correspond à l'idée/au principe de la citoyenne libérale et du citoyen libéral (Straub 2018).

Dans le cadre de ce colloque, nous présenterons les résultats issus d'un projet empirique soutenu par la DFG, la fondation allemande pour la recherche, qui a porté sur la construction de l'objet dans des situations d'enseignement scolaire politico-historiques (sous la direction de Prof. Dr. Carla Schelle, Mayence). Le but en est de reconstituer à partir de séquences de cours scolaires comment se construit le rôle de citoyenne, de citoyen et de *Bürger*innen* au micro-niveau du déroulement du cours dans l'échange mutuel entre les personnes impliquées (élèves, personnel enseignant). Il s'agit dans ce cadre d'analyser si l'on peut constater des schémas et variances que l'on peut attribuer à un espace culturel ou national, ou à un autre. Dans ce contexte, il sera intéressant de comparer si les résultats plutôt manifestes obtenus dans l'étude réalisée sur les manuels scolaires sont confirmés dans l'interaction pendant les heures de cours, ou si d'autres aspects transnationaux jouent également un rôle dans la construction du rôle de citoyen, comme on a déjà pu le montrer dans le contexte d'autres thématiques de cours (Schelle/Straub 2018, Straub/Schelle 2020). Enfin, cette présentation permettra de partager des conclusions empiriques fondamentales sur la manière dont les élèves construisent leur rôle de futurs citoyennes et citoyens de deux pays d'Europe voisins et liés l'un à l'autre.

Bibliographie

Delory-Momberger, Christine (dir.), *Citoyenneté européenne – désirs d'Europe, regards des marges*, L'Harmattan, Paris, 2011.

Eis, Andreas, *Europäische Bürgerschaftsbildung. Die Neukonstruktion im europäischen Mehrebenensystem*, Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag, 2010.

Schelle, Carla/Straub, Christophe, « Zur Konstituierung moralischer Vorstellungen vor 1968 – fachliche und methodische Perspektiven transnationaler deutsch-französischer Unterrichtsrekonstruktionen », *Tertium Comparationis*, 24 (2), 2018, p. 206-227.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Straub, Christophe, *Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern. Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule*, Münster/New York, Waxmann, 2018.
Straub, Christophe/Schelle, Carla, « 'C'est votre droit et votre devoir' – transformative Prozesse in deutsch-französischen Unterrichtsrekonstruktionen zum Gegenstand Wahlen », in Schelle, Carla *et al.* (dir.), *Innovationen und Transformationen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung – Empirische Studien und Vergleiche zu Senegal, Togo, Burkina Faso, Frankreich und Deutschland*, Münster/New York, Waxmann-Verlag, 2020, p. 209-222.

Atelier 2

« Déterminants de l'eurosepticisme auprès des jeunes en France et en Allemagne : les gagnants contre les perdants ? / Determinanten des Europaskeptizismus in der Jugend Frankreichs und Deutschlands : Die Gewinner gegen die Verlierer ? »

Lev Lhommeau

Résumé : Les jeunes sont moins eurosceptiques que les personnes plus âgées (Leruth, Startin, & Usherwood, 2018). L'exemple le plus médiatisé a certainement été le BREXIT où les jeunes ont majoritairement voté pour le maintien du Royaume-Uni au sein de l'UE, tandis que les personnes plus âgées y étaient plus largement opposées (Sloam & Henn, 2019). En France et en Allemagne, l'on peut également observer une différence entre les groupes d'âge. Cependant, la jeunesse n'est pas homogène, il y a également une fracture au sein de la jeunesse sur les questions européennes (Leruth et al., 2018). Comme pour la population générale, les déterminants des attitudes eurosceptiques parmi les jeunes font débat. Dans son « économie politique du populisme », Manow (2018) affirme qu'en Europe continentale, ce ne seraient pas les « perdants de la mondialisation », mais avant tout les *insiders* qui se tournent vers le populisme de droite – ce qui va de pair avec l'eurosepticisme. Mais, il y a des raisons de croire que c'est différent au sein de la jeunesse : en effet, les jeunes peu diplômés, « petits blancs », que l'on peut qualifier de « perdants de la mondialisation », sont les laissés pour compte de l'« *upgrading* » de la structure de l'emploi. Cela pourrait favoriser l'eurosepticisme et qu'ils se perçoivent comme une « nouvelle minorité » (Gest, 2016). Inversement, les jeunes très diplômés et issus des classes sociales moyennes et supérieures, les « gagnants de la mondialisation », peuvent considérer l'Union européenne comme une chance (par exemple l'« effet ERASMUS ») (Mitchell, 2015). Cette communication tente de vérifier ce qu'il en est à l'aide des données de l'Enquête sociale européenne (ESS). Nous analyserons si l'entrée sur le marché du travail, phase que la littérature qualifie d'*impressionnable* ou *formative years*, explique les différences d'attitudes face à l'Union européenne en fonction de l'âge.

Junge Menschen sind weniger euroskeptisch als ältere (Leruth et al., 2018). Das auffälligste Beispiel war sicherlich der BREXIT, bei dem junge Menschen mit überwältigender Mehrheit für den Verbleib des Vereinigten Königreichs in der EU stimmten, während sich ältere Menschen mehrheitlich dagegen aussprachen (Sloam & Henn, 2019). In Frankreich und Deutschland ist auch ein Unterschied zwischen den Altersgruppen zu beobachten. Die Jugend ist jedoch nicht homogen, sondern sie ist in europapolitischen Fragen ebenfalls gespalten (Leruth et al., 2018). Wie bei der Allgemeinbevölkerung sind die Determinanten europaskeptischer Einstellungen unter jungen Menschen Gegenstand wissenschaftlicher Kontroversen. In seiner „Politischen Ökonomie des Populismus“ argumentiert Manow (2018), dass sich in Kontinentaleuropa nicht die „Globalisierungsverlierer“, sondern vor allem die „*Insider*“ dem Rechtspopulismus zuwendeten – was mit Euroskepsis einhergeht. Es gibt jedoch Grund zur Annahme, dass dies bei der Jugend anders ist: Tatsächlich sind junge Menschen mit geringer formaler Bildung - „*petits blancs*“ („*white working class*“), die als „Globalisierungsverlierer“ bezeichnet werden können - die beim „*Upgrading*“ der Beschäftigungsstruktur Ausgestoßenen. Das kann die Wahrnehmung als „neue Minderheit“ (Gest, 2016) und Europaskeptizismus begünstigen. Umgekehrt können junge Hochqualifizierte aus mittleren und oberen sozialen Klassen, „Globalisierungsgewinner“,

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

die Europäische Union als Chance begreifen (z.B. der „ERASMUS-Effekt“) (Mitchell, 2015). Dieses Papier versucht dies mit Daten aus dem *European Social Survey* (ESS) zu klären. Wir werden untersuchen, ob der Eintritt in den Arbeitsmarkt, eine Lebensphase, die in der Literatur als „*impressionable*“ oder „*formative years*“ beschrieben wird, die Unterschiede in den Einstellungen gegenüber der Europäischen Union nach Alter erklären kann.

Références bibliographiques

Kahn, P. (2015). "L'enseignement

Gest (2016). *The New Minority. White Working Class Politics in an Age of Immigration and Inequality*. Oxford/New York: Oxford University Press

Leruth, Startin & Usherwood, S. (2018). *The Routledge Handbook of Euroscepticism*. London/New York: Routledge

Manow, P. (2018). *Die politische Ökonomie des Populismus*. Berlin: Suhrkamp

Mitchell (2015). Rethinking the 'Erasmus Effect' on European Identity. *Journal of Common Market Studies*, 53(2), 330-348

Sloam & Henn (2019). Young Cosmopolitans Against Brexit. In J. Sloam & M. Henn (Eds.), *Youthquake 2017: The Rise of Young Cosmopolitans in Britain* (pp. 71-89). Cham : Springer International Publishing

« Construire la citoyenneté Européenne pour et avec les étudiant.e.s de l'enseignement du supérieur : approche par la recherche-action franco-allemande »

Frédérique Montandon, Jérôme Mbiatong, Hakima Mounir, Silvia Melo Pfeifer

Résumé : Cette communication propose une réflexion d'ordre théorique et méthodologique sur la sensibilisation des étudiants de l'enseignement supérieur aux enjeux et aux valeurs européennes et la mobilisation de ces derniers pour l'Europe via des outils pédagogiques et des rencontres transnationales/interculturelles. Il s'agira plus précisément de réfléchir aux méthodes et aux outils futurs pouvant être co-construits avec ces étudiant.e.s dans la voie d'une réflexion quant à l'identité et la citoyenneté européennes, en partant de l'idée que la citoyenneté européenne n'est pas tant un statut donné d'en haut qu'un objet à construire par en bas ; et là réside sans doute une vraie responsabilité collective.

La diversité culturelle et les contacts interculturels sont devenus des réalités de la vie moderne pour lesquelles le développement des compétences interculturelles est considéré comme une réponse adéquate. Pourtant, on peut noter ces dernières années la recrudescence de phénomènes tels que le racisme, les sexismes, la xénophobie, l'antisémitisme, la discrimination religieuse, etc. qui, couplées à des phénomènes majeurs récents comme le terrorisme, les crises migratoires, mettent à l'épreuve le modèle de la diversité comme ressource.

Envisager une recherche-action-formation franco-allemande avec des étudiant.e.s sur la question de l'éducation à l'interculturel et à la citoyenneté européenne repose sur les constats que les mobilités – internationales, sociales, psychiques, etc. (Fortun, Lafont, Montandon, 2018)- rencontrent des résistances de mise en œuvre pour certains étudiants (MICEP[1]). Les difficultés de rencontre de l'Autre semblent reposer sur la présence de conceptions figées de la citoyenneté européenne ou de la diversité, nécessitant une approche pédagogique privilégiant le développement d'une pensée critique active et réflexive. La formation des étudiants des universités de Hambourg et de Créteil par la recherche et la rencontre interculturelle renvoie à des dispositifs comme le voyage, en tant que possibilité de construction de soi par la rencontre de l'ailleurs[2], l'échange interuniversitaire et interdisciplinaire (Sciences de l'éducation ; didactique des langues romanes), et la mise en place d'une pédagogie participative qui s'appuie sur l'éducation populaire et s'inspire de Paulo Freire. Cette dernière a déjà été mise en œuvre dans des projets de recherche et de formation visant à développer des compétences interculturelles à travers un engagement réflexif.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

La formation détient un rôle essentiel pour comprendre et réfléchir sur l'hétérogénéité présentée comme croissante (Putnam, 2007), et les diverses conceptions de la citoyenneté européenne qui amènent à constater une réelle difficulté dans la construction d'un sentiment d'appartenance européenne.

Se former à travers une recherche qui questionne la conception de la citoyenneté, son histoire, la diversité de points de vue ou encore le sentiment d'appartenance (Hermès, 1999), dans le cadre de l'éducation à l'interculturel (Abdallah-Pretceille, 2011), vise à développer des compétences transversales et critiques permettant de s'attaquer aux inégalités et aux problèmes découlant des perceptions de la diversité, et d'accroître la participation, l'autonomie, l'intégration et le déploiement du potentiel humain. Quelles conditions créer pour que les citoyens dans leur diversité puissent vivre ensemble ? L'éducation et la formation sont à la fois des domaines et des facteurs clés pour améliorer la compétence interculturelle, le sentiment d'appartenance à une communauté, la prise en compte de l'Autre (capacité à changer de perspective - Byram, 1997 ; Livre Blanc sur le Dialogue interculturel du Conseil de l'Europe, 2008).

[1] Micep, dispositif de formation Erasmus + auquel nous avons participé et mise en place depuis 3 ans –voir le site micep.net
[2] Colloque international, "Voyage et formation de soi". Se former par l'épreuve de l'ailleurs et de la rencontre. Du 15 au 17 juin 2017. Université de Tours et université de Rennes.

« Aufbau einer europäischen Bürgerschaft sowohl für Studierende als auch mit ihnen : ein deutsch-französischer Aktionsforschungsansatz »

Frédérique Montandon, Jérôme Mbiatong, Hakima Mounir, Silvia Melo Pfeifer

Zusammenfassung: Dieser Beitrag bietet eine theoretische und methodische Betrachtung zur Sensibilisierung von Hochschulstudierenden für europäische Fragen und Werte sowie zu ihrer Mobilisierung für Europa durch pädagogischen Instrumente und grenzüberschreitende/interkulturellen Begegnungen. Genauer gesagt soll über zukünftige Methoden und Werkzeuge nachgedacht werden, die gemeinsam mit den Studierenden im Rahmen von Überlegungen zur europäischen Identität und Bürgerschaft erstellt werden können. Dabei wird von der Idee ausgegangen, dass die europäische Bürgerschaft kein von oben verordneten Zustand ist, sondern vielmehr ein Gebilde, dass von unten konstruiert werden muss; und daraus ergibt sich eine eindeutig kollektive Verantwortung.

Kulturelle Vielfalt und interkulturelle Kontakte sind zu modernen Lebenswirklichkeiten geworden und die Herausbildung interkultureller Kompetenzen gilt als eine geeignete Antwort auf diese Situation. Dennoch war in den vergangenen Jahren ein Wiederaufleben von Erscheinungen wie Rassismus, Sexismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, religiöser Diskriminierung u. ä. zu beobachten, die in Verbindung mit den in jüngster Zeit aufgetretenen gesellschaftlichen Problemen wie Terrorismus und Flüchtlingskrise das Modell der Diversität als Ressource auf die Probe stellen.

Die Idee eines deutsch-französischen Aktionsforschungsseminars mit Studierenden zum Thema interkulturelle Bildung und europäische Bürgerschaft basiert auf der Beobachtung, dass Mobilität – ob international, sozial, psychisch usw. (Fortun, Lafont, Montandon, 2018) – bei manchen Studierenden auf Widerstand stößt (MICEP[1]). Die Schwierigkeiten, die in der Begegnung mit dem Anderen liegen, scheinen auf erstarrten Vorstellungen von der europäischen Bürgerschaft oder der Diversität zu beruhen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit eines pädagogischen Ansatzes, der vorrangig auf die Entwicklung einer aktiven und reflexiven kritischen Denkweise setzt. Bei der an den Universitäten Hamburg und Créteil praktizierten Ausbildung von Studierenden über interkulturelle Forschung und Begegnungen kommen Dispositive zum Einsatz wie das Reisen als Möglichkeit der Selbstkonstruktion durch die Begegnung mit dem Woanders[2], der interuniversitäre und interdisziplinäre Austausch (Erziehungswissenschaften, Didaktik der romanischen Sprachen) sowie eine partizipative Pädagogik, die auf die politische Bildung aufbaut und von Paulo Freire inspiriert ist. Diese kam bereits bei Forschungs- und Ausbildungsprojekten zum Einsatz, die darauf abzielten, interkulturelle Kompetenzen über ein reflektierendes Engagement aufzubauen.

Die Ausbildung spielt eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, die als wachsend dargestellte Heterogenität zu verstehen und zu reflektieren (Putnam, 2007), sowie die verschiedenen Konzeptionen der europäischen Bürgerschaft, was zu der Beobachtung führt, dass es in der Tat schwierig ist, ein Gefühl der europäischen Zugehörigkeit aufzubauen.

Ausbildung anhand einer Forschung, die im Rahmen einer interkulturellen Erziehung (Abdallah-Pretceille, 2011) das Konzept der Bürgerschaft, ihre Geschichte, die Vielfalt von Standpunkten oder auch das Zugehörigkeitsgefühl untersucht (Hermès, 1999), zielt auf die Entwicklung transversaler und kritischer

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Kompetenzen ab, mit denen wir die aus der Wahrnehmung der Vielfalt resultierenden Ungleichheiten und Probleme angehen und die Partizipation, Autonomie, Integration und Entfaltung des menschlichen Potenzials erhöhen können. Mit welchen Voraussetzungen kann dafür gesorgt werden, dass Bürgerschaft in seiner ganzen Vielfalt ausgelebt werden kann? Bildung und Ausbildung sind sowohl Schlüsselbereiche als auch wesentliche Faktoren, um die interkulturelle Kompetenz, das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft und die Berücksichtigung des Anderen zu stärken (Fähigkeit zum Perspektivwechsel - Byram, 1997, Weißbuch zum interkulturellen Dialog des Europarats, 2008).

[1] Micep, ein Bildungsdispositiv im Rahmen von Erasmus +, an dessen Umsetzung ich seit 3 Jahren beteiligt bin – siehe die Website micep.net

[2] Internationales Kolloquium, „Voyage et formation de soi. Se former par l'épreuve de l'ailleurs et de la rencontre“. (*Reisen und Selbstbildung. Sich anhand der Erfahrung des Woanders und der Begegnung bilden*). 15 - 17. Juni 2017. Universität Tours und Universität Rennes.

« Échanges franco-allemands : les effets formatifs d'un voyage d'études dans le cadre de la formation universitaire en intervention sociale »

Izabel Galvao, Ulrike Brizay, Daniel Verba

Résumé : La construction de la citoyenneté européenne est un défi qui touche particulièrement la jeunesse. Les programmes de mobilité internationale destinés aux jeunes s'appuient sur les vertus des échanges interculturels dans l'espace européen comme moyen d'y contribuer. C'est dans ce cadre que s'inscrit la collaboration entre l'IUT de Bobigny/Université Sorbonne Paris Nord et l'Université catholique de sciences sociales appliquées de Berlin/KHSB.

Une première étape de cette collaboration a donné lieu à de missions Erasmus de deux d'entre nous qui ont débouché sur des enseignements à Berlin et à Paris ainsi que sur la réalisation d'une enquête franco-allemande visant à mesurer la sensibilité des étudiants français et allemands aux questions européennes. Un article avec les résultats de l'enquête a été publié dans la revue allemande *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*[1].

En 2019, la collaboration a pris la forme d'un voyage d'études impliquant les promotions de la licence professionnelle « métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle » de l'IUT de Bobigny et des étudiants en « travail social, éducation spécialisés, pédagogie de la petite enfance » de la KHSB. Dans un programme co-construit avec les étudiants, ce projet met l'accent sur la dimension professionnelle du voyage en fixant l'objectif d'élargir le regard sur les modes d'intervention dans le champ social et socioculturel à travers des visites et des rencontres organisées dans les deux pays d'accueil.

Les étudiant.es prennent un rôle actif dans l'identification de terrains professionnels à visiter. Les pratiques en lien avec la question de la migration mobilisent particulièrement leur intérêt. Notre enquête avait déjà montré que les jeunes des deux pays mentionnent la migration comme le défi social le plus important tant au niveau national qu'europpéen. En outre, les résultats ont permis de constater que les futurs professionnels du travail social attachent une importance particulière à l'échange professionnel par-delà les frontières nationales. Ainsi, 97 % des étudiants allemands et 86 % des étudiants français interrogés ont déclaré que la connaissance des méthodes de travail utilisées pour relever les défis dans d'autres pays peut contribuer à améliorer le travail social dans leur propre pays. Ainsi, l'espoir de voir dans le pays voisin des expériences innovantes pouvant inspirer leurs pratiques professionnelles ou militantes s'est souvent exprimé au moment de la préparation du voyage.

La réflexion sur les effets formatifs de ce dispositif pédagogique basé sur la mobilité internationale et l'échange interculturel ouvre des perspectives de recherche que nous souhaitons explorer. Nous partons de l'hypothèse que ces effets formatifs diffèrent en fonction du pays dont ils partent – France ou Allemagne – et du capital pluriculturel dont dispose chaque étudiant.e. D'une part des jeunes pour lesquels le voyage d'études représente une première perspective de partir en Europe ou plus largement à l'étranger ; d'autre part, des jeunes qui disposent déjà d'un capital pluriculturel de par leurs histoires familiales et/ou de la participation à d'autres échanges internationaux.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

A la suite de nos expériences partagées, nous nous posons les questions suivantes : Quelles significations l'échange interculturel entre étudiant.es et plus spécifiquement l'ouverture à d'autres pratiques professionnelles revêtent pour les étudiants allemands et français ? Les échanges franco-allemands contribuent-ils à la construction d'une identité européenne partagée par les étudiant.es des deux pays ? Prend-elle une signification particulière chez les étudiant.es ayant des racines non-européennes ? En quoi l'expérience d'un groupe majoritaire devenu minoritaire en situation de mobilité, permet-il de mieux comprendre les épreuves que traversent les personnes en situation de migration ?

Ces questions constituent le point de départ pour l'enquête que nous mettrons en place durant l'année universitaire 2021-2022, quand, à l'issue de la crise sanitaire, nous pourrions reprendre les voyages. La présente communication en présentera l'argumentaire et la démarche méthodologique.

[1] Brizay U. et Verba D., « Europa vor der Wahl, Europäische sozialpolitik in der Wahrnehmung deutscher und französischer studenten der sozialen Arbeit », *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, Beltz Juventa, 2/2019, Berlin.

« Deutsch-französischer Austausch: Die prägende Wirkung einer Studienreise im Rahmen der universitären Ausbildung im Bereich Sozialarbeit »

Izabel Galvao, Ulrike Brizay, Daniel Verba

Zusammenfassung: Der Aufbau der europäischen Bürgerschaft stellt eine Herausforderung besonders für junge Menschen dar. Die internationalen Jugend-Mobilitätsprogramme sollen über die positiven Auswirkungen des interkulturellen Austauschs im europäischen Raum dazu beitragen. Das ist auch der Rahmen, in dem die Zusammenarbeit zwischen dem IUT Bobigny/Universität Sorbonne Paris Nord und der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin/KHSB angesiedelt ist.

Während der ersten Kooperationsphase nahmen zwei Mitglieder unseres Teams an einer Erasmus-Initiative teil, die zu einer Lehrtätigkeit in Berlin und Paris sowie zur Durchführung einer deutsch-französischen Umfrage führte. Diese hatte das Ziel, die Sensibilität deutscher und französischer Studierender für europäische Themen zu messen. Die Ergebnisse der Umfrage wurden in einem Artikel der Zeitschrift *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* veröffentlicht[1].

2019 führte die Partnerschaft zu einer Studienreise, an der Studierende der Fachbereiche „*Métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle*“⁴ des IUT Bobigny und „Soziale Arbeit, Heilpädagogik, Kindheitspädagogik“ der KHSB teilnahmen. Das gemeinsam mit den Studierenden erstellte Projektprogramm war vor allem auf berufsorientierte Inhalte ausgerichtet und setzte der Reise das Ziel, anhand von Besichtigungen und Begegnungen in beiden Ländern den Blick auf die Arbeitsmethoden im sozialen und soziokulturellen Bereich zu erweitern.

Die Studierenden beteiligten sich aktiv an der Suche nach den Praxisbereichen, die im Rahmen des Programmes besichtigt wurden. Dabei zeigten sie sich besonders an der Arbeit im Bereich Migration interessiert. Unsere Umfrage hatte bereits gezeigt, dass die jungen Menschen beider Länder die Migration als wichtigste gesellschaftliche Herausforderung auf nationaler und europäischer Ebene ansehen. Ferner zeigten die Ergebnisse, dass die zukünftigen Sozialarbeiter*innen besonderen Wert auf den fachlichen Austausch über Ländergrenzen hinweg legen. So gaben 97 % der in Deutschland befragten und 86 % der in Frankreich befragten Studierenden an, die Kenntnis der in anderen Ländern zur Bewältigung der Herausforderungen angewandten Methoden könne dazu beitragen, die Sozialarbeit im eigenen Land zu verbessern. Auch bei der Vorbereitung der Reise wurde vermehrt die Hoffnung geäußert, im Nachbarland innovative Praktiken zu entdecken und sich an ihnen für die eigene berufliche oder ehrenamtliche Praxis zu inspirieren.

Die Überlegungen zu den prägenden Auswirkungen dieses auf internationale Mobilität und interkulturellen Austausch aufbauenden Dispositivs eröffnet Forschungsperspektiven, die wir im Weiteren erkunden wollen. Wir gehen davon aus, dass diese prägende Wirkung je nach Herkunftsland – Deutschland oder Frankreich – und in Abhängigkeit zum multikulturellen Kapital eines jeden Studierenden unterschiedlich ausfällt: auf der einen Seite Jugendliche, für die diese Studienfahrt die

⁴ Ein Studiengang, der verschiedene Aspekte der Sozial- und Jugendarbeit umfasst und mit einer *Licence Pro* abgeschlossen wird (Niveau Bachelor).

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

erste Möglichkeit darstellt, in ein anderes europäisches Land oder generell ins Ausland zu reisen; auf der andern Seite junge Menschen, die aufgrund ihrer Familiengeschichte und/oder der Teilnahme an anderen internationalen Austauschprojekten bereits über ein multikulturelles Kapital verfügen.

Nach Abschluss unserer gemeinsamen Erfahrungen stellen wir uns folgende Fragen: Welche Bedeutung haben der interkulturelle Studierendenaustausch und insbesondere die Öffnung für andere Berufspraktiken für die in Deutschland und Frankreich Studierenden? Trägt der deutsch-französische Austausch zum Aufbau einer den Studierenden beider Länder gemeinsamen europäischen Identität bei und nimmt diese im Fall von Studierenden nicht-europäischer Herkunft eine besondere Bedeutung ein? Inwiefern kann uns die Erfahrung einer Mehrheitsgruppe, die in der Mobilitätssituation zur Minderheit wird, zu einem besseren Verständnis der schwierigen Erfahrungen von Menschen in einer Migrationssituation verhelfen?

Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt für eine Untersuchung, die wir für das Studienjahr 2021-2022 planen, wenn wir nach Ende der COVID-Krise unsere Reisetätigkeit wiederaufnehmen können. Das Konzept und der methodische Ansatz dieser Studie werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt.

[1] Brizay U. und Verba D., „Europa vor der Wahl, Europäische Sozialpolitik in der Wahrnehmung deutscher und französischer Studenten der sozialen Arbeit“, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Beltz Juventa, 2/2019, Berlin.

Atelier 3

« On est tous pareils, on a juste des difficultés »

Valerie Viné Vallin

Résumé : Quel point commun peut-il y avoir entre Kirsten Bruhn qui est l'une des athlètes allemandes les plus médaillées, ou Virginie Delalande, avocate en France et Sarah Gorgy, docteure en droit *honoris causa* de l'université de Nottingham ? Cette liste est non exhaustive.

Toutes sont handicapées.

Cependant la littérature avance que le handicap n'est que liminalité (Blanc, 2017) ou exclusion. Or chacune de ces femmes ont cherché à transcender ce rapport qui les enfermait dans une relation au monde qui se définissait entre inclusion et exclusion.

Cette recherche se propose d'étudier l'inclusion de jeunes dans le système scolaire en France métropolitaine. Ils sont âgés entre 10 et 18 ans.

Ces vingt-sept jeunes rencontrés sont tous porteur soit d'un handicap. Et pour beaucoup d'entre eux, ils s'inscrivent dans une même dynamique que leurs aînés précités en affirmant qu'« on est tous pareils, on a juste des difficultés » (Viné Vallin, 2020).

Au regard des noms cités en préambule, nous pouvons constater que cette pensée dépasse les frontières d'un pays, d'une communauté. Il convient de s'interroger comment ces jeunes ont procédé pour trouver leur place, au sein de leur famille, de leur établissement scolaire, de la société et de pouvoir affirmer « on est tous pareils, on a juste des difficultés » ?

Devons-nous ces avancées aux diverses réglementations françaises et internationales qui œuvrent pour une communauté inclusive ou à un travail plus personnel intervenue au sein de la cellule familiale, scolaire ou autre ?

Nous avons cherché à appréhender le handicap à travers le regard, les émotions de jeunes porteurs d'un handicap cognitif et d'interroger le quotidien réellement vécu de ces élèves à un moment charnière de leur vie : leur(s) orientation(s). L'objectif de ce travail biographique (Delory-Momberger, 2005) est d'identifier les processus, les apprentissages qui ont permis pour certains de surmonter ce traumatisme et rendu possible cette résilience (Cyrulnik & Seron, 2013) et l'éclosion d'un nouvel être pleinement inclus dans la société.

Comment aller à la rencontre de ces jeunes, en prenant « soin d'eux » ? J'ai en premier lieu choisi de les aborder par le biais d'entretiens semi-directifs. Mais pour une grande majorité, j'ai plutôt

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

laissé la parole au jeune, le laissant se raconter et livrer son histoire, son parcours, en lui laissant la possibilité de se raconter, tel qu'ils se percevaient à cet instant « t ». J'ai également interrogé leurs parents, leurs enseignants sur les parcours scolaires de ces jeunes et les temps où se sont jouées des orientations, l'éventail des choix proposés, les circonstances, personnes ou évènements qui ont pu avoir un impact sur les choix. Cela afin de comprendre les processus, les enjeux et ce qui a été pris en compte. Et enfin, il m'importait de savoir s'ils referaient les mêmes choix.

Nous avons élaboré un schème spécifique pour chaque individu en analysant le récit de chacun à partir de catégories existantes qui découlaient de mes lectures autour des théories de justice. Pour approfondir cette première analyse, j'ai utilisé quatre catégories présentées par Delory-Momberger (2005) : « les formes formelles », « les schémas d'action », « les motifs récurrents » et « la gestion biographique ». Puis chacun d'eux ont été mis en parallèle les uns par rapport aux autres pour en arriver aux quatre cheminements. Les retranscriptions et interprétations ont été soumises aux acteurs ayant participé à l'enquête et à un collègue de chercheurs.

En termes de résultats, au-delà de la législation, le regard des proches sur la différence semble important et impulsée ce processus libérateur et inclusif.

Références bibliographiques

- Blanc, A. (2017). Handicap est liminalité. In *Handicap : Une identité entre deux* (p. 61-76). Toulouse : Érès. <https://www.cairn.info/handicap-une-identite-entre-deux--9782749257044-page-61.htm>
- Cyrulnik, B., & Seron, C. (2013). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?* Éd. Fabert.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Economica : Anthropos.
- Viné Vallin, V. (2020). *Handicap cognitif et formation : Parcours d'élèves de 10 à 18 ans dans l'accès aux savoirs et à la qualification*. Université Sorbonne Paris Nord.

« Wir sind alle gleich, uns fallen nur manche Dinge schwer »

Valerie Viné Vallin

Zusammenfassung: Was haben Kirsten Bruhn, eine der erfolgreichsten deutschen Sportlerinnen, die französische Rechtsanwältin Virginie Delalande und Sarah Gorgy, die von der Universität Nottingham mit einem Ehrendokortitel ausgezeichnet wurde, gemeinsam? Und die Aufzählung könnte noch verlängert werden.

Sie alle leben mit einer Behinderung.

In der Literatur wird die Behinderung verbreitet auf Liminalität (Blanc, 2017) oder Ausgrenzung reduziert. Dabei hat jede einzelne dieser Frauen versucht, gerade diese auf Inklusion oder Ausgrenzung beschränkte Beziehung zur Gesellschaft zu überwinden.

Die vorliegende Studie möchte sich mit der Inklusion von acht- bis zehnjährigen Kindern im französischen Schulsystem beschäftigen.

Die 27 Kinder, auf die sich die Studie bezieht, haben alle eine Behinderung. Und die meisten von ihnen befinden sich in der gleichen Situation wie die oben angesprochenen Erwachsenen, wenn sie sagen „Wir sind alle gleich, uns fallen nur manche Dinge schwer“ (Viné Vallin, 2020).

Die einführend genannten Beispiele zeigen, dass diese Einstellung über Ländergrenzen oder gesellschaftliche Gruppe hinaus verbreitet ist. Wir wollen der Frage nachgehen, wie es diese Jugendlichen geschafft haben, ihren Platz in der Familie, in Schule und Gesellschaft zu finden und zu der Feststellung „Wir sind alle gleich, uns fallen nur manche Dinge schwer“ zu gelangen.

Sind diese Fortschritte verschiedenen französischen oder internationalen Vorschriften zugunsten einer inklusiven Gesellschaft zu verdanken, oder eher persönlicheren Bemühungen im Kreise ihrer Familie, Schule oder sonstigen gesellschaftlichen Gruppe?

Wir haben versucht, die Behinderung anhand aus der Sicht und mit den Emotionen von kognitiv beeinträchtigten jungen Menschen zu verstehen und den konkreten Alltag dieser Schüler*innen in einem entscheidenden Moment ihres Lebens zu untersuchen: der schulische(n) Orientierung(en). Das Ziel der biografischen Arbeit (Delory-Momberger, 2005) liegt darin, die Abläufe und den Lernprozess zu identifizieren, die es manchen ermöglicht haben, das Trauma zu überwinden und die diese Resilienz

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

(Cyrulnik & Seron, 2013) und das Aufblühen eines neuen und völlig in die Gesellschaft integrierten Wesens ermöglicht haben.

Wie kann man diesen Kindern begegnen und sich „ihrer annehmen“? Ich hatte mich entschlossen, sie zunächst in Form eines leitfadengestützten Interviews zu befragen. Meistens habe ich ihnen jedoch das Wort überlassen und sie ihre Geschichte und ihren Werdegang erzählen lassen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich so darzustellen, wie sie sich selbst im konkreten Moment wahrnahmen. Auch ihre Eltern und Lehrer*innen habe ich zur schulischen Laufbahn der Kinder sowie zu dem Zeitpunkt befragt, als über ihre Orientierung entschieden wurde, über die angebotenen Wahlmöglichkeiten und die Umstände, Personen oder Ereignisse, die bei der Entscheidung eine Rolle gespielt haben. All dies, um die Prozesse und Aspekte zu verstehen, die bei der Entscheidung berücksichtigt wurden. Und schließlich war es mir wichtig, zu erfahren, ob sie die gleiche Wahl noch einmal treffen würden.

Für jeden Einzelnen wurde ein spezielles Schema erarbeitet, mit dem die Geschichte jedes und jeder Einzelnen auf der Grundlage bestehender Kategorien analysiert werden konnte, die sich aus der Lektüre zu Gerechtigkeitstheorien herleitete. Diese erste Analyse wurde anschließend über vier von Delory-Momberger (2005) dargestellte Kategorien vertieft: „formale Formen“, „Aktionsschemata“, wiederkehrende Motive“ und „biografischer Umgang“. Anschließend wurde jede oder jeder von ihnen mit den anderen verglichen, um vier mögliche Verläufe zu ermitteln. Die Abschriften und Auslegungen wurden den an der Studie beteiligten Akteur*innen sowie einem Wissenschaftskollegium vorgelegt.

Was die Ergebnisse betrifft, so scheint der Prozess der Befreiung und der Inklusion über die Gesetzgebung hinaus vor allem durch die Art und Weise bedingt zu werden, wie die Angehörigen mit der Verschiedenheit umgehen.

Références bibliographiques

Blanc, A. (2017). Handicap est liminalité. In *Handicap : Une identité entre deux* (p. 61-76). Toulouse : Érès. <https://www.cairn.info/handicap-une-identite-entre-deux--9782749257044-page-61.htm>

Cyrulnik, B., & Seron, C. (2013). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?* Éd. Fabert.

Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Economica : Anthropos.

Viné Vallin, V. (2020). *Handicap cognitif et formation : Parcours d'élèves de 10 à 18 ans dans l'accès aux savoirs et à la qualification*. Université Sorbonne Paris Nord.

« Le cours de religion : lieu d'apprentissage de la convivance européenne ? »

Azyza Deiab

Résumé : Aujourd'hui, l'Europe est confrontée à de nombreux défis politiques et sociaux différents. Outre la discussion sur la souveraineté des États, la manière appropriée de gérer les frontières européennes extérieures et intérieures ou la montée des partis populistes de droite, se pose également la question des processus de décolonisation nécessaires et des migrations, tant à l'intérieur que de l'extérieur de l'Europe. Une question qui se retrouve dans nombre de ces points est généralement celle de la gestion de la pluralité. L'Union européenne dans son ensemble est une communauté dans la diversité, elle est fondée sur la pluralité, ce qui soulève des questions sur le sentiment d'appartenance et les conceptions identitaires de ses citoyens.ne.s.

En ce qui concerne l'Allemagne et la France, la complexité des rapports politiques avec la pluralité religieuse est centrale dans ce contexte. Pensons, par exemple, au débat sur le "communautarisme" en France, dans lequel la crainte d'une désintégration de la "république une et indivisible", notamment face à un prétendu "communautarisme musulman", transparaît très clairement. Néanmoins, des voix critiques remettent également partiellement en question le concept français de laïcité, dont on peut se demander s'il rend justice à une vision multidimensionnelle de la citoyenneté qui inclut également des domaines tels que la famille, les organisations et les associations, ainsi que la

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

religion. La pluralité et la différence culturelles et religieuses internes de la France sont ainsi de plus en plus en tension avec le concept de l'universalisme républicain.

Dans le domaine du traitement de la religion au niveau scolaire et de l'importance accordée à l'éducation religieuse, de nombreux modèles différents existent en Europe. L'approche française et l'approche allemande diffèrent fondamentalement l'une de l'autre : alors que l'enseignement religieux confessionnel est ancré dans la constitution allemande et que, en tant que *res mixta*, il est sous la supervision de l'État, mais que les communautés religieuses en sont responsables, la France (à l'exception de l'Alsace-Lorraine) renonce, selon le principe de la laïcité, à toute forme d'enseignement religieux. En même temps, le concept de *l'enseignement du fait religieux* en France tente de transmettre au moins de manière transversale des contenus du domaine de l'éducation religieuse en les intégrant dans des matières telles que l'histoire ou l'art. En se référant au pédagogue de religion Bernd Schröder, on peut se demander de manière critique s'il suffit de défendre la neutralité de la sphère publique, ou s'il serait désormais nécessaire que l'État et l'école encouragent activement la connaissance, la discussion et la compréhension mutuelles entre les citoyens de différentes confessions.

L'importance de la religion dans l'éducation scolaire des jeunes citoyens européens ne doit pas être sous-estimée. La thèse de la sécularisation est aujourd'hui dépassée ; la relation entre religion et politique connaît actuellement un regain d'intérêt dans différents domaines de recherche. Ainsi, le philosophe Souleymane Bachir Diagne écrit : « Le dialogue interconfessionnel est l'affaire du monde dans son ensemble confronté au fracas des identités religieuses. Aujourd'hui, il ne saurait y avoir de bonne réflexion prospective sur le devenir des sociétés et des cultures confrontés à la mondialisation qui n'accorde une place centrale au rôle renouvelé du religieux comme puissance d'identification qui, en tant que telle, devrait pouvoir être facteur de stabilisation, de sécurisation mais s'avère aussi potentiellement génératrice de violence. »^[1] En outre, le domaine de la religion est actuellement un domaine central où, sous l'influence de la théorie culturelle postcoloniale, certaines notions d'identités en tant qu'entités stables, clairement définies et fermées se brisent et subissent des changements.

La gestion de la diversité et de la pluralité sociales et surtout religieuses est donc une compétence centrale et primordiale pour les jeunes citoyens européens. L'enseignement dans le domaine de la religion est une ressource précieuse pour permettre aux jeunes de participer de manière responsable à la société dans le cadre d'une coexistence plurielle. Cependant, le potentiel d'un tel enseignement en ce qui concerne les compétences fondamentales du vivre ensemble dans la tension entre les points communs et les différences, que ce soit au niveau national ou européen, semble être sous-estimé à l'heure actuelle. Les questions relatives à la processualité et à la dynamique des affiliations individuelles et collectives pourraient et devraient trouver leur place dans cet enseignement, de même que la promotion de la tolérance de l'ambiguïté, qui s'oppose à la fois à l'indifférence religieuse-relativiste ainsi qu'à toute forme de fondamentalisme religieux.

[1] Diagne, Souleymane Bachir : *De la pensée de l'identité à celle des devenirs africains*, ds. : Mbembe, Achille / Sarr, Felwine (éds) : *Politique des Temps. Imaginer les devenirs africains* ; Dakar 2019, p. 23.

Références bibliographiques

Büttgen, Philippe / Roggenkamp, Antje / Schlag, Thomas (éds.) : *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz*, Leipzig 2017.

Diagne, Souleymane Bachir : *De la pensée de l'identité à celle des devenirs africains*, ds. : Mbembe, Achille / Sarr, Felwine (éds.) : *Politique des Temps. Imaginer les devenirs africains*, Dakar 2019, pp. 13-35.

Eberhardt, Kai-Ole / Bultmann, Ingo (éds.) : *Das Spannungsfeld von Religion und Politik. Deutung und Gestaltung im kulturellen Kontext*, Baden-Baden 2019.

Konz, Britta / Ortman, Bernhard / Wetz, Christian (éds.) : *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet*, Leiden 2020.

Zwilling, Anne-Laure / Guedj, Jérémy (éds.) : *Réalité(s) du communautarisme religieux*, Paris 2020.

« **Der Religionsunterricht: Lernort eines europäischen Miteinanders?** »

Azyza Deiab

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Zusammenfassung: Europa steht heute zahlreichen und verschiedenartigen politischen und sozialen Problemen gegenüber. Neben der Debatte über die Souveränität der Staaten, den angemessenen Umgang mit den europäischen Außen- und Binnengrenzen oder das vermehrte Aufkommen populistischer Rechtsparteien stellt sich auch die Frage nach den erforderlichen Entkolonialisierungsprozessen und den Migrationsbewegungen, sowohl innerhalb als auch außerhalb Europas. Eine andere Frage, die sich mit vielen dieser Themen überschneidet, ist die nach dem Umgang mit Pluralität. Die Europäische Union als Ganzes ist eine Gemeinschaft der Vielfalt und die ihr zugrundeliegende Pluralität wirft Fragen nach dem Zugehörigkeitsgefühl und den Identitätskonzepten ihrer Bürger*innen auf.

Im Falle Deutschlands und Frankreichs spielt dabei auch die Komplexität der Beziehung der Politik zur religiösen Pluralität eine zentrale Rolle. Nehmen wir zum Beispiel die französische Debatte zum „Kommunitarismus“, in der klar die Befürchtung durchscheint, die in der Verfassung festgehaltene „eine und unteilbare Republik“ (*République une et indivisible*) könnte insbesondere aufgrund eines angeblichen „muslimischen Kommunitarismus“ auseinanderfallen. Gleichzeitig erheben sich kritische Stimmen, die dazu neigen, das französische Laizitätskonzept in Frage zu stellen; denn es kann angezweifelt werden, ob dieses wirklich der vielschichtigen Vorstellung einer Bürgerschaft gerecht wird, die auch Bereiche wie Familie, Verbände und Vereine und Religion umfasst. So stehen die Pluralität und die kulturellen und religiösen Unterschiede innerhalb Frankreichs immer stärker in Spannung zum Konzept des republikanischen Universalismus.

Im Bereich des schulischen Umgangs mit der Religion und der Bedeutung, die dem Religionsunterricht zuteilwird, gibt es in Europa zahlreiche unterschiedliche Modelle. Der französische und der deutsche Ansatz unterscheiden sich grundlegend voneinander: Während in Deutschland ein konfessioneller Religionsunterricht in der Verfassung verankert ist und als *res mixta* neben der staatlichen Aufsicht auch der Verantwortung der religiösen Gemeinschaften unterliegt, verzichtet Frankreich (mit Ausnahme von Elsass-Lothringen) entsprechend dem Prinzip der Laizität auf jeglichen Religionsunterricht. Gleichzeitig versucht das französische Konzept der „Vermittlung religiöser Angelegenheiten“ (*l'enseignement du fait religieux*) die Inhalte des Religionsunterrichts zumindest ansatzweise im Rahmen anderer Fächer wie Geschichte oder Kunst zu unterrichten. In Anlehnung an den Religionspädagogen Bernd Schröder kann kritisch hinterfragt werden, inwiefern es ausreicht, die Neutralität des öffentlichen Raums zu verteidigen, oder ob es auch darauf ankommt, dass Staat und Schule das Wissen, die Diskussion und das gegenseitige Verständnis von Bürgern verschiedener Religionszugehörigkeiten aktiv fördern.

Die Bedeutung der Religion für die Schulausbildung der jungen Europäer*innen darf nicht unterschätzt werden. Das Postulat der Säkularisierung gilt heute als überholt; aber das Verhältnis zwischen Religion und Politik stößt inzwischen in verschiedenen Forschungsbereichen wieder auf gesteigertes Interesse. So schreibt der Philosoph Souleymane Bachir Diagne: „Der Dialog zwischen den Religionen ist eine Angelegenheit, die die ganze Welt betrifft, die mit dem Zusammenprall der religiösen Identitäten konfrontiert ist. So kann es heute keine perspektivische Betrachtung zur Zukunft der Gesellschaften und Kulturen in ihrer Konfrontation mit der Globalisierung mehr geben, die nicht der erneuerten Rolle der Religionen als Identifizierungskraft einen zentralen Platz einräumt, die als solche ein stabilisierender Faktor, eine Quelle der Sicherheit sein sollte, sich aber auch als potentieller Generator von Gewalt erweist.“^[1] Darüber hinaus ist die Religion heute ein zentrales Thema, bei dem unter Einfluss der postkolonialen Kulturtheorie gewisse Vorstellungen von Identitäten als stabile, klar definierte und abgeschlossene Einheiten zerbrechen und Veränderungen unterliegen.

Im Umgang mit der Diversität und der sozialen und vor allem auch religiösen Pluralität liegt daher eine zentrale und entscheidende Kompetenz für die jungen europäischen Bürger*innen. Der Unterricht im Religionsbereich stellt eine wertvolle Ressource dar, die jungen Menschen dazu verhilft, sich auf verantwortungsbewusste Art und im Rahmen einer pluralistischen Koexistenz an der Gesellschaft zu beteiligen. Jedoch scheint das Potenzial, das dieser Unterricht zugunsten der entscheidenden Kompetenzen für das gesellschaftliche Miteinander im Spannungsfeld zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden birgt, derzeit sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene unterschätzt zu werden. Ein solcher Unterricht könnte und sollte sowohl Fragen zur Dynamik

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

individueller und kollektiver Zugehörigkeiten als auch der Förderung von Ambiguitätstoleranz einen Platz einräumen, die darin liegt, sich sowohl gegen religiös-relativistische Gleichgültigkeit als auch gegen jede Form von religiösem Fundamentalismus wendet.

[1] Diagne, Souleymane Bachir : De la pensée de l'identité à celle des devenirs africains, ds. : Mbembe, Achille / Sarr, Felwine (éds) : Politique des Temps. Imaginer les devenirs africains ; Dakar 2019, p. 23.

Références bibliographiques

Büttgen, Philippe / Roggenkamp, Antje / Schlag, Thomas (éds.) : Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz, Leipzig 2017.

Diagne, Souleymane Bachir : *De la pensée de l'identité à celle des devenirs africains*, ds. : Mbembe, Achille / Sarr, Felwine (éds.) : Politique des Temps. Imaginer les devenirs africains, Dakar 2019, pp. 13-35.

Eberhardt, Kai-Ole / Bultmann, Ingo (éds.) : Das Spannungsfeld von Religion und Politik. Deutung und Gestaltung im kulturellen Kontext, Baden-Baden 2019.

Konz, Britta / Ortmann, Bernhard / Wetz, Christian (éds.) : Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet, Leiden 2020.

Zwilling, Anne-Laure / Guedj, Jérémy (éds.) : *Réalité(s) du communautarisme religieux*, Paris 2020.

« Raumkonstruktionen – Gruppendiskussionen mit französischen und deutschen Schüler*innen zu aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen »

Teresa Köhler

Résumé : Das vorliegende Projekt ist an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Geographie(-didaktik) angesiedelt. Es verfolgt folgende Forschungsfragen: 1) Wie konstruieren deutsche und französische Jugendliche Räume in Gruppendiskussionen zu aktuellen gesellschaftlichen Themen? 2) Inwieweit gibt es Gemeinsamkeiten oder Spezifikationen? 3) Inwieweit lassen sich aus den Ergebnissen Erkenntnisse für das Lernen in der Schule ableiten?

Frankreich und Deutschland sind wichtige Partner in Europa mit einer besonderen Geschichte und geographischen Nähe. Beide Länder stehen europäischen/globalen Herausforderungen wie Friedenssicherung, Brexit, Flüchtlingskrise oder Klimawandel sowohl als führende Mitglieder der Europäischen Union, als auch als unabhängige Staaten gegenüber. Angesichts der Herausforderungen im Kontext der Globalisierung, ist Bildung mehr als jemals zuvor eine interkulturelle Aufgabe, die über die Grenzen der einzelnen Länder hinausreicht (vgl. Wulf 2011). In Europa besteht die Herausforderung darin, einen gemeinsamen Konsens zwischen den unterschiedlichen kulturellen Perspektiven und denen der europäischen Gemeinschaft als Teil der Weltgesellschaft zu finden. Schule und Unterricht sind an dieser Konsensfindung beteiligt (vgl. Wulf 2011).

Bei der Thematisierung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen in der Schule, ist insbesondere der gesellschaftswissenschaftliche Unterricht in der Pflicht. Lehrende und Lernende bringen unterschiedliche Interpretationsperspektiven, Erfahrungen und Vorstellungen mit (vgl. Tillmann/Kersting 2018). Hempel, Jahr und Koop (2017) und Schelle (2003) stellen fest, dass die Perspektiven und außerschulischen Erfahrungen der Schüler*innen kaum Einfluss auf die Gegenstandskonstitution im (Politik-)Unterricht haben. Vielmehr bestimmen die im Unterricht etablierten Interaktionsmuster die Gegenstandskonstituierung, und zwar auch bei aktuellen und potentiell kontroversen Themen. Dies überrascht insofern nicht, als dass es im Unterricht um richtiges und falsches Wissen geht. Unterschiedliche Sichtweisen der Schüler*innen gelten dann leicht als Störfaktoren. Dies führt zu einem Spannungsverhältnis im (Politik-)unterricht, da dieser zwar fachliches Wissen vermitteln möchte, aber auch Raum für kontroverse Aushandlungen bereitstellen möchte. Es gilt beide Zielhorizonte miteinander zu verknüpfen, mit Lehrer*innen an Schulen zu implementieren und ggf. auf Effekte hin empirisch zu untersuchen (vgl. Hempel/Jahr/Koop 2017).

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Genanntes lässt sich auf den Geographieunterricht übertragen. Hier setzt das vorliegende Projekt an. Mittels digitaler Gruppendiskussionen (via MS Teams) zu aktuellen gesellschaftlichen Themen mit französischen und deutschen Schüler*innen (16-19 Jahre) sollen unterschiedliche Raum-Perspektiven von Schüler*innen untersucht werden. Der Fokus liegt dabei explizit nicht auf der Differenz zwischen richtigem und falschem Wissen, sondern auf unterschiedlichen Sichtweisen und darin eingebetteten (räumlichen) Konstruktionen.

