



**HAL**  
open science

# Parole, silence et médiation dans l'œuvre de Julia Rabinowich : exploitation pédagogique en classe de Terminale

Addolorata De Mari

## ► To cite this version:

Addolorata De Mari. Parole, silence et médiation dans l'œuvre de Julia Rabinowich : exploitation pédagogique en classe de Terminale. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04126337

**HAL Id: dumas-04126337**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04126337>**

Submitted on 13 Jun 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



**UFR de Langues et Cultures Étrangères**

Année universitaire 2021-2022

# **Parole, silence et médiation dans l'œuvre de Julya Rabinowich**

Mémoire de recherche présenté le 10 juin 2022 en vue d'obtenir les diplômes de :

MASTER 2 Langues et Sociétés – Parcours Études germaniques

MASTER 2 MEEF 2<sup>nd</sup> degré – Parcours Allemand

Pour la partie didactique :

**Exploitation pédagogique en classe de Terminale**

Mémoire soutenu par :

Addolorata DE MARI

Directrice de recherche :

Christine MEYER



**Mémoire présenté par**  
Addolorata DE MARI

**Master 2 Langues et  
Sociétés / MEEF**  
2021-2022

### **Parole, silence et médiation dans l'œuvre de Julia Rabinowich**

**Mots-clés :** *exil, immigration, littérature de jeunesse, intégration, plurilinguisme, médiation culturelle, interculturalité*

**Résumé :** La présente étude porte sur l'alternance entre le silence, volontaire ou subi, et la prise de parole des personnages de l'œuvre de Julia Rabinowich, avec un point de focalisation sur le roman *Dazwischen : Ich*. Ce journal intime de Madina, héroïne du roman, permet de comprendre le rôle de la médiation (et ses conséquences) dans une famille de réfugiés encore très liée à leur pays d'origine. Ce travail commence par une présentation du contexte historique et littéraire dans lequel se situe ce roman. Il se poursuit par une analyse immanente du roman qui permet d'abord de mettre en évidence la situation de vulnérabilité et d'isolement engendrée par le silence, avant de montrer comment le choix de la prise de parole et de ses modalités conduit finalement à l'autonomisation du sujet. En dernier lieu, une exploitation pédagogique pour une classe de Terminale est proposée avec en annexe les documents utilisés.

### **Sprechen, Schweigen und Vermittlung im Werk von Julia Rabinowich**

**Stichworte :** *Exil, Migration, Jugendliteratur, Integration, Mehrsprachigkeit, kulturelle Vermittlung, Interkulturalität.*

**Zusammenfassung :** Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit dem Wechselspiel zwischen dem (freiwilligen oder erlittenen) Schweigen und dem Sprechen der Figuren in Julia Rabinowichs Werk, mit besonderem Schwerpunkt auf dem Roman *Dazwischen: Ich. Das Tagebuch von Madina*, der Heldin des Romans, ermöglicht es, die Rolle der Vermittlung (und ihre Folgen) in einer Flüchtlingsfamilie zu verstehen, die noch immer stark mit dem Herkunftsland verbunden ist. Diese Arbeit beginnt mit einem Überblick über den historischen und literarischen Kontext, in dem dieser Roman angesiedelt ist. In einem zweiten Schritt erfolgt eine werkimmanente Analyse des Romans mit dem Ziel, die durch Schweigen verursachte Verletzlichkeit und Isolation der Figuren aufzeigen; auf dieser Basis wird drittens die Wahl der Sprechweise im Roman untersucht und ihre Rolle in der Konstruktion des selbstbestimmten Subjekts. Im Anschluss wird eine pädagogische Ausarbeitung des Themas für eine Abschlussklasse der Oberstufe vorgeschlagen, wobei die verwendeten Dokumente im Anhang aufgeführt sind.

## Remerciements

Le présent mémoire est le fruit de deux années d'études et de stages qui m'ont permis de me mettre à l'épreuve, d'apprendre à gérer mon stress et de reconnaître mes efforts. Cela n'aurait pas été possible sans les personnes qui m'ont accompagnée dans ce parcours.

Je souhaiterais avant tout exprimer ma gratitude à Madame Christine Meyer, directrice de ce mémoire, pour m'avoir guidée et encouragée tout au long de ces deux années. Avoir son appui a été essentiel pour mener cette recherche. Le rapport de confiance qu'elle a réussi à établir entre nous a été la base de la réalisation de ce travail.

Je tiens ensuite à remercier particulièrement Madame Christine Roger pour son écoute et sa disponibilité dans le cadre du séminaire de recherche. Grâce à ses conseils, j'ai pu apprendre à alimenter mes réflexions.

Je voudrais aussi remercier Monsieur David Lagache et Madame Isabelle Tournache, mes professeurs à l'INSPE, et Monsieur Mathias Schobel, mon tuteur au Lycée Boucher de Perthes d'Abbeville, pour avoir nourri mon esprit de pédagogue. Tous trois m'ont permis de trouver des liens concrets entre ma passion pour l'enseignement et ma passion pour la recherche.

Je remercie l'équipe pédagogique du département d'allemand de l'UPJV qui a contribué à l'aboutissement de ces deux Masters, en me permettant de trouver un équilibre entre la préparation aux épreuves écrites du CAPES, la réalisation de cette étude et l'attention demandée par le stage en lycée.

Je tiens également à remercier ma partenaire d'études de ces années, Julie Schaeffer. Grâce à nos échanges et à son aide, j'ai pu me sentir plus accueillie dans ce nouveau pays. L'avoir à mes côtés a été un réconfort dans les moments tendus.

Je voudrais remercier Giuseppe pour m'avoir soutenue à chaque instant depuis six ans. Avoir toujours son épaule sur laquelle m'appuyer m'a permis de ne pas abandonner. Merci d'avoir été le premier à croire en moi.

Je remercie enfin ma famille et celle de Giuseppe : la distance physique entre nous n'a jamais été suffisante pour nous séparer. Merci de m'avoir transmis les valeurs morales dont je suis fière aujourd'hui.

# Sommaire

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>3</b>
<b>SOMMAIRE</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
<b>I. CONTEXTUALISATION HISTORIQUE ET LITTÉRAIRE</b>	<b>11</b>
I.1 L'IMMIGRATION VERS L'ALLEMAGNE : DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE À LA <i>OSTROUTE</i> EN 2021	11
I.2 LES ENJEUX CULTURELS	21
I.2.1 MULTICULTURALISME ET INTERCULTURALITÉ	21
I.2.2 IDENTITÉS HYBRIDES	23
I.3 HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE D'IMMIGRATION EN LANGUE ALLEMANDE	26
I.3.1 GASTARBEITERLITERATUR	27
I.3.2 <i>CHAMISSO-LITERATUR</i> ET AUTRES DÉSIGNATIONS	29
I.3.3 CHOISIR LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE	31
<b>II. LANGUE ET VULNÉRABILITÉ : LE POUVOIR DU SILENCE</b>	<b>34</b>
II.1 LE SILENCE PROTECTEUR	36
II.2 LE SILENCE ENFERMANT	42
II.2.1 LA SITUATION DE LA FEMME : LES EXEMPLES D'AMINA ET DE LAURA	44
II.2.2 L'EXCLUSION DEVIENT <i>OTHERING</i> : FOYER D'ACCUEIL OU PRISON ?	48
II.3 VULNÉRABILITÉ ET BARRIÈRES LINGUISTIQUES : LA SITUATION DES PARENTS DE MADINA	53
<b>III. PAROLE ET SILENCE : UNE DIALECTIQUE PRODUCTIVE ?</b>	<b>57</b>
III.1 DE LA VULNÉRABILITÉ À LA RÉSILIENCE : LE POUVOIR DE LA LANGUE	59
III.2 SAVOIR ET POUVOIR PARTAGER À L'AIDE DE LA LANGUE : MADINA ET SON PÈRE	65
III.3 NE PAS RENIER SES RACINES : MADINA ENTRE SA VIE PASSÉE ET SA VIE FUTURE	74
<b>IV. TROUVER SA PROPRE VOIX : DE LA VULNÉRABILITÉ À L'AGENTIVITÉ</b>	<b>82</b>
IV.1 LE CHOIX DU JOURNAL INTIME	83
IV.2 MONDE IMAGINAIRE ET MONDE RÉEL	91
IV.3 ENTRE PAROLE AUTONOME ET PAROLE DES AUTRES : JULYA RABINOWICH ÉCRIVAINNE ET MADINA HÉROÏNE	102
<b>CONCLUSION DE LA PARTIE UNIVERSITAIRE</b>	<b>109</b>

---

**V. EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DE TERMINALE** **112**

V.1 LE CHOIX D'UNE CLASSE DU CYCLE TERMINAL : DIFFICULTÉS ET SOLUTIONS	113
V.2 ADAPTATION DU SUJET : WIE ERMÖGLICHT DIE SPRACHE DIE INTEGRATION ?	119
V.3 AGENCEMENT PRÉVU POUR LA SÉQUENCE : ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET DOCUMENTS ABORDÉS	122
V.4 RÉSULTATS OBTENUS ET REMÉDIATION : PROJET FINAL ET ÉVALUATION SOMMATIVE	134
V.5 PERSPECTIVES	143

---

**BIBLIOGRAPHIE** **146**

1. CORPUS PRIMAIRE	146
2. CORPUS SECONDAIRE	146
3. ÉTUDES THÉORIQUES ET CRITIQUES	146
4. SITOGRAPHIE	152
4.1. CONTENUS INFORMATIFS EN LIGNE	152
4.2. TEXTES OFFICIELS	154
4.3. INTERVIEWS	154
4.4. SLAM-POETRY	155

---

**ANNEXES** **156**

1. ASYLANTRÄGE IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 1975-2015	156
2. PRÉPARATION DES SÉANCES N <sup>OS</sup> 1 ET 2	157
3. PRÉPARATION DES DEVOIRS À LA MAISON	161
4. PRÉPARATION DE LA SÉANCE N°3	163
5. PRÉPARATION DE LA SÉANCE N°4	167
6. PRÉPARATION DE LA SÉANCE N° 5	169
7. PRÉPARATION DE LA DERNIÈRE SÉANCE ET DU PROJET FINAL	170
8. ÉVALUATION SOMMATIVE : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	172

## Introduction

Le roman *Dazwischen : Ich* (« Entre-deux : moi »)<sup>1</sup>, publié en 2016 par l'écrivaine autrichienne d'origine juive russe Julya Rabinowich, retrace le processus d'intégration d'une famille de réfugiés dans un pays germanophone. La première particularité de ce roman pour la jeunesse est l'incapacité dans laquelle se trouve le lecteur de déterminer avec certitude le pays d'origine et le pays d'accueil des protagonistes : à mesure que l'on avance dans la lecture du journal intime de Madina, la fille aînée de cette famille, on comprend qu'il s'agit de la fuite hors d'un pays bouleversé par la guerre civile, et l'on pourrait penser à la Syrie. Le roman est constitué tout entier de ce journal intime à l'arrière-plan duquel on perçoit les conséquences psychologiques et sociales des traumatismes vécus par Madina dans le passé. La réaction de l'héroïne à cette situation est l'alternance entre le silence et la prise de parole, selon une dynamique qui évolue au fil du roman. Au terme de cette évolution, Madina parvient à s'émanciper à la fois de sa dépendance à sa famille et d'un silence devenu enfermant.

En faisant de cette dynamique le fil rouge de notre mémoire de recherche, nous nous sommes penchée sur le rôle central que joue la médiation dans cette alternance entre silence et prise de parole : celle de l'héroïne du roman, Madina, entre sa famille et le milieu d'accueil, mais aussi, à un autre niveau, celle de l'autrice, Julia Rabinowich, entre les jeunes réfugiés représentés par son héroïne et les lecteurs du roman. Creuser cette question de la médiation nous permettra de comprendre pourquoi Madina parle ou ne parle pas, « pour qui » elle parle et qui elle « représente ».

---

<sup>1</sup> Julya Rabinowich, *Dazwischen : Ich*, München, Hanser [2016], 2018. Les références ultérieures à ce texte renvoient à cette édition, dorénavant indiquée par le sigle DI, suivi du numéro de la page.

Cette analyse s'inscrit dans le prolongement d'une étude bibliographique que nous avons menée pendant l'année universitaire 2020-2021. Cette lecture d'articles et d'ouvrages critiques nous a permis de prendre en compte des perspectives d'analyse et des points de vue qui nous ont aidée à interpréter le roman. Ce travail préalable, dont le titre était « Sprechen und Schweigen in Julia Rabinowichs Jugendroman *Dazwischen : Ich* », a servi de base à la présente étude. La lecture de la littérature critique consacrée à l'œuvre de Julia Rabinowich et d'ouvrages de critique générale nous a ainsi permis de comprendre l'évolution des personnages du roman selon une perspective à la fois immanente et référentielle. Notre approche du contexte dans lequel se situe cette œuvre a été éclairée notamment par la critique postcoloniale, que nous avons abordée à travers l'essai de la comparatiste américaine d'origine bengalaise Gayatri Chakravorty Spivak, *Can the subaltern speak ?*

Cette réflexion de Spivak sur la capacité des subalternes à faire entendre (ou non) leurs « voix » a attiré notre attention sur l'absence des voix des personnages principaux dans le journal intime de Madina : celles de ses parents, de sa tante Amina et de sa meilleure amie Laura, et même dans une certaine mesure, paradoxalement, la sienne propre. Elle nous a aussi conduite à réfléchir à la légitimité de l'écrivaine à présenter ce journal intime. Julia Rabinowich est en effet une écrivaine, artiste et traductrice née en 1970 à Saint Petersburg, dans l'ancienne URSS, qui a émigré avec sa famille à Vienne en 1977. Pendant plusieurs années, elle a travaillé en tant que médiatrice et interprète dans des centres viennois de prise en charge des réfugiés ayant survécu à la guerre et à la torture, l'association *Hemayat* et l'organisation caritative *Diakonie Flüchtlingsdienst*. Le type d'immigration qu'elle a vécu elle-même est sans doute différent de celui vécu par Madina ou par les autres réfugiés qu'elle a pu connaître dans ces centres, et cette différence peut contribuer à expliquer dans une certaine mesure pourquoi elle a choisi la forme du journal intime.



Pour tenter de répondre à toutes ces questions, nous avons composé l'étude proprement dite – la partie « universitaire » de ce mémoire de recherche – en quatre grandes parties. Nous entreprendrons d'abord une contextualisation historique et littéraire qui puisse donner un aperçu du cadre dans lequel s'inscrit notre analyse. Dans ce premier chapitre, nous commencerons par retracer l'histoire de l'immigration vers l'Allemagne, pour ensuite pouvoir dégager les enjeux culturels du débat mené à ce sujet depuis quelques décennies, tels qu'ils se sont cristallisés notamment autour de concepts tels que multiculturalisme, interculturalité et identités hybrides. Cela nous permettra de comprendre comment ces enjeux se sont traduits dans la réception de la littérature germanophone « non-native ». Nous retracerons ainsi l'évolution de ce contexte littéraire particulier à partir de ce qu'on a d'abord appelé, à la fin des années 1960, la littérature « des travailleurs immigrés » (*Gastarbeiterliteratur*). Nous nous demanderons ensuite en quoi la littérature de jeunesse permet un accès privilégié à des thèmes communs à cette production littéraire. Au terme de ces réflexions, nous tenterons de comprendre comment Julia Rabinowich se situe elle-même par rapport à cette littérature et pourquoi elle a choisi pour ce livre le genre de la *Jugendliteratur*.

À l'issue de cette contextualisation, nous consacrerons trois chapitres à l'étude du roman lui-même. Le premier d'entre eux, intitulé « Le pouvoir du silence », pose la question de la vulnérabilité des personnages et de leur rapport à la parole : leur silence qui, dans un premier temps, peut être perçu comme protecteur, se révèle peu à peu « enfermant », à cause de leur « altérisation » (*othering*), c'est-à-dire le fait qu'ils soient désignés par l'entourage comme des « individus différents ». Ce passage du silence qui protège au silence qui enferme et isole nous permettra d'aborder la prise de parole comme possibilité d'émancipation. Le chapitre III, « Parole et silence : une dialectique productive ? », analyse ainsi la dialectique qui traverse toute l'intrigue du journal intime. Nous verrons comment d'une vulnérabilité on passe à la

résilience, comment la langue permet de partager, d'aider et d'établir une médiation et comment elle peut marquer le passage de la réalité passée aux espoirs placés dans l'avenir.

La résilience n'est cependant qu'une étape, certes essentielle, dans le processus qui permet à l'individu de devenir un sujet au sens plein du terme. Le quatrième et dernier chapitre de ce cycle sera consacré à l'accès de Madina à la parole autonome. L'étude du roman nous aura jusqu'ici permis de comprendre pourquoi et de quelle façon celle-ci parle pour les autres en les représentant. À présent, nous nous intéresserons à la façon dont elle parvient à faire émerger sa propre voix à travers la forme du journal intime et du monde imaginaire qui est raconté dans des passages composés en italique. La prise en considération de cet aspect de son parcours nous amènera à tracer un parallèle avec la situation de la romancière, elle-même créatrice d'un monde imaginaire.

Dans le cadre du travail de recherche mené en vue d'obtenir le Master MEEF, un cinquième chapitre sera consacré à l'exploitation pédagogique de la thématique centrale de notre étude, le rapport entre langue et vulnérabilité dans un contexte migratoire, avec une classe de Terminale au Lycée Boucher de Perthes à Abbeville. Pour réaliser cet agencement, nous avons dû recourir à des adaptations afin que le sujet puisse être accessible à des élèves de lycée. Pour cette raison, nous avons choisi de nous concentrer sur trois sujets principaux : la migration, le plurilinguisme et l'intégration. Dans ce dernier chapitre, nous exposerons d'abord les réflexions qui nous ont conduite à choisir une classe de Terminale, les difficultés que nous avons rencontrées et les solutions trouvées pour résoudre celles-ci. Ensuite, nous expliquerons dans quelle mesure nous avons pu proposer une mise en place pédagogique du travail de recherche réalisé. Pour y parvenir, une reformulation de la problématique initiale de notre travail de recherche a été nécessaire. Nous présenterons les activités langagières travaillées et l'agencement prévu pour

la séquence. Nous continuerons par un bilan des résultats obtenus grâce à l'évaluation sommative en classe et au projet final fait à la maison et terminerons par quelques considérations sur les perspectives ouvertes par ce travail pour une exploitation pédagogique future.

## I. Contextualisation historique et littéraire

### I.1 L'immigration vers l'Allemagne : de la Première Guerre mondiale à la *Ostroute* en 2021

Aujourd'hui l'Allemagne est l'un des pays d'Europe qui accueille le plus d'immigrants. Les bornes temporelles que nous avons choisies nous permettront d'analyser les causes et les raisons des flux migratoires qui aujourd'hui se retrouvent dans la migration par la route orientale.

L'origine de ces grands mouvements remonte à la fondation du *Reich* allemand. De 1871 à 1910, l'Allemagne a enregistré une augmentation des migrants présents sur son sol, en passant de 206 000 à près de 1,3 million<sup>2</sup> d'habitants. D'un autre côté, le début du XIXe siècle, entre 1840 et 1915, marque aussi l'émigration de populations allemandes vers l'Amérique du Nord, notamment les USA. Ce mouvement migratoire des Allemands vers les États-Unis diminua après l'instauration de nouvelles et rigides règles d'entrée. C'est à partir de ce moment que l'Allemagne décide de commencer à surveiller l'entrée dans son territoire des travailleurs russes et belges.

Après quatre ans de guerre, de 1914 à 1918, un Traité de paix est signé au château de Versailles entre les pays concernés par le conflit mondial. Ce traité représentait la paix pour un camp et un *diktat* pour l'autre : les raisons du deuxième conflit mondial surgissent lors de cette signature dans la Galerie des Glaces, là où l'Empire allemand avait été fondé en 1871 et où il signait sa défaite en 1919. D'après la distribution des territoires, les personnes de langue et culture allemande sont obligées d'abandonner des zones perdues pour rejoindre l'Allemagne, des

---

<sup>2</sup> Les statistiques ne sont jamais précises : elles proviennent de données administratives collectées par l'État selon des méthodes différentes dans le temps.

zones qui sont ensuite marquées par l'arrivée de migrants. La République de Weimar manifeste ainsi une croissante demande de contrôle, notamment pour les migrants provenant de Pologne qui se déplaçaient vers l'Allemagne pour travailler : on leur établit des permis de travail et des cartes d'identité, on instaure des contrôles aux frontières et l'obligation de rentrer chez eux après la période fixée.

Le régime nazi a marqué l'histoire des migrations pour les raisons inverses : des millions de juifs, d'opposants politiques, d'artistes « non-conformes », de Sintis et de Roms furent été expulsés et déportés : ces déportations étaient censées faire de la place dans la patrie allemande pour les « Allemands ethniques » (*Volksdeutsche*)<sup>3</sup>. Après la Seconde Guerre mondiale, environ douze millions de « personnes déplacées » (*displaced persons*), c'est-à-dire des personnes qui avaient survécu aux camps de concentration et aux prisons, furent répertoriées en Allemagne et ne purent réintégrer leurs pays qu'à partir de 1945.

On peut distinguer six phases d'immigration<sup>4</sup> entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et jusqu'à la chute du Mur. La première phase est caractérisée par les immigrations des citoyens de RDA et des expulsés (*Vertriebene*). Le 10 octobre 1946 les zones d'occupation britannique, américaine et française ont enregistré 5,9 millions de réfugiés et d'expulsés, tandis que la zone soviétique en a enregistré 3,9 millions. La provenance de ces personnes était restreinte à l'Europe de l'Est : Pologne, Tchécoslovaquie, Hongrie et Yougoslavie. Quatre ans plus tard, la RFA comptait environ 5,9 millions de réfugiés (grâce à des pactes bilatéraux entre

---

<sup>3</sup> Ce terme désigne (selon une conception propre à l'idéologie nazie) tous les « Allemands ethniques », qui appartenaient à la société allemande, mais qui n'avaient pas la citoyenneté, contrairement aux *Reichsdeutsche* qui habitaient sur le sol allemand et qui avaient la citoyenneté. Voir à ce sujet : Doris L. Bergen, « The Nazi Concept of 'Volksdeutsche' and the Exacerbation of Anti-Semitism in Eastern Europe, 1939-45 », *Journal of Contemporary History*, vol. 29, n° 4, 1994, p. 569-582.

<sup>4</sup> Nous nous référons ici à l'analyse proposée par Rainer Münz et Ralf Ulrich, « Les migrations en Allemagne : 1945-1996 », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 14, n° 2, 1998, p. 175.

Allemagne de l'Ouest et les anciens territoires du *Reich*), pour un total de 12 millions de *Aussiedler*<sup>5</sup> en RFA, en RDA et en Autriche. Cette première phase est différente des autres : les *Aussiedler* n'immigrent pas, officiellement, pour des raisons économiques, mais pour démontrer leur fidélité à la culture d'origine. Le rapatriement des *Aussiedler* se poursuit au-delà de 1949 : à partir de 1989, un nouveau retour à la patrie se fit avec les *Spätaussiedler*.

La deuxième phase d'immigration correspond à l'arrivée des immigrants de RDA (*Übersiedler*) en RFA : entre 1949 et 1961, année de la construction du Mur, environ 3,8 millions d'Allemands de l'Est quittèrent la RDA. En RDA, dès 1950, le Parti communiste allemand (*Kommunistische Partei Deutschland*, KPD) fut banni et certains de ces migrants en faisaient partie. Une autre partie des *Übersiedler* migrait pour rejoindre leur famille à l'Ouest. La perte de main-d'œuvre en RDA conduisit à une crise économique et à l'élargissement du secteur public pour sauver les petites entreprises du pays. Le gouvernement de l'Allemagne de l'Est décida donc entre 1960 et 1961 d'interdire l'émigration vers la RFA en fermant la frontière et en érigeant le Mur. Les « réfugiés de RDA » (*DDR-Flüchtlinge*) ont été sévèrement jugés : étant donné qu'ils n'avaient officiellement pas besoin d'asile politique, on ne les considérait pas comme de « vrais » réfugiés, mais juste comme des personnes qui se déplaçaient vers la République fédérale d'Allemagne pour des raisons économiques égoïstes. Malgré ces polémiques, la RFA accordait aux réfugiés de l'Allemagne de l'Est, c'est-à-dire aux « Allemands ethniques » (*Volksdeutsche*), des droits à l'immigration très importants pour

---

<sup>5</sup> Les *Aussiedler* sont des immigrants d'origine allemande originaires d'un ancien État du bloc de l'Est qui se sont installés définitivement en Allemagne. Ces populations avaient émigré notamment en Russie, au Kazakhstan, en Ukraine et dans les pays Baltes après la décision de Catherine II de peupler la Russie de colons allemands (1763). Ces personnes purent rejoindre l'Allemagne de l'Ouest en bénéficiant d'un droit de la nationalité centré sur le droit du sang (loi de 1913 modifiée en 2000) et elles ont toujours été très bien accueillies par les autorités en tant qu'électeurs : les gouvernements successifs les ont aidées à sortir de leurs pays puis à s'intégrer dans la société allemande.

leur intégration. En revanche, en RDA, la question de la « migration » n'était abordée que dans les programmes politiques : ce n'était pas un sujet discuté dans la population.

Une troisième phase d'immigration a vu le grand flux de travailleurs étrangers entrer en Allemagne. Le « miracle économique » (*Wirtschaftswunder*) des années 1950 avait permis une large exportation des produits de la RFA et provoqué un important besoin de main-d'œuvre, d'où la forte offre de travail : malgré l'entrée des *Übersiedler* en RFA, énormément de postes étaient encore vacants. À partir de 1955, l'Allemagne de l'Ouest signe des accords avec les pays du Sud de l'Europe pour le recrutement de travailleurs étrangers : en 1955 avec l'Italie, en 1960 avec l'Espagne, en 1961 avec la Grèce, en 1963 avec la Turquie, en 1964 avec le Portugal, en 1965 avec la Tunisie et enfin en 1968 avec la Yougoslavie. L'objectif de la RFA était de reprendre le contrôle des obstacles démographiques sur le marché du travail : quiconque était capable de travailler tout de suite, était aussitôt recruté et payé selon le salaire minimum fixé par les syndicats allemands. Ces salaires correspondaient à des emplois non qualifiés et qui demandaient une grande force physique. Les permis de séjour et les contrats de travail accordés se limitaient habituellement à un an. Les *Gastarbeiter* et leurs pays d'origine ne s'opposèrent pas à ce système de rotation. À partir des années 1980, la RDA commença elle aussi à recruter des *Gastarbeiter* provenant d'autres pays socialistes (Cuba, le Mozambique et le Vietnam) en suivant le même système de rotation que la RFA. Toutefois, à la fin des années 1960, ce système commença à être critiqué en RFA : les travailleurs n'arrivaient pas à gagner et à épargner assez d'argent et les employeurs étaient obligés de former du nouveau personnel étranger à chaque fois. Ainsi, dès 1971 les restrictions commencèrent à s'alléger : les travailleurs purent envisager un regroupement familial, une amélioration de leur statut légal et une stabilité économique garantie pour au moins 5 ans.

Cette amélioration des conditions de vie et de travail des travailleurs immigrés marqua la quatrième vague : une reprise de la croissance démographique grâce au grand nombre d'enfants

de *Gastarbeiter* nés en Allemagne. En 1973, la RFA essaya de limiter à nouveau les entrées de travailleurs étrangers après la crise pétrolière et l'augmentation des taxes pour les employeurs qui recrutaient des étrangers. Pourtant, les ressortissants de l'Union Européenne avaient droit à la libre circulation dans les pays de la Communauté (et donc aussi vers la RFA) et d'autres dispositifs permettaient l'entrée des étrangers : le regroupement familial, l'asile politique et des contrats de travail temporaires. Effectivement, jusqu'en 1984, le nombre d'arrivées diminua, mais à partir de 1985 de nouveaux sommets furent atteints : les restrictions n'avaient pas conduit aux résultats et aux chiffres attendus.

Ce qui est désigné comme effet *push and pull* a connu son apogée lors d'une cinquième phase : à chaque facteur de répulsion (*push*) induit par les restrictions, répondait un facteur d'attraction (*pull*). Entre 1990 et 1991, période qui marque la réunification de la RDA et de la RFA, une vague de migrants cherchant à se faire recruter comme travailleurs saisonniers était composée de Turcs, de Yougoslaves et à nouveau de Polonais, de Tchèques et de Hongrois. À cette période, les effectifs d'Italiens, de Grecs et d'Espagnols sont en diminution.

L'échec des restrictions tient probablement entre autres à l'article 16 de la Loi fondamentale (*Grundgesetz*) : « Les personnes persécutées pour des raisons politiques ont le droit à l'asile ». Après l'expérience du national-socialisme, l'Allemagne garantit le droit individuel de tout être humain à obtenir l'asile sur son territoire. Entre 1953 et 1978 un grand nombre d'immigrés furent enregistrés en tant que « demandeurs d'asile ». Entre 1979 et 1981, juste après un nouveau coup d'État militaire en Turquie et l'instauration de la loi martiale en Pologne, 200 000 demandes d'asile avaient été enregistrées. À la fin des années 1980, 100 000 nouvelles demandes furent déposées, mais l'Allemagne insistait sur les raisons de ces demandes : très peu furent acceptées pour les raisons invoquées. Les demandes d'asile étaient-elles présentées pour des raisons économiques ou pour des raisons humanitaires ? Les partis conservateurs (CDU et CSU) proposaient une limitation des entrées des étrangers et des réfugiés. Le SPD et



le FDP proposaient des mesures permettant une immigration légale afin de promouvoir l'intégration sociale.

En 1990, l'Allemagne adopta une loi qui réglementait (et de fait, restreignait) l'entrée dans le pays soit pour les *Aussiedler*, soit pour les demandeurs d'asile ; cette modification a marqué le début de la sixième phase d'immigration. Demander le statut de réfugié se heurtait désormais à deux obstacles majeurs : tout étranger entrant en Allemagne depuis un pays de l'Union Européenne ou membre de la Convention de Genève (République Tchèque, Pologne, Suisse) risquait d'être renvoyé dans son pays d'origine. Tout étranger entrant en Allemagne d'un tiers pays devait s'attendre à un rejet de sa demande et à une possible expulsion. Il n'était possible d'envisager une demande d'asile que si l'on entrait dans le territoire allemand en bateau ou en avion à partir de « pays sûrs ». Ce n'est qu'après la réunification allemande et l'effondrement de l'URSS que les accords avec la Suisse, la Roumanie, la Bulgarie, la République Tchèque et le Vietnam furent revus, mais malgré cet effort certains de ces pays admettaient sur le sol seulement leurs nationaux.

À partir de 1989, environ 50 000 de juifs quittèrent l'URSS pour se diriger principalement vers les États-Unis et l'Israël, certains aussi vers l'Allemagne et l'Autriche. Cette vague migratoire présentait plusieurs parallèles avec la situation des *Spätaussiedlern*. Pendant les années 1980, le président de l'URSS Mikhaïl Gorbatchow mit en place une politique de réformes structurelles connue sous le nom de *Perestroïka* (« reconstruction »), qui visait à restaurer l'économie pour en améliorer l'efficience, mais qui toutefois avait mis le pays à genoux.<sup>6</sup> En plus, une forme d'antisémitisme subsistait de façon latente en URSS : le pays était

---

<sup>6</sup> Voir l'entrée « Perestroïka » sur le site de la Bundeszentrale für politische Bildung : <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/18002/perestroika/> [dernière consultation le 29.05.2022].

officiellement athée et les juifs n'avaient pas le droit d'exercer leur foi. La judéité était considérée comme une nationalité et non comme une appartenance confessionnelle, comme cette photo montre dans l'entrée « nationalité » des passeports soviétiques :

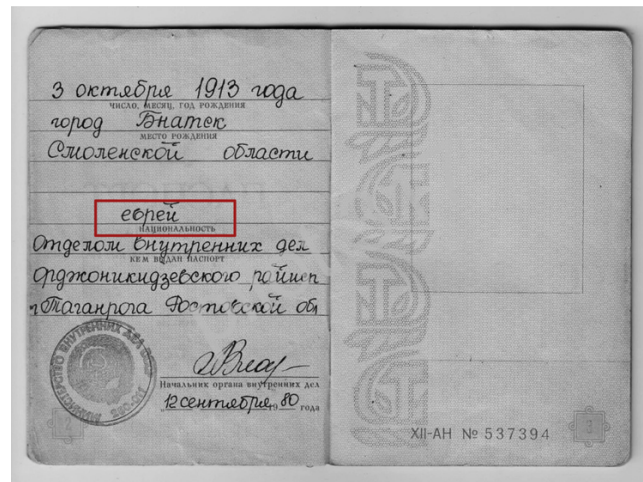


Figure 1. Photo d'un passeport de citoyen soviétique juif. Disponible en ligne :

<https://fr.rbth.com/histoire/83869-situation-juifs-urss>

L'histoire des réfugiés juifs, qui étaient acceptés dans les autres pays selon des critères ethnico-religieux, se différencie de la situation des autres migrants présents sur le sol allemand : accueillis comme « Juifs de l'ex-Union soviétique », ils n'étaient pas considérés comme les autres réfugiés en raison de leur histoire de persécution et d'extermination. En 1991 fut introduite en Allemagne la « Loi sur les réfugiés de contingent » (*Kontingentflüchtlingengesetz*), introduisant des mesures en faveur de réfugiés accueillis au titre de l'aide humanitaire selon des quotas, d'où l'appellation *Jüdische Kontingentflüchtlinge* (réfugiés juifs du contingent). Selon cette loi, les juifs soviétiques n'étaient pas officiellement persécutés, mais en raison de la « Schuldfrage » (« question de la culpabilité ») allemande dans le cadre de la Shoah, ils étaient acceptés comme réfugiés nécessitant l'aide humanitaire. À ce titre, ils avaient droit aux services sociaux, à un permis de travail et à l'assistance à l'intégration, par exemple sous la forme de cours de langue gratuits.

La famille Rabinowich, expatriée en Autriche dès 1977, fait quant à elle partie des contingents de juifs soviétiques qui ont pu bénéficier d'accords bilatéraux passés en pleine guerre froide entre l'URSS et l'Autriche (pays neutre) pour permettre leur émigration vers Israël.<sup>7</sup>

Le 1<sup>er</sup> janvier 2005, cette loi a perdu sa validité à cause de l'introduction de la « Loi sur l'immigration » (*Zuwanderungsgesetz*) : à partir de ce moment, les juifs ont dû commencer à déposer des demandes d'asile comme tous les autres réfugiés.

Toutefois, le début des années 2000 connut une baisse des demandes d'asile : en 1995, environ 150 000 demandes furent enregistrées contre moins de 40 000 en 2009<sup>8</sup>. 2015 est l'année-pivot de l'histoire de l'immigration : l'Office fédéral de la migration et des réfugiés (BAMF) dénombra environ 800 000 demandes d'asile. L'une des missions du BAMF est d'estimer le nombre de réfugiés nécessitant un foyer chaque année. Le développement du numérique au XXI<sup>e</sup> siècle a permis au BAMF d'organiser au mieux l'accueil des nouveaux arrivés grâce au « système de gestion initiale des demandeurs d'asile » (Erstverwaltung von Asylsuchenden, EASY), en répartissant ceux-ci dans les Länder selon un pourcentage démographique et économique. Ils sont d'abord accueillis dans une structure provisoire en attendant de pouvoir obtenir un rendez-vous avec le BAMF et présenter une demande d'asile. Selon le BAMF, en novembre 2015, 965 000 personnes avaient été enregistrées comme demandeurs d'asile, mais seulement 425 035 demandes avaient été officiellement déposées : la prévision de 800 000 demandeurs avait été largement dépassée.

---

<sup>7</sup> Voir Evelyn Klein, Gabriele Anderl, Hannes Leidinger, « Österreichs Rolle bei der jüdischen Emigration aus der Sowjetunion », *Zukunftsfonds der Republik Österreich*, 11.11.2011. URL : [http://www.zukunftsfonds-austria.at/abstracts/P08-0422\\_abstract.pdf](http://www.zukunftsfonds-austria.at/abstracts/P08-0422_abstract.pdf) [dernière consultation le 05.06.2022].

<sup>8</sup> Voir document 1 en annexe.

Le pays d'origine de la plupart des demandeurs d'asile était alors la Syrie, où la guerre civile avait causé la mort d'environ 300 000 de personnes et poussé 7,6 millions d'autres à s'enfuir. Ceux qui quittèrent le pays avaient commencé à parcourir la Route de la Méditerranée orientale et présentaient une demande d'asile en Liban, en Turquie et en Jordanie déjà à partir de 2014 : le grand nombre de réfugiés avait conduit le Liban et la Jordanie à fermer quasi totalement leurs frontières. La prise en charge de ces réfugiés dans ces pays n'était pas du tout efficace, étant donné que la plupart vivait sous le seuil de pauvreté national. De plus, le Programme alimentaire mondial (*World Food Programme*, WFP) et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (*United Nations High Commissioner for Refugees*, UNHCR) n'arrivaient pas à couvrir les besoins de tous les réfugiés des pays proches de Syrie. En 2015, le UNHCR et le WFP demandèrent aux États de l'Union Européenne de réagir à ce manque de moyens et de fonds, mais ceux-ci avaient décidé de couper les contributions au WFP (l'Autriche, l'Estonie, la Grèce, la Slovaquie et le Portugal jusqu'à 100%), sauf les Pays-Bas. Les conditions de vie des réfugiés ne permettaient aucune intégration sociale ni aucune perspective d'amélioration, en les obligeant à se déplacer vers les pays de l'Union Européenne. Le conflit en Syrie n'a toujours pas fin. En 2015, deux pays ont reçu à eux seuls 52% des demandes d'asile faites par des réfugiés syriens : la Suède et l'Allemagne.

Le rôle de l'Allemagne a été essentiel, non seulement en tant que pays d'accueil mais aussi en tant que pays de défense contre des trafiquants qui proposaient un service illégal pour la traversée de la Méditerranée : l'Allemagne avait décidé de déployer 950 soldats de la marine dans le cadre des Nations Unies.

Toutefois, le terreau qui a permis aux trafiquants de développer ce trafic inhumain n'a pas été la traversée elle-même, mais le manque de voies d'entrée légales en Europe. En effet les pays européens, au lieu de mettre en place une politique concertée sur la question de la « migration », tendent vers une nouvelle nationalisation de leurs politiques d'asile.

Les années 2021 pourraient toutefois rester dans les mémoires comme le début d'une nouvelle odyssée : l'immigration en provenance de l'Est, la fameuse route des Balkans ou *Ostroute*. Une route encore plus marquée par les entrées illégales en Europe. Après la baisse de la migration en 2020 due à la pandémie Covid-19 et à la fermeture des frontières, l'assouplissement actuel des mesures de sécurité a entraîné une augmentation soudaine de l'immigration clandestine.

Lors de la dernière rencontre informelle des ministres chargés des affaires intérieures du 3 février 2022 à Lille<sup>9</sup>, la réforme de l'espace Schengen et le Pacte sur la migration et l'asile ont été discutées : la pandémie de Covid-19, les attentats terroristes, les flux migratoires de la *Ostroute* (et désormais aussi la crise ukrainienne) demandent toujours plus d'attention pour une augmentation des contrôles aux frontières intérieures afin de garantir un espace de libre circulation. La Commission européenne avait déjà présenté un Pacte sur les migrations et l'asile le 23 septembre 2020<sup>10</sup> et cette année, la France est à la présidence tournante du Conseil de l'UE : la présidence française propose de respecter les ambitions de ce Pacte et de continuer à créer des liens avec les pays tiers, de soutenir les États européens les plus touchés par la migration et de maîtriser les flux à venir.

---

<sup>9</sup> Information publiée par le site du Ministère de l'Intérieur français : <https://www.interieur.gouv.fr/actualites/dossiers/presidence-francaise-du-conseil-de-lunion-europeenne/reunion-informelle-des> [dernière consultation le 02.03.2022]

<sup>10</sup> Ce pacte prévoit en premier lieu une procédure de « filtrage » (*screening*) des documents d'identité aux frontières, en deuxième lieu un nouveau règlement pour la gestion des demandes d'asile afin de respecter les principes européens d'équilibre et de solidarité, enfin un deuxième règlement pour les situations d'urgence imprévisibles. Voir : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Europe-et-International/Pacte-sur-la-migration-et-l-asile#:~:text=Le%20C2%AB%20Pacte%20sur%20la%20migration,Paquet%20asile%20C2%BB%20initi%C3%A9es%20en%202016.> [dernière consultation le 02.03.2022]

## I.2 Les enjeux culturels

### I.2.1 Multiculturalisme et interculturalité

La médiation culturelle et les différents modèles d'intégration varient selon les continents, voire les pays.<sup>11</sup> Cela implique l'emploi de différentes terminologies reflétant les valeurs d'une nation donnée.<sup>12</sup> Il est par exemple très compliqué d'établir des valeurs et des idéologies nationales dans le cas d'États multinationaux comme la Suisse, où coexistent plusieurs nationalités, car ces pays se sont construits autour de philosophies opposées à celles des pays dits « assimilationnistes ». Mais existe-il vraiment un pays totalement assimilationniste ? Par exemple, la France est-elle un pays assimilationniste ou simplement multiculturel ? Les limites sont peu claires et difficiles à définir.

Le multiculturalisme et l'interculturalité sont tous deux des concepts qui renvoient à la prise en compte de toute diversité (sauf celle religieuse) à travers des philosophies politiques, des dispositifs juridiques, politiques et institutionnels visant à garantir un niveau d'équité entre une culture dite « majoritaire » et des cultures dites « minoritaires ».

1990 marqua le début de philosophies et de définitions divergentes des termes « multiculturalisme » et « interculturalité ». Selon Will Kymlicka, philosophe canadien et docteur en philosophie de l'Université d'Oxford, une philosophie politique multiculturelle vise uniquement au renforcement des groupes minoritaires en espérant obtenir pour eux une plus

---

<sup>11</sup> Un exemple concret est la différence entre la conception de l'intégration pour les minorités québécoises et l'intégration des minorités en Allemagne représentées par les personnes issues de l'immigration.

