numéro 76

bulletin vals-asla

- Numéro 69 vol. 1 et 2, juin 1999, 221 et 227 p.
  Anna-A. Dazzi Gross & L. Mondada (éds.)
  Les langues minoritaires en contexte
  Minderheitensprachen im Kontext
- Numéro 70, octobre 1999, 131 p.
  Varia
- Numéro 71, printemps 1999, 171 p.
  Claude Gauthier et Thérèse Jeanneret (éds.)
  Pratiques effectives du français langue seconde en Suisse: quelles conséquences sur son enseignement?
- Numéro 72, automne 2000, 244 p.
  Daniel Elmiger & Eva Lia Wyss (Hrsg.)
  La féminisation de la langue en Suisse. Bilan et perspectives
- Numéro 73, printemps 2001, 212 p.
  A cura di Bruno Moretti & Francesca Roncoroni
  Aspetti dell'italiano L2 in Svizzera e all'estero
- Numéro 74, automne 2001, 278 p.
  Laurent Gajo & Lorenza Mondada (éds)
  Communiquer en milieu hospitalier: de la relation de soins à l'expertise médicale
- Numéro 75, été 2002, 136 p.
  Marinette Matthey (éd.)
  75 numéros du *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (1966-2002)
- Sonderheft, Herbst 2002, 172 p.
  Günther Schneider und Monika Clalüna (Hg.)
  Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht

VALS ASLA

Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz
Associaziun svizra da linguistica applitgada
Association suisse de linguistique appliquée
Associazione svizzera di linguistica applicata

Impr. Rapidoffset, Le Locle

hiver 2002

Biografie linguistiche / Biographies langagières / Biografias linguisticas / Sprachbiografien

Kirsten Adamzik & Eva Roos (Hg.)

- Biografie linguistiche
- Biographies langagières
- Biografias linguisticas
- Sprachbiografien

VALS ASLA

numéro 76

bulletin vals-asla

Bulletin suisse de linguistique appliquée
hiver 2002

Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz
Associaziun svizra da linguistica applitgada
Association suisse de linguistique appliquée
Associazione svizzera di linguistica applicata

Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Publié avec le soutien financier de l'Académie suisse des Sciences humaines et sociales, le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* parait deux fois par an.

Abonnement personnel	Suisse CHF 30,-	étranger CHF 35,- (EUR 23,00)
Abonnement institutionnel	Suisse CHF 50,-	étranger CHF 55,- (EUR 37,00)
Prix au numéro	Suisse CHF 25,-	étranger CHF 25,- (EUR 17,00)

Rédaction et administration

Dr Marinette Matthey, Institut de linguistique,
Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1,
CH-2000 Neuchâtel

Tél. +41 (0)32 – 718 19 68
Fax +41 (0)32 – 718 17 01
e-mail marinette.matthey@unine.ch

Abonnements/commandes

Institut de linguistique, Université de Neuchâtel,
Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel

Tél. +41 (0)32 – 718 16 90
Fax +41 (0)32 – 718 17 01
e-mail isabelle.racine@unine.ch

CCP 20-7427-1

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 2002.
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Table des matières

Marinette MATTHEY
Avant-propos V

Kirsten ADAMZIK & Eva ROOS
Einleitung VII

Doris TOPHINKE
Lebensgeschichte und Sprache.
Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht 1-14

Nancy Huston, *Il y a bilingues et bilingues: les vrais et les faux* 15-17

Rita FRANCESCHINI
Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und
deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung
und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit 19-33

Luigi Meneghello, *La lingua aveva strati sovrapposti: era tutto un intarsio* 35-37

Christine DEPREZ
La langue comme «épreuve» dans les récits de migration 39-52

Norbert Ndong, *«Jede Sprache verkörperte auch ein anderes Leben»* 53-55

Iwar WERLEN
Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen
und Migranten der zweiten Generation in der
deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen 57-77

Irena Brezna, *«Ich ernähre einen zweiköpfigen Drachen»* 79-80

Christiane PERREGAUX
(Auto)biographies langagières en formation et à l'école:
pour une autre compréhension du rapport aux langues 81-94

Driss Chraïbi, *Le monde des Européens,*
à commencer par leur langage, était l'inverse du nôtre 95-97

Muriel MOLINIE
Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique 99-113

Ursicin G. G. Derungs, *Lust e laid ded esser Romontschs* 115-116

Nicolas PÉPIN
L'entretien directif comme lieu de représentation
du monde. Mobilisation de ressources biographiques
et conversationalisation 117-131

Ursicin G. G. Derungs, *Sprachbiographisches* 133-135

Sarah-Jane CONRAD
Wege zum Bilinguisme en chemin 137-157

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Amadou Hampâté Bâ, *Amkoullel, Le langage en action* 159-160

Anne-Rosine DELBART
Etre bilingue et écrivain français:
les motivations du choix d'une langue d'écriture 161-178

Elias Canetti, *«... eine spät und unter wahrhaftigen Schmerzen eingepflanzte Muttersprache»* 179-181

Claudine BROHY
Raconte-moi tes langues … Les biographies langagières
en tant qu'outils d'enseignement et de recherche 183-193

Amélie Plume, *Bonjour, salut, Gruezi, ciao, ça va?* 195-196

Hans-Jürgen KRUMM
«Französisch in den Beinen ... um in die Ferne zu gehen» –
Sprachenporträts – ein Zugang zu Sprachbiographien 197-202

Peter Bichsel, *«Ich bin ein Opfer des Französischunterrichts»* 203-206

Jean RACINE
18 biographies langagières / Sprachbiographien –
Année européenne des langues 2001 207-211

Ulla Hahn, *«Ich nahm die Wörter in den Mund wie Gegenstände»* 213-216

Compte-rendus d'ouvrages

Watts, Richard & Murray, Heather (éds) (2000): *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz.* (Publication de la Commission Académique de l'Université de Berne). Zürich: vdf, Hochschulverlag an der ETH 217-222

Boyer, Henri & Lagarde, Christian (dir.) (2002): *L'Espagne et ses langues. Un modèle écolinguistique?* Paris: L'Harmattan 223-225

Compte-rendus de colloques

Jean-François DE PIETRO & Marinette MATTHEY
Compte rendu du colloque et du forum de clôture du projet EVLANG (Socrates/Lingua): *Les démarches d'éveil aux langues à l'école primaire: éduquer à la diversité et par la diversité* 227-233

Alexandre DUCHENE & Raphaël MAITRE
Compte-rendu du colloque «L'Ecologie des langues», organisé par le Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Moncton (Canada) 235-236

Liste des ouvrages disponibles pour compte-rendu 237

Avant-propos

Ce 76e numéro du Bulletin réunit les contributions présentées lors de la Journée 2001 de notre association, placée sous le signe des *Biographies langagières – Sprachbiographien* et organisée avec l'appui du *Forum du bilinguisme* de Bienne et du *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école* (CREOLE).

L'édition de ce numéro, reflet de l'activité scientifique de l'Association en 2001, a été placée sous la responsabilité de Kirsten ADAMZIK et Eva ROOS, toutes deux membres du Bureau. Le comité de lecture était composé de Mesdames et Messieurs:

Helen CHRISTEN
Jean-Francois DE PIETRO
Laurent GAJO
Annelies HÄCKI BUHOFER
Thérèse JEANNERET
Marinette MATTHEY
Bruno MORETTI
Cécile VILAS
Eva Lia WYSS

Vous trouverez de plus dans ce numéro deux compte-rendus d'ouvrages (suivis de la liste des ouvrages disponibles pour compte-rendu, qu'il suffit de demander à la rédaction du Bulletin), deux compte-rendus de colloques qui se sont déroulés l'an passé et auxquels des membres de la VALS-ASLA ont été amenés à contribuer sous une forme ou sous une autre, et enfin deux annonces de colloques pour cet automne, qui sont en même temps des appels à communications.

Les membres de l'Association reçoivent avec cette 76e livraison un numéro spécial rassemblant les contributions aux XIIe rencontres internationales des professeur-e-s d'allemand (Lucerne, 2001), dont le thème était: *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*. Nous remercions l'ASSH/SAGW pour l'appui financier qu'elle a accordé à ce Sonderheft, en plus du financement ordinaire qu'elle octroie chaque année à la VALS-ASLA pour éditer le présent Bulletin.

Marinette MATTHEY

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Einleitung

Kirsten ADAMZIK
Université de Genève, Département de langue et de littérature allemandes,
CH-1211 Genève 4; kirsten.adamzikbevand@lettres.unige.ch

Eva ROOS
Forum für die Zweisprachigkeit, Faubourg du lac 99, C.P. 1180,
CH-2501 Biel-Bienne; bilinguisme@hta-bi.bfh.ch

Sprachbiografien: Sprache und Leben/Lebensgeschichte, die Bedeutung der Sprache im Leben des Einzelnen, die Lebensgeschichte als Geschichte der Erfahrungen mit Sprache, mit Sprachen, vielleicht auch mit der Erfahrung von Sprachlosigkeit, sprachlicher Hilflosigkeit, Sprachverlust – solche Assoziationen mögen einem bei den Titelbegriffen dieses Bandes kommen, bei denen es sich ja nicht um geläufige Ausdrücke handelt. Auch in der Sprachwissenschaft gehören sie (noch) nicht zum eingeführten Bestand von Termini, sie sind aber von verschiedenen Seiten nahezu parallel vorgeschlagen worden und dokumentieren ein sich intensivierendes Interesse für ein Thema, das – so heben es auch mehrere Beiträgerinnen hervor – für die Linguistik weit-gehend Neuland darstellt.

Gleichwohl kann gar kein Zweifel daran bestehen, dass die damit bezeichnete Sache gewissermassen zum Alltag der Sprachteilhaber gehört. Denn es dürfte kaum etwas geben, dem für die Entwicklung und Entfaltung des Individuums, für seine Identitätsfindung eine ähnlich entscheidende Bedeutung zukommt wie das, was es in, durch und mit Sprache erfährt, sind doch alle unsere Erfahrungen sprachlich geprägt. Das Kind erobert sich die Welt im Spracherwerb, und besonders in diesen frühen Phasen staunt und wundert es sich auch noch über vieles, was in «seiner» Sprache nun einmal so ausgedrückt wird, aber auch ganz anders benannt sein könnte. Der natürliche Erstspracherwerb vollzieht sich allerdings so früh, dass er in der Regel nicht in die erinnerte Lebensgeschichte eingeht, so dass als Spuren meist nur die in der Familie tradierten Sprüche aus Kindermund und Anekdoten zu sprachlichem (Fehl-)Verhalten verbleiben:

> J'ai des mots d'enfant, on les retient, on me les répète: j'apprends à en faire d'autres. J'ai des mots d'homme: je sais tenir, sans y toucher, des propos «au-dessus de mon âge». Ces propos sont des poèmes; la recette est simple: il faut se fier au Diable, au hasard, au vide, emprunter des phrases entières aux adultes, les mettre bout à bout et les répéter sans les comprendre. Bref, je rends de vrais oracles et chacun les entend comme il veut. (Sartre 1964: 21)

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Berühmt ist freilich das Beispiel einer verspäteten «Entdeckung» der Sprache, das ihre Bedeutung als Schlüssel zur Welt und zum Leben umso eindringlicher erkennen lässt. Es stammt aus der Autobiografie von Helen Keller (1880-1968), die im Alter von 19 Monaten von einer schweren Krankheit heimgesucht wurde; sie überlebte diese zwar, blieb jedoch blind und taub. Kurz vor ihrem siebten Geburtstag kommt eine Lehrerin vom *Perkins Institute for the Blind* zu ihr und versucht, ihr die Sprache beizubringen:

> The most important day I remember in all my life is the one on which my teacher, Anne Mansfield Sullivan, came to me. [...] Have you ever been at sea in a dense fog, when it seemed as if a tangible white darkness shut you in, and the great ship, tense and anxious, groped her way toward the shore with plummet and sounding-line, and you waited with beating heart for something to happen? I was like that ship before my education began, only I was without compass or sounding-line, and had no way of knowing how near the harbour was. «Light! give me light» was the wordless cry of my soul, and the light of love shone on me in that very hour. [...]
>
> The morning after my teacher came she led me into her room and gave me a doll. [...] When I had played with it a little while, Miss Sullivan slowly spelled into my hand the word «d-o-l-l.» I was at once interested in this finger play and tried to imitate it. When I finally succeeded in making the letters correctly I was flushed with childish pleasure and pride. Running downstairs to my mother I held up my hand and made the letters for doll. I did not know that I was spelling a word or even that words existed; I was simply making my fingers go in monkey-like imitation. In the days that followed I learned to spell in this uncomprehending way a great many words, among them *pin, hat, cup* and a few verbs like *sit, stand* and *walk*. But my teacher had been with me several weeks before I understood that everything has a name.
>
> We walked down the path to the well-house, attracted by the fragrance of the honeysuckle with which it was covered. Someone was drawing water and my teacher placed my hand under the spout. As the cool stream gushed over one hand she spelled into the other the word *water*, first slowly, then rapidly. I stood still, my whole attention fixed upon the motions of her fingers. Suddenly I felt a misty consciousness as of something forgotten – a thrill of returning thought; and somehow the mystery of language was revealed to me. I knew then that «w-a-t-e-r» meant the wonderful cool something that was flowing over my hand. That living word awakened my soul, gave it light, hope, joy, set it free! there were barriers still, it is true, but barriers that could in time be swept away. (Keller 1902/1990: 14ff.)

In der Dramatik unvergleichbar und dennoch überaus schmerzhaft können auch Erfahrungen sein, die sich aufgrund einer eigentlich ganz leichten Störung, etwa Lispeln oder Stottern, ergeben. Das Gehänseltwerden darob, aber auch die Erinnerung an die verzweifelten eigenen oder von anderen veranlassten Bemühungen, das «abzustellen», prägen für manche die Beziehung zur Sprache und zur Umwelt ebenso wie die wundersamen Momente, in denen das Problem von allein verschwindet: Der Stotterer, der plötzlich nicht mehr stottert, wenn er auf der Bühne oder auf der Kanzel steht oder wenn er eine andere Sprache spricht.

Sehr viel häufiger als solche Sonderprobleme werden in literarischen Autobiografien Erfahrungen thematisiert, in denen Sprache als soziales Band

fungiert oder auch nicht funktioniert oder in denen die soziale Domestizierung über die Unterdrückung natürlichen Ausdrucksbedürfnisses oder den Zwang zu bestimmtem Sprachverhalten erfolgt[1]. Dass Sozialisierung geradezu in den weit gehenden Verzicht auf Sprache münden kann, zeigt das besonders aus der Verfilmung bekannte Beispiel eines sardischen Hirtenjungen, das Gavino Ledda in *Padre Padrone* darstellt:

> Ero entrato e ricresciuto nel mondo animale, minerale e vegetale e non potevo più sentirmene fuori. La solitudine del bosco e il silenzio profondo dell'ambiente, interrotto solo dal vento, dai tuoni o dallo scoppio del temporale in lontananza d'inverno, orchestrato dal canto degli uccelli e dal crogiolarsi della natura in primavera, ora per me non era più silenzio. A furia di ascoltarlo avevo imparato a capirlo e mi era divenuto un linguaggio segreto per cui tutto mi sembrava animato, parlante e in movimento. E almeno al livello affettivo della mia fantasia potevo comprenderlo e parlarci. Quasi conoscessi tutti i dialetti della natura e li parlassi correttamente al punto da impostare con essa, nel mio silenzio raccolto, le uniche conversazioni che mi erano possibili. [...] Spesso facevo dei soliloqui. E a furia di star solo e di parlare con il mio intimo o con la natura tramite il silenzio, la parala per me stava perdendo importanza. La lingua e la gola (*sa limba e sa ula*), il fiato e le corde vocali, le usavo solo per emettere gridi ed urla contro le volpi. Così se all'improvviso mi capitava di dovermi esprimere nella «lingua sociale» con mio padre e peggio ancora con altri, mi trovavo impacciato. Non parlavo quasi mai. E anche se nelle vicinanze c'erano altre capanne ed altri ovili con i rispettivi pastorelli, non ci potevo andare. Mio padre me lo impediva. La tradizione lo proibiva. (Ledda 1975/2001: 55ff.)

Harmloser, dafür aber auch viel vertrauter dürften Szenen wie die folgenden sein:

> Des Abends mußte Anton, ehe er zu Bette ging, für sich stehend, leise beten, und das Gebet durfte auch nicht allzu kurz sein – sonst fragte L... wohl, ob er denn schon fertig sei, und Gott nichts mehr zu sagen habe? – Dies war für Anton eine neue Veranlassung zur Heuchelei und Verstellung, die sonst seiner Natur ganz entgegen war. – Ob er gleich leise betete, so suchte er doch seine Worte so vernehmlich auszusprechen, daß er von L... recht gut verstanden werden konnte – und nun herrschte durch sein ganzes Gebet nicht sowohl der Gedanke an Gott, als vielmehr, wie er sich durch irgend einen Ausdruck von Reue, Zerknirschung, Sehnsucht nach Gott und dergleichen wohl am besten in die Gunst des Hrn. L... einschmeicheln könnte. – Das war der herrliche Nutzen, den dies erzwungne Gebet auf Antons Herz und Charakter hatte. (Moritz 1786/1999: 135)

> Im gleichen Zeichen der Fremdheit verliefen die Stunden des Beisammenseins in der Familie. Wie eine Schuld saß ich einen Teil des Abends in Gesellschaft der Eltern ab, schweigend, in einem Buch oder einer Zeitschrift blätternd, während im Radio die eintönigen, anonymen Stimmen von unfaßbaren Geschehnissen berichteten. Aus dieser Zeit würgt sich ein Schrei aus mir heraus, warum haben wir diese Tage und Jahre vertan, lebendige Menschen unterm gleichen Dach, ohne einander ansprechen und hören zu können. (Weiss 1961: 144)

Wenn (literarische) Autobiografien eine so reiche Quelle auch für sprachbiografisch Relevantes darstellen, so geht das seltener darauf zurück, dass – hierfür stehen die Beispiele von Helen Keller und Gavino Ledda – sie aussergewöhnliche Sprachschicksale zum Gegenstand haben. Es erklärt sich

---

1 Vgl. dazu auch Handkes Darstellung einer «Sprechfolterung» (Handke 1967).

vielmehr daraus, dass auch kleine Geschichten aus dem Sprachleben fast nur in solchen Werken allgemein zugänglich sind. Die parallelen Geschichten, die jede und jeder aus dem eigenen Leben erzählen kann, bleiben dagegen in der Regel Gegenstand von privaten Mitteilungen.

Dass man sich nun in der Linguistik verstärkt dem Thema Sprachbiografien zuwendet, entspricht dem Bemühen, die ebenso reiche Quelle der Alltagserfahrungen zum Fliessen zu bringen und ist natürlich auch in Zusammenhang zu sehen mit Strömungen in Geschichtswissenschaft, Ethnologie und Soziologie, die den Fokus von den ‚grossen Männern', Ereignissen, Systemen und Theorien zu Analysen gelebter Alltagswirklichkeit verlagern.

Welches sind nun die Momente im Leben, in denen Sprachliches regelmässig besondere Aufmerksamkeit auf sich zieht? Es sind die nach der frühkindlichen Sprachsozialisation, die, wie gesagt, kaum Spuren in der erinnerten Lebensgeschichte hinterlässt, immer wieder sich ergebenden Begegnungen mit einer neuen sprachlichen Welt. Dies ist zunächst die der Schule, insbesondere natürlich in Diglossie-Situationen, wo die Schulsprache eine andere als die Familiensprache ist, gilt aber auch generell, insofern die Schule der Ort der Standardsprache und vor allem der Vermittlung schriftlicher Sprache ist. Lesen lernen bedeutet den Eintritt in eine neue Welt, oder besser: in neue Welten[2]. Sartres Einteilung seiner Kindheitsgeschichte (*Les mots*) in die Teile «Lire» und «Ecrire» stellt hierfür ein besonders prägnantes Beispiel dar, dem sich aber viele weitere Zeugnisse zugesellen lassen:

> Im achten Jahre fing denn doch sein Vater an, ihn selber etwas lesen zu lehren, und kaufte ihm zu dem Ende zwei kleine Bücher, wovon das eine eine Anweisung zum Buchstabieren, und das andre eine Abhandlung gegen das Buchstabieren enthielt.
> In dem ersten mußte Anton größtenteils schwere biblische Namen, als: Nebukadnezar, Abednego, u.s.w., bei denen er auch keinen Schatten einer Vorstellung haben konnte, buchstabieren. Dies ging daher etwas langsam.
> Allein sobald er merkte, daß wirklich vernünftige Ideen durch die zusammengesetzten Buchstaben ausgedrückt waren, so wurde seine Begierde, lesen zu lernen, von Tage zu Tage stärker. [...]
> Durch das Lesen war ihm nun auf einmal eine neue Welt eröffnet, in deren Genuß er sich für alle das Unangenehme in seiner wirklichen Welt einigermaßen entschädigen konnte. (Moritz 1786/1999: 93f.)

> In den Büchern trat mir das Leben entgegen, das die Schule vor mir verborgen hatte. In den Büchern zeigte sich mir eine andere Realität des Lebens als die, in die meine Eltern und Lehrer mich pressen wollten. Die Stimmen der Bücher forderten mein Mittun, die Stimmen der Bücher forderten, daß ich mich öffnete und auf mich selber besann. (Weiss 1961: 59)

---

2 Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit und Schriftspracherwerb vgl. z.B. Andresen 1985.

Auch in späteren Phasen kann der Eintritt in einen neuen Ausbildungsabschnitt oder ein berufliches Umfeld noch als Konfrontation mit einer neuen Sprachwelt empfunden werden, in die man sich erst einleben muss. Eine Studentin schildert ihre Erfahrungen an der Universität in einem (fiktionalen) Brief an ihre Freundin so:

> Wie du schon weisst, hab' ich jetzt die Uni angefangen. Ich muss sagen, dass es nicht so einfach ist, wie ich es mir vorgestellt hatte. [...] Man muss anders denken, anders schreiben, anders sprechen... du kannst dir nicht vorstellen, wieviele Wörter, ich meine wissenschaftliche Wörter, ich lernen muss. Ich hab' das Gefühl, dass ich nichts weiss. Du weisst ja, wie ich schreibe... ich schreibe, wie ich spreche, und das geht einfach nicht mehr.

Neben der (sprachlichen) Ausbildung oder allgemeiner gesagt neben Veränderungen im sozialen Umfeld, löst vor allem lokale Mobilität das Bewusstsein für die Besonderheit der eigenen Sprache aus. Vielfach muss man nicht sehr weit gehen. In seiner Erzählung *Einer*, die übrigens insgesamt ein ausserordentlich beeindruckendes Beispiel für Sprach-Verstörung darstellt, verlässt der Protagonist Jakob lediglich sein Dorf, um in der Stadt die Schule zu besuchen:

> In der Klasse bemühte er sich nicht, die Sprache der anderen zu sprechen, die Sprache der Städter, die auf ihn wirkte wie bloßes Getue; es fiel ihm leicht, das Lachen zu ertragen, das bisweilen auf seine Sätze folgte, und wahrscheinlich achtete er nicht einmal darauf, ob man ihn abkanzelte und im gleichen Maß von sich stieß, wie er zurückwich. (Gstrein 1988: 21)

Einige Berühmtheit hat die Stelle aus *Dichtung und Wahrheit* erlangt, in der Goethe seine Verzweiflung über die Reaktion der Leipziger auf seine Frankfur-terisch geprägte Sprechweise schildert:

> ich fühlte mich in meinem Innersten paralysiert und wußte kaum mehr, wie ich mich über die gemeinsten Dinge zu äußern hatte. (Goethe 1812/1974: 251f.)

Am häufigsten und auch massivsten dürfte Sprache als nicht selbstverständlich Gegebenes und Unproblematisches aber wohl in all den Situationen bewusst werden, in denen Sprecher verschiedener Sprachen miteinander in Kontakt treten[3]. Solches kann einem auch noch spät im Leben wiederfahren, wenn man z.B. aus einer längst vertrauten Schriftkultur in eine andere wechselt:

> eine einzigartige Erfahrung: sich nämlich als kognitiv offenbar nicht defekter, literarisch und philosophisch halbwegs gebildeter Mensch zunächst wie ein Analphabet in einer Umwelt zu bewegen, die voller Zeichen ist. Ich *wußte* natürlich von ihnen, daß sie lesbar sind, aber ich konnte sie nicht lesen. Den sozialen Druck, die Kompetenz zu erwerben, zumindest pragmatisch relevante Zeichen seiner Umwelt entziffern zu können, die in Japan oder in China ja in einer Fülle von den Häuserwänden prangen, gegen die Trafalgar-Square in London einer

3 Für beruflich bedingte Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft s. Belcher & Conor (2001).

> reformierten Kirche gleicht, diesen Druck erlebt ein Europäer eben nicht, solange er in Europa bleibt. Die lebensrelevanten Zeichen wird er dort mit den Brocken Latein und Englisch, die er in der Schule gelernt hat, immer entziffern können. Sie sind ihm aufbereitet in einer Schrift, die er nicht nur gelernt hat wie vieles andere im Leben, sondern in die er hineingewachsen ist: im Alphabet. (Stetter 1999: 12)

Zu einer geradezu existenziellen Frage kann die Sprachkompetenz bei «sans-papiers» werden. Als «sans-papier» ist es wichtig, in der Öffentlichkeit nicht aufzufallen, um jegliche Polizeikontrolle zu vermeiden. Das sprachliche Anderssein stellt dabei eine Auffälligkeit dar, die vermieden werden muss:

> A onze ans j'avais peur, bien sûr, parce que je ne parlais pas la langue et je me demandais ce que je répondrais si quelqu'un me posait une question. Mais maintenant que j'ai appris la langue, je n'ai plus peur du tout. J'ai pris confiance en moi et je ne veux pas avoir de problèmes, je suis une étudiante comme les autres, je suis autant suisse qu'eux. Une seule fois j'ai quitté la Suisse pour aller en France, je me suis dit que je parlais français et que ça devait jouer. (Carreras 2002: 140)

Diese beiden Beispiele für eine als extrem erlebte Begegnung mit fremden Sprachen seien an den Anfang der Ausführungen gestellt, die uns nun zu dem Aspekt im Bereich Sprachbiografisches führen, der den Schwerpunkt dieses Heftes bildet: Mehrsprachikgeit, insbesondere die Sprachenvielfalt in Europa und ihre Auswirkungen auf individuelle sprachliche Lebensläufe. Die Initiative des Europarats, 2001 zum Europäischen Jahr der Sprachen zu erklären, bildete den Anlass, auch die Jahrestagung der VALS/ASLA einem Thema zu widmen, das sich in dieses Programm einschreibt. Wenn einer der Slogans des Jahrs der Sprachen, *Sprachen – Reichtum Europas*, Wirklichkeit werden soll, müssen die Bemühungen um eine Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit verstärkt werden. Denn zunächst gilt noch immer: «*Die Grenzen meiner Sprache* bedeuten die Grenzen meiner Welt» (Wittgenstein 1922/1984: 67). Dass die politischen Grenzen innerhalb Europas immer mehr an Bedeutung verlieren (sollen), unzählige Individuen Landes- und Sprachgrenzen überschreiten und sich in multikulturell und mehrsprachig geprägten Gesellschaften zusammenfinden, dies allein bleibt so lange äusserliche Vielfalt, wie nicht auch die individuellen Welten sprachlich reicher werden.

Die Tagung fand in Biel-Bienne statt und wurde gemeinsam mit Jean Racine vom Forum für die Zweisprachigkeit organisiert. Der Präsident der VALS/ASLA, Jean-François de Pietro, leitete das Organisationskomitee der Veranstaltung. Im Rahmen des Europäischen Jahrs der Sprachen sollte ein Gebiet gefunden werden, das eine Öffnung auf ein breiteres Publikum erlaubt. Das Thema der Sprachbiografien bot sich besonders dafür an. Einerseits handelt es sich um einen Begriff, der theoretisch, wie schon erwähnt, noch

weitgehend Neuland darstellt, und es war somit eine interessante Herausforderung, sich damit zu beschäftigen. Andrerseits findet der Begriff oft in didaktischen Kontexten Verwendung und schien daher auch für SprachendidaktikerInnen und Lehrpersonen interessant. Auf theoretischer Ebene hatte die Tagung das Ziel, den Begriff zu definieren (s. v.a. die Beiträge von Tophinke und Francheschini) sowie seine methodischen Anwendungen, und deren Grenzen aufzuzeigen (z.B. bei Conrad, Deprez, Molinié, Pepin, Werlen). Es gab auch eine didaktische Zielsetzung, bei der es darum ging, zu erkunden, wie das Konzept im Lernprozess eingesetzt werden kann (s. insbesondere Perregaux, Krumm, Brohy und Racine).

Darüber hinaus war das Ziel, das Jahr der Sprachen einem breiteren Publikum bekannt zu machen und mit einer Thematik, die nicht nur Forschende oder DidaktikerInnen interessieren kann, auch «Monsieur et Madame tout-le-monde» anzusprechen. Aus diesem Grund wurde bereits die Tagung durch die Lektüre von literarischen Texten und das Angebot bereichert, Erzählungen aus der eigenen Sprachbiografie aufnehmen zu lassen. Diese Anregung haben wir aufgegriffen und neben den wissenschaftlichen Beiträgen auch sprachbio-grafisch aufschlussreiche Auszüge aus einigen literarischen Werken und Erzählungen von MigrantInnen zusammengestellt[4]. Dabei geht es vor allem, aber nicht nur, um Sprachbiografien mehrsprachiger Menschen, insbesondere solcher, die eine andere als ihre Erstsprache als Ausdrucksmittel ihres litterarischen Schaffens wählen, ein Phänomen, dem Delbart am Beispiel von französisch schreibenden AutorInnen nachgeht.

Deutlich wird in diesen Texten nicht zuletzt, dass Mehrsprachigkeit nicht nur eine Bereicherung darstellt, sondern auch als Problem empfunden werden kann, und zwar besonders, wenn Monolinguale ihre sprachliche Existenz als den «Normalfall» definieren, wie es ja auch in Europa nach wie vor nicht unüblich ist. Selbst die geglückteste Form von Zweisprachigkeit kann im Spiegel der anderen als doppelter Mangel erscheinen. In diesem Sinne lässt Conrad den Informanten Peter zu Wort kommen, der sich zu seiner doppelten Zugehörigkeit zur französisch- und deutschsprachigen Schweiz bekennt, die

---

4 Wir danken Jean-François de Pietro, Matthias Grünert, Bruno Moretti, Jürg Niederhauser und Francesca Waser für die Unterstützung bei der Suche nach literarischen Texten. Unser Dank geht auch an Katja Müller und Daniel Elmiger, die uns bei der Redaktion und Übersetzung von Zusammenfassungen geholfen haben. – Nicht alle Rechteinhaber konnten ermittelt werden. Rechtmässige Ansprüche können bei der Redaktion des Bulletin geltend gemacht werden.

freilich von den Partnern als Zugehörigkeit zur jeweils anderen Gruppe interpretiert wird. Er formuliert damit die gleiche Erfahrung, die Adelbert von Chamisso gegenüber Madame de Staël so ausgedrückt hat:

> Je suis Français en Allemagne et Allemand en France, catholique chez les protestants, protestant chez les catholiques, philosophe chez les gens religieux, et cagot chez les gens sans préjugés; homme du monde chez les savans [sic], et pédant dans le monde [...]. Je ne suis nulle part de mise, je suis partout étranger. (Hitzig 1839: Bd 1: 391)

LITERATUR

Andresen, H. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Belcher, D. & Conor, U. (2001). *Reflections on multiliterate lives*. Clevedon, etc.: Multilingual Matters.

Carreras, L. (2002). *Histoires de vie, histoires de papiers*. Genève: Editions d'en bas.

Goethe, J. W. von (1812/1974). *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*. München: C.H. Beck.

Gstrein, N. (1988). *Einer*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Handke, P. (1967). *Kaspar*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hitzig, J. E. (Hg.) (1839). *Leben und Briefe von Adelbert von Chamisso*. Leipzig: Weidmann'sche Buchhandlung, 2 Bde.

Keller, Helen (1902/1990). *The story of my life*. New York etc.: Bantam.

Kroh, A. (2000). *L'aventure du bilinguisme*. Paris: L'Harmattan.

Ledda, G. (1975/2001): *Padre padrone e Recanto*. Milano: Rizzoli.

Moritz, K. Ph. (1786/1999). *Anton Reiser*. In: Dichtungen und Schriften zur Erfahrungsseelenkunde. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.

Sartre, J.-P. (1964). *Les mots*. Paris: Gallimard.

Stetter, Ch. (1999). *Schrift und Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Weiss, P. (1961). *Abschied von den Eltern*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wittgenstein, L. (1922/1984). *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus*. In: L. Wittgenstein. Werkausgabe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Bd. 1.

Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht

Doris TOPHINKE
Universität Freiburg/Br., Rheinstrasse 20, D-79104 Freiburg;
doris.tophinke@sonne.uni-freiburg.de

Cette contribution propose une discussion du sémantisme du terme de «biographie langagière». Une distinction entre trois possibles significations est faite. Il s'agit de a) la biographie langagière en tant qu'histoire *vécue* b) la biographie langagière en tant qu'histoire dont on *se souvient* et c) la biographie langagière en tant que *reconstruction linguistique* de l'histoire. Ces trois significations sont toutes pertinentes dans le cadre de recherches linguistiques, mais seule la troisième, dans laquelle la biographie langagière se présente sous forme d'un texte oral ou écrit, peut devenir l'objet de recherches linguistiques plus approfondies.

Das Kompositum *Sprachbiografie* ist kein (sprach-)wissenschaftlicher Terminus. In den Lexika und Handbüchern zur Sprachwissenschaft findet man es nicht. *Sprachbiografie* dient in einem vorwissenschaftlichen Sinne dazu, den Sachverhalt zu bezeichnen, dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist.

In Rahmen des Versuchs einer Präzisierung müssen verschiedene, miteinander verbundene Konzepte von Sprachbiografie unterschieden werden. Einmal kann die gelebte Geschichte des Erwerbs von Sprache(n) und Sprachvarietäten, der Sprachpraxis und Spracheinstellungen gemeint sein, die ihren spezifischen sprachlichen und sozialen Kontext hat. Um Sprachbiografie geht es zum anderen im Falle einer rein erinnernden Rekonstruktion der sprachbiografisch relevanten Erfahrungen. Schließlich kann Sprachbiografie die sprachliche Rekonstruktion einer Sprachbiografie bezeichnen, die schriftlich oder mündlich realisiert werden kann.

Mit Blick auf alle drei Konzepte lassen sich individuelle und soziale Aspekte unterscheiden (vgl. Tabelle 1). Der individuelle Aspekt besteht im Falle der gelebten Sprachbiografie darin, dass diese notwendig an eine bestimmte Person gebunden ist. Auch die rein erinnerte Sprachbiografie sowie die erzählende Rekonstruktion von Sprachbiografie besitzen einen individuellen Aspekt insofern, als es um die Besonderheiten der jeweiligen Biografie – der eigenen oder einer anderen – geht.

Bulletin suisse de linguistique appliquée
No 76, 2002, 1-14 • ISSN 1023-2044
© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Soziale bzw. sozial-kommunikative Aspekte ergeben sich mit Blick auf die drei Konzepte in unterschiedlicher Weise: Was die gelebte Geschichte anbetrifft, so sind Erfahrungen mit Sprache – soweit es die Mündlichkeit betrifft – immer Erfahrungen mit sozialen Situationen und den darin stattfindenden Prozessen der Selbstdarstellung, der Beziehungsherstellung und -ausgestaltung. Sprache begegnet biografisch nicht einfach als Form oder Struktur, sondern in ihren sozial-kommunikativen Funktionen. Auch transportieren die sprachlichen Formen und Strukturen, die die Sprache bereithält, vorgefertigte, konventionalisierte Bedeutungen, denen soziale Sinnschemata und Ordnungsstrukturen korrespondieren.

Im Falle der sprachlichen Rekonstruktion von Sprachbiografien ergibt sich der soziale Aspekt daraus, dass diese – wo sie sich an ein Publikum richten – selbst sozial-kommunikative Ereignisse sind und darin spezifische Funktionen erfüllen. Auch erfolgt die sprachliche Rekonstruktion vor dem Hintergrund sozialer Sinnschemata, die zur Deutung der geschilderten sprachbiografischen Ereignisse herangezogen werden.

Die erinnerte Sprachbiografie schließlich wird als rein kognitive Konstruktion zwar nicht sozial-kommunikativ präsent, sie kann jedoch ihrerseits von sozialen Sinnschemata beeinflusst sein. Auch können es aktuelle sprachliche Erfahrungen – etwa Erfahrungen des Erfolgs oder Misserfolgs, des Gelingens oder Misslingens – sein, die Anlass zur Erinnerung geben und die den Charakter der Erinnerung mitbestimmen. Im Unterschied zur sprachlich rekonstruierten Sprachbiografie entzieht sich die rein erinnerte Geschichte in starkem Maße der Kontrolle des Individuums.

	INDIVIDUELLER ASPEKT	**SOZIALER ASPEKT**
SPRACHBIOGRAFIE ALS *GELEBTE* GESCHICHTE	Individuelle gelebte Geschichte des Erwerbs von Sprache(n) und Sprachvarietäten, der Sprachpraxis und der Einstellungen zu Sprache	vollzieht sich im Kontext von Sprachen und Sprachvarietäten, sozialen Sinnschemata und Ordnungsstrukturen, gesellschaftlichen Relevanzsetzungen und sprachlichen Anforderungen
SPRACHBIOGRAFIE ALS *ERINNERTE* GESCHICHTE	Erinnernde (rein kognitive) Rekonstruktion sprachbiografisch relevanter Ereignisse und Erfahrungen	ist beeinflusst von sozialen Sinnschemata; wird als kognitive Rekonstruktion sozial-kommunikativ nicht präsent
SPRACHBIOGRAFIE ALS *SPRACHLICHE REKONSTRUKTION* DER GESCHICHTE	Sprachliche Rekonstruktion einer Sprachbiografie unter Rekurs auf Erinnerungen, Quellen, ...	erfolgt unter funktionaler Einbindung in ein sozial-kommunikatives Geschehen

Tabelle 1

1. Sprachbiografie als gelebte Geschichte

1.1. Unzugänglichkeit der gelebten Sprachbiografie

Jede Person besitzt fraglos ihre individuelle Geschichte des Erwerbs von Sprachen, des Umgangs mit Sprache und der Einstellungen zu ihr. Diese ist als lebensgeschichtlicher Entwicklungsprozess aber nicht beobachtbar, sondern wird allenfalls indirekt greifbar: Eine sprachbiografische Entwicklung zeigt sich etwa in Form von Veränderungen des Individuums hinsichtlich seiner Sprachkompetenzen, seines Verhältnisses und seiner Einstellungen zur Sprache bzw. zu spezifischen Sprachen und Sprachvarietäten. Darüber hinaus wird die gelebte Sprachbiografie in der sprachlichen Rekonstruktion greifbar, hier allerdings immer schon als Rekonstruktion, die durch die aktuelle Situation, aus der heraus sie erfolgt, sowie durch kohärenzstiftende und deutende Aktivitäten bestimmt ist. Die gelebte Sprachbiografie ist in diesem Sinne eine anzunehmende, gleichwohl allenfalls indirekt zugängliche Tatsache.

1.2. Sprachbiografisch relevante Ereignisse

Anzunehmen ist, dass bestimmte lebensgeschichtliche Erfahrungen eine besondere sprachbiografische Relevanz besitzen. Dies sind einmal Erfahrungen, in denen eine sprachbiografisch erreichte «Normalität» der Partizipation am sprachlich-kommunikativen Geschehen im Lebensumfeld nicht mehr gegeben ist. Hierzu gehört etwa die Migration, die mit der Schwierigkeit verbunden sein kann, sich in einer Lebenswelt zurecht zu finden, deren Sprache nicht oder nur teilweise beherrscht wird. Sprachbiografisch bedeutsam sind ferner Krankheitssituationen, die vom Verlust sprachlicher oder sprachrelevanter Fähigkeiten begleitet sind. In diesen Fällen kann es sein, dass an Sprache gebundene Aktivitäten der Organisation und Bewältigung des privaten und beruflichen Alltags nicht mehr selbstverständlich möglich sind. Auch ist die Übernahme solcher sozialer Rollen, die sprachlich angezeigt und ausgestaltet werden, notwendig erschwert.