Dabei ist anzunehmen, dass sich raumbezogenen Vorstellungen der französischen und deutschen Schüler*innen aufgrund spezifischer Unterschiede zwischen den Ländern (soziokulturell, historisch und sprachlich) unterscheiden: Bishokarma (2012) weist darauf hin, dass imaginative Geographien immer in einen bestimmten sozio-kulturellen Kontext eingebettet seien, sich auf normative Konstruktionen beziehen und die Einstellung, das Weltbild und die Sozialisation von Personen oder Gruppen reflektieren (vgl. Bishokarma 2012).

Die Auswertung der Daten erfolgt schließlich mit der dokumentarischen Methode. Die so erfolgende De- und Rekonstruktion von räumlichen Vorstellungen kann wohlmöglich helfen, die Zielhorizonte gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts (Vermittlung von Fachwissen einerseits und Bereitstellung eines Raumes für kontroverse Aushandlungen) miteinander zu verknüpfen und so einen Beitrag zur Konsensfindung zwischen den unterschiedlichen kulturellen Perspektiven und denen der europäischen Gemeinschaft als Teil der Weltgesellschaft leisten (Wulf 2011).

Literatur

Bishokarma, M. (2012): Die Bedeutung imaginativer Geographien im Kampf um Gorkhaland. *Peripherie* 32(126/127): 296-317.

Hempel, C., Jahr, D. & D. Koop (2017) : Zur Konstitution des Gegenstandes im Politik Unterricht. Ergebnisse aus der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsgesprächen. In: Manzel, S.; Schelle, C. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 161-170.

Tillmann, A. & Kersting, P. (2018): Geographische Fachlichkeiten zwischen Gegenstands- und Subjektorientierung. In: Martens et al. (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinhart, S. 95-110.

Wulf, C. (2011) : *Se former à une citoyenneté européenne : un enjeu interculturel*. In : Delory-Momberger, C. et al. (Hrsg.) : *Ccitoyenneté européenne. Désirs d'Europe. Regards de marges*. Paris : L'Harmattan, S. 15-34.

« Constructions spatiales – discussions de groupe avec des élèves français et allemands sur les défis auxquels notre société fait face »

Teresa Köhler

Résumé : Le projet que nous présentons ici se situe à mi-chemin entre les sciences de l'éducation et la (didactique de la) géographie. Il poursuit deux problématiques de recherche : 1) De quelle manière les jeunes français et allemands construisent-ils des espaces lorsqu'ils discutent en groupes de thèmes sociaux actuels ? 2) Dans quelle mesure voit-on se créer des points communs ou des spécifications ? 3) Dans quelle mesure les conclusions tirées de ces observations permettent-elles de déduire des solutions applicables à l'apprentissage scolaire ?

La France et l'Allemagne constituent des partenaires importants au sein de l'Europe. Ils ont en commun une histoire particulière et sont proches géographiquement. L'un comme l'autre, ils se trouvent confrontés aux défis européen et mondiaux, tels que le maintien de la paix, le Brexit, la crise des réfugiés ou le changement climatique, auxquels ils font face aussi bien en tant que membres porteurs de l'Union européenne qu'état indépendants. Pour répondre aux challenges qui se posent dans le contexte de la mondialisation, l'éducation représente plus que jamais une mission interculturelle qui dépasse les frontières nationales (voir Wulf 2011). En Europe, l'un des grands défis consiste à trouver un consensus permettant de faire converger les différentes perspectives culturelles avec celles de l'Union européenne comme part de la société mondiale. L'école et l'enseignement scolaire participent à cette quête de consensus (voir Wulf 2011).

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Les matières d'enseignement liées aux sciences sociales permettent d'aborder les défis sociaux actuels dans le cadre scolaire. Le personnel enseignant et les élèves ont tous différentes perspectives d'interprétation, expériences et représentations (voir Tillmann & Kersting 2018). Cependant, comme Hempel, Jahr et Koop (2017) ainsi que Schelle (2003) le constatent, les perspectives et les expériences extrascolaires des élèves n'ont pas de réelle influence sur la construction de l'objet en cours (d'éducation à la citoyenneté). Au contraire, ce sont les schémas d'interaction établis qui définissent la construction de l'objet, même lorsque des sujets actuels et controversés sont abordés. Cela n'est pas étonnant lorsque que l'on sait que l'enseignement différencie entre ce qui est juste et ce qui est faux. Les opinions divergentes des élèves ont tendance à être perçues comme des facteurs venant gêner le cours. Cela crée une tension dans le cours (d'éducation à la citoyenneté) étant donné que celui-ci cherche certes à transmettre un savoir spécifique, mais qu'il souhaite également mettre à disposition un espace dédié aux discussions controversées. Il s'agit dans ce contexte de concilier ces deux horizons d'objectifs, de les implémenter dans les écoles avec l'aide du personnel enseignant et d'en étudier les effets au niveau empirique (voir Hempel/Jahr/Koop 2017).

Le but de ce projet est de transférer ces éléments au cours de géographie. À partir de discussions de groupe digitales (via MS Teams) concernant des sujets de société actuels avec des élèves français et allemands (âgés entre 16 et 19 ans), nous souhaitons étudier les différentes prises de position spatiales incarnées par les jeunes. Nous avons explicitement placé l'accent non pas sur les connaissances et si elles sont justes ou fausses, mais sur les différents points de vue et les constructions spatiales qu'ils renferment.

Dans ce contexte, il est à supposer que les représentations associées à l'espace des élèves français et allemands sont différentes, de par les spécificités liées aux pays (d'ordre socioculturel, historique et linguistique) : Bishokarma (2012) met l'accent sur le fait que les géographies imaginaires sont toujours l'expression d'un contexte socioculturel, qu'elles se réfèrent à des constructions normatives et font écho à l'imaginaire, l'image du monde et la socialisation de personnes ou de groupes (voir Bishokarma 2012).

Les données rassemblées lors de cette étude seront analysées avec la méthode documentaire. En effet, la déconstruction et la reconstruction d'imaginaires spatiaux peut aider à concilier les horizons d'objectifs du cours des disciplines liées aux sciences sociales (transmission de savoir d'un côté et mise à disposition d'un espace pour les discussions controversées de l'autre) et ainsi contribuer à la quête d'un consensus qui réunit les différentes perspectives culturelles et celles de l'Union européenne, comme part de la société mondiale (Wulf 2011).

Bibliographie

- Bishokarma, M., « Die Bedeutung imaginativer Geographien im Kampf um Gorkhaland », *Peripherie* 32 (126/127), 2012, p. 296-317.
- Hempel, C., Jahr, D. & D. Koop, « Zur Konstitution des Gegenstandes im Politik Unterricht. Ergebnisse aus der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsgesprächen », in Manzel, S.; Schelle, C. (dir.), *Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung*, Wiesbaden, Springer, 2017, p. 161-170.
- Tillmann, A. & Kersting, P., « Geographische Fachlichkeiten zwischen Gegenstands- und Subjektorientierung », in, Martens, M. et al. (dir.), *Konstruktionen von Fachlichkeit Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*, Bad Heilbrunn, Klinhart, 2018, p. 95-110.
- Wulf, C., « Se former à une citoyenneté européenne : un enjeu interculturel », in Delory-Momberger, C. et al. (dir.), *Citoyenneté européenne – désirs d'Europe, regards des marges*, L'Harmattan, Paris, 2011, p. 15-34.

AXE 2 : PEDAGOGIE DE LA MEMOIRE

Atelier 4

« DigDFMemorials »

Nobile Deborah

Résumé : Momentan haben wir mit einer schweren gesundheitlichen Krise zu kämpfen, die für die Gesellschaft und die Wirtschaft weltweit eine Herausforderung darstellt. Der französische Präsident sagte zu Beginn der Pandemie in einer Rede: „Nous sommes en guerre“, „Wir sind im Krieg“ und sorgte mit dieser Aussage für viel Aufmerksamkeit. Denn die Pandemie mit dem Krieg zu vergleichen schien für viele doch etwas übertrieben beziehungsweise nur schwer vergleichbar. Wo damals eine Bevölkerungsgruppe gegen eine andere agierte, sind in der aktuellen Situation alle Nationen vereint gegen einen gemeinsamen Feind: das Virus. Die Lage macht uns klar, dass wir uns in einer Ausnahmesituation befinden, aus der wir lernen müssen. Für die Gesundheitskrise ist dies ebenso wichtig wie für die Kriege. Die Generation, die den 2. Weltkrieg noch miterlebt hat, wird immer älter, sodass es nur noch wenige Zeitzeugen gibt. Daher ist es unsere Aufgabe, aktiv Erinnerungsarbeit zu leisten und die Geschichte im Gedächtnis der Bevölkerung zu verankern.

Und warum ist das so wichtig? Es ist wichtig, weil sich nicht nur die Zeitzeugen an den Krieg erinnern können sollen. Verstärkt werden heutzutage antieuropäische Tendenzen laut und die rechten Parteien gewinnen an Wählerstimmen. Umso wichtiger ist es für die Gesellschaft sich in Erinnerung zu rufen, was vor gut 75 Jahren geschehen ist. Wir müssen verstehen, welche grausame Zeit viele Menschen erlebt haben: Verfolgung, Hetze, Hass, Gewalt und viele Tote. Das darf nicht noch einmal geschehen und deswegen muss die Bevölkerung dafür sensibilisiert werden und verstehen, was passiert ist. Warum und wie viele Menschen gelitten haben und somit die Schwere der Grausamkeit verstehen. Es muss jedem klarwerden: Das darf nicht wieder passieren! Aus diesem Grund müssen wir Erinnerungsarbeit leisten und uns die grausame Wahrheit vor Augen führen, um es zu verstehen, anhand von konkreten Beispielen.

So sind wir auf die Neue Bremm gestoßen. Die Neue Bremm in Saarbrücken war ein Gestapo-Lager, in dem ca. 20.000 Häftlinge in den Jahren 1943-1944 inhaftiert wurden. Unter ihnen waren viele französische Widerstandskämpfer, die meistens kaum ein Wort Deutsch sprachen. Das Gestapo-Lager „Neue Bremm“ galt als äußerst gewaltvoll. Besonders in Erinnerung blieb den Überlebenden das Löschbecken in der Mitte des Lagers, um das die Häftlinge tagein tagaus den sogenannten „Lagersport“ betreiben mussten. Immer wieder mussten sie um das Becken herum, ob hüpfend, springend oder im Entengang - bis zur Erschöpfung beziehungsweise noch weit darüber hinaus. Viele von ihnen ließen dort ihr Leben. Wenn nicht, wurden sie nach Tagen oder Wochen, extrem geschwächt, in ein Konzentrationslager überführt.

Neben diesem Lager sollen in einem ersten Schritt noch drei weitere solcher Erinnerungsorte des 1. und 2. Weltkrieges sowie des deutsch-französischen Krieges anhand von Minitheaterstücken, (digitalen) Spaziergängen, kleineren Veröffentlichungen und Broschüren aufbereitet werden. Die weiteren Orte sind das Konzentrationslager Natzweiler-Struthof, Fleury-devant-Douaumont (Verdun) und das Grab von Katherine Weißgerber im Deutsch-Französischen Garten in Saarbrücken.

Beispielsweise aufgrund der Grenznähe des Gestapo-Lagers zu Frankreich, der deutsch-französischen Begegnungen innerhalb des Lagers und der gemeinsamen Geschichte, soll mithilfe des Projekts ein Beitrag geleistet werden, die deutsch-französische Beziehung weiter zu intensivieren und die gemeinsame Geschichte aufzuarbeiten.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Jedes Individuum ist eingeladen, dabei zu helfen die Vergangenheit zu bewahren, sich zu informieren und dabei etwas zu lernen. Oder noch besser: einen aktiven Part bei der Erinnerungsarbeit zu spielen.

Das Projekt DigDFMemorials wird gefördert vom **Deutsch-Französischen Bürgerfonds**, der **htw saar** und der Stiftung **Demokratie leben!**

« **DigDFMemorials** »

Deborah Nobile

Résumé : Nous faisons actuellement face à une grave crise sanitaire qui confronte la société et l'économie du monde entier à un important défi. Au début de la pandémie, le président français déclarait dans une allocution : « Nous sommes en guerre », déclaration avec laquelle il avait alors déclenché de nombreuses réactions. En effet, nombreux ont trouvé que comparer la pandémie et la guerre était une image exagérée ou que les deux n'étaient pas comparables. Alors que pendant la guerre un groupe de population en combattait un autre, toutes les nations doivent actuellement agir ensemble contre l'ennemi commun : le virus. Les événements nous montrent que nous nous trouvons dans une situation exceptionnelle dont nous devons tirer des leçons. À ce niveau, il en va de même pour la crise sanitaire que pour la guerre. La génération qui a vécu la Seconde Guerre mondiale vieillit et rares sont les témoins historiques encore vivants. Il est donc de notre devoir d'assurer un travail de mémoire actif et d'ancrer l'Histoire dans la mémoire des populations.

Pourquoi est-ce si important ? C'est important car les témoins ne doivent pas être les seuls à pouvoir se souvenir de la guerre. On assiste actuellement à un renouveau des tendances anti-européennes, et les partis d'extrême-droite attirent un électorat toujours plus large. Il est donc d'autant plus important de rappeler à la mémoire de la société ce qui a eu lieu il y a 75 ans. Nous devons comprendre la cruauté que de nombreuses personnes ont dû subir : persécution, fanatisme, haine, violence et mort. Pour que cela ne se reproduise jamais, la société doit être sensibilisée et comprendre le passé. Comprendre pourquoi et comment de nombreuses personnes ont souffert, comprendre l'étendue de la cruauté. Tous doivent comprendre que cela ne doit plus jamais se reproduire. Le travail de mémoire est donc essentiel, tout comme il est important de se confronter à l'abominable vérité pour comprendre, à l'aide d'exemples concrets.

C'est dans ce cadre que nous avons découvert le camp de Neue Bremm à Sarrebruck, une prison de la Gestapo où près de 20 000 prisonniers y ont été détenus entre 1943 et 1944. Parmi eux, on compte de nombreux résistants français dont la plupart ne parlaient pas un mot d'allemand. Les sévices infligés au camp de la Gestapo « Neue Bremm » étaient très violents. Les survivants se souviennent en particulier du bassin anti-incendie situé au centre du camp autour duquel les prisonniers étaient contraints à ce qui s'appelait le « sport de camp » : durant des journées entières, ils étaient obligés d'en faire le tour en sautant en position accroupie, en marchant accroupi ou en sautant, jusqu'à épuisement ou pire encore. Beaucoup y laissèrent la vie. Et ceux qui y survivaient étaient déportés après quelques jours ou semaines, extrêmement affaiblis, dans un autre camp de concentration.

Dans une première étape, ce camp et trois autres lieux commémorant la Première et la Seconde Guerre mondiale ainsi que la guerre franco-allemande doivent être thématiques au moyen de mini pièces de théâtre, de promenades (numériques), de publications. Les autres sites sont le camp de concentration de Natzweiler-Struthof, le village de Fleury-devant-Douaumont (Verdun) et la tombe de Katherine Weißgerber dans le jardin franco-allemand de Sarrebruck.

Par exemple, par la proximité du camp avec la France, des rencontres franco-allemandes qui y sont organisées et l'histoire commune de Neue Bremm, ce projet peut contribuer à la poursuite de l'intensification des relations franco-allemandes et à une réflexion sur l'histoire commune. Chacune et chacun sont conviés à conserver la mémoire du passé, à s'informer et à apprendre. Ou mieux encore : à jouer un rôle actif dans le travail de mémoire.

Le projet DigDFMemorials est financé par le **Fonds citoyen franco-allemand**, l'**htw saar** (l'université des sciences appliquées de la Sarre) et la fondation **Demokratie leben ! (vivre la démocratie)**.

« L'histoire n'appartient pas : raconter des passés communs et des mémoires partagées à l'horizon de l'humanité »

Quentin Tsangue

Résumé : La lutte pour la décolonisation en tant que combat connaît depuis les mouvements d'indépendance en Afrique un regain de force, notamment en raison de la perpétuation par les anciennes puissantes colonisatrices d'héritages coloniaux non seulement dans leurs rapports aux anciennes colonies, mais aussi à l'intérieur de leurs frontières. Ces héritages sont notamment visibles dans la dénomination des rues dans la ville de Völklingen en Sarre où plusieurs rues portent encore à ce jour des noms de figures coloniales qui au temps de la colonisation allemande en Afrique en furent les bras armés. Il s'agit entre autres d'Adolf Lüderitz, de Gustav Nachtigal, de Carl Peters et de Paul Lettow-Vorbeck. Le premier, honoré en tant que pionnier de l'expansion allemande et fondateur de la colonie allemande du sud-ouest africain a avec l'appui d'agences gouvernementales acquis des terres considérables dans l'actuelle Namibie par le biais de contrats frauduleux et de la violence. Le second souvent qualifié d'explorateur de l'Afrique fut d'abord consul, puis commissaire du Reich pour l'Afrique de l'ouest et fondateur des colonies du Togo et du Cameroun. Le troisième, connu comme l'un des propagandistes coloniaux les plus brutaux, fut honoré en tant que fondateur de la colonie allemande d'Afrique de l'est regroupant le Rwanda, la Tanzanie et le Burundi d'aujourd'hui. Exclu du service colonial pour raison de meurtre, il sera plus tard réhabilité et célébré durant le règne nazi en Allemagne. Le dernier fut gouverneur de la colonie allemande d'Afrique de l'est et mena pour le compte du chancelier Bismarck et à coup d'exécutions de masse la première guerre coloniale dans l'actuelle Tanzanie.

La première exposition coloniale en Allemagne a eu lieu à Berlin en 1896 et des expositions similaires ont eu lieu dans tout l'empire allemand dans les années suivantes. Dans ces expositions, la « mission civilisatrice » à l'égard des peuples opprimés fut célébrée et l'importance « vitale » des colonies pour les allemands amplement justifié. C'est dans ce contexte que se déroula du 19 au 25 avril 1913 la première exposition coloniale de Sarrebruck intitulée « KOLA », qui fut relayée dans tous les journaux de la région et à laquelle prirent part au total 7000 visiteurs. Celle-ci se déclinait sous différentes catégories : la géographie et la population, faune, la flore et les ressources minérales, les produits des colonies, la technique, l'industrie et les transports, la littérature et l'art, l'hygiène et les cultes, et les expositions spéciales. L'attraction principale présentait le quotidien d'un village de « nègres » d'Afrique de l'Est dans ses mœurs, coutumes, son artisanat et son chef accompagné de ses femmes. Ces « sujets noirs de l'empereur allemand » tels qu'il étaient désignés étaient au nombre de 40 hommes, femmes et enfants emmenés de force depuis les colonies allemandes d'Afrique de l'est à destination de Sarrebruck comme trophées de conquête afin de satisfaire la curiosité populaire locale. Confinés dans un enclos symbolisant leur village, ils devaient s'efforcer de reproduire leur quotidien devant les regards des visiteurs. C'est ainsi que sous les yeux des curieux s'affairaient armuriers, tisserands et potiers ; la mise en scène montrait également des femmes occupées à la cuisine et des écoliers apprenant à lire et à chanter l'hymne allemand comme pour symboliser l'entrée progressive des peuples soumis dans la « civilisation » au sens eurocentrique du terme. Par leur présence en Sarre, ces africains, bien que privés de liberté, furent protagonistes de ce passé qui est aussi produit de leur vécu sur cette terre lointaine désormais proche, mieux la leur. Les archives consultées ne fournissent pas d'information sur les conditions de vie de ces africains en Sarre pendant ou après l'exposition coloniale, mais de par leur présence, ils font partie de ce passé commun. Nul n'ayant l'exclusivité sur ce passé commun, il s'agit ici de rendre possible d'autres regards sur les faits. Ces vérités ne pouvant plus être privatisées, il devient impératif de réécrire ensemble ce passé commun en partant de ses imperfections, de ses digressions, de ses lacunes, des interprétations, des témoignages et des absences. La privatisation de l'histoire par des publications venant du Nord est un instrument qui contribue à asseoir l'hégémonie occidentale à travers la maîtrise presque exclusive des centres et canaux de production et de distribution du savoir. L'Afrique a certes depuis les indépendances produit des narrations de son propre passé, mais celles-ci, restent très marginalement connues par son public.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Les états modernes et leurs sociétés respectives sont adossés sur des récits nationaux qui les modèlent en déterminant leur fonctionnement structurel interne et leurs rapports avec les autres. Toutes les politiques « néocoloniales » à l'égard des anciennes colonies qui soulèvent parmi les intellectuels africains, dans la société civile et la diaspora des critiques toujours plus vives découlent d'une politique mémorielle repliée sur soi qui a pris en otage le discours sur elle et sur son passé et sur les autres, discours de construction de la différence et de la séparation. Sans une critique renouvelée ces deux constructions que Valentin Mundimbe appelle « bibliothèque coloniale », l'eurocentrisme ne peut pas être démantelé. Relever ce défi revient pour Edouard Glissant à sortir de soi-même, ouvrir la possibilité de multiples passages et de multiples traversées permettant non pas de parler incessamment de soi-même, non pas de parler incessamment d'autres mondes souvent à leur place comme s'il n'existaient pas déjà pour eux-mêmes, mais de regarder ensemble et éventuellement de voir, mais à chaque fois à partir de plusieurs mondes. Décoloniser les savoirs c'est dans ce sens s'efforcer de lire et d'interpréter l'histoire sur la base non d'une seule archive, mais d'une multiplicité d'archives. Cette dynamique multiple garantit le mouvement en rendant possible une multiplicité de perspectives et empêche avec raison une cristallisation des processus mémoriels dans des cadres uniformisateurs. La construction mémorielle comme acte subjectif entraîne un perpétuel renouvellement, une transformation permanente du sujet qui s'arrête d'être le même, d'être figé, enraciné, immuable, pris en otage pour tendre vers la paix, vers la perfection, pour ne plus être le même.

La construction d'une Europe de la paix en passant par une pédagogie de la mémoire appelle à informer les jeunes générations sur ce passé commun, en décentrant le regard de la perspective historiographique globale plus vulgarisée vers un regard, plus spécifique et plus anecdotique sur les faits historiques. En construisant un regard critique sur le présent, qui le plus souvent entretient les fantômes du passé en perpétuant les mêmes rapports historiques et les mêmes erreurs, il est possible d'initier à plus petite échelle de nouvelles formes de rationalité permettant ensemble de faire humanité. Il s'agit ici dans un élan de construction chère à Souleymane Bachir Diagne de s'élever ensemble vers une humanité au-delà des lignes de fractures politiques, idéologiques, raciales et mémorielles.

Références bibliographiques

Journaux de l'archive municipale de Sarrebruck Saarbrücker Volkszeitung, du 19.04.1913
Saarbrücker Neueste Nachrichten, du 21.04.1913
Volkszeitung, du 29.04.1913
St Johanner Zeitung, du 26.04.1913 Saarbrücker Post, du 13.05.1913

« Geschichte gehört keinem allein : Menschheit als Fluchtpunkt beim Erzählen von gemeinsamen Vergangenheiten und geteilten Erinnerungen »

Quentin Tsangue

Kurzfassung: Der Kampf um die Dekolonisierung hat seit den Unabhängigkeitsbewegungen in Afrika wieder an Schärfe zugenommen, vor allem weil die alten Kolonialmächte das koloniale Erbe nicht nur in ihrem Verhältnis zu den früheren Kolonien, sondern auch innerhalb der eigenen Grenzen wachhalten. Im Saarland ist dieses Erbe vor allem anhand bestimmter Straßennamen sichtbar, etwa in der Stadt Völklingen, wo mehrere Straßen auch heute noch nach bekannten Personen aus der Kolonialzeit benannt sind, die zur Zeit der deutschen Kolonisierungsbestrebungen in Afrika der verlängerte Arm der deutschen Kolonialpolitik waren. Zu nennen sind unter anderem Adolf Lüderitz, Gustav Nachtigal, Carl Peters und Paul Lettow-Vorbeck. Lüderitz, geehrt als Pionier der deutschen Expansion und Gründer der Kolonie Deutsch-Südwestafrika, erwarb mit betrügerischen Verträgen und mit Gewalt große Territorien im heutigen Namibia. Nachtigal, oft als Afrikaforscher bezeichnet, war zunächst Konsul, dann Reichskommissar für Westafrika und Gründer der Kolonien Togo und Kamerun. Peters, bekannt als einer der brutalsten Kolonialpropagandisten, wurde als Gründer der Kolonie Deutsch-Ostafrika geehrt, die das heutige Ruanda, Tansania und Burundi umfasste. Er wurde wegen Mordes aus dem Kolonialdienst entlassen, in der Nazi-Zeit jedoch rehabilitiert und gefeiert. Lettow-Vorbeck war Gouverneur der Kolonie Deutsch-Ostafrika und führte im Auftrag von Reichskanzler Bismarck und mit Hilfe von Massenhinrichtungen den ersten Kolonialkrieg in heutigen Tansania.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

1896 fand in Berlin die Erste Deutsche Kolonialausstellung statt, auf die in den Jahren danach ähnliche Ausstellungen im ganzen Deutschen Reich folgten. In diesen Ausstellungen wurde Deutschlands „zivilisatorische Mission“ für die unterdrückten Völker gepriesen und die „lebenswichtige“ Bedeutung der Kolonien für die Deutschen hervorgehoben und gerechtfertigt. In diesem Zusammenhang fand vom 19. bis 25. April 1913 auch die erste Kolonialausstellung in Saarbrücken statt, die „KOLA“, über die in allen Zeitungen der Region berichtet wurde und die insgesamt 7.000 Besucher anzog. Die Ausstellung war in verschiedene Themenkomplexe gegliedert: Geografie und Bevölkerung, Tierwelt, Pflanzenwelt und Bodenschätze, Produkte der Kolonien, Technik, Industrie, Transport und Verkehr, Literatur und Kunst, Hygiene und Kulte, sowie Sonderausstellungen. Die Hauptattraktion bildete die Präsentation des Alltags eines „Negerdorfs“ aus Ostafrika mit seinen Sitten und Gebräuchen, seinem Handwerk und seinem Stammesoberhaupt in Begleitung seiner Frauen und Kinder. Diese „schwarzen Untertanen des deutschen Kaisers“, wie sie genannt wurden, waren 40 Männer, Frauen und Kinder, die man zwangsweise und gleichsam als Trophäen der Eroberung aus der Kolonie Deutsch-Ostafrika nach Saarbrücken gebracht hatte, um die Schaulust der Menschen daheim zu befriedigen. Eingepfercht auf einem Gelände, das ihr Dorf symbolisierte, sollten sie vor den Augen der Besucher ihren Alltag reproduzieren. Unter den Blicken der Schaulustigen führten sie Handwerksarbeiten aus, sie webten, töpferen, fertigten Waffen an; auch Frauen bei der Küchenarbeit gehörten zur Inszenierung, und Schulkinder, die lernten, die deutsche Nationalhymne zu lesen und zu singen, wie um den allmählichen Einzug der unterdrückten Völker in die „Zivilisation“ im eurozentrischen Sinne zu symbolisieren. Aber obwohl man diese Menschen aus Afrika ihrer Freiheit beraubt hatte, waren sie durch ihre Präsenz im Saarland doch Protagonist*innen dieser Vergangenheit, die auch ein Produkt ihres Alltagslebens in diesem fernen, von nun an nahen Land ist – besser gesagt, ihrem Land. Wie ihre Lebensbedingungen im Saarland während oder nach der Ausstellung aussahen, ist den Archiven nicht zu entnehmen, aber kraft ihrer Präsenz sind sie Teil dieser gemeinsamen Vergangenheit. Und da niemand ein Exklusivrecht auf diese gemeinsame Vergangenheit hat, soll es hier um die Möglichkeit gehen, die Tatbestände mit anderen Blicken zu sehen. Diese Wahrheiten können nicht mehr privatisiert werden, daher muss diese gemeinsame Vergangenheit dringend neu geschrieben werden, und zwar ausgehend von ihren Mängeln, Umschreibungen, Auslassungen, von Interpretationen, Berichten und Abwesenheiten. Die durch die Veröffentlichungen aus dem Norden vollzogene Privatisierung der Geschichte ist ein Instrument, das aufgrund seiner nahezu ausschließlichen Herrschaft über die Zentren und Kanäle der Wissensproduktion und -distribution zur Festigung der westlichen Hegemonie beiträgt. Zwar hat Afrika seit den Unabhängigkeiten eigene Narrative seiner Vergangenheit entwickelt, doch sind diese in der afrikanischen Öffentlichkeit immer noch kaum bekannt.