<sup>12</sup> Nous nous référons dans ce sous-chapitre aux définitions proposées par Micheline Labelle, « Multiculturalisme, interculturalisme, antiracisme : le traitement de l'altérité », *Revue européenne des migrations internationales*, 31, 2015, p. 31-54. URL : <http://journals.openedition.org/remi/7255> [dernière consultation le 02.03.2022].

vive participation à la vie sociale.<sup>13</sup> D'autres auteurs comprennent ce renforcement comme un moyen de prévention du racisme et des conflits ethniques et culturels. D'autres encore voient dans le multiculturalisme une accentuation de l'auto-marginalisation de toute minorité et une surestimation de l'ethnicité. Une telle amplitude de définition nécessite à un moment donné une clarification : le dominateur commun de toutes ces définitions est le dialogue culturel. Bikhu Parekh, théoricien politique anglais, y voit un dialogue bifocal entre le pôle majoritaire et le pôle minoritaire<sup>14</sup> : toutes les cultures ont le droit de se défendre et de protéger leurs valeurs constitutives (*core common values*). C'est le dialogue entre ces pôles qui donne lieu à l'histoire d'une société, à sa structure, à ses traditions et à ses valeurs.

Le philosophe italien Francesco Fistetti, quant à lui, comprend le multiculturalisme comme la coexistence de différentes cultures sur un même sol géopolitique, par opposition à l'interculturalité, qu'il interprète comme une réaction à des différences culturelles ressenties. L'interculturalité se présenterait donc comme une solution à des conflits culturels supposés ; en cela, elle serait révélatrice d'une vision ethnocentriste de la société.

En revanche, la philosophe turco-américaine Seyla Benhabib explique que le but du dialogue interculturel est l'inclusion sociale et démocratique, la fluidité interculturelle et la justice sociale et politique qui devrait conduire vers une équité (ne s'arrêtant pas à une simple égalité).<sup>15</sup>

En 2008, le Conseil de l'Europe publie un ouvrage en faveur de la doctrine interculturelle : le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. La gestion démocratique de la diversité croissante en

---

<sup>13</sup> M. Labelle, *op. cit.*, p. 33.

<sup>14</sup> Bikhu Parekh, *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, London, Harvard University Press, 2000.

<sup>15</sup> *Ibid.*

Europe y est définie comme une priorité à respecter en vue du développement d'une communauté caractérisée par la coexistence de majorités et de minorités, en évitant tout stéréotype. Toutefois, ce livre a été très critiqué à cause de l'assimilationnisme et du communautarisme dans lesquels cette future société pourrait tomber : il propose une sensibilisation à l'acceptation de la diversité par l'obligation à l'assimilation à la culture dominante.

Le *Journal of Intercultural Studies* consacre en 2012 un dossier aux débats sur l'interculturalité : la plupart des aspects positifs de ce modèle (communication, échange mutuel, reconnaissance des identités, unité culturelle) est proposée également par le multiculturalisme. De plus, le multiculturalisme dépasserait la démarche interculturelle en prenant appui sur les contextes politiques : il revendique le respect et la reconnaissance des migrants accueillis dans un État et une culture dominante.

Les différences culturelles ne sont que le résultat de traditions et des transformations des sociétés. Le multiculturalisme ne peut être accepté que lorsque la minorité accepte le consensus démocratique du pays d'accueil et le principe de respect des droits de l'homme qui s'ensuit. Toutefois, il faut rappeler que le multiculturalisme est une philosophie fondée sur une approche nationaliste, plus exactement un nationalisme méthodologique qui n'arrive pas à comprendre toutes les différences culturelles qui ont commencé à se croiser à l'aube de la mondialisation.

### **I.2.2 Identités hybrides**

Le temps passé dans un autre pays, à se familiariser avec une autre culture, conduit les migrants à influencer celle-ci et à être influencés par elle. Ce processus débouche sur la formation d'identités culturelles hybrides, donc aussi multiples. Tout au long du XIXe siècle, le terme « identité hybride » servait à désigner de façon péjorative les personnes situées entre plusieurs



« races » humaines.<sup>16</sup> Dans les sciences, les « hybrides » ont toujours désigné des croisements entre différentes espèces végétales ou animales. On retrouve la même connotation négative dans la recherche actuelle en psychologie interculturelle<sup>17</sup> autour de l'influence que peut avoir la séparation de sa propre langue dans la formation de l'identité que les migrants constituent pour s'intégrer au nouveau pays : ils deviennent des hybrides à travers une cosmopolitisation d'expériences culturelles totalement différentes. Ces expériences ne sont pas perdues, elles sont préservées par la mémoire commune. La littérature plurilingue est l'expression de cette mémoire et de cette hybridation de la société.

Les personnes concernées sont marquées par leurs expériences de migration et leur exotisme culturelle, mais les profils linguistiques et sociaux des migrants restent très variés : ils vont de personnes provenant de l'Est de l'Europe (Pologne, Russie, Balkans) aux citoyens de l'Europe occidentale (belges, allemands). Pourtant, la première question qu'on devrait se poser est de savoir ce qu'est et ce que devient l'identité. La première difficulté est de définir les limites d'une identité : l'identité d'une personne est-elle déterminée par son histoire antérieure ou par celle qu'elle a devant elle ? Considérer qu'il existe des identités fixes, immuables, ne correspond pas aux expériences décrites dans les récits de Julia Rabinowich.

En Grande-Bretagne, on préfère donner une connotation positive à l'hybridité culturelle : on parle d'une identité binationale, bi- ou trilingue, inter- ou multiculturelle. Ici, un autre obstacle

---

<sup>16</sup> Voir par exemple Kerstin Hein, *Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa*, Bielefeld, Transcript, 2006, p. 54 et suivantes.

<sup>17</sup> Les études postcoloniales abordent ce sujet d'un point de vue renouvelé en parlant des « identités composées » qui sont versatiles et ambivalentes. Voir : Homi K. Bhabha, *The Location of Culture*, London / New York, Routledge, 1994; Robert Young, *Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*, London / New York, Routledge, 1995; Marie-Hélène Jeannotte, « L'identité composée : hybridité, métissage et manichéisme dans *La saga des Béothuks*, de Bernard Assiniwi, et *Ourse bleue*, de Virginia Pésémapéo Bordeleau », *International Journal of Canadian Studies*, n° 41, p. 297–312. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.7202/044172ar> [dernière consultation le 20.04.2022].

se présente : parle-t-on d'interculturalité ou plutôt de multiculturalité ? L'expérience interculturelle se définit comme un échange mutuel entre deux ou plusieurs cultures, ethnies et langues ; dans le cas de l'expérience multiculturelle, cet échange n'a pas lieu : les cultures se rencontrent mais ne s'influencent pas. Une identité qui se forme dans un espace multiculturel ne conduit pas forcément à l'exclusion sociale mais la personne reste identifiable comme minoritaire par des traits physiques et/ou un nom ou un prénom « étrangers ». Un tel éventail d'identités montre l'interaction culturelle de l'Allemagne avec le reste du monde.

L'hybridité survient lors d'un chevauchement culturel : quand des habitudes, des traditions, des attitudes différentes, qui sont souvent partiellement contradictoires, se rencontrent et se combinent pour former un nouveau modèle d'identité. L'appartenance traditionnelle à une culture déterminée est donc remise en question : l'identité est délocalisée, c'est-à-dire qu'elle n'est plus liée à une localisation géographique unique, considérée comme déterminante pour la formation de la personnalité, mais à plusieurs. Edward Said, écrivain et professeur de littérature comparée américain d'origine palestinienne, comprend l'identité hybride comme un concept variable selon le contexte et les changements personnels. Le résultat est un jeu dynamique entre les différents appartenances (« games of belonging »<sup>18</sup>). Selon Said, les porteurs de ces identités hybrides sont perpétuellement confrontés à une renégociation de la loyauté aux traditions, de l'appartenance et des limites entre les cultures (« boundary building »<sup>19</sup>). La difficulté de trouver un équilibre entre des traditions contradictoires a souvent des conséquences positives : on devient plus empathique, multilingue, plus tolérant, ouvert à

---

<sup>18</sup> Voir Edward W. Said, *Orientalism*, New York, Pantheon Books, 1978. Édition française : *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, traduction de Catherine Malamoud, Paris, Seuil, 1980.

<sup>19</sup> *Ibid.*

différents modes de vie. Tout cela conduit les individus concernés à devenir des intermédiaires et des médiateurs là où naissent des conflits entre cultures.

Les porteurs de ces identités hybrides peuvent être considérés comme des citoyens qui établissent un pont entre le pays d'accueil (par exemple l'Allemagne) et les pays d'origine d'autres migrants (par exemple la Turquie ou la Syrie). Ces « ponts » permettent une meilleure intégration à la vie politique et sociale des nouveaux arrivés. Cette intégration hybride peut être observée par exemple dans les familles qui résultent d'un mariage binational : les enfants nés de ces unions possèdent des « identités hybrides » et sont par conséquent de nouveaux médiateurs culturels.

### **I.3 Histoire de la littérature d'immigration en langue allemande**

L'ethnocentrisme et les normes sociales se reflètent aussi dans les productions littéraires : qu'est-ce que la littérature allemande? Existe-il une littérature allemande « ethnique » ou faudrait-il plutôt inclure dans l'entité « littérature allemande » celle qui est conventionnellement appelée « littérature de l'immigration »? Nous verrons que la terminologie à utiliser pour désigner la contribution des écrivains ayant un arrière-plan migratoire reste toujours très discutée : le débat qui s'est ouvert à ce sujet à la fin des années 1960 à la suite de l'arrivée des *Gastarbeiter* n'est toujours pas résolu.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Nous nous appuyons, pour traiter cette question, sur l'ouvrage dirigé par Christine Meyer, *Kosmopolitische „Germanophonie“: Postnationale Perspektiven in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2012.

### I.3.1 Gastarbeiterliteratur

Avant 1970, l'espace germanique avait une littérature homogène au niveau linguistique : même si l'on faisait la distinction entre les littératures de RDA et de RFA, d'Autriche et de la Suisse, c'étaient presque toujours des autochtones qui se dédiaient à la littérature. Il faut, bien sûr évoquer la participation des immigrants juifs d'Europe centrale et orientale production littéraire, avant la deuxième guerre mondiale et l'ascension au pouvoir du national-socialisme. L'émergence d'une littérature issue de l'immigration économique au tournant des années 1970 eut des effets dans les décennies suivantes : il en résulta d'abord la « littérature des travailleurs immigrants » (*Gastarbeiterliteratur*).<sup>21</sup> Les premières réflexions faites sur ce terme s'étaient concentrées sur la première partie de ce composé, le nom (lui-même composé) *Gastarbeiter*, dont le préfixe *Gast* (hôte/invité) désigne à l'origine un hôte, au sens d'invité.<sup>22</sup> Par conséquent, le terme désigne ces travailleurs comme des hôtes du pays, écartant pour eux toute possibilité d'intégration politique et de participation à la vie sociale. Le terme de *Gastarbeiterliteratur* avait été proposé par Rafik Schami et Franco Biondi, écrivains eux-mêmes immigrants, sur un mode ironique dans l'ouvrage *Literatur der Betroffenheit. Bemerkungen zur Gastarbeiterliteratur* afin de susciter des réactions à cette idéologie

---

<sup>21</sup> Nous nous appuyons dans ce sous-chapitre et le suivant sur l'étude de Christine Meyer, *Questioning the Canon: Counter-Discourse and the Minority Perspective in Contemporary German Literature*, Berlin / Boston, De Gruyter, 2021, p. 3-10.

<sup>22</sup> Voir l'entrée « Gast » dans le dictionnaire Duden : [https://www.duden.de/rechtschreibung/Gast\\_Besucher](https://www.duden.de/rechtschreibung/Gast_Besucher) [dernière consultation le 01.06.2022]. Voir aussi l'entrée « Gastarbeiter » : <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gastarbeiter> [dernière consultation le 01.06.2022]. Le terme « Gastarbeiter » est entré dans le *Rechtschreibduden* en 1967 ; il n'a jamais servi à désigner de façon officielle les travailleurs immigrants, même à l'époque où ceux-ci avaient des contrats de travail limités d'un an à deux ans et où leur intégration n'était ni prévue ni souhaitée, ce qui avait motivé le choix du préfixe « Gast ». Devenu obsolète, il est resté en usage comme un terme familier, ressenti comme dépréciatif voire insultant. On note aussi qu'il n'a jamais été en usage en RDA, où l'on parlait de « Vertragsarbeiter ».

stigmatisante. Une nouvelle terminologie fut alors choisie : *Ausländerliteratur* (« littérature des étrangers »), mais elle fut rapidement écartée à cause de sa connotation xénophobe.

C'est à partir de 1990 que les termes *Migrantenliteratur* (« littérature des migrants ») et *Migrationliteratur* (« littérature de la migration ») sont apparus. Ils n'étaient pas plus satisfaisants : le premier semblait souligner le caractère instable des conditions de vie des écrivains (tandis qu'il pouvait tout à fait s'agir d'une personne parfaitement intégrée), tandis que le deuxième mettait l'accent sur les sujets abordés par les auteurs, ce qui semblait cantonner ces derniers à des récits *sur* l'immigration, à l'exclusion de tout sujet « général ».

Des appellations moins discriminatoires, mais plus évasives, furent ensuite proposées, comme *die 'andere' deutsche Literatur* (« l'«autre» littérature allemande »), formule avancée par les germanistes Manfred Durzak et Nilüfer Kuruyazıcı, où l'emploi des guillemets indiquait le souci d'éviter la confusion avec la littérature de RDA, à propos de laquelle on avait commencé à parler de « l'autre littérature allemande » dans les années 1960-1970.

Les concepts de « littérature interculturelle » et « littérature transculturelle » sont apparus à un stade ultérieur et sont toujours en usage aujourd'hui. Dans les deux cas, les différentes cultures sont placées sur le même plan, ce qui semble instaurer un rapport de symétrie entre deux cultures a priori distinctes et autonomes (conception radicalement opposée à la notion d'hybridité telle que l'entend H. Bhabha). Certains chercheurs ont préféré recourir à des appellations inspirées du courant postcolonial, telles que *hybride Literatur* (« littérature hybride ») ou encore *Literatur des Dritten Raums* (« littérature du tiers-espace »). Ce que nous avons dit plus haut de la conception des identités hybrides permet de mieux comprendre ce débat terminologique. Quant au terme de tiers-espace, il suggère que l'œuvre n'est pas localisable sur une cartographie fixe entre deux lieux.

Les études culturelles (*Cultural Studies*) revendiquent une déconstruction des produits culturels à partir du refus d'une hégémonie culturelle dominante.

### **I.3.2 Chamisso-Literatur et autres désignations**

La problématique recherche d'une appellation adaptée permet de comprendre aussi pourquoi s'est répandu l'usage du label *Chamisso-Literatur*. Ce terme a été introduit pour désigner des écrivains à l'origine incertaine et qui étaient lauréats du prix Adelbert-von-Chamisso. Ce dernier a récompensé à partir de 1985 (et jusqu'en 2017) des auteurs de langue maternelle autre que l'allemand. Toutefois, ce label a été critiqué par des chercheurs comme Dieter Lampig, qui y voit un « expédient philologique provisoire » en attente de remplacement ». <sup>23</sup> Beaucoup d'auteurs lauréats de ce prix étaient dérangés par l'accent excessif mis sur leurs origines et leurs langues premières, plutôt que sur le contenu de leur travail. Suite à ces critiques, la fondation Robert Bosch a modifié la définition donnée à ce prix : on reconnaît désormais la maîtrise linguistique et la contribution exceptionnelle à la littérature allemande d'écrivains qui ont dû faire face à un changement de langue et culture. <sup>24</sup>

La difficulté des critiques à trouver une appellation adaptée soulève la question de la conception de la littérature allemande même : ce que révèle ce besoin d'étiquetage de la

---

<sup>23</sup> „die Rede von einer ‚Chamisso-Literatur‘ ist unglücklich, kaum mehr als ein philologisches Provisorium, das nach einer Ablösung verlangt.“ Dieter Lampig, « Deutsche Literatur von nicht-deutschen Autoren. Anmerkungen zum Begriff der „Chamisso-Literatur“ », in *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache*, Robert Bosch Stiftung, mars 2011/5, p. 18. Voir aussi Natalia Blum-Barth, *Chamisso-Literatur. Einige Anmerkungen zu ihrer Definition, Provenienz und Erforschung*. URL : [https://literaturkritik.de/id/18242#\\_ftn2](https://literaturkritik.de/id/18242#_ftn2) [dernière consultation le 03.02.2022].

<sup>24</sup> „Mit dem Adelbert-von-Chamisso-Preis ehrte die Robert Bosch Stiftung 2017 letztmalig herausragende auf Deutsch schreibende Autor:innen, deren Werk von einem Kulturwechsel geprägt ist. Die Preisträger:innen verbindet zudem ein außergewöhnlicher, die deutsche Literatur bereichernder Umgang mit Sprache.“ *Über das Projekt*, URL : <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/adelbert-von-chamisso-preis-der-robert-bosch-stiftung> [dernière consultation le 03.02.2022].

littérature est un point de vue nationaliste et ethnocentriste. L'embarras naît du besoin de donner un nom à la diversité culturelle qui caractérise désormais la « littérature allemande ». Elke Sturm-Trigonakis a proposé pour cette reconfiguration la formule de « Nouvelle littérature mondiale » (*Neue Weltliteratur*), c'est-à-dire une littérature qui prend en considération la globalité des cultures et des identités : il s'agit ici d'une référence intentionnelle à la *Weltliteratur* forgée par Goethe, qui l'avait investie d'une utopie humaniste. Repenser les marges de la culture littéraire allemande nous conduit à réfléchir aussi à son passé colonial qui a augmenté les chances de développer une « société minoritaire » au sein d'une « société majoritaire » (et dominante), pensée comme une littérature située au centre qui se différencierait d'une « autre » littérature située aux marges. Cette distinction entre ce qui est au centre et ce qui est aux marges est une conséquence induite par la structure dominante des relations de classe.<sup>25</sup>

Selon les auteurs de l'essai *Kampfabsage: Kulturen bekämpfen sich nicht- sie fließen zusammen* (2009), ce n'est qu'en reconnaissant cette condition qu'on peut voir que l'« autre » n'est pas un ennemi ou une alternative à la « normalité », mais plutôt le miroir des visages infinies de la société.<sup>26</sup> Ces enjeux sont également reproduits dans la littérature pour la jeunesse afin de rendre ces notions accessibles au public le plus large possible.

---

<sup>25</sup> Nous renvoyons ici aux ouvrages de Christine Meyer : *Questioning the Canon: Counter-Discourse and the Minority Perspective in Contemporary German Literature*, Berlin / Boston, De Gruyter, 2021, et *Kosmopolitische „Germanophonie“: Postnationale Perspektiven in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2012.

<sup>26</sup> Ilija Trojanow; Ranjit Hoskote, *Kampfabsage: Kulturen bekämpfen sich nicht- sie fließen zusammen*, München, Wilhelm Heyne, 2009, p. 29.

### I.3.3 Choisir la littérature pour la jeunesse

Pour l'intégration des migrants, le BAMF a essayé d'adopter des mesures simples et réalisables. Selon les termes de la germaniste Gwenola Sébaux :

La loi sur l'intégration de 2016 a augmenté à 100 heures le module d'orientation (*Orientierungskurs*), portant ainsi le cours global d'intégration à 700 heures. Son contenu est déterminé par une commission de praticiens, scientifiques et représentants de l'État et des Länder. Initialement réservé aux titulaires d'un titre de séjour, l'accès au cours a été étendu en octobre 2015 à d'autres groupes de migrants : demandeurs d'asile avec de bonnes perspectives de rester, personnes tolérées, réfugiés.<sup>27</sup>

Ces mesures ont eu des conséquences, entre autres, sur la production des manuels pédagogiques d'allemand langue étrangère (*Deutsch als Fremdsprache*) et sur la littérature de jeunesse, qui s'est adaptée au fur et à mesure pour expliquer à de jeunes lecteurs des sujets actuels, mais difficilement compréhensibles, tels que la migration et l'intégration des réfugiés.

Le journaliste allemand Harald Kiesel explique que le marché allemand de la littérature de jeunesse est en constante évolution.<sup>28</sup> Avec le temps, il s'est de plus en plus orienté vers la logique du consommateur plutôt que vers la logique du producteur : maintenant, avant de publier un ouvrage, on analyse les besoins et les attentes des jeunes lecteurs.

À côté des productions littéraires qui relèvent d'une « littérature de distraction » (livres à gratter ou livres mal écrits mais attrayants pour des enfants), une littérature plus liée à la réalité

---

<sup>27</sup> Alexa Craïs et Euriell Gobbé-Mévellec, « Allemagne – la crise des réfugiés de l'été 2015. Quelle(s) réponse(s) dans l'album pour la jeunesse germanophone ? », *Livre ensemble : L'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre*, 14/2019, p.2-3. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/strenac/2513> [dernière consultation le 05.06.2022].

<sup>28</sup> Traduit par Bernard Friot, Harald Kiesel, « Le marché allemand du livre pour la jeunesse », *La revue des livres pour enfants*, n° 71, avril 2001. Disponible en ligne : [https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues\\_document\\_joint/PUBLICATION\\_4460.pdf](https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_4460.pdf) [dernière consultation le 05.06.2022].



se développe pour les lecteurs à partir de 14 ans. À ce stade-là, les lecteurs ne sont plus des enfants, ils deviennent des adolescents qui cherchent à comparer leurs problèmes à ceux des personnages.

Le roman de Julya Rabinowich *Dazwischen : Ich* s'inscrit dans la lignée des livres qui placent au premier plan l'expérience de migration et de fuite. Actuellement une multitude d'ouvrages différents réagissent à la situation politique et sociale actuelle sous forme de récits autobiographiques, de livres illustrés ou, comme dans le cas analysé ici, de journaux intimes. Tous ces dispositifs narratifs visent à permettre aux enfants de toutes origines de se projeter dans des histoires qui abordent des thèmes comme la perte de la patrie et l'arrivée dans un nouveau pays. Dans des interviews<sup>29</sup>, Julya Rabinowich explique qu'aborder un tel sujet et l'adapter à de jeunes lecteurs a été un défi pour elle. Avec le journal intime de Madina et la sensibilité qu'elle démontre tout au long de ses pages, ce défi a été relevé avec succès : en 2017, Julya Rabinowich a reçu le Prix autrichien du livre pour enfants et adolescents (*Österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis*).

Choisir un jeune public a eu un bénéfice pour l'écrivaine comme pour la maison d'édition : vouloir transmettre le sens de l'œuvre au plus grand nombre de personnes possible a été avant tout un avantage économique pour l'éditeur. À côté de cette première réussite, il y a celle de Julya Rabinowich elle-même : son intention était de représenter des lecteurs qui ont vécu les expériences racontées par Madina et de sensibiliser un public « inexpert » afin qu'eux aussi puissent comprendre l'actualité de thématiques comme la migration forcée et l'intégration sociale.

---

<sup>29</sup> Voir l'interview disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=q48G3gwuhMA> [dernière consultation le 05.06.2022].

Cela est montré au lecteur à travers l'expérience de Madina, héroïne du roman, qui écrit ce journal intime : les pages qu'elle écrit témoignent du pouvoir de la parole écrite et de la parole prononcée.

Pour montrer comment ce pouvoir se déploie au fil du roman, nous examinerons dans un premier temps les situations qui entravent la parole et les raisons qui poussent Madina à préférer le silence. Nous tenterons ensuite d'identifier la vulnérabilité générée, a contrario, par l'expression elle-même. Le projet de recherche interdisciplinaire VULNUS « De la vulnérabilité des langues »<sup>30</sup> nous a éclairée sur la notion de vulnérabilité linguistique, comprise dans la suite de notre analyse comme l'exposition aux risques d'extinction.

---

<sup>30</sup> Ce projet a été mené en 2021 dans le cadre du programme scientifique « Vulnérabilités » conduit par le Centre d'Études des Relations et des Contacts Linguistiques et Littéraires de l'Université de Picardie Jules Verne à Amiens avec le soutien de la Maison européenne des sciences de l'Homme et de la société (MESHS) de Lille.

## II. Langue et vulnérabilité : le pouvoir du silence

Quand la notion d'hybridité rencontre celle d'individu plurilingue, la personne concernée est inévitablement contrainte à faire des choix : choisir quelle langue parler, faire une demande de naturalisation, s'assimiler à une culture seconde. Tout cela a des effets psychologiques visibles : le premier, devenir vulnérable.

La vulnérabilité peut se définir comme le caractère de quelque chose ou de quelqu'un « qui peut être attaqué, atteint facilement. »<sup>31</sup> Dans le roman de Julya Rabinowich *Dazwischen: Ich*, Madina est le personnage principal qui surmonte cette faiblesse. Comme nous le verrons, sa capacité à le faire sera favorisée par des facteurs internes, comme les barrières linguistiques qui l'obligent à intervenir pour aider ses parents, et des facteurs externes, comme l'adaptation à sa nouvelle vie.

L'inclusion sociale des enfants allophones, comme Madina, est déterminée par une histoire personnelle, un arrière-plan migratoire, le rapport avec la famille qui influencera davantage son parcours d'intégration et d'apprentissage linguistique. L'aspect traumatique de son expérience passée, partagée par la majorité des réfugiés et qui souvent précède le parcours migratoire, est mise en premier plan tout au long de son monologue intérieur. Dans le cas de Madina, la cause première de ce trauma est la guerre.

Toutefois, l'inclusion des enfants allophones peut être entravée par la faiblesse et la vulnérabilité. Notre question ici sera : quelle est la stratégie de défense utilisée par Madina ? Comment réussit-elle à surmonter cet obstacle ?

---

<sup>31</sup> Voir l'entrée « vulnérabilité » dans le dictionnaire du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). URL : <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/vulnérabilité> [dernière consultation le 01.06.2022].

Si le silence lui permettra de se défendre, ce même silence sera capable de l'enfermer dans une expérience partagée par d'autres personnages et la définira comme « Autre ». De ce point de vue, Madina est très comparable à ces « enfants de la guerre » (*Kriegskinder*) qui ont souvent été représentés dans la littérature germanophone d'après 1945. Dans un article consacré à la prose narrative d'Ingeborg Bachmann<sup>32</sup>, John Pizer évoque à propos du récit *Die Karawane und die Auferstehung* (1949) un « au-delà sans paroles » (*a speechless afterlife*) où deux « enfants de la guerre » (*war children*) ne se parlent jamais jusqu'à la fin. Comme le montre Pizer, la compréhension du silence des deux enfants évoque la pensée philosophique de Ludwig Wittgenstein telle qu'elle est présentée dans son *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921) : on ne peut parler que de ce qui vous est accessible ; par conséquent le sens de la vie, par exemple, ne pourra pas être explicité car extérieur à l'expérience humaine, tout comme « ce dont on ne peut pas parler, il faut le taire » (« Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen »<sup>33</sup>). La philosophie wittgensteinienne correspond à l'impossibilité de décrire un traumatisme comme celui vécu par Madina et les *war children* de Bachmann.

Dans notre analyse du roman, nous nous appuyerons sur le modèle *SPEAKING* de Hymes<sup>34</sup> afin de considérer différents facteurs qui influencent la prise de parole ou l'absence de celle-ci : tout d'abord, nous analyserons le « setting » (le cadre matériel, physique et socioculturel), les « participants » (personnes présentes) et les « ends » (finalités) pour comprendre quel est le

---

<sup>32</sup> John Pizer, « From Allusive Metaphysical Silence to Overt Social Critique: The War Child in Prose Texts by Ingeborg Bachmann », *German Life and Letters*, vol. 69, n. 4, Oxford, Blackwell, 2016, p. 537-550.

<sup>33</sup> Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, *Annalen der Naturphilosophie*, 1921. Cité par J. Pizer, *op. cit.*, p. 538.

<sup>34</sup> L'acronyme *SPEAKING* signifie « Setting – Participants – Ends – Acts – Keys – Instrumentalities – Norms – Gender ». En 1967, le sociolinguiste anthropologue Dell Hymes a théorisé ce modèle de communication pour optimiser les échanges et en permettre l'analyse. Voir Dell Hymes, « Models of the Interaction of Language and Social Life », *Journal of Social Issues*, 23, 2/1967, p. 8-38.

but de telle action et/ou parole. Puis nous examinerons les « acts » (actes de parole), qui diffèrent selon les types de discours, et les « keys » (tonalités), qui permettent d'en saisir l'atmosphère, et les « instrumentalities » (instruments) faisant apparaître quelle méthode a été utilisée pour communiquer (verbale ou non verbale). Enfin, nous nous pencherons sur les « norms » (normes) qui sont respectées par les locuteurs lors de la prise de parole et sur le « gender » (genre de communication) qui, dans ce roman, sera toujours le même : le journal intime de Madina.

## II.1 Le silence protecteur

La parole expose, la parole crée des situations paradoxales où la personne se trouve dans un état de malaise et d'angoisse. Dans les extraits choisis, il ne s'agira pas de comprendre le silence qui vise à susciter la curiosité, mais le silence qui vise à protéger des dangers extérieurs.

« Ich komme von Überall. Ich komme von Nirgendwo » (DI, 7): c'est ainsi que Madina se présente dans son journal. Mais est-ce qu'elle écrit pour être lue ? Non, Madina écrit dans un journal intime pour soi-même. Elle n'a pas besoin de retracer kilomètre par kilomètre son voyage, elle n'a pas besoin de dire d'où elle vient dans son propre journal. Le fait de ne pas dire d'où elle vient, de ne pas mentionner le nom d'un pays indique qu'au moment où elle écrit, elle ne se sent liée à aucun pays : désormais elle n'a plus aucune racine et l'un des objectifs de cette étude est de retrouver les motivations qui l'éloignent de son anonyme *Heimat*.

« Ich fange einfach damit an, was ich mag. Was ich nicht mag, kann ich immer noch später aufzählen » (DI, 7). Commencer par les choses qu'on aime, citer toutes les bonnes choses qui vous entourent est toujours plus facile que de dire ce qui vous traumatise. La volonté de Madina de ne pas encore parler de ce qu'elle n'aime pas laisse déjà imaginer qu'il s'agit d'événements qui l'ont profondément marquée : « Ich will lieber über etwas Schönes schreiben » (DI, 17).

Jusqu'ici Madina a posé le cadre général : elle est une jeune fille aux longs cheveux jusqu'aux hanches, Rami est son petit frère, Amina est sa tante, ses parents ne parlent pas allemand et ils attendent la réponse à leur demande d'asile : « Alle warten auf den Brief, den einen Brief, der sie rettet. Der Brief, in dem drinsteht, dass sie hier Asyl bekommen. Schwarz auf weiß. Sicher. Besser al nur geträumt » (DI, 16). Madina attend le sentiment de sécurité que sa famille recherche ; sans qu'elle puisse encore décrire son expérience, nous pouvons comprendre qu'il s'agit d'un traumatisme qui est encore et encore alimenté : « Ich habe schon drei Freundinnen auf diese Weise verloren » (DI, 16). L'attente dans le foyer d'accueil ne lui permet pas de créer des liens sociaux et affectifs stables. Madina construit son récit en se souvenant des premiers jours après leur arrivée : « Sie [die Beamten] herrschten uns an, und keiner verstand ein Wort » (DI, 19). La relation de subordination évoquée par le verbe « anherrschen » caractérisera tout le roman : la dépendance à la langue allemande est le seul moyen que l'entière famille a pour atteindre l'intégration. Cette subordination les relègue aux marges de la société, d'où la volonté de Madina de privilégier souvent le silence.

Le journal intime qui renferme les mots de Madina est un cadeau de la mère de Laura, sa nouvelle meilleure amie : « „Da kannst du jeden Tag alles hineinschreiben“ [...] Ich mag nur nicht alles reinschreiben, was ich erlebt habe. Das Buch ist zu schön dafür » (DI, 21). La sensibilité de cette jeune fille est détectable de la même façon que sa maturité : nous pouvons à nouveau percevoir la juxtaposition qui s'instaure entre ce qui est beau, ce qui est apaisant, et ce qui est laid, effrayant et traumatisant. Afin de préserver la sensation d'apaisement transmise par ce beau journal intime, elle ne souhaite pas y transcrire ses souvenirs liés au passé et à la guerre. Toutefois, elle n'a pas le courage de montrer ses sentiments et tient ce journal caché comme un trésor : « Das Buch lege ich jede Nacht unter mein Kopfkissen. » (DI, 22). Non seulement Madina ne rapporte pas le côté sombre de ses souvenirs, mais ce qu'elle écrit est également caché des « regards indiscrets », comme ceux de son père ou de sa mère.

À partir du troisième chapitre, Madina commence à donner des indices explicites concernant son passé et le rôle que ses parents ont eu : « Mama hat für Rami Lieder gesungen und immer, wenn das Brummen lauter wurde, ist auch ihre Stimme lauter geworden, als ob sie die Flugzeuge übertönen könnte, die Explosionen » (DI, 25). Le pouvoir protecteur de la parole est ici évident et opposé au silence : la mère de Madina joue le rôle de la mère gardienne qui ne peut pas se taire si elle veut défendre ses enfants des dangers. Le père accomplit la même tâche : « Ich war heute mit Papa wandern. Auf ein „ernstes Gespräch“. Dachte schon, es wird furchtbar langweilig. Manchmal täuscht man sich » (DI, 33). Compte tenu du type de rapport qu'il y a entre Madina et son père, elle s'attend à une brève et banale conversation, où ses secrets seront à l'abri et où elle ne risquera pas de se souvenir de son passé. Cette randonnée conduira pourtant à des révélations : « Der Schmerz trat in den Hintergrund. Man gewöhnt sich an Schmerz » (DI, 34), la douleur qui motive son silence a fini par devenir une habitude. Cette habitude tient à la fonction protectrice du silence. Se protéger signifie tenir à distance ce que Laura, sa mère ou ses camarades de classe peuvent penser de ce qu'elle a vécu et de ce qu'elle est en train de vivre. « Ich habe Lauras Mutter gesagt, wir brauchen nichts. Ich will echt nichts, dass sie das alle hier sieht. Mein Vater würde sich schämen. [...] Er sagt es nicht, aber ich weiß es » (DI, 40) : le silence les protège de la honte, en les privant certes des moyens d'explicitement les conditions de vie piteuses dans lesquelles ils vivent. Mais cette fois, en revanche, le silence est compris et partagé. Elle comprend son malaise, le partage et soutient son père, évidemment en partageant aussi le sentiment de honte.

La même honte est ressentie aussi quand elle se trouve dans les couloirs et les salles d'attente de l'administration chargée de traiter leur demande d'asile : « Wenn Laura wüsste, wie diese Orte aussehen, an denen wir stundenlang sitzen, bis wir endlich aufgerufen werden [...] » (DI, 44) : Madina se protège elle-même, elle protège sa famille, mais aussi son amitié avec Laura. Elle veut préserver l'innocence et le calme que cette relation lui apporte. Dire à Laura ce qu'elle

vit et lui faire part de ses inquiétudes pourrait compromettre leur amitié, par conséquent imaginer une possible réaction de Laura lui suffit : « Wenn Laura wüsste [...] ». Se représenter Laura dans ces lieux si pleins d'illusions et d'espoirs perdus met en danger la pureté que Madina voit en Laura. Le lecteur fait face au reflet de son trauma : derrière le silence de Madina, derrière tous ces mots qu'elle ne dit pas, son trauma se cache jusqu'à un événement qui une nuit fait exploser ses inquiétudes :

Rauch zieht seitwärts davon, riecht wie Pulver, riecht wie Schüsse, riecht, wie viele meiner Nächte gerochen haben, fühlt sich an wie diese Nächte. Ich schreie und schreie, und Papa reißt die Tür auf und läuft zu mir und will mich hochheben, und ich schreie noch lauter und stoße ihn mit aller Kraft weg. Rami heult irgendwo im Hintergrund. So hat er auch zu Hause geheult. Alles ist wie damals, alles. „Es ist nur ein Feuerwerk, ein Feuerwerk“, brüllt Papa [...] „Alles ist gut, Madina! Nur ein Feuerwerk!“ (DI, 48)

Comme il était à prévoir, le secret dont elle a entouré son passé et son présent éclate dans un épisode de panique. Un bruit similaire à celui des explosions, rappelés par les chants de sa mère, a suffi pour faire ressurgir ses pires souvenirs. Madina est à nouveau plongée dans les affres des bombes et commence à « parler » (à/dans son journal) de l'événement qui détermine toutes ses relations sociales :

Bin weg. Bin wieder dort. Bin auf der Straße vor dem kleinen Gemischtwarenland, der dem Vater von Mori gehört, spüre die Wärme der aufgeheizten Straße [...] Mori lacht, hat ihre kleine Schwester im Arm, auf die sie aufpassen muss. (DI, 48)

Pour la première fois, Madina se retourne sur sa vie passée et commence à parler de ses souvenirs, d'abord de ceux qui sont beaux et positifs, comme le rire de Mori, sa meilleure amie. Cependant, cette tranquillité ne dure pas longtemps : « [...] knallt es plötzlich so laut, dass ich noch Tage später auf dem linken Ohr nicht hören kann. Es knallt, und ich verliere die Orientierung. Ich sehe das Haus von Mori in einem ganz eigenartigen Winkel schief über mir vorüberziehen [...] der Sand ist voller roter Lachen » (DI, 49). Madina ressent son passé aussi



intensément que son présent. La couleur rouge est celle du sang et le bruit assourdissant peut aussi être entendu par le lecteur grâce au rythme des paroles qu'elle écrit. Madina confie tout cela à son journal), mais elle ne parle pas – encore – de cet épisode avec Laura. C'est son subconscient qui retravaille son premier traumatisme : la mort de Mori.

Menschen kommen angerannt, andere, die die Wucht der Explosion umgerissen hat, liegen an den Straßenrändern [...] Moris Vater. Moris Mutter. Irgendjemand hebt mich hoch. Irgendjemand trägt mich weg. „Wo ist Mori“, flüstere ich. [...] Das sind keine Menschen. Dann schlägt mein Vater mir ins Gesicht. So richtig fest. (DI, 49)

À partir de ce moment, le lecteur comprend mieux quel est le premier traumatisme qui a poussé Madina à préférer le silence : elle n'arrive pas à parler du corps de Mori, n'arrive pas à séparer la figure souriante de Mori de celle qui a disparu dans les « flaques rouges » (*rote Lachen*). C'est son père qui la ramène à la réalité, mais le retour de ce souvenir marque les jours suivants : « Habe kein Wort gesprochen. Wollte nicht. Konnte auch gar nicht. Mama hat mir Essen aufs Zimmer gebracht [...] » (DI, 51). Cet état de torpeur, très proche de celle du mutisme sélectif, ne permet pas à Madina de parler, elle dit de ne pas « vouloir » parler, mais cela reflète une anxiété sociale : l'épisode des feux d'artifice a donné lieu à une anxiété qui a détaché Madina de tout lien social. On note qu'après avoir écrit dans son journal qu'elle ne veut pas parler, le sous-chapitre se termine et elle passe complètement à autre chose : non seulement elle ne parle pas, mais n'écrit même pas. Sa voix comme sa plume prend une pause pour passer à « quelque chose de plus beau ». Donc, ce silence continue à la protéger. Elle retrouve son calme dans le silence. Ce silence est souvent aussi choisi pour protéger sa mère : « Mama setzt sich zu mir [...] Weint selber fast. Da kann ich dann nichts sagen. Ich will sie ja nicht noch trauriger machen » (DI, 52). Ici, le silence ne correspond plus à un temps de réflexion, mais apparaît comme un geste réparateur d'un lien en danger. Les barrières intergénérationnelles qui se sont établies entre Madina et sa mère sont ici surmontées : Madina laisse la place à la douleur de sa mère, elle peut la comprendre.

Ce sentiment que le silence est protecteur s'exprime aussi, a contrario, dans le récit qu'elle fait de certains cours d'allemand avec Frau King, Laura et ses camarades de classe : « Wenn ich sprechen soll und unsicher werde, geraten mir die Wortlaute im Mund durcheinander wie Bauklötze, ich habe das Gefühl, ich erstickte an ihnen, an allem, was sich im Hirn gleichzeitig auftürmt, und wenn dann jemand lacht, wird es noch schlimmer » (DI, 60). L'anxiété sociale ressentie par Madina, évidente aussi dans ce cas, l'incite à voir comme unique refuge, à nouveau, la tranquillité qui résulte de son silence. En cela, elle est comme la plupart des adolescents : quand ils se sentent jugés, en danger d'être ridiculisés, ils choisissent le « mutisme » comme moyen d'autoprotection. Par contre, la réaction de Laura est différente : « „Mach es wie ich“, sagt Laura. Und lächelt ihr Rebellenlächeln » (DI, 60). Son caractère apparaît tout de suite plus ouvert que celui de Madina, qui trouve au contraire ses repères dans l'introversion. La Laura rebelle est caractérisée par un mélange de crânerie et de provocation, une sorte de fuite en avant. L'introversion de Madina réapparaît aussi lorsqu'elle se voit obligée de refuser les invitations de Laura : « Papa würde das nie erlauben. Nie. Ich will nicht einmal fragen. Es hat keinen Sinn » (DI, 78). Afin de préserver la considération que Laura a d'elle et de sa famille, elle ne fait pas l'effort de parler à son père : elle sait qu'il n'y a aucun point de rencontre entre eux et préférer le silence signifie préférer la paix avec son père.

Madina adopte constamment une attitude auto-protectrice qui la conduit au repli sur soi. Le milieu scolaire est celui qui lui demande le plus d'effort :

„Lehrerliebling“, zischt mich einer auf dem Gang an, „Lehrerschleimerin“. Ich gehe schneller. Er lacht. Jemand lacht mit. Heulen darf man dann nicht, sonst schreien sie noch dazu Heulsuse hinterher. [...] Ich ziehe den Kopf dann nach vorne, in die Schultern rein wie eine Schildkröte, und gehe einfach. Aber ja nicht zu schnell.“ (DI, 93)

Les cours de langue avec Frau King et ses progrès en allemand sont en train de se retourner contre elle. Face aux harcèlements qu'elle subit, elle continue simplement son chemin en gardant ses sentiments pour soi.

Cette technique de défense révèle le caractère négatif du silence qui a le double pouvoir de la protéger de ses inquiétudes mais en même temps de créer une charge croissante de tristesse, de stress et de colère qu'elle s'efforce de limiter ; toutefois, une personne qui a vécu des traumatismes et qui tente d'en cacher les traces ne pourrait être qu'enfermé dans son propre esprit silencieux.

## **II.2 Le silence enfermant**

L'autre visage du recours systématique au silence sont les conséquences psychiques et sociales : garder pour soi ses émotions, ne prendre pas parti explicitement, se ménager des pauses pour rechercher la paix, cela entraîne un état d'éloignement social. Dans ce contexte, au lieu de parler de « garder les émotions pour soi » il serait préférable de dire « enfermer ses émotions en soi ». Madina écrit, ne parle pas et cette frustration commence à lui apparaître clairement : « Ich schreibe ihr [Oma] zwar, aber schreiben ist nicht dasselbe. [...] Die Realität ist brüchig. Man glaubt, man ist weit weg vom Krieg und er berührt einen nicht mehr. Aber das stimmt nicht » (DI, 70). Son parcours vers la reconnaissance de cette fermeture commence par une référence à son passé et à la guerre : écrire sur la guerre ne suffit plus, elle a l'impression que celle-ci est loin, mais refouler tout ce qui est lié aux souvenirs de son passé la rapproche encore plus.