Eine sprachbiografisch relevante Phase des Lebens markiert ebenfalls der Schrifterwerb. Hier kommt es einmal – beeinflusst durch die Sprach- und Grammatikmodelle der unterrichtlichen Vermittlung – zum Aufbau metasprachlichen/-grammatischen Wissens, das das Bewusstsein von Sprache notwendig verändert[1]. Zum anderen erschließt der erfolgreiche Schrifterwerb

1 Vgl. hierzu etwa Karmiloff-Smith (1992), auch die Beiträge in Feilke et al. (2001).

den Bereich schriftsprachlicher Text- und Sprachkultur. Er erweitert durch den Erwerb «konzeptionell schriftlicher» (Koch & Oesterreicher 1994) bzw. «literater» (Maas 1992) Muster das Repertoire der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und macht schriftlich kommunizierte und repräsentierte Informationen zugänglich.

1.3. Sprache als Medium der Vermittlung und Bestätigung sozialer Sinnschemata und Ordnungsstrukturen

Eine Sprachbiografie ergibt sich aber nicht nur als Ergebnis solcher Ereignisse, in denen Sprache in besonderer Weise zum Thema wird. In einem weiteren Sinne ist die gesamte Biografie ganz wesentlich eine Sprachbiografie, lassen sich Biografie und Sprachbiografie kaum trennen.

So ist Sprache wichtiges Medium der Beziehungsherstellung und -ausgestaltung sowie der Vermittlung sozialer Sinnschemata und Ordnungsstrukturen. Dies hängt einmal damit zusammen, dass Sprache eine besondere gesellschaftliche Relevanz besitzt[2], weil sie die Kommunikation und Repräsentation differenzierter und abstrakter Konzeptualisierungen ermöglicht; nichtsprachliche Formen können dieses nicht in gleicher Weise leisten[3]. Dies ergibt sich zum anderen daraus, dass die Kommunikationsabsicht, die mit einer sprachlichen Äußerung verbunden ist, im Falle der Sprache besonders leicht erfasst werden kann (vgl. etwa Luhmann 1995, 196), die Initiierung von Kommunikation im Falle der Sprache also relativ einfach ist.

Biografie und Sprachbiografie fallen auch insofern zusammen, als Ereignisse, die das Individuum betreffen, in sprachlich-kommunikativen Situationen unter Rekurs auf soziale Sinnschemata dargestellt, gedeutet und bewertet werden. Diese interaktive Rekonstruktion der Ereignisse bestimmt wesentlich mit, wie diese vom Individuum letztlich begriffen werden. Auf die Abhängigkeit der individuellen Deutung und Bewertung von Ereignissen vom sprachlich-kommuni-

---

2 Auf diese besondere Rolle der Sprache haben sozialphänomenologische bzw. wissenssoziologische Forschungen hingewiesen. So sind es aus sozialphänomenologischer Sicht ganz wesentlich die alltäglichen sprachlichen Konversationsprozesse, in denen sich Gesellschaft konstituiert (vgl. Srubar 1991, 175). Berger & Luckmann (1980, 39) weisen in ihrer wissenssoziologischen Perspektive auf die zentrale Rolle der Sprache für die Gesellschaft hin: «Sprache, ein System aus vokalen Zeichen, ist das wichtigste Zeichensystem der menschlichen Gesellschaft. [...]. Vor allem anderen ist die Alltagswelt Leben mit und mittels der Sprache, die ich mit den Mitmenschen gemein habe».

3 Vgl. hierzu etwa Taylor (1985), der aufzeigt, dass zentrale abstrakte gesellschaftlich relevante Konzepte wie Wahrheit oder Gerechtigkeit an Sprache gebunden sind.

kativen Geschehen hat die «discursive psychology» hingewiesen (vgl. Potter 1996; Potter & Wetherell 1987).

1.4. Einflussnahmen der Sprache auf die Wirklichkeitswahrnehmung

Sprache begegnet aber nicht nur als Medium der Kommunikation und Repräsentation von Konzeptualisierungen, sie nimmt vielmehr auf deren Formierung selbst Einfluss. Dies gilt etwa für den frühkindlichen Spracherwerb. So zeigt Nelson (1996) auf, dass der frühkindliche Spracherwerb die kognitive Entwicklung und die Wirklichkeitswahrnehmung des Kindes verändert, denn er bewirkt eine Modifikation der Wirklichkeitsmodelle, die das Kind bis dahin aufgebaut hat. Die komplexen, unanalysierten Ereignis-Modelle, die die Wirklichkeitswahrnehmung zunächst bestimmen, werden entsprechend den Konzeptualisierungen, die die sprachlichen Formen transportieren, dekomponiert. Die Sprache bricht in ihrem «Gegliedert-Sein» das komplexe Wahrnehmungsereignis auf.

> The present framework posits that the infant and young child move from an individually constructed model of the world in terms of events to a breaking apart of those global event structures and the marking of event components in their social and cultural presentations, as they are decomposed with the help of others. Through the process of decomposition, symbolic forms in language and play may be used to rearrange the components. [...] It is hypothesized here that language enters in to the represented event first as part of the event itself, and next as a marker of parts of the modelled world of events (Nelson 1996, 117).

In dieser Annahme aktualisiert Nelson (1996) Überlegungen von Wygotski (1964), der in seinem Entwicklungsmodell eine wechselseitige Beeinflussung von Denken und Sprache konstatiert, die dazu führt, dass im Laufe der ontogenetischen Entwicklung «die Sprache intellektuell und das Denken sprachlich wird» (Wygotski 1964, 89).

Die Konzeptualisierung der Wirklichkeit ist nicht nur in der frühkindlichen Entwicklung durch Sprache beeinflusst. Zwar machen Forschungen im Rahmen der kognitiven Linguistik deutlich, dass Vorstellungen einer Determinierung der Wirklichkeitswahrnehmung durch die Sprache – wie sie die Sapir-Whorf-Hypothese bestimmen – nicht haltbar sind, etwa weil anzunehmen ist, dass Inhalte sprachlicher Äußerungen in ein sprachfernes, analoges Verarbeitungs- und Repräsentationsformat überführt werden (Johnson-Laird 1989, Schnotz 1994, Tomlin *et al.* 1997)[4]. Sie verweisen aber auch darauf, dass es im Kon-

---

4 Grundannahme ist, dass der Mensch wie alle Lebewesen mentale Modelle im Sinne interner Repräsentationen der äußeren Wirklichkeit bildet und sich in seiner Wirklichkeit auf der Basis dieser mentalen Modelle orientiert (vgl. Johnson-Laird 1989, 471). Für diese mentalen Modelle

text der Sprachproduktion – also im Rahmen einer aktiven Beteiligung an sprachlicher Kommunikation – zu einer sprachnahen und für die Versprachlichung funktionalen Konzeptualisierung von Wirklichkeit kommt. Slobin (1996; 2000) spricht hier von einem «thinking for speaking»:

> The language or languages of that we learn in childhood are not neutral coding systems of an objective reality. Rather, each one is a subjective orientation to the world of human experience, and this orientation affects the ways in which we think while we are speaking (Slobin 1996, 91).

2. Sprachbiografie als rekonstruktive Erinnerung

Sprachbiografie konstituiert sich auch im Rahmen einer rein rekonstruktiven Erinnerung an sprachbiografisch relevante Ereignisse in der eigenen Lebensgeschichte, die in einer spezifischen Lebenssituation erfolgt. Als Ergebnis einer kognitiven Aktivität ist sie nicht beobachtbar, sind Erinnerungsinhalte allein den erinnernden Personen zugänglich.

Vor dem Hintergrund kognitionspsychologischer Arbeiten zur Erinnerung bzw. zum Gedächtnis ist anzunehmen, dass diese das Ergebnis einer kognitiven konstruktiven Sinnbildung sind, in die verschiedene Elemente bzw. Informationen einfließen:

- Dies ist einmal die Erinnerung an die erlebten sprachbiografischen Ereignisse. Diese sind aufgrund des Vergessens und auch aufgrund der Tatsache, dass vor allem die in der jeweiligen Lebenssituation relevanten Momente erinnert werden, fragmentarisch.
- Dann sind es sprachbiografische Schilderungen Anderer, die sich auf die eigene Sprachbiografie beziehen.
- Unter der Annahme, dass es ein Grundbestreben kognitiver Aktivität ist, Sinnzusammenhänge bzw. Kohärenz zu erzeugen (vgl. Strohner 1995, 117), werden in der rekonstruktiven Erinnerung auch Verknüpfungen wichtig, die Sinnzusammenhänge zwischen verschiedenen Erinnerungsfragmenten herstellen. Diese basieren nicht auf Erlebnissen bzw. auf der Erinnerung an diese, sondern auf sinnstiftenden Kohärenzbildungsprozessen.

Wie Bartlett (1995/zuerst 1932) aufgezeigt hat, spielt dabei schematisiertes Wissen eine zentrale Rolle. Angenommen wird, dass die Zusammenführung verschiedener Informationen – Informationen über zeitliche Aspekte, kausale

---

wird angenommen, dass sie Inhalte nicht sprachnah, symbolisch-propositional, sondern in einer ihnen «analogen» Form repräsentieren. Dies kann ein mentales Bild oder auch eine abstraktere mentale Struktur sein, die in einer Ähnlichkeitsbeziehung zum Inhalt steht.

Zusammenhänge, aber auch über Intentionalität und Konsequenzen – deshalb gelingt, weil Individuen ein Wissen über typische Handlungs- und Ereigniszusammenhänge in ihren schematischen Strukturen besitzen[5]. Erfahrungen und Erlebnisse werden auf diese Wissensschemata abgebildet, auf der Basis dieser Wissensschemata erfasst, eingeordnet und miteinander in Beziehung gesetzt.

Die Konstruktion einer Sprachbiografie in der Erinnerung ist – sofern nicht Fiktion – eine Voraussetzung für die sprachbiografische Schilderung. Beides fällt aber nicht zusammen. Die Schilderung ist eine sprachlich-soziale Aktivität mit spezifischen Konsequenzen für die Sprachbiografie, die Erinnerung aber eine rein kognitive, die als solche für das sprachlich-soziale Geschehen folgenlos bleibt. Auch besteht unter der Annahme eines «thinking for speaking» (vgl. 1.4.) eine Differenz hinsichtlich des Repräsentationsformats, denn die geschilderte Sprachbiografie muss im Zuge des Sprachproduktionsprozesses in ein sprachnahes Repräsentationsformat überführt werden. Dies ist für die reine Erinnerung nicht anzunehmen.

Die Erinnerung ist immer rückwärts gewandt, wird jedoch in einer aktuellen sprachlichen oder nichtsprachlichen Situation ausgelöst, die Anlass zur Erinnerung gibt. Anzunehmen ist, dass diese situative Bindung des Erinnerns Einfluss darauf nimmt, in welcher Weise und in welchen Ausschnitten die Sprachbiografie erinnernd gegenwärtig wird. Dies entzieht sich der Kontrolle des Individuums, das die Erinnerung nicht bzw. nur schwer verhindern kann.

3. Sprachbiografie als sprachliche Rekonstruktion

Die schriftliche oder mündliche Rekonstruktion einer Sprachbiografie ist über das Medium – die schriftliche oder mündliche Sprache – hinaus in mehrfacher Hinsicht an Sprache gekoppelt:

- Sie macht Sprache zum Gegenstand,
- ist – im Sinne des beschriebenen «thinking for speaking» (Slobin 1996) – in ihrer Konzeptualisierung an Sprache gebunden und
- sie hat einen sprachlich-kommunikativen Kontext, in den sie funktional eingebunden ist.

---

5 Es sind in der Weiterentwicklung der Überlegungen von Bartlett (1995/zuerst 1932) verschiedene Organisationsformen solcher schematischer Wissenseinheiten diskutiert worden. Dies sind Schemata (Rumelhart 1980), Frames (Minsky 1977), Scripts (Schank & Abelson 1977) oder Szenarios (Sanford & Garrod 1981).

3.1. Anlässe und Formen der sprachlichen Rekonstruktion von Sprachbiografie

Die sprachliche Rekonstruktion von Sprachbiografie kennt keine spezifische textuelle Form. Es kann sich um längere narrative Texte handeln, deren zentrales Thema die eigene Sprachbiografie oder die einer anderen Person ist. Als sprachbiografische Rekonstruktionen sind aber auch kürzere Textsequenzen anzusehen, die das Verhältnis und die Einstellungen zur Sprache, den Sprach- und Schrifterwerb, Sprachkompetenzen usw. zum Thema machen. Auch hinsichtlich des Mediums bestehen keine Festlegungen; Sprachbiografien können mündlich oder auch schriftlich realisiert werden. Es gibt allerdings Text- bzw. Diskurstypen, in denen sprachbiografische Rekonstruktionen typischerweise vorkommen. Dies sind Interviews, in denen – etwa im Kontext wissenschaftlicher Forschung und Dokumentation – sprachbiografische Erfahrungen erfragt und geschildert werden, sowie auch wissenschaftliche Rekonstruktionen von Sprachbiografien[6], die auf der Basis solcher Interviews und anderer Informationsquellen erstellt werden[7].

Auch in literarischen und semiliterarischen Arbeiten, in denen Lebensbeschreibungen erfolgen, spielen Bindungen an Sprachen nicht selten eine Rolle und wird damit Sprachbiografie – indirekt – behandelt[8]. Die Sprachbiografie wird ebenfalls in Gesprächssituationen des Alltags behandelt. Dies ist – um aus der Fülle an Beispielen ein typisches herauszugreifen – etwa dort der Fall, wo Eltern Erinnerungen an die frühe Sprachentwicklung ihrer Kinder mitteilen.

3.2. Sozio-funktionale Einbindung

Sprachbiografische Schilderungen fokussieren vergangene Ereignisse oder Erlebnisse in der Lebensgeschichte von Personen und tun dies aus einer aktuellen sprachlich-kommunikativen Situation heraus, in die sie funktional eingebunden sind. Sie erfüllen sozial-kommunikative und auch psychosoziale Funktionen. Die sozial-kommunikative Funktion besteht einmal darin, dass das sprachbiografische Erzählen wie jedes sprachlich-kommunikative

---

6 Vgl. Wildgen (1988), Fix (2000), Tophinke (1994) sowie Meng (2001).

7 Meng (2001, 22, Fußnote 24) unterscheidet hier zwischen «naiven» und «wissenschaftlichen» Sprachbiografien. Erste bezeichnen die Rekonstruktionen von Informanten, letzte wissenschaftliche Rekonstruktionen, die u.a. «naive» Sprachbiografien zur Grundlage haben.

8 Wildgen (1988) wertet Lebenserinnerungen und autobiographische Romane aus, «um sprachbiografische Daten» (1988, 118) zu gewinnen, die dazu beitragen sollen, die Bedingungen der Verdrängung des Niederdeutschen als städtische Umgangssprache in Bremen zwischen 1880 und 1920 zu ermitteln.

Geschehen eine soziale Situation konstituiert. Waldenfels (1997) verweist darauf, dass die Definition der sozialen Situation und die Zuweisung von sozialen Rollen notwendig in jeder gelingenden sprachlichen Kommunikation stattfindet.

> Der Andere begegnet mir immer schon *als Dritter.* Er bewegt sich in einem sozialen Medium, sofern er sich als Bruder, Frau, Nachbar, Kollege, Mitbürger, Altersgenosse, Europäer und schließlich als Mitmensch äußert, und für mich selbst gilt dasselbe. Wer sich nur als er selbst äußern würde, wäre wie jemand, der in einer Privatsprache mit anderen spräche (Waldenfels 1997, 116f.)

Die sozial-kommunikative Funktion besteht zum anderen in der Bestätigung und Bearbeitung von sozialen Sinnschemata bzw. Wirklichkeitsmodellen. Die Beteiligten an einer sozialen Situation, in der eine sprachbiografische Schilderung erfolgt, vergewissern sich der Adäquatheit und Relevanz derjenigen Sinn- und Bewertungsschemata, auf die im Rahmen der sprachbiografischen Schilderung oder in den Rückmeldungen der Zuhörer rekurriert wird. Diese fungieren – im Sinne etwa von Bartlett (1995; zuerst 1932) – als sinn- und kohärenzstiftende Deutungsschemata, mit deren Hilfe erst die geschilderten, individuellen sprachbiografischen Ereignisse interpretiert und als sinnvolle und kohärente Erlebnisse beschrieben werden können.

Die sprachbiografische Schilderung erfüllt schließlich auch wichtige psychosoziale Funktionen. Sie eröffnet die Chance der Vergewisserung darüber, dass die eigene sprachbiografische Rekonstruktion von den Adressaten als sachlich angemessen beurteilt wird und auch der damit verbundene Entwurf des Selbstbildes Bestätigung findet. Dies gilt insbesondere für Erzählungen im Rahmen von «face-to-face»-Situationen[9].

Die Möglichkeiten der Selbstdarstellung, die mit der sprachbiografischen Rekonstruktion verbunden sind, sind bestimmt durch die soziale Situation und die damit verbundenen Rollenzuweisungen an die Partizipanten. In der Ausgestaltung der sozialen Situation bzw. der sozialen Rolle kann etwa die Darstellung von Witz, Scharfzüngigkeit, Sprachgewandtheit oder Souveränität im Vordergrund stehen. Wo die Schilderung einen Einblick in die eigene Biografie gewährt, kann es insbesondere um die Darstellung von Ehrlichkeit und Offenheit gehen und dies die Herstellung einer nähesprachlichen Situation unterstützen.

---

9 Vgl. hierzu etwa Goffman (1969; 1974), der das Geschehen in der «face-to-face»-Situation mit einem Theaterspiel vergleicht, in dem sich die Partizipanten ähnlich Schauspielern inszenieren.

3.3. Konstruktivität

Sprachbiografische Schilderungen sind notwendig konstruktiv. Dies hat verschiedene Gründe. Es ergibt sich einmal aus der skizzierten funktionalen Einbindung in eine spezifische soziale Situation. In dieser wird dem sprachbiografischen Erzählen ein spezifischer Rederaum zugestanden, der in Abstimmung auf die soziale Situation ausgefüllt und behauptet werden muss. Auf Seiten der Zuhörer bzw. Adressaten ist dies verknüpft mit der Erwartung an eine relevante – etwa unterhaltsame oder informative – sprachbiografische Schilderung. Die Einlösung dieser Erwartung zwingt zu einem situationsadäquaten Zuschnitt, der geeignet ist, in der jeweiligen Situation diese Erwartung zu erfüllen. Dieser kann etwa in einer spezifischen Perspektivierung, einer Fokussierung auf bestimmte Details, einer dramatisierenden Zuspitzung oder auch in der Ergänzung fiktiver Ereignisse bestehen. Im Falle von Interviews, die die Sprachbiografie erfragen, geht es vor allem auch darum, die Schilderungen und Aussagen als glaubwürdig zu präsentieren. Hierzu werden spezifische Techniken der Konstruktion von Glaubwürdigkeit und Faktizität eingesetzt (vgl. hierzu etwa Potter 1996, 97ff.).

Die Konstruktivität der sprachbiografischen Schilderungen ergibt sich zum anderen daraus, dass die Erinnerung als Basis einer sprachbiografischen Schilderung, die sich auf die eigene Person bezieht, immer lückenhaft ist und Erinnerungsfragmente in einen kohärenten Zusammenhang gebracht werden. Es werden chronologische, kausale, finale usw. Sachverhaltsrelationen konstruiert, die einen plausiblen Gesamtzusammenhang erzeugen und so sprachbiografisch relevante Entscheidungen im Nachhinein motivieren. Diese Konstruktion ist vor dem Hintergrund der kohärenzstiftenden Sinnbildungsprozesse, die bereits die Erinnerung bestimmen, notwendig gegeben, sie kann aber auch gezielt erfolgen und mit einer spezifischen Darstellungsabsicht in der sprachlichen Situation verbunden sein. Sie kann etwa darauf zielen, die Glaubwürdigkeit und Stimmigkeit der sprachbiografischen Schilderung und damit ihre Akzeptanz zu erhöhen.

3.4. Die Sprachbiografie als Ergebnis koproduktiver Aktivitäten

Sprachbiografien rekonstruieren eine individuelle Geschichte, sind aber – wie geschildert – in der Bindung an das soziale Medium der Sprache, in der funktionalen Einpassung in das Kommunikationsgeschehen soziale Texte. Dies gilt insbesondere für sprachbiografische Rekonstruktionen, die in mündlichen «face-to-face»-Situationen stattfinden. Denn diese sind ganz wesentlich ge-

meinsame Texte aller Partizipanten, die zwar einen Erzähler haben, aber nicht unwesentlich von den Zuhörern mitbestimmt sind, die sprachlich und nichtsprachlich Erwartungshaltungen signalisieren, kommentieren und bewerten.

Instruktiv ist hier das Konzept der «Koproduktivität», wie es Waldenfels (1980, 177ff.) in einer phänomenologischen Perspektive entwickelt. Koproduktivität besteht in einem elementaren Sinne darin, dass der einzelne Beitrag in einer Kommunikationssituation immer so zu wählen ist, dass er an seiner spezifischen Stelle passt und er in Kombination mit den vorangegangenen Kommunikationsbeiträgen einen kohärenten Text entstehen lässt[10]. Koproduktivität stellt in diesem Sinne eine Minimalanforderung an gelingende Kommunikation dar. Wo sie nicht gegeben ist, ergibt sich aufgrund des fehlenden Zusammenhangs eine Zäsur im Kommunikationsgeschehen oder bricht die Kommunikation ab.

Die Erfüllung der Minimalanforderung legt den jeweiligen Kommunikationsbeitrag nicht fest. Es bestehen im Normalfall verschiedene Möglichkeiten des sinnvollen Anschlusses an einen vorhergehenden Kommunikationsbeitrag. Hieraus ergibt sich eine Offenheit im Fortgang der Kommunikation, die dem entstehenden dialogischen Gesamttext einen emergenten Charakter gibt. Auch Clark (1996) weist auf diesen emergenten Charakter der Strukturen des kommunikativen Geschehens hin: «Much of the structure of conversations is really an emergent orderliness» (Clark 1996, 351).

Diesen koproduktiven und emergenten Charakter hat auch die sprachbiografische Schilderung, die in einem dialogischen Kontext entwickelt wird. Sie ergibt sich einmal als Anknüpfung an das Vorhergehende im sprachlich-kommunikativen Geschehen, und dies führt zu einer aus dem Gesprächszusammenhang heraus motivierten Perspektivierung und Fokussierung. Zum anderen muss die Darstellung die Erwartungen und Reaktionen der Zuhörer, wie sie sich sprachlich und nichtsprachlich – etwa auch durch Schweigen[11] – artikulieren, berücksichtigen und auf diese reagieren. Schließlich ist die sprachbiografische Schilderung in ihrem Verlauf notwendig offen, weil die Reaktionen der Zuhörer nicht kalkulierbar sind.

---

10 Zur Übertragung dieses phänomenologischen Konzepts auf die Textlinguistik vgl. Tophinke (1999).

11 Bachtin (1986, 68f.) hat auf den aktiven Charakter des Schweigens hingewiesen.

4. Sprachbiografie als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung – Zusammenfassung und Ausblick

Alle drei hier diskutierten Konzepte von Sprachbiografie – die gelebte Geschichte, die erinnerte Geschichte und die sprachliche Schilderung der gelebten bzw. erinnerten Geschichte – werfen sprachwissenschaftliche Fragen auf und lassen sich – wie hier versucht – im Kontext sprachwissenschaftlicher Überlegungen diskutieren und problematisieren.

Im Falle der gelebten und auch erinnerten Geschichte sind die Möglichkeiten der sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung allerdings begrenzt, denn sie sind – aus unterschiedlichen Gründen – der wissenschaftlichen Beobachtung und Analyse entzogen. Nur die sprachliche Rekonstruktion der Sprachbiografie kann Gegenstand weitergehender sprachwissenschaftlicher Forschung sein, weil sie im Medium der Mündlichkeit oder Schriftlichkeit manifest wird und beobachtbar ist.

In der Analyse sprachbiografischer Schilderungen eröffnen sich Möglichkeiten, Einstellungen und Haltungen zur Sprache bzw. Sprachvarietäten zu eruieren, die auf das aktuelle Sprachverhalten Einfluss nehmen. Wo es sich um Schilderungen im Zusammenhang sprachbiografisch besonders relevanter Situationen handelt, wie sie im Falle der Migration oder des krankheitsbedingten Verlusts von Sprachkompetenzen bestehen, können sprachbiografische Schilderungen die Perspektive der Betroffenen vermitteln und bieten sich Möglichkeiten, die sprachdidaktischen bzw. -therapeutischen Programme enger an den Bedürfnissen der Zielgruppen zu orientieren[12].

Die Auswertung von sprachbiografischen Schilderungen muss notwendig berücksichtigen, dass diese an aktuelle sozial-kommunikative Situationen gebunden sind, innerhalb derer sie – wie skizziert – spezifische Funktionen erfüllen. So erfolgt die sprachbiografische Erzählung nicht nur in einer sprachlichen Situation, sondern trägt selbst zur Definition dieser Situation bei. Auch ist sie immer mit Selbstdarstellung verbunden.

In dieser Perspektive eröffnet sich ein weites Feld sprachwissenschaftlicher sprachbiografischer Forschung, in dem es gilt, sprachliche Situationen zu untersuchen, in denen die Sprachbiografie zum Thema wird. Folgende Fragen stellen sich:

---

12 Tophinke (1994) zeigt auf, dass im Fall von hirnorganisch bedingten Sprachstörungen die Sprachbiografie einen entscheidenden Einfluss auf den Zugang zum Erzählen und Schreiben in der Krankheitssituation hat.

- In welchen Situationen wird Sprachbiografie zum Thema? Gibt es typische Situationen sprachbiografischer Schilderungen? Was sind die Anlässe sprachbiografischer Schilderungen?
- Welche sozial-kommunikativen und psychosozialen Funktionen sind mit der sprachbiografischen Schilderung verbunden?
- Welche Formen von sprachbiografischen Schilderungen lassen sich unterscheiden? Bilden soziale Gruppen oder Milieus spezifische Formen von sprachbiografischen Schilderungen aus, die für diese konstitutive Funktion haben?

Nachdem es im vorliegenden Beitrag darum ging, einen theoretischen Rahmen zu skizzieren, bedarf es zur Klärung dieser Fragen empirischer Untersuchungen, die sprachbiografische Schilderungen in ihren Formen und Funktionen genauer in den Blick nehmen.

LITERATUR

Bachtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. In: Emerson, C. (ed.). *Michael Bachtin. Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 60-102.

Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berger, P. L. & Luckmann, Th. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Feilke, H., Kappest, K.-P. & Knobloch, C. (Hg.) (2001). *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.

Fix, Ulla (2000). *Sprachbiographien: Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR. Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews*. Frankfurt a.M. etc.: Lang.

Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.

Johnson-Laird, Ph. N. (1989). Mental models. In: Posner, M. I. (ed.) *Foundations of cognitive science*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 469-499.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge; London: MIT Press.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hg.). *Schrift und Schriftlichkeit.* Berlin; New York: de Gruyter, 1. Halbband, 587-604.

Luhmann, N. (1995). *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Narr.

Meng, K. (2001). *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.

Minsky, M. (1977). Frame system theory. In: Johnson-Laird, Ph. N. (ed.). *Thinking: Readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 355-377.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: the emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Potter, J. (1996). *Representing reality*. London etc.: Sage.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London etc.: Sage.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building block of cognition. In: Spiro, R. J. et al. (eds.). *Theoretical issues in reading and comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 33-58.

Sanford, A. J. & Garrod, S. C. (1981). *Understanding written language: Exploration of comprehension beyond the sentence*. Chichester: Wiley.

Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz.

Slobin, D. I. (1996). From «thought and language» to «thinking for speaking». In: Gumperz, J.J. & Levinson, St.C. (eds.). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-96.

Slobin, D. I. (2000). Verbalized events. In: Niemeier, S. & Dirven, R. (eds*.). Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 107-138.

Srubar, I. (1991). «Phänomenologische Soziologie» als Theorie und Forschung. In: Herzog, M. & Graumann, C. F. (Hg.). *Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften*. Heidelberg: Asanger, 169-182.

Strohner, H. (1995). *Kognitive Systeme. Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Taylor, Ch. (1985). *Philosophy and the human sciences: Philosophical papers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlin, R.S. et al. (1997). Discourse semantics. In: van Dijk, T. A. (ed.). *Discourse studies. A multidisciplinary approach. Vol. 1: Discourse as structure and process*. London: Sage, 63-111.

Tophinke, D. (1994). *Sprachbiographie und Sprachstörung. Fallstudien zur Textproduktion bei hirnorganischen Erkrankungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Tophinke, D. (1999). *Handelstexte*. Tübingen: Narr.

Waldenfels, B. (1980). *Der Spielraum des Verhaltens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wildgen, W. (1988). Bremer Sprachbiographien und die Verdrängung des Niederdeutschen als städtische Umgangssprache in Bremen. In: *Niederdeutsche und Zweisprachigkeit. Befunde – Vergleiche – Ausblicke*. Leer: Schuster, 115-135.

Wygotski, L. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Nancy Huston, *Il y a bilingues et bilingues: les vrais et les faux*[1]

Canadienne anglophone, Nancy Huston est née à Calgary dans l'Alberta en 1953. Elle est arrivée en France à l'âge de vingt ans pour effectuer des études à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS). Depuis 1980, Nancy Huston a publié une vingtaine de livres. Elle a reçu plusieurs prix littéraires, dont le Prix du Gouverneur général, catégorie roman en français pour Cantique des Plaines *en 1993. Cette distinction a provoqué quelques remous au Québec, à cause des origines non québécoises et non francophones de l'auteure. Elle a obtenu le Prix Goncourt Lycéens pour* Instruments des ténèbres *en 1996.*

Les vrais sont ceux qui, pour des raisons géographiques, historiques, politiques, voire biographiques (rejetons de diplomates), apprennent dès l'enfance à maîtriser deux langues à la perfection et passent de l'une à l'autre sans état d'âme particulier. [...] Les faux bilingues (catégorie dont je relève), c'est une autre paire de manches. Je ne sais pas à quoi ressemble un cerveau de vrai bilingue mais je vais essayer de décrire comment cela se passe pour un faux.

Quand les monolingues perçoivent un objet familier, son nom leur vient automatiquement à l'esprit. Pour moi, le nom qui vient dépend de la langue dans laquelle je suis en train de réfléchir. Parfois l'un des mots me vient, alors que c'est de l'autre que j'ai besoin. Parfois les deux affleurent, simultanément ou en succession. Mais parfois ça se complique, s'emballe, se bloque, et je m'en arracherais les cheveux. Si je me souviens de *bagpipes* j'oublie *cornemuse* et vice versa; il en va de même pour *chèvrefeuille* et *honeysuckle.* Il y a des mots qui refusent tout bonnement, que ce soit dans la langue maternelle ou dans l'adoptive, de faire le trajet de mon cerveau jusqu'à mes lèvres – des mots que je ne trouve jamais au moment où j'en ai besoin: *indigent,* par exemple. Et *empirique.* Il y a les faux amis bien sûr, qui s'annulent. Je finis par éviter de m'en servir, de peur de les confondre. *Ostentatoire. Ostentatious. Harassed. Harassé. Ostensiblement. Ostensibly.*

De façon générale, j'ai du mal à retenir en français les mots à usage sporadique qui nomment un objet précis, plutôt que de désigner un genre: je retiens *outil* mais non *clef à molette, ustensile* mais non *pelle*, *poisson* mais non *bar, oiseau* mais non *pivert, fleur* mais non *capucine, arbre* mais non *frêne.* D'autres mots français sont rangés dans mon esprit par grappes phonétiques. Il y a un tiroir à part, par exemple, pour les substantifs se terminant en «eau». Si je parle sans réfléchir, c'est comme si je fouillais au hasard dans le tiroir, et j'ai toutes les chances de sortir «tableau» ou «rideau» à la place de «plateau». […]

Certains monolingues croient ingénument que, pour passer d'une langue à l'autre, il suffit de disposer d'excellents manuels et dictionnaires. Que nenni! Ces outils sont même à peu près inutiles pour la communication courante. [...] Ecoutez bien les gens. Que marmonnent-ils dans leur barbe? «Putain il fait beau!», «Eh ben dis donc!», «M'en fous», «Pis quoi encore?», «Ras-le-bol à la fin», «Bon ça y est, je me casse», «N'importe quoi» ... C'est lorsque ces mille syntagmes opaques deviennent enfin transparents que l'on commence à connaître réellement une langue.

---

1 Extrait de: Nancy Huston: *Nord perdu, suivi de Douze France*. Arles, © Actes Sud 1999, 53-64.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Et encore: on ne la connaîtra *jamais* comme les natifs la connaissent. Il m'arrive encore, non pas chaque jour mais plus souvent que je n'aime à me l'admettre, de tomber sur un mot en français que je jurerais n'avoir jamais vu ... alors que mes enfants, eux, le connaissent parfaitement. Comment cela est-il possible? La mémoire des enfants est une éponge (le savoir y pénètre et s'y accumule), celle des adultes, une passoire (le savoir la traverse)!

D'autre part, ce n'est pas parce qu'on a appris un mot qu'on est capable de s'en servir ...

Dîner avec des amis monolingues l'autre soir, A. et S.: très étonnés de m'entendre dire qu'il existe dans la langue française des mots, des façons de parler dont je suis, moi étrangère, incapable de me servir dans une conversation.

«Quoi par exemple?

– Eh bien ... le passé simple.

– Oh, ça ne compte pas, il n'y a que les académiciens qui se servent du passé simple en parlant! C'est grotesque. Quoi d'autre?

– Eh bien ..., par exemple ...: *Ça me gonfle*. Ça je ne peux pas le dire. Ou certains termes d'argot: des anglicismes comme *news, challenge, look*; des abréviations comme *perso*.

– Oh, ça ne compte pas, ce n'est pas une question de langue mais de génération, de milieu ...

– Alors *le cas échéant*, surtout avec la liaison: *le cazéchéant*. Ça, je ne peux pas le dire.

– Oh, ça ne compte pas, c'est une question de niveau de langue, c'est une expression légaliste ...»

Et ainsi de suite. Ils ne me croyaient pas! Ils ne comprenaient pas! ... Alors que, bien sûr, eux aussi. Et vous aussi. Tous, nous incluons certains mots et tournures dans notre vocabulaire actif et en excluons d'autres. Seulement, l'exilé linguistique le fait après mûre, ardue, obsessionnelle pour ne pas dire paranoïaque réflexion.

[...]

Depuis longtemps, je rêve, pense, fais l'amour, écris, fantasme et pleure dans les deux langues tour à tour, et parfois dans un mélange ahurissant des deux. Pourtant, elles sont loin d'occuper dans mon esprit des places comparables: comme tous les faux bilingues sans doute, j'ai souvent l'impression qu'elles font chambre à part dans mon cerveau. Loin d'être sagement couchées face à face ou dos à dos ou côte à côte, loin d'être superposées ou interchangeables, elles sont distinctes, hiérarchisées: d'abord l'une ensuite l'autre dans ma vie, d'abord l'autre ensuite l'une dans mon travail. Les mots le disent bien: la première langue, la «maternelle», acquise dès la prime enfance, vous enveloppe et vous fait sienne, alors que pour la deuxième, l'«adoptive», c'est vous qui devez la materner, la maîtriser, vous l'approprier.

Chaque faux bilingue doit avoir sa carte spécifique de l'asymétrie lexicale; pour ce qui me concerne, c'est en français que je me sens à l'aise dans une conversation intellectuelle, une interview, un colloque, toute situation linguistique faisant appel aux concepts et aux catégories appris à l'âge adulte. En revanche, si j'ai envie de délirer, me défouler, jurer, chanter, gueuler, me laisser aller au pur plaisir de la parole, c'est en anglais que je le fais. Tout mon français, en d'autres termes, doit se trouver dans l'hémisphère gauche de mon cerveau, la partie hyper-rationnelle et structurante qui commande à ma main droite, alors que ma langue maternelle, apprise en même temps que la découverte du corps, la maîtrise des sphincters et l'intériorisation des interdits, est répartie entre les deux hémisphères (la droite, plus holistique, artistique et émotive, est donc entièrement anglophone).

Très récemment, après un débat sur l'exil et le changement de langue dans la ville d'Ajaccio, une Ecossaise est venue me parler en aparté. «J'ai épouse un Corse, me dit-elle, et voici plus de vingt ans que j'habite ici. Nous avons quatre enfants. Je parle le français constamment et couramment, sans problème ... Mais, comment dire ... elle ne me touche pas, cette langue, et ça me désespère.» Elle en avait presque les larmes aux yeux. «Quand j'entends *bracken, leaves, fog*, je vois et je sens ce dont il s'agit, les couleurs ocre et marron, les odeurs de l'automne, l'humidité ... alors que si on me dit *fougère, feuilles, brouillard*, ça me laisse de glace. Je ne sens rien.»

Oui. Parce que cette femme, pas plus que moi, n'a jamais intégré à sa chair de petite fille (comme l'ont fait tous les Français, y compris mes propres enfants) les berceuses, blagues, chuchotements, comptines, tables de multiplication, noms de départements, lectures de fond depuis les *Fables* de La Fontaine jusqu'aux *Confessions* de Rousseau.

«Et de même, poursuivit cette Ecossaise devenue corse ou cette Corse d'origine écossaise, alors que dans ma langue maternelle je suis d'une pudeur presque maladive, osant à peine aller jusqu'à murmurer *God* quand je suis vraiment hors de moi, en français les pires obscénités franchissent mes lèvres sans problème. Dire *putain, salope, enculé de ta mère*, ça ne me fait ni chaud ni froid.»

Là aussi, je comprenais très bien ce qu'elle voulait dire. [...]

Oui, je crois que c'était là l'essentiel la langue française (et pas seulement ses mots tabous) était, par rapport à ma langue maternelle, moins chargée d'affect et donc moins dangereuse. Elle était froide, et je l'abordais froidement. Elle m'était égale. C'était une substance lisse et homogène, autant dire neutre. Au début, je m'en rends compte maintenant, cela me conférait une immense liberté dans l'écriture – car je ne savais pas par rapport à quoi, sur fond de quoi, j'écrivais.

Mais d'un autre côté (et pour les mêmes raisons), j'avais presque *trop* de liberté à son égard. La langue française ne m'était pas seulement égale, elle m'était indifférente. Elle ne me *disait* rien, pas plus qu'à l'Ecossaise. Elle ne me parlait pas, ne me chantait pas, ne me berçait pas, ne me frappait pas, ne me choquait pas, ne me faisait pas peur. Elle n'était pas ma mère.

Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit

Rita FRANCESCHINI
Universität des Saarlandes, Fachrichtung 4.2: Romanistik, Im Stadtwald,
D-66123 Saarbrücken; r.franceschini@mx.uni-saarland.de

En faisant un premier tour d'horizon des résultats actuels de la recherche en biographie langagière, de son point de vue théorique et méthodologique, l'auteure présente les perspectives nouvelles que ce courant apporte à la recherche en linguistique, en particulier sur l'acquisition du langage.

L'intérêt pour la biographie langagière s'est développé rapidement dans les années 1990 et tout spécialement en Europe. La biographie langagière peut, à bien des égards, contribuer à une analyse plus différenciée de l'acquisition du langage. En exposant les principes du courant, l'auteure présente différentes recherches en cours et leurs premiers résultats. Exemple est donné à travers notamment la présentation d'un projet du Fonds national suisse de la recherche entre les Universités de Bâle et de Prague. Cette étude vise à démontrer l'apport de la biographie langagière pour une analyse neurobiologique du plurilinguisme.

Das Interesse an «Sprachbiographien» entwickelt sich in einer neuen, expliziten Form ab Mitte der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts in den unterschiedlichsten Gebieten, vornehmlich im europäischen Raum. Ein Antrieb zur Erforschung von individuellem Erleben rund um Sprachen war natürlich schon früher angelegt. Zu nennen sind dabei die verstreut erschienenen Berichte zu besonders talentierten Sprechern, zu Sprachgenies und ihren exzeptionellen Fähigkeiten. Das damals viel beachtete Buch *The exceptional brain*, 1988 von L. Obler und D. Fein herausgegeben, berichtet ausführlich von solchen Fällen, doch war die Frage, welche Faktoren das erfolgreiche Lernen von Sprachen auch nach der sog. 'kritischen Phase' ermöglicht, schon lange im Raum und wird weiterhin kontrovers diskutiert (Singleton & Williams 1995, Birdsong 1999). Wie «geglückte Mehrsprachigkeit» (Kummer-Hudabiunigg 1986) zustande kommt, beschäftigt die Spracherwerbsforschung implizit seit ihren Anfängen. Dass man mittels der Analyse von Sonderfällen dieser Frage nachgehen wollte und will (s. Belcher & Connor 2001), scheint mir plausibel, sofern man diesen Weg als einen unter anderen möglichen sieht und nicht verabsolutiert.