Die modernen Staaten und ihre jeweiligen Gesellschaften berufen sich auf nationale Erzählungen, die ihre interne strukturelle Funktionsweise und ihr Verhältnis zu den anderen schildern und damit ihre Form bestimmen. Die „neokoloniale Politik“, die das Verhältnis der alten Kolonialmächte zu den früheren Kolonien prägt und bei den afrikanischen Intellektuellen, in der Zivilgesellschaft und in der Diaspora auf immer heftigere Kritik stößt, resultiert aus einer selbstbezüglichen Erinnerungspolitik, die den Diskurs über sich und ihre Vergangenheit wie über die anderen für sich vereinnahmt, einen Diskurs, der Differenz und Trennung konstruiert. Ohne eine neuerliche Kritik an diesen Differenz- und Trennungskonstruktionen, die Valentin Mundimbe die „Kolonialbibliothek“ nennt, kann der Eurozentrismus nicht abgebaut werden. Sich dieser Herausforderung zu stellen heißt, so Edouard Glissant, aus sich selbst herauszutreten, viele verschiedene Durch- und Übergänge zu öffnen und es so zu ermöglichen, nicht ständig über sich selbst zu reden, nicht ständig von anderen Welten zu sprechen, wenn nicht überhaupt an ihrer Stelle, als existierten sie nicht schon für sich selber. Es heißt, gemeinsam hinzuschauen und vielleicht sogar gemeinsam zu sehen, jedoch immer unter der Voraussetzung, dass es mehr als eine Welt gibt. In diesem Sinne bedeutet die Dekolonisierung des Wissens, sich alle Mühe zu geben, Geschichte nicht auf der Grundlage eines einzigen Archivs zu lesen und zu interpretieren, sondern viele verschiedene Archive heranzuziehen. Das Ergebnis ist eine vielgestaltige Dynamik, die eine Vielzahl von Perspektiven ermöglicht und dafür sorgt, dass die Erinnerungsprozesse in Bewegung bleiben und nicht in einen Einheitsrahmen gepresst und zur Erstarrung gebracht werden. Erinnerungskonstruktion als subjektiver

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Akt führt zu einer permanenten Erneuerung, einer permanenten Transformation des Subjekts, das aufhört dasselbe zu sein, nicht mehr fixiert, fest eingewurzelt, unveränderlich, vereinnahmt ist, sondern nach Frieden strebt, nach Vollkommenheit, um nicht mehr dasselbe zu sein.

Erinnerungspädagogik als Mittel zum Aufbau eines Europas des Friedens bedeutet, die jungen Generationen über diese gemeinsame Vergangenheit ins Bild zu setzen, den Blick zu verlagern, weg vom üblichen globalen Blick der Geschichtsschreibung und hin zu einem eher spezifischen und anekdotischen Blick auf die historischen Tatbestände. Mit der Konstruktion eines kritischen Blicks auf eine Gegenwart, die die Phantome der Vergangenheit nur allzu gerne am Leben hält, indem sie die immer gleichen historischen Verhältnisse und Irrtümer fortschreibt, lassen sich neue, weniger globale Formen von Rationalität entwickeln, die uns in die Lage versetzen, gemeinsam Menschheit zu praktizieren – „doing humanity“. Hier geht es darum, den von Souleymane Bachir Diagne immer wieder beschworenen, zum Aufbau drängenden Lebensimpuls zu nutzen, um sich gemeinsam zu einer Menschheit jenseits der politischen, ideologischen, rassistischen und das kollektive Gedächtnis durchziehenden Bruchlinien aufzuschwingen.

« L'Office Franco – Allemand pour la Jeunesse : une source d'inspiration pour la réconciliation et le rapprochement des peuples à travers le travail de jeunesse »

Mariam Sidibe Pakao

Résumé : Malgré le passé conflictuel et difficile qui relie la France et l'Allemagne, après la Deuxième Guerre mondiale, les deux pays ont choisi plutôt de se tourner vers l'avenir en optant pour une politique de réconciliation pour renforcer l'amitié franco-allemande à travers les échanges de jeunes, mais aussi pour assurer la paix et la stabilité en Europe.

Tenant compte de l'impact des guerres dans la perception de l'autre, du probable désir de vengeance et même du sentiment de haine envers lui, il paraissait impératif de chercher à améliorer l'image de cet autre pour permettre de ne plus le considérer comme un ennemi, mais plutôt comme un ami.

Investir en amont dans les jeunes générations pour les sensibiliser très tôt à l'histoire franco-allemande semblait être une priorité. Dans ce cadre, le général de Gaulle et le chancelier Adenauer ont signé le 22 janvier 1963 le Traité de l'Élysée. Conformément aux dispositions de ce traité, les deux gouvernements ont conclu le 5 juillet 1963 l'accord sur la création de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse en mettant les sociétés civiles et les échanges de jeunes au cœur du rapprochement franco-allemand. En effet, l'article 2 (1) de l'Accord du 5 juillet 1963 (renouvelé le 26 avril 2005) déclare : « L'OFAJ a pour objet de resserrer les liens qui unissent les jeunes des deux pays, de renforcer leur compréhension mutuelle et, à cet effet, de provoquer, d'encourager et, le cas échéant, de réaliser des rencontres et des échanges de jeunes. »

Les jeunes Allemands, Français et Européens se rencontrent avec curiosité et intérêt. C'est sans doute aussi le mérite de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse qui a fait de l'échange de jeunes sa mission. Sa capacité d'adapter ses programmes aux besoins et intérêts des jeunes a largement contribué au succès de l'OFAJ. Grâce au traité intergouvernemental qui prévoit son fonctionnement, l'OFAJ a su se préserver des aléas politiques.

Depuis sa mise en place, le travail en faveur de la jeunesse franco-allemande a été renforcé en donnant lieu à de nombreux échanges de jeunes, mais aussi à de nouvelles coopérations entre l'OFAJ et d'autres institutions. Le travail de l'OFAJ vise également à valoriser les compétences sociales et personnelles des enfants et des jeunes.

Une histoire franco-allemande avec ses hauts et bas, mais qui peut servir de source d'inspiration à d'autres peuples, car elle met en évidence le fait qu'une réconciliation est toujours possible quand il y a une reconnaissance sincère du passé et une volonté commune de rapprochement.

En plus de la formation scolaire et professionnelle, le travail de l'OFAJ donne aux jeunes la possibilité d'acquérir non seulement de nouvelles compétences, mais aussi de s'engager dans des organisations et des projets.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Le travail de l'OFAJ promeut la compréhension mutuelle des peuples ainsi que leur rapprochement. En effet, il occupe une place importante notamment dans les zones qui ont subi de nombreux mouvements frontaliers en mettant en lumière les valeurs et les racines culturelles communes.

En outre, les échanges de jeunes permettent non seulement de tisser des liens solides entre les cultures en les encourageant à dépasser les divisions du passé, mais aussi en favorisant l'émergence de véritables identités européennes.

En outre, les programmes de l'OFAJ mettent également l'accent sur la promotion du bilinguisme, de la mobilité des jeunes. Ils offrent la possibilité aux jeunes de mieux communiquer, de mieux se comprendre, d'effacer certains stéréotypes et de tisser des liens d'amitié.

Depuis le début des années 2000, l'OFAJ a fait de l'apprentissage linguistique et interculturel une priorité en développant de plus en plus des séjours linguistiques, des ateliers de traduction, des échanges scolaires et d'autres autour de véritables programmes interculturels. C'est dans ce cadre que l'ancien secrétaire général R. Wilke a affirmé qu'il faut « tirer tout le parti possible de l'exemple franco-allemand par une mise en commun des expériences d'apprentissage interculturel binational. »

Même s'il existe en Europe d'autres programmes d'échanges, tels qu'Erasmus, Comett, Procope, l'OFAJ demeure une institution unique et une référence des rencontres de jeunes. Ainsi il se démarque des différents programmes d'échanges européens par sa capacité à coopérer avec d'autres institutions européennes et internationales tout en gardant son caractère franco-allemand.

« Das Deutsch-Französische Jugendwerk : Inspirationsquelle für die Aussöhnung und Annäherung der Völker durch Jugendarbeit »

Mariam Sidibe Pakao

Zusammenfassung: Trotz der konfliktreichen und schwierigen Vergangenheit, die Frankreich und Deutschland verbindet, entschieden sich die beiden Länder nach dem Zweiten Weltkrieg dafür, den Blick in die Zukunft zu richten. Sie sprachen sich für eine Politik der Aussöhnung aus, die nicht nur der Stärkung der deutsch-französischen Freundschaft durch den Jugendaustausch dienen sollte, sondern auch der Sicherung des Friedens und der Stabilität in Europa.

Angesichts der kriegsbedingt negativen Wahrnehmung des Anderen und der Wahrscheinlichkeit von Vergeltungswünschen und sogar des Gefühls des Hasses ihm gegenüber, erschien es zwingend notwendig, das Bild des Anderen zu verbessern, sodass er nicht länger als Feind, sondern als Freund betrachtet werden konnte.

Hierbei im Vorfeld anzusetzen und in die junge Generation zu investieren, um sie frühzeitig für die deutsch-französische Geschichte zu sensibilisieren, schien eine Priorität. In diesem Kontext unterzeichneten General de Gaulle und Bundeskanzler Adenauer am 22. Januar 1963 den Elysée-Vertrag. Wie im Vertrag vorgesehen, schlossen die beiden Regierungen am 5. Juli 1963 das Abkommen über die Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerks und machten damit die Zivilgesellschaften und den Jugendaustausch zum Kernelement der deutsch-französischen Annäherung. So heißt es in Artikel 2 (1) des Abkommens vom 5. Juli 1963 (erneuert am 26. April 2005): „Das Jugendwerk hat die Aufgabe, die Bande zwischen der Jugend der beiden Länder enger zu gestalten und ihr Verständnis füreinander zu vertiefen. Es hat hierzu die Jugendbegegnung und den Jugendaustausch anzuregen, zu fördern und, soweit notwendig, selbst durchzuführen.“

Deutsche, französische und europäische Jugendliche begegnen einander mit Neugier und Interesse. Das ist zweifellos auch ein Verdienst des Deutsch-Französischen Jugendwerks, das sich den Jugendaustausch zur Aufgabe gemacht hat. Die Fähigkeit des DFJW, die Programme den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen anzupassen, hat maßgeblich zu seinem Erfolg beigetragen. Dank des Staatsvertrags, der seine Arbeit regelt, konnte sich das DFJW vor den Unwägbarkeiten der Politik schützen.

Seit seiner Gründung wurde die deutsch-französische Jugendarbeit durch zahlreiche Austauschprogramme, aber auch neue Kooperationen zwischen dem DFJW und anderen Institutionen intensiviert. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit des DFJW ist die Stärkung der sozialen und persönlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Die deutsch-französische Geschichte mit ihren Höhen und Tiefen kann als Inspirationsquelle für andere Völker dienen, denn sie macht deutlich, dass Aussöhnung immer möglich ist, wenn es eine ehrliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und einen gemeinsamen Willen zur Annäherung gibt.

Zusätzlich zur schulischen und beruflichen Bildung bietet das DFJW Jugendlichen nicht nur die Möglichkeit, neue Kompetenzen zu erwerben, sondern sich auch in Organisationen und Projekten zu engagieren.

Die Arbeit des DFJW fördert das Verständnis wie auch die Annäherung zwischen den Völkern. Indem es die gemeinsamen Werte und Wurzeln in den Vordergrund stellt, spielt es vor allem in Regionen, die häufig wechselnde Grenzziehungen erlebt haben eine wichtige Rolle.

Darüber hinaus ermöglicht der Jugendaustausch, nicht nur den Aufbau solider Bindungen zwischen den Kulturen, indem er dazu ermutigt, in der Vergangenheit liegenden Unterschiede zu überwinden, sondern fördert auch die Entstehung wahrhafter europäischer Identitäten.

Ein weiterer Schwerpunkt der DFJW-Programme ist die Förderung der Partnersprache und damit der Mobilität der Jugendlichen. Die Programme bieten jungen Menschen die Möglichkeit, besser zu kommunizieren, einander besser zu verstehen, so manche Stereotypen aus der Welt zu schaffen und Freundschaften zu schließen.

Seit 1975 sind Spracherwerb und interkulturelles Lernen eine neue Priorität des DFJW. So werden im Rahmen interkultureller Programme immer mehr Begegnungsangebote, Workshops rund um die Sprachen und Austauschprogramme nicht nur für Schüler*innen entwickelt. Hier gilt es, so der frühere Generalsekretär R. Wilke, durch Bündelung der dabei gemachten Erfahrungen mit dem binational-interkulturellen Lernen den größtmöglichen Nutzen aus dem deutsch-französischen Beispiel zu ziehen.

Auch wenn es in Europa noch andere Austauschprogramme wie Erasmus, Comett, Procope gibt, bleibt das DFJW eine einzigartige Institution und eine Referenz für Jugendbegegnungen. Von den diversen anderen europäischen Austauschprogrammen unterscheidet es sich durch seine Fähigkeit, mit anderen europäischen und internationalen Institutionen zu kooperieren und dabei doch immer seinen deutsch-französischen Charakter zu bewahren.

« **Transmettre les mémoires des conflits contemporains : une perspective institutionnelle** »

Laura Garnier, Adèle Purlich

L'Office national des anciens combattants et victimes de guerre (ONACVG) est l'opérateur mémoriel majeur du ministère des Armées. Il s'appuie sur un réseau territorial fort, constitué de 104 services départementaux et d'une quinzaine de référents régionaux, pour développer des actions pédagogiques visant à valoriser et transmettre les mémoires des conflits contemporains.

Parmi elles, les **témoignages** oraux, en classe ou devant des jeunes, constituent un vecteur essentiel de partage et de transmission. Faire entendre la voix et les parcours d'anciens combattants et de victimes de guerre reste un moyen irremplaçable de saisir la complexité d'un événement historique, d'appréhender ses conséquences sur les individus et d'éveiller des consciences citoyennes. Face au constat de la disparition inexorable des témoins, l'Office conduit régulièrement des campagnes nationales de récoltes de témoignages oraux, audio ou vidéo. Pour honorer et transmettre leurs parcours, est également développé un large spectre de supports pédagogiques.

Une importance toute particulière est également portée à la **valorisation des lieux de mémoire** comme espaces de recueillement, de commémorations et de pédagogie. Le réseau administré par l'ONACVG compte 10 hauts lieux de la mémoire nationale (dont quatre en Île-de-France), 275 nécropoles et environ 2200 carrés militaires. Ils sont autant d'opportunités de faire parler la pierre pour transmettre les mémoires qui y sont attachées, celles de la Déportation, de l'internement, de l'engagement et du sacrifice. L'Office s'attache à mettre en œuvre une valorisation dynamique et pédagogique de ces sites, résolument tournée vers la jeunesse. Elle repose sur des pratiques sociales

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

contemporaines, mobilise le vecteur artistique et culturel, tout en respectant la solennité de ces lieux d'histoire, aujourd'hui creusets des mémoires intimes mais où s'écrit également une histoire nationale et européenne.

Ces nombreux outils, patrimoines oraux et patrimoines de pierre, ainsi que les pratiques de médiation, de vulgarisation et de valorisation développées par l'ONACVG, sont régulièrement **questionnés et adaptés** à la lumière des évolutions de paysage politique et mémoriel.

De **nouvelles thématiques** sont approchées pour répondre aux enjeux citoyens et aux questionnements qui animent la société française. Ainsi, l'Office travaille à valoriser les mémoires des combattants d'Afrique, celles des hommes et des femmes impliqués dans la guerre d'Algérie, celles des Allemands et des Français dans le regard qu'ils portent sur les conflits qui les ont opposés, celles des femmes et des enfants engagés dans les guerres, celles des combattants des opérations extérieures.

Ces thématiques engendrent de **nouvelles approches**. Elles peuvent être territorialisées, comme dans le cas du programme d'accompagnement des communes souhaitant renommer des espaces publics en l'honneur de combattants d'Afrique. Elles peuvent relever de mémoires partagées, à l'image d'ateliers de témoignage autour de la guerre d'Algérie réunissant d'anciens ennemis (un ancien membre de formations supplétives, un rapatrié, un ancien appelé ou engagé et un ancien militant de l'indépendance algérienne). Elles peuvent être élaborées à partir de regards transnationaux, comme lors d'un séminaire organisé pour des acteurs mémoriels de France, d'Allemagne et d'Albanie par les équipes de la prison de Montluc, du camp de concentration de Neuengamme et de la prison de Spac, autour de la transformation de lieux de violence en espaces d'apprentissage.

Ces différentes approches proviennent d'un questionnement profond du modèle commémoratif français. Ses formes et ses objets sont de plus en plus diversifiés. La commémoration historique et nationale s'émancipe aujourd'hui de ses formes traditionnelles pour s'enraciner dans le champ des mémoires territorialisées, dont les acteurs sont multiples. Pour étudier ces évolutions, l'ONACVG lance un groupe de travail interdisciplinaire sur les commémorations locales, réunissant des historiens, des sociologues et des acteurs publics de la mémoire, avec l'objectif de rédiger un guide pratique à destination des acteurs de terrains et de questionner le sens des commémorations au XXI^{ème} siècle.

Ces questionnements engagent l'Office à ouvrir son action à tous les **publics**, y compris ceux qui sont plus éloignés des problématiques mémorielles. Pour cela, les équipes pédagogiques investissent de **nouveaux vecteurs et outils**. La bande dessinée, le sport, le jeu de piste, constituent des exemples concrets de la dynamique d'investissement de nouveaux outils, qui dépasse largement le cadre de cette liste non exhaustive pour s'ouvrir au théâtre, à la musique, à la cuisine et bien d'autres encore.

Les nouvelles approches mémorielles de l'Office, mémoires plurielles, mémoires partagées, mémoires territorialisées, ainsi que ses nouveaux vecteurs de transmission témoignent d'une volonté grandissante de faire vivre la mémoire dans toute sa complexité et sa richesse. Par ses actions pédagogiques, l'ONACVG s'attache à donner accès aux questions mémorielles, à les rendre plus inclusives tout en préservant leur caractère pluriel et évolutif, afin de contribuer à l'éducation de citoyens éclairés, respectueux des valeurs de la République.

« **Weitergabe der Erinnerungen an zeitgenössische Konflikte aus institutioneller Sicht** »

Laura Garnier, Adèle Purlich

Kurzfassung: Das *Office national des anciens combattants et victimes de guerre* (ONACVG; etwa: Nationales Amt für Kriegsveteranen und Kriegsoffer) ist die wichtigste für die Erinnerungskultur zuständige Stelle des französischen Verteidigungsministeriums. Sie arbeitet mit einem starken landesweiten Netzwerk, dem 104 nachgeordnete Dienststellen in den Departements und rund fünfzehn regionale Ansprechpartner angehören, und entwickelt pädagogische Projekte und Aktionen, bei denen es um die Erschließung und Weitergabe von Erinnerungen an zeitgenössische Konflikte geht.

Ein wesentlicher Faktor dieses Teilens und Mitteilens sind Gespräche mit **Zeitzeugen** in Schulklassen oder Jugendgruppen. Die Auseinandersetzung mit den Stimmen und Erfahrungen von Kriegsveteranen und Kriegsoffern bleibt ein unersetzliches Mittel, das Kindern und Jugendlichen hilft, die Komplexität eines historischen Ereignisses zu erfassen, die Auswirkungen zu verstehen, die es für die Einzelnen hat, und staatsbürgerliches Bewusstsein zu entwickeln. Angesichts des unaufhaltsamen

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Verschwindens dieser Zeitzeugen führt das *Office* regelmäßig landesweite Kampagnen durch, um Audio- oder Videoaufzeichnungen von Zeitzeugen zu sammeln. Außerdem wurde ein breites Spektrum von Lehrmaterialien entwickelt, um die Erfahrungen der Zeitzeugen in Ehren zu halten und weiterzugeben.

Ganz besondere Bedeutung kommt auch dem Erhalt und der Pflege der **Gedenkstätten** als Besinnungs-, Erinnerungs- und Bildungsstätten zu. Das vom *Office* verwaltete Netz umfasst 10 große nationale Gedenkstätten (davon vier in der Île-de-France), 275 Nekropolen und rund 2.200 Kriegsgräberfelder auf Friedhöfen. Sie alle sind Gelegenheiten, die Steine zum Sprechen zu bringen und die mit ihnen verbundenen Erinnerungen an Deportation, Internierung, Engagement, Leiden wachzuhalten. Bei der Erschließung dieser Stätten legt das *Office* großen Wert auf eine dynamische, explizit auf Jugendliche zugeschnittene pädagogische Herangehensweise. Zu diesem Zweck werden aktuelle soziale Praktiken einbezogen und Akteure aus Kunst und Kultur mobilisiert, wobei die Würde dieser geschichtsträchtigen Orte gewahrt bleibt, die heute Schmelztiegel der persönlichen Erinnerungen sind, aber zugleich auch Orte, an denen eine nationale und europäische Geschichte fortgeschrieben wird.

Alle diese Instrumente - das mündliche und das steinerne Erbe - sowie die vom *Office* entwickelten Vermittlungs-, Popularisierungs- und Erschließungspraktiken werden regelmäßig **hinterfragt** und mit Blick auf die Entwicklungen der politischen Landschaft und der Erinnerungskultur **angepasst**.

So werden in Reaktion auf bestimmte Bürgeranliegen und Fragen, die die französische Gesellschaft umtreiben, **neue Themenkomplexe** aufgegriffen. Zum Beispiel arbeitet das *Office* an der Erschließung der Erinnerungen neuer Personengruppen: Soldaten aus den afrikanischen Kolonien, Männer und Frauen, die in den Algerienkrieg verwickelt waren, Deutsche und Franzosen mit ihrer jeweiligen Sicht der Konflikte, in denen sie sich gegenüberstanden, Frauen und Kinder, die in die Kriege hineingezogen wurden, Soldat*innen auf Auslandseinsätzen.

Aus diesen Themenkomplexen ergeben sich **neue Ansätze**. Diese können gebietspezifisch sein, etwa ein Begleitprogramm für Gemeinden, die öffentliche Straßen und Plätze zu Ehren von Soldaten aus den afrikanischen Kolonien umbenennen möchten. Sie können die Arbeit mit geteilten Erinnerungen betreffen, etwa einen Zeitzeugen-Workshop zum Algerienkrieg, der ehemalige Feinde zusammenführt (einen früheren Angehörigen der nordafrikanischen Hilfstruppen, einen Rückkehrer, einen ehemaligen Wehrpflichtigen oder Berufssoldaten und einen früheren Kämpfer für die algerische Unabhängigkeit). Sie können transnationale Anliegen aufgreifen, etwa ein Seminar zum Thema Umwandlung von Orten der Gewalt in Lernorte, das von Teams der Gedenkstätten des Gefängnisses Montluc, des Konzentrationslagers Neuengamme und des Gefängnisses Spac für Akteur*innen der Erinnerungskultur aus Frankreich, Deutschland und Albanien organisiert wurde.