Madina ne tait pas que ses mémoires de guerre, mais aussi le lien qui est en train de se former avec Laura, les cours avec Frau King et les harcèlements qu'elle subit à l'école.

« Ich habe zu Hause nichts von dem Geschenk erzählt, muss ja auch jeder nicht wissen » (DI, 72) : cacher à sa famille les sentiments positifs liés à son amitié avec Laura et aux cadeaux que lui offre gentiment la mère de celle-ci signifie leur cacher son inclusion dans cette nouvelle culture, ce qui lui apparaît comme un abandon de ses racines, presque comme une honte à masquer : « Laura hat sich erbarmt. [...] Ich bin keine Bettlerin. Ich weiß, sie meint es gut, und ich schäme mich, dass mich das nervt » (DI, 75). Ce verbe « sich schämen » est récurrent dans l'écriture de Madina, qui l'utilise pour décrire son état psychologique face à un sentiment d'infériorité et un sentiment d'humiliation ressenti devant quelqu'un qui devient témoin de ses insuffisances. Madina cherche perpétuellement la cause de ces sentiments : « Ich ertappe mich dabei, wie ich meine Mama kurz dafür hasse » (DI, 76). La mère, le père ou le foyer d'accueil où ils vivent sont ciblés comme boucs émissaires d'une honte qui peut avoir uniquement une origine sociale. Le lecteur peut analyser l'évolution de ses sentiments : « Das war unfair, was ich gestern geschrieben habe [*wie ich meine Mama kurz dafür hasse*]. Ich weiß. Es tut mir aber komischerweise nicht leid » (DI, 76). Madina ne sent pas désolée, coupable ou triste, mais un autre sentiment s'empare d'elle, la colère : « Manchmal frage ich mich, wieso ich in letzter Zeit so leicht so unglaublich wütend werde » (DI, 76). Les conséquences du silence commencent à faire exploser des émotions qu'elle ne connaissait pas ou qui ne la caractérisaient pas.

Nous analyserons maintenant l'enfermement dont souffrent d'autres figures féminines du roman, comme sa tante Amina, toujours juxtaposée à la figure « rassurante » de sa mère, ou Laura, une meilleure amie à la vie parfaite. Toutes deux cachent des secrets et des émotions qui visent à la création d'une image extérieure différente de la réalité intérieure.

## II.2.1 La situation de la femme : les exemples d'Amina et de Laura

Le roman nous permet de comprendre les différences entre sa génération et celle de ses parents et des différences qu'il y a entre les femmes et les hommes : dès le plus jeune âge, Madina, fille aînée, est traitée différemment de Rami, fils cadet, et jusqu'au traitement différent d'une femme mariée, comme la mère de Madina, et d'une veuve, comme la tante Amina, et une femme divorcée, comme la mère de Laura. Les exemples que nous prenons en compte montrent les perceptions que Madina a de ces statuts sociaux, influencée souvent par les idées préconçues de son éducation. Madina n'arrive par exemple pas à s'imaginer ce que son père pourrait dire si elle portait des talons hauts, un droit que sa mère n'a non plus :

Nicht einmal Mama darf die tragen, weil mein Vater der Meinung ist, das geht gar nicht. Nicht bei anständigen Frauen. Und wenn er von anständigen Frauen spricht, sieht er Mama liebevoll an. (DI, 74)

L'emploi du verbe « dürfen » et de l'adjectif « anständig » renvoie aux premiers codes socio-culturels transmis par son père et qui inconsciemment sont en train de s'insinuer dans l'éducation de Madina. Elle ne porte pas son attention sur l'interdiction de pouvoir porter un certain type de vêtements, mais sur l'amour que son père manifeste à sa mère : considérer les femmes comme « indécentes » si elles ne respectent pas une certaine apparence signifie imposer une image sociale qu'elles doivent avoir pour trouver un mari, pour être respectées en tant que femmes, pour être aimées. La mère de Madina est aimée parce qu'elle est décente, et qu'en est-il de la tante Amina ou de la mère de Laura ? « Und die Tante hält meistens seinem Blick stand und verengt die schönen Augen zu Schlitzen und sieht dann wie eine Katz aus, die kurz davor ist, mit den Krallen zuzuschlagen » (DI, 74). La réaction de la tante Amina au comportement du père résulte d'une conscience de soi nettement différente de celle de la mère de Madina. Cette dernière adopte l'attitude traditionnelle de la mère qui reste au foyer pour s'occuper de ses enfants et de la maison (pour être justement considérée comme « décente » et

« digne »). En revanche, l'attitude d'Amina fait presque penser à une femme révolutionnaire qui ne partage pas ces valeurs : elle n'est plus mariée, désormais veuve, même si selon Madina elle est beaucoup plus belle que sa mère - « So schön war Amina, dass jeder sie heiraten wollte. Und sie hat es Mama deutlich spüren lassen. Mama hat das nicht vergessen » (DI, 38) – mais elle a choisi de ne pas se marier, de rester seule. Elle a fait des choix et a pris la liberté de ne pas avoir un homme qui la considère « indigne » à cause de ses vêtements. Alors, pourquoi Madina la décrit toujours dans l'ombre ? « Mir tut Amina wirklich leid. Es ist nicht schlimm, jemanden nicht zu heiraten, den man nicht heiraten will. Hier würde das keiner machen. Und niemand fand das falsch » (DI, 132).

Cet extrait nous permet de reconstituer l'histoire de cette tante : Amina a choisi la liberté dans son pays d'origine, en décidant de se marier contre la volonté de sa famille. Madina ne rapporte pas un dialogue explicite sur ce sujet avec sa tante : son silence est traduit dans les mots de Madina, elle prend sa voix et nous montre ses actions et ses pensées. Comme nous le verrons ensuite, Madina n'est pas que médiatrice et traductrice de ses parents, mais aussi médiatrice de ce silence de la tante Madina qui est décrite comme étant constamment enfermée dans la petite chambre de la pension. À chaque fois que Madina parle de sa tante, cette dernière est à la fenêtre, à table, dans son lit, elle ne parle presque jamais de sa situation, de ses choix ou de ses avis : « Die Tante hat sich als Einzige nicht von ihrem Posten am Fenster entfernt. Sie muss ja auf den Mond warten und auf die Sterne, die ohne sie nicht am dunkel werdenden Nachthimmel erscheinen würden. Sie feilt an ihrem Finsterblick » (DI, 151), même après des événements troublants pour la famille, comme la détention du père de Madina, elle ne se déplace pas, elle se laisse enfermer par son silence. Quand elle décide enfin de parler, elle montre sa force de caractère en tenant tête à son beau-frère : « „Das geht so nicht“, schreit mein Vater. „Nicht in meinem Haus!“ „Als ob du eines hättest.“ Das war die Tante. „Du hältst das Maul!“ Die Stimme meines Vaters wird noch lauter. Gleich ist er heiser » (DI, 159). La voix faible mais

calme d'Amina contraste avec celle bruyante et violente du père : à nouveau une confrontation entre une femme et un homme, où la femme est en position d'infériorité contre une voix supérieure. Toutefois, dans ce cas, Amina montre sa supériorité réelle par une seule phrase : elle n'a pas peur d'une grosse voix, elle dit finalement ce qu'elle pense en montrant au père de Madina que même en criant il ne détient rien.

Quand Madina écrit sur Laura, le lecteur a l'image d'une jeune fille qui est paradoxalement tantôt introvertie et tantôt extravertie. Toutefois c'est grâce à elle que la protagoniste réussit à se sentir partie de quelque chose, comme nous l'avais déjà montré sa remarque sur le « sourire de rebelle » de son amie (DI, 60). L'image que Madina a de Laura façonne son jugement : « Ich kann mir noch weniger vorstellen, dass Laura jemals verarscht worden ist. Die coole Laura in Jeans mit Löchern an strategisch wichtigen Stellen [...], mit ihren karierten Stiefeln, mit der Blümchenbluse und dem Totenkopf darauf » (DI, 61). Jusqu'à ce moment, Laura ne lui avait pas parlé du divorce de ses parents, n'avait pas discuté avec elle des sentiments qu'elle éprouve envers ce traumatisme : « Laura macht eine Pause, studiert ihre Stiefel. „Als sich meine Eltern haben scheiden lassen, hat der ganze Ort nur noch über uns geredet. Es war schlimm” » (DI, 61). Tout le monde parlait de cet événement, mais pas Laura, et encore maintenant elle limite son récit à un simple « Es war schlimm » : elle a encore une fois gardé pour elle son ressenti. Comme pour Madina, Laura aussi se réfugie donc dans un silence protecteur-enfermant : si elle ne parle pas du problème, le problème n'existe pas, pourtant quand elle se trouve « obligée » à en parler, elle ne peut presque pas le faire : « Sie verstummt plötzlich, und ich weiß genau, sie verschweigt etwas » (DI, 61). Probablement ne reconnaît-elle pas ses propres émotions : est-elle triste ? Est-elle contente que sa mère soit plus libre ? Est-elle en colère contre ces personnes qui parlaient d'eux ?

La réaction de Madina aux secrets cachés par Laura la reconforte, elle comprend qu'elle n'est pas seule et fait preuve d'une grande sensibilité : « Ich lasse Laura lieber in Ruhe. Bin

überrascht. Andere haben also auch Geheimnisse, die von Angst versiegelt sind. Ich bin nicht allein. [...] Weil Lauras Geheimnis sie mir noch näher bringt » (DI, 62). Avoir des secrets et ne pas être en mesure de les avouer rapproche les deux adolescentes : se cacher et se taire est leur point de convergence. Laura aussi cache la catastrophique situation qu'elle vit à la maison à cause de la violence du père, qui a été la raison du divorce de ses parents :

„Hallo Mama“, hat Laura ins Haus geschrien. Keine Antwort. Komisch. Das Radio lief in der Küche. Wir kamen rein und sahen sie dort hocken, mit einem halb vollen Glas in der Hand. Mit einer leeren Flasche vor ihr auf dem Küchentisch. Mit einem glasigen Blick und roten Wangen. Sie saß einfach nur da. Und sah dem Auflauf beim Abrennen zu. Laura schaltete den Herd ab und nahm den angekokelten Auflauf aus dem Ofen. „Ich decke mal den Tisch“, sagte sie betont fröhlich, als ob alles normal wäre. (DI, 63)

La honte ou la colère que Laura cache est expliquée par le « problème d'alcool » de sa mère, ou mieux une réelle addiction. Elle essaye d'écarter ces sentiments : elle se montre « ostensiblement joyeuse, comme si tout était normal ». Laura parle, mais pas de ses émotions, elle se concentre sur des sujets futiles, mais aussi normaux pour une fille de quinze ans : « Und Laura erzählte und erzählte : was sie sich wünscht [...] und sie wünscht sich eine besonders teure Jeans » (DI, 73). Laura, pour son anniversaire, ne souhaite pas que ses parents soient à nouveau ensemble, ne désire pas que sa mère aille mieux, elle désire un jean, rien de plus. Cela indique en réalité un besoin de compensation pour la douleur causée de l'instabilité vécue à la maison.

Le silence de Laura d'un côté et celui de Madina de l'autre influencent leur relation et les fondements de leur amitié :

„Ach weißt du, Madina...“ sagt sie. „Ich halte das nicht aus, wenn Männer schreien und solche Dinge machen. Ich halte es einfach nicht aus. [...] „Du hast doch keine Ahnung“, sagt Laura plötzlich. Und ich denke daran, dass ich ihr nie von Mori erzählt habe, nie von den Kranken, von den Entstellten und den Toten. Weil ich wollte, dass sie ein Teil eines



schönen Abschnitts von meinem Leben ist. [...] Und ich weiß, dass ich auch jetzt nichts davon erzählen werde. Es würde nichts ändern. (DI, 183)

Madina, n'a jamais parlé de la mort de Mori et des morts qu'elle a vus dans son pays et elle affirme ne pas avoir l'intention de le faire à l'avenir : selon elle, cela ne changerait rien. Toutefois, l'importance du dialogue entre les deux adolescentes se révèle libérateur lorsque Laura décide de lui parler de ses parents :

„Ich habe dir doch gesagt, bei uns war auch nicht alles so einfach, weißt du noch? [...] Es war ganz, ganz furchtbar“, sagt Laura und bemüht sich, ruhig zu bleiben. [...] „Mama hat geschrien. Papa hat Mama durch die Glastür getreten.“ Laura sinkt in sich zusammen und wird immer kleiner. „Überall Scherben und Blut. Du hast doch ihre Narben auf dem Bauch gesehen... Überall... Und Markus hat die Polizei gerufen...“ (DI, 185)

Les points de suspension utilisés par Madina pour montrer les pauses de Laura traduisent un effort qui lui permet finalement de sortir de son enfermement. Laura, une fille apparemment extravertie, mais complètement fermée envers Madina, est en train de s'ouvrir et de lui confier les secrets qui la tourmentaient.

## II.2.2 L'exclusion devient *othering* : foyer d'accueil ou prison ?

Dans son journal intime, Madina décrit à plusieurs reprises comment se déroule la vie dans le foyer d'accueil. Le choix de ne pas montrer à Laura ou à des autres camarades le lieu où elle vit et d'en cacher les difficultés, stigmatise encore plus la pension jusqu'à l'imaginer comme une prison où son intégration est enfermée. L'influence du lieu où les actions se passent et où les mots sont dits montrent comment un lieu qui devrait « protéger » des dangers extérieurs est une réalité un espace qui « altérise » la personne : l'« altérisation » (*othering*), désigne des individus comme différents et, dans le cas de la famille de Madina, la cause de cette « altérisation » est accentuée par le foyer d'accueil. L'identité culturelle de Madina (à supposer

qu'elle en ait vraiment une et qu'elle ne fasse pas déjà partie des « identités hybrides » dont nous avons parlé) est partagée entre le groupe « foyer » et du groupe « hors foyer ». Si nous voulons vraiment parler d'« identité culturelle » dans ce cas, nous pouvons nous appuyer sur la définition du psychologue George Herbert Mead, qui la définit comme le résultat avec les autres<sup>35</sup>, tandis-que la constante évaluation de soi-même contribue au sentiment *d'othering*<sup>36</sup>.

Cela accentue la différence que Madina fait entre « eux » et « nous ». L'apparence de la structure, des occupants de l'immeuble, des personnes qu'y travaillent, des habitudes qui sont diffusées parmi ces « personnes en attente », tout cela diffère de ce que Madina peut voir chez Laura ou chez Frau King et des sensations qu'elle éprouve quand elle fait des activités en dehors de ce cadre.

La distance que Madina constate entre sa vie et celle de Laura est évidente quand elle décrit les nouvelles expériences vécues avec elle :

Laura beschloss uns zu trösten und lud mich nach der Schule zu McDonald's. Ich war dort noch nie. Bin immer nur mit dem Schulbus vorbeigefahren und habe die ganzen bunten Preistafeln mit den verschiedenen Menüs gesehen. [...] Bin irgendwie stolz, weil ich jetzt dazugehöre. Stelle mich hinter Laura an und tue so, als ob ich schon oft hier gewesen wäre. (DI, 63)

Madina se sent fière de manger dans un fastfood, agit comme une habituée du lieu et regarde la carte comme un objet de désir. Pourquoi n'y a-t-elle pas été avant ? La raison qui l'empêchait de s'y rendre l'empêchait aussi de se sentir part intégrante de la même société dont fait partie Laura. Elle y mange. Elle est fière. Maintenant, elle est plus proche de Laura et être plus proche

---

<sup>35</sup> *Othering*, in : Campbell, Salem Press Encyclopedia, 2022. URL : <https://merlin.u-picardie.fr/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=ers&AN=119214108&lang=fr&site=eds-live> [dernière consultation le 15.04.2022].

<sup>36</sup> Ce concept est théorisé par Gayatri Spivak et est utilisé pour discuter des processus d'assimilation des colonisateurs pour soutenir les opinions qui voient les natifs-colonisés comme inférieurs.

de Laura signifie se rapprocher de la vie future qu'elle souhaite : une vie où elle ne doit pas se cacher pour manger un hamburger de McDonald's et où elle a de l'argent pour se payer l'un de ces menus.

Ce sentiment d'extranéité est dû non pas seulement à un « enfermement linguistique », mais aussi à un « enfermement métaphorique » tel que l'attente de la lettre qui donnera une réponse à leur demande d'asile attendue du début à la fin de son journal : « Papa läuft wie jeden Morgen zum Briefkasten, wie alle anderen hier, die nicht aufgegeben haben. Und kommt dann schweigend zurück. Dann weiß ich, dass wieder nichts drin war » (DI, 14). L'attente de cette lettre aurait permis à la famille de Madina de sortir de ce foyer, de commencer pour de bon une nouvelle vie, d'avoir la certitude de ne devoir plus courir le matin à la recherche d'un papier qui confirme en toutes lettres qu'ils ont le droit de rester. Sur la base de ce sentiment enfermant, la maison d'accueil devient une prison. Exactement comme un oiseau enfermé dans sa cage et qui regarde le monde en rêvant de la liberté, image récurrente dans les pages de son journal : « Diese Vorstellung, dass die Vögel auch bei heftigem Wind sicher sind » (DI, 8). À la différence des oiseaux, Madina se sent toujours dans ce vent dangereux qui peut « tout » lui enlever à tout moment. Ce « tout » désigne tous ses rêves : sur le plan pratique, elle croit n'avoir rien à donner quand elle a l'occasion d'offrir quelque chose à Laura, comme lors de son anniversaire : « Und ich habe nichts. Ich bin schon wieder die, die nichts hat für niemanden » (DI, 72). Se sentir seule dans un groupe de personnes, notamment à l'école ou parmi des amies, qui ne peut rien donner, qui ne peut rien montrer de ce qui lui appartient, fait naître un sentiment de colère qui peut s'exprimer seulement en dehors de leur petit appartement, si petit qui ne peut pas contenir toute sa rage : « Wenn ich wütend bin auf unseren paar Quadratmetern, dann kommt es leicht zu großem Streit. Unsere paar Meter vertragen keine zwei Leute, die sauer sind. Und drei schon gar nicht » (DI, 72-73). La colère de Madina, exprimée dans un si petit espace, contribue vite à accentuer aussi celle de ses parents : ces mètres carrés deviennent une

cage de colère. Les sentiments négatifs sont décrits à de multiples reprises, notamment le sentiment de honte :

Mama hat gefragt, ob ich mich für unsere Familie schäme. Na ja. Für unsere Familie nicht. Aber dafür, wie wir leben, schon. Sie hat die Lippen zusammengekniffen, als hätte ich ihr die Schuld daran gegeben. Klar kann sie nichts dafür. Aber es ist mir dennoch unangenehm, die Enge und dass wir uns nichts leisten können und dass Papa sich so benimmt. Dass ich einfach immer herausfalle, auch wenn ich mich noch so sehr bemühe, hineinzukippen in das Leben hier. Scham ist etwas Widerliches, noch widerlicher ist es, wenn man sich sogar für die Scham noch schämt. (DI, 128)

La honte que Madina ressent envers la maison d'accueil influence aussi son rapport avec ses parents. La mère, notamment, croit en être la raison. En réalité, la raison en est le mode de vie qu'ils sont obligés d'avoir pour s'intégrer et chaque fois, lorsqu'elle pense y être parvenue, elle « retombe » dans l'extranéité. Tout lui devient étranger et elle ne peut pas s'empêcher de penser que c'est ce manque d'espace, les comportements du père et le fait de ne rien pouvoir s'offrir qui ne leur permet pas de faire partie du monde auquel ils aspirent. Ils n'ont pas encore la liberté et la sécurité des oiseaux dans le vent dont elle parlait.

Les métaphores et les comparaisons animales l'aident à décrire la façon dont elle voit la maison d'accueil. Souvent, nous avons l'impression de personnes qui ont des attitudes féroces, brutales et sauvages. L'agression du père au lycée et l'animalité des occupants de la maison d'accueil décrivent bien cette impression :

Im Speisesaal ist es unmöglich laut. Alle schreien durcheinander, klappern mit dem Geschirr und mit den Gläsern. Alle Geräusche stören mich auf einmal, alle Gerüche. Dieser ekelhafte Großküchengeruch. Man hört nur Gesprächsfetzen, und ich will mit Papa reden, ich will mir seine Stimme merken, seine Worte. Vielleicht reißen sie ab und ich höre dann nie wieder etwas von ihm. Und frage mich später, in einem Jahr, wie er denn geklungen hat. (DI, 230)

Madina est enfermée dans sa bulle visant à l'éloigner de la confusion qui l'entoure dans la salle à manger. Cette sensation n'est pas nouvelle chez elle : à chaque fois que le monde extérieur devient un obstacle, elle décide s'enfermer dans son petit monde qui lui permet de se focaliser sur ce qui est important pour elle, dans ce cas il s'agit de se souvenir de la voix de son père. Comme il se passe avec sa grand-mère qui est restée au pays d'origine, l'unique accroche qu'elle a à son souvenir est sa voix. À ce moment du récit, les comportements inadéquats du père ne comptent plus, parce que la peur de ne réussir pas à se souvenir de sa voix la conduit à s'exclure de cette « jungle » pour fixer tout souvenir lié à lui afin de ne pas l'oublier. Cet extrait met l'accent sur la voix de son père et de leur proche éloignement : la forte voix du père n'est plus une cause de honte, mais une (auto)protection pour quand elle sera seule.

L'inadéquation que Madina ressent dans cette prison se transforme tout de suite dans un désir d'ascension sociale :

Ich muss einen Grund für uns finden hierzubleiben. Wenn Papa geht, ist Papas Problem kein Grund mehr. [...] Der einzige Grund, den wir haben, ist Amina. Der ebenfalls der Tod droht. [...] Wenn wir aber keinen Grund haben, werden wir alle abgeschoben. (DI, 232)

La maturité de Madina lui permet de faire la distinction entre « ce qu'elle veut » et « ce qu'il faut faire » : la volonté d'avoir un lieu de vie plus calme et plus propice à l'intégration ne l'empêche pas de comprendre qu'il faut trouver une raison qui leur donne encore envie de rester malgré les conditions de vie déplorables. Quand on décide de rester dans ces conditions, c'est parce que retourner dans le pays d'origine n'est pas une option. La famille de Madina n'a pas d'alternative : « Er [der Papa] sagt : „Ich habe nie eine Wahl“ » (DI, 250). Comme dans une prison, il n'a pas le choix : renoncer à pratiquer la médecine, quitter sa maison, quitter le reste de la famille, rien de tout cela n'a été un choix face au danger de mort. Et maintenant, devoir

laisser ses enfants et sa femme dans le foyer d'accueil pour retourner dans son pays et aider son frère en danger, ce n'est à nouveau pas un choix.

En même temps, Madina doit choisir si elle veut rester une adolescente innocente qui se soucie uniquement de son amitié avec Laura, des cours avec Frau King et Frau Wischmann, ou si elle préfère assumer les responsabilités d'un adulte et continuer à combattre pour obtenir le droit d'asile. Ce foyer d'accueil qui lui est toujours apparu comme une prison sociale est en réalité son unique porte de sortie vers un futur qui n'oblige pas à choisir entre la vie et la mort.

### **II.3 Vulnérabilité et barrières linguistiques : la situation des parents de Madina**

Le journal de Madina nous montre qu'être adulte ne signifie pas être fort : être adulte signifie assumer ses faiblesses. Les parents de Madina sont complètement marginalisés à cause des barrières linguistiques. Ils ne parlent pas allemand et pour toute tâche qui implique une relation sociale, Madina doit intervenir. Mais pourquoi ses parents ne s'efforcent-ils pas d'apprendre la langue ? Quels obstacles les empêchent-ils de s'intégrer ? Les extraits que nous prenons en considération ici montrent le rôle psycho-linguistique que jouent la honte d'être « Autre » et le traumatisme de ne pas être écouté.

Madina découvre auprès de Laura un nouveau silence, partagé, qui lui semble plus « beau » que celui de ses parents :

Und schweigen. Das ist ein schönes Schweigen, ganz anders als das meiner Eltern. Ein Schweigen, das verbindet und keine Fragezeichen ausstret, oder Ausrufezeichen. Immer diese Rätsel und das Verborgene. Ich hasse es. (DI, 130)

Le silence de ses parents est quelque chose qui rend Madina vulnérable, quelque chose qui, encore une fois, cache autre chose. La situation la plus révélatrice se passe à l'école de Madina : « Und in der Mitte mein Vater. Tobend wie ein Affe. Steht da und schreit. Und natürlich nicht

auf Deutsch. » (p.149) Les limites linguistique du père se manifestent d'une façon différente par rapport à sa mère : la violence, la rage et les cris sont les trois caractéristiques qui le définissent. L'emploi du mot « Affe » (« singe ») souligne la comparaison raciste et animale qui évoque l'état sauvage, aux antipodes de la civilisation. Cette image est la représentation de la distance qui se creuse à ce moment entre Madina et son père : cela est remarqué par l'affirmation « Und natürlich nicht auf Deutsch ». Comme toujours (et naturellement pour un « singe »), son père ne parle pas en allemand. La douleur de cette scène réside dans son caractère public : l'humiliation du père, qui est prêt à se ridiculiser pour sauver son honneur, rejaillit sur elle.

Ne pas pouvoir s'exprimer et ne pas trouver les mots adaptés à ses besoins sont les facteurs qui le conduisent à exploser de colère :

Mein Vater explodiert wie ein Vulkan. Sogar sein Kopf wird augenblicklich lavirot. Gleich glühen seine Lippen. Er springt auf. „Ich spreche doch mit keiner wildfremden Frau über das Verhalten meiner Tochter“, poltert er los. „Es steht überhaupt nicht zur Diskussion, etwas zu besprechen, was niemanden außer uns etwas angeht!“. (DI, 164)

Le père explose, parce que ce qui appartient à la famille ne doit pas en sortir et ne doit pas être discuté. Cette deuxième image n'est pas une comparaison animale, mais une approche au monde organique. Le père perd ici toute son humanité. Pour lui, ici la barrière linguistique se traduit par une barrière d'intégration. Ne pas accepter de nouvelles habitudes est la principale vulnérabilité : la faiblesse du père de Madina vient de sa non-adaptation à la langue, aux habitudes et aux conditions de vie nouvelles. La seule issue à cette crise (?) passe par la mère :

Mama mischt sich erstmals in unseren Zweikampf ein. „Madina hat recht. Es geht doch nur darum zu zeigen, dass wir hier zurechtkommen und uns an ihre Regeln halten. Bitte. Denk an uns alle.“ (DI, 164)

Le fait que Madina souligne que sa mère s'interpose pour « la première fois » donne aussi des informations sur le caractère de celle-ci : comme son mari, elle est très limitée au niveau

linguistique, toutefois elle est consciente de la nécessité de s'intégrer, c'est-à-dire de s'adapter « aux règles ». Elle souligne l'importance de l'intégration et de l'obéissance, cependant elle ne sait pas quoi faire. Par conséquent, elle ne parle pas et n'agit pas : « Mama tut gar nichts. Nicht, weil es ihr egal ist. Eher, weil sie wirklich nicht weiß, was sie tun soll. » (p.165)

La vulnérabilité des parents est évidente lors des entretiens pour la demande d'asile : la mère de Madina n'a presque pas de place, c'est le père qui comme un homme respectable (selon les codes d'une société patriarcale) se charge de ces « problèmes ». Toutefois, sans Madina il ne peut rien. Il ne pourrait pas expliquer son histoire. Il ne pourrait pas expliquer pourquoi dans son pays sa vie en danger. « Habe Papa in die Betreuungsstelle, die für uns zuständig ist, begleitet. [...] Ein paar dumme Fragen und schon war es wieder so weit. » (DI, 137). Les questions « bêtes » qu'on pose au père sont toujours les mêmes, répétitives et quasi inhumaines. « Papa wurde wütend. [...] Er ist in seiner Luftblase der Sprachlosigkeit eingeschlossen. Er kann nicht hinaus aus dieser Blase. » (p.137) Le père est en colère, à nouveau. Cette fois Madina en explicite la raison : il est enfermé dans sa « bulle d'incapacité de parler », il ne peut rien dire, ou mieux, il n'arrive à rien dire. « Enfermé » et enragé, il n'a même pas le droit de donner le juste poids à son histoire. De cette bulle, il n'arrive pas à se sortir, ainsi comme il n'arrive pas à s'adapter aux règles :

Das Gesicht meines Vaters ist ein Betonwand. Grau und undurchdringlich. Nachdem er vorher nicht zu Wort kam, das er sich selbst einräumen, will er nun gar nichts mehr sagen. Als Strafe. (DI, 173)

La figure si autoritaire du père semble être le résultat de la honte ressentie pour la nouvelle vie qu'ils mènent (ou qu'ils attendent de mener). La conséquence de cette honte est le sentiment de punition associé à cette « Sprachlosigkeit ». Ces expériences sont presque interdites à la mère de Madina qui est toujours décrite dans son foyer, comme une excellente mère qui prend soin de sa famille même dans quelques mètres carrés. Sa condition en tant que femme



« soumise » ne lui permet pas d'apprendre la langue et de s'intégrer. Elle connaît les autres femmes de la pension, elle rêve de cette intégration recherchée par Madina, mais elle-même ne sait pas ce que cela veut dire : « Wir sitzen da um den Tisch im Ärztezimmer : ich, Papa, Frau King und Frau Wischmann. Mama ist bei Rami geblieben. » (p.172). Après l'épisode de violence du père de Madina à l'école et la convocation reçue pour parler des conséquences, la mère reste à la maison. Elle s'occupe de l'éducation de sa fille à la maison et maintenant elle doit se consacrer à son fils. Mais en ce qui concerne sa vie sociale ? La responsabilité est une affaire d'homme, elle appartient au « chef de famille ». Cette condition explique la tristesse permanente de sa mère, évoquée par Madina dès les premières pages de son journal :

Und Mama sieht so traurig aus, dass ich sie am liebsten trösten würde. Keiner sagt dann mehr etwas. Alle tun so, als ob es ganz normal wäre, wenn sich jemand die Haut vom Körper reißen will. Ich sage dann auch nichts, weil ich nicht weiß, was ich sonst tun soll. (DI, 11)

La frénésie avec laquelle sa mère se frotte la peau quand elle se lave, jusqu'à se faire mal, propose au lecteur une image rempli de douleur: le malaise ressenti face à son incapacité à parler est évacué par la douleur physique.

Le début du journal, comme la fin, signale un silence partagé. Personne ne sait jamais quoi dire. Et si on parle, après on ne sait pas quoi faire.

### III. Parole et silence : une dialectique productive ?

Le partage est la caractéristique qui marque l'adolescence et l'intégration de Madina. Elle partage la voix de ses parents avec les autres personnes, en traduisant pour eux, mais ne partage pas ses propres émotions. Le mur érigé entre ses devoirs, en tant que fille aînée plus ou moins bien intégrée, et l'envie de partager ce qu'elle est vraiment se révèle parfois néfaste pour son bien-être psychologique, comme lors d'un cours d'histoire quand elle décide finalement de parler de ce qu'elle a vécu dans son pays d'origine :

Und obwohl ich das nie laut gesagt habe, habe ich das Gefühl, ich muss das jetzt mit der Lehrerin teilen. Keine Ahnung, warum. Vielleicht, weil es ähnlich ist, was da passiert ist. Weil es mich erinnert, dass die und wir auf eine Art die gleichen Dinge erlebt haben. So wie vermutlich der Rest der Welt. Menschen töten. Überall. (DI, 130)

C'est au point que Madina qu'en se taisant, en choisissant le silence pour préserver sa tranquillité, elle se prive de la possibilité de faire comprendre que ce qu'on raconte pendant les cours d'histoire n'est pas une simple leçon. La conjonction « obwohl » (bien que) désigne le passage de l'enfermement du silence à la libération par la parole : « nie laut gesagt » (jamais dit à voix haute) s'oppose à « ich muss jetzt teilen » (maintenant il faut que je partage). S'il y a, d'une part, la volonté de Madina, d'autre part il y a son sentiment de devoir partager ses souffrances pour montrer la réalité de sa vie passée.

Le silence effaré a conduit à une situation d'anéantissement de ses souvenirs : ne jamais parler de ses traumatismes les a presque transformés en de « faux souvenirs ». Elle ne parle pas de la mort de Mori, alors peut-être que Mori n'a jamais existé. Mais cela ne conduit qu'à l'effacement des beaux moments. Le tournant décisif qui lui permet de briser cet enfermement a lieu pendant le cours d'histoire à l'école : « Im Geschichte nehmen wir jetzt den Zweiten

Weltkrieg durch. Die Bilder kommen mir wie Echos aus meiner eigenen Vergangenheit vor » (DI, 129). Parler de la guerre réveille des échos visuels et sonores.

Toutefois, la voix de l'enseignante est presque une contrainte dans ce voyage dans la mémoire : « Und die Lehrerin erzählt mit so einer salbungsvollen Stimme, wie schrecklich es gewesen sei. Als ob sie dabei gewesen wäre » (DI, 129). Dans ces mots nous pouvons percevoir une sorte d'appropriation, au sens où l'on parle d'« appropriation culturelle » : l'enseignante n'utilise pas des signes matériels d'appropriation, mais le ton de sa voix résulte de l'appropriation d'une expérience qu'elle n'a pas vécue elle-même. Cette lecture est suggérée par la connotation négative de l'adjectif *salbungsvoll* (onctueux). Ce passage évoque « la culture mémorielle » qui s'est constituée en Allemagne autour de la Shoah. Ce cours d'histoire contribue à comprendre le caractère d'exclusivité lié à la mémoire de Shoah, souvent au détriment des autres mémoires. L'approche interdisciplinaire du comparatiste Michael Rothberg unit pour la première fois la mémoire de Shoah aux études postcoloniales : qu'est-ce qu'il se passe quand la violence de différentes histoires se creuse dans la sphère publique ? Son étude montre l'ombre dans laquelle d'autres violences ont été reléguées au moment où la Shoah était déclarée comme l'unique horreur de l'histoire de l'Homme. D'un autre côté, il montre aussi comment cette mémoire a été construite après la Deuxième Guerre mondiale par les événements de décolonisation et les mouvements pour les droits civiques.<sup>37</sup>

Si, dans le journal intime, se taire apparaît comme un signe d'hostilité et d'absence de coopération, c'est quand Madina parle que son humanité s'exprime de la façon la plus pure. Le sentiment d'angoisse qu'elle ressent à force de se taire suscite par conséquent une intolérance envers tout ce qui fait écho à son passé (comme la voix de son enseignante). La description de

---

<sup>37</sup> Michael Rothberg, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford, Stanford UP, 2009.

ses souvenirs pendant le cours d'histoire donne lieu à deux pages d'écriture dans son journal, mais oralement, elle se limite à une seule phrase avant d'être réduite au silence : « Ich habe auch erlebt, wie man Menschen tötet. Bei uns zu Hause » (DI, 130). Les regards fixes et compatissants augmentent son malaise : l'enseignante parle comme si elle avait vraiment vécu des tragédies, puis elle limite sa réaction à : « Das tut mir sehr leid. [...] Das gehört jetzt nicht zum Lehrstoff » (DI, 130). La parole qui triomphe sur le silence est capable de surmonter la simple dichotomie « parole-silence » : Madina parvient à surmonter les obstacles psychologiques, elle peut améliorer le rapport avec ses parents, notamment avec son père, qu'elle sentait de plus en plus loin à cause de ses compétences linguistiques et de l'intégration à la nouvelle société. La prochaine partie analysera ce processus de passage de la vulnérabilité au pouvoir donné par la langue.

### **III.1 De la vulnérabilité à la résilience : le pouvoir de la langue**

Le langage peut être entendu comme la capacité d'un être vivant d'entrer en communication avec un autre. La linguistique saussurienne théorise les bases du langage en tant que « langue plus parole » grâce à la sémiologie structurale (voir par exemple les théories de Jakobson, Hjelmslev, Greimas et Saussure-même).<sup>38</sup> La langue est « l'ensemble des codes qui constituent l'institution sociale du langage à travers le sujet parlant »<sup>39</sup>, cela peut être considéré seulement en complémentarité avec la notion de parole qui est « la conscience aiguë de l'individualité absolue, unique, de chaque acte expressif ».<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Marc Thiberge, « Langage, langue et parole », *Empan*, 2012/4, n° 88, p. 70. URL : <https://www.cairn.info/revue-empan-2012-4-page-69.htm> [dernière consultation le 03.06.2022].

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> Marc Thiberge, *op. cit.*, p. 71.

La parole de Madina, le manque initial de cette « individualité absolue » coïncide avec les difficultés qu'elle rencontre et qui ont contribué à creuser la distance entre les deux mondes dont elle fait partie. La place qui lui est réservée est entre ces deux mondes et cet « entre-deux » l'empêche souvent de faire de nouvelles connaissances. Elle se trouve suspendue entre deux pays, deux langues et deux sociétés.<sup>41</sup> La parole de Madina la rend capable de jeter un pont entre ces deux mondes, cela lui permet de les connaître mieux tous les deux, tout en lui donnant l'occasion de se connaître mieux elle-même. En se découvrant, Madina commence un dialogue intérieur qui lui permet de réfléchir à sa double expérience en tant que réfugiée de guerre (comme les souvenirs traumatiques démontrent) et de demandeuse d'asile (une vie marquée par un statut précaire et des conditions de vie humiliantes).

Le suivi scolaire de Madina montre l'importance de la promotion éducative pour l'inclusion sociale des enfants issus de l'immigration : les différentes sources de ses difficultés influencent son bien-être général. En tant que nouvelle arrivée, elle fait partie d'un milieu socio-économique défavorisé (par rapport à ses camarades autochtones) ; l'apprentissage de la langue et l'acceptation des règles est donc le seul moyen d'intégration possible pour elle. La capacité de résilience dont Madina dispose mène à une adaptation suffisante pour qu'elle retrouve le bien-être.

Le premier emploi scientifique du terme « résilience » désigne la capacité physique des matériaux à résister aux chocs<sup>42</sup>, définition qui a été adaptée par la suite aux sciences sociales

---

<sup>41</sup> Voir Leslie A. Adelson, « Against Between: A Manifesto », *New Perspectives on Turkey*, 2003, n° 29, p. 19-36. Leslie A. Adelson conduit son étude contre un discours de l'« entre-deux » devenu stéréotypique pour parler de la position des allochtones et surtout contre la spatialisation de la littérature : elle rejette toute approche spatialisée de la littérature des écrivains allophones qui tout en écrivant en allemand et pour le marché littéraire allemand, ne sont pas considérés comme « authentiquement allemands » parce qu'eux-mêmes ou leurs parents sont nés ailleurs.

<sup>42</sup> Voir la page Wikipedia consacrée à la résilience des aciers : [https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9silience\\_\(physique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9silience_(physique)) [dernière consultation le 10/05/2022].

pour désigner la capacité de résistance dans le champ psychologique. À partir des années 1970, juste après la guerre du Vietnam, les mouvements féministes commencent à se mobiliser pour la reconnaissance de l'état de stress post-traumatique chez les femmes victimes de violence domestique ou d'abus sexuels. Puis, dans les années 1980, ce trouble est interprété comme la réaction à des événements traumatiques<sup>43</sup>. Les réactions qui suivent sont innées et très similaires entre les individus survivants d'un événement semblable (par exemple la mort d'un parent). La réponse à tout danger est l'autoprotection : la transpiration, l'accélération des pulsations et de la respiration, la sensation d'oppression et les tremblements sont des réactions physiques à une « défense active »<sup>44</sup> qui augmente la possibilité de dépasser les difficultés.

Le silence choisi par Madina pourrait nous faire penser à une « défense passive » qui viserait à effacer toute trace de souffrance : l'absence d'émotions ou de références aux émotions conduit à un état de sidération similaire à son « mutisme sélectif ».

Sa capacité à surmonter les obstacles ne devrait pas être mesurée seulement dans le contexte scolaire mais aussi, comme nous l'avons vu, sur la base du sentiment d'appartenance qu'elle ressent envers la vie qu'elle mène, à son degré de satisfaction, au niveau d'anxiété et d'apaisement qu'elle éprouve dans le foyer d'accueil. Dans sa classe, par exemple, l'acceptation réciproque de sa présence prend du temps. Si, dans un premier temps, elle se sentait constamment rejetée, elle parvient au fur et à mesure à « se faire remarquer » afin d'être acceptée : « Ich wachse langsam an die Klasse an wie ein Stück transplantierte Haut, die endlich nicht mehr abgestoßen wird » (DI, 142).

---

<sup>43</sup> Catherine Marchi, « Qu'est-ce que la résilience? », *Psychologie*, 17.09.2021. URL : <https://www.psychologies.com/Famille/Enfants/Epanouissement-de-l-enfant/Reponses-d-expert/Qu'est-ce-que-la-resilience> [dernière consultation le 03.06.2022]

<sup>44</sup> Voir « Comprendre le psychotrauma et la résilience », CNRR. URL : <https://cn2r.fr/comprendre-le-psychotrauma/> [dernière consultation le 03/06/2022].

La métaphore de la greffe synthétique représente la perception que Madina a de soi en tant que « corps étranger » dans le collectif scolaire, ici dans tous les sens du mot « étranger » : si avant elle se sentait presque comme un greffon qui peine à « prendre », comme lors de l'incident avec son père à l'école, maintenant elle commence à faire corps avec le groupe et à s'individualiser. Cette marginalisation lui permet de développer une conscience de son individualité : elle est à comprendre non pas comme une distance du contexte scolaire mais, comme nous essaierons de le montrer, des valeurs limitatives de sa famille, notamment de son père.