Selbstverständlich gibt es auch andere Herangehensweisen an diese Fragen rund um den erfolgreichen, geglückten Erwerb von (mehreren) Sprachen. So

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

hielten die Fragebogen, wie sie seit den Anfängen der Soziolinguistik in den sechziger Jahren Verwendung fanden, immer auch die biographischen Eckdaten des Erwerbs von Sprachen fest, erkundeten die Einstellungen zu Varietäten und Sprechern, die Lernmotivationen u.a.m. und sahen dafür durchaus auch sog. 'offene Fragen' vor. Die Perspektive war jedoch meist nicht zentral auf den Einzelsprecher gerichtet, in dem Sinne, dass die Detaillierung einer Lebensgeschichte im Zentrum des Interesses stand. Doch genau dies tut man, wenn man einen sprachbiographischen Ansatz wählt.

Man kann den sprachbiographischen Ansatz als spezielle Form eines biographischen Vorgehens ansehen, das man aus den Sozialwissenschaften gut kennt: Frauenbiographien, Kriegsbiographien, Migrantenbiographien etc. wurden prominent untersucht. Bei Sprachbiographien steht thematisch das Erleben von Sprachlichem im Vordergrund, und da es sich sehr oft um Autobiographien handelt, könnte man sie treffender auch als «sprachliche Autobiographien» bezeichnen: Personen erhalten extensiv Platz, um ihre eigene Geschichte zu ihren Sprachen darzustellen, schriftlich oder mündlich in Interviews, in Kurzform oder in längeren Texten.

Es gibt also unterschiedliche Formen von sprachlichen Autobiographien, die auf unterschiedliche Weise zustande kommen. Zur Illustration seien hier kurz zwei Ausschnitte aus Transkripten längerer, narrativer sprachbiographischer Interviews wiedergegeben. Im ersten geht es um die Gewichtung der zweisprachigen Kommunikation im Kindesalter eines Informanten, der in Frankreich in einem deutschsprachigen Elternhaus aufwächst[1]:

> Beispiel 1:
>
> ich spreche nur deutsch mit meinen eltern nichts anderes he (.) das hat sich (.) und mit meinem bruder ja: hauptsächlich französisch schon n bisschen deutsch (.) also da würd ich sagen ist's so sechzig prozent französisch vierzig prozent deutsch (27WHM: 215-221)

Die oftmals mehr als 90 Minuten dauernden narrativen Interviews sind voller Details (die nicht als simple Fakten gelesen werden dürfen). Die Erzählungen setzen Prozesse der Erinnerung in Kraft, die sich gerne um erste Begegnun-

1 Das Beispiel entstammt dem transdisziplinären Projekt «Neurobiologische Korrelate der Mehrsprachigkeit». S. die homepage des Projekts: http://www.unibas.ch/multilingualbrain/. Die narrativen Interviews werden konversationsanalytisch von Daniela Zappatore konform dem System GAT transkribiert. Die Beispiele werden hier jedoch in einer vereinfachten Version wiedergegeben (beibehalten sind Kleinschreibung, die Grossschreibung wird für die Lautstärke genutzt, die (.) geben kurze Sprechpausen an). Für die Revisison einer vorgängigen Fassung bin ich Gudrun Ziegler sehr verbunden.

gen mit Sprachen drehen. Das Beispiel 2 entstammt demselben Rahmen wie Beispiel 1[2].

Beispiel 2:

fürs bonne chance ds das isch mer scho eher bliibe comment tu parles français comme une vache espagnole s isch irgendwie in denerschte paar sitte vom bonne chance gse (13; 442-444, 30PSM)

1. Der 'sprachbiographische Ansatz': eine weite Auslegung

Der sprachbiographische Ansatz ist besonders geeignet, in die Tiefe und in das individuelle Erleben von Sprachen vorzudringen; und besonders geeignet ist er auch, wenn man den Umgang mit mehreren Sprachen im Verlauf eines Lebens erkunden will. Das Aufkommen der Mehrsprachigkeitsforschung und generell das öffentliche Interesse an Fragen des Früherwerbs von Sprachen, an Mehrsprachigkeitserziehung und -zertifizierung werden diesen Ansatz wohl noch weiter begünstigen. Es ist unschwer vorauszusehen, dass die Einführung des europäischen Sprachen-Portfolios[3], in dem jeder Lernende festhalten soll, wie sich die persönliche Lernbiographie bezüglich seiner verschiedenen Sprachen entwickelt, die Beschäftigung mit Sprach(lern)biographien Auftrieb geben wird[4]. Dies ist schon vielerorts im Europäischen Jahr der Sprachen geschehen, wie der hier vorliegende Band beweist. Selbst Schulen berichten unter dem Titel Sprachbiographien (mehr Treffer im web unter der Schreibung 'Sprachbiografien', weil im web mittlerweile mehr unter Srpachbiografien publiziert wird) von Aktivitäten, die zum Ziel haben, die sprachliche Lebensgeschichte ihrer Schüler zu dokumentieren. So publiziert die Wöhlerschule in Frankfurt unter dem Titel *Von der Fremd- zur Muttersprache: Sprachbiografien von Wöhlerschülern* einige (wohl schriftlich verfasste und redigierte) Sprachbiographien:

---

2 Auf Wunsch des Informanten, der in Basel in einer italienischsprachigen Familie aufgewachsen ist, war die Interviewsprache Schweizerdeutsch. Unterstrichen sind hier die französischen Anteile.

3 Mehr zum europäischen Portfolio: http://culture2.coe.int/portfolio oder, für die Schweiz, http://www.sprachenportfolio.ch/.

4 Es kann keine vollständige Bibliographie geliefert werden, dafür sind die Ränder dieses Objektbereiches noch zu unscharf. Es soll auch nicht der Versuch gewagt werden, die linguistische Beschäftigung mit Sprachbiographien mit dem soziologischen oder literaturwissenschaftlichen Interesse an (Auto-)Biographien in Beziehung zu setzen. Nicht unerwähnt soll jedoch bleiben, dass es literarische Sprachbiographien gibt (vgl. Fussnote 6).

Beispiel 3:

Ich bin am 27.04.1984 in Offenbach am Main als Sohn eines indischen Emigrantenpaares geboren. Meine Eltern erzogen mich sprachlich in einer Mischung aus Punjabi und englischer Sprache. Meine ersten Kontakte mit der deutschen Sprache machte ich draußen beim Spielen mit Freunden. Laut meiner Mutter waren, «Mameh, guck' mal» , die ersten deutschen Worte, die sie von mir hörte. Bereits damals im Alter von ca. 3 Jahren verbrachte ich relativ viel Zeit vor dem Fernseher. Das Alphabet lernte ich als Lied in der Sesamstraße. Um mich beim Besuch von Bekannten ruhig zu stellen, gab mir meine Mutter einen Zettel mit Additionsaufgaben zum Lösen. Auf diese Weise entwickelte ich meine mathematischen Fähigkeiten. Die Deutschkenntnisse, die ich dann während meiner Zeit im Kindergarten und beim Spielen mit Freunden erwarb, reichten vollkommen aus, um mir eine erfolgreiche schulische Laufbahn zu ermöglichen. Der Fernseher blieb stets ein enger Begleiter meiner intellektuellen Entwicklung und meine primäre Informationsquelle. Ich fand kein Interesse an Büchern und generell am Lesen. Im Alter von 12 Jahren gab ich einem 16 jährigen pakistanischen Nachbarn Nachhilfe in Englisch. Etwa Mitte meines 18 Lebensjahres begann ich dann schließlich ein Interesse für Bücher zu entwickeln, was sich für mich als starke Hilfe in der Schule erwiesen hat. Nach Abschluss des Abiturs werde ich voraussichtlich an der Uni Frankfurt studieren, wobei ich mir nicht sicher bin was.

(http://www.uni-frankfurt.de/schule/ws/infos/www/10-2002-mai.htm 14.10.02)

Unter dem Motto «Meine sprachliche Geschichte» berichtet Krumm von Kindern, die ihre eigene «Sprachenportraits» gemalt haben (Krumm 2001); an verschiedenen Universitäten im deutschsprachigen Raum werden seit einigen Jahren unter dem Titel *Sprachbiographien* Veranstaltungen angeboten. Man kann damit rechnen, dass bald differenzierte Korpora von Sprachbiographien verfügbar sein werden.

Zur Zeit kommt hinzu, dass generell im Bereich der Spracherwerbsforschung ein neues Interesse an lernerzentrierten introspektiven Daten festzustellen ist: Hierbei sind auch die immer zahlreicheren *diary studies* zu erwähnen, d.h. Analysen von Tagebüchern und ähnlichen Niederschriften, in denen Lerner speziell ihre Erfahrungen beim Lernen ihrer Sprachen niederschreiben (cf. z.B. Halbach 2000). Kürzere und längere Texte, die das Thema betreffen «Wie bin ich zu meinen Sprachen gekommen, wie habe ich sie erworben, erlernt?», können im weitesten Sinne in den Fokus des sprachbiographischen Ansatzes kommen (s. Edmondson 1996; 2000)[5].

Damit wären auch literarische Umsetzungen für den sprachbiographischen Ansatz interessant. Die in diesem Sinne wohl expliziteste und längste literari-

5 Es handelt sich in spezifischerer Weise um Lernbiographien (oder Lernerbiographien); s. z.B. das Projekt «Subjektive Lerntheorien von Fremdsprachenlernern», welches in Hamburg seit 1996 unter der Leitung von W.J. Edmondson 1996 durchgeführt wird (s. www.sign-lang.uni-hamburg.de/fb07/ZFI/projekt-lang.htm).

sche Darstellung liest man in Elias Canettis autobiographischen Roman Die gerettete Zunge[6].

Im sprachwissenschaftlichen Bereich gibt es ferner eine ganze Reihe Arbeiten, die man aus heutiger Perspektive als eine Art Geburtshelfer des sprachbiographischen Ansatzes lesen könnte und die auch heute die Beschäftigung mit Sprachbiographien flankieren: Ich denke vor allem an Studien zu bilingualen Familien, bei denen der biographische Kontext der Kinder bei Aufwachsen mit mehreren Sprachen stark thematisiert wird (s. z.B. Brohy 1992, Deprez 1994, 2000, Moretti & Antonini 2000)[7]. Versatzstücke von sprachbiographischen Verläufen finden sich natürlich in vielen Studien zum (frühkindlichen) Spracherwerb, die hier gänzlich unerwähnt bleiben müssen, denn es soll in der Folge darum gehen, inwiefern der Begriff «Sprachbiographie» zu einem neuen, zentralen Fokus nämlich auf die Verankerung von Sprache im eigenen biographischen Kontext zugespitzt worden ist.

Der Begriff *Sprachbiographien* selbst erscheint nämlich zur Zeit prominent im Titel einiger sprachwissenschaftlicher Forschungsprojekte. So arbeitet beispielsweise eine Gruppe in Leipzig mit dem Begriff, um deutsch-deutsche sprachlich-kommunikative Erfahrungen und Sprachwandelvorgänge nach der Wende zu beschreiben (s. Fix 1997, Fix & Barth 2000 und Barth im Druck). Sprachkontakte und damit einhergehender Spracherwerb bei Russlanddeutschen fasst Katarina Meng ebenfalls unter diesen Begriff (s. Meng 2001 und Meng im Druck). Doch schon Iwar Werlen hat 1986, an leider nicht leicht zugänglicher Stelle, unter dem Titel *Sprachbiographien von Ausländern der zweiten Generation* einen höchst aufschlussreichen Arbeitsbericht samt Transkriptionen veröffentlicht (vgl. seinen Aufsatz in diesem Band). All diese Arbeiten sind nicht auf 'aussergewöhnliche' Persönlichkeiten hin zugeschnitten, sondern befassen sich mit gesellschaftlich verbreiten Formen von Kommunikation und funktioneller Mehrsprachigkeit. In diesem Umfeld sind weiter zu nennen Aufsätze und umfangreichere Arbeiten von Zini (1992), Buß (1995), Eichinger (1997) und vor allem von Ohm (2000) und Tophinke (1994),

---

6 Neben diesem prominenten Titel kann in dieser Perspektive gelesen werden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit). V. Alexakis, *Paris-Athènes*, Paris 1991; P. Chamoiseau, *Chemin d'école*. Paris 1994; J. Green, *Le langage et son double*, Lausanne 1987; N. Huston, *Nord perdu*, Paris 1999; A. Lietti, *Pour une éducation bilingue*, Lausanne 1994. Mir scheint, dass in der Literatur, die Emigrationserfahrungen verarbeitet, sich 'sprachbiographische Passagen' zu einem Topos entwickelt haben.

7 Zu bilingualen Familien s. auch: http://www.katrinchen-web.de/ (1.11.2002). Es handelt sich um eine studentische homepage, die aus einem Seminar am Romanistischen Institut der Universität des Saarlandes hervorgegangen ist.

welche Fragen zum Spracherwerb und dessen Störungen über Erzählungen autobiographischer Erfahrungen erschliessen, wenn auch in unterschiedlicher Perspektive. Es bleibt jedoch auffällig, dass Sprachbiographien sehr oft im Zusammenhang mit Studien zu Migranten(kindern und -jugendlichen) herangezogen werden (so z.B. in Auer & Dirim 1999, ferner Apitzsch 1998).

Allgemein gewinnt man den Eindruck, dass mehrsprachige Sprecher besonders gerne mittels sprachbiographischer Methoden untersucht werden, sogar in historischer Perspektive, indem über schriftliche Dokumente individuelle Sprachbiographien rekonstruiert werden (s. Macha 1994, 1998 und Lüdi 2001). Auch bei der Untersuchung von innerer Zweisprachigkeit wurde es angewandt, z.B. als zusätzliche Variable, um die Dialektalität im Sprachraum Basel zu untersuchen (s. Häcki Buhofer 2002); und neuerdings erscheint der Begriff auch in Bezug auf die Entstehung von Jugendsprache (Androutsopoulos 2001). Im französischsprachigen Raum verbreitet sich der Begriff *biographies langagières* (seltener *linguistiques*) prominent durch die Arbeiten von Christine Deprez (z.B. Deprez 1994; 2000 und Deprez in diesem Band).

Doch ist es heute immer noch so, dass man den Begriff – auch gegenüber Fachkollegen – erklären muss.

2. Der ‘Lebensverlauf’ einer Begriffsbestimmung und eine enge Auslegung von «Sprachbiographie»

Bei Beginn eines Forschungsprojektes 1995, bei dem es mir um den unfokussierten Erwerb von Italienisch durch Deutschschweizer ging[8], ergab sich sehr bald die Notwendigkeit, Informanten frei über ihren Spracherwerb sprechen zu lassen Es ging mir dabei darum zu verstehen, welche Vielzahl von Erwerbskontexten bei deutschsprachigen Schweizern in städtischen Agglomerationen seit ca. den sechziger Jahren zum spontanen Erwerb von Italienisch beigetragen hatten. Ziel war es, nebst Tonbandaufnahmen von Alltagskonversationen, Statistiken, Analyse der Spracherwerbsdaten durch die Sprachbiographien bei der Triangulation der Daten eine weitere Perspektive auf diesen

8 Das Forschungsprojekt trug den Titel «Gelebter Sprachkontakt in einer Schweizer Stadt: Die Aufnahme einer Minderheitensprache im Sprachrepertoire der Mehrheit (am Beispiel der italienischen Sprache)» (Projekt-Nr. 1215-040502.94). Es wurde vom Schweizerischen Nationalfonds von 1995 an für 4 Jahre zu 100% unterstützt und war als persönliches Projekt der Autorin am Romanischen Seminar der Universität Basel angesiedelt. Die umfassendste Darstellung dazu ist die Habilitationsschrift Franceschini (1998), in deren Anhang sich ein Annex-Band befindet, der die gesammelten Sprachbiographien enthält.

gesellschaftlich verankerten Erwerb von Italienisch zur Verfügung zu haben (Franceschini 1998), mehr nicht. Um dieses Subkorpus von spezifischen Daten zu erheben, folgte ich der Methodologie des narrativen Interviews, wie sie von Fritz Schütze theoretisiert worden ist (Schütze 1987).

Ich liess also erwachsene Deutschschweizer (meist Händler und Verkäuferinnen), von denen ich schon italienische Alltagskonversationen aufgenommen hatte, über ihr urbanes Umfeld und ihren Umgang mit Sprachen berichten. Für diese Narrationen, die auch stark mit argumentativen Passagen durchsetzt waren, hatte ich frei den Begriff *biografie linguistiche* oder eben *Sprachbiographien* als Begriff gesetzt.

Bald stellte sich heraus, dass diese Sprachbiographien so reich an Details waren und oftmals so differenziert dargelegt wurden, dass sie ein eigenes Forschungsvorhaben gerechtfertigt hätten und nicht nur einen zusätzlichen Zugang darstellten. Zur selben Zeit lernte ich in Italien eine Münchnerin kennen, die im fortgeschrittenen Erwachsenenalter zwei zusätzliche Sprachen ohne Akzent erworben hatte: diese ‘talentierte’ und aussergewöhnliche Sprecherin wurde gleich interviewt ... Kurz: Es entstand langsam ein immer umfangreicheres Korpus. Und fast durch Zufall fanden sich Personen im Kollegenkreis, die an ähnlichen Fragen arbeiteten. Wir begannen eine Zusammenarbeit, die auch den tschechisch-deutschen Sprachkontakt einbezog. So entstand das Projekt «Leben mit mehreren Sprachen», welches als Kooperationsprojekt zwischen der Universität Basel und der Karls-Universität Prag angelegt war[9]. Das Korpus reicherte sich mit Fallbeispielen aus den USA von Ingrid Hudabiunigg an. Jirí Nekvapil verfügte über ein schon etabliertes Netz an Verbindungen zur Deutschen Minderheit in Tschechien, wo in anderem Zusammenhang vor Jahren Interviews durchgeführt wurden;

---

9 Das Projekt trug den Titel «Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien tschechischer Remigranten und mehrsprachiger Schweizer» und wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung im Rahmen des Programms «Cooperation in Science and Research with Central and Eastern European Countries and Newly Independent States» als «Joint research project» von 1995 bis 1999 gefördert (Nr. 7CZPJO48495). Mitglieder der Gruppe waren (in alphabetischer Reihenfolge). Rita Franceschini (damals Basel, heute Saarbrücken), Jana Gruberová (Prag, zeitweise), Georges Lüdi (Basel), Lucie Ha‰ová (Prag), Johanna Miecznikowski (Basel), Jirí Nekvapil (Prag); Ingrid Hudabiunigg (damals Prag) war zu Beginn des Projekts bis zu Ihrer Berufung nach Chemnitz beteiligt. Die Gesamtleitung oblag Georges Lüdi, die Koordination in Prag Jirí Nekvapil, diejenige in Basel Rita Franceschini. Zum Projekt sind bislang erschienen: Fünfschilling (1998), Franceschini (2001a; 2001b), Ha‰ová (1999; 2001), Miecznikowski (2001), Nekvapil (2000; 2001a; 2001b; 2001c). Als weiterführende Arbeiten aus diesem Projekt können gelten: Lüdi (1991) (in historischer Sicht), Deslarzes (2002) (zu Motivation), Franceschini & Zappatore (2002) (zu Lernerstrategien).

dabei konnte man sogar mit denselben Personen um einige Jahre verschobene Interviews in unterschiedlichen Sprachen und Interviewern durchführen und vergleichen. Aus Nebenakzenten in unterschiedlichen Forschungen wurde also ein zentraler, gemeinsamer Fokus. Es handelte sich in allen Fällen um Autobiographien, das zentrierte Thema waren die Erfahrungen mit den eigenen Sprachen im mitteleuropäischen Raum.

In diesem Kooperationsprojekt wurden demnach mehrsprachige Kompetenzen zwischen romanischen, deutschen und slawischen Sprachen analysiert. Es zeichnete sich durch eine sprecherorientierte, nicht-experimentelle Herangehensweise aus. Es hatte zum Ziel, den Zusammenhang zwischen Sprachbiographie und erfolgreichem Lernen mehrerer Sprachen über die Selbstdarstellung von Personen auf zugrunde liegende, wichtige Lernmomente hin zu hinterfragen. Wir gingen davon aus, dass der Akteur konstruierend und sinnstiftend gegenüber einem Interviewpartner auftritt. Mittels interpretativer Methoden[10], welche die thematischen Fokussierungen und die Formulierungsarbeit der Sprecherin/des Sprechers berücksichtigen, wurde danach die innere Logik solcher Erzählung herausgearbeitet. Wir haben das Produkt einer solchen narrativ hervorgebrachten sprachlichen Autobiographie *Sprachbiographie* genannt. Es ging uns dabei nicht so sehr darum, einen möglichen objektiven Lebensverlauf nachzuzeichnen, als vielmehr darum, das subjektive Erleben in Beziehung zu setzen mit der im Interview selbst hervorgebrachten Sinngebung gegenüber einem Interviewpartner[11].

Wie man ersehen kann, wurde im Basel-Prag-Projekt der Terminus *Sprachbiographie* ursprünglich in einem engeren Sinne verwendet: Es ging uns um Autobiographien, in denen das Hauptaugenmerk des Interviews auf den Erwerb und den Umgang mit den eigenen Sprachen gerichtet ist (Abschweifungen zu anderen Themen sind immer möglich). Dabei gehen die Sprachbiographien aus freien, narrativen Tiefeninterviews hervor.

Im Basel-Prag-Projekt hatten wir uns folgende Fragenkomplexe zur Bearbeitung vorgenommen:

---

10 Zur Einführung eignet sich generell Lamnek (1995) und in spezifischer Weise Lucius-Hoene & Deppermann (2002).

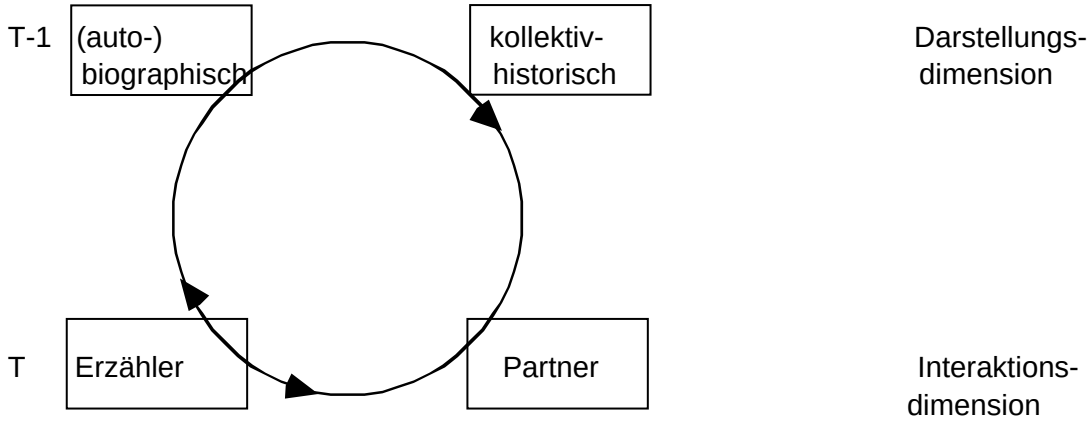
11 Präziser müsste man sagen, dass die Personen uns ihre Lebensgeschichte zu Sprachen erzählen; den Terminus *Sprachbiographie* geben wir als Beobachter. Daraus können wir einen sprachlichen Lebenslauf konstruieren.

1. Welches sind die retrospektiven Vorstellungen von erfolgreichen Lernern in Bezug auf ihren eigenen Erwerbsprozess (Wahrnehmung des jeweiligen sprachlichen Umfeldes, Schlüsselerlebnisse, Erwerbsabfolge, Spracheinstellungen, identitäre Konflikte, schon vorhandene Mehrsprachigkeit in der Familie)?
2. Mit welcher Art von Kontaktpersonen hat sich der Spracherwerbsprozess abgespielt (spontaner oder gelenkter Spracherwerb, affektive Bezüge, integrative vs. instrumentelle Motivation, Sprechsituationen, bewusst fokussierter vs. unbeachteter Erwerb)?
3. Welche Strategien aus der sprachlichen Erstsozialisation konnten beim Erwerb der Zweitsprache/Drittsprache eingesetzt werden (Konstruktion von Verwandtschaftbezügen mit möglichen Rückschlüssen zu neuronalen Beziehungen, situations- oder personengebundene Assoziationen)?

Es waren eindeutig zu viele Fragen; doch konnten aus dem Vergleich der Erzählungen *Figuren des sprachbiographischen Erzählens* herausgearbeitet werden, die sich in den unterschiedlichsten Interviews wiederholten, so die Alltagsrhetorik und -logik von Erinnerungen an erste Erwerbserfahrungen, die Argumentationen zum innerem und äusserem Druck beim Spracherwerb, die Behelfsstrategien, die mit Personen assoziiert wurden (‘Adjuvaten’). Als besonders befruchtend hat sich der Ansatz beim Erkunden von Lernstrategien und deren Kombinationen erwiesen; er ist nützlich, um Motivationen genauer zu differenzieren oder um den Verlauf des Sprachverlustes in seinen sozialen und affektiven Bezügen nachzuzeichnen. Reiches Material bieten sie zur Formulierungsarbeit der post-hoc-Begründungen, zur Verwobenheit von Plausibilisierungen und narrativen Passagen bei der Formulierung in der konkreten Interaktion zwischen Interviewtem und Interviewer[12]:

12 Statt einer Zusammenfassung muss hier aus Platzgründen auf die Publikationen aus dem Projekt verwiesen werden: s. Fünfschilling (1998), Ha‰ová (1999; 2001), Lüdi (2001), Nekvapil (2000; 2001b; 2001c) oder allgemein die Beiträge von J. Miecznikowski, J. Nekvapil und R. Franceschini in Keller & Raphaël (2001) und in Franceschini & Miecnikowski (im Druck).

Fig. 1:



Sowohl in Prag als auch in Basel (und später in Saarbrücken) wurden mit Studierenden Seminare durchgeführt, in denen Sprachbiographien erhoben, (teil-) transkribiert und unter spezifischen Teil-Aspekten analysiert wurden.

Naturgemäss können nicht alle Interviews, die im Laufe des Projekts und darüber hinaus erhoben wurden, als vollständig gelungen und vertieft betrachtet werden; positiv formuliert können wir sagen, dass wir auf rund fünfzig Interviews zugreifen können[13].

3. Die Anwendung bei neurobiologischen Forschungen zur Mehrsprachigkeit

Ohne Zweifel eröffnet das Thema Sprachbiographien ein neues Forschungsfeld, v.a. für die sich rasant entwickelnde Mehrsprachigkeitsforschung. Lange stand in der Spracherwerbsforschung der Zweitspracherwerb im Vordergrund, mit einem starken Akzent auf dem Erwerb grammatikalischer Eigenschaften. Am ehesten hat sich die in den Anfängen soziolinguistisch orientierte Mehrsprachigkeitsforschung für die Präsenz mehrerer Sprachen im individuellen Repertoire von Personen(gruppen) interessiert und die Zusammenhänge zwischen individueller Disposition und kulturellem Umfeld untersucht.

In neuster Zeit deuten nun Evidenzen vermehrt darauf hin, dass Affekte, grammatikalische Korrektheit, Motivation und Alter zueinander in komplexer Wechselbeziehung stehen (Birdsong 1999, Singelton & Williams 1995, Schu-

13 Eine vollständig digitalisierte, systematische Korpusdatenbank konnte im Projektzeitraum nicht realisiert werden und war auch nicht vorgesehen. Die qualitative Vertiefung stand im Vordergrund. Ein Korpus von 300 schriftlichen Lernbiographien liegt dem Projekt von W.J. Edmonson zugrunde; am IDS in Mannheim sind unter der Leitung von P. Wagener und K.-H. Bausch an die 40 Transkripte ausgewiesen, die vor allem Sprachbiographien betreffen (http://dgd1.ids-mannheim.de/DSAv/KORPORA/WA/WA_DOKU.HTM).

mann 1997, Pulvermüller & Schumann 1994, Damasio 1994, um nur wenige Titel zu nennen). Diese Wechselspiele werden nun auch mit neurolinguistischen Methoden angegangen, v.a. seit bildgebende Verfahren wie die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRI) es ermöglichen, die Aktivierungen im Gehirn darzustellen.

Innert weniger Jahre ist die Zweisprachigkeit beliebter Gegenstand neurowissenschaftlicher Forschung geworden (als erste prominente Publikation s. Kim & Relkin 1997, für einen Forschungsüberblick s. Franceschini et al. im Druck). Neuland in diesem Bereich ist jedoch immer noch die Verarbeitung von mehr als zwei Sprachen (s. Wattendorf *et al*. 2001).

In einem transdisziplinären Projekt, das nun den neurobiologischen Korrelaten der Mehrsprachigkeit nachgeht, werden sprachbiographische Interviews einbezogen[14]. Das Projekt wurde im Jahr 2000 in Basel begonnen. Es hat zum Ziel, die Lokalisation und die Verarbeitung von Sprachen im mehrsprachigen Individuum zu untersuchen: Wo sind Zweit-, Drittsprachen in den ‘klassischen Sprachzentren’ (Broca und Wernicke) angelegt? Greifen spät erworbene Sprachen auf Strukturen der Erstsprache(n) zurück oder aktivieren sie andere Hirnareale? Welche Areale werden bei der Sprachverarbeitung mitaktiviert? Und schliesslich: Wie sieht das System der Verarbeitung mehrerer Sprachen aus?

Es ist dabei unserer Meinung nach nötig, über vertiefte sprachbiographische Daten zu verfügen, um den Zeitpunkt des Erwerbs, den emotionalen Bezug, die Kompetenz und die Häufigkeit des aktuellen Gebrauchs genau zu bestimmen. Darauf aufbauend werden die Gruppenbildungen vorgenommen, um die Korrelationen zu erstellen. Zudem macht es die hohe individuelle Variation, die in diesen Gehirnbildern zum Vorschein kommt, nötig, die sprachliche Autobiographie genau zu kennen, damit Interpretationsfallen vermieden werden können. Eine neurobiologisch fundierte Typologie der Mehrsprachigkeit zu extrahieren, ist ein Fernziel des Projekts.

4. Ausblick

Da es sich bei der Beschäftigung mit Sprachbiographien um ein noch sehr junges Forschungsgebiet handelt, konnten in dieser summarischen Darstellung lediglich einige Umrisse eines sich langsam abzeichnenden Interes-

14 S. oben Fussnote 1.

ses verfolgt werden, und dies notwendigerweise aus einer bestimmten, persönlich gefärbten Perspektive. Weitere Puzzlestücke dieses sich langsam zu einem konsistenten Bild zusammenfügenden Ensembles werden hoffentlich in Zukunft folgen (mit Blick auf die zur Zeit in diesem Gebiet abgeschlossenen oder noch laufenden Dissertationen und Habilitationen kann diese Annahme als sehr wahrscheinlich gelten). Es ist dabei zu hoffen, dass man nebst Einzelfallstudien, bei denen das dokumentarische Interesse im Vordergrund steht, die Systematik und innere 'Grammatik' des sprachbiographischen Erzählens vertieft wird. Es zeichnet sich jetzt schon ab, dass sich der Analyse der Inhalte und Themen immer stärker eine Analyse der Erzähl-, Formulierungs- und Sprachformen anschliesst.

Das Feld wird sich bei einer Weiterentwicklung sicherlich ausdifferenzieren. Man kann sich vorstellen, dass es in Zukunft verschiedene Formen von sprachbiographischen Beschäftigungen geben wird, so beispielsweise entlang folgender Parameter:

- schriftlich verfasste Sprachbiographien vs. mündlich hervorgebrachte Sprachbiographien
- Kurzformen von Sprachbiographien vs. lange, detaillierte Formen
- unterschiedliche Arten des Elizitierens (fokussierte Interviews, Sprachbiographie als 'Nebenprodukt' innerhalb eines anderen thematischen Interviews, Aufsätze etc.)
- Autobiographie vs. Erzählung Dritter über eine sprachliche Biographie
- literarische vs. nicht-literarisch intendierte Niederschriften von Sprachbiographien
- Sprachbiographien junger Lerner vs. Sprachbiographien von Erwachsenen.

BIBLIOGRAPHIE

Apitzsch, U. (1998). *Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrationsgeneration*. Weinheim: Westdeutscher Verlag.

Androutsopoulos, J. (2001). Von fett zu fabelhaft: Jugendsprache in der Sprachbiographie. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 62, 55-78.

Auer, P. & Dirim, I. (1999). Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In Gogolin, I. & Nauck, B. (Hg.). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske + Budrich, 97-112.

Barth, D. (im Druck). Referential defocusing: Dangerous topics and language use in language biographies of East German. In: Franceschini & Miecznikowski (im Druck).

Belcher, D. & Connor, U. (eds.) (2001). *Reflections on multiliterate lives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Birdsong, D. (ed.) (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Brohy, C. (1992). *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg/Fribourg (Schweiz).* Freiburg i. Ue.: Universitätsverlag.

Buß, S. (1995). Zweitspracherwerb und soziale Integration als biographische Erfahrung. Eine Analyse narrativer Interviews mit türkischen Arbeitsmigranten. *Deutsch Lernen* 3, 248-275.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam's Sons.

Deslarzes, P. (2002). *Language biographies: Motivational aspects in learning English as a foreign language*. Lizentiatsarbeit Universität Basel. Basel: Englisches Seminar.

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.

Deprez, C. (2000). Le jeu des langes dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Estudios de sociolingüística* 1 (1), 59-74.

Edmondson, W. J. (1996). Subjective theories of second language acquisition. In Klein, J. & Vanderbeke, D. (Hg.). *Anglistentag 1995 Greifswald. Proceedings*. Tübingen: Niemeyer, 453-464.

Edmondson, W. J. (2000). Grammatik und Kommunikation bei Auslandsaufenthalten. In: Kleppin, K., Königs, F. G. & Helbig, B. (Hg.). *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Stauffenburg, 363-382.

Eichinger, L.M. (1997). Sprachbiographien in Risikogesellschaften. In: Moelleken, W. W. & Weber, P. J. (Hg.). *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn: Dümmler, 139-147.

Fix, U. (1997). Sprachbiographien. Der deutsch-deutsche Sprachgebrauchswandel im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen. In: Gamer-Wallert, I., Blumenthal, E. & Klinger, G. (Hg.). *Nähe und Ferne. Erlebte Geschichte im geteilten und vereinigten Deutschland*. Tübingen: Attempto-Verlag, 78-95.

Fix, U. & Barth, D. unter Mitarbeit von Beyer, F. (2000). *Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR (Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews)*. Frankfurt a.M. etc.: Lang.

Franceschini, R. (1998). *Italiano di contatto. Parlanti occasionali e riattivazioni di conoscenze non focalizzate. Annex 2: Biografie linguistiche: raccolta di materiali. Sprachbiographien: Materialsammlung*. Habilitationsschrift Universität Basel, Philosophisch-Historische Fakultät, Basel.

Franceschini, R. (2001a). Der 'Adiuvant': die Figur der Stützperson im sprachbiographischen Interview mehrsprachiger Sprecher. In: Keller & Raphaël (2001), 227-238.

Franceschini, R. (Hg.) (2001b). *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis (Eingeleitet durch ein Interview mit Jacques Le Goff).* Tübingen: Stauffenburg.

Franceschini, R. (2001c). Sprachbiographien randständiger Sprecher. In Franceschini (2001b), 111-125.

Franceschini, R. (im Druck). Unfocussed language acquisition? The presentation of linguistic situations in biographical narration. *on-line Forum: Qualitative Social Research*. (ISSN 1438-5627)

Franceschini, R. & Zappatore, D. (2002). Learner acquisition strategies (LAS) in the course of life: A language biographic approach. In *Interactive CD-Rom L3-Conference, Second International*

Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.

Franceschini, R., Zappatore, D. & Nitsch, C. (im Druck). Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.). *Multilingual lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hg.) (im Druck). *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien im mittel- und aussereuropäischen Kontext*. Bern etc.: Lang.

Fünfschilling, J. (1998). Spracherwerb als Teil der Biographie: Zur Versprachlichung von Erwerbserinnerungen in narrativen Interviews. In: Mondada, L. & Lüdi, G. (éd.). *Dialogue entre linguistes. Recherches en linguistique à l'Institut des Langues et Littératures Romanes de l'Université de Bâle*. (= ARBA Acta Romanica Basiliensia 8), 65-79.

Häcki Buhofer, A. (2002). Schlussbericht Projekt «Stadtsprache», http://www.germa.unibas.ch/seminar/whoiswho/ahaecki.htm (Okt. 2002).

Halbach, A. (2000). Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: a case study. *System* 28 (1), 85-96.

Ha‰ová, L. (1999). Dreifaches Deutsch und die Aneignung des Tschechischen. Eine Sprachbiographie. In: Böttger, K., Giger, M. & Wiemer, B. (Hg.). *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (Polyslav).* München: Otto Sagner, Bd 2, 129-134.

Ha‰ová, L. (2001). Obraz sebe a druhého v narativním interview, sborník Na‰e a cizí v interetnické a interpersonální komunikaci. In: Ostravská univerzita, Filosofická fakulta, 121-127. (ISBN 80-7042-589-X).

Keller, Th. & Raphaël, F. (Hg.) (2001). *Biographies au pluriel, Biographien im Plural*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M. & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native languages. *Nature* 388, 171-174.

Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Kummer-Hudabiunigg, I. (1986). *Geglückte Zweisprachigkeit im Erwachsenenalter*. Hamburg: Arbeitsstelle Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg.

Lamnek, S. ([3]1995). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, 2 Bde.

Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich.

Lüdi, G. (2001). Peter Ochs: Eine mehrsprachige europäische Biographie. In: Franceschini (2001b), 126-153.

Macha, J. (1994). «...ich will nich Ueber Ammireka nicht stronsen...». Briefe von Eifel-Auswanderern als sprachhistorische Quelle. In: Nikolay-Panter, M., Janssen, W. & Herborn, W. (Hg.). *Geschichtliche Landeskunde. Gedenkschrift für Georg Droege*, Köln etc.: Böhlau, 516-533.

Macha, J. (1998). Michael Zimmer's diary: linguistic observations on a journal from the Civil War. In *Proceedings of the conference defining tensions: A fresh look at Germans in Wisconsin*. *1998.* Verfügbar unter: http://www.wisc.edu./mki/macha.html (Okt. 2002).

Meng, K. (2001). *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.

Meng, K. (im Druck). Russlanddeutsche Sprachbiographien – Rückblick auf ein Projekt. In Franceschini & Miecznikowski (im Druck).

Moretti, B. & Antonini, F. (2000). *Famiglie bilingui: modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia.* Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

Nekvapil, J. (2000). Z biografickˇch vyprávûní NûmcÛ ijících v âechách: jazykové biografie v rodinû pana a paní S. [From the biographical narratives of Germans living in Bohemia: language biographies in the family of Mr and Mrs S.]. *Slovo a slovesnost* 61, 30-46. (Summary in English)

Nekvapil, J. (2001a). Aus biographischen Erzählungen in der Familie des Herrn und der Frau S.: Sprachbiographien tschechischer Deutscher. In: Keller & Raphaël (2001), 239-262.

Nekvapil, J. (2001b). From the biographical narratives of Czech Germans: Language biographies in the family of Mr and Mrs S. *Journal of Asian Pacific Communication* 11, 77-99.

Nekvapil, J. (2001c). Jazykové biografie a analˇza jazykovˇch situací: k osÛdum nûmecké komunity v âeské republice [Language biographies and the analysis of language situations: towards the life of the German community in the Czech Republic.]. *âasopis pro moderní filologii* 83, 65-80. (with Summary in English.)

Obler, L. & Fein, D. (eds.) (1988). The exceptional brain. Neuropsychology of talent and special abilities. New York, London: Guilford Press.

Ohm, U. (2000). Second language acquisition in terms of autobiographic narratives. In: Swierzbin, B., Morris, F., Anderson, M. E., Klee, C. A. & Tarone, E. (eds.). Social and cognitive factors in second language acquisition: Selected Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum, Somerville (MA): Cascadilla Press, 458-477.

Pulvermüller, F. & Schumann, J.H. (1994). Neurobiological mechanisms of language acquisition. *Language Learning* 44, 681-734.