Diese verschiedenen Ansätze sind das Ergebnis einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem französischen Modell der Erinnerungskultur. Deren Formen und Objekte werden immer vielfältiger. Das historische und nationale Gedenken emanzipiert sich heute von seinen traditionellen Formen und verlagert sich auf das Feld des lokal verorteten Gedenkens, in dem es viele verschiedene Akteure gibt. Um diese Entwicklungen zu untersuchen, hat das *Office* eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe zum Thema dezentrale Erinnerungsarbeit eingesetzt. Sie besteht aus Historiker*innen, Soziolog*innen und staatlichen Akteur*innen der Erinnerungskultur und soll einen Praxisleitfaden für die dezentrale Erinnerungsarbeit erstellen sowie der Frage nach der Bedeutung von Gedenkfeiern im 21. Jahrhundert nachgehen.

Aus diesen neuen Fragestellungen ergibt sich für das *Office* die Verpflichtung, eine breitere **Öffentlichkeit** in seine Tätigkeit mit einzubeziehen, und zwar auch Teile der Öffentlichkeit, die der Gedenkproblematik eher distanziert gegenüberstehen. Zu diesem Zweck werden bei der pädagogischen Arbeit **neue Medien und Instrumente** eingesetzt. Konkrete Beispiele sind hier etwa Comic, Sport, Schnitzeljagd, doch die Dynamik des Einsatzes reicht viel weiter und erstreckt sich auch auf Bereiche wie Theater, Musik, Kochen und viele andere mehr.

Die neuen erinnerungskulturellen Ansätze des *Office* - vielfältige Erinnerungen, geteilte Erinnerungen, lokal verortete Erinnerungen – wie auch die von ihm praktizierten neuen Formen der Weitergabe zeugen von einem zunehmenden Willen, Erinnerungen in ihrer ganzen Komplexität und

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

ihrem ganzen Reichtum lebendig werden zu lassen. Mit seinen pädagogischen Aktionen bemüht sich das *Office*, die Erinnerungskultur zugänglicher zu machen und inklusiver zu gestalten, ohne ihren vielfältigen, evolutiven Charakter anzutasten, um auf diese Weise einen Beitrag zur Bildung von aufgeklärten, den Werten der Republik verpflichteten Staatsbürgern zu leisten.

AXE 3 : ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

Atelier 5

« Éduquer à l'environnement ou accompagner la mutation de l'aventure humaine ? »

Nathanaël Wallenhorst

Résumé : Les virus mutent, ils s'adaptent et se transforment pour continuer de vivre. Pourquoi pas nous ?

Ces dernières années des groupuscules transhumanistes ont fantasmé sur la possibilité d'une mutation humaine. En déployant de façon illimitée nos capacités de traitement d'information nous allons augmenter la puissance de notre savoir jusqu'à vaincre la mort : bientôt nous serons comme des dieux. Alors, enfin, nous n'aurons plus à quitter notre monde ni à donner la vie à d'autres. Nous n'aurons plus tous ces tracés de la politique : le monde que nous partageons aura entièrement muté en un gigantesque marché. Les limites de la Terre elles-mêmes ne suffiront pas à la borner : l'espace regorge de comètes et autres corps spatiaux à prendre, transformer, vendre. Aveuglés par leur folie et la jouissance de voir ces dernières années leur rêve se réaliser, ces transhumains minimisent autant que faire se peut l'immense mutation actuelle de la planète qui nous a vu naître.

Oui, la planète mute et il est grand temps pour nous de muter. En revanche, si une mutation humaine est bien l'enjeu principal de ce XXI^{ème} siècle, il s'agit d'en définir les contours et les possibilités car les transhumanistes n'en ont pas le monopole. Dans leurs théories, ce paradoxe : refuser les déterminismes biologiques tout en naturalisant la technique à partir d'un néolibéralisme devenu impératif et proprement vital. La limite de la mort des organismes est tout à fait surmontable mais la poursuite de la recherche technoscientifique, rendue possible par la suppression de toute régulation, apparaît inéluctable. À l'inverse, ce qui cadre cette contribution est autrement plus modeste : prendre acte des limites de la Terre et refuser tout déterminisme néolibéral. Nous pouvons littéralement muter, devenir autre que ce que nous sommes. Cette mutation ne procèdera en rien d'une amélioration ou augmentation de l'individu humain, mais d'un changement radical de la façon dont nous coexistons, entre humains et avec l'ensemble du non-humain. La mutation est proprement politique : elle porte sur cet espace qui est entre nous – sujets politiques humains et sujets politiques non-humains.

Ainsi, il s'agit d'imaginer une mutation anthropologique qui ne soit pas fondée sur une altération technoscientifique du vivant, mais au contraire sur une relation avec le vivant tel qu'il est, incontrôlable et puissant. La mutation envisagée dans cette contribution ne fait pas d'abord appel à des prouesses techniques permettant la préemption et l'exploitation du monde. Il s'agit d'une alternative à ce règne économique hégémonique, une forme d'aventure politique de mutation avec la biosphère et non pas contre elle.

Pour définir un horizon de mutation pour l'aventure humaine, il importe de comprendre la Terre et le processus de transformation qu'elle a entamé. Il porte un nom : Anthropocène. Cette nouvelle époque géologique est caractérisée par une modification durable des conditions d'habitabilité de la Terre pour l'ensemble du vivant. Le monstre de l'Anthropocène est terrifiant. Comment avons-nous pu arriver à ce stade de transformation de la Terre et sa biosphère sans que cela n'ait fait l'objet d'un choix politique ? L'économie a progressivement pris le pas sur le politique jusqu'à l'anesthésier – permettant ensuite une entrée de plain-pied dans cette nouvelle époque géologique. Ici l'éducation à l'environnement, qui a partie liée avec la composante développementale – si ce n'est croissantiste – du développement durable, si elle a permis de sensibiliser à la question environnementale, est insuffisamment radicale. Aujourd'hui tout ce qui permet de générer des gains est autorisé, même si cela vient rogner sur ce qui nous est commun (ainsi nous avons le droit de rejeter dans l'air qui nous fait vivre autant de gaz à effet de serre

que nous le souhaitons, jusqu'à l'asphyxie). C'est pourquoi la thèse défendue est la suivante : une mutation anthropologique permettant une consolidation du politique est vitale pour pérenniser l'aventure humaine. Il est nécessaire de changer le monde à partir d'une transformation de l'humain en ses profondeurs, identifié dans cet « entre nous », bien distinct de tout « entre soi » – le « nous » intégrant cette triple figure de l'autre : l'étranger, les générations à venir et l'ensemble du non humain. La mutation envisagée a partie liée avec une transformation en profondeur de notre monde.

Références bibliographiques :

- Abram, D. (2013, ed or 1997). *Comment la Terre s'est tue*. La Découverte.
Abram, D. (2010). *Becoming animal*. Vintage.
Arendt, H. (2020 ed or 1958). *Vita activa – Oder vom tätigen Leben*. Piper.
Hétier, R. (2021). *L'humanité contre l'Anthropocène*. PUF.
Hétier, R., Wallenhorst, N. (coord) (2021). *L'éducation politique en Anthropocène*. Le Télémaque, 58.
Rosa, H. (2016). *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Suhrkamp.
Wallenhorst, N. (2021). *Mutation*. Le Pommier.
Wallenhorst, N., Pierron, J.-P. (dir) (2019). *L'éducation en Anthropocène*. Le Bord de l'eau.
Wallenhorst, N., Wulf, C. (dir.) (2021). *Dictionnaire d'anthropologie prospective*. Vrin.
Weber, A. (2016). *Enlivenment. Eine Kultur des Lebens : Versuch einer Poetik für das Anthropozän*. Mattes & Seitz.
Weber, A. (2017). *Sein und teilen*. Transcript.
Weber, A. (2018). *Indigenialität*. NP&I.

« Zum Umweltbewusstsein erziehen oder die Mutation des Abenteuers Menschheit begleiten ? »

Nathanaël Wallenhorst

Zusammenfassung: Viren mutieren, sie passen sich an und verändern sich, um weiterzuleben. Warum nicht wir?

In den letzten Jahren fantasierten transhumanistische Gruppierungen über eine mögliche menschliche Mutation. Indem wir unsere Kapazitäten zur Informationsverarbeitung unbegrenzt einsetzen, werden wir die Leistungskraft unseres Wissens steigern und schließlich den Tod besiegen: Bald werden wir wie Götter sein. Dann müssen wir endlich nicht mehr aus dieser Welt scheiden oder anderen das Leben schenken. Wir werden nicht mehr mit der ärgerlichen Politik konfrontiert sein: Die Welt, die wir teilen, wird vollständig zu einem gigantischen Markt mutiert sein. Auch wird die Erde selbst nicht mehr auf ihre Grenzen beschränkt bleibt: Der Weltraum ist voll von Kometen und anderen Weltraumkörpern, die man einnehmen, umwandeln und verkaufen kann. Geblendet von ihrem Wahnsinn und der Begeisterung, ihren Traum in den letzten Jahren Wirklichkeit werden zu sehen, spielen diese Transhumanen die aktuelle immense Mutation unseres Heimatplaneten soweit es irgend geht herunter.

Ja, der Planet mutiert und auch für uns ist es höchste Zeit, zu mutieren. Wenn jedoch die Mutation der Menschheit in der Tat die wesentliche Herausforderung des 21. Jahrhunderts darstellt, dann darf es nicht allein den Transhumanisten überlassen werden, deren Konturen und Möglichkeiten zu definieren. In der Tatsache, dass sie den biologischen Determinismus ablehnen und gleichzeitig die Technik mithilfe eines imperativ und absolut vital gewordenen Neoliberalismus in die menschliche Natur integrieren wollen, liegt ein Paradox in ihren Theorien. Das Absterben von Organismen stellt ein durchaus überwindbares Limit dar; gleichzeitig erscheint die durch die Aufhebung jeglicher Regulierung ermöglichte Fortsetzung der technisch-wissenschaftlichen Forschung unausweichlich. Dagegen erhebt der vorliegende Beitrag einen weitaus bescheideneren Anspruch: die Anerkennung der Grenzen der Erde und Ablehnung jeglichen neoliberalen Determinismus. Wir können buchstäblich mutieren und etwas Anderes werden als das, was wir sind. Diese Mutation wird zu keiner Verbesserung oder Erhöhung des menschlichen Individuums führen, sondern vielmehr zu einer radikalen Veränderung der Art und Weise unseres Zusammenlebens mit anderen Menschen und mit der nicht-

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

menschlichen Welt. Die Mutation an sich ist politisch: Sie betrifft diesen Raum, der zwischen uns liegt – politische Themen, menschliche und nicht-menschliche.

Es geht also darum, eine anthropologische Mutation zu erdenken, die nicht auf einer technisch-wissenschaftlichen Veränderung von Lebewesen beruht, sondern vielmehr auf einer Beziehung zum Lebendigen, wie es ist: unkontrollierbar und mächtig. Die in diesem Beitrag angedachte Mutation erfolgt nicht in erster Linie über technische Errungenschaften, mit denen die Welt eingenommen und ausgebeutet wird. Es geht vielmehr um eine Alternative zur Vormachtstellung der Wirtschaft, um ein gewisses politisches Mutationsabenteuer, gemeinsam mit der Biosphäre und nicht gegen sie.

Um einen Mutationshorizont für das menschliche Abenteuer festzulegen, ist es wichtig, die Erde und den von ihr begonnenen Wandlungsprozess zu verstehen. Dafür gibt es einen Namen: das Anthropozän. Kennzeichnend für diese neue geologische Epoche ist eine nachhaltige Veränderung der Bedingungen der Bewohnbarkeit der Erde für sämtliche Lebewesen. Somit erscheint das Anthropozän als ein grauenerregendes Ungeheuer. Wie konnten wir diesen Zustand der Verwandlung der Erde und ihrer Biosphäre erreichen, ohne dass ihm eine politische Entscheidung zugrunde lag? Die Wirtschaft hat nach und nach die Oberhand über die Politik gewonnen, bis diese ausgeschaltet und der Weg in diese neue geologische Ära geebnet war. Die Erziehung zum Umweltbewusstsein, die eng mit der entwicklungs-, wenn nicht gar wachstumsorientierten, Ausrichtung der nachhaltigen Entwicklung verbunden ist, hat hier zwar zu einer Sensibilisierung für die Umweltproblematik geführt, geht aber nicht weit genug. Heute ist alles erlaubt, was Profit abwirft, auch wenn es unsere gemeinsamen Grundlagen angreift (so haben wir das Recht, so viel Treibhausgase in die Luft auszustoßen, wie wir wollen, bis zum Erstickungstod). Deshalb lautet unsere These: Eine anthropologische Mutation, die eine Kräftigung der Politik ermöglicht, ist für das Fortbestehen des Abenteuers Menschheit absolut überlebenswichtig. Die Welt muss ausgehend von einer tiefgreifenden Verwandlung des Menschen verändert werden und im Konzept des „unter uns“ ansetzen, das sich insofern stark vom „unter sich“ entscheidet, als „uns“ den Anderen in seiner dreifachen Gestalt umfasst: der Fremde, die zukünftigen Generationen und alles Nicht-Menschliche. Die angestrebte Mutation ist fest mit einer tiefgreifenden Umgestaltung unserer Welt verbunden.

Literaturangaben:

- Abram, D. (2013, Hrsg. oder 1997). *Comment la Terre s'est tue*. (Wie die Erde verstummte.) La Découverte.
- Abram, D. (2010). *Becoming animal*. Vintage.
- Arendt, H. (2020 ed oder 1958). *Vita activa - Oder vom tätigen Leben*. Piper.
- Hétier, R. (2021). *L'humanité contre l'Anthropocène*. (Die Menschheit gegen das Anthropozän.) PUF.
- Hétier, R., Wallenhorst, N. (Koord.) (2021). *L'éducation politique en Anthropocène*. (Die Politische Bildung im Anthropozän.) Le Télémaque, 58.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz - Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Suhrkamp.
- Wallenhorst, N. (2021). *Mutation*. (Mutation) Le Pommier.
- Wallenhorst, N., Pierron, J.-P. (dir) (2019). *L'éducation en Anthropocène*. (Bildung im Anthropozän.) Le Bord de l'eau.
- Wallenhorst, N., Wulf, C. (Hrsg.) (2021). *Dictionnaire d'anthropologie prospective*. (Wörterbuch der prospektiven Anthropologie) Vrin.
- Weber, A. (2016). *Enlivenment. Eine Kultur des Lebens: Versuch einer Poetik für das Anthropozän*. Mattes & Seitz.
- Weber, A. (2017). *Sein und teilen*. Transcript.
- Weber, A. (2018). *Indigenialität*. NP&I.

« Une écocitoyenneté critique en faveur d'une bonne santé en milieu populaire »

Carole Baeza

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Résumé : Il s'agira dans cette communication d'interroger la manière dont les habitants de quartiers populaires à Petit Quevilly (Agglomération rouennaise, Normandie) en situations de vulnérabilités monétaire, sociale et existentielle sont disqualifiés dans la façon dont ils investissent leur environnement, leur place dans la société et plus largement dans ce que nous nommons leur écocitoyenneté (Baderet Sauvé, 2011). Nos propos s'ancreront dans une perspective de transition socioécologique (Laigle et Racineux, 2017) où nous considérons les citoyens comme porteurs de savoirs expérientiels, sujets agissants (Fontaine, 2021) et soucieux de leur qualité de vie. Cet atelier est l'occasion de nous demander, à partir d'interventions éducatives concourant à la promotion de la santé menées dans un quartier populaire : de quelle manière le processus d'*empowerments* ouvre au champ de la santé environnementale et de la lutte contre les inégalités sociales de santé.

Les données de terrain sur lesquelles nous nous appuyerons sont issues d'une recherche ethnographique menée dans les années 2000, dans le cadre d'une mission d'œuvre urbaine et sociale du quartier Paul Foliot de Petit Quevilly, couplée avec une analyse diachronique en 2020.

Parmi la grande diversité des matériaux recueillis, nous nous focaliserons sur les échanges de savoirs relatifs à l'écocitoyenneté qui ont eu lieu dans le cadre d'un projet de formation réciproque. Celui-ci s'intitule : le Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs (C. Heber Suffrin, 1998). Parmi l'ensemble des savoirs vernaculaires dont sont porteurs les habitants, quelques-uns ont été identifiés en lien avec notre questionnement à savoir : interculturalité et nutrition profane, thérapeutique familiale, entretien des espaces verts collectifs, santé des enfants, etc. Cette formation est dite réciproque parce qu'apprendre et transmettre sont les maîtres-mots de ce dispositif (Illich, 1971/2015). Le postulat d'un réseau est que nous sommes tous porteurs de savoirs et d'ignorances et que chacun d'entre nous peut être à la fois offreur et demandeur. Il s'est agi ici du point de vue de la démocratie épistémique (Baeza, 2020) de dépasser l'idée selon laquelle les personnes socio-économiquement disqualifiées n'auraient rien à apporter aux autres parce qu'ils ne sont pas considérés comme utiles et légitimes. Bien au contraire, reconnaître la place de chacun au sein de la société reviendrait à considérer la dynamique d'échanges comme créatrice de sens, d'émancipation et de pouvoir d'agir.

Nous verrons à partir d'exemple précis qu'échanger les savoirs est une alternative éducative et politique qui consiste à lutter contre l'exclusion sociale et écologique. Enfin, nous verrons que cette formation réciproque est une forme de solidarité en action et qu'elle conduit à une réappropriation des savoirs par tous comme un bien commun de notre société où l'écologie, l'environnement et le souci des autres ont toute leur importance.

Références bibliographiques :

Bader, B et Sauvé. L. (2011). Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique.

Baeza, C. (2020). La place du sensible dans la construction des savoirs en situations de vulnérabilités. Note de synthèse d'HDR. Université de Lille.

Fontaine, C. (2021). Pour une économie morale des soins domestiques de santé. Corps, maladies et cures au quotidien chez les habitants de Franca, Brésil. Thèse de doctorat en anthropologie sociale. EHESS, soutenue le 6 avril 2021.

Héber-Suffrin, C. (1998). *Les Savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Paris : Desclée de Brouwer.

Illich, I. (1970/2015/1971 pour la traduction française). *Une société sans école* (G. Durand, trad.). Paris : Points.

Laigle, Lydie et Racineux, Nathalie (2017). Initiatives citoyennes et transition écologique : quels enjeux pour l'action publique ? Commissariat Général au développement durable - Délégation au développement durable, Ministère de la transition écologique et solidaire, 78

p., <https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr/sites/default/files/Thema%20-%20...>

« Förderung der Gesundheit benachteiligter Bevölkerungsschichten durch eine kritische Öko-Bürgerschaft »

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Carole Baeza

Zusammenfassung: In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie die in materieller, sozialer und existentieller Hinsicht vulnerablen Bewohner*innen benachteiligter Sozialräume in Petit Quevilly (Großraum Rouen, Normandie) durch die Art, wie sie ihre Umwelt, ihren Platz in der Gesellschaft und im weiteren Sinne ihre Öko-Bürgerschaft (Baderet Sauvé, 2011) gestalten, ausgeschlossen werden. Unsere Ausführungen gehen von der Perspektive einer sozio kologischen Wende (Laigle und Racineux, 2017) aus, in der wir die Bürger*innen als Inhabende eines erfahrungsbasierten Wissens und als handelnde (Fontaine, 2021) und um ihre Lebensqualität besorgte Personen betrachten.

Dieser Workshop bietet uns den Anlass, ausgehend von gesundheitsp dagogischen Maßnahmen in einem benachteiligten Sozialraum zu untersuchen, wie sich der *Empowerment*-Prozess auf den Bereich der Umweltgesundheit und den Kampf gegen soziale Ungleichheiten im Gesundheitsbereich auswirkt.

Die herangezogenen Felddaten entstammen einer ethnografischen Forschung, die in den 2000er Jahren im Rahmen einer st dttebaulichen und sozialen Initiative im Viertel Paul-Foliot in Petit Quevilly durchgeführt wurde. Ergänzt wurden sie durch eine diachrone Untersuchung aus dem Jahr 2020.

Die gesammelten Materialien sind äußerst vielfältig. Wir werden uns hier auf den Wissensaustausch zur  ko-Bürgerschaft konzentrieren, der im Rahmen eines Projekts zur gegenseitigen Bildung stattfand. Das Projekt trägt den Namen *Réseau d'échanges Réciproques des Savoirs* (in etwa: Netzwerk des gegenseitigen Wissensaustauschs) (C. Heber Suffrin, 1998). Einige der unter den Einwohnern mündlich verbreiteten Kenntnisse konnten unserem Untersuchungsgegenstand zugeordnet werden, darunter die Interkulturalität und nicht religiös bedingte Ernährung, Hausmedizin, Pflege gemeinsamer Gärten, Kindergesundheit usw. Die Bildungsinitiative versteht sich insofern als „gegenseitig“, als Lernen und Vermitteln hier die Grundprinzipien darstellen (Illich, 1971/2015). Die Grundannahme des Netzwerks liegt darin, dass wir alle bestimmte Dinge wissen und andere aber nicht und dass daher jeder von uns gleichzeitig als Anbieter und Nachfrager auftreten kann. Aus der Sicht der erkenntnistheoretischen Demokratie (Baeza, 2020) ging es darum, die Vorstellung zu überwinden, dass sozioökonomisch ausgeschlossene Menschen anderen nichts zu bieten hätten, da sie weder als nützlich noch als berechtigt angesehen werden. Den Platz jedes Einzelnen in der Gesellschaft anzuerkennen, hieße dagegen, die Dynamik des Austauschs als sinnstiftend sowie als Quelle der Emanzipation und der Macht zum Handeln zu betrachten.

Anhand konkreter Beispiele werden wir sehen, dass der Wissensaustausch eine pädagogische und politische Alternative darstellt, bei der es darum geht, die soziale und ökologische Ausgrenzung zu bekämpfen. Schließlich werden wir feststellen, dass diese gegenseitige Bildung eine Form von gelebter Solidarität ist. Denn sie führt zu einer Wiederaneignung des Wissens durch alle, als das Allgemeingut einer Gesellschaft, in der Ökologie, Umweltbewusstsein und gegenseitige Rücksichtnahme eine entscheidende Rolle spielen.

Literaturangaben:

Bader, B et Sauvé. L. (2011). Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique.

Baeza, C. (2020). La place du sensible dans la construction des savoirs en situations de vulnérabilités. Note de synthèse d'HDR. Université de Lille.

Fontaine, C. (2021). Pour une économie morale des soins domestiques de santé. Corps, maladies et cures au quotidien chez les habitants de Franca, Brésil. Th  se de doctorat en anthropologie sociale. EHESS, soutenue le 6 avril 2021.

H ber-Suffrin, C. (1998). *Les Savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Paris : Desclée de Brouwer.

Illich, I. (1970/2015/1971 pour la traduction française). *Une société sans  cole* (G. Durand, trad.). Paris : Points.

Laigle, Lydie et Racineux, Nathalie (2017). Initiatives citoyennes et transition écologique : quels enjeux pour l'action publique ? Commissariat Général au développement durable - Délégation au développement durable, Ministère de la transition écologique et solidaire, 78

p., <https://www.ecologie-solidaire.gouv.fr/sites/default/files/Thema%20-%20...>

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

« Valeur et Milieu d'une éducation à l'environnement : géographie de ce qui compte »

Alban Roblez

Résumé : Les enjeux environnementaux, et plus largement des lieux de vies – celles humaines, mais aussi animales, végétales, minérales...de ce qui constitue une biosphère – sont, comme l'indiquent l'appel à communication et les sources citées, *valorisés*. *Mis en valeur*, que ce soit par une importance donnée accrue, reconnue ; par les figures d'opposition (l'exemple des climato-septiques) ; par les mouvements politiques se réclamant d'un projet de « défense » pour la Planète ou de « lutte » contre les phénomènes anthropocéniques couteux aux environnements (l'exemple de la hausse du réchauffement climatique, des gaz à effet de serres, de la pollution atmosphérique, de la consommation, etc.). Il est, peut-on faire l'hypothèse, toujours question de valeur, dans ce sens qui ne laisse pas indifférent. Et de valeurs particulières, puisqu'elles dépassent le cadre individuel ou singulier pour aller vers celui de soi avec les autres, soi dans l'autre, soi et le « monde de la vie ».

Pour « concevoir et mettre en place des projets pédagogiques communs », pour citer le texte, nous nous proposons d'aborder cette question des valeurs d'une double façon. Une première consisterait à se pencher sur la question de leur constitution (mais qu'est-ce qu'une Valeur ?) et de s'apercevoir que, sur le plan philosophique, la question n'est pas réglable toute seule. A partir de ce résultat, la seconde façon s'installerait : une éducation à l'environnement pourrait-elle se réaliser sans une vision de ce que serait un écoumène (Berque, 2015b) partagé ? Cela vient poser la question de nos façons de vivre et plus particulièrement des « milieux » (Berque, 2015a ; Watsuji, 2011) qui se lient avec nous : au nom de quelles valeurs vivons-nous cette « médiance » (Watsuji, *Op. Cite.*). « Être en projet » est aventure collective : on pourra parler, avant tout « programme », d'une visée » à se donner, à échanger, à discuter, avec Ardoino (2000).