La force d'esprit que Madina retrouve et la difficulté qu'elle éprouve à faire face à l'ordre patriarcal de sa famille se traduit dans le contraste qui traverse tout son journal intime : les moments dédiés au langage bureaucratique, aux questions des adultes, aux conflits générationnels s'opposent aux évasions dans sa forêt imaginaire, élément qui évoque le fantastique et la clé de sortie d'un monde oppressant :

Wie gut, dass ich einfach überall in meinen Wald gehen kann, auf meine eigene Reise. Diesen Ausweg können sie mir nicht verbieten. Wenn ich zur Tür hinausgegangen und später auch an den Wölfen vorbeigeschlichen bin, so lautlos wie zuvor an dem Steinblick der Tante, beginnt das dunkelste Dunkel des Waldes. [...] In weiter Ferne, am Horizont, eine flache Ebene, hinter der sich eine rostrote Bergkette erhebt, und dann ist auch das Meer nicht mehr weit. Aber um zum Meer zu kommen, müsste ich zuerst ins Finstere hinein. Ich weiß, dass ich das nicht kann. (DI, 168)

Cet extrait, qui regorge de métaphores et d'allégories faisant naître un jeu de contrastes entre, d'une part, l'obscurité de la forêt et des montagnes et, d'autre part, la lumière d'une échappée vers la mer, qui cependant semble trop difficile à rejoindre. Les loups de la forêt auxquels elle échappe indiquent sur un mode presque mystique le chemin qu'elle doit parcourir pour atteindre cet horizon idyllique : elle a traversé la forêt, mais n'est pas encore prête à pénétrer dans l'obscurité plus profonde pour arriver à la mer. Une possible interprétation fait réfléchir à

la centralité de la notion de résilience et stress post-traumatique : si Madina décide de s'échapper des problèmes qu'elle rencontre à la maison, c'est parce que son corps a besoin de « déstresser » et son esprit de souffler et de prendre du temps pour soi afin de comprendre ses limites. Et ces limites, Madina les connaît bien : elle sait qu'après l'obscurité qu'elle a vécue à l'entrée dans la forêt, elle ne peut pas faire face au noir encore plus sombre qui pourrait l'attendre.

Ce passage rappelle deux autres épisodes : le premier évoqué au tout début du journal, lors de la sortie de Madina en montagne avec son père. La métaphore de la montagne n'est en effet pas nouvelle : la sensation d'étonnement qu'on éprouve face à un obstacle qui vous semble absolument insurmontable est très bien restitué à travers les paroles et les descriptions de Madina : « „Ich will zurück“. „Du wirst die Aussicht genießen, wenn wir oben sind. Komm.“ Und weiter ging es. [...] Und wir gingen und gingen. Der Schmerz trat in den Hintergrund. Man gewöhnt sich an Schmerz » (DI, 34).

La douleur, à nouveau, passe au deuxième plan. Les mots du père, qui très souvent sont cause de discussion, ici sont la source de sa force. Il lui suffit de penser à cette « vue » finale pour s'habituer à la douleur. La résilience post-traumatique est ici remarquable : l'expérience positive du changement (l'éloignement de la guerre) est le résultat d'un profond développement intérieur résultant d'un reflet des situations dangereuses déjà vécues dans des situations quotidiennes futures afin de s'adapter psychologiquement.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Voir Münevver Özdemira, Şeyda Eruyarb, Hikmet Yazıcıa et Yi Wen Tanc, « The contribution of self-compassion in the relationship between social support and posttraumatic growth », *European Review of Applied Psychology*, Vol. 72, N. 3, 17.03.2022.



Ce même phénomène psychologique se reproduit à peine deux pages plus loin, quand Madina explique que pendant leur fuite hors du pays en guerre ils ont été souvent suivis par des loups :

Wölfe habe ich einige gesehen. In den Wäldern, durch die wir auf unserer Reise hierherkamen, gab es Wölfe. Es haben auch nicht alle den Weg durch diese Wälder geschafft. Wenn man Feuer gemacht hat und viel Lärm, blieben die Wölfe im Waldfinstern zurück. Man sah nur ihre Augen leuchten. Ganz viele. Ich habe mir dann ganz fest eingeredet, dass es nur Katzenaugen sind. Hier habe ich noch nie Wölfe in den Wäldern gesehen. (DI, 36)

Dans le journal de Madina, le motif des loups est récurrent à chaque fois que lui reviennent à l'esprit des événements traumatiques. Dans les fables et les contes, cette figure symbolise un danger à éviter : pensons aux fables de Jean de la Fontaine, où le loup est souvent symbole de cruauté. De manière générale, la tradition littéraire emploie le loup comme un élément menaçant la stabilité et la sécurité du foyer. L'image du loup qui se dresse en travers du chemin rappelle aussi le chemin de Dante bloqué, dans une forêt sombre, par une louve, allégorie de l'avarice et de la cupidité.<sup>46</sup>

Madina trouve finalement la force de parler de ces « loups » : en écrivant sur ses difficultés, en reconnaissant la complexité du chemin et en développant un parallèle entre l'avant (« Wölfe habe ich einige gesehen ») et l'après (« Hier habe ich noch nie Wölfe in den Wäldern gesehen »), elle parvient à se résilier.

Cette capacité de résilience conduit tout à long du journal à deux réactions-types : un état de stress et un état de calme. La réaction violente que Madina voudrait avoir à la remarque de Mona, une camarade de classe, « „Spar dir deine Schauernmärchen. “ » (DI, 130), est étouffée dans l'œuf par une intervention inattendue : « Einer, der mich sonst immer ignoriert, sagt :

---

<sup>46</sup> Voir Alighieri Dante, *Divine Comédie*, chant I de l'Enfer.

„Madina hat recht“ ». Ich bin so überrascht und auf einmal sehr froh. Ich schlage nur deswegen nicht zu. » (DI, 131) Le stress et la colère font place à l'apaisement, né de la force du partage et de la compréhension des autres.

Le stress s'empare d'elle la plupart du temps lors des échanges violents avec son père, où la compréhension manque. Le calme n'est pas une réaction, mais une deuxième condition qui alterne avec la tension : le système nerveux parasympathique<sup>47</sup> induit une régularisation de la pression ressentie lors de situations stressantes. La résilience de Madina et sa force post-traumatique s'expriment à travers ses réactions sociales, son choix de se promener dans la forêt imaginaire, sa gestion du stress, qui lui permettent de maîtriser les situations émotionnellement difficiles pour une adolescente.

Dans le prochain sous-chapitre, nous analyserons cette capacité dans le cadre du rapport qu'elle a avec son père, un homme qui n'hésite pas à montrer son désaccord envers l'intégration de sa fille. La question qui se pose à cet égard est la suivante : comment Madina, une fille de quinze ans, parvient-elle à trouver l'équilibre entre l'aide apportée à sa famille, les contraintes sociales et les émotions ressenties ?

### **III.2 Savoir et pouvoir partager à l'aide de la langue : Madina et son père**

Le lien entre Madina et son père se développe tout au long du journal comme un rapport de dépendance : ne pas connaître la langue allemande et ne pas s'adapter aux règles imposées par la société est pour lui un vrai handicap. Il ressent le besoin de maintenir l'ordre dans sa famille,

---

<sup>47</sup> Voir l'entrée « système nerveux parasympathique », dictionnaire Larousse en ligne. URL : [https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/syst%C3%A8me\\_nerveux\\_parasympathique/76871](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/syst%C3%A8me_nerveux_parasympathique/76871) [dernière consultation le 03/06/2022].

mais comment faire si sa réputation sociale, telle qu'il l'entend, dépend de sa fille aînée ? Au fil des événements, Madina en effet se montre plus mature et plus consciente que la plupart des filles de son âge . Souvent elle est obligée de jouer le rôle de « parent ». Cette situation relève d'un sentiment partagé entre les enfants de demandeurs d'asile et ces derniers eux-mêmes. Les adultes ont le sentiment de perdre au cours du processus d'accueil la perception d'eux-mêmes en tant que mères et pères.<sup>48</sup> Ce sont surtout les hommes, habitués à exercer un certain pouvoir sur leurs familles, qui perdent tout à coup l'estime de soi. Comme l'explique Jacques Barou, professeur d'anthropologie spécialisé dans les politiques d'intégration et de migration à l'Université de Grenoble, c'est le cas aussi des réfugiés africains en France qui accusent une « perte d'autorité ». Cette perte en métaphorise en réalité deux : la perte de leur pays d'origine et la perte du contrôle sur l'ensemble familial.

Les paroles prononcées par le père lors de l'incident à l'école que nous avons déjà cité peuvent dès lors être encore mieux comprises : « Hört erst auf zu schreien. Senkt die Fäuste. Dann stürmt er auf mich zu. Wo ich gewesen sei, wo ich verdammt noch mal gewesen sei. Er wäre gestorben vor Sorge um mich. „Was für eine Verräterin! Was für ein Ungeheuer!“ » (DI,149).

Cet extrait montre très clairement ce qui a conduit à la perte de contrôle du père dans cette scène : ne pas savoir où était sa fille et ne pas avoir le contrôle de ses mouvements a déclenché en lui une réaction de violence : « Er wäre gestorben vor Sorge um mich » : certes, une inquiétude typique d'un père, moins typique est la réaction montrée.

Le type de rapport qu'elle a avec son père influence sûrement son jugement par rapport à ces violences : comprendre ses sentiments lui est possible grâce à l'expérience qu'elle vit avec sa

---

<sup>48</sup> Jacques Barou, « Les enfants 'perdus' des demandeurs d'asile. Désarrois parentaux et réactivité infantine », *Journal des africanistes*, n° 82, 2012, p. 145-162, ici p. 148.

famille. En assistant chaque jour aux contrastantes expressions des sentiments de son père, personnage dominant du couple parental, elle parvient à comprendre les difficultés qu'il traverse, pratiques comme psychologiques. À l'occasion d'un énième entretien qu'ils ont avec un fonctionnaire pour leur demande d'asile, l'aide qu'elle apporte à son père devient vite un atout pour leur « survie » dans ce nouveau pays :

Aber ich muss dann seine bösen Worte bei den Zuständigen abliefern. Und ich sehe deren strenge Gesichter und lüge neuerdings und korrigiere seinen Text in einen freundlicheren, unterwürfigeren, weil, wenn er sich so aufführt wie bei mir und Mama, fliegen wir wirklich mal raus. Das befürchte ich jedenfalls. (DI, 137)

Elle sait restituer les pensées de son père dans une autre langue. Mais peut-elle (et doit-elle) toujours le faire ? Non, s'ils veulent rester. Savoir parler une langue, dans ce cas, ne signifie pas pouvoir partager.

Le contraste qu'il y a entre la réalité de ces « mots méchants » et ceux qu'elle choisit en allemand est souligné par l'emploi de l'adjectif « unterwürfig » (servile, soumis) : la belle image d'un pays accueillant contraste avec la réalité d'une société qui demande aux réfugiés de se soumettre à une culture. D'où le positionnement de Madina comme une subalterne<sup>49</sup>, non pas seulement vis-à-vis de son père, qui dans sa langue est libre de tout dire, mais aussi vis-à-vis de la société d'accueil. Ce passage ne nous permet pas seulement de comprendre ce rapport père-fille, mais aussi les réactions de cette fille en tant que réfugiée, membre d'une minorité. Sa représentation comme telle s'inscrit dans un contexte de réalité : « Reality is what actually happens in a factory, in a school, in barracks, in a prison, in a police station ».<sup>50</sup> La voix de

---

<sup>49</sup> Nous empruntons ce terme à Gayatri Chakravorty Spivak, *Can the subaltern speak?*, in *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, 1988.

<sup>50</sup> G. C. Spivak, *op. cit.*, p. 274.

Madina et son pouvoir de partage n'ont rien d'imaginaire, ils se déploient dans les situations de la vraie vie, celle de tous les jours pour un réfugié.

Ce constat nous incite à réfléchir à deux aspects essentiels de ce pouvoir : elle parle pour son père et elle représente son père. En nous fondant sur le raisonnement de Spivak, nous voyons en Madina un exemple de ce que la théoricienne postcoloniale appelle « speaking for » (« parler pour ») et, en même temps, « re-presentation » (« re-présenter), les deux termes désignant des facettes liées mais distinctes de la « représentation ». Dans le cas du « speaking for », le locuteur a un rôle actif et est assorti d'un pouvoir (« comme en politique », écrit Spivak, et elle précise qu'il s'agit du sens de *vertreten* en allemand). Si nous prenons en considération la capacité de Madina de transmettre la volonté de son père de rester dans le pays, en trouvant des mots plus cordiaux pour le discours de son père, tout en continuant à « parler pour » lui et tout en veillant à contrôler sa colère, elle représente (au sens spivakien de *vertreten*) le désir de sa famille de surmonter les barrières linguistiques et sociales. Elle parle en effet « pour » son père en faisant usage du pouvoir que lui donne sa maîtrise des deux langues pour atténuer les propos de ce dernier de façon à ce qu'ils soient recevables par les fonctionnaires, mais elle le fait en toute conscience de son pouvoir, et du caractère éthiquement problématique de celui-ci (en disant « ich lüge »).

Encore une fois, si nous poursuivons le parallèle avec la réflexion de Spivak, la différence entre « présenter » et « représenter »<sup>51</sup> nous permet d'analyser le pouvoir de partage de Madina. Elle présente le discours du père et représente sa famille. La question ici n'est pas de faire une différence entre niveau politique et niveau intellectuel comme le fait Spivak, mais d'appliquer cette théorie à des exemples concrètement vécus par des enfants de demandeurs d'asile.

---

<sup>51</sup> G. C. Spivak, *op. cit.*, p. 276.

L'aide apportée par Madina à son père lors de l'entretien avec le fonctionnaire n'est que l'un des exemples qui illustrent l'inversion des rôles parents-enfants. L'incertitude quant à leur avenir économique bouscule l'équilibre de la famille. Cet équilibre est brisé aussi par la présence d'un nouveau modèle éducatif, différent de celui d'origine qui proposait probablement des valeurs différentes. La perte de l'indépendance économique des parents fragilise la conscience qu'ils ont de leur autorité parentale.

Au début de son journal, Madina parle de son père aux fonctionnaires responsables de la demande d'asile comme d'un homme de valeurs, d'un praticien de santé qui ne ferait du mal à personne :

Mein Papa ist doch kein Verbrecher. Mein Papa ist Krankenpfleger. Der würde nie jemandem etwas zuleide tun. [...] „Soso“, sagen die Beamten an verschiedenen schäbigen Tischen in verschiedenen schäbigen Zimmern. „Er hat also nur seinen Job getan. Wieso sollte er deswegen in Lebensgefahr sein?“ (DI, 27)

Le recul que Madina parvient à prendre par rapport aux difficultés vécues par le père, par exemple celle de rester neutre pendant une guerre civile, n'est pas comprise par les fonctionnaires. Elle sait et elle peut maintenant partager les expériences racontées par son père, mais elles ne sont pas comprises par le monde extérieur. Le partage reste cantonné à la relation entre elle et son père, étant donné que des limites socio-culturelles ne permettent pas de rendre ces fonctionnaires partie prenante des obstacles à franchir pour vivre en sécurité pendant une guerre. Cela est notamment évident durant la suite de l'échange : « „Soso“, sagen sie. „Sie haben also aktiv Gewalttätige unterstützt.“ Papas Patienten. Die Widerstandskämpfer und die Regimeverteidiger. Oder anders gesagt: die Aufständischen und die Soldaten » (DI, 27).

L'ironie de cet extrait souligne les « difficultés » de compréhension des fonctionnaires ; le lecteur se demande alors si c'est Madina qui ne traduit pas très bien ou si les fonctionnaires

font semblant de ne pas comprendre la situation. Madina non plus n'arrive pas à comprendre pourquoi on ne les croit pas :

Sie fragen ihn – also mich, weil ich übersetze -, warum er nicht beweisen kann, dass ich seine Tochter bin. Vielleicht bin ich ja jemand anderer. Ich verstehe einfach nicht, warum die uns nicht glauben. [...] Ich sehe ihm total ähnlich. [...] Warum sollte ich nur so tun, als wäre ich seine Tochter? Das ist verrückt. (DI, 28)

Elle traduit pour son père, donc selon elle le type de rapport qu'il y a entre eux doit être évident pour les fonctionnaires. Bien sûr, il n'en est rien : le fait de ne pas comprendre pourquoi quelqu'un pourrait douter qu'elle est bien la fille de son père relève de l'inexpérience et de l'innocence d'une jeune fille.

L'expérience de Madina en tant que « voix de son père » la fortifie sûrement, mais d'un autre côté sa santé psychologique est en danger : la surcharge de responsabilités est un risque qu'elle court.<sup>52</sup> Effectivement, un épisode montre au lecteur la charge émotionnelle à laquelle Madina est exposée, malgré ses efforts en tant qu'enfant-interprète :

Mama und Papa streiten schon wieder wegen mir. Ich gehe dann meistens raus. Manchmal höre ich sie sogar bis in den Hof hinunter. Höre, wie mein Vater schreit. „Immer muss ich funktionieren, immer muss ich für die anderen funktionieren, immer bin ich Vater und bin ich Ehemann und Verantwortlicher!“ [...] Warum er sich auf einmal so an das klammert, was früher war? So kenne sie ihn gar nicht! (DI, 176)

Être la voix de son père lui a permis de comprendre encore d'autres choses sur la vie. Quand ses parents se disputent et qu'il rappelle à voix haute ce qu'il (était et) est, Madina s'interroge : pourquoi répète-t-il ce qu'il est ? La mère ne devrait-elle pas savoir déjà très bien ce qu'il est capable de faire et d'être ? La réalité est que Madina, grâce à l'accompagnement qu'elle offre

---

<sup>52</sup> Muriel Bossuroy et Perrine Jouve, « Les enfants qui jouent le rôle d'interprète pour leurs parents : de la parentification à la parentalisation », *Dialogue*, n° 223, 2021, p. 177.

à son père, parvient à découvrir des côtés de lui que sa mère n'a jamais vus. Cela, cette conscience d'être l'adulte dans la situation, lui donne le droit de parler des initiatives lorsqu'elle parle au nom de son père pendant leurs rendez-vous à l'administration qui traite leur demande d'asile :

„Bist du wahnsinnig?“, hat mich Laura gefragt, als ich ihr davon erzählt habe. „Du kannst doch nicht ändern, was er sagt! Er ist der Erwachsene und nicht du!“ Wenn mein Vater es nicht schafft, sich ohne mich zu verständigen, darf ich in den Gesprächsverlauf eingreifen. So erlaube ich mir das selbst.“ (DI, 137)

Madina est désormais consciente des limites linguistiques du père et par conséquent de la nécessité de l'accompagner à chacun de ses rendez-vous administratifs. Cette dépendance conduit à une inversion des rôles : à travers la langue qui les sépare, l'allemand, Madina parvient à imposer ce qu'elle croit plus juste et plus sûr pour leur avenir. Ce recul qu'elle prend vis-à-vis de son père conduit à l'incident violent qui éclate à l'école et à l'intervention de la médiatrice qui doit rétablir l'ordre dans ce couple père-fille – médiation qui nécessite toutefois elle-même les traductions de Madina :

Er will was sagen, doch sie [Frau Wischmann] lässt sich nicht aus dem Konzept bringen. Dieser Moment ist für mich eine totale Tortur: Ich müsste aufhören, ihm zu übersetzen, was sie sagt, und anfangen, sie mit ihm gemeinsam zu unterbrechen. (DI, 173)

Plus que jamais, Madina est entre deux mondes. Elle est entre Madame Wischmann et son père. Entre la gentillesse de cette assistante sociale et la colère du père, entre la voix de Madame Wischmann et la voix de son père. Cette « torture » l'empêche de savoir ce qu'elle doit faire : traduire les mots conciliateurs de Madame Wischmann ou ceux du père qui tente de l'interrompre ?

Les conséquences émotionnelles de ce type de rapport se manifestent aussi par la dépendance affective de Madina à l'égard de son père (ce n'est donc pas qu'une question de dépendance linguistique). En effet, à la fin de cette rencontre avec Madame Wischmann, le père parvient



finalement à lui parler : « „Es tut mir leid, dass ich dich geschlagen habe“, quetscht er heraus. „Ich wollte nicht so heftig reagieren. Es tut mir leid.“ Mir auch, Papa. Mir auch. » (DI, 174)

Les mots du père traduisent sa volonté de lui faire part de ses remords : à cette occasion, ce n'est pas Madina qui traduit ses paroles, il parvient à exprimer ses émotions lui-même par de simples excuses.

Cet équilibre précaire est complètement bouleversé par l'arrivée d'une des lettres de la grand-mère de Madina restée au pays : le petit frère et les parents de son père sont en danger. Il décide alors de retourner auprès d'eux et de quitter le foyer d'accueil. Quitter le foyer d'accueil et le pays où ils se sont réfugiés implique une terrible conséquence : la perte du droit d'asile, étant donné que leurs vies ne seraient plus en danger. Madina est à nouveau obligée de choisir entre suivre la voix de son père ou la sienne. Elle décide de se confier pour la première fois à Laura et à sa mère. Il s'agit de la première fois que Madina ne parle pas pour son père, mais pour elle-même. Elle n'exprime plus les inquiétudes de ses parents, mais les siennes : « Ich erzähle ihnen alles. Alles. Sie sitzen da und hören mir zu. [...] Ich bin nicht sicher. Eigentlich tut es manchmal gut, wenn ein Erwachsener sich einmischt. Ich weiß nicht mehr alleine weiter » (DI, 224).

C'est aussi la première fois que Madina se confie à un adulte. Jusqu'à ce moment, elle était l'adulte qui devait tenir sous contrôle les rencontres avec Madame Wischmann, avec les fonctionnaires, avec les enseignants... Parler à la mère de Laura marque le passage à la compréhension de ses propres limites : elle est une adolescente et sans l'aide d'un adulte, elle ne peut presque rien. Le stress et les émotions négatives accumulées envers son père explosent une nuit :

Mitten in der Nacht laufe ich aufs Klo und erbreche mich. [...] Ich wünsche mir eine Hand, die mir den Kopf hält, und ich wünsche mir, dass diese Hand Laura oder Markus gehört. Es fühlt sich an, als ob alles Vertraute aus mir herausfließt. [...] Ich schaffe das allein. (DI, 228)

L'obscurité de la nuit et la tension ont conduit à ce moment d'explosion physique. Il s'agit d'une véritable alternance entre « je peux y arriver sans l'aide de personne » et « parfois, on a besoin d'un adulte ». Ce moment entraîne dans la vulnérabilité tant physique que psychologique d'une adolescente qui, même si est consciente d'avoir besoin d'être aidée, croit de pouvoir s'en sortir toute seule.

Le journal montre la distance qui s'instaure au fur et à mesure entre Madina et son père : cette distance, qui atteint son point culminant à l'arrivée de la lettre de la grand-mère, manifeste la perte de la dépendance linguistique. Le père n'a plus aucune motivation pour se faire comprendre des fonctionnaires, ni non plus pour apprendre l'allemand. Ses inquiétudes sont montrées lors d'un échange avec Laura :

„Weißt du“, sage ich zu Laura auf dem Heimweg von der Schule. „Lynne hat doch vielleicht eine Idee, wie ich Papa dazu bringen kann, Deutsch zu lernen. Er muss es tun. Es geht nicht, wenn er kein Deutsch kann.“ Und jetzt sieht sie mich kritisch an. „Ich glaube nicht, dass du ihn zwingen kannst.“ [...] Und ich werde ganz entsetzlich wütend auf sie, weil sie dumm ist und einfach nicht verstehen will, worauf ich hinauswill. (DI, 198)

Comme un prélude à la tempête qui va éclater, Madina commence finalement à ressentir le danger que représente le manque d'intégration du père. Il « doit » apprendre l'allemand, il n'y a pas le choix. Elle ne peut pas continuer à parler à sa place ou à se sentir aussi étroitement liée à sa famille. Ce lien est comme une chaîne qui commence par l'affection pour sa famille, se poursuit par la conscience d'être responsable de leur intégration et termine par une subordination.

C'est en réfléchissant à son avenir et aux problèmes avec sa famille qu'elle parvient à imaginer une forme d'émancipation :

„Ich ziehe zu Laura.“ [...] Da wird schon eine Frage daraus: Ich ziehe zu Laura? Und mit dem Fragezeichen hintendran weiß ich, ich gehe nirgendwo hin. Egal was sie machen.

Ich gehe nirgendwo hin, weil sie so arm sind. Was würden sie ohne mich tun? Rami kann nicht einmal halb so gut übersetzen wie ich. Die simpelsten Amtsgespräche versteht er nicht. Ich schon. Ich kenne mich ganz gut aus. [...] Ich kann sie nicht zwingen. Kann ich nicht. (DI, 205)

S'enfuir chez Laura pourrait-il être la solution aux problèmes avec sa famille ? Non, du moins pas tant qu'ils auront besoin d'elle. Rami est encore trop petit pour prendre sa place. Elle ne peut pas forcer son père à apprendre l'allemand, elle ne peut pas forcer sa famille à vivre sans elle : ils sont « si pauvres », pauvres à la fois en argent et en compétences linguistiques.

Ce désir d'éloignement n'est que l'un des nombreux exemples de la distance qui s'est établie entre sa vie passée et sa vie future. Nous allons voir à présent que Madina n'est pas seulement écartelée entre sa famille et ses amis, entre l'allemand et sa langue maternelle, elle est aussi partagée entre les souvenirs et les peurs de la vie passé et les espoirs placés en sa vie future.

### **III.3 Ne pas renier ses racines : Madina entre sa vie passée et sa vie future**

Le titre choisi pour le roman, « Dazwischen : Ich », évoque déjà le conflit majeur auquel Madina est confrontée tout au long du voyage intérieur entrepris dans son journal intime. Le passé de Madina ressurgit ponctuellement pour justifier ses choix, ses émotions, ses peurs et ses craintes. Il faut toutefois souligner la coprésence de deux passés, comme Madina l'explique elle-même après une dispute entre sa tante Amina et son père :

Wir haben zwei Vergangenheiten. Eine vor dem Krieg und eine danach. Eine gemeinsame Vergangenheit, mit Städten und Dörfern, der Arbeit und Sport, mit Gärten, Schulen und schönen Straßen mit Cafés und Restaurants, mit Autos und Busses und Ferienreisen. Alles harmlose, normale Dinge, alles Alltag. Und mit der Trennlinie, die der Krieg zwischen all das und uns gezogen hat, hinter dieser Linie beginnt das Nichtgemeinsame. Das, was jeder von uns dann erlebt hat und nur für sich allein weiß. (DI, 154)

Madina commence cette réflexion par en employant la première personne du pluriel, « wir » : il ne s'agit pas d'une question strictement liée à son « moi », mais d'une expérience commune. Cette union est brisée dans le mot « das Nichtgemeinsame », qui signifie en français littéralement « ce qui n'est pas en commun ». Le passage est donc lui-même divisé en deux parties : la première est consacrée à un « beau passé », décrit dans ses détails les plus communs, et la deuxième commence juste après « la ligne de séparation » qui annonce le passé tourmenté qui est évoqué couramment dans le journal intime.

À quoi renvoie (ou correspond) cette ligne de séparation ? Madina pense-t-elle au passé de tante Amina qui a divisé la famille en deux parties, ou parle-t-elle de son propre passé, endeuillé par la mort de Mori, qui a plutôt détruit son avenir dans son pays d'origine ?

Quelle est donc maintenant la *Heimat* de Madina ? Cette question rejoint celle de savoir pourquoi il y a une telle distance entre la vie passée et la vie future de Madina.

Se sentir protégée dans un lieu qui n'est pas son pays d'origine et s'y sentir aussi accueillie (même sans avoir encore obtenu le droit d'asile) crée une fracture entre l'image de son ancienne *Heimat* et cette nouvelle *Heimat* caractérisée par une langue et une culture complètement différentes. Cette différence accentue la fracture entre sa famille, allégorie du lien à sa vie passée, et Laura, allégorie du lien aux espoirs envers sa vie future.

Quand Madina parle de sa grand-mère et des lettres que celle-ci lui envoie, le lecteur peut percevoir ce lien familial, souvent commun aux enfants d'immigrés, qui est toujours présent pour lui rappeler ses origines, comme si chaque lettre voulait dire : souviens-toi d'où tu viens. Toutefois, le rapport avec Laura, l'engagement dans ses études, la vie au foyer d'accueil, tout cela l'avait détournée de la pensée de sa grand-mère âgée :

Mir fällt immer dann ein, wie sehr Oma mir fehlt, wenn ich wieder von ihr höre. Sonst habe ich zurzeit eigentlich recht wenig an sie gedacht. Das ist mir sehr unangenehm. Wie konnte ich bloß meine Oma vergessen. Ihr Lachen, ihr Essen, ihre Umarmung, ihre

Augen, die so dunkel sind wie die einer Schildkröte, einer Meeresschildkröte. [...] Das ist so, wie wenn man sich sagt: Jetzt nicht an rosa Elefanten denken. Und an was denkt man dann? Eben. (DI, 181)

Ce sentiment d'inconfort, presque de honte, à réaliser qu'elle ne pense pas assez à sa grand-mère renvoie à aux valeurs morales défendues par son père : on est une fille sage si on respecte ses parents, si on pense à ses grands-parents âgés et si on prend correctement soin de son petit frère. Madina ne le fait pas (ou mieux, pas assez). L'influence de ces valeurs morales est évidente lorsqu'elle écrit : « Und an was denkt man dann? Eben », qu'elle semble adresser au lecteur de son journal intime avec une pointe d'ironie, comme pour dire : « toi aussi, tu ne pourrais pas t'empêcher d'y penser, mon inconfort pourrait être le tien ».

La grand-mère n'est pas la seule personne à être liée à ce passé lointain, soit physiquement soit temporellement. Mori, sa meilleure amie, en fait partie aussi et le lecteur apprend à la connaître par les petits fragments de cauchemars ou de réflexions qu'elle rapporte dans son journal intime :

Manchmal würde ich gerne mit Laura darüber reden. Dass ich Mori mit ihr eigentlich betrüge. Dass ich mit Mori jeden Tag gelernt, Witze erzählt, gespielt, gegessen habe. [...] Niemand kann einen Menschen einfach ersetzen, als hätte es ihn nie gegeben. Aber meine Zeit läuft und Moris steht still. (DI, 54)

Laura, avec qui elle a noué une relation intime dans cette nouvelle vie, est presque en train de se substituer à Mori, « comme si on pouvait simplement remplacer une personne », écrit Madina. La distance qu'elle prend envers Mori est proportionnelle à son rapprochement avec Laura, mais elle est bien consciente de la raison : le temps de Mori s'est arrêté et elle ne peut pas rester bloquée dans le passé, parce que son temps à elle « continue à couler ». La réaction qui en dérive est très similaire à celle qu'elle a eue à l'égard de sa grand-mère :

Ich meine, ich kann mir meiner Morivergangenheit nicht mehr sicher sein. Ich blicke zurück und es bleibt alles gleich, bis es beginnt, immer farbloser zu werden. Und

manchmal freue ich mich über diese Farblosigkeit. Dann schäme ich mich. Das ist einfach nicht fair. [...] Wenn ich sie vergesse, ist es so, als hätte es sie nie gegeben. (DI, 56)

Cet extrait montre clairement le rapport entre Mori et le passé, notamment à travers le mot composé « Morivergangenheit », qui ne désigne pas le « passé de Mori », mais « le passé lié à Mori », comme si l'enfance de Madina se résumait à un seul mot : Mori. Ce lien affectif entre aussitôt en contraste avec la « *Farblosigkeit* » qui évoque un manque, ou plutôt une perte graduelle des couleurs qui distinguaient son passé. Et elle en est contente. S'éloigner de son passé signifie se rapprocher de son présent. C'est cette conscience qui suscite, à nouveau, un sentiment de honte. De même qu'elle a honte de ne pas penser assez à sa grand-mère, elle a honte d'oublier Mori : l'oublier, c'est faire comme si les moments qu'elles ont partagés n'avaient jamais existé.

Avoir ce genre de sentiments signifie mettre tout en doute pour avoir des idées plus claires sur ce qu'elle attend de son avenir. Le journal intime, comme un voyage intérieur, montre la prise de conscience des changements survenus dans sa vie :

Wann man beginnt, alles infrage zu stellen? [...] Und anfangs schämte ich mich dafür. Und dann immer weniger. Weil, verdammt noch mal, weil unser Leben sich einfach ändert. Und wir froh waren, als es sich zu ändern begann. Wie glücklich da waren. Die Grenze überschritten zu haben. (DI, 77)

C'est le moment où Madina comprend qu'avoir « franchi la ligne », celle qui sépare les souffrances du passé des espoirs de l'avenir, lui permet de ne plus avoir honte des changements. S'on veut être heureux, mettre en doute le passé est nécessaire et s'en éloigner aussi. Les doutes de Madina concernent sa position dans cette nouvelle société, le rôle que jouent ses parents, le rôle que joue l'attachement à son passé pour l'avenir qu'elle souhaite, l'incidence de son rapport à ses parents sur son intégration...

Nous pouvons reprendre le terme de « déterritorialisation », théorisé par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *L'Anti-Œdipe* en 1972 et qui désigne la « décontextualisation d'un ensemble de relations » qui pourront s'actualiser dans des contextes différents.<sup>53</sup> La « décontextualisation » de Madina est le facteur le plus évident de la distance qui s'instaure entre elle et sa famille : une rivalité entre condition sociale initiale et condition sociale actuelle entraîne des conséquences sur la stabilité familiale qui est davantage menacée par des conflits générationnels. Leur condition sociale initiale était déterminée par la position du père en tant que médecin, situation complètement bouleversée par son statut de demandeur d'asile. À plusieurs reprises, Madina évoque la pauvreté de sa famille, en racontant par exemple comment le père, pour fumer, se contente des cigarettes pas terminées des autres.

Il serait effectivement plus approprié de parler de « rhizome », au lieu de « racine », en suivant la définition proposée par Deleuze et Guattari :

L'intérêt que Deleuze et Guattari accordent au rhizome tient d'abord et avant tout à son opposition à la racine, à l'arbre. En effet, qu'elle soit pivotante ou fasciculée, la racine est un système végétal qui se développe le long d'un axe vertical et hiérarchique (couper une plante à la racine revient le plus souvent à la tuer). En revanche, le rhizome est un système végétal qui prolifère horizontalement, le plus souvent de manière souterraine, et qui est dépourvu de centre ou, ce qui revient au même, qui en a plusieurs.<sup>54</sup>

Le thème de la trahison suit ce fil de la décontextualisation : Madina a la sensation de trahir sa famille. C'est le prix qu'elle paye pour son intégration : « Ich schwanke zwischen dem Gefühl,

---

<sup>53</sup> *La déterritorialisation*, Socioarchi, blog lié au cours de sociologie urbaine de l'école d'architecture de la ville et des territoires à Marne la Vallée, 05.01.2014. URL : <https://socioarchi.wordpress.com/2014/01/05/la-deterritorialisation/> [dernière consultation le 05.06.2022].

<sup>54</sup> Igor Krtolica, « Le rhizome deleuzo-guattarien 'Entre' philosophie, science, histoire et anthropologie », *Rue Descartes*, 2021/1, n° 99, p. 40. URL : <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2021-1-page-39.htm> [dernière consultation le 03.06.2022].

dass ich unbedingt will, dass man etwas für mich findet, und der Angst, meine Familie zu verraten » (DI, 229). Sa position d'entre-deux est désormais, vers la fin du journal intime, consciente et douloureuse. Elle « oscille » parce que se situer d'un seul côté signifierait renoncer à l'autre.

Madina est comme le pendule de Newton : la poussée qu'elle exerce pour s'éloigner de la culture traditionnaliste de sa famille est projetée sur sa réussite scolaire, ses relations sociales et la conscience qu'elle a d'elle-même en tant qu'adolescente. C'est l'enchaînement du mouvement de ces « boules » qui pousse encore plus loin la dernière : l'avenir. Les espoirs qu'elle nourrit pour son intégration semblent très éloignés lors de la première visite de Laura au foyer d'accueil : « „Ich möchte hier nicht mehr herkommen“, sagt Laura beim Abschied. „Es ist furchtbar hier.“ Habe mich noch nie so dreckig und unansehnlich gefühlt wie heute » (DI, 180). La réaction négative de Laura montre à Madina à quoi son présent ressemble : une horreur. Sa première inquiétude est que son avenir ait la même apparence. Pendant ces moments, il lui semble que son « premier passé » n'était pas si mal.

Mais qui l'accompagne dans cet « entre-deux » ? La gentillesse de Madame Wischmann, son sourire et son bonheur : « Frau Wischmann ist so eine feine rote Linie, die das Unaushaltbare vom Alltäglichen trennt. Wenn ich mit ihr rede, sieht alles gleich viel einfacher und klarer aus. Und wenn ich heimkomme, stelle ich jedes Mal fest, dass es weder klar noch einfach ist » (DI, 193).

La ligne rouge à laquelle est comparée Madame Wischmann rappelle en même temps son rouge à lèvres vif et « le fil rouge » du progrès psychologique de Madina. Effectivement, comme elle l'écrit, parler avec elle remet toutes les choses à leur place, mais une fois qu'elle est rentrée chez elle, ces choses (re)commencent à se mélanger. Cette confusion est constituée de sa



quotidienneté dans le foyer d'accueil, de l'envie d'émancipation de ce dernier et des difficultés à obtenir l'asile.

Si le père de Madina décide de quitter le pays, aucun membre de la famille n'aura droit à l'asile. Pour justifier leur demande, il faut trouver un autre point d'appui dans le passé : c'est le tour de l'histoire de tante Amina.

Ich muss einen Grund für uns finden hierzubleiben. Wenn Papa geht, ist Papas Problem kein Grund mehr. Dann ist sein Problem in den Augen der Behörden erfunden. [...] Der einzige Grund, den wir haben, ist Amina. Der ebenfalls der Tod droht. Amina würde aber lieber sterben, als denen etwas zu sagen. Auch uns nicht. Wenn wir aber keinen Grund haben, werden wir alle abgeschoben. (DI, 230)

L'emploi du pronom personnel « ich » fait comprendre sur qui retombe la responsabilité de l'avenir de la famille tout entière. Ce n'est pas sur le père, qui se proclame « défenseur de la famille », mais sur sa fille adolescente. Elle essaye de penser à la « solution Amina », mais sait bien que sa tante préférerait mourir plutôt que de parler de son histoire à des étrangers. Toutefois, les efforts de Madina ne sont pas récompensés, étant donné que son père décide de partir quand même : « Papa beginnt zu packen. Ich kann es nicht glauben. Ich kann es einfach nicht glauben. Aber er meint es ernst. Er verlässt uns. Er verlässt mich » (DI, 234).

Le père n'est pas en train de quitter uniquement la famille, il est en train de quitter Madina qui avait fait tout son possible pour lui assurer une place dans ce nouveau pays. Tout le bonheur qui a été construit au fil du temps est tout à coup détruit par une seule lettre.

Le motif de la lettre symbolise ce qui dans le journal intime peut être soit blanc, le bonheur, soit noir, la tristesse. Exactement comme une distinction entre l'attachement indissoluble au passé et la perspective de l'avenir. Nous pouvons réfléchir à l'arrivée de lettre où on informait la famille de Madina qu'il y avait des avancées positives concernant la demande d'asile : « Ich

weiß, dass uns gerade alle beneiden, obwohl noch nichts sicher ist. [...] Ich bin total stolz, weil wir plötzlich etwas Besseres sind als sie » (DI, 200).

Cette « ascension sociale » suscite chez elle un sentiment de fierté à la lecture de la lettre. L'envie ressentie par les autres familles à leur égard est déjà très bien connue par la famille : elle se manifestait à chaque fois que le père allait chercher le courrier et qu'il n'y avait aucune bonne nouvelle pour eux.

Ce résultat déjà très satisfaisant n'aurait pas été obtenu si Madina n'avait pas agi en tant que médiatrice culturelle et linguistique. Elle se situe entre son passé et son avenir, mais aussi entre les innovations et les changements de leur pays d'accueil. Elle n'a pas hésité à considérer l'aspect positif des changements, mais la lutte transgénérationnelle et les différences culturelles ont créé des pôles opposés qui placent, encore une fois, Madina au milieu.

Notre analyse ne s'est jusqu'à ce moment pas encore consacrée à la « parole de » Madina. Nous allons voir à présent comment elle parvient à faire sortir sa propre voix et à s'affirmer en tant que sujet.

#### **IV. Trouver sa propre voix : de la vulnérabilité à l'agentivité**

Le journal intime de Madina se caractérise par une alternance entre épisodes concrets, épisodes abstraits et réflexions personnelles par rapport à ses ressentis. L'individualité de la voix de Madina est limitée par la voix qu'elle prête à ses parents ou aux allusions qu'elle fait par rapport aux conditions de vie de Laura. La capacité de partager cette voix ne relève pas du tout d'une objectivité : les extraits que nous avons cités montrent que Madina ne se limite pas à parler pour son père, par exemple, mais qu'elle est bien consciente de son rôle de « représentante », en prenant la liberté de modeler les voix des autres en fonction des attentes des interlocuteurs qui lui font face dans différents cadres, que cela soit au centre d'aide pour réfugiés ou lors des entretiens avec Frau Wischmann.

Mais quelle est la stratégie utilisée par Madina pour faire entendre sa propre voix ? Comment parvient-elle à s'extraire de la bulle de la représentation des autres ?

La dichotomie entre « parole du moi » et « parole des autres » est soulignée avec subtilité par le mode d'écriture employé par Madina : le journal intime. Elle ne choisit pas un blog internet, comme la plupart des adolescents d'aujourd'hui, mais un petit carnet qui lui a été donné par la mère de Laura. Ce carnet, le premier des secrets que Madina cache à sa famille, est la source où elle puise sa force et sa capacité d'autoaffirmation. Cette force, qui bascule le jour où Madina décide de demander de l'aide à la mère de Laura, montre l'individualité d'une adolescente qui croit pouvoir surmonter des difficultés ayant un impact psychologique.

En parlant de Madina comme « sujet », nous nous référons à la définition psychanalytique du terme. La psychanalyste Ana-Maria Rizzuto définit le sujet comme « l'aspect de la personne totale qui fait consciemment l'expérience de la vie psychique. La personne totale est responsable de toutes les actions psychiques qu'elles soient conscientes, préconscientes ou

inconscientes ». <sup>55</sup> Le roman nous permet effectivement de voir l'évolution de Madina vers la position de sujet au sens où elle « fait l'expérience » d'elle-même « par la médiation de ses activités internes et externes » <sup>56</sup>. À chaque fois qu'elle parvient à décrire le sentiment éprouvé à un moment donné, elle accède à une prise de conscience d'elle-même qui était restée jusqu'alors abstraite ou détachée d'épisodes et de sentiments concrets. Cette « découverte subjective », une vraie découverte du soi, se fait par la parole.

Pour mettre en lumière ce processus, nous examinerons d'abord les implications de sa décision d'employer le journal intime, pour ensuite montrer la « réalisation » d'un monde imaginaire qui s'oppose consciemment au monde réel.

#### **IV.1 Le choix du journal intime**

C'est par une reprise indirecte d'une question qu'on aurait pu poser que Madina commence son journal intime. Sans date, sans lieu : « Wo ich herkomme ? Das ist egal » (DI, 7). Sa provenance ne changera pas la compréhension de ces pages. Son expérience pourrait être celle d'une fille d'un pays quelconque. Le lecteur peut s'identifier à elle à travers ses mots. Lors d'une interview avec *Lesepunkte*, un magasin en ligne pour élèves, Julya Rabinowich explique le raisonnement qui l'a conduite à choisir la forme du journal intime :

Der Grund ist und war eher die Erinnerung an meine eigene Schulzeit, dass wir da Tagebücher gelesen haben. Wir haben im Englischunterricht ein Tagebuch gelesen, dessen Inhalt nicht besonders herausragend gewesen ist, aber durchaus etwas politisch und das England in dieser Zeit gut abgebildet wurde und ich habe es wirklich gerne

---

<sup>55</sup> Nous suivons à ce propos l'article de la psychanalyste argentine Ana-Maria Rizzuto, « La psychanalyse : la transformation du sujet par la parole », *L'esprit du temps*, 2021, p. 65-86. URL : <https://www.cairn.info/revue-topique-2002-1-page-65.htm> [dernière consultation le 24.05.2022].