Singleton, D. & Williams, J. (eds.) (1995). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen.

Schumann, J. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.

Tophinke, D. (1994). *Sprachbiographie und Sprachstörung. Fallstudien zur Textproduktion bei hirnorganischen Erkrankungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Wattendorf, E., Westermann, B., Zappatore, D., Franceschini, R., Lüdi, G., Radü, E.-W. & Nitsch, C. (2001). Different languages activate different subfields in Broca's area. *Neuroimage* 13, 624.

Werlen, I. (1986). *Sprachbiographien von Ausländern der zweiten Generation. Arbeitsbericht zu einem soziolinguistischen Projekt unter Mitarbeit von M. Bähler et al. Teil A: Arbeitsbericht. Teil B: Transkript eines Beispielinterviews*. Bern: Institut für Sprachwissenschaft.

Zini, V. (1992). *Narrative structures in interviews of second language learners.* Hamburg: Arbeitsstelle Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg.

Luigi Meneghello, *La lingua aveva strati sovrapposti: era tutto un intarsio*[1]

In seinen Erinnerungen von 1963 Libera nos a malo *durchleuchtet der Autor L. Meneghello das ländliche Leben von Malo, einem kleinen Dorf in der Poebene nördlich von Vicenza. Hauptakteur dieses «Romans» ist das Dorf mit all seinen Bewohnern: Die losen Beschreibungen fügen sich wie Versatzstücke zu einer epischen und ausführlichen Darstellung von Malo während des zweiten Weltkrieges und zeichnet die Veränderungen der Lebensweise seiner Bewohner nach dem Krieg akribisch nach. Dabei werden keine Themen ausgespart: Religion, Funktion der Kirche und der Schule, Familienmoral, Alltagsleben, und -gewohnheiten werden grell beleuchtet. Eine eigenwillig starke Sprache, die sich sowohl des Standardsprachlichen wie auch des Dialektes bedient, unterstreicht den ruralen Charakter des Romans. Der Macht und Wichtigkeit des Wortes ist sich der Autor stark bewusst, ist er doch lange Jahre in England als Universitäts-professsor tätig gewesen.*

Dalla maestra Prospera imparavamo l'alfabeto e i numeri, e l'uso di certe parole come «spaziosa», «chicchi», «imposte», e altre finezze della lingua scritta. Una volta trovammo anche «dirupi» che la maestra fece cercare alla Elsa in un libro molto grosso, nero, in cui disse che c'erano tutte le parole che ci sono.

Si arrabbiò però quando io, in seconda, scrissi in un tema a casa che la Pasqua è «una delle maggiori solennità ecclesiastiche.» Mi disse che io non potevo sapere cosa vuol dire ecclesiastiche, ma io cercai di bleffare e dissi che lo sapevo.

«E che cosa vuol dire?» domandò la maestra. Dovetti improvvisare: «Vuol dire le solennità dell'ano.» Era una spiegazione abbastanza ingegnosa, ma fu respinta.

L'effetto delle parole scritte, quelle della lingua, su di noi che parlavamo dialetto, era assai strano. Mia madre ebbe un alunno press'a poco della mia età, che si chiamava Mansueto ed era allegro, spilungone, asimmetrico e simpatico. Andando a casa dopo una lezione su non so che fiore «odoroso,» Mansueto s'era fermato sotto il capitello di contrà Muzana e lanciava in aria una palla di gomma recitando come in una lauda:

La palla odo
rosa! la palla
odo rosa! odo rosa!

Una parola credo di averla introdotta io a Malo, un pomeriggio. Eravamo in molti nel cortile della nonna, c'era un mucchio di sabbia e stavamo facendo certe invenzioni capricciose di castelli e torri, con grande eccitazione e trambusto. A un tratto vidi che la costruzione accennava a incrinarsi e dissi: «Crolla!» La parola magica sentita da me chissà dove, sconosciuta a tutti gli altri ma immediatamente capita, si sparse come una vampata. Tutti borbottavano «crolla, crolla,» affaccendandosi, mentre la nostra opera si accasciava. La parola nuova era l'evento stesso.

Avevo avuto delle avventure con le parole fin dal tempo dell'asilo (o come si diceva *scola-l'esílo*), dove il mio arrivo era stato amareggiato da un'inattesa esperienza

1 Auszug aus: Luigi Meneghello: *Libera nos a malo*. Milano, Feltrinelli 1963, 27-29; 47-48; 145-147.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

linguistica e insieme sociale. Fu quando espressi ingenuamente il proposito di fare pissín, la sola espressione che conoscevo in materia, e fui deriso a lungo come una specie di signorina da quei sodi popolani tra i due e i cinque anni che dicevano soltanto pissare."

[...]

Ci sono due strati nella personalità di un uomo; sopra le ferite superficiali, in italiano, in francese, in latino; sotto, le ferite antiche che rimarginandosi hanno fatto queste croste delle parole in dialetto. Quando se ne tocca una si sente sprigionarsi una reazione a catena, che è difficile spiegare a chi non ha il dialetto. C'è un nòcciolo indistruttibile di materia *apprehended*, presa coi tralci prensili dei sensi; la parola del dialetto è *sempre* incavicchiata alla realtà, per la ragione che è la cosa stessa, appercepita prima che imparassimo a ragionare, e non più sfumata in seguito dato che ci hanno insegnato a ragionare in un'altra lingua. Questo vale soprattutto per i nomi delle cose.

Ma questo nòcciolo di materia primordiale (sia nei nomi che in ogni altra parola) contiene forze incontrollabili proprio perché esiste in una sfera pre-logica dove le associazioni sono libere e fondamentalmente folli. Il dialetto è dunque per certi versi realtà e per altri versi follia.

Sento quasi un dolore fisico a toccare quei nervi profondi a cui conduce basavéjo e barbastrìjo, ava e anguàna, ma anche solo rùa e pùa. Da tutto sprizza come un lampo-sgiantìzo, si sente il nodo ultimo di quella che chiamiamo la nostra vita, il groppo di materia che non si può schiacciare, il fondo impietrito.

Non dico che questo è il dialetto, ma che nel dialetto c'è questo. So bene che non solo nel dialetto c'è questo, anzi ancor piú in quell'altro dialetto degli occhi e degli altri organi del senso, quando il caso o certe disposizioni emotive determinano uno sfasamento tra il mondo delle parole e quello delle cose.

[…]

La lingua aveva strati sovrapposti: era tutto un intarsio. C'era la gran divisione della lingua rustica e di quella paesana, e c'era inoltre tutta una gradazione di sfumature per contrade e per generazione. Strambe linee di divisione tagliavano i quartieri, e fino i cortili, i porticati, la stessa tavola a cui ci si sedeva a mangiare.

Sculièro [= cucchiaio] a casa nostra, *guciàro* dalla zia Lena; *ùgnolo* presso il papà, *sìmpio* presso di noi. Si sentivano lunghe ondate fonetiche bagnare le generazioni: lo zio Checco non disse mai gi, neanche nei nomi propri, solo ji; del resto anche mio padre dice *jèra* piuttosto che *géra.* Anche la morfologia era a incastro: se abbiamo fatto la seconda guerra *gérimo* soldà, se la prima *gerìvimo.* Della a finale della prima persona dell'imperfetto nel numero dei meno, si avvertiva la soavità arcaica specialmente nei diagrammi del dialetto corretto. Parlavamo al caffè di non so che osservazioni fatte da ciascuno di noi in vari paesi vicini, chi a San Vito, chi a Marano, chi a Isola. C'era anche il Commendatore, un uomo di mondo, che a un certo punto intervenne e cominciò: «Me trovavaaa a Sàn Rafaèl ...» La lunga a parve a tutti irresistibilmente graziosa, benché sia normale nel dialetto schietto.

La Lingua si muove come una corrente: normalmente i suo flusso sordo non si avverte, perché ci siamo dentro, ma quando torna qualche emigrato si può misurare la distanza dal punto dove è uscito a riva. Tornano dopo dieci anni, dopo venti anni dalle Australie, dalle Americhe: in famiglia hanno continuato a parlare lo stesso dialetto che parlavano qui con noi, che parlavamo tutti; tornano e sembrano gente di un altro paese o di un'altra età. Eppure non è la loro lingua che si è alterata, è la nostra. È come se anche le parole tornassero in patria, si riconoscono con uno strano sentimento, spesso dopo un po' di esitazione: di qualcuna perfino ci si vergogna un poco.

Mia zia Candida sposata a Como, quando torna a trovarci dice *chive* [= chi] e *live* [= lì], che tutti i miei zii hanno abbandonato da decenni. L'antipatica *ròda* che noi consideriamo vicentina di città, ha quasi scacciato la nostra *rùa*: almeno abbiamo ancora le *ruèle* e le *ruàr*e, gli orolojaji la cui nominaglia è *Ruet-te,* e il casolìno il cui nome è Ruaro. Ruette essendo un soprannome scherzoso, si dice con la doppia. L'uso delle doppie, come gli aspetti del verbo russo, è difficile da spiegare ai foresti: la doppia si adopera in genere per caratterizzare, per imitare, per fingere di dire una cosa e dirne invece un'altra; è una specie di schinca linguistica, che ti lascia lí. Se poi entriamo nella sfera delle doppie ss e delle doppie zz, le regole sono praticamente inutili.

Questa lingua, benché non registrata, benché territorialmente limitata (uno dalla Val di Là parla già diverso da noi), benché tutta divisa in se stessa e di continuo terremotata, non è però uno strumento da prendersi a gabbo. Gli utenti della koinè «italiana,» passando per di qui qualche volta ci si provano. Ma noi possiamo rispondere: «Non c'è modo di mettervelo per iscritto, ma fin che abbiamo fiato possiamo cojonarvi anche noi, pajazzi!»

Ma per capire la differenza tra *pajassi* e *pajazzi* bisognerebbe che venissero ad abitare qui per qualche anno.

La langue comme «épreuve» dans les récits de migration

Christine DEPREZ
Université de Paris V, Dpt de linguistique générale et appliquée, 12, rue Cujas, F-75005 Paris; c_deprez@club-internet.fr

Dem Aufsatz liegt ein Korpus von über 200 Interviews mit zweisprachigen Personen zugrunde, die nach Frankreich übersiedelt sind. Während die Sprachbiografien zunächst nach äusseren Kriterien (Sprache, Geschlecht, Aufenthaltsdauer usw.) gruppiert und auf wiederkehrende Inhaltselemente (Weitergabe der Muttersprache an die Kinder, Sprachmischung usw.) hin untersucht wurden, kristallisierte sich bei der Arbeit mit dem Korpus heraus, dass die Erzählungen rekurrente narrative Strukturen aufweisen, die unter Rückgriff auf die von Vladimir Propp (*Morphologie des Märchens*) herausgearbeiteten Funktionen, Handlungselemente und Handlungsträger beschrieben werden können. Die Anwendung dieses Modells auf Sprachbiografien bildet den Gegenstand der Ausführungen.

Il s'agira ici, sous forme de boutade tout d'abord, d'une biographie de recherche où l'auteure va s'interroger sur la façon dont elle a fait émerger les caractéristiques des biographies langagières qui se dessinent dans les récits de migration afin, par la suite, de les confronter et de les rattacher à des modèles narratifs de la littérature dite «populaire».

Les sociolinguistes, ceux qui optent pour une approche compréhensive des phénomènes liés au contact de langues provoquées par des déplacements de personnes ou de populations, et les didacticiens, qui s'intéressent à l'acquisition d'une nouvelle langue en situation plurilingue et multiculturelle, utilisent souvent les entretiens à caractère biographique et ethnographique où les questions linguistiques sont entrelacées avec les histoires de vies. Pour saisir les ressorts individuels et collectifs d'une dynamique d'apprentissage ou de la transmission d'une langue, cet outil, emprunté tout autant à la sociologie qu'à la psychologie sociale, s'avère en effet, à un moment donné incontournable.

C'est dans ce cadre qu'avec des étudiants avancés[1] nous avons recueilli, depuis une dizaine d'années déjà, un corpus constitué de plus de deux cents entretiens avec des personnes bilingues, dont le bilinguisme actuel est le résultat de leur venue en France. Les entretiens, d'une durée approximative d'une heure chacun, sont centrés autour d'une dizaine de thèmes liés à la lan-

1 Il s'agit de Sophie Poujade, Khaldoum S, Patricia Bonaillé, Siddhart Shakoor, Odile Ezguerra, Cao N'Guyen que je remercie ici.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

gue (constitution du répertoire linguistique et auto-évaluation, pratiques langagières au quotidien, notamment en famille, projets de vie, etc.). Ils ont été enregistrés et transcrits, pour la plupart en français, et constituent un «grand corpus» sur lequel les analyses individuelles (études de cas), comparatives ou globales sont et peuvent être encore effectuées. C'est une des approches globales possibles qui sera ici proposée.

Que peuvent donc avoir en commun une mère de famille turque analphabète, venue rejoindre son mari en France et qui élève ses trois enfants tout en faisant de la couture à la maison, un metteur en scène brésilien, un espagnol à la retraite, ancien O.S. dans une usine automobile, une jeune philippine «fille au pair» chez sa sœur? Deux choses, entre autres, que nous relierons ici: une expérience migratoire et une certaine nécessité d'apprendre à parler (et pour certains d'entre eux, à écrire) la langue de leur nouveau pays de vie.

La première tentation, lorsqu'on recueille des données de façon relativement aléatoire, comme c'était notre cas, est de les organiser en fonction de catégories externes: par langue, par genre (les hommes/les femmes), par génération, durée de séjour, etc. Une autre tentation est d'extraire des textes des catégories pertinentes: ceux qui transmettent leur langue, ceux qui ne le font pas, ceux qui admettent les mélanges de langues à la maison, ceux qui suivent des cours, ceux qui se déclarent en «insécurité linguistique», etc., afin de les mettre en relation et de dégager ainsi des constantes ou des typologies explicatives, plus ou moins fines, à l'aide de comparaisons internes dans la catégorie retenue. L'approche globale que j'ai choisie ici, requiert une autre démarche, celle de prendre en compte l'ensemble des récits pour y chercher des régularités, qui seront, étant donné le caractère singulier des autobiographies, essentiellement des régularités structurelles.

Je proposerais tout d'abord de repartir d'un texte déjà ancien de Daniel Bertaux, sociologue qui s'est intéressé à la mobilité sociale et qui a beaucoup travaillé avec des récits de vie, dont il est un spécialiste reconnu. Ce texte, paru en 1986, s'intitule «Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche». L'auteur y distingue trois fonctions: la fonction exploratoire, la fonction analytique et la fonction expressive, qui correspondent en fait à trois étapes dans le mouvement de la recherche et de sa diffusion, la dernière s'intéressant aux processus d'écriture et de publication du corpus et des analyses. En amont, le chercheur prend ses marques et construit ses premières hypothèses dans la phase exploratoire où il s'exerce, en quelque sorte, avec son terrain et avec ses premiers entretiens. De ses premières observations

peuvent se dégager parfois de fortes intuitions qu'il lui faudra cependant expliciter et construire plus avant. L'imaginaire théorique est alors requis mais, comme le précise bien l'auteur:

> il ne s'agit pas de spéculations abstraites: elles se fondent non seulement sur les observations, mais sur la **répétition** (souligné par l'auteur), d'une observation à l'autre (d'un récit de vie à l'autre, par exemple), de la description de tel ou tel phénomène, de telle anecdote significative, de telle attitude fortement exprimée, de tel segment de trajectoire de vie. Ces répétitions ne peuvent manquer d'attirer l'attention […]. C'est à partir d'elles qu'il faut développer la théorisation. (Bertaux 1986, 28)

Il ajoute:

> Et si, une fois dégagé clairement le caractère de ce qui se retrouve dans de nombreux cas, il apparaît bien qu'il s'agit d'un «objet sociologique» – une norme, une contrainte sociale, un rôle, un processus, la mise en œuvre d'un rapport structurel, c'est-à-dire qu'il s'agit de quelque chose qui relève du social et non du psychologique, du collectif et non de l'individuel, alors on peut affirmer avoir atteint un premier niveau de **saturation**. (Bertaux 1986, 25)

C'est ce niveau de «saturation» que j'ai atteint à un moment donné, après avoir écouté, transcrit, lu, analysé des dizaines d'entretiens sur les langues, réalisés avec des migrants. Combien exactement, je ne saurais le dire, mais au bout de deux ou trois années de travail, j'avais l'impression que ces récits pourtant si divers, si différents les uns des autres, se répétaient, que derrière la variété des âges, des expériences, ils disaient la «même chose». Mais quoi?

Il s'agissait toujours de récits conversationnels, interactifs, obtenus au cours d'une rencontre entre un(e) étudiant(e) ou un(e) chercheur(e) et une personne d'origine étrangère. La ressemblance tiendrait-elle alors à la mise en récit dans l'interaction pour autrui de l'expérience vécue de l'immigration et de l'apprentissage de la langue? La situation dialogique et les problèmes bien connus d'expertise et de «face» rendaient-ils les récits didactiques ou bien s'agissait-il d'argumentation, de justification de choix, de parcours, de besoin de s'excuser de sa maladresse à parler cette langue si nécessaire que l'interlocuteur, universitaire dans la plupart des cas, semble si bien dominer?

C'est alors que je me suis souvenue d'un texte célèbre où l'auteur se posait le même genre de question. Ce texte, qui n'est pas répertorié dans le champ disciplinaire de la sociolinguistique, n'est, donc, ni sollicité, ni cité habituellement; il a pourtant inspiré un certain nombre d'ethnographes et d'anthropologues. Il s'agit de la *Morphologie du conte* de Vladimir Propp et de son chapitre introductif: «Historique du problème». Constatant une certaine stagnation dans l'étude des contes populaires au début du siècle dernier, Propp critique les directions prises par les chercheurs de son époque:

accumulation boulimique de textes et de variantes, présentée comme une fuite en avant, classifications inopérantes (entre contes merveilleux, contes de mœurs et contes sur les animaux, chevauchements ou arbitraire dans les catégories) et études historiques non stabilisées, qui s'attachent à l'évolution d'un objet qui n'a pas été, au préalable, correctement défini et décrit. Dans ce chapitre, il rend cependant aussi un hommage aux travaux de Veselovski et de Bédier, notamment lorsque ce dernier (vers 1893), s'appuyant sur une étude formelle des contes, reconnaît qu'il existe un certain rapport entre ses valeurs constantes et ses valeurs variables. Propp, enfin, prend position pour une étude qui découvre les lois de la structure et ne se contente pas d'un «catalogue superficiel des procédés formels de l'art du conte». La morphologie qui en naîtra sera la «description des contes en parties constitutives et des rapports de ces parties entre elles et avec l'ensemble». On connaît ensuite l'intérêt qu'a suscité sa notion de «fonction» pour les structuralistes.

Les récits de migration présentent un certain nombre de séquences-actions (certaines obligatoires, d'autres facultatives, certaines détaillées, d'autres elliptiques) dont l'enchaînement est guidé par la chronologie des évènements vécus. Les évènements marquants se constituent autour du noyau central que sera le départ d'un lieu originaire et l'arrivée dans un pays étranger, dans un nouveau pays. Autour, grâce à une narration qui suit en général (mais pas toujours) la succession des faits, s'articulent un certain nombre de causalités séquentielles (l'obligation, le projet) et de développements plus ou moins argumentatifs, en direction des auditeurs. Le noyau central, bien entendu c'est l'événement migratoire, celui qui fait «tout basculer», par rapport auquel on distinguera un *avant* et un *après*.

Cécilia Oesch-Serra (1994) nous propose l'organisation thématique suivante autour de cet événement:

> Les éléments structuraux qui organisent ces narrations autour d'un canevas commun sont, à première vue, moins nombreux que prévus et comprennent dans l'ordre:
>
> - le marquage temporel ou la date d'arrivée,
> - les motivations de la migration,
> - les modalités de l'arrivée.
>
> D'autres éléments attendus, telles les difficultés rencontrées, les épreuves surmontées et les accomplissements personnels, dépendant du mode narratif choisi» [à savoir implicite, elliptique ou développé] (Oesch-Serra 1994, 311)

Nous adopterons cette base de façon légèrement modifiée pour reconstituer de façon formelle la trame narrative:

Avant:

Motivations de la migration (+/–: raisons invoquées, causes tues, connivences ou connaissances partagées avec l'auditeur),
décision (+/–: hésitations, conseils, exemples)

L'événement[2]:

départ effectif (+/–: préparatifs, émotions)
le voyage (+/–: détails)
(+/–: l'arrivée: premières impressions)

Après:

apparition des premières difficultés

Voyons comment cette structure narrative élémentaire va prendre forme dans deux entretiens fort différents. Nous avons volontairement évité les situations extrêmes, intensément dramatiques et choisi des récits, somme toute, assez ordinaires.

Document n°1:

Entretien avec Joaquim (espagnol, 62 ans, ouvrier) réalisé par un étudiant étranger (29 ans). Relation antérieure à l'entretien: voisinage.

1- Enquêteur: Comment avez vous décidé de venir en France?

2- Joaquim: On a venu ensemble, ma femme et moi. C'est parce qu'on avait des amis ici.

3- E: Espagnols?

4- J.: Espagnols qui vivaient ici depuis longtemps, alors, pourquoi pas aller là-bas pour ..., pas pour gagner la vie, parce que nous, on avait du travail là-bas, la vie là-bas, c'est très simple, très bien, très tranquille, peut-être trop tranquille.

5- E: C'était une petite ville?

6- J.: Oui, un petit village ... Bon, bein, on a dit: pourquoi pas nous? parce que évidemment chaque fois que nos amis qui habitent ici rentrent chez nous, ils racontaient des choses … Alors, pourquoi pas? On a décidé, comme ça, à la terrasse pendant qu'on prend un café, on a décidé de voir qu'est-ce que c'est la vie ici.

7- E: Vous êtes venus pour vous installer ou en touristes?

8- J.: Non, non, on avait rien décidé du tout ... Alors comme on avait des copains, on s'est donné rendez-vous à la station de ... On a pris le train ... Bon, on va aller là-bas, si on trouve la possibilité de rester et si ça nous plaît, sinon on rentre tout de suite.

9- E: Donc, vous aviez déjà l'intention de vous installer?

2 Nous pouvons avoir plusieurs faux départs comme dans le cas du récit d'Abdelmalek, traité par Alain Giacomi (1994).

> 10- J.: Si c'est possible. Si y'a trop des histoires, si au commencement, on voit que c'est pas très très joli ... Mais pour voir comment ça se passe et puis parce que tout le monde dit: «Paris, Paris, Ho là la!». Tout le monde raconte ... On va voir de près.
>
> 11- E: Qu'est-ce que tout le monde raconte?
>
> 12- J.: Les Espagnols qui travaillent à Paris, ils arrivaient avec de belles voitures, ils dépensaient quand même et après j'ai compris que c'est un mois des vacances et on fait des comédies ... On a dit on (va) aller voir, là-bas, comment ça se passe là-bas. Ma femme est très curieuse, elle aime voir tout, elle s'intéresse à tout.
>
> 13- E: Quel était votre métier quand vous étiez en Espagne?
>
> 14- J.: Barman. J'avais un petit bar dans la région et, à ce moment là, les affaires ne marchaient pas tellement bien.

Ainsi, Joaquim nous explique-t-il ce qui l'a poussé à partir avec sa femme: certaines difficultés financières (nous sommes en 1966, son commerce ne marche pas fort), le désir de posséder, comme les autres, de belles voitures, l'envie de changer (le petit village est trop tranquille), la curiosité de sa femme). La décision est rapide, le voyage éclair.

Document n° 2: Lora[3]

Lora quitte d'abord son village pour trouver du travail et étudier en ville:

> Notre famille c'est une famille moyenne, c'est-à-dire une moyenne façon de vivre quoi! C'est pas très pauvre, c'est pas très riche, car nous sommes nombreux dans la famille, nous sommes neuf et je suis la plus petite de la famille.
>
> A Manille les enfants ils grandissent comme une vie supérieure que les enfants qui vivent dans un village quoi. C'est-à-dire que, à Manille, ils sont dans leur maison, il y a des bonnes tandis que nous, nous dans le village, on fait notre lessive (à la) main, on fait notre ménage à la maison. Mais les enfants qui vivent à Manille et ben, dis donc, c'est un peu classe, quoi, c'est, on dit, c'est, c'est … On a envie de vivre comme ça!
>
> Et puis comme toutes les autres filles nées dans un petit village ou qui montent dans une capitale comme Manille, ben ça a commencé ma curiosité, mon ambition de voir plus loin, quoi. […] Je veux voir un autre pays, je veux monter dans un avion, voilà le premier rêve que, c'est-à-dire que, depuis que j'étais dans le lycée, j'avais une ambition de voir un autre pays …
>
> Je n'ai pas hésité à écrire à ma sœur: je lui dis que je voudrais venir la voir à Paris.

L'analyse de contenu fait apparaître, tant chez Joaquim que chez Lora, leurs motivations: le manque d'argent et la curiosité, qui représentent au moins deux des «quatre désirs» qui, selon W. Thomas[4], habitent tout individu: l'expérience nouvelle, la sécurité, la réponse et la reconnaissance.

---

3 L'entretien de Lora a été analysé entièrement dans C. Deprez (à paraître).

4 Dans *Sourcebook for Social Origin,* Chicago, Chicago University Press (1909), cité par A. Coulon (1992, 25).

Mais revenons à la narration. On peut reprendre avec profit les études sur le récit, notamment celles que Brémond (1966) élabore[5] et dont Jean-Michel Adam souligne la pertinence pour une grammaire de la «logique de l'action» (1984, 33-35). Les séquences actionnelles d'un récit (celles qui disent ce que les gens font: pour nous ici le départ à l'étranger) reposent sur des phases d'équilibres et de déséquilibres successifs (ou encore d'améliorations-dégradations), ce que les sociologues de l'école de Chicago, Thomas et Znaniecki[6], avaient bien perçu aussi en montrant, en 1927, que l'immigration polonaise aux Etats-Unis par exemple, avait pour origine une désorganisation de la vie sociale dans le pays de départ à laquelle l'exil est, en fait, une réponse réorganisatrice.

Les entretiens biographiques que nous analysons du point de vue structurel se présentent alors comme suit:

1ère phase (facultative): un monde en harmonie

2ème phase: un trouble, un manque, un déséquilibre, une dégradation apparaît

3ème phase: l'exil (le changement d'espace) comme réponse visant un rééquilibre ou une amélioration.

Ainsi, le migrant du récit, comme le petit Poucet des contes de notre enfance, va-t-il partir au delà des mers, au delà des montagnes pour retrouver un équilibre vital, pour lui et sa famille. On retrouve alors, dans la narration, les fonctions que Propp attribue au «héros», remplies par «je» s'il s'agit d'un récit autobiographique ou par «il» ou «elle» s'il s'agit d'un récit biographique:

- la fonction VIII: Il manque quelque chose à l'un des membres de la famille; l'un des membres de la famille a envie de posséder quelque chose (définition manque),
- la fonction X: Le héros-quêteur accepte ou décide d'agir (définition début de l'action contraire),
- la fonction XI: Le héros quitte sa maison (définition départ),
- la fonction XV: Le héros est transporté, conduit ou amené près du lieu où se trouve l'objet de sa quête (définition: déplacement dans l'espace entre deux royaumes, voyage avec un guide).

---

5 A partir des thèses de Propp.

6 Dans *The Polish Peasant in Europe and America,* New York, Knopf, cité par A. Coulon (1992, 29).

Ce faisant, le migrant est en quelque sorte dépouillé, par l'analyse, de son identité sociale manifeste, pour prendre la figure du héros-quêteur dans les contes et devra affronter et surmonter un certain nombre d'épreuves au cours de son voyage. Cécile Van den Avenne dans sa thèse réalisée à partir de récits autobiographiques de Maliens résidant à Marseille parlera à leurs propos de «fables personnelles».

Les raisons invoquées pour son départ, par le narrateur ou la narratrice, sont multiples et très variées. Elles vont des situations extrêmes où la vie est mise en danger (guerre, répression politique ou véritable famine) à des situations apparemment plus bénignes: le besoin d'émancipation d'une jeune fille trop surveillée par ses parents ou le désir de poursuivre des études pour soi ou pour aider son pays. Les couples séparés se réunissent, les enfants rejoignent leurs parents. Dans le récit *a posteriori*, il y a bien sûr réinterprétation du projet migratoire dans un désir de justification et de **reconnaissance**.

> Marcelo (brésilien):
>
> Oui, bon, alors d'abord je viens d'une famille très humble, ce qui est très important par rapport à l'histoire des langues, c'est à dire que j'ai grandi dans une maison sans livres, autre chose qui est très importante, je lisais, mais ... j'étais intéressé par ça, mais chez moi il n'y avait pas d'étagères avec des bouquins, une famille très pauvre ...

On le voit bien dans tous les cas, le départ est bien la réponse à un «manque» (Propp), facteur de «déséquilibre» (Brémond) entraînant l'action réparatrice, quête d'un objet essentiel: la vie, la liberté, la santé, le désir d'un autre enfant, l'argent, l'éducation, une carrière, la connaissance, le «mieux vivre» tout simplement.

Selon les récits, la réalisation matérielle et psychologique du départ sera difficile (quitter les siens), pleine d'embûches. Lora a besoin de trouver de l'argent pour payer son voyage en avion, l'obtention d'un visa est longue et compliquée, etc.

> Lora:
>
> on a fait des calculs: combien ça coûtait le voyage, combien ça coûtait le visa, et bien ça coûtait une grosse somme, une grosse somme pour nous parce que l'avion, ce n'était pas facile, à notre époque, quoi.
>
> […] Bon voilà ... euh en 85 donc, (au) mois de juillet, en 85, je suis arrivée en France – par l'aide de ma soeur, de mes soeurs, de mes frères qui ont fait des cagnottes pour le nécessaire somme pour le billet quoi. Et maintenant il faut que je rembourse. Enfin, c'est une dette, c'est une dette! ça c'est ... c'est notre arrangement entre famille.

Le voyage lui-même peut être dangereux, nécessiter des éclaireurs, des «passeurs» (on pense aux boat people, aux jeunes qui se cachent sous des

camions pour déjouer la police des frontières[7]), des étapes. Il fera intervenir des «guides»:

> Carmen[8]:
>
> On a passé la frontière à San Sebastian. Un jour on est venu nous chercher sur la plage. Des messieurs sont venus et nous ont dit «Bon, c'est le jour». C'étaient des gens qui étaient payés, c'étaient des passeurs, lesquels pouvaient te donner de temps en temps. Et donc on est tombé sur une patrouille et on m'a séparée de ma mère et on m'a entourée dans une serviette et on m'a mis dans un trou et on m'a dit: «Tu bouges pas, tu cries pas, tu ne dis rien.»

Dans la vie réelle, ces «guides» sont de malfaisants raquetteurs de pauvres gens, mais dans la logique du conte, qui est a-morale, ce sont des personnages positifs puisqu'ils permettent au héros d'accomplir sa tâche. Des faux-départs se répètent, des complications se dessinent, mais la structure narrative reste la même: une fois levés les obstacles, l'action se met en marche, on franchit la frontière …

Les problèmes apparaissent ensuite dès l'arrivée. Ils sont multiples et d'ordres divers, eux aussi. Nous pouvons considérer que les difficultés principales, récurrentes dans les récits de migration, sont les suivantes: le logement, la régularisation des papiers, le travail, c'est-à-dire les moyens de subsister, l'argent[9]. En nous attachant toujours à l'analyse de Propp, quelles que soient les difficultés relatées, il s'agira d'autant d'épreuves que le migrant-héros devra affronter et surmonter.

Voici la suite du récit de Joaquim:

> 19- J.: J'ai arrivé au bureau d'embauche de Citroën. Il y avait beaucoup de monde. J'ai fait la queue comme tout le monde. J'arrivais, j'ai dit bonjour au monsieur. «Qu'est-ce que vous voulez?» «Vous avez du travail pour moi? Je voudrais travailler.» Tout ça un petit peu avec les mains, un petit peu avec l'espagnol, un petit peu partout, quelqu'un à côté, il traduisait ... Bon, alors, lui, il m'a embauché, il m'a fait la carte de séjour.
>
> 20- E: Et vous avez décidé de vous installer en France?
>
> 21- J: Justement, étant donné que j'avais trouvé du travail tout de suite, 25 jours.
>
> 22- E: Et le salaire était bien?
>
> 23- J.: Le salaire était beaucoup plus que je gagnais chez moi, c'était beaucoup plus. A ce moment-là, on donnait les payes tous les 15 jours. En plus on te donnait l'argent dans la main, ça veut dire c'est pas comme maintenant on voit pas l'argent, c'est dingue! On voit pas la couleur de l'argent. Bon, alors, quand j'ai fait les comptes par rapport à ce que je gagnais chez moi, il y avait une différence.
>
> 24- E: Donc vous avez décidé de rester.

---

7 Voir le film *Loin,* d'André Téchiné et les nombreux documentaires sur l'immigration clandestine.

8 Ce récit de Carmen se trouve dans Deprez (1994, 67-68).

9 On pourrait aussi y ajouter, pour beaucoup, le climat.

25- J.: On s'est consulté avec ma fiancée. «Qu'est-ce que tu en penses?» On s'est dit que je crois que ça peut aller, étant donné qu'on avait déjà la chambre, on avait du travail ...

26- E: La chambre d'hôtel?

27- J.: Oui, la chambre d'hôtel, 10 francs par jour ... Bon, bien, on continue, on verra, petit à petit, on s'est mis à ... de toutes façons, on n'est pas ... on est plutôt économes, nous. L'argent, il faut le garder.

28- E: Vous êtes restés combien de temps chez Citroën?

29- J.: 22 ans, jusqu'à la retraite.

A cette série d'épreuves pratiques s'en ajoute bien vite une autre, à laquelle le héros est plus ou moins bien préparé: la langue.

30.- E: Maintenant, racontez-moi, comment vous avez appris le français? Depuis votre arrivée jusqu'à ce que vous étiez à ce niveau là?

31.- J.: Vous avez dit: «Comment vous avez appris le français?». C'est un grand mot ça! Parce que je sais pas encore parler français.

32.- E: On est en train de parler français, on se comprend!

33.- J.: Je parle mais mal ... C'était vraiment, vraiment très compliqué, parce que nous les immigrés, les gens qui vient d'un autre pays et qui parlent pas la langue, il faut toujours avoir les poches pleins de monnaies, parce qu'on est toujours obligé de payer avec des billets, parce qu'on sait pas, on voyait les prix, on n'est pas sûr parce qu'avant c'était un (en) centimes, alors, on voyait une quantité de numéros et de zéros, oh là la! Bon, bien, on donnait trois fois rien, vous avez toujours les poches pleins pleins de monnaies. Ca, ça te marque. Je me rappelle, une fois, je voulais acheter du lait et j'ai prononcé le mot en espagnol /laj/, j'ai dit: «Madame, une bouteille de /laj/. Quand la dame m'a dit: «Monsieur, ici, on n'a pas de /laj/», «Bien, Madame, qu'est-ce que c'est que ça?». «Ah! du lait!». Ca m'a laissé vraiment K.O. Et c'est comme ça j'ai arrivé à me faire comprendre; j'insistais quand je voyais les choses, mais quand je les voyais pas ...

Pour Joaquim, les questions concernant le logement, le travail, les papiers sont vites résolues, mais … la langue, c'est bien autre chose! Elle fait, d'ailleurs, l'objet de développements, notamment avec un récit enchâssé. Bien sûr étant donné la nature même des biographies langagières où le «contrat» de l'entretien stipule bien qu'il portera sur la langue ou les langues du narrateur, il est attendu qu'on leur réserve une importance particulière. Il est vrai aussi, surtout lorsque sa maîtrise du français est encore imparfaite, que la personne interviewée entre dans des procédures d'explication, voire de justification, pour conserver une face conversationnelle positive vis-à-vis de son interlocuteur ou de son interlocutrice. Les arguments invoqués ne manquent pas: difficulté de la langue, fatigue, âge, soucis, manque de temps, manque d'argent pour suivre des cours …

Si nous acceptons de considérer la nouvelle langue comme une «épreuve» dans le cadre narratif, obstacle placé entre le héros et l'objet de sa quête, on comprend toute la dimension symbolique qu'elle prend alors. Les détails qui

nous sont alors prodigués sur les difficultés d'apprentissage sont, c'est certain, la réponse à notre consigne de départ, mais ils ont aussi une fonction narrative importante. Si le migrant se définit comme un héros parce qu'il lui correspond une sphère d'actions, parmi lesquelles se compte celle de surmonter l'épreuve de la langue, alors plus l'épreuve est difficile et plus le héros en sort grandi, d'où l'insistance des raconteurs à se présenter ainsi: «je ne comprenais pas un mot».

Joaquim:

15- E: A l'époque, vous ne parliez pas français?

16- J.: Pas du tout, même pas un mot.

Marcelo:

... on a débarqué à Orly, on est allé à Chelles, où habitaient ses parents, et, en arrivant, au bout d'une semaine ... là ... et ben ... là, je parlais toujours pas un mot de français, tout ça c'était fait en espagnol! On arrive chez ses parents, son père et sa mère étaient ... le sont peut être encore... ou, sont, à la retraite, des ouvriers, des gens assez simples, d'une banlieue, et tout ça, parlant ... parlait en français, et Bruno, ce copain, me traduisait, enfin ... je comprenais absolument rien...

Lora:

Et bien voila en 85 donc, en arrivant à l'aéroport, euh, comme on disait: «on sait l'anglais, on a pas peur», donc tu te parles comme ça, tu demandes renseignements, je parle en anglais, mais bon ben les gens ils me regardaient seulement. Ils me répondent en français avec des yestes (gestes) quoi. Mais moi, quoi, avec des gestes bien sûr, je vois avec la main, je comprenais un petit peu, mais dans le langage je comprenais pas du tout

Fatma:

E.: Et quand vous êtes arrivée en France, vous aviez 19 ans?

F.: c'est ça, oui.

E.: Et à ce moment là, vous ne parliez pas français?

F.: non pas du tout.

E.: Et comment ça s'est passé, à ce moment là?

F.: c'était très dur. On dirait que … jé-j'écoute pas-j'écoutais pas … je suis sourde, j'entends rien du tout … quand je comprenais pas … ça me fait très très mal (léger rire) …

Cet état zéro des connaissances de la langue du pays d'accueil, est aussi revendiqué par le narrateur afin d'exploiter la tension narrative, même lorsqu'il n'est pas vraiment conforme à la réalité de l'expérience. Frédéric, par exemple, a fait sept ans d'anglais à l'école et travaille dans un hôtel où il parle anglais avec la plupart des clients. Cependant lorsqu'il arrive aux Etats-Unis, il raconte:

Frédéric:

Je me suis aperçu, qu'en fait, à l'hôtel, je n'avais qu'à dire toujours les mêmes choses. Et, une fois sur place, je me suis rendu compte que … euh … en fait, je comprenais pas grand chose. Moi-même, je … moi-même je … je pouvais faire des phrases tout seul dans ma tête, j'arrivais à … dire ce que je pensais, en fait, j'avais surtout du mal à comprendre les gens, surtout quand

> ils parlaient à vitesse réelle, sans faire attention qu'ils étaient en train de parler avec un étranger. Et je m'en suis aperçu en regardant la télévision surtout, dès le premier jour où j'ai allumé la télévision, je ne … je comprenais quasiment rien. Voilà!

On a alors à faire à un procédé narratif évaluatif «d'héroïsation» où le narrateur construit une figure positive, grandie par la difficulté de l'épreuve, en la soulignant dans le texte. Ce procédé s'applique à lui-même lorsqu'il s'agit d'un récit proprement autobiographique ou à autrui lorsque le narrateur raconte l'exploit de ses parents.

Face à cette épreuve de la langue, le héros n'est pas seul: certaines personnes, des livres, des films, la télévision, vont l'aider: ils occuperont alors les fonctions qui correspondent aux «adjuvants»[10], leur sphère d'actions étant celle d'apporter de l'aide au héros. Bruno jouera ce rôle pour son ami Marcelo, qui avant de partir avait déjà des «intuitions» de la langue en regardant des films français non sous-titrés avec les amis de sa sœur au Brésil, des institutrices «formidables» aideront Sylvie, la petite chinoise, qui lorsqu'on lui parlait français, n'entendait les premiers temps qu'une suite de «ouaouaoua», Lora, elle aura souvent recours au sécurisant dictionnaire anglais/français.