Notre intervention se propose de poser un fond commun de questionnement, pour soutenir notre discussion sur le plan des valeurs à partir des milieux que nous pourrions mettre en projet. Ceci pourrait contribuer à échanger sur nos visées pour ce qui serait les valeurs défendues pour une « école OFAJ » impliquée dans et par l'éducation à l'environnement.

« Werte und Milieu in der Erziehung zum Umweltbewusstsein: die Geografie dessen, worauf es ankommt »

Alban Roblez

Zusammenfassung: Belange des Schutzes der Umwelt und, im weiteren Sinne, der Lebensräume – ob von Mensch, Tier, Pflanze oder Gestein ... die eine Biosphäre ausmachen – werden mit einer gewissen *Wertschätzung* behandelt, wie auch aus dem *Call for Project* hervorgeht. Diese *Betrachtung als Wert* äußert sich durch eine vermehrte Anerkennung ihrer Bedeutung, durch das Auftreten ihrer Gegner (Beispiel Klimaskeptiker), durch politische Bewegungen, die sich auf ein Projekt der „Verteidigung“ des Planeten oder der „Bekämpfung“ umweltgefährdender anthropozöner Phänomene (wie des Anstiegs von Erderwärmung, Treibhausgasemissionen, Luftverschmutzung und Konsum) berufen. Hier kann die Hypothese aufgestellt werden, dass es dabei immer um Werte im Sinne von „nicht gleichgültig lassend“ geht, bzw. um besondere Werte, die sich über den individuellen Rahmen des Einzelnen hinaus auf das „Selbst mit Anderen“, das „Selbst im Anderen“ und das „Selbst und die Welt als Lebensraum“ zubewegen.

Um „gemeinsame Bildungsprojekte zu konzipieren und umzusetzen“, wie es im Text heißt, schlagen wir vor, die Wertefrage auf zwei Arten anzugehen. Die erste besteht darin, sich mit der Frage der Verfasstheit zu befassen (was eigentlich ist ein Wert?) und zu erkennen, dass diese Frage in philosophischer Hinsicht nicht isoliert betrachtet werden kann. Dieses Ergebnis führt zum zweiten Ansatz: Könnte eine Erziehung zum Umweltbewusstsein ohne die Vorstellung einer gemeinsamen Ökumene (Berque, 2015b) auskommen? Dies wirft die Frage nach unseren Lebensweisen und insbesondere nach den „Milieus“ (Berque, 2015a; Watsuji, 2011) auf, mit denen wir verbunden sind:

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Im Namen welcher Werte leben wir diesen „Zwischenraum“ (Watsuji, Op. *Cite.*). „Sich im Projekt befinden“ ist ein kollektives Abenteuer: vor jedem „Programm“ können wir von einer Absicht sprechen, um es mit Arduino (2000) zu sagen, die vorgegeben, ausgetauscht, diskutiert werden muss.

Wir möchten mit unserem Vortrag eine gemeinsame Untersuchungsgrundlage legen, um unsere Werte-Debatte durch die Einbeziehung der Milieus zu unterstützen. Darin könnte ein Beitrag zu einem Austausch über unsere Ziele im Hinblick auf die Werte der „DFJW-Schule“ liegen, die sich in der und durch die Erziehung zum Umweltbewusstsein engagiert.

AXE 4 : PLURILINGUISME

Atelier 6

« Promouvoir le plurilinguisme en Europe pour maintenir un enseignement effectivement multilingue »

Thierry Bidon

Résumé :

1) La politique d'enseignement des langues : Une politique plurilingue visant à maintenir un enseignement multilingue

La politique d'enseignement des langues qui sous-tendrait une telle politique linguistique consisterait, dans chaque pays, en l'enseignement obligatoire de deux, voire trois langues étrangères – qui ne devraient pas comprendre systématiquement l'anglais – ce qui implique que chaque pays favorise l'enseignement des langues de ses principaux partenaires, ceci pour une part à travers la multiplication d'accords bilatéraux. Une telle politique d'enseignement des langues ne peut avoir de sens et ne peut être juste que dans un environnement européen effectivement plurilingue. A défaut, le pays qui s'y risquerait seul serait perdant, et -ce qui serait particulièrement inéquitable- ceux qui, dans le pays concerné auraient été poussés à n'apprendre que des langues autres que la langue hégémonique s'en trouveraient lésés.

Une politique plurilingue serait encore concevable en Europe dans les faits et non seulement dans les déclarations d'intention, mais à la condition expresse de bénéficier d'une adhésion et d'une coopération résolues et constantes de l'ensemble des États de l'Union. La défense, et a fortiori, la promotion du français et de la francophonie,

comme celles des autres langues européennes en voie d'être dominées, n'a de sens et n'est réalisable que dans le cadre de la promotion de la diversité linguistique dans les échanges intra-européens et internationaux.

En 2014, le gouvernement régional de la Sarre a annoncé son programme linguistique appelé « Frankreichstrategie » dont l'objectif principal est de faire du français la seconde langue véhiculaire à côté de l'allemand. La langue française occupe une place particulière en Sarre dans les diverses institutions scolaires publiques et privées. Le français, langue de communication privilégiée, est mise en application par le gouvernement de la Sarre depuis 1954 dans la politique régionale. Cours, certifications, projets, recherches, etc. témoignent de l'importance du français dans cette région par rapport aux autres *Bundesländer*. Mais la promotion du français, c'est aussi l'élaboration de méthodes pédagogiques adaptées, la formation des enseignants et une mise en réseau des établissements scolaires. Toutefois, la politique linguistique et éducative en Sarre en faveur du français reste confinée à la frontière. Dans le reste de la région, c'est l'enseignement de l'anglais qui prédomine. Aujourd'hui, la Sarre s'efforce de mettre en place une approche plurilingue dans l'enseignement des langues en favorisant la recherche dans la didactique de l'intercompréhension des langues romanes et germaniques, sans exclusivité linguistique. Ce programme linguistique représente un défi pour la Sarre qui souhaite donner l'exemple de région modèle multilingue.

2) La promotion du bi- et du plurilinguisme dans les cours de langue à l'école :

L'enseignement bilingue permet d'ouvrir de nouvelles perspectives linguistiques et culturelles grâce à la conception commune de cours et de contenus et d'élargir l'horizon de pensée multiperspectiviste des apprenants. Le multiperspectivisme, à savoir la prise en compte d'autres modes de pensée, est devenu une nécessité de nos jours. Grâce à l'utilisation de matériaux authentiques et à la confrontation avec d'autres façons de penser issues d'autres cultures et d'autres pays, il est possible de

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

mieux comprendre cette pensée multiperspectiviste. L'enseignement bilingue renforce donc l'acquisition d'une langue étrangère dans la langue cible car des compétences communicatives sont mises en place et les apprenants sont tenus de penser de façon multiperspectiviste et d'agir de façon plurilingue. La France s'emploie à démontrer à ses partenaires l'intérêt qu'ils auraient, comme elle, à se donner les moyens de promouvoir un plurilinguisme effectif en Europe, afin de ne pas subir les effets négatifs du « tout-à-l'anglais. » Dans la logique de cette position, elle promeut l'enseignement d'au moins deux langues vivantes étrangères pour tous les élèves en modulant l'offre compte-tenu, notamment des voisinages régionaux et en assurant la continuité de cet enseignement tout au long de la scolarité.

La didactique du plurilinguisme¹ vise à créer des effets de synergie entre les différentes didactiques propres à chaque langue en recourant au Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP). Le CARAP est conçu pour compléter et perfectionner des outils existants tels que le CECRL et constitue une contribution à l'éducation plurilingue et interculturelle.

Dans le *Guide pour l'élaboration*

des politiques linguistiques éducatives en Europe, Jean-Claude Beacco et Michael Byram définissent le plurilinguisme par opposition au multilinguisme : « *Le plurilinguisme est à considérer sous ce double aspect : il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle. Le multilinguisme désigne ici exclusivement la présence de plusieurs langues dans un lieu donné, indépendamment de ceux qui les parlent : par exemple, le fait que deux langues soient présentes dans un territoire ne permet pas de savoir si les habitants connaissent l'une et l'autre ou s'ils ne connaissent que l'une d'entre elles* »² (Beacco / Byram, 2007 : 18).

Le CARAP est un instrument destiné à promouvoir les compétences linguistiques et culturelles que les apprenants ont acquises ou acquièrent à l'école ou en dehors de l'école. Il propose des ressources dans les domaines du savoir, du savoir-être et du savoir-faire et sert de base à des approches plurielles allant au-delà des langues et des cultures (L'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues apprises). Ainsi, comme le souligne à juste titre Michel Candelier, « *si la compétence plurilingue est bien celle que les instruments du Conseil de l'Europe décrivent, et si on souhaite réellement donner un sens au principe de synergie recommandé, il convient pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-être* »³ (Candelier, 2012 : 8). L'enseignement de toutes les langues vivantes étrangères doit être orienté vers la communication orale et écrite, sans négliger pour autant ce qui, dans cet enseignement, contribue à développer la dimension culturelle du plurilinguisme.

3) Vers une éducation interculturelle grâce aux échanges scolaires internationaux⁴ :

L'École considère la diversité culturelle et linguistique des élèves comme une chance pour l'apprentissage interculturel. L'École contribue à l'acquisition de compétences interculturelles⁵ à travers l'enseignement de toutes les matières grâce à l'approche multiperspectiviste lors de la découverte de contenus d'apprentissage et l'apprentissage coopératif⁶ en cours ainsi que par le biais d'activités extra-scolaires. Les écoles ont recours à toutes les formes de partenariats scolaires internationaux et d'échanges scolaires comme les partenariats virtuels, les grands projets multilatéraux ou les séjours individuels à l'étranger pour contribuer à développer des compétences interculturelles.

L'acquisition de compétences interculturelles de même que les expériences faites dans le pays au cours d'un séjour à l'étranger sont donc de nos jours d'une importance capitale. La capacité de s'exprimer dans une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) fait partie dans notre monde moderne et globalisé des facultés que l'on est en droit d'attendre de tous jeunes bien formés. L'École en tant qu'institution considère de tels voyages et de tels séjours linguistiques comme un élément important de l'apprentissage linguistique et ne peut que promouvoir la mobilité des jeunes car ce n'est qu'en séjournant dans le pays en question que l'élève peut parfaire ses connaissances linguistiques. En outre, l'École peut tirer profit de ces coopérations internationales en matière de formation et d'éducation interculturelles.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Afin de mettre en place cette formation et cette éducation interculturelles, la coopération des écoles avec des partenaires extra-scolaires doit contribuer au-delà des cours à l'école à créer des situations d'apprentissage authentiques. Les partenaires importants des écoles en matière de coopération sont les administrations responsables de la culture et de la formation dans la région qui proposent des activités extra-scolaires ainsi que les organismes chargés des échanges scolaires internationaux et de la jeunesse comme le *Pädagogischer Austauschdienst* (PAD) et l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ).

Références bibliographiques :

Candelier, Michel, Camilleri-Grima, A., Castelloti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2012) : Le CARAP- Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Candelier, Michel & Schröder-Sura, A. (2016) : Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : Structure du champ et terminologie – Quelques repères. Synergies – Pays germanophones, n° 9, 33-46.

Coste, D. (2010) : Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, in : Les cahiers de l'Acedle : Notions en question en didactique des langues – Les plurilinguismes, Vol. 7, n° 1, 141-165.

Fäcke, Christiane (2015): Lingua franca versus Mehrsprachigkeit. Theoretische Konzepte und praktische Umsetzungen in Europa. In: Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik 9/1, 25-41.

Schröder-Sura, Anna (2018): Französischunterricht heute – mehrsprachigkeitsdidaktisch durch plurale Ansätze. In: französisch heute 4/2018, 23-28.

« Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa: Voraussetzung für einen tatsächlich mehrsprachigen Unterricht »

Thierry Bidon

Kurzfassung:

1) Sprachunterrichtspolitik: politische Förderung der Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für mehrsprachigen Unterricht

Sprachunterrichtspolitik im Sinne einer solchen Sprachenpolitik hieße in jedem Land den obligatorischen Unterricht in zwei oder sogar drei Fremdsprachen – zu denen nicht systematisch Englisch gehören sollte – wobei vorrangig die Sprachen der jeweils wichtigsten Partnerländer zu fördern wären, eventuell gestützt auf diverse bilaterale Abkommen. Eine solche Sprachunterrichtspolitik ist aber nur in einem wirklich mehrsprachigen europäischen Umfeld sinnvoll und richtig. Andernfalls würden Länder, die sich hier vorwagen, zu Verlierern, und diejenigen, die aufgrund dieser Politik nur andere als die Hegemonialsprachen gelernt haben, zu Benachteiligten, was besonders ungerecht wäre.

In Europa wäre eine solche Politik der Mehrsprachigkeit nicht nur in Form von Absichtserklärungen, sondern auch in der Praxis immer noch denkbar, allerdings unter der ausdrücklichen Bedingung, dass sie von allen Mitgliedsstaaten der Union entschieden und dauerhaft mitgetragen wird. Denn die Verteidigung und vor allem Förderung des Französischen und der Frankophonie, genau wie die aller anderen von Verdrängung bedrohten europäischen Sprachen, ist sinnvoll und realisierbar nur im Rahmen einer allgemeinen Förderung der sprachlichen Vielfalt im innereuropäischen und internationalen Austausch.

2014 hat die Regierung des Saarlands ihr Sprachprogramm „Frankreichstrategie“ auf den Weg gebracht, dessen Hauptzweck es ist, das Französische neben dem Deutschen zur zweiten Verkehrssprache zu machen. Im öffentlichen wie im privaten Schulwesen des Saarlands hat das Französische einen besonderen Stellenwert. In der Landespolitik wird seit 1954 Französisch als zweite amtliche Verkehrs- und Umgangssprache benutzt. Kurse, Zertifikate, Projekte, Forschungsvorhaben

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

usw. zeugen davon, wie wichtig das Französische im Saarland im Vergleich zu anderen Bundesländern ist. Aber das Französische zu fördern heißt auch, geeignete Unterrichtsmethoden zu entwickeln, die Ausbildung der Lehrer*innen anzupassen und die Schulen zu vernetzen. Allerdings bleibt der sprach- und bildungspolitische Einsatz für das Französische im Saarland auf die Grenzregion beschränkt, während im Rest der Region der Englischunterricht an erster Stelle steht. Heute strebt das Saarland einen mehrsprachigen Ansatz im Sprachenunterricht an und fördert zu diesem Zweck die Forschung zu einer sprachübergreifenden, auf das wechselseitige Verständnis zwischen romanischen und germanischen Sprachen abgestimmten Didaktik. Dieses Sprachenprogramm ist eine Herausforderung für das Saarland, das als mehrsprachige Modellregion ein Zeichen setzen möchte.

2) Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit im schulischen Sprachunterricht:

Zweisprachiger Unterricht kann durch gemeinsam konzipierte Unterrichtseinheiten und -inhalte neue sprachliche und kulturelle Perspektiven eröffnen und den Denkhorizont der Lernenden multiperspektivisch erweitern. Multiperspektivität, also die Einbeziehung anderer Denkweisen, ist mittlerweile eine Notwendigkeit. Durch die Verwendung authentischer Materialien und die Auseinandersetzung mit den Denkweisen anderer Länder und Kulturen lässt sich dieses multiperspektivische Denken leichter vermitteln. Zweisprachiger Unterricht intensiviert somit den Erwerb einer Fremdsprache in der Zielsprache, da er die kommunikativen Kompetenzen stärkt und die Lernenden dazu bringt, multiperspektivisch zu denken und mehrsprachig zu handeln. Frankreich möchte seinen Partnern zeigen, dass es auch in ihrem Interesse ist, sich die Mittel für echte Mehrsprachigkeit in Europa an die Hand zu geben, um den Negativeffekten des „English only“ etwas entgegenzusetzen. Im Sinne dieser Position arbeitet man in Frankreich darauf hin, dass alle Schüler*innen mindestens zwei moderne Fremdsprachen lernen, und zwar unter Berücksichtigung der regionalen Nachbarschaften und Sicherstellung der Kontinuität dieses Unterrichts während der gesamten Schulzeit.

Zweck der Didaktik der Mehrsprachigkeit ist es, im Sinne des *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP; etwa: Bezugsrahmen für mehrsprachige Ansätze in der Sprach- und Kulturdidaktik) die Synergieeffekte zwischen den sprachspezifischen Didaktiken zu nutzen. Der CARAP wurde konzipiert, um vorhandene Instrumente wie den *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL; Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, GeR, auch GeRS) zu ergänzen und weiterzuentwickeln und einen Beitrag zur mehrsprachigen und interkulturellen Bildung zu leisten. In ihrem *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (etwa: Leitfaden für die Entwicklung einer europäischen Sprachunterrichtspolitik) unterscheiden Jean-Claude Beacco und Michael Byram zwischen *Plurilingualismus* und *Multilingualismus*: „Plurilingualismus ist unter diesem Doppelaspekt zu betrachten: einerseits als eine Auffassung vom sprechenden Subjekt als grundsätzlich plural und andererseits als Wert, nämlich als Grundlage der sprachlichen Toleranz, die ein wesentliches Element der interkulturellen Bildung ist. Multilingualismus dagegen bezeichnet hier ausschließlich das Vorhandensein mehrerer Sprachen an einem gegebenen Ort, unabhängig von den Sprechern: so kann man aufgrund der Tatsache, dass es auf einem Territorium zwei Sprachen gibt, nicht wissen, ob die Bewohner Kenntnisse in beiden oder nur in einer dieser Sprachen haben“ (Beacco/Byram, 2007: 18).

Der CARAP ist ein Instrument zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen, die Lernende in der Schule oder außerhalb der Schule erworben haben oder erwerben. Er stellt Hilfsmittel für die Bereiche Wissen, Verhalten und Fertigkeiten zur Verfügung und liefert die Grundlage für plurale, sprach- und kulturübergreifende Ansätze (Sprachsensibilität, Sprachverständnis zwischen verwandten Sprachen, interkultureller Ansatz und sprachübergreifende Didaktik beim Sprachenlernen). Wie Michel Candelier zu Recht betont: „Wenn die plurale Sprachkompetenz wirklich das ist, was die Instrumente des Europarats beschreiben, und wenn das empfohlene Synergieprinzip wirklich einen Sinn haben soll, dann muss man die Lernenden, will man ihnen wirklich helfen, ihre eigene Sprachkompetenz aufzubauen und ihre plurilinguale Kompetenz ständig zu erweitern, auch in die Lage versetzen, sich ein Arsenal an Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zuzulegen“ (Candelier, 2012: 8). Ziel des Fremdsprachenunterrichts muss in jedem Falle die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation sein, ohne darüber ein weiteres Unterrichtsziel zu vernachlässigen, nämlich die Entwicklung der kulturellen Dimension der Mehrsprachigkeit.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

3) Interkulturelle Bildung durch internationalen Schüler*innenaustausch:

Die Schule betrachtet die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schüler*innen als eine Chance für interkulturelles Lernen. Indem neue Lerninhalte in allen Fächern multiperspektivisch und mit kooperativen Lernformen erschlossen werden, fördert die Schule den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen sowohl im Unterricht als auch bei außerschulischen Aktivitäten. Um diese interkulturellen Kompetenzen weiterzuentwickeln, werden internationale Schulpartnerschaften und Austauschprogramme aller Art genutzt, etwa digitale Partnerschaften, große multilaterale Projekte oder individuelle Auslandsaufenthalte.

Der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen wie auch die Erfahrungen, die die Jugendlichen bei Auslandsaufenthalten in dem betreffenden Land machen, sind also heute von herausragender Bedeutung. In unserer modernen globalisierten Welt gehört die Fähigkeit, sich in einer oder mehreren Fremdsprachen auszudrücken, zu den Kompetenzen, die man zu Recht von allen gut ausgebildeten Jugendlichen erwarten kann. Die Schule als Institution betrachtet solche Sprachreisen und Auslandsaufenthalte als wichtiges Element des Sprachenlernens und kann die Mobilität der Schüler*innen nur fördern, denn eine Verbesserung ihrer Sprachkompetenzen ist nur durch den Auslandsaufenthalt zu erreichen. Darüber hinaus kann die Schule im Bereich interkulturelle Bildung und Ausbildung von diesen internationalen Kooperationen profitieren.

Zur Umsetzung dieser interkulturellen Bildung und Ausbildung müssen die Schulen mit außerschulischen

Partnern kooperieren, um authentische Lernsituationen auch jenseits des eigentlichen Unterrichts zu schaffen. Wichtige Kooperationspartner sind dabei die für Kultur und Bildung zuständigen Regional- bzw. Landesbehörden mit ihrem Angebot an außerschulischen Aktivitäten sowie die für den internationalen Schüler- und Jugendaustausch zuständigen Organisationen, etwa der Pädagogische Austauschdienst (PAD) oder das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW).

« La place des langues maternelles dans le processus d'apprentissage des jeunes Français issus des migrations »

Youssef Mdahoma

Résumé : Malgré les mutations contemporaines engendrées par l'avènement de la mondialisation et de la modernité avancée, le modèle français d'intégration continue à se penser comme un sanctuaire véhiculant dans le grand récit national une référence identitaire qui peine à reconnaître et à faire place aux cultures minorées et aux dynamiques identitaires émergentes dans la société. L'École en tant qu'espace d'apprentissage et de socialisation secondaire est le lieu par excellence où s'exerce cette forme de rejet et de coupure avec les identités plurielles qui tentent de pénétrer ses murs. Il subsiste encore dans les configurations traditionnelles de l'École, des formes de résistance quant à la manière d'approcher, d'appréhender la question des appartenances minoritaires. Pourtant, la société française est traversée depuis des décennies par des identités culturelles qui s'additionnent et se juxtaposent au gré des rencontres et des flux migratoires.

Son histoire contemporaine tend à ressembler davantage à un *millefeuille socio-culturel* (Bocandé, 2017) plutôt qu'à une identité nationale homogène et ethnocentriste. La présence de plus en plus à l'École d'enfants issus des migrations questionne aujourd'hui la place que l'École accorde à la diversité culturelle et la manière dont elle tient compte de la richesse des cultures constitutives de la société.

Dans cette contribution, nous proposons d'analyser l'apport et les obstacles des langues maternelles dans le processus d'apprentissage des jeunes Français d'origine africaine. Il s'agit ici de rendre compte de l'impact que peut avoir l'usage de ces langues dans les parcours de réussite scolaire de ces jeunes qui constituent pour certains, la matrice et le legs culturel qui les lient avec leurs origines.

« Die Bedeutung der Muttersprachen im Lernprozess von jungen Französischen und Franzosen mit Migrationshintergrund »

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Youssef Mdahoma »

Kurzfassung: Trotz aller im Zuge der Globalisierung und der fortgeschrittenen Moderne eingetretenen Veränderungen gilt das französische Integrationsmodell, das die große nationale Erzählung als identitätsstiftenden Bezug anbietet und sich schwer damit tut, die Minderheitenkulturen und die in der Gesellschaft aufkommenden Identitätsdynamiken zur Kenntnis zu nehmen und ihnen Raum zu geben, auch heute noch als sakrosankt. Die Schule als sekundärer Lern- und Sozialisationsraum ist der Ort schlechthin, an dem diese Form der Abwehr und Abgrenzung gegenüber den pluralen Identitäten praktiziert wird, die versuchen, seine Mauern zu durchbrechen. In den traditionellen Konfigurationen der Schule überdauern Formen des Widerstands in der Art und Weise, wie mit der Frage der Zugehörigkeit zu einer Minderheit umgegangen, wie sie aufgefasst wird. Und dies, obwohl in der französischen Gesellschaft das Mit- und Nebeneinander von kulturellen Identitäten in wechselnden, von den jeweils aktuellen Migrationsbewegungen abhängigen Konstellationen seit Jahrzehnten eine Realität ist.

Die jüngere Geschichte dieser Gesellschaft gleicht eher einem *millefeuille socio-culturel* (Bocandé, 2017), einem soziokulturellen „Blätterteig“, als einer ethnozentrisch- homogenen nationalen Identität. Je mehr Kinder mit Migrationshintergrund in die Schulen kommen, desto dringlicher stellt sich die Frage, wieviel Raum die Schule der kulturellen Vielfalt lässt und wie sie dem Reichtum der Kulturen Rechnung trägt, die die Gesellschaft ausmachen.

In diesem Workshop möchten wir den positiven wie den negativen Beitrag der Muttersprachen zum Lernprozess von jungen Französischen und Franzosen afrikanischer Herkunft analysieren. Es geht um die Frage, welchen Einfluss der Gebrauch der Muttersprache, die für manche dieser Kinder und Jugendlichen die Matrix und das kulturelle Vermächtnis ist, das sie mit ihrer Herkunft verbindet, auf ihre Schullaufbahn und ihren Schulerfolg hat.

« Défis et enjeux du plurilinguisme pour les enfants et les adolescents migrants en France et en Allemagne : Apprendre la langue de l'autre et devenir citoyen du pays d'accueil »

Aurélie Maurin, Christiane Montandon

Résumé : Ce projet de recherche-action réunit des psychologues, des psychosociologues, des enseignants, intervenant en UP2A et dans les Willkommenklassen et des chercheurs en Sciences de l'éducation. Il étudie les processus et les effets, subjectifs, intersubjectifs et transsubjectifs, de l'immersion dans une langue autre que la langue d'origine, chez les enfants et les adolescents, en situation de migration.