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 65.

gelesen, daran erinnere ich mich. Zunächst wollte ich das Buch nur in der Ich-Form schreiben, aber dann habe ich relativ schnell bemerkt, dass das so für mich nicht funktioniert. Es sollte den Leser/die Leserin so hineinreißen, dass er/sie sich nicht mehr lösen kann und das wollte ich schaffen. Deshalb habe ich die Form des Tagebuchs gewählt, denn ich wollte dem Leser/der Leserin vermitteln, in welchem Zwiespalt Madina steht und wie das Leben in einem AsylbewerberInnenheim ist. Es sollte so persönlich und real werden, wie möglich.<sup>57</sup>

Son inspiration a été un souvenir de jeunesse, un reflet de sa propre vie. Écrire simplement à la première personne aurait limité l'accès des lecteurs à l'histoire racontée. Avec le journal intime, la focalisation interne est conservée, mais le dispositif énonciatif lui permet d'exprimer la sensation de nécessité de relater les faits du monde extérieur. Un journal intime est effectivement conçu non pas pour la diffusion, mais pour l'expression de l'intimité. L'écrivaine explique que ce moyen a été en même temps la clé d'accès à un éventail de lecteurs le plus large possible. L'écriture de Julia Rabinowich pourrait paraître personnelle, mais elle est universelle.

Pour reprendre notre première observation, le manque de date et lieu permet à un adulte comme à un adolescent de se dire : « moi aussi, j'ai déjà ressenti cela ». Tout au long de ce journal, Madina se construit avec l'intention de former aussi le lecteur. Si le journal intime s'est confirmé comme forme d'expression littéraire à la fin du XVIIIe siècle, le roman de Julia Rabinowich suit cette tendance, pourtant il n'a pas été conçu pour rester privé. Cette « écriture diaire » est pensée pour se confronter à l'autre et lui montrer une expérience commune.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Cette interview est disponible en ligne sous le titre « Julia Rabinowich über ihren neuen Jugendroman *Dazwischen : Ich und was für sie Heimat bedeutet* ». URL : <https://www.lesepunkte.de/interview/julya-rabinowich-ueber-ihren-neuen-jugendroman-dazwischen-ich-und-was-fuer-sie-heimat-bedeutet/> [dernière consultation le 25.05.22].

<sup>58</sup> Voir Rémi Hess et al., « L'écriture du journal intime comme outil de formation de soi-même », *Le Télémaque*, Presses universitaires de Caen, n° 49, mai 2016, p. 139-152. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-1-page-139.htm> [dernière consultation le 25.05.22].

Si le but de Julia Rabinowich était de montrer la métamorphose de Madina de « moi dépendant » à « sujet autonome », le dispositif du journal était le meilleur des choix : en choisissant le genre du roman traditionnel, elle aurait dû choisir quelle focalisation adopter pour raconter l'histoire tout en restant neutre.

Par une focalisation zéro, elle aurait pu répondre aux questions de Madina, qui influencent sa manière de se positionner par rapport aux autres (par exemple, qu'est-il arrivé à la tante Amina ?) ; par une focalisation externe, le lecteur n'aurait pas eu accès à des informations intimes sur Madina, telles que ses émotions cachées. Par le journal intime, la voix est celle de Madina. Le lecteur n'a pas l'impression de lire les mots de l'écrivaine Julia Rabinowich : la voix narrative est obligée de décrire le moment vécu par le filtre de la personnalité de l'héroïne.

Le plus souvent, il s'agit de faire une différenciation entre la narration ultérieure et la narration intercalée : Madina doit cacher son journal, elle ne peut pas écrire sous les yeux des autres. Les réflexions qu'elle fait sont ultérieures aux événements relatés. Quand elle se cache dans l'escalier pour écrire, entre les événements qu'elle vit (narration intercalée), elle a l'occasion d'écrire sans oublier les détails : on pense par exemple à l'une des fois où ses parents discutent à voix très haute et où elle se réfugie en bas du bâtiment dans la cage d'escalier, rejointe peu après par Rami, son petit frère.

Philippe Lejeune, critique littéraire français spécialiste de l'autobiographie, affirme au sujet du journal intime : « Si le cahier est continu, l'écriture du journal, elle, ne l'est pas du tout. Elle est fragmentaire. Elle se compose d'une suite d'entrées ou de notes : on appelle ainsi tout ce qui est écrit sous une même date ».<sup>59</sup> La particularité du journal intime de Madina est l'absence de datation : le lecteur de Julia Rabinowich n'est pas censé connaître le moment où l'action se

---

<sup>59</sup> Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.

passé. Est-ce qu'il s'agit du monde contemporain ? Est-ce qu'il s'agit du XXe ou du XXIe siècle ? Les épisodes qui se passent pendant les cours d'histoire nous aident à situer le récit dans l'actualité : il s'agit d'une génération d'élèves dont ni les parents ni même les grands-parents n'ont vécu la Seconde Guerre mondiale et pour laquelle les événements de cette époque appartiennent à un passé lointain, révolu.

Quand on demande à Julia Rabinowich pourquoi elle a choisi de présenter cette histoire à travers les yeux d'une fille de quinze ans, elle répond :

Madina steht nicht für mich, sondern für die Mädchen, die ich kennengelernt habe, als ich gedolmetscht habe. Und das waren viele, und diese waren eher brav, aber gleichzeitig auch so, dass sie kämpften für ihre Rechte. Für mich war von Anfang an klar, dass Frauen alles werden können, was sie werden wollen.<sup>60</sup>

Le choix du journal intime devient donc clair : Julia Rabinowich ne parle pas de sa propre adolescence. Elle « parle pour » Madina, qui représente toutes les filles bien éduquées qu'elle a rencontrées et qui continuaient à se battre pour leurs droits. Madina représente une expérience commune aux femmes et plus encore aux femmes qui étaient (et sont) liées à des codes sociaux patriarcales.

C'est pourquoi la forme du journal lui permet de décrire avec une subjectivité narrative le rapport entre père-fille. La voix de Julia Rabinowich, qui pourrait paraître quasi invisible comme un Flaubert du XXIe siècle, permet de repérer les changements de ton dans les descriptions des accès de violence du père. Elle-même affirme d'avoir ressenti de l'anxiété lors de ses longues discussions avec les jeunes réfugiées :

Das Gefühl von Kälte und Dunkelheit, weil ich dort Dinge gehört habe und Dinge verarbeiten musste, die einem zwar nicht wirklich passiert sind, die mich aber wahnsinnig

---

<sup>60</sup> Extrait de l'interview avec *Lesepunkte*.

mitgerissen haben. Aber zugleich auch das tiefe Gefühl der Dankbarkeit. Aber was ich körperlich mitgenommen habe, sind Panikattacken, weil wir uns alles angehört haben, oft auch fünf Stunden, aber nicht miteinander darüber gesprochen wurde. Das war ein großer Fehler.<sup>61</sup>

Ce froid et cette obscurité dont elle parle influencent inévitablement sa façon d'aborder le journal. Être neutre dans son écriture a donc été le premier défi : comment représenter ces histoires sans transmettre ces sentiments ?

On peut penser que la solution proposée par Julya Rabinowich est l'alternance entre un monde réel qui puisse transmettre les histoires qu'elle a entendues et un monde fictif qui puisse transmettre les sensations qu'elle a éprouvées tandis qu'elle prenait part à ces longs échanges.

Quand elle dit de ne pas avoir parlé avec ses collègues de la panique qu'elle ressentait, elle souligne le rôle que le silence enfermant a joué dans son expérience – et aussi le danger qu'il représente : « [...] Das war ein großer Fehler ». D'où l'intérêt pour elle de souligner tout au long du journal la sensation d'étouffement causée par le silence : le journal intime permet à Julya Rabinowich, écrivaine, comme à Madina, héroïne, de faire sortir leurs voix. Certes, Julya Rabinowich admet qu'il ne s'agit pas de son histoire à elle, mais une fois qu'on prend connaissance de cette interview, les silences assourdissants de Madina trouvent un reflet dans le silence assumé de l'écrivaine. Un lecteur ignorant tout de la biographie de Julya Rabinowich pourrait donc penser à un journal intime autobiographique.

L'intensité émotionnelle qui se dégage de certains passages du journal, comme le souvenir de la mort de Mori, forme la psychologie de Madina comme celle du lecteur qui peut rentrer dans le vif du récit grâce à une focalisation interne caractérisée par sa tension dramatique. L'adjectif

---

<sup>61</sup> *Ibid.*



« dramatique » peut désigner un élément qui relève du genre théâtral, mais aussi, par extension, quelque chose qui cause une « vive émotion » ou suscite une sensation de pathétique.<sup>62</sup> Le lecteur qui a vécu des expériences similaires à celles racontées par Madina peut en comprendre le « drame », tandis que le lecteur qui fait l'expérience du trauma de guerre pour la première fois dans ce journal est touché par la « vive émotion » qu'expriment les mots de la jeune fille. Cet aspect du journal est comme le carrefour où se rencontrent les « lecteurs-représentés », c'est-à-dire ceux qui ont vécu ces expériences en première personne, et les « lecteurs-inexperts », qui apprennent en lisant cette œuvre. La finalité étant la même : montrer le chemin parcouru par Madina pour devenir un sujet capable d'intérioriser et d'assumer le drame de la guerre. Julia Rabinowich explique encore :

Was ich mir auch wünschen würde, dass die anderen, die das nicht betrifft, aber das Buch lesen, dann nachvollziehen können, wie es in einem Menschen aussieht, der so etwas erlebt hat und wertschätzen können, in einer Friedenszeit zu leben und in einem Land, in dem kein Krieg herrscht.

La volonté de rendre le lecteur spectateur de l'évolution d'un personnage est perceptible aussi dans le premier roman de Julia Rabinowich, *Spaltkopf*, publié en 2011. La métaphore de l'entre-deux, comme nous remarquons par le titre, avait déjà été utilisée pour cette histoire d'une jeune fille, Mischka, qui quitte Leningrad (aujourd'hui Saint-Petersburg) avec ses parents à sept ans pour « prendre des vacances ». En réalité, un avenir d'intégration l'attend à Vienne, en Autriche, où ses parents ont décidé d'émigrer. Cette histoire d'exil écrite à la première personne relate la transformation de la petite fille en une adolescente. Comme

---

<sup>62</sup> Le Trésor de la Langue Française consacre une entrée à l'adjectif « dramatique ». URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/dramatique> [dernière consultation le 26.05.2022].

Madina, Mischka apprend à parler parfaitement la nouvelle langue. Mischka, elle aussi, est à la fois narratrice et protagoniste de son récit.

Le « ich » est le centre de tout développement : tant social que familial. C'est grâce à ce « ich » que le silence de la famille, qu'il s'agisse de Madina ou de Mischka, peut être expliqué : grâce à l'écriture manuelle du journal pour Madina et à la vieille machine à écrire pour Mischka, les secrets familiaux commencent à être dévoilés. Mischka écrit :

Sprachlosigkeit breitet sich aus. Wir alle sind befleckt. [...] Wir alle wehren uns gegen die Sprache, uns allen geht die Luft aus. Wenn keine Taten mehr bleiben, fehlen die Worte. Wir verstummen.<sup>63</sup>

Le mot « Sprachlosigkeit » ne nous est pas nouveau. L'incapacité de parole, avant d'être affectée au père de Madina, s'était déjà emparée de la famille de Mischka. Celle-ci, contrairement à Madina, retournera dans son pays d'origine, la Russie, après de longues années d'exil, mais cette incapacité de trouver les paroles qui puissent décrire des sensations, des objets ou des odeurs est désormais affirmée : « Die Küche duftet nach Dingen, an die ich mich nur wortlos erinnere ».<sup>64</sup> Un peu comme la madeleine de Proust, la cuisine fait ressurgir des souvenirs enfouis, mais Mischka, elle, ne trouve pas les mots pour les exprimer : sa deuxième langue, l'allemand, a pris la place de sa langue première, le russe, non seulement dans sa vie quotidienne mais aussi dans ses pensées.<sup>65</sup>

La publication de *Spaltkopf* a été suivie par celle du roman *Die Erdfresserin*. Celui-ci est également écrit à la première personne et divisé en deux parties. Il relate l'histoire de Diana,

---

<sup>63</sup> Julya Rabinowich, *Spaltkopf*, Wien, Deuticke, 2011, p. 116.

<sup>64</sup> *Spaltkopf*, p. 190.

<sup>65</sup> Cette réflexion nous a été inspirée par l'article de Carola Hänel-Mesnard, « D'une langue à l'autre : exil, identité, écriture chez Olga Grjasnova, Julya Rabinowich et Vladimir Vertlib », *Tsafon*, 75/2018, p. 97-112. URL : <https://journals.openedition.org/tsafon/592> [dernière consultation le 26.05.2022].

une femme russe qui désire être réalisatrice de cinéma, mais qui devient une prostituée sans papiers en Europe : son fils handicapé, sa mère et sa sœur ont besoin de son soutien économique et elle n'a pas d'autre choix. La première partie du roman est caractérisée par les questions de *Herr Doktor*, c'est-à-dire le docteur Petersen, le psychiatre qui la suit après son internement en hôpital psychiatrique, et les froides réponses de Diana qui introduisent à chaque fois un nouveau monologue intérieur nous permettant d'entrer dans son intimité. Ce dialogue se situe en effet dans le cadre d'un entretien thérapeutique. Le silence se manifeste aussi chez Diana lors des rencontres avec le docteur :

„Sie sagen heute nicht viel.“

„Ich habe heute nichts zu sagen.“

„Wir können gerne auch schweigen, bis Ihre Stunde um ist.“

„Warum nicht. Wir haben zu Hause auch viel geschwiegen.“

„Gut. Soll ich das Fenster aufmachen?“

„Nein.“<sup>66</sup>

La réflexion intime de Diana qui suit fait surgir des souvenirs de son passé, de son père et de sa mère : des traumatismes qu'elle avait refoulés. Le mutisme est la posture récurrente des personnages de Julya Rabinowich : dans son premier roman *Spaltkopf*, Mischka est divisée entre la difficulté de s'intégrer à la société autrichienne et le rapport avec sa famille ; ensuite, dans *Die Erdfrösserin*, on assiste à l'alternance entre la voix du docteur, la « voix extérieure » de Diana et sa « voix interne » ; enfin, le journal intime de Madina marie le silence des personnages et l'écoute de soi-même. Par ces formes narratives, il ne s'agit effectivement pas que de la métamorphose des protagonistes des trois romans, mais aussi de Julya Rabinowich en tant qu'écrivaine.

---

<sup>66</sup> Julya Rabinowich, *Die Erdfrösserin*, Wien, Deuticke, 2012, p. 136.

L'un des points communs à ces trois héroïnes est leur fuite hors du monde réel par le biais d'un monde fictif : Mischka se réfugie dans l'étude de la langue allemande pour s'émanciper, Diana laisse vagabonder son esprit pendant ses rencontres avec le psychiatre et Madina écrit dans son journal des extraits entièrement en italique, situés dans un monde imaginaire. Nous allons voir à présent comment elle parvient à faire « naître » ce monde et à le développer au fur et à mesure de son processus d'intégration.

#### **IV.2 Monde imaginaire et monde réel**

Le journal intime de Madina nous permet de découvrir, par le biais de « flash-backs », les événements qui ont poussé ses parents à fuir leur pays. Une fois en sécurité, Madina ne se sent pas encore complètement libre : elle éprouve le besoin de créer un monde dans lequel se réfugier. Les efforts qu'elle fait pour conduire sa famille vers l'intégration sociale, les obstacles qu'elle doit surmonter pour être admise dans le monde de Laura et les souvenirs qui lui reviennent la nuit dans ses cauchemars font naître la nécessité d'avoir un espace où elle peut crier et pleurer librement.

C'est pourquoi le journal intime devient un pont magique entre le monde réel et son monde imaginaire. Ce dernier, par une vision précise de sa vie, des relations qu'elle a avec les autres et de ses émotions, offre un immense univers alternatif d'architectures psychologiques et analytiques très complexes. Cet univers imaginaire n'est pas complètement détaché de la réalité : on y retrouve des éléments de sa réalité psychique et émotionnelle vécue.

Le monde imaginaire est souvent complémentaire du monde réel. Dans le roman, cette complémentarité se manifeste à la fois par la forme et par le contenu des passages consacrés aux aventures imaginaires de Madina. Quand celle-ci commence à s'imaginer dans ce nouvel

univers, presque parallèle, elle emploie la composition en italique en contrepoint du romain qui caractérise la majeure partie du journal.

La première fois que le lecteur rencontre le monde imaginaire de Madina, c'est juste après le récit d'une dispute avec son père. Elle est réfugiée à côté de la porte de la cantine, en bas des escaliers, toujours avec son journal : « Das trage ich in letzter Zeit immer mit mir herum wie einen Mitverschwörer » (DI, 166). Ce moment de « complicité » entre elle et son journal est cassé par l'arrivée du petit Rami. Elle cache alors le cahier. Elle ne peut pas risquer de dévoiler ses secrets, même à son frère Rami. La journée, ou au moins l'épisode, se termine là-dessus. Madina ouvre une petite parenthèse où elle se plaint de la présence constante de son frère, puis aussitôt son monde imaginaire s'ouvre.

Ce monde, avec ses réflexions proprement analytiques, s'avère être un outil fondamental pour l'accès à une véritable conscience de soi. Lors d'une interview qu'elle a donnée à l'occasion du festival *Wien Humanities*<sup>67</sup>, Jula Rabinowich déclare que le journal intime de Madina peut être considéré comme un « roman d'initiation » (*Entwicklungsroman*), ce qui était d'ailleurs déjà le cas du roman autobiographique *Spaltkopf*. Il faut comprendre que le roman d'initiation se distingue du « roman de formation » (*Bildungsroman*) : le Wilhelm Meister de Goethe, l'un des héros les plus connus de roman de formation en langue allemande, forme son moi en surmontant les obstacles auxquels il se heurte.

C'est le voyage dans son monde imaginaire qui lui montre au fur et à mesure les limites de sa tolérance à la souffrance : « *Wie gut, dass ich einfach überall in meinen Wald gehen kann, auf meine eigene Reise* » (DI, 168). Ce voyage personnel n'est possible que grâce à

---

<sup>67</sup> Interview de présentation du livre *Dazwischen : Ich* modérée par Günter Kaindlstofer, 06.10.2016. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=q48G3gwuhMA> [dernière consultation le 27.05.2022].

l'accompagnement de la parole écrite : la parole « inclinée » (en italique) s'oppose à la parole « droite » de la réalité. Le voyage de Madina sera caractérisé par des allégories naturelles et allégories animales : il ne s'agit pas simplement d'une forêt, mais d'une « forêt de symboles » qui lui permet d'instaurer un lien entre ses émotions perdues, comme la tranquillité et le bonheur, et les émotions désormais prévalentes, comme l'insécurité et la peur.

Le lecteur doit être conscient que, comme dans tout ouvrage, l'influence de l'écrivain est présente et qu'elle se manifeste dans ses choix littéraires et surtout ses réactions. Effectivement, la description par Madina de l'obscurité de sa forêt ne peut manquer de faire penser aux réactions de Julya Rabinowich lors des entretiens qui ont inspiré ce roman : crises de panique et anxiété. Le voyage initiatique n'est pas que l'expérience de Madina, mais aussi celle de Julya Rabinowich, qui parvient à trouver un équilibre à ses émotions sans tomber dans le pathétique : un lecteur sensible sera sûrement touché par la tension qui se dégage de ces passages, mais cela ne débouche pas sur un récit mélodramatique.

Madina commence son voyage qui accompagnera le lecteur dans un parcours de lumières et ombres : « Der Wald erstreckt sich nach links und nach rechts. Ich sehe in ein Meer aus Grün, dunkel und hell » (DI, 168). L'intériorité de Madina (ou de Julya Rabinowich ?) se manifeste de manière flagrante, mais derrière le jeu poétique de ces images, son intériorité est blanche et noire. Comme Julya Rabinowich l'a expliqué lors de l'interview qu'elle a accordée à *Lesepunkte*, la parole est le centre gravitationnel de sa création artistique. Elle a découvert que le mot allemand *Heimat*<sup>68</sup> ne se manifeste pas pour elle dans un lieu, mais dans la langue :

---

<sup>68</sup> Ce terme pose des difficultés de traduction car il n'a pas d'équivalent direct en français. Afin de comprendre l'observation que fait Julya Rabinowich, nous pouvons reprendre la définition du dictionnaire *Duden* pour l'entrée « Heimat » : « Land, Landesteil oder Ort, in dem man [geboren und]

LESEPUNKTE: Ihnen gaben Menschen und Sprache ein Gefühl von Heimat – wer bzw. was gibt Ihnen heute dieses Heimatgefühl?

Rabinowich: Meine Heimat ist die deutsche Sprache und die Verständigung. Von der Idee, dass es Menschen sind, die mir Heimat geben können, bin ich mittlerweile abgerückt. Sagen wir mal, das war nur Plan B.

Cette réponse montre la symbiose qui se fait entre elle et la langue : c'est grâce à la langue qu'elle a pu réaliser dans le journal de Madina l'équilibre entre réalité et imagination. Le besoin d'écrire n'est pas une simple conséquence de l'apprentissage de la langue. En effet, dans les extraits en italique, Madina nous fait comprendre qu'elle parvient à s'échapper dans son monde parce qu'elle a appris la langue, mais c'est grâce à cela qu'elle peut agir. Nous pouvons à ce propos reprendre la notion de « développement du pouvoir d'agir »<sup>69</sup>, traduction du terme *empowerment*, dont l'usage s'est généralisé dans la littérature anglo-saxonne depuis les années 1980 dans le cadre du développement international, de l'éducation, de l'action sociale et de la politique administrative. Ce terme fait référence à deux dimensions : le processus de pouvoir d'un côté (« power » en anglais, « pouvoir » en français) et l'accès à ce pouvoir par l'apprentissage. À travers la langue et l'écriture, Madina est *empowered*, placée en état d'autonomie, et c'est grâce à l'apprentissage de la langue qu'elle a pu accéder à cet état.<sup>70</sup> La simple traduction française « pouvoir d'agir » ne rendrait pas compte de cette dimension de processus, d'où la nécessité de compléter cette notion avec le terme « développement ».

---

aufgewachsen ist oder sich durch ständigen Aufenthalt zu Hause fühlt (oft als gefühlsbetonter Ausdruck enger Verbundenheit gegenüber einer bestimmten Gegend) ». URL : <https://www.duden.de/rechtschreibung/Heimat> [dernière consultation le 27.05.2022].

<sup>69</sup> Nous empruntons cet emploi à Bernard Vallerie et Yan Le Bossé, « Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », *Les sciences de l'éducation*, 2006/3, vol. 39, p. 87.

<sup>70</sup> Marie-Hélène Bacqué, Carole Biewener, « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, 2013/3, n° 173, p. 25.

La symbiose qui se fait entre Julia Rabinowich et la langue allemande est la même qu'entre Madina et son journal, et sans cette « communion », le sens de ces passages ne serait pas le même.

Le voyage continue, mais Madina ne peut plus rester dans la forêt sans avancer vers la mer qu'elle voit de loin :

In der Nacht wandere ich durch meinen Wald. Und ich weiß, er reicht nicht mehr. Ich löse nichts, wenn ich nur an seinen Rändern herumgehe. Ich muss tiefer hinein. [...] Das Licht dringt dort kaum hin, vereinzelte Lichtstrahlen zwischen den Ästen. Der Wald ist gefährlich, und man darf ihn nicht unterschätzen. [...] Spüre ich mein Herz so laut und so schnell klopfen, dass ich sofort aufwache. (DI, 207)

À nouveau, c'est un événement négatif qui suscite le besoin de se réfugier dans « sa forêt ». L'emploi du pronom possessif « mein- » montre la conception qu'a Madina de ce monde : il ne s'agit pas d'un lieu imaginaire vers lequel elle se dirige, mais de sa propre forêt où elle peut aller quand elle veut, même si elle est très dangereuse. Elle souligne que ce danger doit être dépassé, qu'il faut aller plus loin.

Un extrait si abstrait donne accès à de nombreuses clés d'interprétation. Celle que nous pourrions suivre est celle de l'éloignement de ses parents. Rester auprès de sa famille et se réfugier dans une maison calme pourrait sembler un Eden pour le bien-être mental d'une jeune réfugiée de guerre, mais pas dans le cas de Madina. Elle essaye de s'enfuir de cette famille qui désormais est en train de la rendre folle : « Ich werde noch so verrückt wie die [ihre Familie] alle, wenn ich nicht aufpasse » (DI, 206). Une autre possibilité pourrait être d'interpréter la forêt comme symbole des peurs inconscientes de Madina : celles qui résultent de ses lourdes responsabilités, l'intégration de la famille, sa mission de traductrice, le devoir de loyauté envers ses parents.



Le récit nous ramène brusquement à la réalité par la phrase finale de l'extrait : « *Spüre ich mein Herz so laut und so schnell klopfen, dass ich sofort aufwache* ». Les expériences presque mystiques de Madina dans ce monde sont étroitement connectées avec son monde réel : en l'occurrence par une conséquence directe et concrète de l'intensité des émotions éprouvées.

Dans le prochain extrait que nous citerons, des figures du monde réel s'introduisent dans un cadre spatial imaginaire et qui révèle de l'inquiétude. Les parents de Madina sont en train de disputer, quand elle décide de les transformer en deux acteurs inconnus, « der Mann » et « die Frau », pour s'éloigner. Une fois la dispute terminée, elle écrit : « Ich habe Schüttelfrost. Ich habe das Gefühl: Alles ist aus. Mein ganzes bisheriges Leben » (DI, 215).

Parvient-elle vraiment à prendre du recul par cette neutralisation des rôles ? De fait, ce but est beaucoup plus difficile à atteindre que prévu : à la fin de la dispute, sa vie semble finie elle aussi. C'est alors que son monde inventé revient pour une nouvelle aventure :

Die Nebelfelder reichen bis zu einem rostroten Gebirge. Ich habe es durch den Nebel geschafft. Ich sehe die Sonne. Den Himmel. Der Boden ist wieder fest. Rötliches, poröses Gestein. Ich wische mir den Schweiß vom Gesicht. Das war knapp. [...] Ich blicke mich nicht mehr um. Die Nebelwand bleibt zurück. (DI, 215)

L'instabilité du moment vécu peu avant avec ses parents revient comme « des nappes de brouillards » à défier et qui sont finalement surmontées. Une fois ce passage terminé, elle ne se retourne plus en arrière. Cette écriture agit comme un porte-voix pour la narration d'une aventure existentielle : elle veut aller au-delà des brouillards des souvenirs de guerre et donc s'éloigner de son passé... Madina a surmonté la première étape, mais une énorme montagne se dresse devant ses yeux :

Vor mir ragt ein Bergmassiv in die Höhe, spitze rote Felsennadeln. [...] Ich laufe eine Zeit lang diese Bergwand entlang, und finde keinen Weg hinauf. Bleibe schließlich stehen. So ein Berg ist unüberwindbar. Ich kann nicht hinaufklettern. (DI, 216)

Cet extrait nous ramène au début du journal, à la promenade de Madina avec son père à la montagne, où c'était ce dernier qui lui avait donné la force de continuer pour profiter de la vue finale. Cette fois, le lecteur comprend que la montagne représente son père : la lutte continue qu'il y a entre elle et lui, contre ce « volcan d'émotions », contre ce « mur de béton », contre ses violences, semble insurmontable. La dépendance affective de Madina à son égard est la cause de son échec. Elle fond en larmes, n'ayant plus de forces pour combattre. Toutefois elle écrit : « Oma würde nicht einfach so aufgeben » (DI, 216). En citant sa grand-mère, elle ramène le lecteur à la réalité : pendant un instant, elle n'est plus complètement impuissante face à la montagne, tout à coup surgit dans son esprit l'image d'une femme âgée de caractère. C'est grâce au souvenir de sa « Oma » que Madina retrouve sa force et découvre une fente dans la roche d'où elle voit un chemin s'élargir : la lumière qui l'éclaire s'accompagne aussi de cris d'oiseaux aux allures préhistoriques : « Über mir schwirren seltsame Tiere mit ledrigen Schwingen in der Schlucht umher. Ein wenig sehen sie aus wie die federlosen Urvögel, aber ohne die spitzen Schnäbel, die die Ursaurier haben » (DI, 216). Dans ce monde imaginaire, Madina inclut aussi des animaux, observés dans la réalité, qui correspondent à des pulsions gérées par l'inconscient : la représentation animale permet à l'homme d'exprimer la pensée abstraite et irrationnelle. La psychologue Marianne Simond cite Carl Gustav Jung, psychanalyste et philosophe suisse, pour expliquer ce lien entre pulsions et représentation animale :

Les animaux qui interviennent si souvent dans les rêves et les arts, forment des identifications partielles à l'homme ; des aspects, des images de sa nature complexe : des miroirs de ses pulsions profondes, de ses instincts domestiqués ou sauvages. Chacun

d'eux correspond à une partie de nous-mêmes, intégrée ou à intégrer dans l'unité harmonisée de la personne.<sup>71</sup>

Le voyage de Madina dans les entrailles de ce canyon continue et elle entre en contact avec ces oiseaux, ou mieux elle cherche à leur parler pour les guider vers la sortie :

„Da geht's lang“, schreie ich. Meine Stimme wird von den Schluchtwänden zurückgeworfen. Verzerrt. Fast hätte ich mich selbst nicht wieder erkannt. „Schaut doch, da geht's lang! Ihr müsst höher hinaus!“ . Sie neigen die Köpfe ein wenig, als hätten sie aus weiter Ferne etwas gehört, und werfen sich gleich darauf wieder halsbrecherisch gegen die Steine. (DI, 217)

Parler aux oiseaux comme s'ils pouvaient la comprendre évoque le type de dialogue qui s'est instauré avec ses parents : la distance qui s'est creusée entre Madina et sa famille depuis leur arrivée trouve un écho ici dans la position de Madina en contrebas et celle des oiseaux en hauteur qui ne peuvent pas entendre sa voix « déformée » (*verzerrt*). Cet adjectif ne nous est pas nouveau et fait penser à l'image que le père a de sa fille : elle n'est plus la même, depuis leur arrivée elle a changé. Ce changement a conduit à l'éloignement de son père qui n'accepte plus d'être aidé : il ne veut plus être « soumis » aux règles et par conséquent se heurte au mur des nouveaux codes sociaux. Exactement comme l'un de ces oiseaux. Mais Madina continue à leur indiquer en criant quel est le bon chemin pour sortir de ce cauchemar : elle guide ces oiseaux, comme elle guide ses parents. La phrase finale de cet épisode conclut aussi notre analyse : « *Um mich daran zu erinnern, wie wichtig es ist : den Weg hinaus zu suchen, damit man ihn finden kann* » (DI, 218).

---

<sup>71</sup> Voir Marianne Simond, « L'animal dans l'imaginaire et l'inconscient », *Imaginaire & Inconscient*, vol. 33, n° 1, 2014, p. 95-112. URL : <https://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2014-1-page-95.htm> [dernière consultation le 01.06.2022].

Madina, à la recherche d'une voie de sortie, se trouve prise dans un dilemme lorsque son père décide de retourner dans son pays toujours en guerre : « Wenn Papa nicht zurückgeht, stirbt meine Oma. Wenn Papa zurückgeht, stirbt Papa » (DI, 226). L'instabilité émotionnelle qui caractérise ce moment lui fait sentir le besoin de se réfugier à nouveau dans son monde imaginaire : « *In dieser Nacht gehe ich durch ein finsternes Tal. Der Himmel ist schwarz. Keine Sterne, kein Mond* » (DI, 224).

Ce monde n'a rien à voir avec les imaginations utopiques qui donnent la sensation de protection normalement attendue : Madina choisit d'écrire ces passages sans spécifier toujours s'il s'agit d'un cauchemar, d'une rêverie ou d'une phase d'imagination tandis qu'elle écrit. Son monde est maintenant obscur, sans aucune source de lumière, le ciel aussi est noir, il n'y a pas de lune, pas d'étoiles. Ce passage est étroitement lié à son passé par des références aux souvenirs de guerre :

Brennende Häuser, brennende Scheunen. Ich bewege mich auf dieses Licht zu und ich bekomme Angst, dass ich genau dorthin zurückgehe, von wo wir weggelaufen sind. Zurück in den Krieg. Dabei sollte mich diese Reise nach Hause führen. Aber in das Zuhause, das ich hatte, bevor alles begann. In mein wirkliches Zuhause. In meine Kindheit. (DI, 227)

Presque à la fin de son journal, Madina explique pourquoi elle décrit ces voyages imaginaires : elle veut retourner chez elle, dans son chez-soi d'avant la guerre. Ce passage est le carrefour de la réalité et de l'imaginaire reconfirmé par la présence protectrice de Laura :

Ich drehe mich um. Mein Fuß tritt in der Finsternis ins Leere. [...] Da ist kein Weg mehr. [...] Hinter mir hat sich alles aufgelöst. Still und leise und ohne Vorwarnung. [...] Ich singe was mir gerade einfällt. Meine Kinderlieder. Lauras Lieblingssongs. (DI, 227)

Laura et le doux son de ses chansons représente la sécurité dans ce monde silencieux, instable et « sans voix ». Comme Julia Rabinowich l'affirme à Günter Kaindlstofer : sans Laura et sans Frau Wischmann, l'histoire de Madina se terminerait en tragédie, probablement par la mort.

Plus Madina se rapproche de la fin de son journal, mieux elle comprend aussi le rôle de ces deux figures :

Und ich lieg da und weiß, dass außer mir keiner mehr da ist, um etwas zu unternehmen. Nur ich. Na ja, nicht ganz. Und Laura. Und Frau Wischmann. Ich denke an ihr Doppelkinn und an ihre bunten Ohrringe, denke mir noch, wie sehr ich ihr dankbar bin. Fühle, wie meine Arme und Beine ganz schwer werden. (DI, 237)

Si au début du journal intime, Madina était reconnaissante envers ses parents et sa grand-mère, maintenant ce rôle est attribué à son amie et à Frau Wischmann. Ce qui est repris aussi dans son voyage imaginaire suivant : « *Ich bin froh nicht allein zu sein, sondern geborgen. Die Mannschaft ist eine eingeschworene Gemeinschaft, die dieses Schiff weit besser kennt als ich. Ich kann mich auf sie verlassen* » (DI, 239).

Ce bateau, longtemps pensé comme inatteignable, est maintenant le vrai refuge de tranquillité de Madina qui l'accompagne vers la fin de ce voyage avec une « équipe » qui assure son bien-être. C'est ce bateau qui lui permet de comprendre comment agir face à cette nouvelle difficulté : le départ de son père et la perte totale de la stabilité qui n'avait jusque-là que vacillé :

Das Schiff bewegt sich unter mir, und unter dem Schiff bewegt sich das Meer. [...] „Vertrau dir“, sagt eine Stimme, die mir bekannt vorkommt. Das hat mir schon einmal gesagt. [...] Mir fällt ein, wessen Stimme das war: die von der Wischmann. [...] Ich klammere mich an das Steuer. Ich werde hin und her gerissen. Ich lass nicht los. [...] Ich stehe auf der Kommandobrücke, das Steuerrad in meinen Händen. [...] Ich spüre die Kraft des Schiffes, das sich mit der Kraft des Meeres misst. Ich bin die Steuerfrau. (DI, 242-243)

La prise de conscience est finalement achevée : le journal intime a été le maître de ce processus d'initiation pour Madina. Désormais, elle connaît son pouvoir, elle est habituée aux forces extérieures, mais sait réagir. Elle est la capitaine de sa vie et doit sauver le bateau où se trouve sa famille.

Cette issue positive du voyage est représentée par le lever du soleil au moment où elle descend du bateau et revoit sa grand-mère :

Heute Nacht spule ich meine Reise im Schnelllauf ab. [...] Ich betrete das Land und weiß, dass sie da ist, vielleicht schon all die Zeit über dagestanden hat. [...] „Oma“, schreie ich. Der Wind trägt meine Worte davon [...]. Und dann sieht sie mich ganz ernst an und sagt: „Du weißt, dass du wieder zurückmusst, oder?“. [...] Ich wache auf, als mein Körper in rasender Geschwindigkeit wieder zu wachsen beginnt. (DI, 248-249)

Le dernier séjour de Madina dans son monde imaginaire est une synthèse de son voyage depuis la forêt jusqu'à l'arrivée en bateau. La rencontre avec la grand-mère est le point final de cette aventure : un voyage imaginaire qui lui permet de s'extraire de la réalité oppressante pour pouvoir se réfugier dans le passé heureux avant de comprendre enfin l'importance de rester attachée au présent et de lutter pour l'équilibre, familial comme personnel.

Cette traversée du monde imaginaire de Madina nous a conduite à nous demander constamment si derrière ces lignes il y avait la voix de Julia Rabinowich cherchant un moyen pour se faire entendre en tant qu'écrivaine, ou la voix des nombreuses jeunes réfugiées qu'elle a écoutées au fil de son travail de terrain.

Dans la dernière partie de cette étude, nous tenterons de démêler cette question et de comprendre la relation qu'il y a entre le rôle de médiatrice de Julia Rabinowich, écrivaine juive d'origine russe et citoyenne autrichienne, et celui de Madina, figure littéraire de réfugiée à l'origine inconnue.

### IV.3 Entre parole autonome et parole des autres : Julya Rabinowich écrivaine et Madina héroïne

Les pages qui précèdent ont montré que l'intention qui préside à ce roman est claire : dans un ouvrage conçu pour un jeune public, mais pas uniquement, l'écrivaine prête sa voix à Madina, la jeune fille fictive que nous avons découverte tout au long de notre parcours, et à travers celle-ci à toutes les personnes qu'elle a rencontrées et qui ont vécu une histoire de migration forcée et traumatique et dont les voix restent silencieuses.

Julya Rabinowich écrit sur son site internet : « 1977 entwurzelt & umgetopft nach Wien »<sup>72</sup>, ce qui signifie littéralement « déracinée et repotée à Vienne en 1977 », exactement comme une petite plante. En effet, sa famille a quitté Leningrad, aujourd'hui Saint Petersburg, en 1977, dans l'intention d'émigrer, mais la jeune Julya était convaincue de partir en vacances en Lituanie. Les années 1970 ont été marquées par l'émigration des juifs soviétiques vers les États-Unis, Israël, le Canada et l'Australie. La famille Rabinowich reste en Autriche, à Vienne, où Julya a pu étudier les sciences de l'éducation et les arts appliqués. Julya Rabinowich essaye de « prendre racine » pour parvenir à avoir une *Heimat* qui s'est finalement formée par la langue allemande : « Mir war es wichtig, schnell Deutsch zu lernen »<sup>73</sup>. Cette identification de la langue adoptée à une *Heimat* est partagée par presque tous les écrivains allochtones. L'apprentissage de l'allemand est le refuge de Julya Rabinowich, comme le journal intime l'est pour Madina. Elle était consciente du fait que communiquer avec les autres pouvait être le seul moyen pour ne pas être exclue :

---

<sup>72</sup> Des informations concernant sa vie et son œuvre sont disponible en ligne sur sa page internet. URL : <http://www.julya-rabinowich.com/leben.html> [dernière consultation le 28.05.2022].

<sup>73</sup> Interview de Julya Rabinowich avec Katja Lückert, *Deutschlandfunk* (DLF), 23.08.2018. URL : <https://www.deutschlandfunk.de/julya-rabinowich-mir-war-es-wichtig-schnell-deutsch-zu-100.html> [dernière consultation le 28.05.2022].

Ich würde sagen, dass die Sprache das Ausschlaggebendste daran gewesen ist. Mir war es ungeheuer wichtig, schnell Deutsch zu lernen, weil mir klar war, dass diese Sprachlosigkeit mich für immer von den anderen trennen wird. Das war das Erste, an dem ich auffiel, wenn ich den Mund aufmachte, und das war auch das Einzige, das in meiner eigenen Macht lag, verändert zu werden.<sup>74</sup>

Elle est donc très sensible au pouvoir de la langue en tant que moyen d'intégration et de communication avec autrui. Un deuxième facteur qui a beaucoup influencé sa formation est l'art, toutefois elle ne va pas en faire son principal métier parce qu'« elle doit surmonter trois rochers : son père, sa mère et sa grand-mère ».<sup>75</sup> C'est grâce à la littérature qu'elle peut se libérer de ce poids et être médiatrice de quelque chose de nouveau : le destin de personnes qu'elle connaît. Dans une autre interview, publiée dans le quotidien *Wiener Zeitung*, elle déclare : « Die Schicksale, aus denen ich schöpfe, kenne ich aus meiner Arbeit mit Flüchtlingen. Es sind geliehene Identitäten, aber ich kenne sie sehr gut ». Dans l'expression « geliehene Identitäten » (« des identités empruntées ») repose tout le sens de sa création littéraire : écrire pour partager. Ce partage a commencé avec l'histoire de Mischka dans son premier roman *Spaltkopf*, qui résume l'expérience de migration de Julya Rabinowich elle-même. Poursuivant son interview avec le *Wiener Zeitung*, elle dit :

Es war kein Schock, sondern eine Überflutung, eine Umwerfung sondergleichen. [...] Alle Erwachsenen waren hysterisch. Nachdem wir uns bei dieser Organisation angemeldet hatten, gingen wir an einem Kaugummi-Automaten vorbei. Der war die Offenbarung des Westens. Ich war im Land, in dem Kaugummi und Honig flossen!

---

<sup>74</sup> *Ibid.*

<sup>75</sup> Julya Rabinowich, "Abgründe haben mich immer angezogen", *Wiener Zeitung*, 20.03.2009. URL : [https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/241758\\_Julya-Rabinowich.html](https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/241758_Julya-Rabinowich.html) [dernière consultation le 28.05.2022].