Mais, dans certaines situations, on peut aussi rencontrer un «opposant»: Fatma regarde beaucoup la télévision et se fait aider par ses enfants mais elle ne sera pas soutenue par son mari dans son désir d'apprendre, qui est peut-être aussi un désir d'émancipation:

> Fatma:
>
> il voulait pas me répondre parce que je sais pas quelque chose. Chaque fois, il me disait «arrête» … Il se fâche très vite quand je parle pas correctement … il voulait pas que je parle mal, il était contrarié … Il m'aidait pas beaucoup … alors ça m'ennuyait parce que j'aime bien apprendre, alors je fais des efforts pour apprendre[11]

Une autre figure apparaît aussi, mais plus rarement, c'est celle du «faux-héros» ou «challenger» de Propp. Il s'agit là d'une contre-figure dont les fonctions sont en général assumées par un proche, un frère ou une cousine qui n'a pas eu les mêmes difficultés à résoudre que le narrateur.

> Sylvie:

---

10 Appelés dans un autre cadre, sociolinguistique, «passeurs de langue». Cécilia Oesch-Serra propose le terme de «médiateurs» pour désigner ces personnes, souvent membre de la famille ou du réseau, qui aide le migrant à résoudre ces difficultés.

11 Fatma, dont les enfants sont grands, après 15 ans de séjour en France, suit des cours d'alphabétisation. Elle est ici interrogée par sa formatrice.

> Par contre; j'ai un frère qui arrivait en même temps que moi, il n'avait pas de problème à l'époque. Il a un an de moins que moi, il s'intégrait facilement dans un groupe. Il a appris le français plus vite que moi.

Toujours à partir de ce cadre, si le migrant échoue aux différentes épreuves qui lui sont assignées (logement décent, travail, régularisation des papiers et langue il cède narrativement sa place et sa fonction de héros, pour prendre, dans le cadre d'un autre type de récit (celui de la plainte ou de la revendication[12]), celle de victime ou pour entrer dans le silence. Mais ceux qui ont réussi ces rites de passage, c'est-à-dire ceux qui nous font le «don» de leur récit de migration en français, démontrent leur maîtrise de la langue, par le fait même d'accéder à notre requête, d'accepter de raconter leur vie dans leur nouvelle langue. On observe cependant un tournant, un changement dans le mode narratif à partir de ce moment. Après les premières épreuves, on s'installe dans un nouvel équilibre, dans une durée différente, celle de l'habitude et du relâchement (Costa-Galligani 1998). Le recours au conte est alors épuisé.

Cette interprétation des récits de migration a le défaut d'être unifiante et de gommer les différences narratives que mettent en relief d'autres types d'analyse (par ex. celles de Van den Avenne, 1999). Mais ce que j'ai voulu montrer avec ces quelques remarques, c'est qu'à une double lecture sociologique ou sociolinguistique du récit de migration, qui pose les conditions sociales de l'évènement et les modalités de production d'identité du migrant à travers le récit conversationnel, peut se superposer une autre lecture, plus mythologique, plus universelle, celle qui fait du récit de migration un conte initiatique et du narrateur un «héros». Changement de perspective que je considère actuellement comme nécessaire, si nous voulons redonner aux migrants leur dignité dans notre société.

Pour comprendre la genèse d'une telle forme, on peut faire appel à l'intertextualité: chaque récit particulier est alors considéré comme «habité» par des récits antérieurs, il s'inscrit sur un fond narratif familial et culturel. Le narrateur participe ainsi d'une culture qu'il a intégrée à partir des récits d'autrui, qu'il produit, à partir de ses expériences personnelles, et perpétue à travers une trame narrative canonique. Ici, c'est le genre: «récit de migration» qui rappelle lui-même la structure du conte, dont nous avons pris conscience grâce aux travaux de V. Propp. Or, «si l'on en croit V. Propp, les récits populaires naissent de l'absence et du déplacement»[13]. Ce sont alors ces

---

12 Qui apparaissent dans d'autres cadres institutionnels.

13 Bruner (1991, 99).

évènements, ceux de la migration et de l'exil, qui deviennent «narratogéniques» comme le dit J. Bruner[14] lui-même, dans la mesure où ils constituent une rupture de la vie ordinaire. Il y aurait bien alors quelque chose d'universel dans les réalités que ces récits construisent: les déplacements de populations entières ou d'individus restent une des grandes questions de l'histoire de l'homme. Explorés dans le passé lointain par les paléontologues et les archéologues, les récits de migration en gardent la trace dans leurs formes langagières. Ils rendent compte d'évènements uniques, précis, personnels mais les racontent dans des schémas narratifs culturels qui ont eux-mêmes probablement servi à formater l'expérience cognitive de ces évènements.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (1984). *Le récit*. Paris: P.U.F.

Bertaux, D. (1986). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. In: Desmarais, D. & Grell, P. (éds.). *Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types.* Montréal: Les Editions Saint Martin, 21-34.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique.* Paris: Nathan.

Brémond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications* 8, 60-76.

Bruner, J. (1991) *… car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle.* Paris: Eshel.

Costa Galligani, S. (1998). *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date*. Thèse de Doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.

Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago.* Paris: P.U.F.

Deprez, C. (1994/1999). *Les enfants bilingues: langues et familles.* Paris: Didier.

Deprez, C. (à paraître). Comment j'ai capturé les mots: récit d'apprentissage. In: Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (éds.): *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien im mittel- und aussereuropäischen Kontext*. Bern etc.: Lang.

Giacomi A. (1994). Récits de migration et construction d'images identitaires. In: Bres, J. (éd.). *Le récit oral.* Université Paul Valéry-Montpellier III, *Praxiling,* 297-308.

Oesch-Serra C. (1994). Le récit de migration: organisation et exploitation du modèle à des fins identitaires, par des migrants italiens à Neuchâtel (Suisse). In: Bres, J. (éd.): *Le récit oral.* Université Paul Valéry-Montpellier III, *Praxiling,* 309-319.

Propp, V. (1928/traduction française 1969). *La morphologie du conte.* Paris: Seuil.

Van den Avenne, C. (1999). *Langues, discours, identités. Maliens de langue bambara à Marseille*. Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille I-Université de Provence.

14 Ibidem.

Norbert Ndong, *«Jede Sprache verkörperte auch ein anderes Leben»*[1]

Aus dem Band In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern haben wir hier Passagen aus der autobiografischen Erzählung von Norbert Ndong, 1953 in Kamerun geboren, ausgewählt, der 1977 zum Studium der Germanistik nach Freiburg kam und im Herbst 1983 nach Abschluss seiner Promotion in seine Heimat zurückkehrte. Er repräsentiert somit den Fall eines privilegierten Mehrsprachigen aus der Dritten Welt. Seine Schilderung, aus der hier nur Ausschnitte abgedruckt werden können, führt – ebenso wie die anderen Texte des Bandes – in eindringlicher Weise vor Augen, wie sehr sich als existenzielles Problem erlebte Mehrsprachigkeit von einer Erfahrung des Luxus oder der Mühen schulischen Fremdsprachenunterrichts in der Alten Welt unterscheidet.

Er hatte seine Rede kaum beendet, da ertönte stürmischer Beifall des Publikums, während er sein Manuskript in die Innentasche seiner Jacke steckte. Die Gemeinde, von der er während seines Studiums unterstützt worden war, hatte ein Abschiedsfest für ihn veranstaltet. Etoundi Amara hatte sich in seiner Dankrede für Völkerverständigung eingesetzt. War ihr Zusammenleben nicht gerade ein Beweis dafür, daß Menschen unterschiedlicher Kulturen miteinander leben konnten und nicht nur nebeneinander? Er war sich jedoch bewußt, daß eine gewisse geistige Aufnahmebereitschaft die unabdingbare Voraussetzung dafür war. Etoundi Amara hatte allen Grund, mit sich zufrieden zu sein. Er hatte alles erreicht, was im Studium erreicht werden konnte. Der Gemeindevorsteher hatte ihn in seiner Begrüßungsrede als einen dargestellt, der zwischen zwei Kulturen stand und nun eine Vermittlerrolle zwischen der deutschen und der afrikanischen Welt spielen sollte, zumal Etoundi Amara Lehrer werden wollte. [...]

Etoundi Amara war inzwischen 30. Er sah seiner Rückkehr mit gemischten Gefühlen entgegen. Vor dieser entscheidenden Wende in seinem Leben mußte er Rechenschaft vor sich selbst ablegen. Was hatte er bis jetzt geleistet? Nichts, absolut nichts! Er hatte nur studiert. Und was? Sprachen. Diese Erkenntnis war traurig. Er ging ins Bett und versuchte vergeblich zu schlafen. [...] Viele Erinnerungen schossen ihm durch den Kopf. Er gab ihnen nach.

Alles begann damit, daß er als kleines Kind seiner natürlichen Umwelt entrissen und eingeschult wurde. Sein Vater war bei Zwangsarbeiten ums Leben gekommen, so daß der Großvater nun für seine Erziehung sorgen mußte. Ein neuer Wind wehte durch das Land, das inzwischen französische Kolonie geworden war. Der Unterricht war selbstverständlich in französischer Sprache. Etoundi Amara fügte sich und wurde ein sehr guter Schüler. Er hatte nie eine Prüfung wiederholt. [...]

Der Unterricht fand in französischer Sprache statt. Aber draußen unterhielten sich die Schüler in der Muttersprache. Dies wurde von der Verwaltung nicht lange geduldet. Es wurden Maßnahmen getroffen, die die Schüler die eigene Muttersprache verabscheuen ließen. Entsetzliche Masken wurden angefertigt und mußten von denen getragen werden, die ihre Muttersprache gesprochen hatten. Der Träger einer solchen Maske holte sich Spott von seinen Mitschülern. Er mußte nun versuchen, auch einen zu erwischen, der in seiner Muttersprache, sei es nur ein Wort, redete. [...]

---

1 Auszug aus: Norbert Ndong, *Wie ein Fisch im Wasser*. In: I. Ackermann (Hg.): *In zwei Sprachen leben*. München, © 1983, Deutscher Taschenbuch Verlag, 68-79.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Die Widersprüchlichkeit des Unterrichts trat immer deutlicher hervor. In der Muttersprache durfte nicht unterrichtet werden. Dennoch gaben die Lehrer den Schülern bei einer Prüfung die Religionsklausur in ihrer Muttersprache verfaßt. Keiner von ihnen konnte sie schreiben. Das Ergebnis war katastrophal. Von jenem Tag an beschloß Etoundi Amara, seine Muttersprache zu erlernen. Ihm wurde erzählt, daß sein Vater seinerzeit zunächst die eigene Muttersprache in der Schule gelernt hatte. Wie kam es denn nun, daß der Unterricht nur noch in der Fremdsprache erteilt wurde? Die Grundlagen eines Selbstbewußtseins, auf das die Schüler sich hätten beziehen können, waren ihnen genommen. Wie konnte man nur dazu kommen, um der französischen Sprache willen, die Masken, die einen Bestandteil des kulturellen Erbes bildeten, eine Rolle spielen zu lassen, die gegen die eigene Kultur gerichtet war? Das Bildungssystem war nur ein Teil, wohl der wichtigste Teil der Assimilationspolitik, die damals betrieben wurde. Ging nicht vieles von der eigenen Identität und Kultur verloren, wenn die eigene Muttersprache aus politischen Gründen ausgeschaltet werden mußte? Symptomatisch war, daß diese Assimilationspolitik in den Afrikanern selbst ihre treuesten Anhänger fand und von ihnen weiter betrieben wurde. [...]

An jenem Abend vor seiner Rückreise wurde ihm klar, was ihm bevorstand. Was für ein Leben würde er zu Hause führen? Bestand da nicht die Gefahr, nur noch in bestimmten Kreisen mit Leuten zu verkehren, die die gleichen Voraussetzungen hatten? Er wollte es nicht bis zur äußersten Konsequenz durchdenken. Er verdrängte die Erkenntnis, daß er Kinder gezeugt hatte, die die eigene kulturelle Identität nie laut bekennen würden; Kinder, die sich nur in europäischen Sprachen würden ausdrücken können. Er wußte, daß er unter diesen Umständen dazu gezwungen war, in seinem Haus nur noch Fremdsprachen zu pflegen. Seine Frau und die Kinder waren das redende Dokument seines schlechten Gewissens. Dennoch wollte er nichts von einem Verrat an seiner Kultur oder an seiner Sprache wissen.

Die Muttersprache hatte er in seiner Familie ganz natürlich gelernt, nur im Umgang mit seinen Landsleuten. Französisch, das er fließend sprach und noch besser als seine Muttersprache beherrschte, begann er schon mit sechs Jahren zu lernen. Er hatte sich die Sprache in jenem Alter angeeignet, in dem die Aufnahmefähigkeit noch unbegrenzt ist. Das kindliche Alter schloß jegliches Reflektieren aus. Es fiel ihm jetzt schwer, jenen Spracherwerb zu beschreiben. Nur ab und zu tauchten solche Erinnerungen wie die an die Masken auf. Das Erlernen der dritten Sprache hatte er bewußt erlebt. Er konnte damals noch nicht wissen, wohin ihn das führen sollte. [...]

Beim Erlernen der Fremdsprache hatte er sich nicht nur die inneren Mechanismen der Sprache, sondern auch die Sichtweise des Volkes zu eigen gemacht. Es fiel ihm nicht schwer, wie in seiner Muttersprache oder im Französischen auch im Deutschen zu denken. Die Klammerkrankheit, die die deutsche Sprache kennzeichnet, hatte ihn bereits befallen. Er schrieb, ohne es zu merken, ganz lange Sätze mit unendlichen Nebensätzen, weil er davon überzeugt war, daß er nur auf diese Weise seine Gedanken möglichst differenziert und nuanciert zum Ausdruck bringen konnte. Er wurde rationalistisch. Er war auf dem besten Weg, seine kulturelle Identität zu verlieren. Er stellte das Denksystem seiner Kultur in Frage. Es gab ein merkwürdiges Phänomen, das ihn zu Anfang sehr amüsiert hatte, aber nun im Licht dieser Überlegungen besorgniserregend war. In Stunden der Unsicherheit betete er manchmal. Seltsam war, daß er das Gebet im stillen nie in drei, sondern nur in zwei Sprachen rezitieren konnte. Hatte er es in seiner Muttersprache angefangen, so folgte sofort der französische Text. Es war umgekehrt, wenn er mit dem französischen Text begonnen hatte. Etwas Ähnliches hatte er nie mit der deutschen Sprache erlebt, vermutlich, weil er die Gebete in dieser Sprache nicht kannte. Das gleiche Phänomen erlebte er auch mit den Zahlen. Es war eine paradoxe Situation. Etoundi Amara bewegte sich in diesen drei Sprachen wie

ein Fisch im Wasser. Nun begriff er die Tragweite eines Sprichwortes seines Stammes: «Gerade in dem Wasser, in dem sich die Fische bewegen, werden sie gekocht.» [...]

Der Morgen brach langsam an. Etoundi versuchte immer noch, sich Klarheit über seine Situation zu verschaffen.

Er hatte eine für einen Ausländer beachtliche Leistung erbracht. Er sprach Deutsch wie ein Deutscher. Das gleiche galt auch für Französisch. Im Laufe der Jahre hatte er sich die Denkweisen der beiden Völker angeeignet. Besonders im Deutschen hatte er ein Einfühlungsvermögen sondergleichen erreicht. Es kam ihm manchmal vor, als wäre er Deutscher. Vieles hatte er von dieser Kultur bewußt oder unbewußt aufgenommen. Es sollte sich erst später in der Heimat herausstellen, was er neben seinen Zeugnissen aus Europa mitgebracht hatte. Er stellte sich sein Leben in der Heimat vor. Beruflich hatte er keine großen Bedenken, wohl aber im Hinblick auf das Zwischenmenschliche. War er überhaupt noch in der Lage, ein längeres Gespräch in seiner Muttersprache ohne Gebrauch von Fremdwörtern zu führen? Trotz dieser Bedenken wollte er den Kontakt mit seiner Sprache und Kultur aufrechterhalten. Es war ein Bedürfnis, das aus dem Innersten seines Wesens kam und das er nicht unterdrücken konnte. Er mußte allerdings mit den Realitäten leben, die er selbst heraufbeschworen hatte. Er hatte eine Französin geheiratet. Ihre Kinder würden nie seine Muttersprache lernen. Er hatte überhaupt nichts dafür getan. Wollte er eigentlich etwas in dieser Richtung unternehmen? Weder mit dem Deutschen, das sie später in der Heimat aus mangelnder Übung vergessen würden, noch mit dem Französischen würden seine Kinder sich identifizieren können. Er hatte etwas in Gang gesetzt, das er nicht mehr kontrollieren konnte. Er würde weiter mit diesen Sprachen leben. Beruflich mußte er Deutsch sprechen. Französisch würde er im Umgang mit seiner Frau, seinen Kindern und Landsleuten benutzen. Den Gebrauch seiner Muttersprache beschränkte er auf Gespräche mit seinen Familienangehörigen. Es wurde ihm langsam klar, daß in seiner Person eine Spaltung stattgefunden hatte. Jede Sprache verkörperte auch ein anderes Leben. Er mußte drei Arten von Leben führen. Er wußte noch nicht, ob es ihm gelingen würde, das Gleichgewicht zu wahren. Welche Sprache nun den anderen weichen würde, das sollte sich erst in seinem Land zeigen. Wie konnte aber überhaupt Kommunikation zustande kommen in einem kleinen afrikanischen Land, in dem es den Schätzungen nach dreihundert Sprachen gab? Es war nicht möglich, eine einheimische Sprache als nationale Sprache durchzusetzen. Nur Französisch und Englisch, also Fremdsprachen, kamen in Frage. Die Zweisprachigkeit ergab sich aus einer geschichtlichen Notwendigkeit, weil man keine eigene Sprache entwickeln konnte oder wollte, die ein nationales Bewußtsein ins Leben gerufen hätte. Man mußte sich der Fremdsprache bedienen und dokumentierte damit die eigene Unfähigkeit. Man kolonisierte sich selbst. Solange kein Konsens über diese Frage erreicht worden war, mußten die Leute noch mit verschiedenen Sprachen und verschiedenen Kulturen leben. Sie mußten mehrere Lebensarten führen und waren dennoch nicht in der Lage, eine einzige davon richtig zu verwirklichen.

Etoundi Amara wußte, daß kein Volk autark leben konnte, daß es also auf andere Sprachen angewiesen war. Er wollte Vermittler sein zwischen seiner Kultur und den europäischen Kulturen. Er wollte nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch die Kultur der anderen Völker vermitteln. Es war ihm klar, daß er junge Leute ausbilden und somit selbst dafür sorgen würde, daß sie zwischen vielen Sprachen pendelten, ohne eine eigene kulturelle Identität behaupten zu können. Er wußte genau, was ihm bevorstand. Aber er wollte zurück; er mußte zurück. So, wie die Fische im Wasser kochen, so wollte und mußte er auch in diesen Sprachen schmoren. Die Angst, die er davor hatte, wirkte zugleich wie ein Antrieb.

Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen

Iwar WERLEN
Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft, Länggass-Strasse 49,
CH-3000 Bern 9; iwar.werlen@isw.unibe.ch

Cet article se base sur les données issues d'un projet de recherche effectué au milieu des années 1980. Vingt jeunes Italiens de la deuxième génération de l'immigration avaient été interviewés par des étudiantes et étudiants de l'Institut de Linguistique de l'Université de Berne, le but ayant étant de déceler les biographies langagières des locuteurs, et d'analyser leur expression. Le présent article revisite les données dans une perspective modifiée et tente de répondre aux questions suivantes: Comment les personnes formulent-elles leur multilinguisme, leur identité, l'acquisition et l'utilisation de leurs langues? Les analyses tiennent compte de la double diglossie (en Italie et en Suisse alémanique) et soulèvent aussi le problème de l'insécurité linguistique qui peut en découler, ainsi que les stigmatisations auxquelles certains interviewés sont confrontés.

Dieser Aufsatz stützt sich auf ein kleines Forschungsprojekt, dessen Daten aus den Jahren 1984 und 1985 stammen (vgl. Werlen 1986). Wir haben damals zwanzig junge italienische Angehörige der sogenannten zweiten Generation[1] interviewt. Das Ziel des Projektes war es, «Sprachbiographien» solcher Personen[2] zu erheben und zugleich die Sprachproduktion der interviewten Personen im Interview zu untersuchen. Für den vorliegenden Artikel steht eine andere Fragestellung im Vordergrund: Wie formulieren die Interviewten ihre Mehrsprachigkeit, ihren Spracherwerb, ihre Identität und ihre Sprachverwendung?

---

1 Die EKA (damals: Eidgenössische Konsultativkommission für Ausländerfragen; heute: Eidgenössische Ausländerkommission) publizierte 1980 einen Bericht mit dem Titel «Die ausländischen Jugendlichen – die sog. zweite Ausländergeneration», der auf S. 3 eine adaptierte Definition des Begriffs der zweiten Ausländergeneration gibt (EKA 1980). Hämmig (2000) stellt die erste umfassende Studie zur Situation dieser zweiten Generation in der Schweiz dar. Hämmig spricht von *Secondos*, ein Terminus, der 1984 noch unbekannt war. Hämmigs Daten stammen aus einer standardisierten Telefonbefragung von jungen türkischen und italienischen Secondos im Kanton Zürich.

2 Der Terminus *Sprachbiographie* war von uns ohne theoretische Ansprüche angewandt worden; eine eigentliche Sprachbiographieforschung fordert z.B. Franceschini (2001).

Bulletin suisse de linguistique appliquée
No 76, 2002, 57-77 • ISSN 1023-2044
© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

1. Der migrationspolitische Hintergrund

Die 20 Personen, mit denen wir ein Gespräch führten[3], wurden zwischen 1958 und 1964 geboren; sie waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 18 und 26 Jahren alt. Ihre Eltern wanderten also zu einem Zeitpunkt in die Schweiz ein, als die italienischen Arbeitsmigranten die grösste Migrantengruppe waren. 1964 ist weiter das Jahr, in dem Italien und die Schweiz ein Einwanderungsabkommen schlossen, das unter anderem den sofortigen Familiennachzug ermöglichte (Niederberger 1982, 65ff.). Kinder, die vor 1964 geboren wurden, kamen deswegen meistens in Italien zur Welt und blieben dort bei Verwandten, bis sie in die Schweiz geholt wurden. Nach 1964 geborene Kinder kamen in der Schweiz zur Welt oder reisten kurz nach der Geburt mit der Mutter in die Schweiz ein. Diese allgemeinen Feststellungen gelten natürlich nur für die eigentlichen Arbeitsmigranten[4]. Zwei unserer Interviewten haben Schweizer Väter; nach damaligem Recht bekamen Ehefrauen von Schweizer Männern in der Schweiz automatisch das Schweizer Bürgerrecht und ihre Kinder galten als Schweizerinnen oder Schweizer. In einem Fall ist ein italienischer Vater als Südtiroler zweisprachig deutsch-italienisch; er arbeitete in der Schweiz in einer staatlichen italienischen Institution und befand sich so in einer anderen sozioökonomischen Situation also die Arbeitsmigrantinnen und -migranten.

Zum Zeitpunkt der Einschulung der meisten interviewten Personen gab es in der Stadt Bern die Möglichkeit, die italienischsprachige Schule der *Missione Cattolica* zu besuchen. Manche Eltern schickten die Kinder zunächst in diese Schule, weil sie mit einer baldigen Rückkehr nach Italien rechneten. Diese Haltung («die gepackten Koffer unter dem Bett», siehe auch Hämmig 2000, 183-189, er spricht von «Rückkehrillusion») ist in unseren Interviews gut belegt. Daneben gab es auch die *Corsi di lingua e cultura italiana*, die von den meisten unserer Interviewten entweder freiwillig oder gezwungen besucht wurden. Die *Corsi* waren nicht sehr beliebt, weil sie an sonst schulfreien Nachmittagen stattfanden[5].

---

3 Reflexionen zum Typ des Gesprächs, das wir führten, finden sich in Werlen (1986); wir gehen hier aus Platzgründen nicht darauf ein.

4 Die ‘normale’ Situation der Arbeitsmigranten besteht darin, dass beide Eltern berufstätig sind. Die Väter zumeist in manuellen Berufen im Baugewerbe oder in industriellen Betrieben, die Mütter häufig als Putzfrauen oder als Hilfskräfte in Dienstleistungsbetrieben.

5 Die *Corsi* wurden im Kanton Bern auf die freien Schulnachmittage gelegt. Andere Kantone, etwa Luzern, integrierten die *Corsi* in den Schulbetrieb. Erstaunlicherweise wussten nicht alle unsere Interviewten, dass sie die Möglichkeit gehabt hätten, die *Corsi* zu besuchen.

In die Zeit des Aufwachsens und des Schulbesuchs der Interviewten fielen die verschiedenen Überfremdungsinitiativen, welche die Schweizer Migrationspolitik der späten sechziger und der siebziger Jahre prägten[6]. Das Klima war geprägt durch eine zunehmende xenophobe Grundstimmung, die sich auch auf die Schule auswirkte. Die meisten männlichen Interviewten berichten deswegen auch von Auseinandersetzungen handgreiflicher Art mit Schweizer Mitschülern; die Mädchen wurden eher durch Verspotten diskriminiert. Die Beschimpfung[7] *Tschingg* oder *Soutschingg* gehörte zum rituellen Repertoire dieser Haltung.

Der Schweizer Schule wurde das Problem der ausländischen, fremdsprachigen Kinder erst spät bewusst und Massnahmen wurden noch später ergriffen[8]. Der typische Vorgang war der, dass die eintreffenden Kinder in eine Schulklasse gesteckt wurden, unabhängig davon, ob sie die Schulsprache verstanden oder nicht. Zum Zeitpunkt der Einschulung gab es an den Schulen kaum Förderungsmassnahmen für diese Kinder – die meisten Interviewten zumindest können sich nicht erinnern, irgendwelche Stützkurse erhalten zu haben oder in gesonderte Klassen für Fremdsprachige eingeschult worden zu sein, wie sie später eingeführt wurden. Die Schule reagierte auch seltsam teilnahmslos auf die Tatsache, dass der Schulerfolg der ausländischen Kinder dramatisch schlechter war als jener der einheimischen[9]. Die Eidgenössische Konsultativkommission für Ausländerfragen bemühte sich zwar nach Kräften,

---

6 Die erste sog. Überfremdungsinitiative der Zürcher Demokraten wurde am 23. Juli 1965 eingereicht und nach der Ablehnung durch das Parlament am 20. März 1968 zurückgezogen. Die zweite Initiative, diesmal der Nationalen Aktion, wurde am 20. Mai 1969 eingereicht und am 7. Juni 1970 knapp verworfen; der hohe Anteil an Ja-Stimmen von 46% wurde von der offiziellen Politik als dramatisch empfunden. Die 3. Initiative der Nationalen Aktion wurde am 3. November 1972 eingereicht und am 20. Oktober 1974 verworfen; der Ja-Anteil betrug hier noch etwa ein Drittel, genau so wie bei der 4. und 5. Überfremdungsinitiative, über die am 13. März 1977 abgestimmt wurde. (Quelle: http://www.admin.ch/ch/d/pore/vi/vishort.html vom 11. September 2002).

7 Das Schweizerdeutsche Idiotikon (Bd. 14, 1479f.) weist das Wort seit 1900 nach. Die Verbindung mit *Sou- (Sau-)* findet sich auch in anderen derartigen Beschimpfungen, historisch am ältesten wohl bei den *Souschwaben*.

8 Die ersten «Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder» der EDK stammen vom 2. November 1972. Ihnen folgten 1974 und 1976 Ergänzungen und 1991 neue Empfehlungen. Über die Auswirkungen dieser Empfehlungen auf die schulische Praxis gibt es u.W. keinen systematischen Überblick.

9 Dieses Phänomen ist anscheinend resistent gegen alle Bildungsreformen, wie etwa Müller (1997) und zuletzt noch EDK (2001) gezeigt haben. Nur sind inzwischen nicht mehr primär nur die italienischsprachigen Migrantinnen und Migranten betroffen, sondern eine Vielzahl von verschiedensprachigen Migrantengruppen.

das Bewusstsein für die Situation der zweiten Generation zu wecken (EKA 1980), aber die Erfolge waren eher gering[10].

2. Die sprachliche Situation der italienischen Migrantinnen und Migranten in Bern und Umgebung

Um zu verstehen, in welcher sprachlichen Situation sich die Angehörigen der zweiten Generation in der Mitte der sechziger Jahre in Bern befanden, muss man sich zwei grundlegende Diglossien vor Augen führen. Die Schweizer mediale Diglossie (so Kolde 1981, 68) befindet sich zu dieser Zeit auf dem Weg zu dem, was sie heute ist: noch ist gesprochenes Hochdeutsch nicht so vollständig aus der Öffentlichkeit verschwunden, wie das heute der Fall ist; die fast vollständige Dialektalisierung der Schule lässt noch auf sich warten (vgl. Schwarzenbach 1969, 389ff.). Dennoch kann gesagt werden, dass Hochdeutsch primär geschrieben, Dialekt primär gesprochen wird.

Die zweite Diglossiesituation ist die italienische (Berruto 1989, 28). Für die meisten italienischen Einwanderer der ersten Generation, vor allem für die aus dem Süden, gilt in dieser Zeit, dass sie nur eine geringe Schulbildung haben (die Männer zwischen fünf und sieben Jahren, die Frauen häufig weniger), dass ihre primäre Sprache der Dialekt ihres Heimatortes ist und dass Italienisch für sie eine Bildungssprache darstellt. Gerade Eltern, die aus der gleichen Gegend kommen, sprechen untereinander nur Dialekt und können manchmal kaum Standarditalienisch sprechen, geschweige denn schreiben. Sie verstehen es zwar, wenn sie es hören, aber auch ihre Lesefähigkeiten sind sehr restringiert[11]. Diese Eltern importieren die italienische Diglossiesituation nach Bern.

Die Kinder solcher Eltern lernen in der Familie also als erste Sprache den Dialekt ihrer Eltern, bei unseren Interviewten ist das häufig Leccese. Bei Eltern aus verschiedenen Regionen (z.B. Mutter aus Lecce, Vater aus Napoli) ver-

---

10 Dennoch kann Schöneberg (1981, 466ff.) feststellen, dass von den untersuchten Migrantengruppen in der BRD und der Schweiz die sprachliche Assimilation der italienischsprachigen Arbeitsmigranten in der deutschen Schweiz am weitesten fortgeschritten war (Romandie und Tessin wurden hier nicht untersucht).

11 In einer Reihe von Fällen können die Eltern, vor allem die Mütter, als funktionale Analphabeten betrachtet werden. Daraus können soziale Probleme entstehen – so berichtet ein Interviewer (ZP) davon, dass eine italienische Frau in einem Mehrfamilienhaus wohnt, wo es – wie in solchen Häusern in der deutschen Schweiz üblich – einen sog. Waschplan gibt. Er regelt, wann welche Bewohner die Waschmaschinen und die Trocknungsräume benützen dürfen. Da die Frau diesen Waschplan nicht lesen kann, wäscht sie auch dann, wenn sie gar nicht an der Reihe ist. Das belastet das Verhältnis zu den andern Familien im Haus und führt zu Streitigkeiten.

wenden die Eltern Italienisch, weil die Dialekte gegenseitig nicht verständlich sind. Aufstiegsorientierte Eltern sprechen mit den Kindern Italienisch, untereinander aber teilweise Dialekt, sodass die Kinder eine aktive Italienisch- und eine passive Dialektkompetenz haben.

Die doppelte Diglossiesituation Schweizerdeutsch – Hochdeutsch, dialetto – italiano[12] prägt die meisten unserer Interviewten. Dabei ist zu bedenken, dass in beiden Fällen die dialektale Variante nicht oder kaum geschrieben wird, während die Standardvariante eng mit Literalität verbunden ist. Da die in der Schweiz eingeschulten Kinder das Schreiben und Lesen im Hochdeutschen lernen, ist diese Seite des Italienischen meist eher dürftig ausgeprägt; die *Corsi* tragen im Allgemeinen nur wenig zu einer besseren Literalität bei. Fast alle Interviewten lesen deshalb – wenn überhaupt – lieber deutschsprachige Zeitungen und Bücher als italienische und die meisten schreiben selten und ungern Italienisch.

Ein weiterer Aspekt ist zu beachten: In den meisten Familien sind beide Elternteile berufstätig. Die Kinder werden deswegen früh entweder an eine Tagesmutter oder in eine Kinderkrippe gegeben. Fast immer sind die Kinder hier in einem berndeutschen Milieu und lernen hier von den Betreuungspersonen und ihrer *peer group* Berndeutsch (auch wenn die *peer group* in manchen Fällen anderssprachige Kinder umfasst).

Diese Randbedingungen brauchen nun aber lange nicht immer zu den gleichen Ergebnissen zu führen. Als ein Beispiel dafür skizzieren wir die Wege von drei Brüdern, die uns Adriano[13], einer der drei, geschildert hat.

3. Ein Fallbeispiel: Adriano und seine Brüder

Adriano ist einer der drei Söhne eines Ehepaars aus der Nähe von Lecce. Der Vater wanderte 1957 in die Schweiz aus, die Mutter blieb mit den Kindern in Apulien. Adriano wurde 1958 geboren, er hat einen älteren und einen

---

12 Wir verwenden ab hier den Ausdruck *Dialekt* für das Berndeutsche, *dialetto* für den jeweiligen italienischen Dialekt, *Hochdeutsch* für die deutsche Standardsprache und *italiano* oder *Italienisch* für die italienische Standardsprache.

13 Personen, die wir interviewt haben, werden hier mit einem erfundenen Vornamen erwähnt, um eine Identifikation auszuschliessen. Jeder Vorname bezieht sich immer auf die gleiche Person. Die Vornamen sind geschlechtsspezifisch, so dass am Vornamen erkannt werden kann, ob die Person weiblich oder männlich ist. In den Transkriptausschnitten werden die Interviewten durch die Siglen *If* (weibliche Interviewte) und *Im* (männlicher Interviewter) bezeichnet.

jüngeren Bruder. 1960 ging die Mutter ebenfalls in die Schweiz; die drei Jungen blieben bei einer Tante.

Der älteste Bruder besuchte während fünf Jahren die Primarschule, verliess dann die Schule und begann zu arbeiten. Mit etwa 18 Jahren wanderte er zu den Eltern in die Schweiz aus, wo er im Transportgewerbe arbeitet. Adriano sagt von ihm, er spreche so deutsch, wie er selbst es etwa nach zwei Jahren gekonnt habe. Man verstehe ihn nur mit Not. Dieser ältere Bruder befindet sich also praktisch in der Situation eines Migranten der ersten Generation, ohne Schulbesuch in der Schweiz, nur mit dem heimischen dialetto. Wie sein Deutsch sich anhört, wissen wir nicht; vermutlich ist es eine Version des Gastarbeiterdeutschen (in berndeutscher Variante)[14].

Der jüngere Bruder von Adriano blieb in Italien, um dort die Schule zu beenden. Er kam vier Jahre nach Adriano in die Schweiz und wollte hier studieren; dazu brauchte er Deutsch. Er gab die Schule jedoch auf, da sie ihm zu wenig streng war. Er habe nicht verstanden, dass man in der Schule Waldspaziergänge und Handarbeit gemacht habe – in Italien gebe es so etwas nicht. Deswegen ging er an eine italienischsprachige Institution in Bern, wo er auf Italienisch geschult wurde und einen Abschluss machte; nach dem Abschluss blieb er als Lehrer an dieser Institution, wo er zum Zeitpunkt des Interviews immer noch arbeitet. Nach Aussage von Adriano kann er kein Deutsch; er wolle es auch nicht lernen, weil er es nicht brauche. Er versteht es aber wohl.

Adriano selbst besuchte die Primarschule bis und mit der 3. Klasse in Italien. Dann kam er in die Schweiz, blieb etwa ein halbes Jahr. Er wurde eingeschult, galt in der Klasse nur als *Tschingg*. Deswegen wollte er nach einem halben Jahr wieder zurück nach Italien. Nach einem halben Jahr kehrte er aber wieder in die Schweiz zurück. Er wurde in die dritte statt in die vierte Klasse eingeschult, weil er kaum Deutsch verstand. Er lernte aber («outomaatisch», siehe unten) Berndeutsch und zwar so, dass seine Sprachform im Interview einem nativen Berndeutsch entspricht. Mit 16 verliess er die Schule und wollte das Leben geniessen, wie er sagt. Nach etwa einem Jahr begann er, eine Ausbildung an einer Privatschule nachzuholen, denn sein Ziel war ein Studium; in Italien hätte er Recht studieren wollen, in der Schweiz sei das

---

14 Das Deutsch der italienischen Gastarbeiter der ersten Generation in der Schweiz ist erstaunlicherweise nie umfassend erforscht worden; zu Ansätzen siehe Schenker (1973). Rovere (1977) und Berruto et al. (1988) beschäftigen sich mit dem Italienischen der Migrantinnen und Migranten; Pizzolotto (1991) untersuchte eine Gruppe, bei der die zweite Generation im Vordergrund steht; sein Interesse gilt vornehmlich dem Code-Switching.

ausgeschlossen. Nach anderthalb Jahren brach er die Ausbildung ab und fand eine Stelle in einem Büro. Danach begann er an der Institution, wo sein jüngerer Bruder als Lehrer tätig ist, eine berufsbegleitende Ausbildung, die er auch abschloss. Zum Zeitpunkt des Interviews hat er eine Stelle in einem Energiebetrieb der Stadt Bern. Er hat eine Schweizerin geheiratet und ist Vater einer zweijährigen Tochter. Er überlegt sich, ob er mit der Tochter Italienisch sprechen solle, fürchtet aber, sie damit zu überfordern. Als seine zwei Muttersprachen betrachtet er jetzt Berndeutsch und Leccese. Schweizer will er jedoch nicht werden, da er sich weiterhin als Italiener fühlt.

Die drei Brüder vertreten drei sehr unterschiedliche Modelle: der älteste Bruder geht den Weg der ersten Generation: ungesteuerter Spracherwerb in der Arbeitsumgebung mit Fossilisierung; der zweite Bruder bleibt sprachloyal und lehnt die Umgebungskultur und -sprache ab, er findet eine Art Ghetto mit der italienischen Ausbildungsinstitution und einer italienischsprachigen Familie; Adriano selbst assimiliert sich weitgehend, behält aber Kontakte mit der italienischen Kultur[15].

4. Die doppelte Diglossie und ihre Konsequenzen: sprachliche Unsicherheit

Sprachbiographien werden in Interviews formulierend konstruiert. Es sind keine objektiven Tatsachen, die hier mitgeteilt werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die jeweilige wörtliche Formulierung von Aspekten solcher Sprachbiographien zu präsentieren und aus der Sicht der Analysierenden zu interpretieren. Das kann hier nur ansatzweise geschehen; die einzelnen Ausschnitte stehen für rekurrente, typische Formulierungen, die sich bei verschiedenen Befragten wiederholen[16].