Toute langue s'enracine dans un arrière-plan culturel, avec ses comptines, ses chants, ses sonorités, ses idiomes, ses proverbes, ses résonances affectives ; la langue apparaît donc d'un côté comme un objet investi d'une expérience émotionnelle très personnelle, et d'un autre côté, dans sa portée communicationnelle, elle est d'abord fonctionnelle, utilitaire, elle permet d'entrer en relation avec l'autre. Comment à travers la langue se crée du lien social? En quoi accepter de s'immerger dans une langue autre que sa langue maternelle s'accompagne d'une reconnaissance de l'altérité, et permet de se voir soi-même autre ? En quoi ce désir ou cette volonté d'appropriation de la langue d'accueil peut être vécu comme un renouveau ou au contraire comme un dépouillement, gage d'accès à une nouvelle citoyenneté ou au contraire ressenti comme un anéantissement, une négation de soi ?

Ce qu'une telle ambivalence sous-jacente à ces transformations identitaires véhicule comme difficultés, comme menaces, comme espoirs d'insertion et de renouvellement, pose la question des enjeux et des défis avec lesquels les enfants et les adolescents, réfugiés dans un pays d'accueil, à la suite d'événements traumatisants vécus dans leur pays d'origine, abordent cette *langue de l'autre*.

Cette langue, dans sa fonction de transition entre langue maternelle et langue du pays d'accueil, apparaît donc comme lieu d'accueil de l'imaginaire et de la culture de l'autre et comme condition d'accès à un « vivre ensemble ». Ainsi dans cet espace transitionnel se joue le destin d'un *rapport* à la langue de l'autre, rapport subjectif, corporel aux sons, ou/et rapport distancié, rationnel aux sens. Cette langue s'avère être un double lieu de transition, mais aussi un double lien, transition entre premiers objets

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

originaires et investissements ultérieurs socialisés dans un autre cadre culturel, transition entre ce qui est familier et l'étrangement autre. A quelles conditions cet apprentissage de la langue de l'autre peut préserver ce paradoxe, maintenir le lien originaire et fait advenir de nouveaux liens en risquant (ou sans risquer) de nier les précédents ? A quelles conditions cet apprentissage de la langue de l'autre peut faire advenir cette expérience culturelle qui mêle affects douloureux et plaisir créateur ? Comment les enseignants eux-mêmes envisagent, dans les situations d'apprentissage de la langue d'accueil, dans les médiations culturelles sur lesquelles ils s'appuient, grâce aux objets médiateurs qu'ils proposent, d'accompagner cette appropriation d'un mode européen de se sentir citoyen ?

Étudier les différentes composantes de l'immersion dans cette langue autre sollicite également le point de vue des enseignants, des personnes responsables de l'accueil et de l'accompagnement de ces personnes émigrées. Selon les contextes institutionnels, UPEAA ou Willkommenklassen, mais aussi en fonction de l'âge auquel se réalise cette approche de la langue de l'autre, et les circonstances parfois traumatisantes dans lesquelles se passe ce contact avec une autre culture, il s'agira pour ces enseignants d'explorer les enjeux de tels apprentissages et d'observer leurs différents cheminements.

Cette recherche action s'appuiera sur des rencontres bi-nationales, de sorte que ce projet se fonde sur un principe d'isomorphie entre le rapport des enfants, adolescents en situation de migration, et les rapports qu'enseignants et chercheurs français, ainsi que leurs équivalents allemands, entretiennent avec les cadres théoriques, les pratiques enseignantes et les modes d'analyses, également étrangers aux uns et aux autres.

« Herausforderungen und Probleme der Mehrsprachigkeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Frankreich und Deutschland: die Sprache der Anderen lernen und Bürger des Aufnahmelandes werden »

Aurélie Maurin, Christiane Montandon

Kurzfassung: An diesem Aktionsforschungsprojekt sind Forscher*innen aus den Bereichen Psychologie, Psychosozialogie und Erziehungswissenschaften sowie Lehrkräfte beteiligt, die in den französischen *Unités pédagogique pour élèves allophones arrivants* (UP2A; etwa: Förderklassen für neu angekommene Kinder und Jugendliche mit einer anderen Muttersprache als Französisch; auch: UPEAA) bzw. den deutschen Willkommensklassen arbeiten. Untersucht werden die subjektiven, intersubjektiven und transsubjektiven Prozesse und Effekte des Eintauchens in eine andere als die Herkunftssprache bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Jede Sprache ist verwurzelt in einem kulturellen Hintergrund aus Reimen, Liedern, Klängen, Redewendungen, Sprichwörtern, affektiven Resonanzen; insofern ist Sprache einerseits etwas sehr Persönliches, Trägerin einer ganz persönlichen emotionalen Erfahrung, und andererseits, als Kommunikationsmittel, etwas vor allem Funktionales, Nutzenbezogenes, etwas, mit dem man zu anderen in Beziehung treten kann. Wie wird eine soziale Bindung durch Sprache geschaffen? Inwieweit geht die Bereitschaft, sich in eine andere Sprache als die Muttersprache zu vertiefen, mit einer Anerkennung des Andersseins einher, mit der Möglichkeit, sich selbst als Andere*r zu sehen? Inwieweit kann dieser Wunsch oder dieser Wille, sich die Sprache des Aufnahmelandes anzueignen, als Neugeburt oder im Gegenteil als Verlust erlebt werden, als Eintrittskarte in eine neue Staatsbürgerschaft oder im Gegenteil als Selbst-Vernichtung, Selbst-Verleugnung?

Angesichts dieser latenten Ambivalenz des Identitätswandels und der damit einhergehenden Schwierigkeiten, Bedrohungen und Hoffnungen auf Eingliederung und Neubeginn, stellt sich die Frage, was für diese Kinder und Jugendlichen, die nach traumatischen Erfahrungen in ihrem Herkunftsland als Flüchtlinge in das Aufnahmeland gekommen sind, auf dem Spiel steht und welchen Herausforderungen sie sich gegenübersehen, wenn sie sich der *Sprache der Anderen* annähern.

Im Übergang zwischen der Muttersprache und der Sprache des Aufnahmelandes erscheint diese Sprache somit als Ort für das Imaginäre und die Kultur der Anderen und als Voraussetzung für den Zugang zum „Zusammenleben“. Was in diesem Raum des Übergangs auf dem Spiel steht, ist somit das Schicksal eines *Verhältnisses* zur Sprache der Anderen, einer subjektiven, körperlichen, Beziehung zu ihrem Klang und/oder eines distanzierten, rationalen Verhältnisses zu ihren Bedeutungen. Diese

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Sprache erweist sich als Ort eines doppelten Übergangs, aber auch als doppeltes Bindeglied, Übergang zwischen ersten, ursprünglichen Objekten und späteren, in einem anderen kulturellen Kontext sozialisierten Anlagen, Übergang zwischen dem Vertrauten und dem auf fremdartige Weise Anderen. Unter welchen Bedingungen kann das Erlernen der Sprache der Anderen dieses Paradox aufrechterhalten, sodass die ursprüngliche Bindung fortbesteht und zugleich neue Bindungen möglich werden, auf die Gefahr hin, die vorherigen zu verleugnen? Unter welchen Bedingungen kann das Erlernen der Sprache der Anderen diese kulturelle Erfahrung herbeiführen, dieses Gemenge aus schmerzhaften Gefühlen und kreativer Lust am Lernen? Was stellen sich die Lehrkräfte selber vor, wie wollen sie die Aneignung einer europäischen Art, sich als Bürger zu fühlen, mit Hilfe der Mediationsobjekte begleiten, die sie in diese Sprachlern- und Kulturvermittlungssituationen einbringen?

Eine Untersuchung der verschiedenen Komponenten des Eintauchens in diese andere Sprache muss auch die Sichtweise der Lehrkräfte einbeziehen, der Personen, die für die Aufnahme und Begleitung dieser emigrierten Kinder und Jugendlichen zuständig sind. Je nach dem institutionellen Kontext, UPEAA oder Willkommensklassen, aber auch je nach Alter, in dem diese Kinder und Jugendlichen beginnen, die Sprache des Anderen zu lernen, und je nach den mitunter traumatischen Umständen, unter denen ihre Begegnung mit der anderen Kultur vonstatten geht, müssen sich diese Lehrkräfte ein genaues Bild von den Problemen machen, die mit derartigen Lernprozessen verbunden sind, und ihre unterschiedlichen Verläufe beobachten.

Grundlage dieses Aktionsforschungsprojekts werden binationale Begegnungen sein. Es beruht damit auf dem Prinzip der Isomorphie zwischen der Beziehung von Kindern und Jugendlichen in einer Migrationssituation und der Beziehung, die französische und deutsche Lehrkräfte und Forscher*innen jeweils zu den theoretischen Rahmen, den Unterrichtspraktiken und den Analyseformen haben, die beiden Seiten gleichermaßen fremd sind.

Atelier 7

« Enjeux d'une coopération des professionnels de santé face à la multiplicité langagière, aux spécificités culturelles et organisationnelles des différents pôles sanitaires : comment comprendre la langue de l'autre, des autres, pour travailler ensemble ? »

Éric Maleyrot

Résumé : L'épidémie du COVID19 nous a confronté depuis un an aux impératifs d'une coopération inévitable et salutaire des divers acteurs de santé tant mentale que physique. Déjà depuis quelques années se développe une restructuration dans différents instituts de formation (en kinésithérapie, en soins infirmiers, etc.) et à l'université, pour promouvoir les conditions d'une réflexion sur l'interprofessionnalité ou sur de nouveaux types de partenariat. Sans pour autant renier le pluralisme de leurs langages professionnels et de leurs pratiques d'intervention, il s'agit de construire des espaces tiers, susceptibles de développer des ponts, des dispositifs permettant à certains moments de mieux appréhender la langue (culture, représentations, pratiques) de l'autre, des autres professionnels. Cette démarche invite à prendre en compte dans sa globalité le patient aux prises avec ce pluralisme lexical et cette diversité professionnalisante pour co-construire avec lui une relation d'alliance, respectant ce qu'il éprouve dans toute sa pluridimensionnalité. Une telle transversalité est en effet mise en question devant certaines situations comme les soins palliatifs, l'éducation thérapeutique du patient, ou encore la nécessité d'une rééducation sensorielle (agueusie, anosmie, etc) ou physique (ergothérapie, Kinésithérapie, etc..) ou psychique, à la suite de l'infection par le COVID19.

De telles situations de soin montrent la nécessité paradoxale de préserver les différences de ces langages professionnalisants et en même temps de les dépasser, en aménageant des zones de contact, pour faire émerger une co-construction conjointe de soin qui s'inscrive dans un processus de subjectivation du patient dans son intégralité.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

L'objet d'une telle recherche est donc d'explorer comment en France, mais également en Allemagne, des formateurs conçoivent des dispositifs de formation pour œuvrer, tout en respectant la spécificité de leur langage professionnel, à l'émergence de nouvelles postures de soignants ; devant cette double hétérogénéité linguistique, à la fois culturelle et professionnelle, le recours à des regroupements bi-annuels, réunissant des formateurs français et allemands, appartenant à plusieurs institutions sanitaires, ainsi que des chercheurs, allemands et français, permettrait de confronter leurs observations, et leurs analyses à partir de leur participation à des sessions interdisciplinaires, réunissant des étudiants appartenant à plusieurs institutions sanitaires ou encore en introduisant des patients experts de leur maladie chronique dans la formation des étudiants.

Ce langage pluriel, propre aux codes professionnels spécifiques aux diverses branches du secteur sanitaire, entre en résonance avec ce qui pour Fritz Nies caractérise l'Europe : « Europa denkt mehrsprachig ». Ce dilemme, devant le constat de multiplicité des codes avec l'exigence d'une cohérence unificatrice, pose dans cette recherche la question des conditions diversifiées dans lesquelles les équipes de formation abordent ces tensions : comment développer ou préserver l'identité professionnelle de chaque intervenant, tout en (lui) faisant découvrir, à travers la pluralité des situations langagières et corporelles, les préoccupations et les besoins de l'autre, soignant ou soigné ? Comment repérer ce qui préside à la construction d'aires transitionnelles qui prennent en considération les questions fondamentales de prévention en santé ou de traitement de pathologies ? Nous faisons l'hypothèse que l'immersion dans un contexte interculturel franco-allemand peut amener des confrontations inédites pour mieux saisir des configurations autres en ce qui concerne l'expérience d'interprofessionnalité des membres de ce groupe de recherche /formation.

Le cadre théorique de la sociologie de la traduction permettra d'explorer le cheminement de ces divers rapports de chacun aux langages professionnels des autres et l'impact du contexte socio-culturel.

« Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen medizinischen Fachkräften angesichts der Vielfalt der Sprachen und der kulturellen und organisatorischen Besonderheiten der verschiedenen Bereiche des Gesundheitswesens: Wie kann man die Sprache des Anderen, der Anderen verstehen, um zusammenzuarbeiten? »

Éric Maleyrot

Zusammenfassung: Seit über einem Jahr konfrontiert uns die Corona-Pandemie mit den Erfordernissen einer unerlässlichen und heilbringenden Zusammenarbeit zwischen den diversen Berufsgruppen im Bereich der physischen und psychischen Gesundheit. Schon seit einigen Jahren ist an verschiedenen Ausbildungsstätten (Physiotherapie, Krankenpflege, usw.) und Universitäten eine Neustrukturierung im Gange, um die Reflexion über Interprofessionalität im Gesundheitswesen voranzutreiben und neuartige Partnerschaften zu fördern. Dabei geht es nicht darum, den Pluralismus der Fachsprachen und Behandlungsmethoden einzuebneten. Vielmehr sollen Dritträume geschaffen werden, in denen sich Brücken schlagen und Mittel und Wege finden lassen, um in bestimmten Augenblicken die Sprache (Kultur, Vorstellungen, Praktiken) der Anderen, der anderen Fachkräfte, besser zu verstehen. Zu diesem Vorgehen gehört es aber auch, die Patienten, die mit dieser lexikalischen und beruflich-fachlichen Vielfalt zu kämpfen haben, ganzheitlich und in allen Dimensionen ihres Empfindens in den Blick zu nehmen, um ein Bündnis mit ihnen einzugehen. Tatsächlich ist diese Transversalität in bestimmten Situationen in Frage gestellt, etwa bei der Palliativpflege, der Patientenschulung oder den notwendigen Rehabilitationsmaßnahmen nach dem Verlust von Sinneswahrnehmungen (Schmecken, Riechen) oder der physischen und psychischen Fähigkeiten (Ergotherapie, Physiotherapie, usw.) infolge einer Corona-Infektion.

Solche Pflege- und Behandlungssituationen verweisen auf die paradoxe Notwendigkeit, die fachsprachlichen Unterschiede beizubehalten und sie gleichzeitig zu überwinden, indem man Kontaktbereiche einrichtet, um einen gemeinsamen Pflege- und Behandlungsplan zu entwickeln, der Teil eines Prozesses der Subjektivierung des Patienten als ganzer Person ist.

Ziel dieses Forschungsprojekts ist also die Untersuchung der Frage, wie sich Lehrkräfte in Frankreich und Deutschland Ausbildungssysteme vorstellen, die unter Beibehaltung der

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Besonderheiten der jeweiligen Fachsprache auf die Entwicklung neuer Einstellungen in den Pflegeberufen hinarbeiten. Ein Mittel zur Bewältigung dieser doppelten, zugleich kulturell und fachlich bedingten sprachlichen Heterogenität könnten regelmäßige halbjährliche Treffen von französischen und deutschen Lehrkräften aus verschiedenen Gesundheitseinrichtungen sowie deutschen und französischen Forscher*innen sein, bei denen Beobachtungen und Analysen, zu denen sie aufgrund ihrer Teilnahme an interdisziplinären Arbeitsgruppen mit Studierenden aus diversen Ausbildungsstätten gelangt sind, zur Diskussion gestellt werden; zu erwägen wäre auch, Patienten als Fachleute für ihre chronischen Erkrankungen in die Ausbildung einzubeziehen.

Diese plurale Sprache, die den Berufsordnungen der verschiedenen Zweige des Gesundheitswesens eigen ist, steht in Einklang mit Fritz Nies' Charakterisierung von Europa: „Europa denkt mehrsprachig“. Für das Forschungsprojekt führt dieses Dilemma, nämlich die Vielfalt der Richtlinien und Standards einerseits und das Erfordernis einer konsistenten Vereinheitlichung andererseits, zu der Frage nach den ganz unterschiedlichen Bedingungen, unter denen dieses Spannungsverhältnis in der Ausbildung angegangen wird: wie entwickelt oder wahrt man die berufliche Identität jedes*r Beschäftigten und sensibilisiert gleichzeitig mit Blick auf die Vielfalt der sprachlichen und körperlichen Situationen für die Anliegen und Bedürfnisse des anderen, des Pflegenden oder des Betreuten? Wie erkennt man, unter welchen Vorzeichen der Aufbau von Übergangsbereichen erfolgt, in denen grundlegende Fragen der Gesundheitsvorsorge oder der Behandlung von Pathologien angesprochen werden? Unsere Hypothese ist, dass das Eintauchen in einen interkulturellen deutsch-französischen Kontext zu ganz neuen Begegnungen und damit zu einem besseren Verständnis von Zusammenhängen der Interprofessionalität führen kann, die von den Erfahrungen der Mitglieder dieser Forschungs- und Ausbildungsgruppe abweichen.

Mit der Übersetzungssoziologie als theoretischem Rahmen können wir erforschen, wie sich bei jeder einzelnen Person das Verhältnis zu den Fachsprachen der Anderen entwickelt und welchen Einfluss dabei der sozio-kulturelle Kontext hat.

« Sensibilisation à l'altérité par les enseignants du programme franco-allemand Élysée-Prim »

Chloé Provot

Résumé : L'Office franco-allemand pour la Jeunesse (ci-après OFAJ) a lancé, en 1968, peu après sa propre création en 1963, le programme de mobilité enseignante franco-allemande des enseignants du premier degré. Ce programme, récemment renommé *Élysée-Prim*, concerne cette année scolaire 2020-2021 une soixantaine d'enseignants, d'Allemagne et de France, dont une trentaine de nouveaux participants. Ces enseignants du premier degré (*Grundschule* en Allemagne et écoles maternelle et primaire en France) partent pendant un an dans l'autre pays pour enseigner le français langue étrangère en Allemagne et l'allemand langue étrangère en France dans des *Grundschulen* ou écoles du premier degré. La charge d'enseignement dépend de la demande des établissements : certains effectuent leur mission dans une seule école, d'autres sont répartis dans plusieurs écoles. Les départements et Länder concernés varient selon les années et sont répartis dans l'ensemble des deux pays.

Les enseignants, par leurs cours de français ou d'allemand langue étrangère, apportent tout à la fois une langue-culture et, au-delà, une sensibilisation à l'altérité. Apprendre de l'altérité signifie comprendre que l'autre est autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet, « il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité » (Cuq, 2003 : 17). En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère peut avoir un double objectif : maîtriser une langue et/ou comprendre l'Autre (Abdallah-Preteceille, 2018). Les enfants, public cible de ce programme, vont développer une compétence plurilingue et pluriculturelle qui est caractérisée par la « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement », cette compétence étant « plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12).

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Notre recherche porte sur cette mobilité enseignante durant une année scolaire (2020-2021). Notre objectif est de voir de quelle manière ce dispositif influence les participants, sur les aspects tant personnel (en particulier sur les plans interculturel, linguistique et identitaire) que professionnel (notamment concernant l'impact de cette expérience sur leur manière d'enseigner, leurs pratiques enseignantes, sur un possible changement de leurs représentations sur les systèmes scolaires et éducatifs français et allemand). Pour ce faire, nous avons sélectionné une cohorte de douze enseignants, à parité égale entre Allemands et Français, que nous avons interrogés en août 2020, avant leur départ, et que nous rencontrerons à nouveau en fin d'année scolaire 2021. À cela s'ajoutent des entretiens avec des encadrant.es qui participent à l'organisation de ce programme. Ces enquêtés permettent de répondre à notre problématique de la manière la plus large possible : des personnes de l'OFAJ, de l'Éducation nationale ainsi que des *Ländervertreter* en charge du programme dans leur Land. Les entretiens menés sont semi-directives (Savoie-Zajc, 2009) et à visée compréhensive (Kaufmann, 2011).

Références bibliographiques :

Abdallah-Pretceille, M. (2018). Diversité culturelle et altérité : enjeux sociaux et éducatifs. *La Revue nouvelle*, 8, 37-43.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3ème éd.). Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entretien semi-dirigé. Dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd., 337-360). Presses de l'Université du Québec.

« Sensibilisierung für Andersartigkeit im Rahmen des deutsch-französischen Élysée-Prim-Programms »

Chloé Provot

Kurzfassung: Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) hat 1968, nicht lange nach seiner eigenen Gründung (1963), das Programm für den deutsch-französischen Grundschullehrkräfteaustausch ins Leben gerufen. Im Schuljahr 2020-2021 nehmen rund 60 Lehrkräfte aus Deutschland und Frankreich an diesem (vor kurzem in Élysée-Prim-Programm umbenannten) Austausch teil, 30 davon zum ersten Mal. Sie kommen aus deutschen Grundschulen und französischen *écoles maternelles* und *écoles primaires* (Vor- und Grundschulen) und gehen für ein Jahr ins Nachbarland, um in Deutschland Französisch und in Frankreich Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Die Zahl der Unterrichtsstunden hängt von der Nachfrage der Schulen ab: manche Lehrkräfte arbeiten an nur einer Schule, bei anderen verteilt sich das Unterrichtskontingent auf mehrere Schulen. Die beteiligten *départements* und Bundesländer variieren von Jahr zu Jahr und sind über die beiden Länder verteilt.

Der Unterricht in Deutsch bzw. Französisch als Fremdsprache, den diese Lehrkräfte erteilen, dient nicht nur der Sprach- und Kulturvermittlung, sondern darüber hinaus der Sensibilisierung für die Andersartigkeit. Von der Andersartigkeit zu lernen bedeutet zu verstehen, dass der*die Andere und ein*e Andere*r ist, das heißt, wie ich, ein Subjekte und damit „beides zugleich: anders als ich und zugleich identisch an Würde“ (Cuq, 2003: 17). Denn das Erlernen einer Fremdsprache kann einem doppelten Ziel dienen: der Beherrschung einer Sprache und/oder dem Verstehen der Anderen (Abdallah-Pretceille, 2018). Die Kinder, die die Zielgruppe dieses Programms sind, entwickeln eine Mehrsprachen- und Mehrkulturenkompetenz, die sich durch die Fähigkeit auszeichnet, „sprachlich zu kommunizieren und kulturell zu interagieren“, eine Kompetenz, die „plural, komplex, ja zusammengesetzt und heterogen“ sein kann und „singuläre oder sogar partielle Kompetenzen einschließt, die aber als ein Repertoire dem betreffenden sozialen Akteur zur Verfügung steht.“ (Coste, Moore und Zarate, 1997: 12).

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

In unserem Forschungsprojekt arbeiten wir mit Lehrkräften, die im Schuljahrs 2020-2021 an diesem Programm teilnehmen. Uns interessiert, welchen Einfluss der Austausch auf sie selber hat, und zwar sowohl persönlich (insbesondere Fragen, die das Interkulturelle, die Sprache und die Identität betreffen) als auch beruflich (vor allem im Hinblick darauf, wie sich diese Erfahrung auf ihre Lehrmethoden und Unterrichtspraktiken auswirkt und ob sich ihre Vorstellung vom deutschen bzw. französischen Schul- und Bildungssystem durch sie verändert hat). Zu diesem Zweck wählten wir eine Kohorte von sechs deutschen und sechs französischen Lehrkräften aus. Eine erste Befragung wurde kurz vor ihrer Abreise im August 2020 durchgeführt, eine zweite wird 2021 zum Ende des Schuljahres folgen. Hinzu kommen Interviews mit Personen, die im DFJW, im französischen Bildungsministerium und in den Kultusministerien der verschiedenen Bundesländer an der Organisation dieses Programms beteiligt sind. Damit sind wir in der Lage, unsere Fragen so umfassend wie möglich zu beantworten. Die Interviews sind leitfadengesteuert (Savoie-Zajc, 2009) und als verstehende Interviews konzipiert (Kaufmann, 2011).

« Retour sur un projet Erasmus + autour du concours du Kamishibai plurilingue : quelles approches pour favoriser la diversité des langues ? »

Delphine Leroy, Deborah Gentès, Marie Peretti-Ndiaye, Pascale Prax-Dubois

Résumé : Une recherche sur la thématique de l'apprentissage des langues menée avec des jeunes issus des migrations (Leroy, 2016a, 96) a montré la prédominance de conceptions ultra-normées du bilinguisme (Leroy 2019 : 120). Ces tendances vont de pair avec des tendances à l'effacement de l'espace linguistique familial ; elles interrogent l'incorporation des dominations linguistiques et les (en)jeux de pouvoirs qui les animent (Leroy, 2016 b, 117) quand bien même les personnes sont placées dans des contextes facilitant l'échange et l'interculturalité. Comment, dans un tel contexte, aller au-delà des assignations et des représentations premières, souvent dépréciatives, des langues apprises dans les familles pour mobiliser ce plurilinguisme comme un levier facilitant d'autres apprentissages ? Quels sont, les outils susceptibles de mobiliser/favoriser un plurilinguisme large et de reconnaître les variétés de chaque locuteur·trice, voire d'intégrer leurs mélanges (Mbodj-Pouye & Van Den Avenne 2007 ; Prax-Dubois 2019) ?