Même si elle n'a que sept ans, sa mémoire est désormais marquée par cet événement qui bouscule toutes les convictions sur lesquelles reposait son enfance :

[...] und am Tag unserer Ankunft in Wien hat mein Vater begonnen, mir die Kommunismus-Sozialisation auszutreiben, die natürlich schon stattgefunden hatte mit sieben durch Kindergarten und erste Klasse, und hat mir erklärt, dass Lenin ein arschloch sei, und ich hatte einen kompletten Nervenzusammenbruch, weil ich mir das einfach überhaupt nicht vorstellen konnte.<sup>76</sup>

Devoir renoncer à l'utopie communiste a été pour elle, à sept ans, la cause d'une crise nerveuse : qui croire ? Son père qui a « trahi » Lénine ou les instituteurs qui lui avaient appris à le vénérer ? L'instabilité que nous avons rencontrée chez Madina n'a donc pas été inventée à partir de rien par l'écrivaine : l'insécurité, l'instabilité, la perte des repères sont des choses auxquelles elle a été confrontée elle-même. D'où l'intérêt de prendre en considération sa déclaration au *Wiener Zeitung* :

Das Spannende beim Schreiben ist ja, dass ich jedes Mal in die Identität der von mir beschriebenen Figuren schlüpfen kann. Das Schreiben hat für mich immer eine große Nähe zum Theater. Ich sehe und spüre die Charaktere in mir.

Elle emprunte des identités, tout en essayant d'entrer dans la peau de ses personnages, de transmettre aussi des sensations qui la caractérisent en tant qu'écrivaine au moment de la conception de son ouvrage et au moment de la mise en forme pratique.

Mais pourquoi se concentrer sur une production littéraire centrée sur des personnes marginalisées par la société ? Ces personnes ont besoin de sortir de cette marginalité :

Ich hatte kein Recht, sprachlos zu werden, denn in diesem Augenblick hätte ich ja die Hilfe, die von außen herangetragen wurde, unterbrochen. Das heißt, meine Nervenzusammenbrüche nach den schlimmen Geschichten erfolgten immer erst ein paar

---

<sup>76</sup> Extrait de l'interview avec *DLF*.

Stunden, nachdem ich das Büro verlassen hatte. Und in der Diakonie, wo ich auch in der Psychiatrie tätig war unter anderem, war es ähnlich.

Pour Julia Rabinowich, écrire sur ces identités signifie ne plus s'autoriser à garder le silence : si les émotions négatives de l'écrivaine l'emportent sur son devoir de relayer la parole, la nécessité de faire connaître leurs histoires risque d'être perdue.

Madina, une identité apparemment sans voix, est en réalité représentée par Julia Rabinowich : sa voix nous parvient grâce à la médiation de l'autrice. Dans son travail de médiatrice et d'interprète, Rabinowich a rencontré beaucoup d'enfants comme Madina, qui partageaient un même sentiment, la honte, et elle nous explique pourquoi :

Weil das allen Kindern mehr oder minder gemein war, die ich getroffen habe. Ich kenne es zwar von mir, aber nicht so stark ausgeprägt. Ich glaube auch, dass das mit dem kulturellen Hintergrund zu tun hat, dass man unbedingt Gegeneinladungen aussprechen sollte, Geschenke, auch Gastgeschenke mitbringt, und das ist in dieser Situation natürlich vollkommen unmöglich. Die Leute sind ihrer Höflichkeitmöglichkeiten beraubt und das ist auch für Erwachsene sehr erniedrigend im Endeffekt.

Elle a vécu ce sentiment, mais pas aussi intensément que ces enfants réfugiés et traumatisés par la guerre. Madina devient la voix de ces personnes auxquelles était déniée même la plus petite forme de gentillesse. En l'occurrence, pour Madina, savoir parler l'allemand ne suffisait plus, il y avait une « montagne » (pour reprendre la métaphore utilisée dans ses voyages) qui semblait encore plus difficile à surmonter : la discrimination par l'entourage culturel et social. Vivre dans une maison d'accueil ne signifiait pas simplement attendre la réponse tant attendue à leur demande d'asile, mais aussi avoir le droit de rêver – à nouveau – d'une maison, d'amitiés, de liens. Cette expérience est le commun dominateur de tous les enfants des centres où elle a travaillé :

Ich habe in meiner Tätigkeit als Dolmetscherin in Psychiatricsitzungen und Psychotherapiesitzungen sehr viele Kinder in dieser Situation kennengelernt und diese

Begegnungen haben mich jahrelang nicht losgelassen. Einerseits weil sie mir ähnlich waren natürlich auf eine Art, indem sie ihr Land verlassen haben, indem sie der Sprache nicht mächtig waren, indem sie auch so ausgespuckt in ihr Schicksal auf einmal in einer völlig anderen Struktur gelandet sind; andererseits aber, weil es mir um einiges besser gegangen ist im Vergleich. Ich kam aus keinem Kriegsgebiet, ich hatte keine Todesfälle zu beklagen, ich habe keine Gewalt erlebt und mehr oder minder 80 bis 90 Prozent aller unserer Patienten waren davon betroffen. Und das war natürlich vor allem bei den Kindern ein sehr einschneidendes Erlebnis.<sup>77</sup>

Le fait d'être accompagnée par des spécialistes en psychologie et en psychiatrie a sûrement donné une base de réflexion cohérente à son projet de médiation narrative. Julya Rabinowich a vécu elle aussi un « déracinement », pour reprendre ses propres mots, mais pas un déracinement comparable aux souffrances de ces enfants.

Un élément déjà évoqué et essentiel pour le bien-être psychique de ces personnes est d'avoir quelqu'un qui puisse jouer le rôle de « port sûr » lors d'épisodes douloureux ou d'expériences négatives. Laura, la meilleure amie de Madina, est le fil qui la lie encore plus fort à l'aspiration à une nouvelle vie, presque comme un exemple à suivre. Ce fut aussi le cas pour Julya Rabinowich lors de son arrivée à Vienne :

Ja, ich hatte eine Freundin, die kommt auch im "Spaltkopf" vor, die mit mir in der Volksschule befreundet war. Ich war ja auch viel jünger als Madina, als ich hier ankam, und meine Freundinnen waren noch nicht so selbstständig wie Madina und Laura, sondern noch viel mehr in die eigenen Familien eingebunden. Das Mädchen, das ich da kennenlernte, war auch eher eine Seltsamkeit und ein Außenseiter. Ihre Familie hatte eine Wellensittich-Zucht. Aber mir ist ihre Andersartigkeit gar nicht aufgefallen, für mich war das normal. Mit ihr hatte ich eine sehr schöne und tragende Freundschaft. Später in der Mädchenschule hatte ich zwei Freundinnen.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Extrait de l'interview avec *DLF*.

<sup>78</sup> Extrait de l'interview avec *Lesepunkte*.

Madina, symbole de l'attachement à deux différents types de codes socio-culturels, est beaucoup mieux intégrée que d'autres jeunes filles et garçons qui doivent strictement respecter les valeurs (souvent religieuses) de leur famille. C'était le cas de cette amie très liée à la culture de ses parents et qui revient dans *Spaltkopf* : il s'agit une antithèse de Laura qui a le droit de vivre ses premières expériences amoureuses et ses premières « crises d'adolescence ». Les mots de Julya Rabinowich nous font comprendre qu'elle a eu droit, elle aussi, à des amitiés, mais pas à quelque chose d'aussi ouvert que la relation entre Laura et Madina.

Julya Rabinowich poursuit sa réflexion :

Also ich hatte keine Laura in dem Sinne. Aber ich wusste, dass Madina, in der Situation in der sie ist, eine Laura braucht. Damit sich das Ganze auch so entwickeln kann, wie ich das gerne möchte. Im Unterschied zu mir ist sie nämlich sehr verantwortungsbewusst und sehr brav.<sup>79</sup>

Même si elle affirme toujours que *Dazwischen : Ich* n'est pas un récit autobiographique, elle tient à spécifier les points communs et les différences qu'il y a entre elle et Madina. Madina est beaucoup plus « sage » qu'elle-même, qui n'a pas eu la chance de rencontrer de Laura, au sens où on la découvre ici. La figure de Laura lui a été nécessaire, y compris au niveau narratif, pour permettre à l'histoire d'évoluer dans la direction qu'elle envisageait depuis le début.

Depuis le début, c'est aussi la représentation de la *Heimat* qui diffère chez Julya Rabinowich et chez Madina. L'écrivaine affirme que le sentiment d'appartenance à une *Heimat* n'est pas nécessairement lié à un lieu unique, mais peut concerner plutôt les liens sentimentaux et la compétence linguistique. Madina, quant à elle, s'engage constamment pour être capable de traduire fidèlement en mots son histoire, ses pensées et ses volontés, mais le lecteur pourrait

---

<sup>79</sup> *Ibid.*

avoir l'impression que la première chose qu'elle recherche tout au long de son processus d'intégration est une stabilité physique : s'éloigner de la jungle sinistre du foyer d'accueil pour s'installer dans une maison joyeuse et chaleureuse comme celle de son enfance.

Julya Rabinowich a été interrogée sur sa perception de ce mot :

Ich würde sagen, jeder soll seine Heimatvorstellung für sich behalten; dann geht's gut. Wenn man beginnt, diese Vorstellung anderen aufzudrängen, von welcher Seite auch immer, wird das natürlich für großes Konfliktpotenzial sorgen.<sup>80</sup>

Cette ouverture d'esprit est probablement due aux différentes expériences qu'elle a vécues à travers les voix des autres : est-ce qu'on peut se sentir toujours en sécurité chez soi ? Est-ce qu'on possède toujours une maison ? Est-ce qu'on a le droit de parler sa propre langue, de professer sa foi, de défendre ses convictions politiques chez soi ? La réponse est non. Ces expériences montrent que la guerre conduit à la perte de toute humanité chez les Hommes.

Cette recherche continue d'une *Heimat* est finalement symbolique pour sa vie professionnelle : la centralité de la langue allemande, qu'elle définit comme sa véritable *Heimat*, dans sa quotidienneté, s'oppose à la profession de médiatrice culturelle qui l'oblige à renoncer à sa voix propre puisqu'elle doit répéter, traduire, mais ne peut faire aucun commentaire.

La littérature entre en jeu pour récupérer ce manque volontaire de la parole : Julya Rabinowich n'est pas enfermée dans une bulle d'incapacité de parler comme le père de Madina, elle est enfermée dans un cadre professionnel contraignant qui ne peut être transcendé qu'en s'en évadant comme un oiseau de sa cage, et c'est la littérature qui lui donne des ailes pour s'envoler loin de cette cage. La production littéraire est ce vol libérateur qui lui donne la possibilité d'être la voix de Madina.

---

<sup>80</sup> Extrait de l'interview avec *DLF*.

## Conclusion de la partie universitaire

L'étude du roman *Dazwischen : Ich* nous a montré les tournures que la médiation peut prendre dans un contexte de confrontation de différents codes sociaux, différentes langues et différentes générations. Nous pourrions prolonger cette analyse par des approches du premier livre de Julia Rabinowich *Spalkopf* et de son roman *Die Erdfresserin*, qui nous ont permis de confirmer notre lecture de *Dazwischen : Ich*. En effet, c'est grâce à son premier roman que Julia Rabinowich parvient à (ré)inventer l'histoire de ses origines juives et de sa famille qui a émigré en Autriche depuis l'URSS.

Dans une possible suite, nous pourrions placer l'accent sur les échos de cette thématique dans l'ensemble de son œuvre : le monde mystique de Madina créé par les extraits en italique répond ainsi, dans *Spalkopf*, à des commentaires en italique émanant d'une troisième instance narrative, extradiégétique. Cette écriture fragmentaire se retrouve aussi dans le monologue intérieur de Diana, héroïne de *Die Erdfresserin*. Ce mode énigmatique pourrait être analysé comme une solution aux vides qui ne caractérisent pas seulement les vies des héroïnes de Julia Rabinowich, mais aussi la sienne : elle découvre ses origines juives seulement quand sa grand-mère est mourante à l'hôpital et qu'elle retrouve son passeport soviétique. Dans le cas de la famille Rabinowich, ces origines ont probablement été cachées pour protéger les enfants de discriminations antisémites : paradoxalement, l'allemand était donc devenu la voix de ce passé et le biais de la quête d'une « identité ».

Dans une perspective de recherche future, nous pourrions envisager une analyse des formes littéraires exploitées par l'écrivaine comme des méthodes hybrides d'expression de soi : quel chemin ces voix parcourent-elles pour passer d'une position de subordination à une « agentivité » ? Comment l'écrivaine parvient-elle à formuler cette évolution ?

Comme par conséquent, l'étude fait surgir la nécessité d'élargir l'intérêt à l'entièreté de la production littéraire de Julia Rabinowich, après avoir analysé le point de vue de Madina, nous pourrions nous demander dans quelle mesure l'autrice varie les formes littéraires pour aborder des processus psychologiques qui reviennent dans ses différents ouvrages.

Il pourrait être intéressant dans cette perspective de prendre en considération son nouveau roman *Dazwischen : Wir*, publié en 2022. Dans ce roman qui fait suite à *Dazwischen : Ich*, Madina doit officiellement commencer à diriger sa famille, abandonnée par le père qui les a quittés pour retourner dans le pays d'origine. Désormais, les traumatismes de la guerre et du passé ne sont plus des fantasmes mis au premier plan comme dans *Dazwischen : Ich* ; maintenant la première préoccupation de Madina est sa famille : Rami est entré à l'école, sa mère fait une dépression après le départ de son père, la tante Amina apprend l'allemand et ils vivent chez Laura, où ils n'ont plus à se préoccuper d'être étiquetés comme « différents ». Tout semble aller relativement bien jusqu'au moment où des messages racistes apparaissent sur les murs de la ville et des groupes de personnes se réunissent tous les jeudis en criant « Ausländer raus ! » (« Les étrangers dehors ! »).

Le bref résumé de ce roman nous fait penser plus que jamais à l'actualité relative à l'arrivée d'une nouvelle vague de réfugiés provenant d'Ukraine. La contextualisation historique de 2015 que nous avons faite dans le premier chapitre de ce mémoire nous conduit à retrouver des échos avec la situation de ces derniers mois : les centres d'accueil de réfugiés en Hesse et en Basse-Saxe sont pleins à 90%, en Rhénanie-Palatinat à 60%.<sup>81</sup> Entre le mois de février 2022 et le

---

<sup>81</sup> Ces chiffres sont donnés par la plateforme d'information destinée à la presse *Mediendienst Integration* dans une page dédiée aux réfugiés ukrainiens en Allemagne. URL : <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html> [dernière consultation le 01.06.2022].

mois de mai 2022, le Ministère fédéral de l'Intérieur a dénombré plus de 700 000 réfugiés politiques ukrainiens en Allemagne.<sup>82</sup>

Le roman de Julya Rabinowich *Dazwischen : Wir* confirme ainsi l'agentivité à laquelle Madina finit par avoir accès grâce à son journal intime : notre étude a montré le parcours de cette jeune fille qui a commencé à écrire pour libérer son esprit de pensées qui ne pouvaient pas être dites à voix haute jusqu'à devenir capable de prendre un « envol libérateur » qui lui a permis de faire sortir sa voix. Sa voix est forte et claire dans ce dernier roman qui met au premier plan la force et le courage de Madina de faire entendre sa voix pour combattre les préjugés racistes.

---

<sup>82</sup> Voir Marcel Leubecher, « Mehr als 700.000 Ukrainer in Deutschland erfasst », *Die Welt*, en ligne, 14.05.2022. URL : <https://www.welt.de/politik/deutschland/article238748069/Kriegsfluechtlinge-Mehr-als-700-000-Ukrainer-in-Deutschland-erfasst.html> [dernière consultation le 01.06.2022].



## **V. Exploitation pédagogique en classe de Terminale**

Dans le cadre de la formation en deuxième année de Master MEEF, mon activité de recherche a conduit à la réalisation d'une exploitation pédagogique orientée vers les pratiques analysées lors de l'UE « Devenir un enseignant » et vers la thématique choisie pour le volet disciplinaire de l'ensemble de cette étude.

Ce dernier chapitre me permettra d'analyser les compétences d'enseignement que j'ai acquises à la lumière des résultats obtenus et des réflexions portées sur la didactisation de la recherche. Ce travail est réglementé par les articles 7, 19 et 20 de l'arrêté du MESR du 27 août 2013 qui fixent le cadre de l'initiation à la recherche, le contenu du mémoire réalisé dans sa partie disciplinaire et didactique.

L'établissement où a été effectué le stage SOPA de cette deuxième année est le lycée général, professionnel et technologique Boucher de Perthes situé à Abbeville dans les Hauts-de-France. De par sa longue histoire<sup>83</sup>, ce lycée propose un large éventail de parcours et de spécialités aux élèves de la ville et des villages voisins. Il dispose de salles multimédia, de salles informatiques et d'un centre de documentation et d'information qui permettent aux élèves d'accéder à un ensemble de documents qui vont au-delà des manuels scolaires.

De septembre 2021 et à mai 2022, des classes de Seconde et de Terminale ont été observées pour développer et nourrir les compétences d'une pratique réflexive qui a permis d'articuler savoirs théoriques et savoirs pratiques. Cette expérience a connu son point productif lors de la mise en place de la didactisation des réflexions déployées sur le rôle de la médiation linguistique et culturelle dans un contexte de migration.

---

<sup>83</sup> Voir l'historique de l'établissement en ligne : <https://lyceeboucherdeperthes.fr/historique-du-lycee/> [dernière consultation le 18.05.2022].

Mon objectif étant d'adapter l'étude scientifique de ce mémoire pour des élèves de lycée, j'ai reformulé la problématique initiale de manière à faciliter l'entrée dans le sujet : « Wie ermöglicht die Sprache die Integration ? ».

Pour montrer le développement de la séquence préparée et mise en place, je présenterai la situation de la classe choisie, l'adaptation pratique du sujet scientifique et sa transposition en un sujet pédagogiquement accessible, ce qui me permettra de décrire les activités langagières et les documents exploités, pour enfin conclure sur une exposition des résultats obtenus.

## **V.1 Le choix d'une classe du cycle terminal : difficultés et solutions**

Ma classe de Terminale était composée de dix-huit élèves de 17 à 18 ans, de différentes spécialisations et ayant commencé, pour la plupart, l'allemand pendant le cycle 4 ou en Sixième.

Selon les descripteurs évoqués par le CECRL<sup>84</sup>, le niveau linguistique des élèves se situe entre l'échelon A.2 et B.1. Il s'agit donc d'une classe assez hétérogène qui a nécessité un accompagnement diversifié selon les lacunes et les points forts des différents locuteurs.

La première rencontre avec les élèves lors de la phase d'observation du stage a particulièrement marqué mon analyse du contexte scolaire : apparemment, il y avait très peu de mixité ethnique et culturelle. Grâce aux échanges avec mon tuteur de terrain, Monsieur Mathias Schobel, j'ai pu avoir accès à la plateforme de vie scolaire *Pronote* : à partir des noms de famille des élèves, on peut inférer des origines italiennes, arméniennes et juives. La première séance de la

---

<sup>84</sup> Le site internet du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports *Eduscol* propose des informations concernant le Cadre européen commun de référence pour les langues : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-ecrcl> [dernière consultation le 18.05.2022].

séquence visait à comprendre si les élèves avaient conscience de l'origine de leurs noms, mais le retour a été différent de celui attendu : personne n'avait connaissance de ses racines ethniques (ou étymologiques).

La pédagogie que j'envisageais d'adopter lors de la conception de la séquence prenait en compte une compréhension du sujet avant tout entre les élèves eux-mêmes, d'où l'intérêt d'avoir construit cette séquence à partir de la pédagogie actionnelle. Choisir cette classe m'a pourtant permis de proposer un axe d'analyse interculturel qui leur a donné l'occasion de réfléchir à l'aspect concret de l'apprentissage d'une langue vivante. Les élèves ont donc été des acteurs sociaux de la mise en place de la thématique abordée dès le premier cours ; effectivement, la découverte d'eux-mêmes a été la première étape vers la compréhension du titre donné à la séquence : *Migration, Mehrsprachigkeit und Integration*.

La première difficulté rencontrée lors de cette exploitation pédagogique a été de comprendre la juste attitude à avoir envers les élèves en tant que jeune enseignante. Déjà l'année dernière, j'ai eu l'occasion de préparer et de mettre en place des cours avec des classes de Terminale du Lycée Madeleine Michelis d'Amiens sous le tutorat de Madame Véronique Cointe, et c'est grâce à elle que j'ai pu commencer à réfléchir à une prise de distance adaptée à ce rapport professionnel. Cette année, Monsieur Schobel a très finement montré lors de ses séquences à quel type de rapport les élèves du lycée d'Abbeville étaient habitués : une prise de distance brusque ou neutre avec le but de « s'imposer » n'aurait mené qu'à une rupture entre les élèves et l'enseignante.

Finalement, la différence d'âge relativement faible entre les élèves et moi-même n'a pas été une entrave au bon fonctionnement de la séquence. Je dirais plutôt que celle-ci nous a permis plusieurs fois de comprendre les références à la culture de la « génération Z ». Le cadre ainsi

créé peut être défini comme « informel » au sens où les élèves ne subissent aucune pression de ma part, tout en gardant à l'esprit le respect à avoir vis-à-vis d'un professeur.

L'un des devoirs les plus importants pour un enseignant est la création d'un espace d'échanges mutuels bienveillant qui favorise un climat de bien-être. Le bien-être est sans doute un « degré de satisfaction »<sup>85</sup> subjectif, donc il s'agit plutôt de prendre en considération l'importance de l'interaction entre les élèves, pour permettre l'instauration d'une dynamique de groupe équilibrée. Le numéro d'*Éducation et formation*<sup>86</sup> que je viens d'évoquer propose une réflexion sur le rapport enseignant-lycéens, à partir des stratégies utilisées par les enseignants, et qui montre trois types de tactiques : une première qui part de l'ironie jusqu'à arriver parfois à l'humiliation de l'élève, une deuxième qui voit les élèves comme « moteurs » des cours d'un enseignant qui délègue ses tâches, et une dernière qui consiste à ne pas prendre en compte (intentionnellement) les élèves absentéistes ou « inintéressants » parce qu'inactifs.

Heureusement, le lycée d'Abbeville n'est pas très touché par l'absentéisme, toutefois sont présents des élèves qui ne sont pas intéressés par la matière. Ce désintérêt m'a conduit à me demander : « pourquoi choisir une langue vivante si on ne l'aime pas ? ». En interrogeant les élèves concernés, j'ai reçu différentes réponses : la langue avait été choisie par leurs parents, avant ils préféraient cette langue à l'espagnol ou à l'italien (l'anglais est obligatoire pour tous), la syntaxe et le vocabulaire sont très difficiles. Le seul moyen pour l'enseignante de réintégrer

---

<sup>85</sup> Un numéro spécial de la revue *Éducation et formations* qui a été publié sur le site internet *Eduscol* s'intéresse au « Climat scolaire et bien-être à l'école ». URL : <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335> [dernière consultation le 24.05.22]

<sup>86</sup> Cette théorie est analysée par Héléne Veyrac et Julie Blanc, chercheuses en Science de l'éducation respectivement à l'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées et à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

ces élèves dans la collectivité consiste à proposer des contenus concrets et surtout accessibles, en vue d'une pédagogie différenciée.

Une difficulté qui aurait pu être rencontrée pendant cette année de stage était l'équipement des locaux de l'établissement : est-ce que les salles permettaient d'exploiter des outils numériques pour pratiquer une pédagogie innovante ? Cette question n'a trouvé sa réponse que lors d'un premier état des lieux qui n'a heureusement pas nécessité la mise en place d'un plan B.

La bonne qualité des locaux du lycée d'Abbeville m'a permis de gérer parfaitement les cours : grâce au tableau blanc, à l'ordinateur, au projecteur, aux bancs individuels et aux salles informatiques, les élèves avaient à leur disposition tous les outils nécessaires au bon fonctionnement du cours, à l'interaction sociale et à la mise en place de différentes formes sociales de travail.

En revanche, une difficulté à laquelle j'ai dû essayer de chercher une solution était le manque d'interaction entre les élèves. Pendant les cours de Monsieur Schobel que j'ai pu observer, malgré ses efforts pédagogiques, les lycéens ne faisaient pas l'effort d'échanger entre eux. J'ai eu confirmation de cette première réflexion lors de la première séance ensemble quand j'ai demandé à un élève de me dire s'il avait bien compris ce que sa camarade Suzanne venait de dire : la réponse a été : « qui est Suzanne ? »

Britt-Mari Barth, professeure émérite à l'Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique de Paris, analyse dans sa contribution « L'enseignant-médiateur : quels nouveaux paradigmes pour guider le processus enseigner-apprendre ? » la centralité de la figure de l'enseignant comme médiateur dans le contexte scolaire pris dans son intégralité sociale et institutionnelle. Elle affirme : « Plutôt que de concevoir l'apprentissage comme un processus individuel de traitement de l'information, [la psychologie cognitive] souligne l'importance de la médiation

sociale et culturelle dans le processus enseigner-apprendre. »<sup>87</sup> Effectivement, dans un contexte d'apprentissage où les objectifs linguistiques et culturels sont fixés, les élèves savent à quoi ils feront face. Mais seront-ils pour autant capables d'interagir ? Barth prend en considération des exemples de séances faites avec des élèves de 9 ans à 10 ans, toutefois j'ai pu appliquer ses réflexions aussi au profil de ma classe de Terminale. Comme la situation professionnelle qu'elle considère, j'ai expérimenté aussi la méthode suivante : lors des phases d'interaction orale, j'ai montré aux élèves que toute réponse était acceptée, mais le nombre de mains levées était clairement inférieur à celui qui a suivi la phrase suivante : « Toute réponse est bonne ». À chaque fois que cette affirmation était posée, les élèves n'hésitaient plus : « l'idée qu'on ne risque rien libère les voix ».<sup>88</sup>

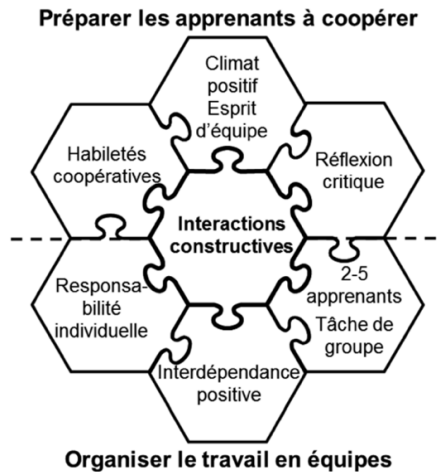
L'attitude d'enseignant que j'ai essayé d'adopter visait à poser les bases pour une interaction libre des peurs qui pourraient être plutôt attendues en phase d'évaluation : mon objectif en tant que médiatrice était de permettre aux élèves les plus fragiles de ne pas se sentir exclus afin de prendre en compte aussi leur parole.

Pour résoudre le problème du manque d'interaction entre les élèves, j'ai essayé de prendre toujours en considération le modèle de la pédagogie coopérative :

---

<sup>87</sup> Britt-Mari Barth, l'enseignant-médiateur : quels nouveaux paradigmes pour guider le processus enseigner-apprendre ?, in Marcelo Giglio et Francesco Arcidiacono (éds), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*, Peter Lang, Bern, 2017, p. 149.

<sup>88</sup> *Ibid.*



Cette schématisation de la pédagogie coopérative est tirée de l'essai de Céline Buchs « Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe ».<sup>89</sup>

Les élèves prennent part au processus de construction d'interactions sociales afin de répondre à leur rôle d'acteur social : interagir est une action qui prévoit le développement d'un rapport avec l'autre et cela demande un cadre spatio-temporel bien précis. Les « interactions constructives » demandent l'instauration d'un « climat positif » qui permettra aux élèves de se sentir protégés de tout jugement. Cela permettra l'articulation de réflexions critiques personnelles ou guidées qui pourront être approfondies par l'union des « habiletés coopératives » des élèves, comme la solidarité, la participation, le partage des connaissances et le soutien. Dans le cas précis d'un projet intermédiaire, il faut prévoir des groupes de 2 à 5 élèves qui devront être unis par l'« interdépendance positive » et le respect des « responsabilités individuelles ».

Le sous-chapitre suivant permettra de comprendre comment j'ai pu adapter, avec l'aide de mon tuteur de terrain, Monsieur Mathias Schobel, de mon tuteur INSPÉ, Monsieur David Lagache,

---

<sup>89</sup> Céline Buchs, « Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe », in Marcelo Giglio et Francesco Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*, Bern, Peter Lang, 2017, p. 190.

et de la directrice de ce mémoire, Madame Christine Meyer, la thématique scientifique étudiée pour une exploitation avec le profil de la classe décrite.

## **V.2 Adaptation du sujet : Wie ermöglicht die Sprache die Integration ?**

La thématique du cycle terminal *Gestes fondateurs et mondes en mouvement* comporte huit axes et celui choisi pour ma séquence respecte les grandes lignes de l'axe majeur *Identités et échanges* et de l'axe mineur *Diversité et inclusion* en vue d'un enchaînement thématique qui aurait et a permis aux élèves une réflexion critique plus exhaustive.

Dans le cadre de cette didactisation, je n'ai pas pu exploiter le livre *Dazwischen : Ich* dans son entièreté, j'ai donc opté pour une (ré)adaptation du sujet afin de rendre le contenu plus accessible à ce profil d'apprenants. La question qui a guidé la structuration de ce projet didactique a été : comment faire comprendre à ces élèves la centralité de la langue dans le processus d'intégration des migrants dans les pays germanophones ?

Pour ce faire, j'ai choisi de varier les formes des documents et les sources : j'ai utilisé des matériaux des manuels scolaires *Wanderlust* et *Impulse* pour l'apprentissage de la langue allemande en classe de Terminale, des ressources provenant d'internet, un extrait du livre de Julya Rabinowich et la création d'un outil d'apprentissage numérique à l'aide du site internet Quizlet.

Le titre choisi pour cette séquence est « Migration, Mehrsprachigkeit und Integration ». Il a été noté pour chaque séance sur les fiches distribuées : reprendre au début de chaque cours la thématique abordée, l'axe et le titre de notre séquence a permis aux élèves de comprendre le sens de chaque activité et l'enchaînement qu'il y avait entre elles.

Une partie du titre est formée par des « mots transparents », c'est-à-dire similaires à leur forme dans la langue française, tandis que le substantif « Mehrsprachigkeit » (« plurilinguisme ») a



été le tout premier terme qui les a conduits vers une réflexion partagée pour en comprendre la signification. Ce mot a été volontairement placé au centre du titre : dès lors que les langues sont le centre de nos réflexions et sert de passerelle entre la thématique « migration » et la thématique « inclusion ».

Afin de montrer aux élèves l'actualité de cette thématique, j'ai essayé de prendre en compte des documents présentant des personnes et des situations de la vie réelle : une famille de huit personnes immigrées qui partent de Dayr az-Zawr, en Syrie, pour arriver à Hambourg, en Allemagne. Ensuite est venu le tour de Madina, de son père et du fonctionnaire de l'Office d'accueil des réfugiés. Puis, nous avons rencontré un étudiant et un rapper syrien qui habite à Chemnitz et qui donne son avis sur un parti politique actuellement étendu en Allemagne : *Alternative für Deutschland* (AFD). En vue des devoirs que l'enseignant doit respecter, c'est-à-dire la neutralité politique, j'ai veillé à respecter ce principe : je me suis efforcée de ne pas montrer une prise de position politique directe, mais j'ai essayé d'expliquer aux élèves à l'aide d'une *Kulturbox* du manuel *Wanderlust* les objectifs de ce parti politique afin de respecter quand même l'un des objectifs culturels de la séance<sup>90</sup>. Le dernier document, celui exploité pour l'évaluation de la compréhension écrite, montrait deux jeunes en situation de *code-switching*.

Pour permettre aux élèves une entrée plus concrète dans le sujet, je n'ai pas hésité à évoquer ma situation personnelle pour leur expliquer le concept d'« alternance codique ». Grâce à une ironisation de mon accent italien, j'ai pu leur faire comprendre les difficultés et les bienfaits du passage d'une langue (l'italien) à une autre (le français) à une autre encore (l'allemand). Cela leur a permis de comprendre qu'eux aussi se trouvent dans cette situation pendant les cours

---

<sup>90</sup> La partie suivante sera entièrement consacrée à l'explicitation des objectifs des séances qui ont composées la séquence.

d'allemand : une alternance entre le français, en cas de difficulté d'interaction et de communication, et l'allemand, langue principalement exploitée en cours.

Cette adaptation pédagogique m'a aussi conduite à prendre en compte le niveau linguistique des apprenants. Pour ce faire, j'ai exploité les descripteurs des compétences par niveaux édités par le « Cadre européen commun de référence pour les langues »<sup>91</sup>, ce qui m'a permis de comprendre ce que les élèves, que je ne connaissais pas avant le mois de septembre 2022, étaient capable de faire et ce à quoi ils devaient être entraîné pour atteindre le niveau linguistique visé.

Les élèves dont les compétences linguistiques étaient plus fragiles se situaient à un niveau A.2, tandis que les élèves les moins en difficulté correspondaient aux descripteurs des compétences du niveau B.1. Il est important de souligner que ces niveaux n'étaient pas fixes : un élève pouvait avoir un niveau A.2 en expression orale et un niveau B.1 en compréhension écrite. Il a fallu par conséquent prévoir une pédagogie différenciée dans mon projet d'exploitation.

Le sous-chapitre suivant permettra de prendre connaissance de manière précise des caractéristiques de chaque document exploité qui pourront être consultés dans les annexes de cette étude, les activités langagières entraînées et évaluées et les compétences visées par niveaux linguistiques.

---

<sup>91</sup> Nous invitons à consulter le document disponible en ligne à partir du site internet Eduscol qui propose des documents spécifiques à la consultation du référentiel pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes étrangères du CECRL. URL Eduscol : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl> [consulté la dernière fois le 30.05.2022] URL CECRL en format pdf : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté la dernière fois le 30.05.2022]

### **V.3 Agencement prévu pour la séquence : activités langagières et documents abordés**

La première séance de la séquence a été mise en place le 24 février 2022. Cette première étape a été construite sur la base de trois activités, pour ce faire la séance a été divisée en trois phases : une première d'introduction à la thématique, une deuxième de mise en action des élèves et une troisième d'approfondissement thématique. Initialement, j'avais prévu d'aménager ces activités dans une seule séance, toutefois il a été nécessaire de consacrer la troisième phase à une deuxième séance : cela m'a permis d'entrer plus dans le détail sur les premiers points culturels sur lequel repose l'entière séquence. Pour cette première séance des copies ont été distribuées aux élèves et les documents ont été régulièrement affichés au tableau.

Les objectifs linguistiques pris en compte pour cette première séance ont été : la réactivation de l'expression de la provenance et de la destination et une (ré)introduction de l'emploi de « um...zu » pour exprimer la cause. En plus, j'avais prévu de conduire les élèves à employer les expressions d'hypothèse, mais afin d'adapter « en cours de route » le contenu de la séance aux besoins linguistiques des élèves, ce point ne s'est pas relevé essentiel et a donc été mis en deuxième plan. Ces objectifs linguistiques ont été complétés par un vocabulaire spécifique tel que verbes comme « auswandern, emigrieren, [die Heimat] verlassen, [Asyl] beantragen » ou des substantifs comme « die Migration, der Flüchtling, das Exil, die Mehrsprachigkeit, die Integration, die Sprachbarriere, der kulturelle Austausch ». L'exploitation des documents A, B et C de ma séquence ont visé à atteindre ces objectifs linguistiques.

En ce qui concerne l'aménagement de la salle, afin de ne pas trop basculer les habitudes des élèves, j'ai choisi de laisser la même disposition des tables, c'est-à-dire en forme de U. J'ai essayé de varier, au cours de la séquence, les formes sociales de travail pour les adapter aux

différentes activités langagières : mon premier but était la favorisation des échanges, des mises en commun et d'un climat d'entraide.

Le document A<sup>92</sup> a été exploité pour créer un accroche culturel qui puisse être familier pour les élèves, en vue de la difficile thématique : une image représente une famille de « Flüchtlinge » (« réfugiés ») et est accompagnée par une carte qui montre le chemin parcouru de la Syrie à l'Allemagne. Effectivement, pendant cette première séance les élèves ont réactivé les connaissances apprises lors de la séquence « So fern, so nah » mise en place entre le mois de septembre 2021 et le mois d'octobre 2021 par Monsieur Schobel, ce qui a facilité la réactivation d'une partie du vocabulaire exploité durant cette nouvelle séquence. Ils ont ensuite pu réactiver les notions linguistiques nécessaires pour l'expression de la provenance et de la destination : pour ce faire, nous nous sommes concentrés sur l'emploi de la préposition « aus » et de la préposition « nach » qui demandent obligatoirement le datif.

Les élèves ont été guidés dans l'analyse de ce premier document iconographique par des « W-Fragen », c'est-à-dire les interrogatifs « Wer », « Woher und wohin », « Wie », « Warum » et « Welche Folgen » qui ont conduit la classe vers une contextualisation du document. Le but étant d'entraîner l'expression orale en interaction, les réponses données ont été écrites au tableau sous forme de mots-clés ou phrases infinitives.

Le travail conduit a aidé à exprimer le pays d'origine, le pays de destination, les sentiments compréhensibles par les expressions faciales, les raisons qui peuvent mener à laisser son pays d'origine et les conséquences que cela peut avoir sur la « nouvelle vie ».

---

<sup>92</sup> Chaque document a été nommé dans les fiches distribuées aux élèves comme « Dokument A », « Dokument B », « Dokument C » et ainsi de suite. Voir annexes.

La consigne proposée aux élèves a été : « Wir arbeiten jetzt mit den W-Fragen » : j'ai volontairement choisi d'employer le pronom « wir » pour cette toute première consigne afin de créer un espace de travail collaboratif, où l'enseignant est là pour guider les élèves vers la compréhension du document et pas pour les évaluer.

Les élèves ont pu spécifier qu'il s'agit d'une famille de huit personnes, dont deux parents, trois garçons et trois filles. En citant une élève dont le niveau linguistique se situe vers un A.2 : « Das ist eine Familie. » Cette réponse a tout de suite donné lieu à des autres réponses plus spécifiques par des élèves plus à l'aise dans l'expression orale : « Sie sind Flüchtlinge. » L'élève en question, en ayant exploité le terme qui intitule le document iconographique, a aidé la classe à surmonter la première greffe lexicale, c'est-à-dire le mot « der Flüchtling », d'où l'intérêt de demander à la classe : « So, was sind Flüchtlinge ? » Après un premier moment de désistement sur le sens de ce terme, une élève a répliqué : « Sie sind Migranten. »

Passer par un « mot transparent » a aidé l'entièreté des élèves à comprendre le mot « Flüchtling ».

Avoir des connaissances préalables a été essentiel pour les élèves. Si nous suivons les descripteurs du CECRL nous arrivons à comprendre pourquoi un élève a limité sa réponse à « Sie haben sechs Kinder » et un autre a réussi à formuler une phrase comme « Diese Familie hat einen Migrationshintergrund ». En effet, les locuteurs du niveau A.2 ont pu décrire avec des phrases courtes et simples la famille qu'ils voient : selon les descripteurs, le locuteur « peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. »<sup>93</sup> La

---

<sup>93</sup> Document CECRL disponible en ligne, p. 61.

famille, étant un sujet familier travaillé déjà depuis la classe de sixième, a permis aux élèves plus en difficulté de se sentir à l'aise lors de l'expression orale.

Le locuteur du niveau B.1 arrive à spécifier la particularité de la situation sociale des personnes décrites, parce qu'il « peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. »<sup>94</sup> Pour cette motivation, les élèves d'un niveau A.2 ont dû demander à leurs camarades de répéter leurs affirmations en vue des difficultés de compréhension. Toutefois, j'ai dû veiller à cette compréhension mutuelle en demandant régulièrement « Yan hast du verstanden ? » ou « Claire ist das klar ? ». Parfois, quelques élèves avaient du mal à demander de répéter, donc en passant par les connaissances basiques du « Klassendeutsch »<sup>95</sup>, je suggérais la question : « Kannst du wiederholen ? ». C'était intéressant de voir les expressions des visages après avoir proposé cette dernière formulation : ce genre de vocabulaire utiles à l'interaction était déjà connu par les élèves, mais semblait difficile à employer parce qu'ils n'étaient pas forcément habitués à échanger entre eux.

À la suite de cette première phase d'introduction, j'ai montré à l'écran le document B. La première intention était de respecter la suivante consigne : « Lest die folgenden Übersetzungen des deutschen Satzes „Das ist meine Meinung“. Klärt, in welchen Sprachen die Sätze stehen. Vergleicht die Wörter und benennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede. » À cause du minutage à respecter, nous n'avons pu compléter que la première partie de la consigne, c'est-à-dire comprendre quelle langue on pouvait repérer. L'intérêt de cette activité était de mettre les élèves en action. La question qui a guidé la préparation de cette activité a été : « Comment faire comprendre aux élèves la difficulté de comprendre une langue dont on ne connaît pas un

---

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> Spécifique vocabulaire utilisé en classe d'allemand pour interagir.

seul mot ? ». D'où l'idée de proposer ce tableau avec la traduction de la phrase « C'est mon avis » en langue russe, anglaise, turque, française, arabe, portugaise, espagnole et tchèque. Une réaction qui m'a totalement bouleversée est que la première langue repérée a été l'anglais et pas le français. Ensuite les élèves ont pu faire leurs hypothèses en employant la formulation « Das kann ... sein » : cette activité nous a permis de réviser le vocabulaire relatif aux langues, aux nationalités et aux pays, en demandant par exemple « Wo spricht man auf Arabisch ? ». La lecture des phrases en turc ou en russe (langues pas du tout connues par les élèves), nous a permis de vivre une expérience pédagogique ironique qui a conclu cette séance avec un esprit de bien-être commun.

Pour la deuxième partie de la consigne, j'ai décidé de ne pas demander ce travail comme individuel, en raison du manque de connaissances lexicales nécessaires pour accomplir cette tâche.

La deuxième séance a été consacrée à la mise en place du document C, qui a été réadapté d'un modèle d'activité du manuel scolaire *Wanderlust* pour classe de Terminale prenant en compte au centre de la carte heuristique les mots « Identität und Austausch ». Pour ma séance, j'ai pensé mettre en première place les termes « Diversität und Inklusion ». Autour de cette bulle centrale, il y avait cinq thématiques principales : « 1. die Bedeutung von Integration », « 2. Flüchtlinge im Alltag helfen », « 3. Gefühle », « 4. die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft bereichern » et « 5. die Probleme bei der Integration ». La consigne qui a guidé ce travail de *brainstorming* était : « Was assoziiert ihr zu den folgenden Themen ? ».