Wenn schon jede Erinnerung eine interpretierende Rekonstruktion der vergangenen Erfahrungen darstellt, ist das bei der Erinnerung an den ersten Spracherwerb besonders ausgeprägt: Kaum je wird er bewusst erinnert. Im Nachhinein wird er jedoch als etwas verstanden, was nichts mit Lernen zu tun

---

15 Er ist Mitglied eines Veloclubs mit lauter italienischen Mitgliedern.

16 Aus Platzgründen drucken wir nur je ein Beispiel ab. Die Transkriptionen verwenden eine einfache Dieth'sche Umschrift (vgl. Dieth 1986) mit einer hochdeutschen Interlinearübersetzung. Auch hier stehen die Siglen *If* und *Im* für die Interviewten, andere Siglen (*ZP, RP, FR, MB, LS*) für die Interviewenden. An Sonderzeichen werden spitze Klammern eingeführt für Bemerkungen wie <lachend> oder <hochdeutsch>. Simultanes Sprechen wird durch eckige Klammern auf zwei Partiturzeilen dargestellt. Pausen werden mit Kreuzen (+) notiert; mehrere Kreuze bilden längere Pausen ab.

hat. Die Metaphern für diesen frühen, selbstverständlichen Erwerb sind: das geschieht «automatisch», das «ging einfach so»:

```
1   If   das isch eifach so ggange aso i däm auter
         das ist einfach so gegangen also in dem Alter
```

(Carla)

```
1   Im   bi meer isch es isch ja das esòò gsi dass i
         bei mir ist es ist ja das so gewesen, dass ich
2        bäärndütsch esòò glèèrt ha outomaatisch eifach
         berndeutsch so gelernt habe automatisch einfach
3        u eee mit
         und eeh mit
4   RP   mm esoo vom khööre häär
         mm so vom Hören her
5   Im   vom khööre häär ja ja ha eigetlich nie richtigen
         vom Hören her ja ja habe eigentlich nie richtigen
6        un i der X Y Z han-i richtig e chli tütsch eee +
         und in der XYZ habe ich richtig ein wenig deutsch eh
7        ortograafisch u eifach ee + grammatikch kschtudiert
         orthogragisch und einfach eh Grammatik studiert
8        aber süsch han-i nie
         aber sonst habe ich nie
```

(Adriano)

Das zweite Zitat stellt die beiden Lernformen einander sehr schön gegenüber. Der Sprecher hat Berndeutsch erst mit etwa neun Jahren gelernt, aber auch hier eben noch «automatisch»; diesem Lernprozess stellt er den Lernprozess in der Schule XYZ gegenüber, wo er «richtig» Deutsch gelernt habe (also Hochdeutsch), und zwar Orthographie und Grammatik. Damit ist Normativität angesprochen – Berndeutsch und Dialetto werden nie als Gegenstand von kodifizierten Normen betrachtet, hingegen wohl Hochdeutsch und Standard-italienisch. Diese beiden letzteren Sprachformen kann man «lernen», eben in der Schule oder in Kursen. Das zeigt sich auch in der Aussage von mehreren Probandinnen, sie könnten zwar Italienisch oder Hochdeutsch sprechen, aber sie hätten die Grammatik nie gelernt:

```
1  FR   und de bisch o guet im italiänisch?
        und dann bist-du auch gut im Italienischen?
2  Im   jaa'a
        ja
3  FR   hesch döt o kcheni problèèm
        hast-du dort auch keine Probleme?
```

```
 4  Im   ja ja grammatikch vilich chli wüu + i ha nie +
         ja ja Grammatik vielleicht ein-wenig weil ich habe nie
 5       aso i bi nie i d schueu ggange aso
         also ich bin nie in die Schule gegangen also
 6       italiänisch gnòò + schpezieu oder
         italienisch genommen speziell oder
 7  FR   mh
         mh
 8  Im   ussert den efach z itaalie natürlech aber e +
         ausser damals einfach in Italien natürlich aber eh
 9       aso rede + isch kches problèèm aber äbe grammatikch
         also reden ist kein Problem, aber eben Grammatik
10  FR   aa hesch müesse [leere wie die andere-n o]
         ah hast-du mussen lernen wie die andern auch
11  Im                   [mache-ni sicher         ]
                          mache ich sicher
12       es par fääler
         ein paar Fehler
```

(Giovanni)

Der Sprecher hatte zunächst vom Grossvater Berndeutsch gelernt, ging dann mit den Eltern ein paar Jahre nach Italien, wo er zwei Jahre in die Primarschule ging, verlernte dort sein Berndeutsch, kam mit der Mutter wieder zurück und ging in die Schweizer Schule. Italienisch hat er also nie eigentlich schulisch gelernt (Zeile 8 verweist auf die zwei Jahre Primarschule). Mit «Grammatik» ist immer die normative Grammatik gemeint – das ist etwas, was man in der Schule lernen muss, genau so wie das Schreiben. Das gilt auch für die Orthographie des Hochdeutschen.

```
1   If   i ha auso zimli aus dürenang pracht was me cha
         ich habe also ziemlich alles durcheinander gebracht was
         man kann
2        dürenang bringe + auso sigs das daas und dass e han-i
         durcheinander bringen, also sei-es das das und dass eh
         habe-ich
3        eifach nie gsee oder nie ghöört + ee di tse kchaa +
         einfach nie gesehen oder nie gehört eh die ck
4        di han-i o nie u di + bgriife no hüt ni ä +
         die habe-ich auch nie und die begreife ich noch heute
         nicht eh
5        aus zäme was mit dene sachche z tüe het
         alles zusammen was mit diesen Sachen zu tun hat
6        dööt bin-i eifach baanhof + äs geit nit witer
         da bin-ich einfach Bahnhof es geht nicht weiter
```

(Paola)

Die Unfähigkeit, die Regeln der deutschen Orthographie zu begreifen, lässt sich nicht heilen («äs geit nit witer»). Genau so geht es Adriano mit den «vier Fällen»:

```
1   Im    es isch esoo i de primaarschueu han-i gloub ts
          es ist so in der Primarschule habe-ich glaub das
2         wichtigschte + eifach t basis vo der vor tütsche
          Wichtigste einfach die Basis von der von-der deutschen
3         schpraach verpasst u das isch eifach di vier fäu
          Sprache verpasst und das ist einfach die vier Fälle
4   RP    mh'
          mh
5   Im    di biherrschen-i hüt geng no nit me merkch das säub
          die beherrsche-ich heute immer noch nicht man merkt das
          selb
6         u me merkcht das sicher oo wen-i bäärndütsch rede
          und man merkt das sicher auch, wenn-ich berndeutsche rede
7         aber me me wüürd das no viu mèè gschpüre wen-i würd
          aber man man würde das noch viel mehr spüren, wenn-ich
          würde
8         hochdütsch rede
          hochdeutsch reden
9   RP    hochdütsch rede
          hochdeutsch reden
```

(Adriano)

Adriano scheitert also am komplizierten Regelwerk des Hochdeutschen für die vier Kasus und ihre morphologische Ausprägung, besonders im Bereich der attributiven Adjektive.

Für das Sprechen ihrer Sprachen unterscheiden die Befragten zwischen zwei verschiedenen Modalitäten: die eine wird mit den Metaphern des «Herauskommens», des «Herausrutschens» beschrieben, die andere mit der des «Stotterns» oder «Stolperns» – alles Metaphern aus dem Bewegungsbereich, die ein ungehindertes, kontinuierliches Sich-Bewegen mit einem behinderten, diskontinuierlichen kontrastieren:

```
1   Im    wüu bäärndütsch isch doch jetz würkchlich e schpraach
          weil Berndeutsch ist doch jetzt wirklich eine Sprache
          wo mer würkchlich userütscht
          die mir wirklich rausrutscht
```

(Adriano)

```
1   Im    i cha jetz nit zum biischpiu säge + i cha gad so
          ich kann jetzt nicht zum Beispiel sagen ich kann gerade so
```

2 guet dütsch wi **öich** [sic] oder oder so guet dütsch +
gut deutsch wie Euch oder oder so gut deutsch

3 wi ne schwizer + das cha das cha das cha me niemaus
wie ein Schweizer das kann das kann das kann man niemals

4 gloub-i ++ dasch fiu sisch imm s het immer
glaube-ich das-ist viel es ist imm es hat immer

5 schprachlichi differänz oder + und i gloubes nìid das
sprachliche Differenz oder und ich glaube es nicht dass

6 i gad so guet + dütsch chönt wie jetz e schwizer
ich gerade so gut deutsch könnte wie jetzt ein Schweizer

7 es isch efach + i cha scho guet dütsch + aber efach
es ist einfach ich kann schon gut deutsch aber einfach

8 es git ungerschìide **zwüsche di di** beide dütsch oder
es gibt Unterschiede zwischen die die beiden Deutsch oder

9 es git efach + eine gsèèt men-ims aa dass-er
es gibt einfach einen sieht man-ihm-es an dass er

10 wüürkchech tip top + dütsch cha + u bi eim gsèèt men
wirklich tipp topp deutsch kann und bei einem sieht man

11 ims aa dass er mues t wöörter go suche no bivor das
ihm-es an dass er muss die Wörter gehen suchen noch bevor dass

12 er öpis mues säge + u das passiert bi mier mängisch
er etwas muss sagen und das passiert bei mir manchmal

13 ou oder + dass i mues überlege + was i für nes wort
auch oder dass ich muss überlegen, was ich für ein Wort

14 jetz mues säge dass i dass i mi **dass i mii** verschteit
jetzt muss sagen dass ich dass ich mich dass ich mich verstehe

15 u das isch bimne schwizer nid esòò + bimne schwizer
und das ist bei-einem Schweiz nicht so bei-einem Schweizer

16 dä bringt das züg gad schnäu usen oder
der bringt das Zeug gerade schnell raus oder

(Giorgio)

Hier ist eine eigentliche Theorie der *fluency* formuliert; der Sprecher attribuiert den «Schweizern» (also den nativen Berndeutschsprechern), dass sie keine Wörter suchen müssten, um sich angemessen auszudrücken; bei denen komme «das züg gad schnäu use», während er selbst manchmal ein Wort suchen müsste. Deswegen betrachtet er sein Deutsch auch als nicht so gut wie jenes der Schweizer. Interessanterweise hat er in dieser Passage mehrere auffällige Marker, die sein Berndeutsch als nichtnativ kennzeichnen [fett in Zeilen 2 (Kasus), 8 (Kasus), 14 (Konstruktion)].

```
1   Im   jaa siit dass i us de schu schwizer schuu use bi chòò
         ja seit dass ich aus der Schu Schweizer Schule raus bin
         gekommen
2        + schtottrets wider chlei em dütsch +
         stottert-es wieder ein-wenig im Deutschen
3   LS   aa jaa
         ah ja
```

(Gino)

Gino geht zum Zeitpunkt des Interviews in eine italienischsprachige Berufsschule, wo er auch noch Deutschstunden hat. Das Hochdeutsche gerät hier ins Stottern. Das Berndeutsche, das Gino spricht, ist beim Anhören sofort als nichtnativ zu erkennen – er spricht sehr unartikuliert, nuschelnd, eine der bekannten Techniken, Schwierigkeiten zu überspielen.

Das Thema des Fehlers schliesst sich an die Gegenüberstellung von «Rausrutschen» und «Stottern» an. Das Bewusstsein, Fehler zu machen, ist bei vielen vorhanden und wird auch formuliert:

```
1   Im   ja i i verwütsche mi aube dass i es par fääler machche
         ja ich ich erwische mich jeweils dass ich ein paar Fehler
         mache
2   FR   [per esempio ] non se
         zum Beispiel nicht sich
3   Im   [soo ziitfääler]
         so Zeitfehler
```

(Giovanni)

Giovanni identifiziert seine Fehler als «ziitfääler», also Tempusfehler. Auch hier scheint die Norm hineinzuspielen. Das Bewusstsein, fehlerhaft zu sprechen, führt zu einer generellen sprachlichen Unsicherheit[17].

```
1   If   t uusschpraach isch nie müe e mit dere han-i nie
         die Aussprache ist nie Mühe eh mit der habe-ich nie
2        müe kha + gaar nie aber eifach so chlii schpraachgfüüu
         Mühe gehabt gar nie, aber einfach so ein-wenig Sprachgefühl
3        so finesse-n eso e <han-i nie bigriffe <lachend>>
         so Finessen so eh habe-ich nie begriffen
4        gloub bis jetz niid
         glaube bis jetzt nicht
```

17 Der Begriff der *sprachlichen Unsicherheit* wurde von William Labov eingeführt und für die Suisse romande von Pascal Singy untersucht (Singy 1997, 34ff.); in unserem Kontext ist der Begriff stärker auf das individuelle Bewusstsein der Probandinnen bezogen und weniger auf eine unterstellte Norm.

```
5   FR   <lacht>
6   If   oder soo gwüssi wändige wenn dass me die bruucht
         oder so gewisse Wendungen, wann dass man die braucht
7        u wie u soo da han-i müe das + chan-i eifach niid
         und wie und soo da habe-ich Mühe das kann ich einfach nicht
```

(Martina)

Obwohl Martina ein absolut akzentfreies Berndeutsch spricht und – anders als die meisten der Befragten – die Matura gemacht hatte und zum Zeitpunkt des Interviews an der Universität studiert, konstatiert sie ein fehlendes Sprachgefühl, spricht von «Finessen», die sie nicht beherrsche.

Die sprachliche Unsicherheit wird teilweise generell der Zweisprachigkeit zugerechnet. Das drückt sich aus in der Formel: «ich spreche zwar zwei Sprachen, aber beide nicht perfekt»:

```
 1  If   aso i bi geng stouz druf gsi dass i mit zwöi
         also ich bin immer stolz darauf gewesen, dass ich mit zwei
 2       schpraache bi ufgwachse
         Sprachen bin aufgewachsen
 3  MB          mh'
                mh
 4  FR          mh'
                mh
 5  If   has geng fein gfunge + u doch irgendwie isch e
         habe-das immer fein gefunden und doch irgendwie ist ein
 6       Naachteil daa dünkcht mi
         Nachteil da dünkt mich
 7  MB          ja
                ja
 8  FR          ja
                ja
 9  If   dass me vilich eifach aso kchei schpraach +
         dass man vielleicht einfach also keine Sprache
10       im grund gno perfekcht cha oder
         im Grunde genommen perfekt kann oder
```

(Francesca)

Beim Zuhören wird bei Francesca keine Spur dieser vermuteten Nicht-Vollkommenheit hörbar. Sie versteht im Übrigen den Erwerbsprozess als organisch: mit den Sprachen ist sie einfach aufgewachsen. Während Francesca nur vermutet («vilich … kchei schpraach im grund gno perfekcht cha»), dass ihre Sprachkenntnis nicht «perfekt» sei, gilt das für Paola als Sicherheit:

```
1   If   das i nit cha e ungerscheide des daa isch jetz miini
         dass ich nicht kann eh unterscheiden das da ist jetzt meine
2        mueterschpraach oder e das da hie chan-i besser +
         Muttersprache oder eh das da hier kann-ich besser
3        das sch nid waar wüu beides zäme reden-i + aber ganz
         das ist nicht wahr weil beides zusammen rede-ich aber ganz
4        sichcher beides zäme nid perfekcht + das bin-i mer
         sicher beides zusammen nicht perfekt das bin-ich mir
5        kchomplet kchlaar denn mir fää i merkches säuber
         komplett klar denn mir feh ich merke-es selber
6        mir fääle eifach geng irgendwoo fääle mer wort
         mir fehlen einfach immer irgendwo fehlen mir Worte
```

(Paola)

Dieses Zitat von Paola zeigt die sprachliche Unsicherheit deutlich: sie hat Erinnerungen daran, dass ihr Deutsch am Anfang der Schule mangelhaft war und dass sie von den anderen Schülerinnen und Schülern ausgelacht wurde. Im Interview gibt es aber nur eine einzige Stelle mit einem ‘Fehler’, sie sagt dort: «we me re fraagt» (*wenn man ihr fragt*), verwendet also den Dativ an Stelle des Akkusativs.

5. Die Verwendung der Sprachen – Konflikt der Prinzipien

Über die Verwendung der Sprachen in ihrem alltäglichen Leben sind sich die Befragten nicht immer ganz klar. Francesca etwa sagt, «i ha mi gaar nit ggachtet» («ich habe gar nicht darauf gesehen»), als sie gefragt wird, wann sie welche Sprache gesprochen habe. Aber einige implizite Prinzipien lassen sich feststellen: eine Art Territorialprinzip und ein Personalprinzip. Beim Territorialprinzip ist es der soziale Ort, der über die Sprachwahl entscheidet. Giorgio etwa nennt das Sizilianische die «Heimsprache»:

```
1   Im   iig mit miire schwoscht mer rede mängisch +
         ich mit meiner Schwester wir reden manchmal
2        dütsch oder + mer verschtöön-is besser + tütsch +
         deutsch oder wir verstehen-uns besser deutsch
3        aber mit den eutere + tüe mer siziliänisch rede oder +
         aber mit den Eltern tun wir sizilianisch reden oder
4        des isch nämlich üsi + heimschpraach oder +
         das ist nämlich unsere Heimsprache oder
5        de tüe mer dIE rede zäme
         dann tun wir die reden zusammen
```

(Giorgio)

Die «Heimsprache» gilt zu Hause, während Giorgio mit seiner Schwester deutsch spricht (das wäre das Personalprinzip). Gino formuliert das gleiche Prinzip sogar ausdrücklich als Norm:

```
1   Im   zùm biischpìu em tisch + rede si meer mit den eutre-n
         zum Beispiel am Tisch reden sie wir mit den Eltern
2        italiänsch plötzlìch fragt mi efch mi brüetsch öppis
         italienisch plötzlich fragt mich einfach mein Bruder etwas
3        uf dütsch du des des schtöört mi mängisch.
         auf deutsch du das das stört mich manchmal
4   LS   du würdsch lieber italiänisch
         du würdest lieber italienisch
5   Im   ja schò ir famile sött me schòò
         ja schon in-der Familie sollte man schon
```

(Gino)

In der Familie sollte man also aus Prinzip Italienisch reden. Das Territorialitätsprinzip gilt aber auch ausserhalb der Familie, dann allerdings für das Berndeutsche. Catarina erzählt, dass sie an der Arbeitsstelle mit andern Italienerinnen Italienisch gesprochen habe. Die Reaktion der Schweizerinnen beschreibt sie so:

```
1   If   oder nächer si säge immer hie simer ir schwiz
         oder nachher sie sagen immer hier sind-wir in-der Schweiz
2        hier müester tütsch rede
         hier müsst-ihr deutsch reden
3        /bricht ab/
```

(Catarina)

Das Personalprinzip wird so formuliert, dass mit einer bestimmten Person normalerweise eine der Sprachen verwendet wird (auch wenn beide verwendet werden könnten). Hierzu wiederum Gino:

```
1   Im   mit däm [sc. Bruder] geit s nìì weis o nit wiso
         mit dem geht es nicht weiss auch nicht wieso
2        u schÿsch + meer au au ggusä wo-ni da ha mit dene
         und sonst wir auch auch Cousins die-ich hier habe mit denen
3        chan-i nume dütsch rede chan-i nid italiänisch rede
         kann-ich nur deutsch reden kann-ich nicht italienisch reden
4        wo hie ou ufgwachse si
         die hier auch aufgewachsen sind
```

(Gino)

Das Personalprinzip wird fast als zwanghafte Sprachwahl verstanden: Mit dem Bruder und den Cousins kann er nur Deutsch reden, nicht Italienisch.

Personalprinzip und Territorialitätsprinzip können in Konflikt geraten – gerade auch in der Familie[18]. Daraus entstehen dann Code Switches[19], die wie folgt formuliert werden:

```
1   If   des git es dürenANG de rede meer e bäärndüütsch
         das gibt ein Durcheinander dann reden wir eh berndeutsch
2        t eutere verschtöös ja u näer antworte sei uf
         die Eltern verstehen-es ja und nacher antworten sie auf
3        italiänisch u we wemer de wider mit den eutere zäme
         italienisch und wen wenn-wir dann wieder mit den Eltern
         zusammen
4        rede de gits wider es dürenang de rede meer
         reden dann gibt-es wieder ein Durcheinander dann reden wir
5        italiänisch uu + ee es isch aube chli-nes chaaos
         italienisch und eh es ist jeweils ein-wenig-ein Chaos
6        aber verschtaa düe mer is
         aber verstehen tun wir uns
```

(Paola)

Code Switches werden als «Durcheinander», als «Chaos» verstanden; andere sprechen von «Gemisch» (etwa Francesca). Aber das Ziel der Kommunikation («verschtaa düe mer is») wird erreicht, das ist die Hauptsache.

Chaos und Durcheinander beziehen sich aber nicht nur auf die Kommunikation, sondern auch auf die Identität. So formuliert Paola:

```
1   If   es isch eifa eigetlich no luschtig wüu hie si-mer
         es ist einfach eigentlich noch lustig weil hier sind-wir
2        irgendwie usländer dunge simmer usländer jö was siimer
         irgendwie Ausländer, unten sind-wir Ausländer, ja was sind-
         wir
3        ja meer sii-nes gmisch
         ja wir sind-ein Gemisch
```

(Paola)

Und Francesca drückt das ganz ähnlich, aber stärker emotional aus:

```
1   If   wen-i z itaalie bi + bin-i eigetlech deet oo ne
         wenn-ich in Italien bin bin-ich eigentlich dort auch eine
```

18 In der Öffentlichkeit widersprechen sich natürlich die beiden Prinzipien ebenfalls: Die Umgebung verlangt Berndeutsch; vgl. hierzu das vorausgehende Zitat von Catarina.

19 Man könnte hier auf das Konzept des *parler bilingue* (Lüdi & Py ^{2}2002, 139ff.) verweisen, das in der folgenden Transkriptpassage jedoch als «Chaos» interpretiert wird.

2 usländere + wen-i hie bi bin-i zum teil oo ne
Ausländerin wenn-ich hier bin bin-ich zum Teil auch eine

3 usl so wen-i deert bi füli mi deert gliich nit
Ausl so wenn-ich dort bin fühle-ich mich dort trotzdem nicht

4 so wòòu u wen-i daa bi füli mi g +
so wohl und wenn-ich hier bin fühle-ich mich g

5 oo hie gliich nit so wòòu
auch hier trotzdem nicht so wohl

(Francesca)

Die sprachliche Unsicherheit verbindet sich mit der identitären Unsicherheit und führt zu einem Dilemma, das vor allem auch spürbar wird bei der Frage, ob die jungen Menschen Schweizer werden wollen oder nicht. Obwohl die meisten von ihnen nicht (dauernd) in Italien leben möchten, verstehen sie sich doch als Italienerinnen und Italiener und wollen deswegen ihre Nationalität nicht wechseln. Geradezu poetisch formuliert das Giorgio:

1 Im u t eutere oder + di möchte scho einisch goo oder
und die Eltern oder die möchten schon einmal gehen oder

2 es + sch immer + oo üses land wo-nis rüeft oder +
es ist immer auch unser Land das-uns ruft oder

3 d isch kchlaar + abeer jetz zur ziit äue no niid es +
das ist klar aber jetzt zur Zeit wohl noch nicht es

4 es geit äue no es zitli bis mer göö
es geht wohl noch eine Weilchen bis wir gehen

(Giorgio)

Das Land, das uns ruft – Giorgio hört den Ruf allerdings weit weniger deutlich als seine Eltern; er selbst will auf keinen Fall zurück.

6. Soziale Stigmatisierung auf Grund der Sprache

Die jungen Italienerinnen und Italiener sprechen eher ungern von erfahrenen Diskriminierungen und Stigmatisierungen[20]. Zwar berichten einige davon, dass sie *Tschingg* genannt worden seien und dass es – vor allem bei den Jungen, weniger bei den Mädchen – deswegen zu Schlägereien gekommen sei. Aber spezifischere Stigmatisierungen werden eher selten berichtet. Mit der Sprachverwendung hängen die Erfahrungen des Ausgelachtwerdens in der Schule zusammen.

20 Den Terminus *Stigmatisierung* verwenden wir in Anschluss an Goffman (dt. 1975, engl. 1963).

1 If so ir eerschte kchlass weis-i no hei-mi au zäme
so in-der ersten Klasse weiss-ich noch haben-mich alle zusammen

2 uusglachchet wüu e + t leerin [sic] het gfragt
ausgelacht weil eh die Lehrerin hat gefragt

3 <was macht das Huhn <hochdeutsch>> u näär hät me äbe
was macht das Huhn und nachher hätte man eben

4 söuue säge es leit eijer u näär han-i-s haut uf
sollen sagen es legt Eier und nachher habe-ich-es halt auf

5 italiänisch gwüsst aber uf tütsch han-i-s nit gwüsst
italienisch gewusst aber auf deutsch habe-ich-es nicht gewusst

6 wüu t mueter het mer scho gseit gang ga eijer choufe
weil die Mutter hat mir schon gesagt geh gehen Eier kaufen

7 aber äbe uf italiänisch + e + das het mer de viiu
aber eben auf italienisch eh das hat mir dann viel

8 gnützt denn <lacht>
genützt damals

(Paola)

Die Geschichte zeigt exemplarisch, wie der Wortschatz funktional differenziert wird; was die kleine Paola nur auf Italienisch kennt, weil sie es von ihrer Mutter gelernt hat, kann sie nicht auf Deutsch sagen. Die Erfahrung des Ausgelachtwerdens überspielt sie hier zwar, aber der ironische Schlusskommentar («das hat mir damals viel genützt») spiegelt noch etwas von der Verletzung, die sie spürte.

Der Stigmatisierung entgehen wollte Giovanni:

1 Im eh jaja + e da ma mi so erinnre weni zum bischpüu
eh jaja eh da kann-ich mich so erinnern wenn-ich zum Beispiel

2 di angere hei t hang ufgschtrekcht oder ir eerschte
die andern haben die Hand aufgestreckt oder in-der ersten

3 kchlass isch das gsii für öpis wöuue z säge em
Klasse ist das gewesen für etwas wollen zum sagen dem

4 lèèrer und i ha ou ufgschtrekcht wüus di angere
Lehrer und ich habe auch aufgestreckt weil-es die andern

5 machche u näär wo si mi gfragt het hani <gar nüt
machen und nachher also sie mich gefragt hat habe-ich gar nichts

6 gwüsst [lachend]> was machche
gewusst was machen

(Giovanni)

Die Imitation des Handelns der anderen Schüler, mit der er dem falschen Verhalten entgehen wollte, führt ihn geradezu ins Verderben: Er kann die Konsequenzen seines Handelns nicht erkennen. Die einschneidendste Konsequenz der Stigmavermeidung aber ist das Verstecken der eigenen Identität:

```
1   If   es zitli han-i sogaar eifach immer verbeergt [sic!]
         ein Weilchen habe-ich sagor einfach immer verbergt
2        <dass-i <lachend>> + [italiänerin ] bi wen-i wider
         dass-ich Italienerin bin wenn-ich wieder
3   FR                          [ja kchlaar ]
                                ja klar
4   If   irgendwelchi irgendwie + eifach t näme ou abgänderet
         irgendwelche irgendwie einfach die Namen auch abgeändert
5        vo gschwüschterti
         von Geschwistern
6   FR   aa jaa
         ah ja
7   If   ja ja t schwoscht heisst 'elena und das isch
         ja ja die Schwester heisst Elena und das ist
8        natüürlich typisch italiänisch han-i immer gseit
         natürlich typisch italienisch habe-ich immer gesagt
9   FR   aa kchlaar
         ah klar
10  If   si heissi helen uu so züüg
         sie heisse Helen und solches Zeug
```

(Martina)

Es ist bezeichnend, dass Martina hier den einzigen ‘Fehler’ im Interview macht: sie wählt das falsche Partizip («verbergt» statt *verboorge*) und hebt dadurch ihren Vermeidungsversuch gleich wieder auf.

Auf der andern Seite kann die Stigmatisierung zu einer Solidarisierung führen. Davon berichtet Catarina:

```
1   If   tu i weiss no + eis isch es meitschi gsi das isch +
         du ich weiss noch eines ist ein Mädchen gewesen, das ist
2        ged früsch i t schwiz choo + u das isch öppe
         gerade frisch in die Schweiz gekommen und das ist etwa
3        ir sibete oder ir achte kchlass gsi
         in-der siebten oder in-der achten Klasse gewesen
4        het kcheis wort tütsch chönne oder +
         hat kein Wort deutsch gekonnt oder
5        nächer hei si eifach + säg emau fasch aui uszeut oder
         nachher haben sie einfach ich-sag mal fast alle ausgezählt
         oder
```

```
6        nächer + hei si glachet we si maau öppis fautsch
         nachher haben sie gelacht wenn sie mal etwas falsch
7        het kseit oder + u de simmer
         hat gesagt oder und dann sind-wir
8        de heimer eifach zämeghaa oder
         dann haben-wir einfach zusammengehalten oder
```

(Catarina)

Wie sich allerdings dieses «zämehaa» letztlich ausgewirkt hat, bleibt bei der Darstellung Catarinas unklar; man hat fast den Eindruck, dass sie hier ihr eigenes Erleben einer andern Person attribuiert.

7. Schluss

Bei aller individuellen Verschiedenheit der Personen, mit denen wir gesprochen haben, zeigen sich in den Erzählungen strukturelle Gemeinsamkeiten des Verstehens und Erfahrens von Spracherwerb und Sprachgebrauch, von sozialer Erfahrung und individueller Identität. Die Betroffenen interpretieren ihre Sprachbiographien als Teil einer komplexen sozialen Erfahrung im Spannungsfeld von zwei Diglossien, die sie in unterschiedlichen Facetten wahrnehmen und zu ihrer eigenen doppelten Identität zusammensetzen. Da die meisten der Interviewten heute noch in Bern oder mindestens in der deutschen Schweiz leben, wäre es spannend, ihre heutige Sicht der eigenen Sprachbiographie mit jener aus der Mitter der achtziger Jahre zu kontrastieren. Das würde einen Einblick gestatten in die Reinterpretation der eigenen Geschichte auf Grund der Erfahrungen des Erwachsenenlebens in einem veränderten Umfeld der Migration, in der Italienerinnen und Italiener längst nicht mehr die Rolle der prototypischen Migrantinnen und Migranten spielen, sondern zu einer akzeptierten Gruppe geworden sind.

LITERATUR

Berruto, G. (1989). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Berruto, G., Moretti, B. & Schmid, S. (1988). L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue. *Rivista italiana di dialettologia* 12, 7-100.

Dieth, E. (1986). *Schwyzertütschi Dialäktschrift.* Bearb. u. hrsg. von Chr. Schmid-Cadalbert. Aarau, Frankfurt a.M.: Sauerländer.

Eidgenössische Kommission für Ausländerprobleme (EKA) (1980). *Die ausländischen Jugendlichen – Die sog. zweite Ausländergeneration: Probleme und Lösungsmöglichkeiten.* Statistische Überarbeitung Sommer 1983. Bern: Sekretariat der EKA.

Franceschini, R. (2001). Sprachbiographien randständiger Sprecher. In Franceschini, R. (Hg.), *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Eingeleitet durch ein Interview mit Jacques Le Goff. Tübingen: Stauffenburg, 111-125.

Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [*Stigma. Notes on the management of spoiled identity*, amerik. Orig. 1963].

Hämmig, O. (2000). *Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration*. Opladen, Leske + Budrich.

Hoffmann-Nowottny, H.-J. & Hondrich, K.-O. (Hg.) (1981). *Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz. Segregation und Integration: eine vergleichende Untersuchung*. Frankfurt a.M.: Campus.

Kolde, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienn und Fribourg/Freiburg i. Ue.* Wiesbaden: Steiner.

Lüdi, G. & Py, B. (^{2}2002). *Etre bilingue.* 2e édition revue. Berne etc.: Lang.

Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau etc.: Sauerländer.

Niederberger, J. M. (1981). Die politisch-administrative Regelung von Einwanderung und Aufenthalt von Ausländern in der Schweiz – Strukturen, Prozesse, Wirkungen. In: Hoffmann-Nowottny & Hondrich (1981), 11-113.

Pizzolotto, G. (1991). *Bilinguismo ed emigrazione in Svizzera. Italiano e commutazione di codice in un gruppo di giovani*. Bern etc.: Lang.

Rovere, G. (1977). *Testi di italiano popolare. Autobiografie di lavoratori e figli di lavoratori emigrati. Analisi sociolinguistica*. Roma: Centro Studi Emigrazione.

Schenker, W. (1973). Zur sprachlichen Situation der italienischen Gastarbeiterkinder in der deutschen Schweiz. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 40, 1-15.

Schöneberg, U. (1981). Bestimmungsgründe der Integration und Assimilation ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz. In: Hoffmann-Nowottny & Hondrich (1981), 449-568.

Schwarzenbach, R. (1969). *Die Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz. Studien zum Sprachbrauch der Gegenwart*. Frauenfeld: Huber.

Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache / gesammelt auf Veranstaltung der Antiquarischen Gesellschaft in Zürich unter Beihülfe aus allen Kreisen des Schweizervolkes; begonnen von Friedrich Staub und Ludwig Tobler und fortgesetzt unter der Leitung von Albert Bachmann ... [et al]. Frauenfeld: Huber, 1881ff.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.) (2001). *Italienische Schülerinnen und Schüler in der Schweiz – Des élèves italiennes et italiens en Suisse – Allieve e allievi italiani in Svizzera.* Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.

Singy, P. (1997). *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud.* Préface de William Labov. Paris, Montréal: L'Harmattan.

Werlen, I. (1986). *Sprachbiographien von Ausländern der zweiten Generation. Arbeitsbericht zu einem soziolinguistischen Projekt unter Mitarbeit von M. Bähler et al. Teil A: Arbeitsbericht. Teil B: Transkript eines Beispielinterviews*. Bern: Institut für Sprachwissenschaft.

Irena Breêna, *«Ich ernähre einen zweiköpfigen Drachen»*[1]

Irena Breêna wurde 1950 in der Slowakei geboren und emigrierte 1968 in die Schweiz. Sie studierte in Basel Slawistik, Philosophie und Psychologie. Sie ist Psychologin, Journalistin und Schriftstellerin, Autorin von sechs Büchern. Ein Sammelband ihrer Texte über Sprachwechsel, Heimatlosigkeit und Ost-West-Betrachtungen erscheint beim Aufbau-Verlag (Berlin) im Herbst 2003. Irena Breêna ist u.a. Trägerin des Theodor-Wolff-Preises 2002. Sie lebt in Basel und arbeitet v.a. für die Schweizer Presse.

Ich kam unter die Schweizer, ein fremdes, introvertiertes Bergvolk in Betonbauten. Die neue Welt war blank und glatt, sie wies keine vertrauten Ritzen und Spuren auf. Jedes Gesicht und jedes Wort mahnten mich an die neuen Gesetze, denen ich mit Verachtung, Misstrauen und Unwillen begegnete. Plötzlich war alles anders, die Körperformen der neuen Menschen schmaler und härter, ihre Haltung beherrschter, die Körper wie von einer inneren Achse gehalten, in unsichtbare und undurchdringbare Korsette eingeschlossen. Die Seele dieser Menschen ergoss sich zu meiner Verwunderung nicht über die matschigen Strassen, ich konnte sie jahrelang nicht einmal erblicken, so versteckt hauste sie hinter den Fassaden. Wenn ich sie doch manchmal hervorlockte, zitterte sie verschüchtert. Bald schlug mein Erstaunen in blinde Wut über. Warum sind sie nicht so wie wir? – fragte ich mich in fassungsloser Intoleranz. Ich wankte zwischen Hass und Ohnmacht. Alle Sinne wurden unbrauchbar. Die Signale drangen entstellt und gedämpft durch. Die Luft war keimfrei. Der Boden schwankte. Ich begriff: die Heimat heisst Orientierung.

Ich verstand den Sinn der Worte, aber die Worte, flach und stumpf, waren auf eine Zeichensprache zusammengeschrumpft. Sie hingen lose irgendwo in der Luft, und wenn sie sich mir näherten, prallten sie an meiner Rüstung ab. Sie waren keine Zauberschachteln mit vielen Böden, sie klangen hart und regelmässig wie der gemässigte Gang eines Roboters. Keine Elektrizität strömte von ihnen in meine Glieder, alle Lichter waren erloschen. Die Worte waren keine magenleerende Achterbahn mehr, kein Wagnis und kein Rausch, sie liessen mich nicht schaudern, sie liessen mit sich nicht spielen, sie waren arbeitsam und humorlos, auf ihre nackte Existenz reduziert. Sie standen starr, zweckmässig, geistlos und hungrig zur Verfügung. Ich begriff: Heimat heisst Muttersprache. Meine bisherige Existenz fiel auseinander, der Magnet der Sprache hielt mich nicht mehr zusammen. Ich zerfiel in tausend kleine, reglose Metallteilchen.

Aber die neue Sprache eröffnete mir plötzlich irgendwo im Dickicht ihrer Gesetze auch ungeahnte Freiräume. Ich sammelte die Worte überall, diese glänzenden neuen Münzen, und rollte sie in alle Richtungen. Ihr Klang war rein und metallisch. Ich entdeckte, dass die neue Sprache sich gut zu intelligenten Zusammensetzspielen eignete. Ein neuer heller Horizont und eine wurzellose Narrenfreiheit taten sich auf. Die neue Sprache roch nicht nach Kindheit und klebte nicht an der Zunge. Ich war ihr zu nichts verpflichtet und

1 Auszug aus: Irena Breêna, *Ich kam unter die Schweizer*. In: *Fremd in der Schweiz. Texte von Ausländern*. Hg. v. I. Kummer, E. Winiger, K. Fendt & R. Schärer. Muri b. Bern: Cosmos Verlag, 1987, [2]1991, 11-13. © Irena Breêna.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

war ihrem Zauber nicht erlegen, denn ich stand ausserhalb von ihm. Ich war eine Fremde, ich hielt mich nicht an die Riten, ich war frei.

Als ich noch unentschlossen zwischen Kindheit und Pubertät wankte, meldete mich die Grossmutter zu einem Deutschkurs an. Sie meinte, mit jeder neuen Sprache werde man ein neuer Mensch. Das Deutsche widerte mich an. Es fühlte sich so rauh wie das dicke Papier im ostdeutschen Lehrbuch an, und es sah so langweilig aus wie die dort abgebildeten farbigen Figürchen. Erst viel später sollte mich seine klare Struktur begeistern. Mit dem Deutschen fliege ich nun beim Tageslicht, die slawischen Sprachen sind dagegen ein dunkler, feuchter Kellerkorridor, wo es nach Gerümpel riecht und wo ich mich furchtlos durchtaste. Dort brauche ich keine Augen.

Ich kämpfe um den Sieg über die neue Sprache und gegen den Verlust der alten. Es sind kleine, tägliche, zermürbende Schlachten. Ich ernähre einen zweiköpfigen Drachen und begiesse zwei Pflanzen auf einmal. Beide sind sehr pflegebedürftig, und die Ess- und Trinkration ist beschränkt. Beide Köpfe lechzen nach Futter, und beide Pflanzen drohen einzugehen. Wenn ich eine reichlich begiesse, verwelkt die andere. Ich liebe beide Pflanzen mit verschiedenen Lieben, und jeder der Köpfe bedroht mich von einer anderen Seite. Es gibt kein Ausruhen. Meine zweieiigen, am Rückenmark zusammengewachsenen Zwillinge sind aufeinander eifersüchtig. Sie werden mich immer brauchen.

(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues

Christiane PERREGAUX
Université de Genève, FPSE, 40, bd du Pont d'Arve, CH-1205 Genève;
christiane.perregaux@pse.unige.ch

Ausgehend von dem unbefriedigenden Tatbestand, dass im schulischen Kontext nach wie vor eine 'Ideologie der Einsprachigkeit' herrscht, obwohl ein grosser Teil der Schüler in einem Einwanderungsland wie der Schweiz zwei- oder mehrsprachig ist, hat die Autorin die Fruchtbarkeit der Arbeit mit (eigenen und fremden) Sprachbiografien erprobt. Vorgestellt wird zunächst ein im Rahmen der universitären Ausbildung in Erziehungswissenschaft durchgeführtes Projekt, wobei auch eine Liste von relevanten Aspekten und in Sprachbiografien häufig vorkommenden Themen geboten wird. Weiter geht es um Bemühungen, bereits mit (Grund-)Schülern am Thema Mehrsprachigkeit zu arbeiten. Die Autorin präsentiert hier das Projekt «EOLE» (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole), dessen Ergebnisse in Form von Arbeitsmaterialien soeben erschienen sind (Perregaux et al. 2003) sowie das europäische Projekt Evlang (L'éveil aux langues à l'école primaire).

Dans le cadre du deuxième cycle de la Licence en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, j'ai proposé à la centaine d'étudiants suivant mon cours de réaliser leur autobiographie langagière ou de recueillir la biographie langagière d'une tierce personne. Ce travail pratique devait leur permettre de confronter leurs savoirs expérientiels et leurs *idées reçues* aux théories, notamment celles de l'identité, des appartenances et du plurilinguisme, étudiées en cours. Ces théories ont abandonné, pour la plupart, les conceptions statiques, souvent réifiées et essentialistes, qui avaient encore cours majoritairement il y a moins d'un quart de siècle et qui sont toujours assez répandues dans l'espace public. Par ailleurs, lors de la rédaction de moyens d'enseignement portant sur la découverte et l'ouverture au plurilinguisme (dénommés «EOLE»: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole; Perregaux et al. 2003), la Direction de collection a jugé nécessaire d'intégrer des propositions d'activités pratiques permettant aux élèves de réfléchir sur leur rapport aux langues, entre autres à celles qu'ils connaissent, celles qu'ils utilisent et apprennent à l'école et celles qu'ils entendent et voient dans leur environnement proche ou lointain. Cet article propose une première ébauche de description et d'analyse de certains dispositifs de pratiques (auto)biographiques mettant en évidence l'intérêt qu'ils représentent pour l'apprentissage, tant pour les étudiants que pour les élèves.