En nous appuyant sur des retours d'expériences liées à notre participation au projet européen Erasmus + « KAMILALA : Un projet créatif d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures », nous tenterons de répondre à la question de la prise en compte du répertoire plurilingue des jeunes et de voir en quoi cette expérience particulière influe sur les pratiques des groupes concernés.

Théâtre d'images japonais, le kamishibai appartient au domaine des arts vivants. Plus qu'un simple divertissement, il peut ainsi contribuer à des formes de propagande comme de transgression de l'ordre établi. Réinvesti ces dernières années, par le mouvement de la pédagogie Freinet, en tant qu'outil à la fois créatif et coopératif des apprentissages de l'écriture et de la lecture, il est aussi utilisé comme support à la création d'histoires en plusieurs langues (Verretto, 2018). L'association Dulala propose depuis 2015 un concours de Kamishibai plurilingue organisé par tranches d'âges qui s'inscrit dans cette perspective (Fouques, 2020).

Nos observations et les entretiens réalisés auprès d'enseignant·e·s et d'éducateurs et éducatrices engagé·e·s dans ce concours comme les retours d'expérience collectés dans les carnets de bord remplis par ces dernier·e·s nous conduisent à questionner trois dimensions, souvent très étroitement entremêlées : collaboration et créativité dans le processus de réalisation collective, phénomènes d'auteurisation et place de l'altérité dans l'éducation.

L'écriture^[1] créative et collaborative mobilisée à l'occasion de la réalisation d'un Kamishibai plurilingue développe nombre de compétences transversales et pluridisciplinaires pour les groupes de jeunes et d'enfants qui y participent. Cette proposition créative de rédaction et de mises en forme plurielles du récit (scripturale, orale, graphique, sonore et gestuelle), à la fois collective et plurilingue est très séduisante par son approche holistique et dynamique mais n'est pour autant pas une démarche aisée pour tou·te·s.

Comment rendre le groupe et chacun·e des participant·e·s autrice et auteur de la création ? Comment stimuler le désir de concevoir en coopérant dans un projet de concours – donc sur un principe sélectif-avec d'autres groupes ? Quels sont les freins à sa mise en place ? Par-delà le projet initial idéal (Moore 2006 ; Pedley & Stevenato 2018), cette communication vise à rendre compte des tensions et des distorsions observées, comme la survalorisation d'une langue régionale par exemple, pour chercher à analyser ce que ces paradoxes révèlent de la relation à l'altérité dans l'éducation.

Dans quels contextes (idéologiques, politiques, pédagogiques etc.) le kamishibai peut-il ouvrir à des possibles dialogues, à travers des pratiques de coopération et d'ouverture sur l'environnement des personnes, en prenant comme point d'appui leurs richesses et leur créativité souvent méconnues ? Autrement dit, en quoi ce dispositif (Foucault, 1971) peut favoriser, ou pas, l'échange sur la diversité linguistique de chacun·e, par la valorisation des pratiques d'apprentissage des langues intra-familiales et leur possible transmission ?

[1] Entendue comme literacy (Street 2000).

« Ein Erasmus+ Begleitprojekt zu einem mehrsprachigen Kamishibai-Wettbewerb: neue Ansätze zur Förderung der Sprachenvielfalt? »

Delphine Leroy, Deborah Gentès, Marie Peretti-Ndiaye, Pascale Prax-Dubois

Kurzfassung: Eine Studie zum Thema Sprachenlernen, die mit Jugendlichen mit Migrationsgeschichte durchgeführt wurde (Leroy, 2016a: 96), hat gezeigt, dass sie überwiegend ultranormative Vorstellungen von Zweisprachigkeit haben (Leroy 2019: 120). Diese Tendenzen gehen Hand in Hand mit einem zunehmenden Bedeutungsverlust des familiären Sprachraums. Damit stellt sich die Frage nach der Einbeziehung der sprachlichen Herrschaftsverhältnisse und der Machtkämpfe (und -spiele), die damit einhergehen (Leroy, 2016b: 117) und die die Menschen auch dann nicht hinter sich lassen, wenn sie sich in Kontexten befinden, die den Austausch und die Interkulturalität erleichtern. Wie können wir in einem solchen Kontext über die anfänglichen, oft abwertenden Zuweisungen und Vorstellungen der in den Familien erlernten Sprachen hinausgehen, um diese Mehrsprachigkeit als Hebel zu mobilisieren, der anderes Lernen ermöglicht? Welche Instrumente sind geeignet, um eine umfassende Mehrsprachigkeit zu mobilisieren und/oder zu fördern und die besonderen Sprachmischungen jeder Sprecherin und jedes Sprechers nicht nur anzuerkennen, sondern zu integrieren (Mbodj-Pouye & Van Den Avenne 2007; Prax-Dubois 2019)?

Ausgehend von unseren Erfahrungen bei einem europäischen Erasmus+ Projekt: „KAMILALA: Ein kreatives Projekt zur sozialen Inklusion durch Öffnung für Sprachen und Kulturen“ wollen wir versuchen, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie die Mehrsprachigkeit von Jugendlichen einbezogen werden kann und inwieweit diese besondere Erfahrung die Praktiken der betreffenden Gruppen beeinflusst.

Kamishibai ist ein japanisches Papierbildtheater und gehört zum Bereich der darstellenden Künste. Über die bloße Unterhaltung hinaus kann es sowohl der Propaganda dienen oder die bestehende Ordnung überschreiten. In den letzten Jahren wurde es von der Freinet-Pädagogik als ein zugleich kreatives und kooperatives Instrument für das Lesen- und Schreibenlernen wiederentdeckt und außerdem als Medium für das mehrsprachige Geschichtenerzählen genutzt (Vernetto, 2018). Ähnliche Ziele verfolgt auch der Verein Dulala, der seit 2015 mehrsprachige Kamishibai-Wettbewerbe für verschiedene Altersgruppen anbietet (Fouques, 2020).

Auf Basis unserer eigenen Beobachtungen, unserer Interviews mit den am Wettbewerb beteiligten Lehrer*innen und Erzieher*innen und der Auswertung der Logbücher, in denen diese ihre Erfahrungen festgehalten haben, ließen sich drei, oft eng miteinander verflochtene Themenfelder einkreisen: Zusammenarbeit und Kreativität im kollektiven Umsetzungsprozess, Erscheinungsformen des *Authoring* und der Platz der Andersartigkeit in Erziehung und Bildung.

Durch das gemeinsame kreative Schreiben⁵, zu dem ein mehrsprachiges Kamishibai anregt, wird die Entwicklung zahlreicher transversaler und interdisziplinärer Kompetenzen in den beteiligten Kinder- und Jugendgruppen gefördert. Das kreative Angebot, die Geschichte in vielen verschiedenen Formen

⁵ im Sinne von Lese- und Schreibkompetenz

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

(schriftlich, mündlich, grafisch, durch Klänge, gestisch) und noch dazu kollektiv und mehrsprachig zu erzählen, ist durch seinen ganzheitlichen und dynamischen Ansatz sehr attraktiv, fällt aber auch nicht allen leicht.

Wie macht man eine Gruppe und ihre einzelnen Mitglieder zu Autor*innen des entstehenden Werks? Lässt sich die Lust am gemeinsamen Gestalten durch die Teilnahme an einem Gruppenwettbewerb wecken, also nach einem selektiven Prinzip? Welche Hindernisse stehen dem im Wege? Jenseits der ursprünglichen Idealvorstellung des Projekts (Moore 2006; Pedley & Stevanato 2018) möchten wir in diesem Beitrag auf die Spannungen und Verzerrungen eingehen, die wir dabei beobachten konnten, etwa die Überbewertung einer Regionalsprache, und den Versuch machen, zu analysieren, was uns diese Paradoxien über das Verhältnis zur Andersartigkeit in Erziehung und Bildung sagen.

In welchen (ideologischen, politischen, pädagogischen, etc.) Kontexten kann das Kamishibai durch seine Praktiken der Zusammenarbeit, seine Öffnung für das Umfeld der Menschen und seinen Ansatz bei ihrem - oft verkannten – reichen Potential und ihrer Kreativität auch zu einer Öffnung für mögliche Dialoge führen? Mit anderen Worten, auf welche Weise kann dieses Dispositiv (Foucault, 1971) den Austausch über die sprachliche Vielfalt jeder Person durch die Aufwertung der innerfamiliären Sprachlernpraktiken und ihrer möglichen Weitergabe fördern oder nicht?

¹ im Sinne von Lese- und Schreibkompetenz

Atelier 8

« Mehrsprachigkeit in Frankreich und Deutschland: ein Beitrag zur Geschichte der Fremdsprachenpolitik in den Schulen beider Länder seit Anfang der 1990er Jahre »

Élise-Anne Baray

Résumé : Deutsch-französische Begegnungen sind ein wertvoller Baustein für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit bei europäischen Bürger*innen und schaffen zugleich die Voraussetzungen für offene und sich gegenseitig unterstützende Gesellschaften. Die Möglichkeit, sich an deutsch-französischen Begegnungen zu beteiligen, erfolgt meistens durch die Schule, insbesondere durch die Teilnahme am Unterrichtsfach „Deutsch“ in Frankreich oder „Französisch“ in Deutschland.

Wie lassen sich junge Menschen aus Gebieten mit hoher sozialer Gefährdung, etwa Familien mit Migrationshintergrund und mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen dabei besser einbeziehen und unterstützen?

Um diese Frage zu beantworten, ist zunächst zu untersuchen, was junge Menschen aus Gebieten mit hoher sozialer Gefährdung daran hindert, sich an deutsch-französischen Begegnungen zu beteiligen. Es liegt nahe, die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden als zentrales Hindernis zu identifizieren. Dem ließe sich mit einer entsprechenden Anpassung und Förderung der Sprachanimation begegnen. Sie ist jedoch nicht das einzige Hindernis. Die sinkende Zahl an Schülern, die in beiden Ländern Deutsch beziehungsweise Französisch als Fremdsprache lernen, spielt auch eine Rolle. Es genügt nicht, allein auf die Sprachdidaktik zu schauen. Vielmehr sind auch Bildungs- und Sprachpolitiken in den Schulen zu berücksichtigen. Der Blick auf die Erfahrung der letzten Jahre im Bereich der Sprachpolitik hilft, effizientere Werkzeuge zu entwickeln, um sicherzustellen, dass sich junge Menschen dem Anderssein wieder verstärkt öffnen und in einen Dialog mit Sprachen und Kulturen eintreten.

Ziel meines Papers ist es, eine historische Perspektive auf das Thema Mehrsprachigkeit in den beiden Ländern anzubieten und so die Diskussion zu erweitern. Anhand von statistischem Material der Direction de l'Évaluation de la Prospection et de la Performance und vom Statistischem Bundesamt und anhand von juristischen Quellen, die in einer vergleichenden und transnationalen Perspektive analysiert werden, präsentiere und analysiere ich zentrale Entscheidungen und Prozesse der Sprachpolitik der letzten Jahre. Mehrsprachigkeit, so zeigt sich, hängt eng mit Sprachpolitik zusammen.

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Neue Überlegungen zur Didaktik sind daher zwar ein wichtiger Aspekt, sie bedürfen jedoch auch einer Sprachpolitik, die die Mehrsprachigkeit in den Schulen gezielt fördert.

« Plurilinguisme en France et en Allemagne : histoire de la politique des langues étrangères dans les écoles des deux pays depuis les années 1990 »

Élise-Anne Baray

Résumé : Les rencontres franco-allemandes constituent une pierre angulaire précieuse dans le développement du plurilinguisme chez les citoyennes et citoyens européens, tout en créant les dispositions nécessaires à des sociétés ouvertes et basées sur l'entraide. La participation à des échanges franco-allemands est souvent proposée par l'école, notamment parce que les élèves ont choisi en France « allemand » comme langue étrangère à l'école, ou en Allemagne, « français ».

Comment peut-on mieux s'adresser et soutenir dans ce contexte les jeunes issus de zones sociales défavorisées, comme les familles issues de la migration et de contextes culturels et linguistiques différents ?

Pour trouver une réponse, il faut d'abord se poser une autre question : qu'est-ce qui empêche les jeunes issus de telles zones de participer à des rencontres franco-allemandes ? L'élément le plus évident serait le manque de connaissances linguistiques, qui cependant pourrait être comblé via une adaptation et une promotion des animations linguistiques. Or, ce n'est pas le seul obstacle. La baisse du nombre d'élèves apprenant l'allemand en France et le français en Allemagne joue également un rôle important. Il ne suffit pas de chercher ici les causes uniquement auprès des didactiques des langues étrangères, mais il est important de se pencher sur les politiques éducatives et linguistiques appliquées dans les écoles. Observer les expériences des dernières années issues du domaine de la politique des langues étrangères peut également contribuer à développer des outils plus efficaces pour redonner aux jeunes la possibilité de s'ouvrir à l'autre, et d'initier un dialogue avec les autres langues et cultures.

L'objectif de mon analyse est de proposer une perspective historique sur le thème du plurilinguisme dans les deux pays et ainsi d'élargir la discussion. À partir de données statistiques de la Direction de l'Évaluation, de la Prospection et de la Performance ainsi que du Statistisches Bundesamt, mais aussi de sources juridiques qui seront analysées dans une perspective comparative et transnationale, je présenterai et analyserai les décisions centrales et les processus de la politique linguistique des dernières années. Comme l'analyse le montre, le plurilinguisme est étroitement lié à la politique linguistique. Même si de nouvelles réflexions didactiques constituent un aspect important, elles nécessitent cependant une politique linguistique qui encourage le plurilinguisme à l'école.

« 'Du bout de la langue'. Enjeux symboliques, affectifs et éducatifs du repas dans l'accompagnement de MNA en institution »

Marion Perrin

Résumé : Le repas est une expérience totale, à la croisée entre une expérience individuelle et intime qui met le sujet aux prises avec sa propre construction psychique et une expérience collective, donc sociale et culturelle. Il mobilise des techniques de corps, des stimuli sensoriels et des rites qui le rendent éminemment porteur de sens. Le rapport à la matière, au soin ou au partage font du repas une opportunité éducative sensible de l'autre. Dans le travail avec des Mineurs Non-Accompagnés (MNA), les évidences qui entourent le contenu de l'assiette ou les manières de faire à table sont réinterrogées et la conflictualité du repas, en même temps que sa fonction instituante, sont aiguisées. Si son aspect répétitif l'institue comme rituel du quotidien, la situation d'interculturalité en fait un moment d'inconfort : la déstabilisation réitérée des repères est un moment délicat à passer pour que les jeunes apprivoisent progressivement l'accueil qui leur est fait. La langue du goût rencontre la langue éducative et la langue singulière avec laquelle chacun construit son histoire.

« ‘Auf der Zunge liegend’. Symbolische, emotionale und pädagogische Herausforderungen des gemeinsamen Essens bei der Heimbetreuung von Unbegleiteten Minderjährigen »

Marion Perrin

Kurzfassung: Mahlzeiten sind eine totale Erfahrung, Schnittpunkt einer ganz individuellen, intimen Erfahrung, die das Subjekt mit der eigenen psychischen Struktur konfrontiert, und einer kollektiven und damit sozialen und kulturellen Erfahrung. Die Körpertechniken, Sinnesreize und Riten, die die Mahlzeit mobilisiert, machen sie zu einem Sinnträger ersten Ranges. Durch die Beziehung zum Gegenstand, zur Sorgfalt oder zum Teilen macht es das Mahl zu einer Möglichkeit für eine Bildung, die sensibel für die Anderen macht. Bei der Arbeit mit Unbegleiteten Minderjährigen wird alles, was im Zusammenhang mit Speisen oder Umgangsformen am Tisch selbstverständlich erscheint, immer wieder infrage gestellt, sodass sich das Konfliktpotenzial der Mahlzeit zugleich mit ihrer Funktion, Regeln zu setzen, zuspitzt. Auch wenn die Mahlzeit als sich wiederholendes, feststehendes Ereignis zum Alltagsritual wird, bleibt sie als interkulturelles Ereignis ein Moment des Unbehagens: die wiederholte Destabilisierung der Orientierungspunkte ist ein heikler Moment, durch den die Jugendlichen hindurchmüssen, um zu dem Empfang, den sie erfahren, allmählich Zutrauen fassen zu können. Bei der Mahlzeit kommen die Sprache des Geschmacks, die Sprache der Bildung und die einzigartige Sprache zusammen, mit der jeder und jede Einzelne die eigene Geschichte konstruiert.

« La prise en compte de l'imaginaire dans le plurilinguisme de l'autre : d'une insécurité linguistique agie à l'émergence du transclasse »

Frédéric Moussion

Résumé : Abordé et théorisé sous l'angle du paradigme de la complexité, « le réel [pouvant] stimuler la complexité de la pensée » (Morin in Le Moigne, 1994, p.16), le plurilinguisme se doit d'être entendu comme « la compétence ... à utiliser dans la communication sociale, plusieurs langues que l'on maîtrise à des degrés divers et à des fins diverses ... en fonction de l'environnement linguistique de chacun et de sa trajectoire personnelle et sociale » (Beacco, 2005, p.19). Envisagé à l'aune d'un *universel-singulier*, défini, entre autres, par L. Porcher (2004), comme « l'ensemble des phénomènes qui ont lieu partout et toujours et que pourtant chaque société, chaque culture, traite différemment, à sa façon » (p.39), l'insécurité linguistique (désormais IL) possiblement vécue par un *locuteur plurilingue* (Moore & Brohy, 2013, p. 289) ne se doit-elle pas d'être réinterrogée, en prenant pleinement en compte, ce que P. Blanchet (1998) appelle, d'une part, « d'un côté la langue-base et de l'autre côté la langue-autre » (p.81), et, d'autre part, ce qu' E. Glissant (2009) nomme la « pensée des langues et langages, où se décide le jeu des imaginaires des humanités » (p.80), et ce, afin de pouvoir s'éloigner « des canevas tout faits, des récits « prêts-à-dire », conformes aux attentes sociales et institutionnelles » (Delory-Momberger, 2014, p.177) ?

Résultant, à la fois, « de la comparaison de son parler avec le parler légitime », et, de surcroît, « du statut accordé à ce parler et intériorisé par le locuteur » (Calvet, 1999, p. 160), nos travaux de recherche s'éloignent délibérément des définitions traditionnelles de l'IL, élaborées tout particulièrement dans le cadre des recherches quantitatives (Labov, 1976), afin de mettre en exergue une IL *agie*, c'est-à-dire « nécessairement enracinée dans une expérience affective d'ordre individuelle » (Moreau, 1997) ; cette dernière nous permettra de mettre en lumière les éventuels phénomènes d'*hypocorrection*, que nous considérons comme caractéristiques du *transclasse*, c'est à dire « d'un sujet travaillé par des contradictions ouvertes ou souterraines » (Jacquet, 2014, pp.156-157), « le préfixe « trans » ne marqu[ant] pas le dépassement ou l'élévation, mais le mouvement de transition, de passage de l'autre côté » (p.13). Formulant l'hypothèse que c'est dans le cadre de la mise en œuvre d'un processus de *conscientisation* - qui désigne, chez P. Freire (1974), le passage d'une conscience *naïve* à une conscience *critique* - que ces phénomènes d'*hypocorrection* peuvent surgir, nous développerons notre analyse en montrant l'importance de l'*imaginaire*, dans la conception même de l'IL éprouvée ou non par

un *sujet parrésiasite* (Foucault, 2009) ; nous ferons, pour cela, à la fois référence aux travaux de C. H. Cooley (1902) concernant les *dialogues imaginaires*, c'est-à-dire ce que les individus pensent continuellement, mais également à ceux de G. Durand (1963), reprenant l'idée à Jung, à propos des *archétypes*, qui font que toute pensée repose sur des images générales, des "schémas ou potentialités fonctionnelles" qui "façonnent inconsciemment la pensée" (p.20).

Notre raisonnement et nos éventuelles conclusions s'appuieront sur des données recueillies, sous la forme d'entretiens de recherche biographique, auprès d'un groupe apprenants en FLE, au sein du DU réfugiés de l'USPN, mais également auprès de personnes se définissant, ou non, comme transclasse.

« Die Rolle des Imaginären in der Mehrsprachigkeit des Anderen: von der ausagierten sprachlichen Unsicherheit zur Entstehung des „Klassenübergängers“ („transclasse“) »

Frédéric Moussion

Kurzfassung: Ein Paradigma der Komplexitätstheorie besagt, dass „die Wirklichkeit zu komplexerem Denken anregen“ kann (Morin in Le Moigne, 1994, S. 16). In diesem Sinne ist Mehrsprachigkeit zu verstehen als „die Kompetenz ..., in der sozialen Kommunikation mehrere Sprachen zu verwenden, die man je nach Umfeld und persönlicher und sozialer Lebensgeschichte in unterschiedlichem Maße und zu verschiedenen Zwecken beherrscht“ (Beacco, 2005, S. 19). Doch wenn man die sprachliche Unsicherheit (im folgenden SU), die mehrsprachige Sprecher*innen möglicherweise erleben (Moore & Brohy, 2013, S. 289), als „singuläres Universales“ begreift, wie es unter anderem L. Porcher (2004) definiert, nämlich als „die Gesamtheit der Phänomene, die immer und überall auftreten und dennoch in jeder Gesellschaft und jeder Kultur anders und auf eigene Weise behandelt werden“ (S. 39); und wenn man voll einbezieht, was P. Blanchet (1998) die „*langue-base* (Basissprache) einer- und die *langue-autre* (Anderssprache) andererseits“ (S. 81) und E. Glissant (2009) „[l]a pensée des langues et langages, où se décide le jeu des imaginaires des humanités“ (S. 80; etwa: „[d]as Denken der Sprachen und Sprechweisen, in dem sich das Spiel des Imaginären der Menschheiten entscheidet“) nennt; und zwar, um von den „fertigen, den sozialen und institutionellen Erwartungen entsprechenden Vorlagen, den Erzählungen ‚von der Stange‘“ (Delory-Momberger, 2014, S. 177) wegzukommen – stellt sich die Frage dann nicht ganz anders?

In unserem Projekt gehen wir bewusst nicht von den traditionellen, vor allem auf quantitativen Studien (Labov, 1976) beruhenden Definitionen der SU aus. Vielmehr begreifen wir SU als etwas, das aus dem „Vergleich der eigenen Sprechweise mit der legitimen Sprechweise“ entsteht, vor allem aber aus dem Vergleich mit „dem Status, der dieser Sprechweise zugebilligt wird und die der Sprecher oder die Sprecherin verinnerlicht hat“ (Calvet, 1999, S. 160). SU in diesem Sinne ist - wie schon der Titel des Projekts betont – eine *ausagierte* SU, eine SU, die ihre Wurzeln notwendig in „einer affektiven Erfahrung individueller Natur“ hat (Moreau, 1997). Damit sind wir in der Lage, einer möglicherweise auftretenden *Hypokorrektur* auf den Grund zu gehen, die wir als charakteristisch für den oder die *transclasse* (*Klassenübergänger*in*) betrachten, das heißt, für „ein Subjekt, das sich an offenen oder verdeckten Widersprüchen abarbeitet“ (Jacquet, 2014, S. 156-157); wobei „die Vorsilbe ‚*trans*‘ hier nicht für eine Position jenseits der Klassen oder über den Klassen steht, sondern für die Bewegung des Übergangs, des Hinübergehens von der einen auf die andere Seite“ (S. 13). Ausgehend von der Hypothese, dass diese *Hypokorrektur* im Zusammenhang mit einem *Bewusstseinsprozess* auftreten kann, den P. Freire (1974) als den Übergang von einem *naiven* zu einem *kritischen* Bewusstsein beschreibt, möchten wir zeigen, wie wichtig das *Imaginäre* gerade auch in der Konzeption der SU ist, die ein *parrhesiastisches*⁶ Subjekt (Foucault, 2009) erlebt bzw. nicht erlebt. Dabei beziehen wir uns nicht nur auf die Arbeiten von C. H. Cooley (1902) zu den *imaginären Dialogen* – dem unausgesetzten

⁶ *Parrhesia* ist das Thema von Foucaults letzten Vorlesungen am Collège de France: „In seinen letzten Vorlesungen am Collège de France entwickelt Foucault ein Verständnis der *parrhesia* als Tugend im etymologischen Wortsinn: als Akt der freimütigen Rede, der Mut erfordert, weil er durch seine rückhaltlose Offenheit riskiert, die Zuneigung des Freundes zu verspielen oder den Zorn des Tyrannen auf sich zu ziehen.“

<https://www.diaphanes.net/titel/parrhesia-1343>

Colloque POUR UNE ÉCOLE OFAJ :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE FRANCO-ALLEMANDE
PROGRAMME DES ATELIERS

Denken in unseren Köpfen -, sondern auch auf die Arbeiten von G. Durand (1963), der in Anlehnung an C.G. Jungs Konzept der *Archetypen* von allgemeinen Bildern oder „funktionalen Schemata oder Potentialitäten“ spricht, die allem Denken zugrunde liegen und damit „unbewusst das Denken bestimmen“ (S. 20).

Theoretische Grundlage unseres Projekts ist die Biografieforschung. Unsere Überlegungen und möglichen Schlussfolgerungen stützen sich auf entsprechende Interviews mit Teilnehmer*innen eines Französischkurses für Geflüchtete an der *Université Sorbonne Paris Nord*, mit Menschen, die sich als *transclasse* definieren, und mit Menschen, die sich nicht so definieren.