Pour cette activité, les élèves ont eu un temps de travail en binôme où ils ont pu interagir et échanger des leurs idées. Après ce temps d'échanges, la carte heuristique a été projetée au tableau et je notais les propositions (sous forme de groupes verbaux infinitifs) sous la bulle correspondante. Entre les propositions faites par les élèves, on peut trouver :

- Pour le premier point « die Bedeutung von Integration » : « ein Land verlieren, seine Heimat verlassen, Migranten aufnehmen, zwischen zwei Kulturen stehen, nicht ausgegrenzt werden, etc. » ;
- Pour le deuxième point « Flüchtlinge im Alltag helfen » : « solidarisch sein, jemanden herzlich willkommen heißen, jemanden unterstützen, eine Sprachkurs folgen, etc. » ;
- Pour le troisième point « Gefühle » : « Hoffnungen haben, Heimweh haben, glücklich sein, traurig sein, sich sicher fühlen, sich als Fremd fühlen, etc. » ;
- Pour le quatrième point « die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft bereichern » : « die Sprachbarriere überwinden, mit anderen Kulturen konfrontiert sein, Vorurteile bekämpfen, an einem kulturellen Austausch teilnehmen, etc. » ;
- Pour le dernier point « die Probleme bei der Integration » : « viele Dokumente machen, diskriminiert werden, Angst haben, keine Sprachkenntnisse haben, Unterschiede zwischen Kulturen finden, etc. ».

Donner aux élèves la possibilité de travailler en binôme et de consulter les notes de leurs autres cours avec Monsieur Schobel leur a permis de trouver des propositions avec plus de facilité et de repérer un fil conducteur entre la séquence « So fern, so nah » et la séquence « Migration, Mehrsprachigkeit und Integration ».

Comme nous pouvons le remarquer à partir des réponses reçues, une partie du vocabulaire employé fait partie des connaissances préalables et une partie reprend le vocabulaire vu lors de la première séance ensemble. Une autre partie du vocabulaire a été greffée au fur et à mesure des questions posées, par exemple une élève m'a demandé : « Wie sagt man 'connaissances linguistiques' auf Deutsch ? ». J'ai profité de la question pour faire réfléchir les élèves à la composition des noms en allemand et je leur ai demandé : « Wie sagt man 'langue' auf Deutsch ? » et j'ai noté la réponse au tableau, j'ai ensuite demandé : « Wie sagt man 'connaître' »



auf Deutsch ? ». Une fois que les élèves avaient repéré les termes « Sprache » et « kennen », je les ai aidés à en déduire le mot « Sprachkenntnisse ».

À la fin de la séance, des élèves ont répété par une expression orale en continu le contenu des bulles en prenant appui sur les notes.

Cette séance a conclu l'étape de notre séquence consacrée à l'expression orale en continu et en interaction.

À la maison, les élèves ont pu réaliser une expression écrite à l'aide du document D : un nuage de mots autour du terme « Heimat », autre notion centrale pour la séquence. Quelle image ont les élèves d'une « Heimat » ? Quels sentiments ou mots pourraient-ils y associer ?

La consigne qui a guidé cette activité a été : « Suche die Wörter aus, die am besten zum Begriff „Heimat“ passen und begründe deine Wahl. »

Demander aux élèves une justification a demandé une réactivation de l'emploi de « weil, denn, deshalb » qui font partie de notre projet linguistique entier.

Cette activité a été conçue pour être accessible aussi bien pour les élèves plus en difficulté que pour les élèves plus à l'aise. En effet, pour l'expression écrite, un locuteur A2 « peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». »<sup>96</sup>

Toutefois, seule une partie de la classe a fait le devoir et ces élèves m'ont demandé de corriger leurs fautes. J'étais satisfaite de voir que la plupart avait essayé de réactiver les connaissances

---

<sup>96</sup> Document CECRL disponible en ligne, p. 51.

linguistiques des deux premières séances, même si c'était par des phrases courtes (mais efficaces).

Un seul élève a manifestement utilisé un traducteur : cet évènement m'avait troublée et je voulais comprendre l'intérêt de faire un devoir à la maison (facultatif) entièrement à l'aide d'un traducteur. À la fin du cours, j'ai essayé de parler avec l'élève en question pour comprendre s'il rencontrait des difficultés spécifiques ou si nos deux premières séances n'avaient pas été claires. La réponse a été très vite donnée : il n'aimait pas réviser à partir de copies de cours ou d'un manuel, mais voulait quand même essayer de produire quelque chose en allemand.

Dans ces cas, je considère qu'insister trop sur l'inutilité d'utiliser un traducteur n'aurait pas été productif. J'ai par conséquent essayé de lui expliquer qu'aujourd'hui nous avons la chance de pouvoir exploiter des outils numériques parfois plus attractifs. C'est grâce à cet échange que j'ai commencé à préparer un *Quizlet* pour proposer un instrument de révision accessible et agréable pour les différents profils des élèves : une nouvelle différenciation pédagogique à laquelle j'ai essayé de veiller pendant toute la séquence.

La séance suivante a été mise en place lors d'une visite conseil du tuteur INSPE Monsieur David Lagache. L'activité langagière envisagée était la compréhension de l'écrit à partir d'un extrait du roman de Julia Rabinowich *Dazwischen : Ich*. Les activités menées lors de la première et de la deuxième séance ont aidé les élèves à trouver des accroches linguistiques. Il s'agissait d'une réactivation du vocabulaire en passant par les mots des trois personnages : la compréhension de ce texte nécessite l'identification du ton de l'extrait, des éléments extralinguistiques et linguistiques. Pour ce faire, la consigne était la suivante : « Suche Informationen zu diesen Begriffen und zitiere den Text : 1. Die Quelle ; 2. Der Ort ; 3. Die Personen ; 4. Das Ziel des Treffens ; 5. Die Gefühle der Personen ».

Selon les descripteurs du CECRL, un élève de niveau A.2 « peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé »<sup>97</sup>. Le texte choisi que j'avais choisi est d'une longueur adéquate, mais la langue employée n'est pas complètement relative au vocabulaire quotidien. Mon premier objectif a été comprendre de quelle façon je pouvais faciliter l'accès au document à ces élèves : une étude du paratexte (« die Quelle ») par une question de compréhension générale (correspondante à la question « Was ist das für ein Dokument ? ») nous a permis d'entraîner la compréhension globale du texte. En plus, nous avons pu analyser le titre du roman et l'importance du mot « Dazwischen » (en réactivant l'expression « zwischen Kulturen stehen »). Les élèves ont été aussi conduits à définir le contexte du document par des savoir-faire généraux. Pour faciliter la compréhension du texte, les mots inconnus ont été paraphrasés en allemand à l'aide d'un vocabulaire plus simple en note de bas de page.

En ce qui concerne les élèves moins en difficulté qui se situent à un niveau B.1, ils sont capables de « lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension ».<sup>98</sup>

Afin de permettre aux élèves d'avancer dans la compréhension du texte, le repérage des trois personnes a été fondamental : cela nous a permis d'imaginer la situation de la façon la plus concrète possible. Après avoir identifié Madina, son père et le fonctionnaire, nous avons pu trouver les extraits qui correspondent à l'identification des personnes (quel passage correspond à qui).

---

<sup>97</sup> Document CECRL disponible en ligne, p. 57.

<sup>98</sup> *Ibid.*

Le quatrième point d'analyse, « Das Ziel », nous a permis de réfléchir à la raison pour laquelle ils sont là (ligne 3 du texte : « Warum sind Sie da ? »). Cette étape visait aussi à réactiver le vocabulaire vu pendant les deux autres séances (« die Hoffnungen und die Folgen ») et à réutiliser l'expression du but par « um...zu ». Parmi les réponses données, nous avons obtenu « Sie sind da, um Asyl zu beantragen » ou « Sie treffen einen Funktionär, um Hilfe zu suchen. »

Le dernier point, en s'appuyant surtout sur le vocabulaire vu ensemble jusqu'à cette troisième séance, visait à réactiver l'ensemble des connaissances linguistiques : « Madina hat Hoffnungen », « Madina fühlt sich sicher », « Der Funktionär ist streng ».

Pour réaliser cette activité linguistique, les élèves ont eu un temps de lecture individuelle. Pendant ce temps, je circulais dans la classe et remarquais qu'ils se consultaient entre voisins pour s'aider : un esprit de travail collaboratif était en train de se développer toujours plus.

La phase de mise en commun a été faite grâce à l'emploi du tableau pour repérer avec plus de facilité les lignes citées par les élèves.

Cette activité langagière a demandé une séance supplémentaire pour être complétée : lors de cette quatrième séance, les élèves ont travaillé en binômes ou trinômes et avec des couleurs. Ils ont attribué à chaque personnage une couleur pour pouvoir souligner toute information concernant la personne. Cela nous a conduits à remplir un tableau divisé en trois parties : une pour Madina, une pour son père et une troisième pour le fonctionnaire. Chaque élève a eu l'opportunité de communiquer une ou plusieurs informations trouvées et le tableau a pu être complété à l'aide de phrase infinitives. Par exemple, dans la rubrique consacrée à Madina, les élèves ont inséré : « Als Sprachlehr agieren », « böse Worte übersetzen » ; pour son père : « wütend werden », « in der Luftblase der Sprachlosigkeit sein » ; pour le fonctionnaire : « nichts wissen », « dumme Fragen stellen ». Le mot central de cette étape a été

« Sprachlosigkeit » (incapacité de parler) : afin d'expliquer aux élèves le sens de ce terme, qui n'a pas de traduction littérale en français, nous avons procédé à un « découpage » des unités de sens.

Lors de la cinquième séance, l'activité langagière entraînée a été la compréhension de l'oral, au moyen d'une vidéo-reportage extraite du manuel scolaire *Wanderlust*<sup>99</sup> pour classe de Terminale (p. 175). Les objectifs culturels de cette séance étaient basés sur des événements socio-politiques qui ont basculés la stabilité du système allemand en 2015 : la « vague de réfugiés », l'identification des différents partis politiques tels que CDU/CSU, SPD et AfD, comprendre qui était Angela Merkel à l'époque et qui lui a succédé aujourd'hui. Pour atteindre ce but, j'ai essayé d'inclure surtout des élèves qui suivent la spécialité « Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques », mais qui d'habitude ne se montrent pas très actifs pendant le cours. Cette activité m'a donc aidée à trouver une accroche qui puisse faire converger les intérêts de la classe. Afin de rester neutre et de ne pas transformer cette séance en un débat politique, j'ai attiré l'attention des élèves sur la définition des acronymes CDU/CSU, SPD, AfD et la définition du rôle du « Bundeskanzler ». Ces informations ont été notées au tableau pour permettre aux élèves d'avoir une bonne contextualisation avant de regarder le document audio-visuel. Cette phase d'introduction nous a permis de comprendre ce qu'est la « Willkommenskultur » (« culture d'accueil ») en Allemagne. Une consigne spécifique a guidé cette activité pour limiter le champ de recherche et de compréhension :

---

<sup>99</sup> La première vidéo qui avait été choisi était un extrait de *slam poetry* de la poète Faten El-Dabbas qui raconte l'histoire de sa fuite de la Palestine, de ses origines, de son passé et de son avenir et de la vie entre la Palestine et l'Allemagne. Toutefois, il a fallu trouver un document audio-visuel plus adapté aux compétences des élèves. Suite à des échanges avec mon tuteur de terrain et mon tuteur INSPE, j'ai donc choisi de proposer un document plus accessible mais qui aurait permis aux élèves de connaître l'histoire d'un réfugié divisé entre deux pays. URL pour la vidéo de Faten El-Dabbas : <https://www.youtube.com/watch?v=PuxcLSj29MI> [dernière consultation le 31.05.2022]

1. Lest zuerst die Kulturbox.
2. Macht generelle Notizen.
3. Sucht Informationen über: Herkunft, Alter, Ausbildung, Beruf, Wohnort, Meinung zur politischen Situation.

Le troisième point a été développé par un tableau divisé en deux parties qui présentait d'un côté les informations à rechercher et de l'autre côté les informations trouvées.

J'ai essayé de varier le niveau de difficulté de la compréhension, afin que même les élèves les plus en difficulté puissent comprendre des informations et prendre part à l'activité. Un locuteur de niveau A.2 est capable de « comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi) ». <sup>100</sup> Un locuteur plus avancé de niveau B.1 peut repérer plus de détails étant donné qu'il « peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant ». <sup>101</sup>

Une difficulté commune à tous les élèves a été l'accent syrien de la personne qui parlait : cela nous a permis de mieux comprendre la question du « plurilinguisme » et de l'« intégration ».

En suivant le projet d'écoute prévu, j'ai laissé les élèves prendre connaissance de la totalité du document une première fois. Après le premier passage, certaines informations, comme l'âge, la formation et la provenance, avaient déjà été repérées. J'ai noté au tableau les propositions faites par les élèves et j'ai montré la vidéo une deuxième fois : les premières informations ont été confirmées et d'autres concernant l'avis de la personne sur la question politique, sa

---

<sup>100</sup> Document CECRL disponible en ligne, p. 55.

<sup>101</sup> *Ibid.*

profession et son lieu de résidence, avaient été trouvées. Pour confirmer ou nier des propositions, nous avons écouté et regardé la vidéo une troisième fois. Au fur et à mesure, les informations confirmées étaient laissées au tableau, tandis que celles niées ont été effacées.

À la fin de l'activité, les informations ont été recopiées dans le tableau. Cela nous a permis de résumer les informations par une expression orale en continu : j'ai demandé à des élèves qui n'avaient pas beaucoup parlé de faire une synthèse à l'aide de leurs notes, ce qui a permis à toute la classe de contrôler l'exactitude des informations reportées sur leurs cahiers.

À l'issue de cette compréhension de l'oral, j'ai mis en place des outils de remédiation linguistique avant la réalisation du projet final et de l'évaluation afin de m'assurer que tous les élèves pouvaient avoir accès à un niveau de compréhension et d'expression (écrite et orale) plus ou moins similaire.

#### **V.4 Résultats obtenus et remédiation : projet final et évaluation sommative**

Dans le projet linguistique de cette séquence, j'avais inclus l'expression de la cause par l'emploi des conjonctions « weil » et « denn », des adverbes « nämlich » et « deshalb/deswegen/darum », et de l'expression « aus diesem Grund ». Les activités d'expression orale et d'expression écrite m'ont permis de comprendre que la syntaxe gênait l'emploi : ils rencontraient des difficultés à comprendre où placer le verbe.

À la fin de la dernière séance décrite, j'ai distribué des fiches pour revoir ce point de grammaire. Avant tout, j'ai souligné qu'on allait passer au français pour marquer la coupure avec l'emploi de l'allemand : « Jetzt sprechen wir auf Französisch ». Le passage au français leur a sans doute facilité la tâche. Après avoir revu ensemble l'expression de la cause, nous avons procédé à deux exercices à l'oral : un premier pour l'emploi de « weil » et « denn » et un deuxième pour

l'emploi de « nämlich, deshalb/deswegen/darum, aus diesem Grund ». Ces deux exercices nous ont permis de réactiver le vocabulaire vu tout au long de la séquence.

Pour permettre aux élèves d'alterner les formes sociales de travail, nous avons réalisé la dernière séance avant l'évaluation en salle informatique. Ce choix a été fait surtout sur la base des outils nécessaires à la mise en place de la séance : chaque élève avait besoin d'un ordinateur (ou d'un téléphone portable) et d'une connexion à internet.

En début de cours j'ai distribué des fiches pour l'explication du projet final. J'ai profité du tableau blanc interactif pour montrer aux élèves le document et leur expliquer les attendus (même si chaque passage était expliqué). Ce projet final a été évalué, mais réalisé à la maison par manque de temps. Il est important de rappeler que je voyais les élèves une seule fois par semaine et que nous n'avions que deux autres séances ensemble (une consacrée à l'évaluation de la compréhension écrite et une à la correction du devoir sur table). Les critères d'évaluation étaient disponibles sur la plateforme *Pronote* consultée quotidiennement par les élèves : respect de la consigne et cohérence du texte (2 points), respect de la syntaxe et phrases subordonnées (2 points), emploi de weil/deshalb/nämlich/aus diesem Grund (3 points), emploi du vocabulaire étudié en cours (3 points). L'expression écrite a été évaluée sur 10, tout comme la compréhension de l'écrit.

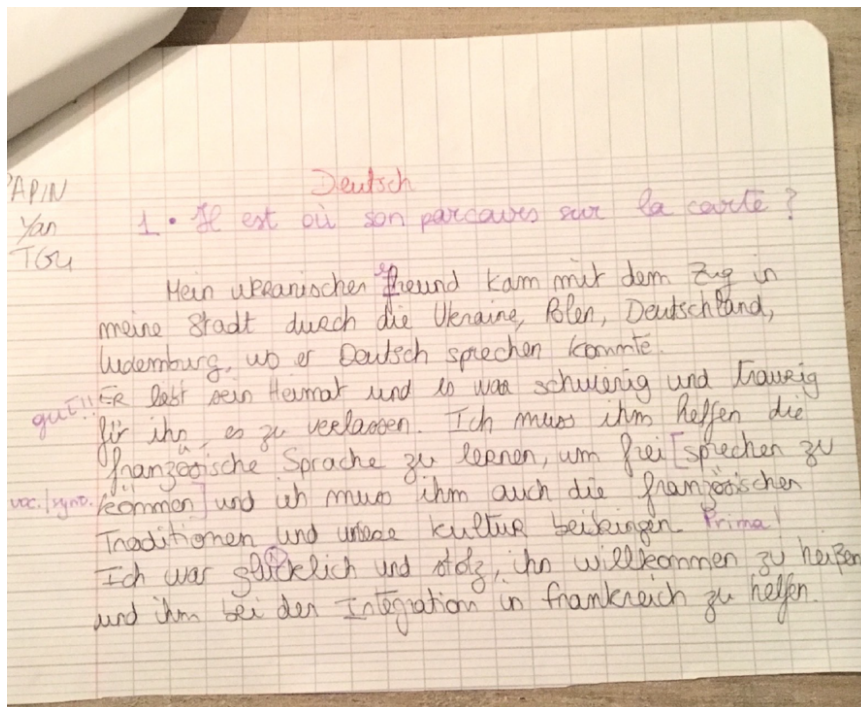
Le premier point du projet final était consacré à la réalisation d'un parcours sur une carte géographique de l'Europe: « Dein ukrainischer Brieffreund wird während dieser Kriegszeit bei dir aufgenommen und er kann nur Deutsch.

1. Zeichne seinen Weg auf der Karte! »

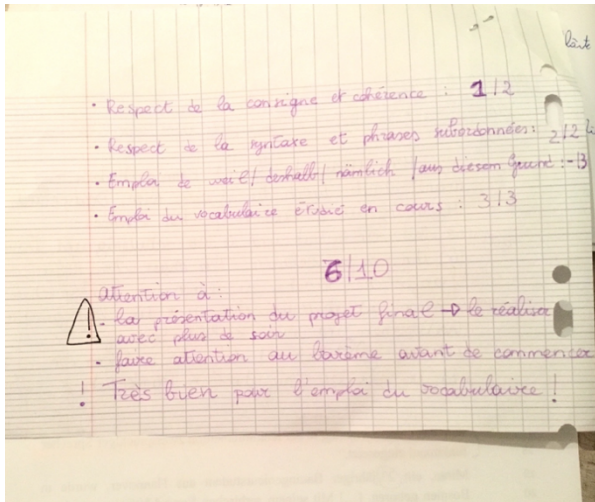
Cette étape a conduit les élèves à contextualiser la suite de leur projet : d'où le correspondant vient-il ? Où va-t-il ? Par quels pays va-t-il passer pendant son voyage ?



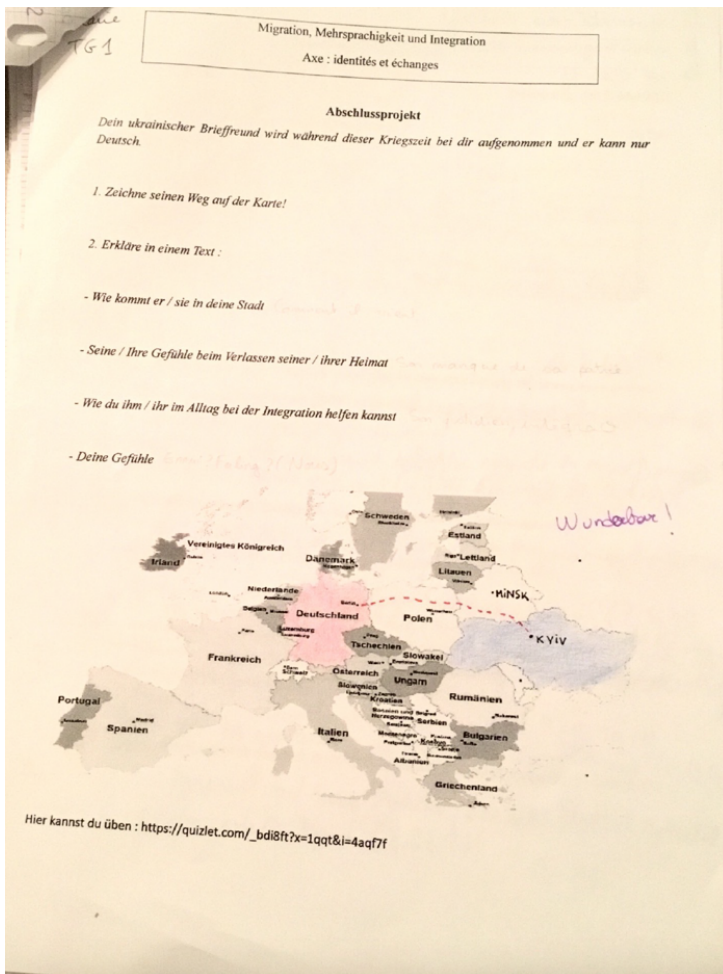
Quand j'ai réfléchi à la réalisation pratique de ce projet final, je considérais qu'un tel début aurait donné confiance aussi aux élèves qui se sentent moins à l'aise avec l'expression écrite. Malgré cela, il y a eu des cas d'élèves qui n'ont pas réalisé ce premier point ou qui ne l'avaient pas considéré « très utile ». Ces manques ont été bien sûr pris en considération lors de l'évaluation selon le critère « respect de la consigne et cohérence du texte ». Voici un exemple :



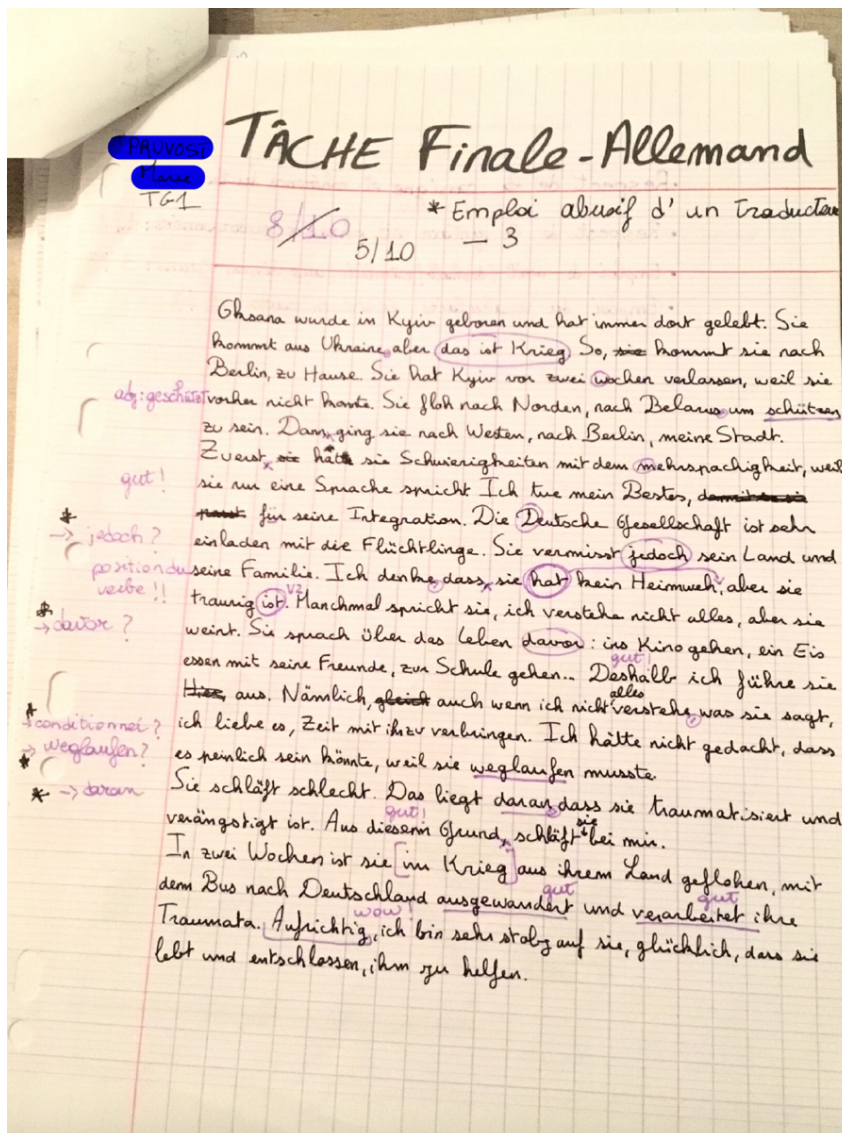
L'élève en question n'a pas du tout créé de parcours, en plus le projet final a été rendu sur un morceau de papier, sans même répondre ou faire attention aux critères d'évaluation. Il a toutefois une bonne qualité de langue et est très actif pendant les séances, à l'oral comme à l'écrit. J'ai essayé dans l'évaluation d'être équilibrée : j'ai apprécié le bon emploi du vocabulaire vu ensemble pendant la séquence, mais j'ai invité l'élève à veiller au barème et à la présentation du projet final.



Une deuxième réflexion pourrait porter sur le cas d'une élève très investie en classe, mais en difficulté à l'écrit. En effet, même si elle a préparé un beau parcours sur la carte, elle a abusivement employé un traducteur en ligne :



La première étape du projet était effectivement assez soignée : elle a colorié le pays d'origine de son amie, en spécifiant aussi la ville de départ, et le pays de destination, en spécifiant que la ville où elle « vit » est Berlin. Son expression écrite était graphiquement compréhensible et rendue avec le parcours. Toutefois, comme nous pouvons le voir à partir des corrections apportées, en accord avec mon tuteur de terrain Monsieur Schobel, elle a été pénalisée de trois points par rapport à la note initiale (elle est passé de 8/10 à 5/10). Il est important de souligner que la grille d'évaluation publiée sur *Pronote* indiquait cette conséquence en cas d'emploi d'un traducteur.

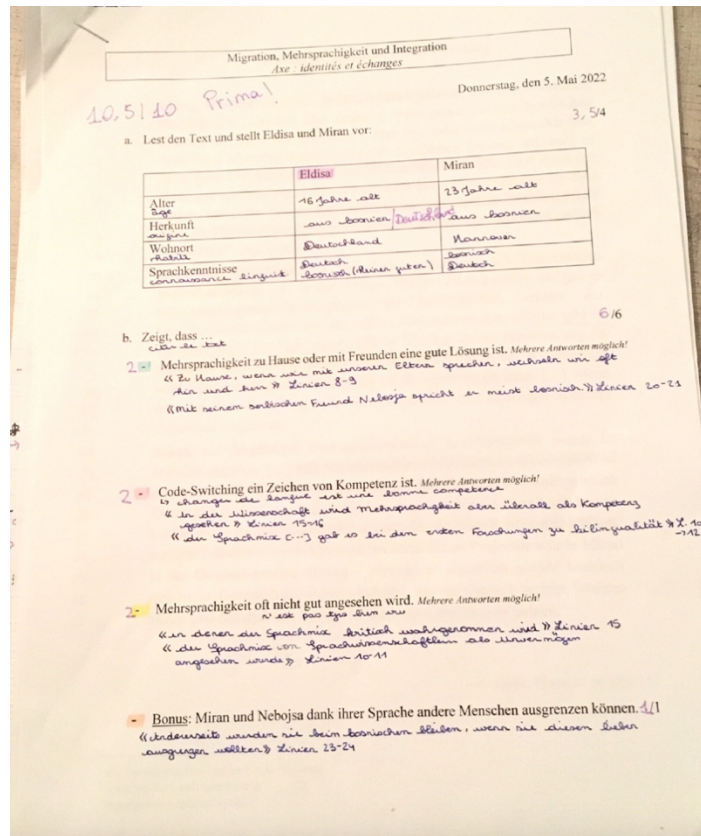


La correction des copies a été faite en autonomie, mais dans des cas spécifiques comme celui que je viens de présenter, j'ai consulté mon tuteur qui m'a conseillé une méthode qui puisse pénaliser les élèves qui n'ont pas assez travaillé, par rapport à ceux qui ont fait un travail en autonomie au risque de faire des erreurs.

Les évaluations de la compréhension écrite ont montré que les élèves étaient plus à l'aise avec cette activité langagière. Celle-ci a été effectuée en classe pendant l'avant-dernière séance. Le texte proposé aux élèves était un extrait d'un article scientifique tiré du manuel scolaire *Impulse* pour classe de Terminale. La thématique centrale était la pratique du *code-switching* (« alternance codique ») dans le cas de deux personnes, Eldisa et Miran, deux jeunes vivants en Allemagne et parlant plusieurs langues vivantes (grâce aux origines de leurs parents, aux amitiés et au lieu de naissance). Les élèves ont dû remplir un premier tableau demandant l'âge, l'origine, le domicile et les connaissances linguistiques des deux personnes dont il est question dans le texte. Cette première activité était accessible aussi aux élèves locuteurs A.2, et elle a été globalement bien exécutée. Cette première étape donnait lieu à 4 points au total.

La deuxième partie de l'épreuve suivait la consigne « Zeigt, dass... » : les élèves étaient déjà habitués à ce type de formulation et savaient que pour « montrer » ce qui était demandé, il fallait renvoyer aux lignes du texte. Pour m'assurer que c'était clair pour toute la classe, nous avons lu ensemble les consignes avant de commencer l'épreuve. Cette deuxième activité pouvait rapporter un maximum de 10 points avec l'ajout d'une question « bonus » à valeur d'un point.

L'exemple de copie que reproduit ci-dessous appartient à une élève très timide et qui ne parle pas beaucoup en classe, mais qui est très studieuse.



Cette épreuve, comme aussi l'expression écrite, lui a permis de montrer ses compétences et son engagement. D'où l'importance de toujours prêter attention à la dimension psychologique : remarquer s'il y a des causes pour leur manque d'envie dans la matière, si des activités extra-scolaires demandent beaucoup d'efforts, si à la maison le climat d'étude n'est pas favorable, si l'interaction sociale peut causer de l'anxiété, etc.

Lors de la dernière séance, réalisée la semaine après les épreuves de spécialité du Baccalauréat 2022, plus de la moitié de la classe était absente. J'ai dû donc adapter l'organisation de la séance aux profils linguistiques des élèves et à leurs besoins.

Après une première phase de consigne des devoirs notés et d'accueil des élèves, nous avons corrigé la compréhension de l'écrit. Tous les élèves avaient le texte et leurs réponses sous les yeux et j'ai affiché à l'écran la page dédiée aux activités pour pouvoir noter leurs réponses au tableau. J'ai essayé de demander à chaque élève de répondre à une question : afin de créer un

cadre de travail collaboratif aussi pour cette dernière séance, je demandais régulièrement à ses camarades s'ils étaient d'accord avec la réponse ou s'ils avaient quelque chose à ajouter.

Un point qui a suscité des doutes chez la plupart des élèves était la notion d'« origine » : qu'est-ce que l'origine d'une personne ? Est-ce qu'on en a une ou plusieurs ? Qu'est-ce qui détermine l'origine d'une personne ?

Le fait qu'à la fin de la séquence, l'ensemble de la classe m'ait posé la question « Madame, mais qu'est-ce qu'on entend par origine ? » m'a laissé penser que pour eux, contrairement à ce qui avait été le cas au début, il n'était plus directement évident de savoir par quoi « culture » et « origine » pouvaient être déterminées.

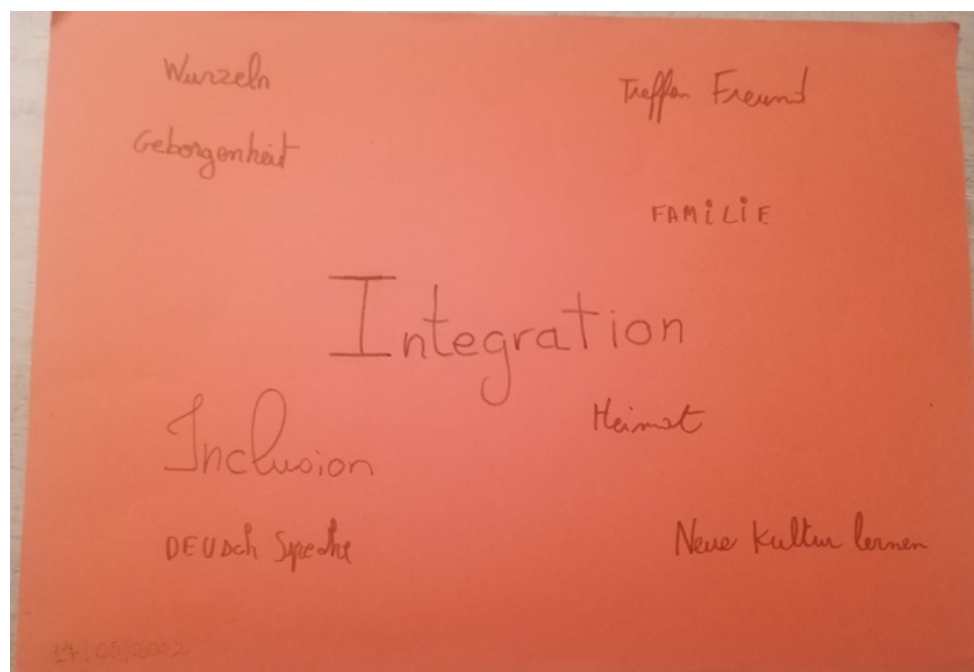
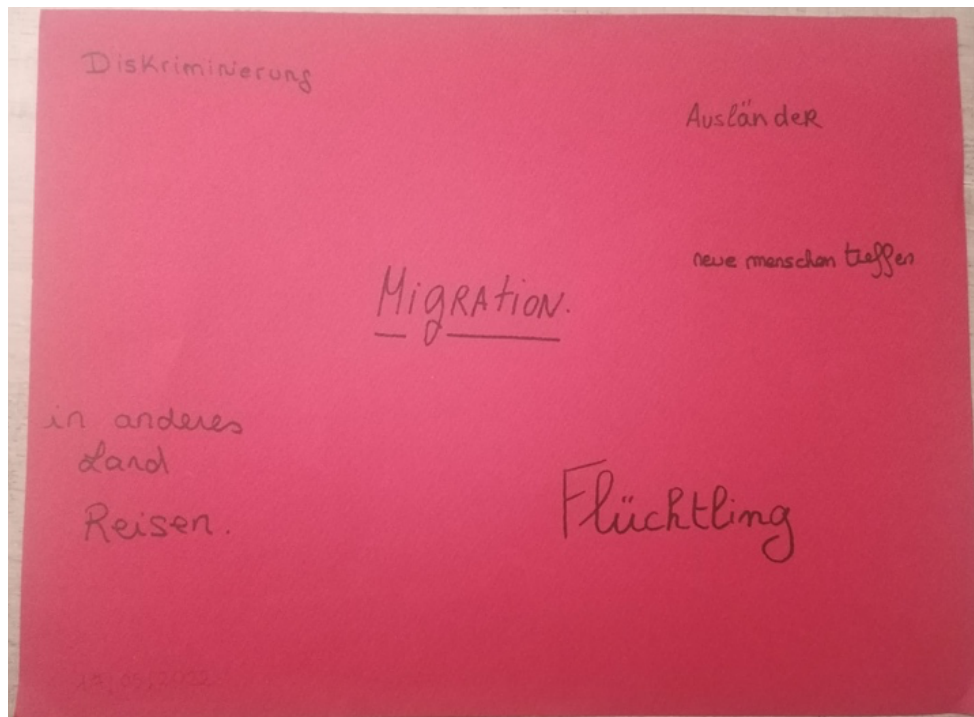
Une interaction très vive entre les élèves est née à la suite de ma question : « Eldisa wurde in Deutschland geboren und spricht Deutsch, aber sie spricht auch Bosnisch mit ihren Eltern. Ist Eldisa Deutsche oder Bosnierin? »

Certains élèves ont répondu « Bosnierin », d'autres on fait remarquer qu'elle est née en Allemagne et parle l'allemand et qu'elle est donc allemande. Deux autres élèves sont intervenues pour remarquer qu'Eldisa ne pouvait pas être limitée qu'à la culture bosniaque ou à la culture allemande, mais qu'elle est influencée par les deux à la fois.

Cet échange a été un grand pas vers l'amélioration de l'interaction en classe. Nous avons finalement proposé une activité en deux groupes. Une première question a été posée pour démarrer l'activité : « Was sind die Schlüsselbegriffe unseres Unterrichts ? »

Parmi les réponses données, nous avons noté : « Mehrsprachigkeit, Flüchtlinge, Migration, Integration, Herkunft ». Chaque groupe a choisi un mot : le premier groupe s'est concentré sur le terme « Migration » et le deuxième sur « Integration ». Chaque groupe était composé d'environ 4 élèves et chacun pouvait formuler une phrase en allemand à partir de la base « Für mich bedeutet Migration/Integration... » ou « Ich glaube/denke, dass Migration/Integration...

ist ». Après avoir prononcé leurs avis, chacun a pu écrire un mot ou une phrase qui servaient à résumer l'idée. Comme nous pouvons le voir sur les images, les élèves ont commis des fautes de syntaxe ou d'orthographe. Après avoir reçu les fiches remplies, nous avons vu ensemble une version correcte des termes en question.



## V.5 Perspectives

Pour conclure ce travail de recherche pédagogique, j'aimerais préciser qu'une suite est envisageable à partir de la situation actuelle provoquée par la guerre en Ukraine. L'idée d'un tel prolongement m'est venue à l'occasion du projet final conçu pour cette séquence pédagogique.

L'invasion de l'Ukraine par la Russie le 24 février 2022 a provoqué une nouvelle vague de réfugiés politiques en Europe, et elle a tout de suite eu des répercussions aussi sur l'enseignement et son organisation. Les interrogations qui surgissent dans le milieu scolaire au sujet de cette guerre sont toujours plus répandues. Un enseignant du second degré a le devoir de respecter le principe de neutralité politique et de formation des citoyens, il doit donc adopter des réflexes en la matière.

Dans la perspective d'exploiter ou de prolonger la thématique abordée dans la séquence que j'ai réalisée avec mes élèves de Terminale, on peut souligner l'importance des documents mis à disposition par le réseau de formation des enseignants Canopé. Ceux-ci comprennent des ressources permettant à l'enseignant de comprendre comment s'informer et décrypter le flux d'informations concernant la guerre en Ukraine<sup>102</sup>, ainsi que des publications qui donnent l'opportunité de réfléchir à la construction d'une séquence s'appuyant sur ces faits d'actualité.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Cet article est disponible en ligne sur le site internet du réseau Canopé, *Guerre en Ukraine : comment s'informer et décrypter les flux d'informations ?*, publié le 14.04.2022. URL : <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/guerre-en-ukraine-comment-sinformer-et-decrypter-les-flux-dinformations.html> [dernière consultation le 01.05.2022]

<sup>103</sup> Une autre publication du réseau Canopé, *Aborder la guerre en Ukraine avec vos élèves*, permet de comprendre comment aborder la crise ukrainienne en classe. URL : <https://www.reseau-canope.fr/aborder-la-guerre-en-ukraine-avec-vos-eleves> [dernière consultation le 01.06.2022]. Le site



Une telle perspective permettra de réfléchir à des questions institutionnelles telles que l'accueil d'un élève allophone et la différenciation pédagogique qu'elle nécessite de mettre en place.

En vue d'une possible expérimentation en collège, on pourrait envisager une exploitation pour une classe du cycle 4 (5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>). La thématique exige sûrement une (ré)adaptation de la séquence, voire une recherche de documents plus appropriés sur le plan linguistique. Il faut en effet relever la difficulté de l'extrait de *Dazwischen : Ich* que nous avons exploité avec une classe de Terminale de niveau B.1. Pour une classe du cycle 4, l'obstacle ne serait pas seulement la langue, mais aussi l'implicite qui caractérise le document. À cet égard, même avec la classe choisie, il y a eu un travail assez profond sur le côté implicite qui n'a pas été tout de suite évident : d'où l'importance de guider les élèves vers la compréhension. Si la séquence avait pu être prolongée, j'aurais sans doute consacré plus de temps à cette compréhension de l'écrit en approfondissant les réflexions suivantes : pourquoi Madina décide-t-elle de ne pas traduire fidèlement les mots du père ? Pourquoi cette responsabilité doit-elle forcément tomber sur elle ? Pourquoi le père n'arrive-t-il pas à sortir de sa « bulle d'incapacité de parler » ? Ces réflexions exigeraient également des compétences linguistiques que les élèves de la classe choisie ne possèdent pas encore.

Donc, dans le cadre d'une exploitation pédagogique avec des élèves de collège, il serait plus pertinent de choisir des textes plus accessibles. Internet nous permet de trouver des ressources pédagogiques adaptées aussi à un jeune public : comment expliquer clairement ce qu'il se passe en Ukraine à des élèves de 11 ou 12 ans ? Un exemple pourrait être tiré du site « Hanisauland

---

de l'académie de Poitiers propose une page internet consacrée à la compréhension de l'actualité russe et ukrainienne. URL : [https://ww2.ac-poitiers.fr/hist\\_geo/spip.php?article2103](https://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?article2103) [dernière consultation le 01.06.2022].

– Politik für dich », soutenu par la Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) et spécialisé dans l'explication de sujets d'actualité pour enfants.<sup>104</sup>

Les déclinaisons culturelles « Voyage et migration » et « Rencontre avec d'autres cultures » permettraient de réfléchir aux différents modes de vie, à la diversité au sein d'une même aire linguistique ou encore à des repères géographiques et historiques.

L'étude disciplinaire comme l'analyse pédagogique ont démontré qu'une thématique actuelle peut être accessible aussi à un jeune public, à condition de choisir la juste approche et le matériel pédagogique adapté aux compétences linguistiques des locuteurs.

---

<sup>104</sup> Un article a été publié par Christiane Toyka-Seid, *Ukraine-Krieg 2022*. URL : <https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/u/ukraine-krieg> [dernière consultation le 01.06.2022].

## Bibliographie

### 1. Corpus primaire

Rabinowich, Julya, *Dazwischen: Ich*, München, Carl Hanser [2016], 2018.

### 2. Corpus secondaire

Rabinowich, Julya, *Dazwischen: Wir*, München, Carl Hanser, 2022.