Bulletin suisse de linguistique appliquée
No 76, 2002, 81-94 • ISSN 1023-2044
© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Les (auto)biographies langagières comme révélateur de savoirs

Les (auto)biographies, les histoires de vie et récits de vie ont gagné une place extrêmement féconde dans la formation et principalement dans la formation d'adultes depuis les années 80. Il est apparu très vite que la biographie éducative définissait un champ de recherche, mobilisé dans plusieurs disciplines en sciences humaines et sociales, fournissant

> des clefs d'interprétation permettant de saisir les articulations qui s'effectuent, dans le cours de la vie, notamment entre apports éducatifs et évènements existentiels (Dominicé 2001).

L'adulte, à travers le récit de son parcours éducatif, va questionner les évènements de sa propre histoire, les partager parfois avec d'autres personnes en formation et finalement activer l'émergence de son propre changement dans le rapport qu'il établira entre ses savoirs expérientiels et les savoirs auxquels il est confronté dans son lieu de formation. L'(auto)biographie éducative est-elle également pertinente dans des études universitaires en sciences de l'éducation, où les étudiants sont soit de futurs enseignants, professionnels de l'éducation en recherche de nouvelles grilles de lecture de leur expérience quotidienne, soit de futurs chercheurs ou, très certainement, des *professionnels de l'humain,* comme on a tendance à résumer aujourd'hui toutes les professions en rapport d'intersubjectivité? Malika Belkaïd (2002) donne des éléments de réponse à cette interrogation en proposant aux étudiants en sciences de l'éducation un séminaire de recherche sur les histoires de vie. Elle souligne à juste titre que

> pour leur formation personnelle et professionnelle, travailler sur l'histoire de vie de futurs enseignants, en solo, duos et en plus grands groupes leur fait traverser une expérience exploratoire intéressante d'assouplissement de crispation identitaire […]. L'enseignant-autobiographe en vient à reconnaitre la diversité culturelle en lui (Belkaïd 2002, 216).

Dans les domaines de la pluralité culturelle et linguistique que je traite dans le cadre de mes enseignements, il m'est apparu qu'il fallait, à un certain moment, offrir aux étudiants un espace où ils puissent faire eux-mêmes l'exercice de leur propre mise en jeu dans une des thématiques abordées. En effet, une de mes craintes, lorsqu'on étudie actuellement les questions de pluralité linguistique et culturelle dans des pays d'immigration comme la Suisse (et dans de nombreux autres pays bien sûr), est de ne pas réussir à dépasser la fracture qui voudrait que la pluralité culturelle ou la plurilingualité soit le fait des autres dans une société dichotomisée entre *ceux d'ici* (Nous) et *ceux d'ailleurs* (les Autres), comme si les questions identitaires, les questions d'appartenances, de rapport aux langues ne se posaient que chez les

personnes en déplacement et pas chez celles du groupe d'accueil, en fait celles du groupe dominant[1]. Il suffit pourtant de se rappeler combien les questions de langues amènent à des débats passionnés entre les différentes parties linguistiques de la Suisse et de certains cantons, et le rôle conflictuel qu'ont joué les appartenances lorsqu'il a fallu nommer en Suisse, en décembre 2002, une nouvelle conseillère fédérale. Il est alors apparu qu'avoir des appartenances plurielles pouvait être considéré d'abord comme suspect avant que soit reconnu l'intérêt des ressources issues de la pluralité, celles-ci facilitant notamment l'intercompréhension entre groupes et individus.

Mais que met-on derrière le terme d'(auto)biographie langagière? Sans argumenter plus précisément sur le terme lui-même (faudrait-il mieux parler, selon les circonstances, de récits langagiers, d'histoires langagières, de données (auto)biographiques, de fragments d'histoires langagières, etc.?), il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps:

> Ma première rencontre avec une langue étrangère a eu lieu en Pologne, à l'école primaire. C'était une rencontre avec la langue russe […]. Maintenant, avec le recul du temps, je dois admettre que malgré tout le contexte politique et en dépit de mes grandes résistances liées à l'obligation de l'apprentissage de la langue de «nos ennemis», j'aimais bien cette langue (K.J. 22)[2].

Mais est-il nécessaire d'avoir une longue expérience de vie pour se lancer dans le rappel de ce qui a été et qui fait ce que je suis? Si la réponse est affirmative, il est évident que nous ne pouvons utiliser ce terme pour de jeunes élèves de l'école primaire. Or, dans le sens où nous l'entendons, cette question perd sa pertinence car ce qui nous intéresse en fait, c'est *le biographique* comme processus d'actualisation de faits, d'évènements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier; de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent,

---

1 J'entends par là le groupe qui se sent dépositaire de la culture du lieu, cette culture pouvant être aussi bien artistique, sociale, politique, économique, et dont les implicites culturels sont considérés comme légitimes et n'ont pas besoin d'être explicités tant ils semblent être les seuls qui puissent convenir et être admis.

2 Les citations proviennent des (auto)biographies langagières de mes étudiants que je remercie ici de m'avoir autorisée à les utiliser comme matériau de recherche.

une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs. Selon le moment de l'investigation, le «biographé» construira son histoire différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là mais qui pourraient disparaitre plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt. Les mises en lumière et en ombre pourront se modifier en fonction de la situation même dans laquelle la démarche biographique est menée. Ainsi, on peut imaginer que la personne qui, ci-dessus, raconte son rapport au russe n'aurait pas pu, au moment où elle l'apprenait, faire part de son intérêt pour cette langue. Les circonstances politiques ne le permettaient pas. Le présent joue donc un grand rôle sur l'actualisation de l'(auto)biographie langagière qui s'organise à partir de faits, d'indices choisis par le biographé dans les domaines cognitivo-affectifs en gardant la liberté de taire ou de dire.

Loin de considérer les faits de langues comme autant d'éléments isolés, le biographique s'inscrit dans une vision holistique de l'histoire vécue (courte encore quand il s'agit d'élèves), dans un récit de situation(s) personnelle(s) où les langues occupent une place centrale.

La pertinence des (auto)biographies dans le champ scolaire

Dans le domaine scolaire, des chercheurs conduisent depuis quelques années des études mettant en évidence l'intérêt de comprendre les histoires langagières fort complexes de nombreux élèves et de leurs familles, sachant, en amont, que souvent *les histoires de vie et les histoires langagières se rejoignent.* Deprez (1996) montre que le biographique est un instrument puissant qui permet une *réunification* du sujet en lui proposant aussi l'expression de ses affects. Le récit (auto)biographique prend en compte le fait que la personne (l'élève) qui parle a une histoire qui s'inscrit *dans* l'histoire. Le terme même d'(auto)biographie devient alors pertinent dans l'institution scolaire car la démarche (auto)biographique crée du savoir (Belkaïd 2002): du savoir sur soi, sur son parcours d'apprentissage, sur l'expression du *déjà là* ouvrant à l'appropriation de nouvelles connaissances. Le retour sur le biographique mis en texte met le biographé à l'affût de sa propre expérience; il peut suivre les changements qui se sont effectués, débusquer de nouvelles formes de socialisation comme autant d'acculturation, solidariser ses expériences d'apprentissage menées dans des espaces spatiaux et sociaux très divers (famille(s) – école(s) – pairs) qui jusque-là ne se trouvaient pas dans une situation de complémentarité mais plutôt d'exclusion. Dans cette perspective, Reid (1988) décrit la variété et la richesse des réseaux

sociolinguistiques mis en évidence par des adolescents scolarisés dans différentes villes européennes. Selon qu'ils se trouvent dans leur famille, à l'école, dans leur temps de loisirs (activités diverses et cinéma/télévision), les jeunes sont confrontés dans leur vie quotidienne à des variations linguistiques, tant à l'intérieur des langues qu'entre elles, qui forment le *déjà là* avec lequel ils vont entreprendre leurs apprentissages scolaires. S'intéressant plus particulièrement aux pratiques langagières d'enfants issus de familles africaines en France, Fabienne Leconte (1997) a recueilli 346 questionnaires dans lesquels elle demande aux élèves de donner des informations sur les langues qu'ils parlent dans diverses situations (exemples: en quelle(s) langue(e) t'exprimes-tu sous le coup d'une émotion? En langue maternelle? En français? Dans un mélange français/langue maternelle? Où parles-tu les langues que tu connais? Quelle(s) langues parlez-vous à table? Dans quelle(s) langue(s) t'adresses-tu spontanément à ta mère, à ton père, à tes frères et sœurs et en quelle(s) langue(s) ta mère, ton père, tes frères et sœurs s'adressent-ils à toi? etc.) Ces données lui ont permis de dresser des portraits langagiers, de les analyser et de faire ensuite des propositions pour l'ouverture de l'école aux langues qu'elle appelle minoritaires. Deprez (1994) s'est également intéressée aux pratiques langagières familiales, décrivant des biographies où il apparait que des familles en migration cultivent une culture du plurilinguisme de génération en génération bien que les langues connues et pratiquées changent en fonction de la situation géographique et historique, alors que d'autres familles passent en trois générations d'un monolinguisme (la langue du pays d'émigration) à un nouveau monolinguisme (la langue du lieu d'immigration), le bilinguisme n'étant que transitionnel.

La démarche biographique rejoint les orientations épistémologiques actuelles de l'apprentissage de type socio-constructiviste et surtout socio-historique qui s'intéresse, dans son élaboration récente, à l'élève comme appartenant à l'institution scolaire sans nier son appartenance à des groupes sociaux et culturels pré-existants à l'entrée à l'école (Schubauer-Leoni 2002). Il est dès lors intéressant de montrer l'intrication entre les appartenances des élèves à des groupes socio-culturels variés et la place que ceux-ci vont prendre – et que l'enseignant leur attribue – dans le contrat didactique de la classe. Mercier (cité dans Schubauer-Leoni 2002) va jusqu'à utiliser le terme de *biographie didactique* de l'élève qui pourrait rendre compte de l'alchimie didactique subtile mettant en relation des conditions personnelles et privées d'émergence des connaissances avec des conditions sociales de production de savoirs (publics et institutionnalisés).

Si la pratique biographique commence à avoir un certain écho dans l'école, l'(auto)biographie langagière ne rencontrait jusque là que peu d'intérêt dans un environnement resté pratiquement et idéologiquement monolingue malgré le grand nombre d'élèves bilingues et plurilingues. L'évidence consistait donc à penser que tous les élèves ou presque avaient la même histoire monolingue. Si, d'aventure, certains d'entre eux avaient un bagage plurilingue, cet aspect n'avait pas d'intérêt pour les apprentissages, sauf peut-être pour ceux qui connaissaient une des langues enseignées à l'école (comme l'allemand ou l'anglais, par exemple). Seules les biographies de quelques auteurs passionnaient des lecteurs et lectrices comme autant de cas particuliers sans que pour autant un quelconque lien soit fait avec les histoires cachées de nombreux élèves et de leurs familles.

Les (auto)biographies) langagières comme dispositif de formation

Dans le cadre de mon cours universitaire, deux possibilités étaient offertes aux étudiants pour mener leur travail biographique:

- la première concernait l'écriture de leur autobiographie langagière. Elle pouvait donner lieu à un travail individuel où l'étudiant confrontait ses expériences langagières aux théories étudiées en cours (particulièrement celles qui concernent le champ de la sociolinguistique, de la psycholinguistique, du plurilinguisme, les liens entre langues et identités-appartenances, le rapport à l'apprentissage des langues et aux personnes qui les parlent, etc.).

  > Même si l'analyse de mon autobiographie langagière va me poser des problèmes de décentration (recul par rapport à moi-même), je préfère raconter et analyser moi-même l'histoire de mes rapports aux langues pour deux raisons: premièrement, la transcription faite par autrui de mon vécu, raconté par moi-même, risquerait de transformer ce que j'ai vécu réellement dans la mesure où il est transcrit ou traduit en fonction de sa compréhension de ce que je raconte. Là, il y a déjà une introduction de sa subjectivité en objectivant mon récit; deuxièmement, je pense que j'ai des choses à dire. Raconter l'histoire de mes rapports aux langues, c'est tout d'abord y réfléchir. En fin de compte, cela me permet de me retourner vers moi-même (M.P. 33).

Le travail en tandem était aussi possible. Dans ce cas, les partenaires écrivaient chacun leur biographie avant de les échanger et d'analyser les points particulièrement pertinents. Une discussion était ensuite menée entre les partenaires qui transcrivaient leur réflexion commune.

- La seconde concernait l'écriture d'une biographie recueillie oralement auprès d'un tiers. Ce mode de faire individuel ou en tandem (comme ci-dessus) devait permettre aux étudiants qui, pour de multiples raisons, ne

pouvaient pas ou ne voulaient pas se livrer à une autobiographie, de se questionner aussi sur leurs propres rapports aux langues par le détour de l'altérité. Environ un tiers des étudiants ont choisi le recueil biographique.

Répondant aux soucis des étudiants, peu habitués à ce genre d'exercice, j'ai élaboré quelques pistes leur permettant de mieux réaliser ce qui pouvait être intéressant à analyser dans leur (auto)biographie:

- repérer les personnes clés (parents, famille, enfants, amis) et les moments importants de la biographie langagière (temporalité, lieux géographiques, aspects sociaux, culturels, politiques, projets de vie, projet migratoire, etc.),
- construire son répertoire langagier,
- construire le répertoire langagier de son ascendance et/ou de sa descendance (arbre linguistique), repérer les changements à travers les générations (passage d'un monolinguisme à un autre monolinguisme avec un espace de bilinguisme transitionnel pour une génération; passage d'un plurilinguisme à un autre plurilinguisme en fonction des langues nécessaires dans la famille et dans les lieux de vie),
- chercher à comprendre les raisons de l'apparition ou de la disparition de certaines langues dans sa biographie,
- chercher à comprendre le mode de transmission des langues: langue(s) familiale(s) – langue(s) scolaire(s), langue(s) du lieu d'habitation, langue(s) ancienne(s), etc.,
- recenser les pratiques langagières familiales (monolingues, bilingues, mélange de langues, etc.),
- repérer le statut donné aux langues dans la biographie (langue, dialecte, patois, langue prestigieuse, langue minorée, langue cachée, etc.) et les conséquences qu'il peut provoquer,
- repérer les cohérences ou les conflits identitaires qui peuvent apparaitre dans la biographie,
- repérer ou faire des hypothèses sur le(s) groupe(s) d'appartenance du biographé, sur le mode de son processus d'acculturation, etc.

Quelques temps après que les étudiants aient terminé leurs travaux pratiques, ils ont partagé leur expérience en groupes, la consigne étant à la fois un partage sur les points forts qu'ils avaient mis en évidence lors de l'élaboration de leur travail et sur le dispositif lui-même comme mode de formation. A la

lecture de leurs travaux, je me suis rendue compte moi aussi de l'intérêt formateur d'une telle démarche qui prenait un sens particulier du fait même qu'elle se déroulait dans un cours où s'étudiaient des thématiques apparaissant fréquemment dans les (auto)biographies. A travers la démarche biographique, le biographé découvre qu'il se trouve au sein d'une constellation d'expériences qui ont été ou qui sont autant de lieux de socialisation, d'acculturation, de confrontation entre les théories de sens commun et les théories savantes. La formation se nourrit alors de la décentration offerte par l'(auto)biographie, de la déstabilisation issue du sens donné à l'expérience par de nouvelles grilles de lecture (de la résistance aussi des idées reçues), de l'expérience réfléchie, de l'échange. L'expérientiel prend alors un autre statut et un autre sens.

Afin d'alimenter une réflexion collective à partir de laquelle les étudiants pouvaient relire leur propre texte, j'ai repris, lors d'un cours, un certain nombre de thématiques (qui de toute évidence sont loin d'être exhaustives) apparaissant dans les biographies. Elles sont illustrées ici par des citations tirées des travaux:

1) Repérage de différentes variables dans l'apprentissage et/ou l'acquisition d'une langue:

- rythme
  d'abord, j'ai appris très vite puis je n'ai pas réussi à m'améliorer. Si je réfléchis bien, je pense que lorsque j'ai su que je ne resterais pas plus d'un an au Japon, j'ai pris la vitesse de croisière.
- disponibilité affective
  lorsque je suis arrivée à Genève, je n'arrivais pas à apprendre le français – j'avais laissé toute ma famille en Colombie et j'avais peur de perdre l'espagnol en apprenant le français.
- capacité attentionnelle
  lorsque je participe à une conversation dans une langue que je connais mal, je me mets dans la posture de celui qui ne sait pas et donc je ne cherche pas à comprendre.
- représentations sociales/stéréotypes
  je me rends compte que tant que j'ai une représentation négative des Français, j'ai de la difficulté à apprendre la langue qu'ils parlent.
- fossilisation
  quand j'entends parler mon père, j'ai l'impression qu'il n'a pas amélioré son français depuis son arrivée – comme si les erreurs qu'il fait se sont fossilisées.

2) Le statut des langues

je n'ai jamais considéré que la langue que me parlait Pierre avait une quelconque valeur – on sait bien que lorsqu'on parle une langue de l'émigration, on parle une langue au statut assez bas dans le pays dit d'accueil – en lien avec le statut socio-économique du groupe migrant auquel on appartient – pourtant certaines de ces langues sont internationales et parlées par beaucoup plus de personnes que le français.

3) Proximité des langues et des cultures

on peut parler le français et ne pas se sentir du même espace culturel – Québec/Afrique/Asie/Europe. Cependant la culture littéraire est en partie partagée. On peut parler une langue et se sentir plutôt monoculturel ou pluriculturel ou plusieurs langues et se sentir également plus monoculturel ou pluriculturel.

4) Les catégories de langues: la langue de scolarisation, la (les) langue(s) familiale(s), la (les) langue(s) premières ou maternelle(s), les langues dites étrangères, les langues proches, les dialectes, les patois, etc.

Ma langue maternelle officielle, celle que j'inscris sur mes papiers est le français. La langue de ma mère, celle qu'elle parlait avec moi quand je n'étais qu'un fœtus, le fils qu'elle attendait, puis un bébé et jusqu'à mes quatre ans environ, c'est l'allemand […]. La langue de mon père c'est l'italien […]. Le français, c'est la langue du compromis parental. C'est celle que mes parents (qui tous les deux avaient «honte» de leur propre langue) ont choisie de communiquer dans la famille. Elle est donc devenue ma langue maternelle.

5) La place dans la fratrie

j'ai appris l'arabe avec mon frère ainé mais mes parents continuaient à nous parler en français.

6) Les fluctuations politiques

tout le monde devait apprendre le russe en Pologne mais avec la fin de la domination de l'URSS, les personnes qui apprennent le russe – qui est facultatif – sont beaucoup moins nombreuses.

7) Fluctuations de la politique linguistique familiale

A l'arrivée de la nouvelle femme de mon père, nous avons décidé que nous ne parlerions plus l'anglais car elle ne connaissait pas cette langue.

8) Changements affectifs

lorsque j'ai rencontré Carlo, ça a été le vrai coup de foudre – j'étais en Italie – je devais apprendre l'italien.

9) Entrée dans de nouveaux réseaux

mon professeur m'a dit que pour poursuivre dans l'apprentissage du karaté, il fallait que j'apprenne le japonais – c'est l'effort à faire pour pouvoir faire partie d'un réseau international.

10) Satisfaction de besoins professionnels

j'ai vu qu'il fallait que j'apprenne le portugais si je voulais avoir la place que je convoitais à Lisbonne.

11) Sensibilité à la fonction symbolique de certaines langues

a) abandonner le turc, c'est un peu abandonner ma famille;
b) la langue que je préfère, c'est celle de mon père mais je ne la connais presque pas.

12) Les réflexions métalinguistiques
lorsque j'ai commencé d'apprendre le français, j'ai eu beaucoup de peine à me mettre à ses contraintes phonologiques – ainsi jusque là, je ne connaissais pas le /u/.

13) Le code-switching ou l'alternance codique, le parler bilingue
quand je parle français avec Ismaël, je mêle mon discours de mots turcs.

14) Langue(s) et émotivité – amour/rejet
chaque fois que j'entends l'arménien, je pense à ma grand-mère et les larmes me montent aux yeux.

15) Langue(s) et esthétique
a) l'italien restera toujours pour moi la langue de la musique;
b) dès que je regarde un texte en écriture arabe, je suis émerveillée.

Comme nous l'avons noté plus haut, la démarche biographique est très développée dans la formation d'adultes concernant des apprenants ayant déjà acquis une formation professionnelle. Elle ne doit cependant pas s'y laisser enfermer et, de l'avis des étudiants, cette démarche où le récit de son propre parcours (ou d'un parcours autre) devient terreau de réflexion, d'élaboration du changement est tout à fait pertinente dans leur formation. Si, dans un premier temps, certains étudiants ont évoqué un certain scepticisme envers la démarche (trop subjective pour s'insérer dans un cursus universitaire), une certaine crainte à se mettre eux-mêmes en jeu (qui seront les lecteurs de nos biographies? l'anonymat sera-t-il garanti dans une perspective de publication?), une certaine extériorité par rapport à ce qu'ils considéraient comme un mode mineur de formation (que peut-on faire, par exemple, d'une histoire individuelle dans un dispositif de recherche qui cherche la généralisation?), *a posteriori* l'unanimité a été presque complète sur l'intérêt d'une telle démarche, jugée particulièrement exigeante parce que le sujet se met en jeu et qu'il faut aussi se doter d'outils d'analyse pertinents pour le champ d'étude choisi.

La démarche (auto)biographique à l'école

Comme nous l'avons vu plus haut, l'approche (auto)biographique, jusqu'à très récemment, a peu intéressé l'école dans la mesure où l'institution scolaire ne voyait pas pourquoi il aurait fallu tenir compte explicitement des savoirs élaborés par les élèves dans d'autres lieux, notamment dans le cercle familial. Les pratiques biographiques langagières ne l'intéressaient guère vu la représentation monolingue de l'institution et de la société. Or, pour atteindre leurs objectifs, les activités centrées sur la diversité linguistique – telles Evlang ou EOLE (voir Candelier à paraitre; Perregaux et al. 2003 et le journal

CREOLE, 2000-2003) – partent de la pluralité linguistique comme *matériau didactique* et s'intéressent aux aventures langagières de chaque élève (Perregaux 1998). Elles leur proposent, à l'aide de divers dispositifs, de nouer légitimement leurs espaces personnels d'expériences langagières à leurs apprentissages et d'en partager certains épisodes avec les autres élèves. Une façon de construire l'histoire langagière d'un groupe, d'une classe, d'une école et d'en reconnaitre la diversité et les ressources. L'école qui s'inscrit dans cette orientation affirme explicitement qu'elle n'est pas seule détentrice de connaissances mais qu'elle donne une légitimité aux savoirs que les élèves ont développés par ailleurs. Nous sommes donc loin, ici, d'une *idéologie monolingue* dans le sens de Lüdi & Py (2002). Dans une des activités du projet européen Evlang, intitulée *Des langues de l'enfant aux langues du monde* (Equipes de Lidilem-Grenoble, Genève et Evreux, 1998), l'approche biographique se décline sous quatre modalités différentes:

- La première a la forme d'un *jeu interactif* entre les élèves qui vont s'interroger les uns les autres et obtenir des éléments d'informations sur les expériences linguistiques de leurs camarades (par exemple: parles-tu d'autres langues que le français dans ta famille? Sais-tu compter jusqu'à six dans d'autres langues? Connais-tu au moins deux copains qui parlent d'autres langues? Regardes-tu parfois la TV dans d'autres langues que le français? As-tu déjà vu des publicités dans plusieurs langues?). Les élèves vont donc commencer de faire référence à leurs pratiques langagières et à des savoirs développés souvent hors de l'école.
- La seconde approche se fait sous la forme d'une *fleur langagière* individuelle, chaque élève dessinant une fleur dont les pétales vont rendre compte de ses connaissances. Il va pouvoir faire apparaitre, dans des pétales de différentes couleurs, les langues qu'il parle, les langues qu'il ne parle pas mais comprend, les langues qu'il ne parle pas mais qu'il a déjà entendues et les langues qu'il a seulement vu écrites. Une fois les fleurs terminées, les élèves vont se mettre en groupe pour les comparer, établir une liste des langues qui figurent sur les fleurs selon les couleurs et se poser des questions sur ce qui les surprend et sur ce qui les questionne. Un jardin des fleurs de la classe constituera une biographie collective qui pourra être reprise en vue d'un bilan de fin d'année.
- La troisième proposition se présente sous la forme d'un *récit autobiographique* d'une fillette bolivienne où se retrouvent les catégories de langues de l'approche précédente (les langues que je parle, que je

comprends, que j'entends parler et que je vois écrites). A la suite d'une réflexion sur ce récit, l'élève se remémore ses propres connaissances, se rappelle son environnement linguistique et la connaissance qu'il en a et remplit à son tour un schéma correspondant à sa propre histoire.

- Enfin, la quatrième modalité prend la forme d'un *journal* qui permet à l'élève de conserver une trace des apprentissages réalisés en classe et de mettre en valeur les connaissances linguistiques qu'il élabore dans d'autres lieux. Ce journal peut être considéré comme un complément ou comme un des éléments d'un portfolio des langues.

A partir de la mise en commun des connaissances exprimées par les élèves au cours de ces différentes approches d'une même pratique biographique, l'enseignant pourra tracer avec eux une certaine biographie collective de la classe dont les auteurs pourront observer les modifications intervenant en cours d'année.

Dans les deux volumes des nouveaux moyens d'enseignement EOLE (Perregaux et al. 2003), plusieurs propositions poursuivent la même perspective; on trouve, par exemple, des récits autobiographiques de jeunes adolescents qui fonctionnent comme bases de réflexion avant que les élèves ne décrivent les réseaux linguistiques de ces jeunes et les leurs propres. Par ailleurs, la plupart des mises en situation, qui constituent le plus souvent la phase initiale des activités, ont comme objectif d'offrir aux élèves un espace pour actualiser leurs propres connaissances sur les thèmes de l'activité plurilangagière proposée.

Cependant, des précautions sont à prendre pour que certains élèves puissent entrer dans des activités qui les poussent non seulement à mobiliser leurs connaissances préalables mais également à les partager avec leurs pairs pour la construction d'un espace classe favorable à une nouvelle forme de socialisation plurilingue. Le rapport aux langues n'est pas toujours simple et, selon son histoire de vie, il n'est pas facile d'affirmer qu'on parle suisse-allemand ou portugais dans sa famille; les (auto)biographies des étudiants sont riches de ces moments pathétiques où le biographé parle de son malaise, de ses souffrances en étant confronté aux moqueries ou à la dévalorisation d'une ou de plusieurs de ses langues.

> Parler l'allemand dans un environnement francophone, c'était la honte, car ma mère avait honte d'être allemande […]. La langue de mon père, c'était l'italien. Mais mon père ne voulait pas parler cette langue. Pour lui, c'était honteux d'être italien. Il se sentait inférieur car il n'était qu'une paire de bras venu aider les Suisses. Mon père était un homme terne et peu enthousiaste mais quand nous allions en vacances en Italie, dès le Simplon passé, il reprenait

> vie. Il se mettait à parler italien et surtout en patois. Alors ça, c'était une langue heureuse! C'était la langue de la découverte, du père, la langue des vacances et du soleil (C.R. 35).

La démarche (auto)biographique demande donc une phase de préparation et de mise en situation assez subtile appelée dans EOLE *le principe du détour*. Il s'agit de proposer aux élèves des situations où ils vont travailler d'abord sur des matériaux langagiers qui leur sont extérieurs (comme les biographies langagières d'autres jeunes), à partir desquels ils vont à la fois repérer des fragments qui pourraient faire partie de leur propre histoire et d'autres qui leur sont plus étrangers. L'expérience montre que cette manière de procéder, qui peut durer plus ou moins longtemps selon les élèves, évite de les acculer à *devoir* parler d'eux-mêmes mais leur laisse un espace de liberté nécessaire à leur sécurisation, pour pouvoir prendre le temps de se dire autour de thèmes qu'ils ne pouvaient pas exprimer jusque-là. Une dérive consisterait à penser qu'il est aisé pour un élève de visibiliser ses savoirs d'expériences et à *l'obliger*, dans un rapport de force qui lui est forcément défavorable, à s'exprimer sur ce qu'il ne peut encore laisser émerger.

En terminant son travail autobiographique, Carla donne bien à voir la complexité de certains rapports aux langues et l'importance que ces dernières prennent chez certains biographés, notamment dans leur construction identitaire:

> Comme je le souligne dans ma biographie langagière, le français est la langue où mes parents ont émigré. Elle incarne donc la langue des études, de la réussite. D'autre part, elle est aussi pour moi la langue de l'extérieur. Pour ces raisons, je ne la parle pas au sein de ma famille même avec mon frère qui est pourtant lui aussi né à Genève. De plus, je pense que parler le galicien est une forme d'attachement, de loyauté envers le pays d'origine et la famille restée là-bas. Abandonner ce dialecte serait un peu pour moi comme abandonner ma famille. Je pense que c'est la principale raison pour laquelle je revendique de la parler. Dans la conclusion de ma biographie langagière, je mets en avant mon identité construite à travers les rapports complexes avec les trois langues [galicien, français et espagnol] que je considère, toutes, comme mes langues maternelles. Cette appellation fait que je ne peux prétendre en préférer aucune sans avoir immédiatement l'impression de trahir une partie de moi-même. Mon identité s'est construite à travers ces trois langues, leurs lieux d'utilisation et les sentiments qu'elles produisent en moi. Le patrimoine langagier d'un enfant, à mon avis, contribue à sa construction identitaire.
>
> Je ne peux hiérarchiser les trois langues dont j'ai parlé dans ce texte, ni par degré d'amour que j'entretiens avec l'une ou l'autre, ni par rapport à leur esthétisme. Comparer des noms d'objets dans différentes langues me plait. Ecrire ce texte m'a par ailleurs permis de prendre conscience de l'importance que revêt à mes yeux mon patrimoine linguistique (C.Z. 49).

Ainsi, quand la formation – ou l'école – s'intéresse au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent. C'est

ainsi avec un sens nouveau donné à leur histoire langagière qu'ils poursuivront leur formation et leurs apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle: pour une formation des enseignants en altérité. *Raisons Educatives* 1-2, 205-222.

Candelier, M. (éd.). (à paraitre). *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne.* Bruxelles: De Boeck.

CREOLE (Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école). Genève: FAPSE.

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.

Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *AILE* 7, 155-180.

Dominicé, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. *Cahier de la section des sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève, 95 (Regards pluriels sur l'approche biographique: entre discipline et indiscipline),* 53-73.

Equipes de LIDILEM-Grenoble, Genève et Evreux (1998). *Des langues de l'enfant aux langues du monde*. Matériau didactique utilisé dans le cadre du projet européen Evlang (document ronéotypé).

Leconte, F. (1997). *La famille et les langues: une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris: L'Harmattan.

Lüdi, G. & Py, B. (^{2}2002)*. Etre bilingue*. 2ème éd. revue. Berne etc.: Lang..

Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 67, 101-111.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (Dir.) (2003). *EOLE – Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole.* Neuchâtel, Lausanne: CIIP et CADEV, 2 vol.

Reid, E. (1988). Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires. *Bulletin CILA* 47, 144-154.

Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Didactique comparée et représentations sociales. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 127-149.

Driss Chraïbi, *Le monde des Européens, à commencer par leur langage, était l'inverse du nôtre*[1]

Né en 1926 au Maroc, Driss Chraïbi est parti à Paris en 1945 pour étudier la chimie et la médecine. Dès 1952, il abandonna ses études pour se consacrer entièrement à l'écriture. Son premier roman Le passé simple *(1954) l'a rendu mondialement célèbre, mais les vives critiques que le roman a déclenchées dans son pays d'origine ont amené l'auteur a renier publiquement son oeuvre dans un premier temps. Driss Chraïbi est considéré comme le père de la littérature maghrébine d'expression française. Les thèmes centraux de son oeuvre sont le choc des cultures, l'oppression des femmes et des enfants dans la société marocaine patriarcale et la confrontation entre les mondes rural et citadin. Il a aussi écrit des romans policiers, avec le fameux Inspecteur Ali comme personnage principal (1991).*

Je n'étais qu'un bambin lorsque je suis entré à l'école coranique, selon la coutume. J'y ai appris quelques sourates du Coran et les bases de l'arabe classique, une langue qui ressemblait vaguement à la nôtre. Trois années assez éprouvantes dans ma vie. Le maître ne souriait jamais et, moi, je pleurais: C'est comme si l'on avait voulu mon bonheur et par voie de conséquence mon salut à coups de bâton. Encore maintenant, je ressens ce que je ressentais alors: une sorte de sevrage par rapport à la parole de Dieu. Au terme de mes études, un jury de barbus me déclara savant. Autant dire croyant. Ne récitais-je pas par coeur des chapitres coraniques comme ceux du «Trône» ou de la «Lumière»? On m'acheta des habits neufs, on me fêta, je me gavai de gâteaux, on me promena par toute la ville à dos d'un cheval d'apparat. Des nuits durant, je fis des rêves dont je me réveillais en sursaut: j'étais un ange tout nu, mais avec des ailes et une barbe. Je ne sais ce qu'en aurait conclu Daniel Bordigoni, un ami psychanalyste, si je lui en avais parlé. Mais ceci est une autre histoire, comme disait Rudyard Kipling.

À l'âge de six ans, mon père m'envoya comme interne à l'institut Guessous, une école privée à Rabat. [...]

A l'institut Guessous, j'appris le français par le commencement: l'alphabet. Il était sous-développé. Comparé à notre alphabet à nous, il lui manquait plusieurs lettres, les sons «gh», «ts», «th», «dz», «a'», et j'en passe. Notre professeur était très patient avec moi, répétait en souriant: «Ce n'est pas une traduction de l'arabe. C'est une *autre* langue.» Lorsqu'il me fallut allier des consonnes et des voyelles pour former des mots, ce fut l'incompréhension totale. Habitué à écrire de droite à gauche, j'écrivis de droite à gauche, en toute logique. Quelque chose comme: *ssird tse mon noM*. Le professeur se montra habile devant ce cas de figure. Il se saisit d'un miroir et rétablit la phrase dans le bon sens: *Mon nom est Driss*. C'était simple. Le monde des Européens, à commencer par leur langage, était l'inverse du nôtre. La preuve, c'est que le planisphère accroché près du tableau représentait le globe terrestre à l'envers de la carte géographique d'Al-Idrissi: l'Europe en haut et l'Afrique en bas alors que ce devrait être le contraire, l'Orient à droite et l'océan Atlantique à gauche! C'était insensé, mais c'était ainsi. Je devins

1 Extrait de: Driss Chraïbi: *Vu, lu, entendu*. Paris, © Editions Denoël 1998, 30-35, 56.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

gaucher du jour au lendemain. Et je crois bien que c'est à cette époque que ma tête a commencé à tourner.

Il y avait deux cours parallèles et simultanés, en arabe et en français, assurés par le même professeur – M. El-Manjra, autant que je m'en souvienne. Il nous apprit jour après jour à identifier les objets concrets qui nous entouraient et à leur donner leur équivalent dans le vocabulaire de nos «protecteurs» d'outre-Méditerranée: *madrasa* = école, *koursille* = chaise, *calame* = plume, *midad* = *encre* ... et ainsi de suite. [...]

Les équivalences s'établirent d'elles-mêmes lorsque nous abordâmes les textes des récitations. Ce Jean de La Fontaine était l'un de nos cousins et ses fables rajeunissaient celles de *Kalima wa Dimna*, la plupart d'entre elles tout au moins. Je retrouvais mes animaux familiers: le lion qui ne pouvait être que roi (père, pater familias), le singe auquel je m'identifiais, la gent trotte-menu ... Je n'étais pas tout à fait d'accord avec le fabuliste français quant à sa façon de traiter l'âne, «ce pelé, ce galeux». Chez nous, ce solipède était prisé comme un être plein de sagesse et de patience – les deux vertus essentielles prônées par l'Islam. La preuve, c'est qu'il supportait les brimades de là vie. À lui aussi je m'identifiais. Il lui arrivait parfois de ruer dans les brancards. Le reste du temps, il riait avec ses grandes dents. Bref, mon horizon s'ouvrait, non pas mentalement, mais sur le plan affectif. Le monde des Européens ne me faisait plus peur. Ses écrivains conversaient avec les nôtres depuis des siècles. Ils n'avaient pas grand-chose en commun avec ces colonialistes, qui nous gouvernaient depuis Rabat ou Paris – et que ma mère qualifiait de suppôts de Satan, sans en avoir jamais vu un seul d'entre eux.

[...]

L'arithmétique ne posait pas de problème. C'étaient les mêmes chiffres, arabes, y compris le zéro. Et puis, la quatrième de couverture de nos cahiers donnait le corrigé des opérations, de 1 à 10, et des additions aux divisions. Il suffirait d'apprendre les tables. Mais l'arithmétique devenait absconse lorsqu'on l'appliquait à la vie réelle, des cheveux coupés en quatre par les Français. Ils poussaient le pointillisme jusqu'à l'abstrait. Avait-on jamais vu un centimètre de pain ou un millilitre d'eau? Cela ne pouvait nourrir ni désaltérer personne, fût-ce un saint. Quant au temps, pourquoi fallait-il le diviser en secondes, voire en dixièmes de seconde ?

– Pourquoi, pourquoi ... Arrête de poser la même question, me disait M. El-Manjra. Poses-en d'autres.

– Lesquelles ?

– Quand? Comment? Tu pourrais ainsi comprendre le monde.

Deux ou trois fois par an, un inspecteur de l'Instruction publique venait contrôler nos connaissances. Ce n'était jamais le même, mais il avait un chapeau. Il posait son chapeau sur le bureau du maître et celui-ci, d'une chiquenaude, l'envoyait rouler sur le plancher. Et alors de deux choses l'une si le visiteur (l'hôte) ramassait son couvre-chef et le posait ailleurs, nous coopérions gentiment avec lui, dans sa langue maternelle; nous levions tous le doigt et récitions avec ensemble «chou, pou, genou, caillou» ou une fable de son choix. S'il remettait le bitos sur le bureau, nous lui parlions uniquement en arabe, M. El-Manjra aussi.

[...]

Je retournais chez moi pour les vacances. [...]

Le reste de l'été, je le passai à apprendre mes manuels scolaires par coeur, ou peu s'en fallait. Le jour de la rentrée, le prof d'anglais posa cette question:

– Y a-t-il quelqu'un parmi vous qui parle anglais ? Je levai le doigt.

– Moi, m'sieur.

Et je récitai tout à trac, la main sur le coeur, avec la prononciation française:

– *Thé ski is blu* (The sky is blue) ... *i âme Driss* (I am Driss) Je sais aussi compter: *aune, tvo, très, four*, *five ...*

On m'appela longtemps «l'Angliche», surtout ceux qui allaient devenir des amis très chers au fil des trimestres [...].

Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique

Muriel MOLINIE
Université de Cergy-Pontoise, UFR Lettres et Sciences humaines, Dpt Lettres Modernes, 33, bd du Port, F-95011 Cergy-Pontoise cedex;
molinie.muriel@wanadoo.fr

Der Artikel stützt sich auf ein Forschungs- und Aktionsprogramm in der französischen *Vendée*, welches vom *Département de langues et littératures romanes* der Universität Chicago im Rahmen des Französischkursus durchgeführt worden ist. Die Autorin interessiert sich für den Akkulturationsprozess, wie er von zwei nordamerikanischen Studierenden empfunden wird. Sie stützt sich dabei auf verschriftlichte autobiografische Fragmente (Gespräche, Logbücher, Videofilme) aus der Zeit vor und nach dem Aufenthalt. Dabei zeigt sie zunächst, dass die exolinguale Situation von den Lernenden als soziolinguistischer Bruch erlebt wird. Im Folgenden analysiert sie, wie die Studierenden diesen Bruch in ein biografisches «Ereignis» umwandeln, das eine Etappe ihrer Geschichte darstellt: die Etappe, während derer sie allmählich eine kohärente und kongruente Repräsentation ihrer Zweisprachigkeit aufbauen.

Cette réflexion sur la discontinuité langagière à laquelle la mobilité internationale expose les sujets, les conduisant parfois à imaginer de nouvelles cohérences identitaires, s'appuie sur une recherche-action, dont André Levy lors d'un colloque récent sur ce thème rappelait qu'

> elle s'est développée comme une pratique de recherche et d'intervention en réponse à une demande de «clients» (personnes ou groupes), confrontés à des difficultés dans des situations de la vie réelle. [Elle] est conçue comme ayant pour objet de favoriser la participation et l'implication des acteurs-sujets dans l'analyse de leurs problèmes et la recherche d'issues possibles (Levy 2001, p. 5).