Rabinowich, Julya, *Die Erdfresserin*, Wien, Deuticke 2012.

Rabinowich, Julya, *Spalkopf*, Wien, Deuticke, 2011.

### 3. Études théoriques et critiques

Adelson, Leslie A., « Against Between: A Manifesto », *New Perspectives on Turkey*, 2003, n° 28, p. 19-36. Version allemande : « Against Between – Ein Manifest gegen das Dazwischen », in *Transkulturalität. Klassische Texte*, bearbeitet von Andreas Langenohl, Ralph J. Poole und Manfred Weinberg, Bielefeld, Transcript, 2015, p. 125-138.

Bacqué, Marie-Hélène et Biewener, Carole, « L’empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, 2013/3, n° 173, p. 25-32. URL : <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-3-page-25.htm> [dernière consultation le 04.06.2022].

Barou, Jacques, « Les enfants ‘perdus’ des demandeurs d’asile. Désarrois parentaux et réactivité infantine », *Journal des africanistes*, n° 82, 2012, p. 145-162.

Battisti, Diana, « Segreti e bugie: viaggio nella scrittura di Julya Rabinowich », *LEA Lingue e letteratura d’Oriente e d’Occidente*, n. 4, p. 3-23. URL : <https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea/article/view/7660> [dernière consultation le 05.06.2022].

- Bergen, Doris L., « The Nazi Concept of ‘Volksdeutsche’ and the Exacerbation of Anti-Semitism in Eastern Europe, 1939-1945 », *Journal of Contemporary History*, vol. 29, n° 4, 1994, p. 569-582.
- Berlingoff, Marcel, « Geschichte der Migration in Deutschland », Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), 14.05.2018. URL : <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252241/deutsche-migrationsgeschichte> [dernière consultation le 01.06.2022].
- Bhabha, Homi K., *The Location of Culture*, London / New York, Routledge, 1994.
- Bischoff, Doerte, Komfort-Hein, Susanne, *Literatur und Exil. Neue Perspektiven*, Berlin, De Gruyter, 2014.
- Blum-Barth, Natalia, « Chamisso-Literatur. Einige Anmerkungen zu ihrer Definition, Provenienz und Erforschung ». URL : [https://literaturkritik.de/id/18242#\\_ftn2](https://literaturkritik.de/id/18242#_ftn2) [dernière consultation le 01.06.2022].
- Bossuroy, Muriel et Jouve, Perrine, « Les enfants qui jouent le rôle d’interprète pour leurs parents : de la parentification à la parentalisation », *Dialogue*, n° 223, 2021, p. 175-193. DOI : <https://doi.org/10.3917/dia.233.0175> [dernière consultation le 05.06.2022].
- Craïș, Alexa et Gobbé-Mévellec, Euriell, « Allemagne – la crise des réfugiés de l’été 2015. Quelle(s) réponse(s) dans l’album pour la jeunesse germanophone ? », *Livre ensemble : L’album pluriculturel comme espace de recontre avec l’autre*, 14/2019, p. 2-3. DOI : <https://doi.org/10.4000> [dernière consultation le 05.06.2022].
- Deleuze, Gilles et Guattari, Felix, *Capitalisme et schizophrénie 2: Mille plateaux*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.
- Ette, Ottmar, *ZwischenWeltenSchreiben. Literaturen ohne festen Wohnsitz*, Berlin, Kulturverlag Kadmos, 2006.
- Foroutan, Naika; Schäfer, Isabel, « Hybride Identitäten – Muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa », Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), 23.01.2009. URL : <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa/> [dernière consultation le 01.06.2022].

- Garrau, Marie, « Agentivité ou autonomie ? Pour une théorie critique de la vulnérabilité », *Genre, sexualité et société*. DOI : <https://doi.org/10.4000/gss.6794> [dernière consultation le 01.06.2022].
- Giglio, Marcelo et Arcidiacono, Francesco, *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*, Bern, Peter Lang, 2017.
- Haicault, Monique, « Autour d'agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre », *Rives méditerranées, Rives méditerranéennes*, n° 41, 2012, p. 11-24. URL : <https://journals.openedition.org/rives/4105> [dernière consultation le 01.06.2022].
- Hähnel-Mesnard, Carola, « D'une langue à l'autre : exil, identité, écriture chez Olga Grjasnova, Julya Rabinowich et Vladimir Vertlib », *Tsafon*, 75/2018, p. 97-112. URL : <https://journals.openedition.org/tsafon/592> [dernière consultation le 01.06.2022].
- Hanewinkel, Vera, « Fluchtmigration nach Deutschland und Europa: Einige Hintergründe », Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), 15.12.2015. URL : <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdosiers/217369/fluchtmigration-nach-deutschland-und-europa-einige-hintergruende/> [dernière consultation le 01.06.2022].
- Hardtke, Kleine, Thomas Johannes et Payne, Charlton, *Niemandsbuchten und Schutzbefohlene: Flucht Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2017.
- Hess, Rémi; Mutuale, Augustin; Caille, Christine; Cormery, Anne-Claire; Gentes, Déborah, « L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même », *Le Télémaque*, n° 149, 2016/1, p. 139-152. DOI : <https://doi.org/10.3917/tele.049.0139> [dernière consultation le 01.06.2022].
- Hillebrand, Ernst, « L'Allemagne face à l'immigration et à l'intégration », *Revue internationale et stratégique*, 2009/2, n° 74, p. 172-181. DOI : <https://doi.org/10.3917/ris.074.0172> [dernière consultation le 01.06.2022].
- Hein, Kerstin, *Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa*, Bielefeld, Transcript, 2006, p. 54 et suivantes.
- Hymes, Dell, « Models of the Interaction of Language and Social Life », *Journal of Social Issues*, 23, 2/1967, p. 8-38.

- Jeannotte, Marie-Hélène, « L'identité composée : hybridité, métissage et manichéisme dans *La saga des Béothuks*, de Bernard Assiniwi, et *Ourse bleue*, de Virginia Pésémapéo Bordeleau », *International Journal of Canadian Studies*, n° 41, p. 297–312. URL : <https://doi.org/10.7202/044172ar> [dernière consultation le 20.04.2022].
- Kermani, Navid, *Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime*, München, Beck, 2009.
- Kiesel, Harald (traduit par Bernard Friot), « Le marché allemand du livre pour la jeunesse », *La revue des livres pour enfants*, n° 71, 2001, p. 68-72. URL : [https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues\\_document\\_joint/PUBLICATION\\_4460.pdf](https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_4460.pdf) [dernière consultation le 23.04.2022].
- Klein, Evelyn, Anderl, Gabriele et Leidinger, Hannes, « Österreichs Rolle bei der jüdischen Emigration aus der Sowjetunion », Zukunftsfonds der Republik Österreich, 11.11.2011. URL : [http://www.zukunftsfonds-austria.at/abstracts/P08-0422\\_abstract.pdf](http://www.zukunftsfonds-austria.at/abstracts/P08-0422_abstract.pdf) [dernière consultation le 05.06.2022].
- Labelle, Micheline, « Multiculturalisme, interculturalisme, antiracisme : le traitement de l'altérité », *Revue européenne des migrations internationales*, 2015, vol. 31, n° 2, p. 31-54. URL : <http://journals.openedition.org/remi/7255> [dernière consultation le 02.03.2022].
- Lejeune, Philippe, *Le Pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.
- Meyer, Christine, *Kosmopolitische „Germanophonie“: Postnationale Perspektiven in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2012.
- Meyer, Christine, *Questioning the Canon: Counter-Discourse and the Minority Perspective in Contemporary German Literature*, Berlin / Boston, De Gruyter, 2021.
- Münz, Rainer et Ulrich, Ralf, « Les migrations en Allemagne : 1945-1996 », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 14, n° 2, 1998.
- OCDE, *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être*, Paris, Éditions OCDE, 2018.
- Özdemira, Münevver; Eruyarb, Şeyda; Yazıcıa, Hikmet; Tanc, Yi Wen, « The contribution of self-compassion in the relationship between social support and posttraumatic growth », *European Review of Applied Psychology*, vol. 72, n° 3, 17.03.2022. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100747> [dernière consultation le 05.06.2022].

- Palud, Aurélie, « Trajectoires contemporaines : traverser la Méditerranée dans le roman du XXI<sup>e</sup> siècle », *Mémoires en jeu – Revue critique interdisciplinaire et multiculturelle sur les enjeux de mémoire*, 13.11.2022. URL : <https://www.memoires-en-jeu.com/pedagogie/trajectoires-contemporaines-traverser-la-mediterranee-dans-le-roman-du-xxie-siecle/> [dernière consultation le 05.06.2022].
- Parekh, Bikhu, *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, London, Harvard University Press, 2000.
- Pizer, John, « From Allusive Metaphysical Silence to Overt Social Critique: The War Child in Prose Texts by Ingeborg Bachmann », *German Life and Letters*, vol. 69, n° 4, Oxford, Blackwell Publishing, 2016, p. 537-550.
- Redeker, Robert, *De Barthes à Marty le cheminement d'un roman initiatique*, Paris, Éditions Gallimard, p.221-223. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2006-6-page-221.htm> [dernière consultation le 27.05.2022].
- Rizzuto, Ana-Maria, « La psychanalyse : la transformation du sujet par la parole », *L'esprit du temps*, 2021, p. 65-86. DOI : <https://doi.org/10.3917/top.078.0065> [dernière consultation le 24.05.2022].
- Rosello, Mireille, *Postcolonial Hospitality: The Immigrant as Guest*, Stanford, Stanford University Press, 2001.
- Rothberg, Michael, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford, Stanford UP, 2009.
- Rösch, Heidi « La place de la littérature de migration de langue allemande dans les écoles en Allemagne », traduit de l'allemand par Viviane Rosen-Prest et Dirk Weissmann, *Allemagne d'aujourd'hui*, 2016/2, n° 216, p. 202-214. DOI : <https://doi.org/10.3917/all.216.0202> [Dernière consultation le 02.03.2022].
- Said, Edward Wadie, *Orientalism*, New York, Pantheon Books, 1978. Édition française : *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, traduction de Catherine Malamoud, Paris, Édition du Seuil, 1980.
- Schwaiger, Silke, « Narrationen des Dazwischen. Julya Rabinowichs Jugendroman *Dazwischen: Ich als Erzählung der Selbstermächtigung* », *Jahrbuch für internationale Germanistik*, 2014, vol. 50, n° 1, p. 247-257. URL :

<https://docserver.ingentaconnect.com/deliver/connect/plg/04495233/v50n1/s21.pdf?expires=1654442794&id=0000&titleid=72010521&checksum=3BD176051386074EA1E70B98C94922FD&host=https://www.ingentaconnect.com> [dernière consultation le 05.06.2022].

Simond, Marianne, « L'animal dans l'imaginaire et l'inconscient », *Imaginaire & Inconscient*, 2014/1, n° 33, p. 95-112. DOI : <https://doi.org/10.3917/imin.033.0095> [dernière consultation le 01.06.2022].

Spivak, Gayatri Chakravorty, « Can the subaltern speak? », *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, 1988.

Terrones, Emmanuelle, « 'Flüchtlingsromane une nouvelle catégorie littéraire ? », *Exils et migrations. Recherches sur la condition de l'exilé et les migrations contemporaines*, 11.04.2019. URL: <https://migrexil.hypotheses.org/250> [dernière consultation le 05.06.2022].

Terrones, Emmanuelle, « Zeitgenossenschaft als Pluralität: Wenn sich Flüchtlinge schreibend einmischen », *Yearbook of the German Studies Association of Ireland*, vol. 15, 2020, p. 199-208.

Thiberge, Marc, « Langage, langue et parole », *Empan*, 2012/4, n° 88, p. 70. URL : <https://www.cairn.info/revue-empan-2012-4-page-69.htm> [dernière consultation le 03.06.2022].

Trojanow, Ilija et Hoskoté, Ranjit, *Kampfabsage: Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen*, München, Wilhelm Heyne, 2009.

Vallerie, Bernand et Le Bossé, Yan, « Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », *Les sciences de l'éducation*, 2006/3, vol. 39, p. 87-100. DOI : <https://doi.org/10.3917/lstdle.393.0087> [dernière consultation le 04.06.2022].

Young, Robert, *Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*, London / New York, Routledge, 1995.

Woolley, Agnes, *Contemporary Asylum Narratives. Representing Refugees in the Twenty First Century*, London, Palgrave MacMillan, 2014, p. 1-25.



## 4. Sitographie

### 4.1.Contenus informatifs en ligne

*Aborder la guerre en Ukraine avec vos élèves*, Réseau Canopé. URL : <https://www.reseau-canope.fr/aborder-la-guerre-en-ukraine-avec-vos-eleves> [dernière consultation le 01.06.2022].

*Actualité russe et ukrainienne*, site de l'académie de Poitiers. URL : [https://ww2.ac-poitiers.fr/hist\\_geo/spip.php?article2103](https://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?article2103) [dernière consultation le 01.06.2022].

Biographie officielle de Julia Rabinowich. URL : <http://www.julya-rabinowich.com/leben.html> [dernière consultation le 28.05.2022].

Toyka-Seid, Christiane, *Ukraine-Krieg 2022*. URL : <https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/u/ukraine-krieg> [dernière consultation le 01.06.2022].

Conseil de l'Union Européenne, site du ministère de l'Intérieur français. URL : <https://www.interieur.gouv.fr/actualites/dossiers/presidence-francaise-du-conseil-de-l-union-europeenne/reunion-informelle-des> [dernière consultation le 02.03.2022].

Entrée « Perestroïka » dans l'encyclopédie politique de la Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). URL : <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/politiklexikon/18002/perestroika/> [dernière consultation le 29.05.2022].

Entrée « Gast » dans le dictionnaire Duden. URL : [https://www.duden.de/rechtschreibung/Gast\\_Besucher](https://www.duden.de/rechtschreibung/Gast_Besucher) [dernière consultation le 04.06.2022].

Entrée « Gstarbeiter » dans le dictionnaire Duden. URL : <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gstarbeiter> [dernière consultation le 01.06.2022].

Entrée « dramatique » dans le dictionnaire du Centre national de ressources textuelles et littéraires (CNRTL). URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/dramatique> [dernière consultation le 26.05.22]

Entrée « système nerveux parasympathique » dans le dictionnaire Larousse. URL : [https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/syst%C3%A8me\\_nerveux\\_parasympathique/76871](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/syst%C3%A8me_nerveux_parasympathique/76871) [dernière consultation le 04.06.2022].

Entrée « Heimat » dans le dictionnaire Duden. URL : <https://www.duden.de/rechtschreibung/Heimat> [dernière consultation le 27.05.2022].

« Flüchtlinge aus der Ukraine », *Mediendienst Integration*. URL : <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht- asyl/ukrainische-fluechtlinge.html> [dernière consultation le 05.06.2022].

*Guerre en Ukraine : comment s'informer et décrypter les flux d'informations ?*, Réseau Canopé, 14.04.2022. URL : <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/guerre-en-ukraine-comment-sinformer-et-decrypter-les-flux-dinformations.html> [dernière consultation le 04.06.2022].

Historique du Lycée général, professionnel et technologique Boucher De Perthes. URL : <https://lyceeboucherdeperthes.fr/historique-du-lycee/> [dernière consultation le 04.06.2022].

*La déterritorialisation*, Socioarchi (blog lié au cours de sociologie urbaine de l'école d'architecture de la ville et des territoires à Marne la Vallée), 05.01.2014. URL : <https://socioarchi.wordpress.com/2014/01/05/la-deterritorialisation/> [dernière consultation le 05.06.2022].

Leubecher, Marcel, « Mehr als 700.000 Ukrainer in Deutschland erfasst », *WELT*, 14.05.2022. URL : <https://www.welt.de/politik/deutschland/article238748069/Kriegsfluechtlinge-Mehr-als-700-000-Ukrainer-in-Deutschland-erfasst.html> [dernière consultation le 05.06.2022].

Pacte sur la migration et l'asile, site du ministère de l'Intérieur français. URL : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Europe-et-International/Pacte-sur-la-migration-et-l-asile> [dernière consultation le 02.03.2022].

« Questions fréquemment posées sur le trauma », Centre National de Ressources et de Résilience (CNRR). URL : <https://cn2r.fr/comprendre-le-psychotrauma/> [dernière consultation le 04.06.2022].

« Über das Projekt Adelbert von Chamisso », site de la Robert-Bosch-Stiftung. URL : <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/adelbert-von-chamisso-preis-der-robert-bosch-stiftung> [dernière consultation le 03.02.2022].

## 4.2. Textes officiels

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Eduscol, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. URL : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl> [dernière consultation le 18.05.2022].

« Climat scolaire et bien-être à l'école », Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. URL : <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335> [dernière consultation le 24.05.22].

Référentiel pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes étrangères du CECRL, Eduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl> [dernière consultation le 30.05.2022].

## 4.3. Interviews

« Abgründe haben mich immer angezogen », *Wiener Zeitung* [en ligne], 20.03.2009. URL : [https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/241758\\_Julya-Rabinowich.html](https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/241758_Julya-Rabinowich.html) [dernière consultation le 28.05.2022].

*Dazwischen : Ich*, présentation animée par Günter Kaindlstofer, 6.10.2016. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=q48G3gwuhMA> [dernière consultation le 27.05.2022].

« Julya Rabinowich über ihren neuen Jugendroman *Dazwischen: Ich* und was für sie Heimat bedeutet », *Lesepunkte*, 29.01.2018. URL : <https://www.lesepunkte.de/interview/julya-rabinowich-ueber-ihren-neuen-jugendroman-dazwischen-ich-und-was-fuer-sie-heimat-bedeutet/> [dernière consultation le 25.05.22].

Interview de Julya Rabinowich avec Katja Lückert, *Deutschlandfunk* (DLF), 23.08.2018.

URL : <https://www.deutschlandfunk.de/julya-rabinowich-mir-war-es-wichtig-schnell-deutsch-zu-100.html> [dernière consultation le 28.05.2022].

#### **4.4.Slam-Poetry**

Faten El-Dabbas, *Refugee*. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=PuxcLSj29MI> [dernière consultation le 31.05.2022].

## ANNEXES

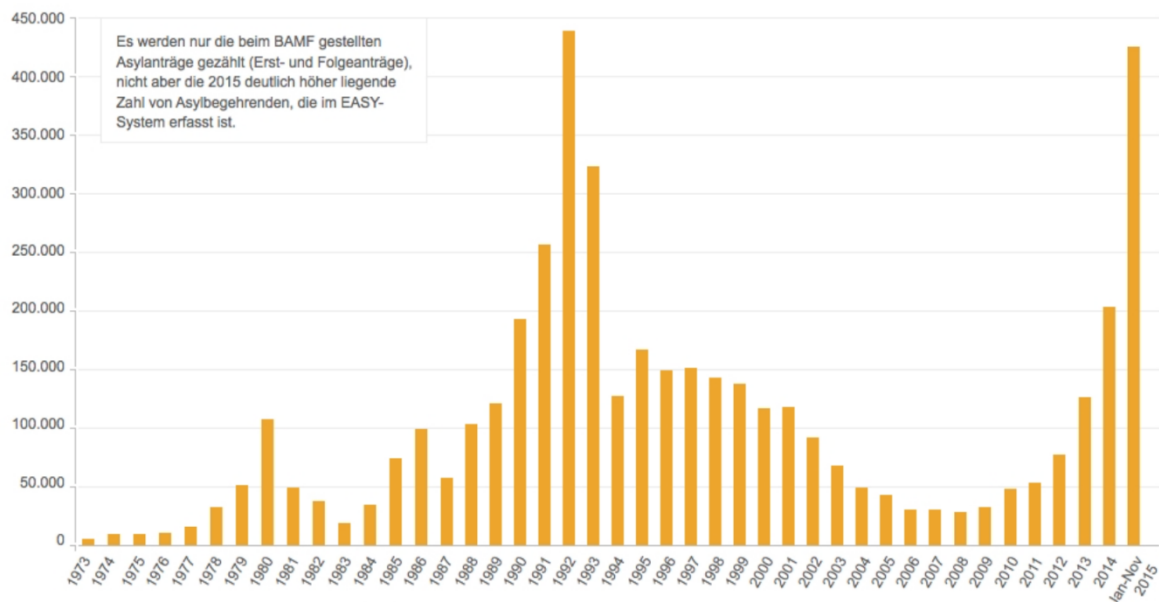
### 1. Asylanträge in der Bundesrepublik Deutschland 1975-2015

Source: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015)

Bundeszentrale für politische Bildung, Fluchtmigration nach Deutschland und Europa: Einige Hintergründe.

URL : <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/217369/fluchtmigration-hintergruende> [dernière consultation le 01.05.2022]

**Asylanträge in der Bundesrepublik Deutschland 1975 – 2015**



## 2. Préparation des séances n<sup>os</sup> 1 et 2

### *Migration, Mehrsprachigkeit und Integration*

Axe : identités et échanges

Matériel iconographique :

Document A > entrée culturelle dans le sujet > les problématiques qui conduisent à partir du Pays d'origine et les problématiques qui se rencontrent pour l'intégration

Consigne : Travail sur les W-Fragen

Wer? Woher? Wohin? Wie? Warum?



Document B > les élèves en action : le multilinguisme et le code-switching.

Consigne: Lest die folgenden Übersetzungen des deutschen Satzes „Das ist meine Meinung.“. Klärt, in welchen Sprachen die Sätze stehen. Vergleicht die Wörter und benennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Это мое мнение. (Eto moe mnenie.)	This is <u>my</u> opinion.	Bu benim <u>düşüncem</u> .	C'est mon avis.
هذا رأيي. (hadha rayi)	Asta e <u>părerea mea</u> .	Esa es mi <u>opinión</u> .	To je <u>můj názor</u> .

Document C > Ce document nous permettra de faire des propositions et de conduire les élèves vers une E.E. à faire à la maison.

Source: Wanderlust Terminale > ce document sera adapté afin de ne pas poser des questions explicites.

Consigne: Machen wir Vorschläge zu den folgenden Themen.



### Agencement

	Phase 1: Introduction à la thématique	Commentaire
Objectif pédagogique et linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Les élèves doivent réactiver les connaissances apprises lors de la séquence “So fern, so nah”;</li> <li>-L’expression de la provenance et de la destination;</li> <li>-L’expression de l’hypothèse.</li> </ul>	Vocabulaire: Migration, auswandern, Flüchtling, Exil, emigrieren, die Heimat verlassen... Grammaire:Hypothese aufstellen > vielleicht, bestimmt, sicher, etw. Glauben, es mag/ könnte sein, dass...

Activité d'apprentissage	Document iconographique A	Travail avec les W-Fragen: Wer? Woher und Wohin? Wie? Warum?
Forme sociale de travail	Phase en plénière La disposition de la classe ne change pas: tables en U.	La disposition doit aider les échanges, les mises en commun et commencer à créer un climat d'entraide.
Activité linguistique	Expression orale en interaction	<b>Niveau A2:</b> les élèves pourront décrire avec des phrases courtes et simples la famille qu'ils voient <b>Niveau B1:</b> les élèves plus avancés pourront faire des hypothèses et exprimer le but (pourquoi ils sont partis, quels problèmes ils peuvent rencontrer).
Supports et aides	Ordinateur, projecteur, tableau, fiches de travail pour les élèves	
	<b>Phase 2: Les élèves en action</b>	> expérience de <i>code-switching</i> : les élèves vont pour cette brève activité rencontrer difficultés et solutions.
Objectif pédagogique et linguistique	- Multilinguisme - Lire une langue qu'on ne connaît pas et se référer à l'allemand - Les langues, les pays et les nationalités.	Une des difficultés qu'on va découvrir est l'apprentissage d'une langue étrangère : les élèves vont lire des phrases dans des langues qu'ils ne connaissent pas et nous allons essayer de comprendre de quelles langues il s'agit. 1: russe, 2: anglais, 3: turque, 4: français, 5: arabe, 6: portugais, 7: espagnol, 8: tchèque (1: Russisch, 2: Englisch, 3: Türkisch, 4: Französisch, 5: Arabisch, 6: Portugiesisch, 7: Spanisch, 8: Tschechisch)
Activité d'apprentissage	Document B	Consigne: <i>Lest die folgenden Übersetzungen des deutschen Satzes „Das ist meine Meinung.“. Klärt, in welchen Sprachen die Sätze stehen. Vergleicht die Wörter und benennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede.</i>
Forme sociale de travail	Phase en plénière	
Activité linguistique	Expression orale en interaction	Les élèves vont comprendre qu'eux aussi, ils ne parlent pas qu'une langue : un monolinguisme est impossible si on considère les dialectes, les patois,



		les langues vivantes apprises à l'école, etc.
Supports et aides	Tableau et ordinateur	
	<b>Phase 3 : Approfondissement</b>	Diversité et inclusion
Objectif pédagogique et linguistique	- Donner des explications	- weil/ denn / deshalb / da
Forme sociale de travail	En binôme	Consigne: "Sucht nach Vorschlägen und wir werden sie in ein paar Minuten mitteilen".
Activité linguistique	Expression orale en interaction	
Supports et aides	Tableau, ordinateur et fiches de travail	Les réponses seront écrites sur les fiches sous forme de phrases infinitives. Fixer le vocabulaire vu jusqu'à ce moment. p.e. -Flüchtling helfen > Integration ermöglichen, Sicherheit und Frieden bieten -Probleme bei der Integration > fehlende Sprachkenntnisse -die Bedeutung von Integration > solidarisch sein/ jn herzlich willkommen heißen -Vielfalt unsere Gesellschaft > die Sprachbarriere überwinden, eine kulturelle Austausch (z.B. Erasmus, Suzay-Programme)...

## Conclusion

→ Après cette troisième phase, les élèves peuvent commencer à produire une E.E. à l'aide des réponses proposées et quelqu'un lira ce qu'il a écrit. Au cas échéant (manque de temps), cette activité langagière sera conduite à la maison et reprise lors de la deuxième séance.

Consigne pour l'expression écrite : Fasst die Informationen in Dokument C zusammen.

### 3. Préparation des devoirs à la maison

*Migration, Mehrsprachigkeit und Integration*

Axe : identités et échanges

#### Phase 1 Document C

Activité langagière : E.O.I.

Agencement du Dokument C (voir fiche de travail\_enseignant séance 1)

Ce document nous permettra de parler de la diversité dans une nouvelle Heimat, de l'inclusion dans cette Heimat et le sentiment de Heimweh qu'on peut ressentir.

#### Phase 2 Document D

Activité langagière : E.O.I. + E.E.

Suche die Wörter aus, die am besten zum Begriff „Heimat“ passen und begründe deine Wahl.



## Agencement du document D

	<b>Phase 2 : Heimat und Heimweh</b>	<b>Commentaire</b>
<b>Objectif pédagogique et linguistique</b>	<p>-Fixer le vocabulaire relatif à la “Heimat”, les contraintes de “die Heimat verlassen”</p> <p>-Donner des explications et des justifications</p>	<p>Vocabulaire: die Heimat, sich wohl fühlen, die Heimat vermissen, sich geborgen fühlen, etw. fehlt mir, sich in (A) integrieren / ausgegrenzt sein, sich fremd fühlen, schmerzen, Fernweh haben ! etw. suchen = eine Identität stiften</p> <p>Grammaire: - weil, deshalb, da, denn</p>
<b>Activité d’apprentissage</b>	Document D (nuage de mots - Wortwolke)	Consigne: Suchen Sie Wörter aus, die am besten zum Begriff “Heimat” passen.
<b>Forme sociale de travail</b>	Phase en plénière	
<b>Activité linguistique</b>	<p>-Expression orale en interaction</p> <p>- Expression écrite (à la maison ou à commencer en classe)</p>	<p>L’ E.O.I. nous conduit à une prise de notes des propositions faites par les élèves.</p> <p>Le choix des mots doit avoir une justification et cette dernière sera noté par des groupes infinitives.</p> <p>Pour l’expression écrite: à la maison ou en classe, ils vont résumer dans un unique texte ce que pour eux Heimat et Heimweh peuvent signifier.</p>
<b>Supports et aide</b>	Tableau et ordinateur	

#### 4. Préparation de la séance n°3

*Migration, Mehrsprachigkeit und Integration*

Axe : identités et échanges

Dokument E

### Dazwischen : Ich

*Madina ist ein fünfzehn-jähriges Mädchen. Sie ist eine Flüchtlinge und ihre Familie beantragt Asyl in einem deutschsprachigen Land.*

[Ich] [bin mit ] Papa in die Betreuungsstelle [mitgekommen], die für uns [kompetent] ist. Ein neuer [Funktionär]. »Warum sind Sie da?«, so fing es an. Und so ging es weiter : »Nein, wir können noch nicht sagen, wie lange es noch dauert. Ich weiß rein gar nichts über Ihre Familie.« Er kannte unsere Geschichte offensichtlich noch gar nicht. Ein paar dumme Fragen und schon war es wieder so weit. Papa wurde wütend. Er wird immer schneller wütend. Er kann diese Fragen nicht mehr hören. Er kann es nicht mehr sehen, wie ich als sein ständiges Sprachrohr agiere, er ist in seiner Luftblase der Sprachlosigkeit eingeschlossen. Er kann nicht hinaus aus dieser Blase. Und auch nicht seiner Haut. Ich auch nicht. Aber ich muss dann seine bösen Worte für den [Funktionär] [übersetzen]. Und ich sehe deren strenge Gesichter und lüge neuerdings und korrigiere seinen Text in einen freundlicheren, [respektvolleren], weil, wenn er so [ist] wie mit mir und Mama, fliegen wir wirklich mal raus. Das befürchte ich jedenfalls.

Text aus Jula Rabinowich, „Dazwischen : Ich“, München, Carl Hanser, 2016, S. 137.

- les émotions
- les personnes qu'on rencontre dans le texte
- les mots du fonctionnaire
- l'attitude du père
- réactivation du vocabulaire déjà vu

Suchen Sie Informationen zu diesen Begriffen:

## → Die Quelle

Es handelt sich um einen (der) Auszug aus einem (der) Roman.

Der Titel ist *Dazwischen : Ich*. Das bedeutet zwischen zwei oder mehreren Dinge stehen: man kann zwischen Kulturen, Sprachen, Gesellschaften...

Das Jahr der Publikation : 2016 > 2015 war das Jahr der Flüchtlingskrise.

*Cette question très vague ( correspondante à la question Was ist das für ein Dokument? ) nous permettra d'entraîner la compréhension globale du texte et d'analyser le paratexte.*

*Cela nous permettra d'analyser le titre du roman et l'importance du mot Dazwischen. Les élèves seront aussi conduits à définir le contexte du document par des savoirs-faire généraux.*

## → Der Ort

Die Szene spielt in der Betreuungsstelle, weil die Familie von Madina Asyl beantragen will / möchte.

*Comprendre où l'action se passe pourra aider les élèves en vu du P.F. (ils devront trouver une association/ bureau d'aide pour réfugié).*

## → Die Personen

Ich = Madina , Ich - Erzählerin = Zeilen 12-16

Papa = Madinas Papa = Z. 8-11

Funktionär = Er arbeitet in der Betreuungsstelle = Z. 5-7

*La compréhension des trois personnes (quatre si l'on compte la mère qui est juste citée) nous permettra d'imaginer la situation de la façon la plus claire possible. Après avoir identifié Madina, son père et le fonctionnaire, nous pourrions trouver les extraits qui correspondent à l'identification des personnes (quel passage correspond à qui): der Funktionär > Z. 3-5 / Madina pour le reste*

## → Das Ziel des Treffens

Sie sind in die Betreuungsstelle, **um** Asyl **zu** beantragen.

Sie treffen einen Funktionär, **um** Hilfe **zu** suchen.

Sie fliehen aus ihrem Land, **weil** es Krieg gibt. / Sie haben keine Arbeit, **deshalb** sind sie arm./ Sie können in ihrem Land nicht zurückkommen, **deshalb** beantragen sie Asyl. / Sie verlassen ihrem Land, weil sie eine sichere Zukunft wünschen.

*Question assez claire, mais qui permet de réfléchir sur le « Warum sind Sie da? » (Z. 3).  
Nous pouvons réactiver le vocabulaire vu dans les deux premières séances (die Hoffnungen und die Folgen)*

→ Die Gefühle der Personen

Madina hat Hoffnungen. Madina fühlt sich sicher, aber sie hat Angst. als sein ständiges Sprachrohr agiere > Sie hilft dem Papa, die Sprachbarriere zu überwinden.

Der Papa ist in seiner Luftblase, **deshalb** fühlt er sich als Fremd. Der Papa wird wütend, **weil** er Heimweh hat.

Der Funktionär kennt nicht die Geschichte von Madinas Familie, deshalb ist er streng.

*Les activités menées lors de la première et de la deuxième séance pourront aider les élèves pour ce point. Il s'agit d'une réactivation du vocabulaire en passant par les mots des personnages : une compréhension du ton de l'extrait et des éléments linguistiques.*

! Cette compréhension de l'écrit va nous conduire à une E.E. qui permettra de résumer les informations extraites afin de manipuler à nouveau le vocabulaire à la maison.

### Agencement du document E

	Dazwischen: Ich	Commentaire
<b>Objectif pédagogique et linguistique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réactivation du vocabulaire</li> <li>- Expression de la cause</li> <li>- Individuation du prétérit comme temps de narration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire réactivé : Flüchtlinge, Asyl beantragen, Geschichte, wütend, Sprachlosigkeit, fliegen, Heimweh, Heimat verlassen, etc.</li> <li>- Expression de la cause : Um...zu (notamment lors de l'expression du "but de la rencontre")</li> <li>- Expression de la justification : Weil / deshalb / denn</li> </ul>

		- Plusieurs prétérits sont présents dans le texte: anfangen, kennen, sein, werden,.
<b>Activité d'apprentissage</b>	Document E - extrait du roman <i>Dazwischen: Ich</i>	Le document a été réadapté pour être plus accessible.
<b>Forme sociale de travail</b>	1. Lecture individuelle 2. Phase en plénière	
<b>Activité linguistique</b>	Compréhension de l'écrit + Expression orale en interaction	Consigne : Suchen Sie Informationen zu diesen Begriffen
<b>Supports et aide</b>	Fiche, couleurs, tableau et ordinateur.	Nous allons suggérer aux élèves d'utiliser des couleurs (s'ils en ont) pour identifier les différentes points.

## 5. Préparation de la séance n°4

*Migration, Mehrsprachigkeit und Integration*

Axe : identités et échanges

Dokument E

Deuxième étape

<b>Madina</b>	<b>Der Papa</b>	<b>Der Funktionär</b>
-15 Jahre alt sein	-In die Betreuungsstelle mit	-Neu sein
-Ein Flüchtling sein	Madina sein	-Nichts wissen
-Asyl beantragen	-Wütend werden / sein	-Die Geschichte nicht
-Als Sprachrohr agieren	-In seiner Luftblase der	kennen
-Böse Worte übersetzen	Sprachlosigkeit sein	-Dumme Fragen stellen /
-In einem freundlichen Text	-Nicht hinaus gehen können	machen
korrigieren		
-Angst haben		



## Agencement du document E

	<b>Dazwischen: Ich</b>	<b>Commentaire</b>
<b>Objectif pédagogique et linguistique</b>	-Réactivation du vocabulaire	- Vocabulaire réactivé : Flüchtlinge, Asyl beantragen, Geschichte, wütend, Sprachlosigkeit, fliegen, Heimweh, Heimat verlassen, etc.
<b>Activité d'apprentissage</b>	Document E : extrait du roman <i>Dazwischen: Ich</i>	Pour comprendre le texte, nous allons utiliser des couleurs pour souligner les informations à chercher. Ensuite nous mettrons en place un tableau pour résumer les caractéristiques des 3 personnages.
<b>Forme sociale de travail</b>	Travail en collaboration	
<b>Activité linguistique</b>	Compréhension de l'écrit + expression orale en interaction	Consigne : Sucht Informationen zu diesen Begriffen in dem Text
<b>Supports et aide</b>	Couleurs et tableau	

## 6. Préparation de la séance n° 5

*Migration, Mehrsprachigkeit und Integration*

Axe : identités et échanges

Dokument F

### Compréhension orale : Bleiben oder weggehen ?



die Wahl ici, les élections – Einfluss gewinnen\* gagner en influence –  
Ärger bekommen\* avoir des ennuis – die Behörden les autorités publiques

**KulturBOX**

Die Flüchtlingswelle seit 2015 löste viele Konflikte in der deutschen Politik aus<sup>1</sup>. Die Regierungskoalition zwischen Konservativen (CDU/CSU) und Sozialdemokraten (SPD) unter Bundeskanzlerin Angela Merkel ist trotz Vorbehalten<sup>2</sup> für die Aufnahme der Migranten. Das zeigt der berühmte Satz Merkmals „Wir schaffen das!“. Jedoch gewinnt der fremdenfeindliche Diskurs der rechtspopulistischen Partei Alternative für Deutschland (AfD) oder der rechtsextremen Organisation Pegida immer mehr Einfluss: Im Herbst 2019 konnte die AfD große Wahlerfolge in Ostdeutschland erzielen.

1. etw. aus/lösen provoquer qc 2. der Vorbehalt la réserve

1. Lest zuerst die Kulturbox
2. Macht generelle Notizen
3. Sucht Informationen über:

<b>Herkunft</b>	Aus Syrien Er kam über Ägypten nach Deutschland
<b>Alter</b>	23
<b>Ausbildung</b>	Fachinformatiker
<b>Beruf</b>	Rapper Musik über die Liebe, die Fremde, den Krieg. Manchmal mit eine deutsche Sängerin.
<b>Wohnort</b>	Chemnitz in Sachsen
<b>Meinung zur politischen Situation</b>	AfD sieht nur Kriminellen, sie sieht nicht anderes. Sie sieht nicht, wer arbeitet, studiert, die Sprache lernen.

## 7. Préparation de la dernière séance et du projet final

Migration, Mehrsprachigkeit und Integration

Axe : identités et échanges

06.04.2022 - Dernière séance : présentation du projet final et révision globale de la séquence.

**Projet final** : *Dein ukrainischer Brieffreund wird während dieser Kriegszeit bei dir aufgenommen und er kann nur Deutsch.*

1. *Zeichne seinen Weg auf der Karte!*

2. *Erkläre in einem Text :*

- *Wie kommt er / sie in deine Stadt*

- *Seine / Ihre Gefühle beim Verlassen seiner / ihrer Heimat*

- *Wie du ihm/ihr im Alltag bei der Integration helfen kannst*

- *Deine Gefühle*



En début de cours, le projet sera présenté aux élèves et la fiche sera distribuée.  
Les élèves n'auront pas de limite de mots à respecter : chaque production sera acceptée.

La séance aura lieu en salle informatique pour pouvoir réviser à l'aide des TICE.  
Un lien QUIZLET sera diffusé et il y aura deux phases :

1. Apprentissage pour les élèves qui n'ont pas encore retenu le vocabulaire vu pendant la séance. Les élèves pourront s'entraîner avec l'onglet dédié aux jeux : la didactisation sera plus ludique afin de favoriser l'apprentissage dans une ambiance favorable à l'entraide et à la collaboration.

2. Entraînement / contrôle des connaissances (non évaluées) à l'aide de l'onglet "Live" : cette phase interactive regroupe les élèves en différentes équipes. Cette vidéo explique la démarche à suivre : <https://youtu.be/q64qTBfK0iE>

Avant de commencer, nous montrerons l'emploi de l'outil : les élèves pourront s'en servir pendant les vacances pour s'entraîner avant l'évaluation prévue le 5 mai 2022.

Lien quizlet : [https://quizlet.com/\\_bdi8ft?x=1qqt&i=4aqf7f](https://quizlet.com/_bdi8ft?x=1qqt&i=4aqf7f)

## 8. Évaluation sommative : compréhension de l'écrit

Migration, Mehrsprachigkeit und Integration  
Axe : identités et échanges

Donnerstag, den 5. Mai 2022

- a. Lest den Text und stellt Eldisa und Miran vor: /4

	Eldisa	Miran
Alter (1 pt.)		
Herkunft (1 pt.)		
Wohnort (1 pt.)		
Sprachkenntnisse (1 pt.)		

- b. Zeigt, dass ... /6
- zu Hause oder mit Freunden eine gute Lösung ist *mehrere Antworten möglich!* /2
  - Code-Switching ein Zeichen von Kompetenz ist *mehrere Antworten möglich!* /2
  - Mehrsprachigkeit oft nicht gut angesehen wird *mehrere Antworten möglich!* /2

BONUS - Miran und Nebojsa dank ihrer Sprache andere Menschen ausgrenzen können /1

## Sprache als Identität: Code-Switching

Eldisa, 16 Jahre alt, wurde in Deutschland geboren, ihre Eltern kommen aus Bosnien. „Gehenit [das deutsche Verb *gehen* mit der bosnischen Endung -it] sagen wir manchmal“, sagt sie, „oder auch schmeekat [der deutsche Verbstamm *schmeck* mit der bosnischen Endung -at], weil es dafür irgendwie keinen guten Ausdruck auf Bosnisch gibt. Und wenn das Essen gut ist, dann sagen wir: Schmecka dobro!“ Eldisa und ihre ein Jahr jüngere Schwester Ermana kennen das Phänomen des Code-Switching sehr gut: „Zu Hause, wenn wir mit unseren Eltern sprechen, wechseln wir oft hin und her“, sagt Ermana. [...]

„Dass der Sprachmix von Sprachwissenschaftlern als Unvermögen angesehen wurde, geht in die 1950er-, 1960er- Jahre zurück, das gab es bei den ersten Forschungen zu Bilingualität“, erklärt der Sprachwissenschaftler Prof. Dr. Jannis Androutsopoulos. „Heute gibt es vielleicht noch ein Paar unaufgeklärte Nischen in der Bevölkerung, in denen der Sprachmix kritisch wahrgenommen wird. In der Wissenschaft wird Mehrsprachigkeit aber überall als Kompetenz gesehen. [...] Meist wird das Code-Switching in der Kommunikation zweisprachiger Sprecher funktional eingesetzt.“

Miran, ein 23-jähriger Bauingenieurstudent aus Hannover, wurde in Bosnien geboren. [...] Mit seinem serbischen Freund Nebojsa spricht er meist bosnisch. Wären die beiden nun auf dem Campus und wollten einen Deutschen in das Gespräch einbinden, dann würden sie ohne Nachdenken ins Deutsche wechseln. Andererseits würden sie beim Bosnischen bleiben, wenn sie diesen lieber ausgrenzen wollten. Einen Professor würde Miran in der Originalsprache zitieren – obwohl er eigentlich gerade bosnisch spricht. Im Gespräch mit einem Mädchen, das nur Deutsch spricht, könnten Miran und Nebojsa das Bosnische auch als Geheimcode nutzen.

Nina Aleric, *Fluter*, 24.06.2011