Le problème posé ici à six sujets anglophones en séjour en France était celui de l'opacité d'une langue et d'une culture étrangères ainsi que les résistances ressenties par chacun face à un changement total de cadre de vie; leur «recherche d'issues» devait les conduire à faire de ce séjour et malgré ce «problème», une situation propice à un apprentissage réussi… Notre intervention devait les guider dans cette dynamique.

Dans l'analyse qui suit, nous mettrons particulièrement en relief les processus au travers desquels deux apprenants tentèrent de produire de nouvelles cohérences dans leur itinéraire de formation en y intégrant la discontinuité linguistique de leur séjour à l'étranger. Cette analyse de contenus s'appuiera sur les activités réflexives et méta-langagières réalisées et mises en mots dans des textes écrits ou oraux. C'est ainsi qu'élaborée progressivement sous forme de fragments biographiques, l'expérience vécue à l'étranger devient en fin de séjour narration d'un apprentissage différent de ceux effectués jusque

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

là: cet apprentissage semble avoir quelque incidence sur l'image de soi et, plus précisément, sur les processus d'auto-identification du narrateur comme sujet bilingue.

Le cadre didactique

Il était une fois ... six apprenants nord-américains du département de langues et littératures romanes de l'université de Chicago, séjournant pendant neuf semaines, au printemps 1996, dans un petit village de l'ouest de la France, en Vendée. Accueillis dans des familles très motivées dans cette fonction d'accueil, les étudiants bénéficiaient d'un apprentissage guidé de français d'une trentaine d'heures par semaine, dispensées par le Centre International de Langue et Civilisation (CILAC) en réponse à la demande de l'université cliente. Le projet de cette dernière était que les apprenants clivent le moins possible les processus d'acquisition mis en œuvre dans les différentes situations exolingues qu'ils allaient rencontrer en Vendée. Pour cela, il fallait qu'ils puissent utiliser ces *situations* de manière à ce qu'elles soient globalement formatives pour eux, y compris sur le plan de leur capacité d'ouverture à l'altérité. Ici, le terme «situation» désigne la relation liant le sujet à un milieu à un moment donné. Dans ce sens, une situation n'est pas seulement faite de conditions objectives extérieures, elle est «éprouvée» et n'a de sens qu'en fonction de ce qu'elle est «pour soi», à travers le filtre de la subjectivité du sujet. La question traitée dans cet article: *comment la discontinuité langagière inhérente à la situation exolingue se transforme-t-elle en une cohérence biographique pour le sujet?* indique que nous prenons en compte l'interaction apprenant-milieu comme constituant un tout indissoluble. Mais elle suggère également que cette situation est un problème posé à l'apprenant, auquel sa réflexivité, son travail biographique et son action peuvent apporter une réponse[1]. C'est en tout cas ce que nous allons tenter de montrer.

Notre intervention devait satisfaire l'université cliente qui souhaitait que ses étudiants progressent non seulement sur le plan linguistique mais également sur le plan de leur ouverture à une culture étrangère. Dans ce but, notre offre didactique était caractérisée par une alternance entre:

- apprentissages (linguistiques et culturels) guidés dans le cadre d'une «classe de langue», menée par l'enseignante (moi-même), et son assistant, selon une approche communicative;

1 *cf.* «Situation», in Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant (1979, p. 956).

- apprentissages non guidés, «hors murs»: en famille, dans l'espace villageois, entre pairs anglophones, en animation dans les écoles maternelles du village, etc.
- apprentissages semi-guidés comprenant notamment les entretiens entre l'enseignante et les étudiants autour de la conduite du projet de ces derniers.

Grâce à cette alternance, les étudiants devaient atteindre en neuf semaines et de manière «intensive», les objectifs fixés par une université réputée pour être l'une des plus exigeantes du pays. Signalons enfin que les objectifs culturels entraient pour vingt-cinq pour cent dans l'évaluation finale de chaque étudiant.

Nos principes d'intervention

Orientant le cours de notre recherche-action, nos principes étaient les suivants:

- Pour faciliter ce difficile passage d'un système de représentations à un autre (Trévise 1992), les activités réflexives ont une fonction d'aide à la conscientisation et à la conceptualisation: des tâches axées sur la réflexion personnelle, les auto-explications, la traduction intérieure «pour soi» tels que les auto-enregistrements et les journaux de bord avaient donc toute leur place dans ce programme.
- Il est aussi important de s'intéresser à la manière dont les apprenants développent leurs propres «méthodes» pour mieux communiquer, que de les inviter à développer celles-ci.
- Il convient d'appréhender l'apprenant dans son histoire acquisitionnelle et personnelle[2].

Considérant l'apprenant comme pouvant énoncer le sens qu'a pour lui le fait même d'apprendre, nous allions très tôt favoriser la mise en mots de son expérience linguistique et culturelle. Celle-ci fut l'objet d'un entretien de groupe filmé qui, dès la première semaine, devait créer les conditions propices à une première formulation de cet «éprouvé», formulation qui serait reprise et travaillée par chaque apprenant dans le cadre d'un *projet personnel.* Le sens

2 Nous reprenons volontairement les termes dans lesquels M.T. Vasseur et J. Arditty présentaient leurs conclusions la même année (Vasseur & Arditty, 1996), car ils correspondent aux principes mêmes de cette intervention.

énoncé initialement en groupe ferait alors l'objet d'une élaboration individualisée.

A la recherche de cohérence: le projet de l'apprenant

Dans une intervention qui vise l'acquisition d'une seconde langue, l'enseignant tente d'être cet «autre» qui rend possible l'apprentissage. Comme l'indique Francis Jacques (1983, 54), «communiquer avec soi, ce n'est pas faire réflexion sur soi, c'est *entrer en rapport* avec soi-même. L'autre m'est nécessaire pour accomplir mon identification personnelle». Cette fonction de l'autre s'apparente à la fonction de *Tiers*: celui qui rend possible la prise de distance de l'apprenant vis-à-vis de sa langue maternelle et la construction d'un savoir *de* et *en* langue étrangère. Dans le cas décrit ici, l'identification des apprenants à leur langue maternelle peut être globalement synthétisée dans la formule suivante: ma langue maternelle = moi. Le Tiers intervient donc pour «séparer» l'apprenant de sa langue en lui proposant un objet à co-construire: le projet de l'apprenant. Cette relation est fondée sur une réciprocité d'intérêt: l'enseignant attend de l'étudiant qu'il se mette en projet et communique au groupe un savoir élaboré en langue étrangère. L'étudiant attend de l'enseignant qu'il facilite cette mise en projet et en œuvre. Cette relation reconnaît l'asymétrie et la complémentarité des rôles. Elle s'étaye sur trois éléments:

- Un cadre spatial et temporel dans lequel l'étudiant s'engage selon des modalités propres et (re)négociables.
- La consigne de l'enseignant:
  - L'étudiant réalise un projet attestant de sa recherche de compréhension culturelle et de contact avec le milieu francophone.
  - Il met en forme (film, récit, essai…), les résultats de sa recherche avant d'exposer celle-ci devant le groupe de pairs.
- L'énonciation de règles déontologiques:
  - Les entretiens entre l'enseignant et l'étudiant autour du projet de celui-ci, ne font pas l'objet d'une évaluation. Seule la présentation du travail de recherche devant le groupe est évaluée selon des critères explicités.
  - Le projet personnel de l'étudiant ne comporte pas obligatoirement une dimension biographique ou réflexive. Si tel est le cas, cette dimension

s'exprime dans des formes diversifiées: il n'y a pas de norme établie en la matière.

Deux parcours

C'est dans ce cadre que deux étudiants ont plus particulièrement mobilisé leurs ressources réflexives, plaçant au cœur de leur projet la question de leur propre rencontre avec l'autre langue/culture. Voici très brièvement résumés, les parcours d'Allan et de Michèle pendant et après leur séjour en Vendée.

En Vendée, Allan rédige quotidiennement un journal de bord qu'il intitule *Carnet du voyage*. Il conçoit et réalise un projet personnel pour lequel il interviewe quelques villageois au sujet de leur «déjeuner de midi». Plus tard, au moment où il formalise cette enquête dans un film (tourné en vidéo), intitulé *Sans parler*, il explique le véritable sujet de son enquête, à savoir son propre rapport à la communication orale et sa peur d'adresser la parole à des inconnus. Il présente ce film devant le groupe. De retour à l'université de Chicago, au trimestre d'automne suivant, il devient assistant du groupe «Modern France», chargé d'organiser des activités culturelles francophones sur le campus. Dans le cadre de l'un des cours que je donne alors à l'université[3], il présente un texte autobiographique intitulé *Le rhinocéros: les idées d'Allan* (sur support multimédia), qui synthétise de manière métaphorique son séjour en Vendée. Au trimestre suivant, il repart de façon autonome (hors programme), séjourner un an en France et y faire du théâtre amateur.

Pendant le trimestre de printemps, en Vendée, Michèle rédige également son journal de bord et conçoit un dispositif particulier pour son projet: elle demande à effectuer un stage à l'Auberge du village pour y apprendre le métier de serveuse. A la fin de sa formation, elle réalise un documentaire sur support vidéo dont le sujet est: son apprentissage du métier de serveuse et sa vie à l'Auberge. Elle présente ce film dans le groupe. En fin de programme, en réponse à l'une des questions de l'examen final, elle écrit un conte philosophique sur l'expérience individuelle et collective, vécue en Vendée. Conformément à ses plans, elle passe ensuite l'été à Paris où elle travaille comme serveuse dans divers restaurants. Elle reprend ensuite le cours de ses études à l'université de Chicago.

---

3 Je venais en effet d'être recrutée comme Visiting Lecturer par le département de langue et littérature romanes pour les trimestres d'automne et d'hiver avant de repartir en Vendée pour le trimestre de printemps…

La textualisation des discontinuités

Transcription de l'entretien semi-directif mené en première semaine:

> *L'enseignante*: Comment ça se passe pour vous en ce moment avec le français?
>
> *Allan*: Je pense en ce moment, je pense, je suis pensé le problème avec moi est cette question de compréhension. Il y a beaucoup de choses que je ne connais et je veux une explication mais je ne connais ... je ne sais comment je peux gagner l'explication et je pense pour moi en ce moment en classe avec les deux langues français anglais serait meilleur parce que je pense, je pourrais trouver les explications pour les choses je ne comprends pas. Parce que chaque fois je ne comprends quelque chose le niveau est plus mauvais parce que les choses construisent sur cet autre chose et le tour est très grand.
>
> *L'enseignante*: Et est-ce que ce sentiment de ne pas pouvoir tout expliquer en français vous fragilise? Qu'est-ce que cela vous fait à l'intérieur? De ne pas pouvoir expliquer toute votre pensée, de ne pas pouvoir expliquer des choses en français, qu'est-ce que cela crée comme répercussion? Vous vous sentez énervé, en colère, qu'est-ce que ça crée comme sentiment?
>
> *Allan*: C'est tout ...
>
> *Hannah*: Stupidité
>
> *Marie*: C'est très frustré quand tu comprends plus que tu peux dire
>
> *Michèle*: Mes pensées sont américaines mais pour la parole, pour exprimer ce que je pense je dois trouver une pensée plus simple et je me sens bête quelquefois.
>
> *L'enseignante*: Tout le monde fait cela, comme stratégie, de simplifier le propos?
>
> (Les étudiants opinent du chef).

Situation exolingue et discontinuité sociolinguistique

Dans cet entretien de groupe est explicitée la difficulté de la relation aux autres éprouvée par l'ensemble des étudiants, dans sa dimension tant sociale qu'affective. Jusqu'ici, leur représentation de la relation entre la pensée et la communication était celle d'un continuum:

> les représentations du monde et du rapport de soi au monde chez l'apprenant adulte sont forgées et s'expriment pendant un long moment prioritairement par les mots et les agencements de la langue maternelle (Trevise 1992, 91).

Or, en situation exolingue, une discontinuité s'instaure entre langage intérieur et dialogue avec les autres. Cette discontinuité devient une difficulté: celle d'établir une interaction sociale dans une langue autre que celle dans laquelle leur discours intérieur s'était construit jusque-là. Comment cette difficulté sera-t-elle gérée par Allan et Michèle? Ils explorent cette question selon deux angles contrastés et élaborent deux stratégies différentes.

Allan présente sa stratégie en trois points. Il définit tout d'abord deux types de problèmes: premièrement «il ne comprend pas» les Français et, deuxièmement, il ne sait comment obtenir auprès d'eux les «explications» qui lui manquent pour les comprendre. Il situe alors le cadre didactique au centre de la

résolution de son problème et délègue à l'enseignante la responsabilité de remédier à ses difficultés de compréhension en lui proposant d'enseigner dans les deux langues. Ce bilinguisme didactique lui permettrait d'accéder en anglais à l'explication de ce qui est, pour lui, opaque en français. Enfin, il argumente: sans ces explications en langue source, son niveau risque d'être de plus en plus mauvais, car ses nouvelles connaissances risquent de s'établir sur des malentendus. Or, «le tour est très grand»: si «ce tour» est une tour (de Babel?), elle risque de s'écrouler, minée par toutes ces incompréhensions.

A la différence d'Allan, Michèle tente de résoudre son problème en autonomie. Elle énonce le problème: «Mes pensées sont américaines», présente sa stratégie: «mais pour la parole, pour exprimer ce que je pense, je dois trouver une pensée plus simple» et, pour finir, mentionne le coût affectif de cette stratégie de simplification: «et je me sens bête quelquefois».

Ces deux locuteurs se représentent différemment leur position dans les interactions avec les natifs: alors que la jeune femme semble avoir adopté une position «intégrée dans des réseaux de communication malgré son «déficit» linguistique», Allan «se trouve placé en position d'extériorité (la posture d'apprenant constituant l'une des figures de cette extériorité)» (Véronique 1994, 113). Michèle, en contexte interactionnel non guidé, élabore donc une micro-stratégie. Pour communiquer sa pensée, elle simplifiera son propos. Passant d'une langue à une autre elle accepte de faire varier son comportement linguistique et de ne pas «être la même» dans la communication exolingue. Enfin, relevons que *les sentiments* éprouvés par les autres étudiants à ce stade de leur immersion sont coûteux tant au niveau de ce qu'ils éprouvent, (par exemple, la frustration évoquée par Marie qui comprend davantage qu'elle ne peut exprimer), que de ce qu'ils donnent à voir aux natifs. Le sentiment d'être bête ou stupide parce qu'ils n'arrivent pas à dire en LE ce qu'ils expriment en LM est directement relié aux problématiques de «face» ou encore à la difficulté de co-construire de manière satisfaisante les interactions propres à faire avancer leur construction identitaire et leur recherche de rôles sociaux.

Vers la mise en mot des processus d'acculturation

La situation de séjour à l'étranger a comme caractéristique de placer la différence culturelle au cœur de la vie sociale et communicationnelle. Le sujet, pour s'adapter, doit acquérir de nouveaux codes (une langue, des règles non

écrites, des comportements, des manières de dire et de faire…). Cette acquisition peut se heurter à de fortes résistances de sa part. En effet, sa langue maternelle l'avait déjà inscrit dans un monde social, dans des réseaux de socialisation primaire et secondaire, au cours d'une histoire dans laquelle les dimensions singulières et collectives s'entremêlent. En situation exolingue, le sujet éprouve (et (re)découvre) combien sa langue maternelle a modelé «sa culture», c'est-à-dire sa construction identitaire, sa manière d'être au monde et sa relation aux autres. Nous allons donc tenter de comprendre comment Allan et Michèle articulent leur construction identitaire antérieure avec l'ouverture à l'altérité que propose la vie dans une autre langue.

Fragments biographiques et correspondance

Extrait du Film: *Sans parler* (Allan, mai 1996)

> Avez-vous jamais eu peur de quelque chose? Quand j'étais jeune, j'avais peur du noir. Il n'y avait rien pour avoir peur, mais moi j'avais peur encore, j'avais peur de l'inconnu. Aujourd'hui j'ai peur, c'est une peur bête, c'est une peur de parler. Je me demande, pourquoi? Je sais que j'ai besoin de pratique parler, je sais que je n'ai pas les années d'expérience comme avec l'anglais mais je reste peu communicatif. Oui c'est vrai que je parle quand quelqu'un parle avec moi mais je ne commence pas la conversation. Aux Etats-Unis je peux parler avec quelqu'un que je ne connais pas et je peux partager mes pensées, idées, sentiments et désirs vite et sans difficultés. En France, je n'ai pas le courage de parler avec quelqu'un que je ne connais pas. J'ai peur de l'inconnu […].

Fin du *Carnet du voyage* (Allan, mai 1996)

> En dépit de mon opposition à la langue ça s'est infiltré dans ma vie j'écris et parle en français et en anglais. J'utilise les noms Français et anglais. J'utilise les noms Français – rien compliqué – le livre, le verre de vin, mon lit ... j'utilise les petites expressions françaises tout le temps comme: *pourquoi pas, allez-y, je pense que, Qu'est-ce qui s'est passé?* C'est un hybride français/anglais avec les deux – l'écriture et la parole [...]. Je me dis: *est-ce que j'ai fait un gros effort en France? Est-ce que j'ai voulu beaucoup trop? ou Est-ce que je suis en cours de fermentation* – fermentation de la connaissance que j'ai acquis en France. C'est bizarre.

Correspondance entre l'enseignante et Allan (avril-juillet 1996)

> Ce que tu analyses sur ton rapport à la langue (maternelle et étrangère) et sur l'évolution de ce rapport m'intéresse particulièrement pour comprendre ce qu'un étudiant traverse comme étapes en immersion' (M. Molinié, avril 96, sur le «Carnet du voyage» d'Allan)

> La raison pour laquelle que je t'écris est que je veux partager quelque chose au sujet de mon rapport à la langue (maternelle et étrangère) cela pourrait t'intéresser (lettre écrite par Allan en juillet 96 et adressée à M. Molinié).

Extrait de: *Le rhinocéros, les idées d'Allan* (décembre 1996)

> Au printemps 96, j'étais dans une immersion culturelle en France. L'objectif du programme était d'augmenter radicalement la compétence d'un débutant en français. Par suite d'une expérience personnelle, je suis devenu extrêmement intéressé au théâtre français comme outil éducatif. Pendant les 4 dernières semaines, j'ai regardé plusieurs pièces écrites originellement en français. Une de ces pièces, *Rhinocéros* de Ionesco, est une histoire d'un homme en conflit avec

> lui-même. Il ne peut pas décider s'il va devenir ou pas rhinocéros comme le reste du monde. J'ai senti que le monologue qui dépeignait sa lutte avait beaucoup de parallèles avec une lutte que j'ai vécue. En France, j'avais une grande résistance interne, j'étais incapable de sentir, incapable de communiquer effectivement.
>
> Je n'étais pas certain si c'était ma connaissance en français qui m'entravait ou si c'était quelque chose d'autre.

Ces extraits constituent les traces de la recherche menée par Allan sur ses difficultés en français. Difficultés pour lesquelles il demande d'abord un remède externe avant d'entamer un travail autobiographique d'enquête au quotidien, dans son journal: *Carnet du voyage*, dans un autoportrait filmé: *Sans parler* et enfin dans un récit: *Le rhinocéros, les idées d'Allan*. La problématique linguistique est traitée sur un plan méta-langagier avant d'être progressivement mise en relation avec d'autres paramètres (existentiels, culturels), à travers de nouveaux supports (audiovisuel puis informatique).

Plusieurs étapes ponctuent ce travail réflexif, heuristique et biographique. Après avoir exprimé la vision cumulative qu'il a des manques, des lacunes qui risquent de détruire les fondations de son apprentissage, Allan élabore une réflexion sur les résistances qu'il rencontre en lui-même, vis-à-vis de cette langue inconnue: il a peur de parler français, peur de ne jamais pouvoir répondre, peur de l'inconnu. Ceci le conduit à une deuxième étape réflexive: ce n'est pas la langue en elle-même qui lui pose problème, mais la langue en tant qu'elle instaure une relation intersubjective. En langue étrangère, celle-ci a deux caractéristiques. Premièrement, il n'en a pas l'initiative: «Oui c'est vrai que je parle quand quelqu'un parle avec moi mais je ne commence pas la conversation». Deuxièmement, il n'y occupe pas la position symétrique à laquelle il est habitué dans son pays et dans sa langue: «Aux Etats-Unis je peux parler avec quelqu'un que je ne connais pas et je peux partager mes pensées, idées, sentiments et désirs vite et sans difficultés». Or, il recherche la même «aptitude à communiquer» (ce qui signifie, pour lui, prendre l'initiative et occuper une position symétrique de celle de son interlocuteur) que celle qui caractérise sa participation au groupe sociolinguistique anglophone. Pour transférer cette compétence communicationnelle acquise en anglais, il lui faut «renforcer [sa] confiance dans la langue parlée». Il estime avoir franchi cette étape grâce aux entretiens menés dans le village: «Cette expérience m'a donné un important niveau de confiance qui me permettrait tôt ou tard de sortir du noir et découvrir la culture française».

La réflexivité d'Allan s'exerce dans le cadre d'une relation qui valorise et valide sa recherche. C'est ce qu'atteste ce que nous écrivions dans le *Carnet du voyage* qu'il nous fit lire et corriger en avril 1996. Il est intéressant de voir

réapparaître les deux notions que nous formulions («être en rapport avec une langue» et «analyser» ce rapport et pas seulement s'identifier à une langue maternelle ou subir la difficulté d'une langue étrangère) sous la plume d'Allan, quelques mois plus tard, dans une lettre qu'il nous remettra à l'université de Chicago. Il y reprend notre énoncé à son compte: «je veux partager quelque chose au sujet de *mon rapport à la langue (maternelle et étrangère)*» (je souligne). Que signale cette reprise? Notre énoncé reconnaissait au travail d'Allan un réel intérêt: celui de nous permettre de comprendre, à travers sa subjectivité singulière, celle «d'un étudiant en immersion». Allan, par son travail réflexif, détaillé, quasi-clinique, nous permettait de mieux saisir, de l'intérieur, l'une des dimensions de la «condition humaine». En réutilisant cette formulation, Allan signale qu'il comprend la dynamique (singulière/universelle) qui traverse son travail. Il dit être en capacité non seulement d'éprouver mais aussi de partager sa relation vécue à cette autre langue qu'est le français. Avec le motif du rhinocéros, emprunté au théâtre de Ionesco, c'est bien cette dialectique entre un je singulier et une humaine condition qui soutiendra son dernier récit autobiographique.

Une dialectique identité/altérité

Dans le cadre de l'un de nos cours[4], il poursuit sa réflexion sur la *situation* de séjour en Vendée dont il interprète la dimension cachée, subjective, à travers la fable du *Rhinocéros* de Ionesco. Le rhinocéros, c'est-à-dire «les Français et leur langue», lui permet de mettre en scène et d'analyser le conflit dans lequel il était littéralement pris entre son désir de parler français: «J'étais un Américain en France essayant de parler aussi bien que possible le français», et son refus de devenir français: «Je n'ai pas besoin de devenir français pour apprendre la langue française». En filant la métaphore du rhinocéros, il déconstruit l'amalgame établi jusque-là entre: être en relation *avec* les autres et être *comme* les autres. Car en effet, parler avec les autres, dans leur langue, est d'abord synonyme de: essayer de devenir un rhinocéros. Or, ceci s'avère impossible car «J'étais quelqu'un qui veut conserver son originalité». Cette impossibilité génère le sentiment d'un blocage: «Je ne changeais pas. La langue ne devenait pas plus facile. J'étais bloqué. Je ne pouvais pas parler français». Le narrateur dessine un début de résolution à travers une réflexion sur son identité américaine: «Ce n'est pas que j'ai besoin de devenir français,

4 Enseignante à l'université de Chicago, je donnais plusieurs cours de français.

mais plutôt que je dois trouver le français en moi. Je dois risquer mon identité américaine», et sur son rapport à la culture étrangère dont il découvre l'incontournable altérité: «Je ne m'étais pas permis à accepter la culture française comme l'entité spéciale, différente et unique qu'elle est». De cette acceptation, découlent une résolution et un plan d'action: «Donc, si je veux avancer mes études en français... je dois permettre à ma vie américaine et à la culture française d'habiter ensemble en moi».

A travers ces fragments autobiographiques successifs, Allan démontre sa capacité à passer d'une position de retrait, fondée sur une peur de parler à des inconnus à l'acceptation d'un certain niveau d'implication dans l'interaction avec les natifs puis à une forme d'acceptation des effets d'acculturation que provoque en lui l'appropriation de la langue étrangère.

L'acculturation: une série de dispositions?

Concernant Michèle, il semble que ce soit son stage à l'Auberge qui lui permette de contrôler son propre processus d'acculturation. René Bastide (1968) propose les termes d'*entrecroisement* et d'*interpénétration* pour souligner la réciprocité d'influence culturelle (qui ne signifie pas symétrie) de ce processus. Il distingue l'acculturation spontanée, dans laquelle le changement est dû au jeu de contact et se fait selon des logiques propres aux acteurs des deux cultures en présence, et l'acculturation organisée et forcée au bénéfice d'un seul groupe et dans laquelle il y a déculturation sans acculturation. Dans la bande-son du film qu'elle réalise à l'Auberge du village, Michèle situe son acculturation comme relevant du premier type:

> Je trouve qu'il y a deux facettes dans mon stage à l'auberge. Une facette consiste à apprendre des tâches d'une serveuse: plier des serviettes et changer l'argenterie. Ce sont des tâches physiques, le mouvement c'est très (ou un trait) universel. Etre une serveuse c'est une vraie compétence: il faut qu'on soit adroit, gentil, agile et fort. C'est pas facile mais je trouve que cette compétence est plus facile et moins effrayante que la deuxième facette. Avec ce stage, je me plonge dans la société française, c'est impossible de me cacher. Quand un client me demande quelque chose, j'attends, j'écoute et j'essaye de répondre. C'est incroyable d'être au milieu de cet autre monde et quand j'ai accepté un rôle actif dans ce monde une porte s'est ouverte pour moi.
>
> Je garderai pendant tout le reste de ma vie mes sentiments d'aujourd'hui et mes souvenirs de l'auberge. Je continuerai à entendre les rires des gens et leurs voix comme des échos, même après que je sois partie de Foussais-Payré.

Acculturation spontanée, certes. Ce qui ne signifie pas que Michèle n'en soit pas changée, modifiée, altérée. Alors comment contrôle-t-elle ce processus de contact et d'ouverture à l'altérité? Ses motivations (formatives: apprendre le métier de serveuse, et pragmatiques: pouvoir travailler l'été suivant à Paris

pour financer son séjour dans la capitale) rendent Michèle curieuse d'acquérir un certain nombre de gestes et de normes culturelles non écrites. Mais pour ce qui est de la dimension relationnelle, langagière, affective, que peut-elle contrôler? Son film met en images et en mots l'effort tant physique que psychique qu'elle effectue pour incorporer une première «facette» de son stage qu'elle situe sur le plan «physique» et d'une «vraie compétence de serveuse». Cette facette est minutieusement détaillée dans un plan-séquence la montrant dans sa tenue de serveuse, plaçant les couverts en argent de part et d'autre de l'assiette, pliant la serviette et échouant à lui donner la forme requise, plaçant un vase au milieu des tables, à équidistance des assiettes, changeant les assiettes et les couverts entre deux plats, etc. Simultanément, son commentaire souligne la nécessité de cette habileté: «il faut qu'on soit adroit, agile et fort», situant son corps comme vecteur d'un apprentissage qu'elle a voulu expérientiel. Michèle se montre ainsi en train d'acquérir un savoir-faire professionnel qu'elle qualifie d'«universel» indiquant peut-être par là que mettre la table de cette manière, c'est-à-dire «introduire la rigueur de la règle jusque dans le quotidien», contribue à faire du repas «une cérémonie sociale, une affirmation de tenue éthique et de raffinement esthétique, (à) déplacer l'accent de la substance et la fonction vers la forme et la manière»… Toute chose marquant *La Distinction* bourgeoise méticuleusement analysée par Pierre Bourdieu (1979). En revanche, ce qu'elle nomme la deuxième facette de son stage, la facette relationnelle semble renvoyer Michèle à une *disposition* moins facile à acquérir: s'intégrer dans un groupe linguistique inconnu, composé d'un patron, d'une patronne, d'une collègue et de clients. Pour Bernard Lahire (2002, 20-23), une disposition est «le produit incorporé d'une socialisation (explicite ou implicite) passée, elle ne se constitue que dans la durée, c'est-à-dire dans la répétition d'expériences relativement similaires. L'incorporation d'habitudes ou de dispositions (discursives, mentales, perceptives, sensori-motrices, appréciatives …) ne s'opère pas en une seule fois». Michèle commence-t-elle à construire cette disposition? Il semblerait que oui, car les mots qu'elle choisit énoncent la découverte qu'elle fait de sa capacité à accepter «un rôle actif» dans «cet autre monde» en considérant, sans en être effrayée, la porte qui s'ouvre «pour» elle. Derrière cette porte, il y a le vaste répertoire des relations inter-subjectives: «Quand un client me demande quelque chose, j'attends, j'écoute et j'essaye de répondre». Depuis l'entretien de groupe, l'accent s'est donc déplacé: il n'est plus mis sur la capacité de Michèle à exprimer sa pensée (quitte à la simplifier), mais sur sa capacité à établir et maintenir une relation interlocutoire satisfaisante. Cette

compétence relève de sa capacité globale de centration sur son interlocuteur, comme en témoigne ici la mention d'un comportement d'écoute et de réponse.

La catégorie biographique du souvenir

Autre sentiment dépassé, celui de la discontinuité: «Je garderai tout le reste de ma vie... Je continuerai même après que je sois partie…». Ces paroles, adressées par Michèle aux récepteurs de son film, expriment sa tentative d'intégrer cette expérience exolingue à sa mémoire. Mais elles marquent également un renversement par rapport à une «position formelle de l'étranger» qui, si l'on se réfère à Simmel (1922/1979, 53-59), est une position tiraillée entre distance physique et proximité psychique vis-à-vis des deux communautés d'origine et d'accueil, comme le résume le schéma suivant: Pour Simmel, «L'étranger» est:

A distance physique	De la communauté d'origine
A proximité physique	De la communauté d'accueil
A distance psychique	De la communauté d'accueil
A proximité psychique	De la communauté d'origine

Pour Simmel, c'est donc une synthèse de proximité et de distance qui constitue la position formelle de l'étranger. Cet «être fondamentalement mobile» rencontre bien, à un moment ou à un autre, chacun des individus qui l'entourent, «mais il n'a avec eux aucune liaison organique (…). Nous ne savons pas comment désigner l'unité particulière de cette situation, sinon en disant qu'elle comporte une dimension de distance et une dimension de proximité». Or, en fin de séjour, Michèle construit sa «position» de manière différente:

Elle se situe à proximité psychique et physique	Des gens de l'Auberge: «je me plonge dans la société française»

Enfin, la «position» construite par Michèle comme devant être la sienne dans l'avenir peut être résumée ainsi:

Elle souhaite maintenir une proximité psychique	Vis-à-vis de l'Auberge: «Je continuerai à entendre les rires des gens et leurs voix comme des échos, même après que je sois partie de Foussais-Payré».

Comment ce renversement est-il possible? En fixant par les mots son séjour en France dans un continuum biographique («pendant tout le reste de ma vie»), Michèle construit implicitement un événement. L'événement qui fait rupture, marquant un avant et un après, est son stage à l'Auberge. C'est d'ailleurs à ce titre qu'il est appelé à s'inscrire dans sa mémoire et à devenir

un souvenir. Le souvenir est d'ores et déjà la catégorie sémantique dans laquelle cette proximité avec les gens de l'Auberge peut être non plus vécue mais *imaginée*. L'éloignement physique, le départ n'annihileront donc pas ce vécu: il a déjà sa place dans l'imaginaire de Michèle. C'est ici *le travail* en ce qu'il relie le corps au langage dans l'action et l'interaction (servir, être utile, être avec, être ensemble) qui a contribué à inscrire le séjour linguistique dans le cours de la vie et dans l'imaginaire de Michèle.

Dans cet article, nous avons analysé une expérience de contact interlinguistique et interculturel étayée sur des productions langagières autobiographiques. La réalisation de ces biographies langagières et l'activation des ressources créatrices des deux apprenants ont contribué à mettre en mouvement un imaginaire de soi vers d'autres identifications possibles, probables, désirées… parfois figées dans des constructions culturelles antérieures (Molinié 2000a; 2000b). Ceci dans un cadre orientant l'apprenant vers la possibilité d'un développement personnalisé de son projet de contact selon une démarche holistique (Deprez 1996, 156-157), lui permettant de penser globalement ce qui, chez lui, entre en contact avec différentes composantes de l'altérité, par l'accès aux signes, aux mots d'autres mondes culturels: de l'Auberge au théâtre de Ionesco… Au fil de ces textes, le séjour lui-même devient une histoire dans laquelle l'apprenant apprend d'une manière non scolastique et où son corps (mis en scène et filmé, transfiguré par une métaphore, etc.) occupe une place visible. Ce constat offre un éclairage complémentaire sur la capacité qu'ont Allan et Michèle d'établir des liens entre la réflexion intellectuelle, l'émotion, le langage et l'action pour tenter de construire, chacun à sa manière, ce que nous nommerions volontiers un *bilinguisme congruent*.

BIBLIOGRAPHIE

Bastide, R. (1968). Acculturation. In: *Encyclopaedia universalis*. Paris: Encyclopaedia universalis France, vol. 1, 102-107.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Editions de Minuit.

Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *AILE* 7, 155-180.

Grandcolas, B. & Vasseur, M.-T. (1997). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant, Réflexions interactives pour la formation*. Socrates/lingua Action A n° 25043-CP-2-97-FR-LINGUA-LA.

Ionesco, E. (1959). *Rhinocéros*. Paris: Gallimard.

Jacques, F. (1983). *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier Montaigne.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques, dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.

Levy, A. (2001). Introduction au colloque *Actualités de la recherche-action,* 8-10 mars 2001. Paris: Centre International de Recherche, Formation et Intervention psychosociologique (CIRFIP).

Molinié, M. (1997). Trajectoires sociales et mobilités culturelles: une approche autobiographique. In: Marquillo, M. (dir.). *Ecritures et textes d'aujourd'hui*. *Les Cahiers du français contemporain* 4, OPHRYS/E.N.S. 263-287.

Molinié, M. (2000a). Ecrire son histoire pour penser la culture. *Education permanente* 142, 133-147.

Molinié, M. (2000b). Réflexivité socio-historique en contexte d'acquisition de langue étrangère. In: Leray, Ch. & Bouchard, C. (dir). *Histoires de vie et dynamiques langagières*. *Cahiers de sociolinguistique* 5, 175-185.

Simmel, G. (1922). Digressions sur l'étranger. In: Grafmeyer, Y. & Joseph, I. (éds.). *L'Ecole de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine.* Paris: Aubier 1979, 53-59.

Trevise, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 1*,* 87-107.

Vasseur, M.-T. & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue, réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE* 8*,* 61-71.

Véronique, D. (1994). Quel profil d'apprenant? Réflexions méthodologiques. *AILE* 4, 109-129.

Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant (1979). Paris: Presses Universitaires de France.

Ursicin G.G. Derungs,
Lust e laid ded esser Romontschs[1]

Ursicin G. G. Derungs, 1935 im surselvischen Dorf Vella geboren, hat in Rom Philosophie und Theologie studiert. Er unterrichtete von 1961-1970 am Gymnasium Mustér, war von 1970-1975 als Theologieprofessor an der benediktinischen Universität Sant'Anselmo in Rom tätig und danach als Gynmasiallehrer an der Schweizerschule in Mailand. Seit 1962 publiziert er Artikel in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften und ist als Übersetzer tätig. Publikationen: Il saltar dols morts *(Tschespet 54) sowie* Il cavalut verd *(Porclas 1, 1988) und* La petta de spigias *(Porclas 2, 1998). Im Frühjahr 2003 erscheint bei De l'Air Vevey* Le poulain vert *in französischer Übersetzung.*

Sco biars auters sun è jeu naschius en in vitg romontsch cul romontsch sco lugatg-mumma. Quei ei en sesez nuot aparti, ni in privilegi ni zatgei auter. Sch'ins vul alzar in tec ils tuns san ins dir ch'ei seigi in destin, e sch'ins vul esser solemns san ins trer neunavon Muoth[2] e dir ch'ei seigi in «truament». Quels tuns empau patetics vegnan meinsvart duvrai e signaliseschan da miu maniar in cert malengasi, ina relaziun buca diltut sereina ch'il Romontsch, silmeins quel dell'«elita», ha cun siu «esser Romontschs». A tgei Tudestg che scriva sur de sias experientschas vegness ei endamen de tematisar sco problem siu «esser Tudestgs» (el senn linguistic dil plaid)? Pil Romontsch che studegia fa il romontsch part de sia biografia; el sesenta beinprest «auters», perquei ch'el frunta baul e spert sil cunfin geografic, linguistic, professiunal e social de siu lungatg-mumma. El po reagar cun esser faulsamein loschs ded esser Romontschs ni recliamein deprimius de quei – ni cun ir sur omisduas pusseivladads o e viver sia realitad e sias limitas en moda nuncumplicada, spostond si'attenziun sin aspects pli constructivs della veta.

Vella ei oz aunc in vitg romontsch (sch'ins abstrahescha dal lungatg tudestg en documents ufficials ni ellas offertas e quens de mistergners), era quei denton ils onns de mi'affonza aunc pli fetg. Oz damogna mintgin bein ni mal è siu tudestg, lu er'il tudestg per biars veramein aunc in lungatg jester. En famiglia era il romontsch naturals – empau cugl accent della Foppa neu da mia mumma. Baul denton havein nus giu per pli ditg sco fumitgasa l'Eugenia, ina eccellenta persuna d'anoragiu cun la quala jeu hai empriu miu emprem tudestg, secapescha il dialect. Cu igl ei stau ded ir a scola e d'emprender leu il lungatg de scartira ha ei dau in'emprema, cuorta desorientaziun. Pertgei emprendevan nus en scola che fiug vegli dir *Feuer*, cu noss'Eugenia scheva *Füür*? La tensiun de star denter dus romontschs (quel de Vella e quel de Glion) e dus tudestgs (il dialect e quel de scartira) astga denton buca vegnir exagerada. Probablamein ei quei, schebi en dimensiuns pli pintgas, in'experientscha de scadin affon che senta ch'ins plaida auter en famiglia che quei ch'el auda en scola ni oz ella televisiun.

[...]

Il sempel pievel (sa tgei che quei ei?) ha en general ina relaziun nuncumplicada cul romontsch ton sco cul tudestg; l'acceptanza – per duvrar in plaid en moda – ei gronda viers omisduas varts. Ei tschontschan romontsch senza problems (naturalmein humans,

---

1 Derungs, Ursicin G.G., *Lust e lad ded esser Romontschs*, in: *La petta de spigias: Notizias autobiograficas*, Ediziun digl autur PORCLAS 2, 1998 p. 163-164 & 173-175.

2 Romanischer Dichter des 19. Jahrhunderts.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

buca grammaticals) e tschontschan tudestg senza problems, e sch'igl ei necessari mischeidan ei omisdus. Grazia ad els oravontut ei il romontsch insumma auc vivs, vivs per forza d'inerzia. Tier tgi che studegia ni ei studegiaus ei la relaziun cugl agen lungatg-mumma buca schi immediata e saunamein naiva. Il studegiau ni studegiont frunta prest sils cunfins objectivs de siu lungatg-mumma, cunfins buca «de principi» mobein factics che vegnan neu dal svilup particular dil romontsch e da sia funcziun sociala ella historia: la funcziun dil lungatg vegneva repartgida dals Romontschs sil romontsch e sil tudestg aschia ch'il romontsch veva de «funcziunar» mo per spartas relativamein circumscrettas: veta purila, artigianala, religiusa, familiara ed – en dimensiuns limitadas – ella veta publica. Per tut igl auter «furneva» il tudestg siu instrumentari linguistic ensemen cun quei che fuva «ufficial» e tut ils beins de consum ch'han plaun e plaun era fatg queida a nus. Ed ils Romontschs ein sesurvi. Ils beins vegnevan e vegnan furni ad els «franco domizil» cun lungatg (tudestg) e tut. Il vocabulari romontsch per las caussas novas vegneva pér pli tard, cu il tudestg era daditg sefatgs de casa, e paradoxalmein vevan las novas expressiuns romontschas il téf ded jester. Quei che caracterisescha il schinumnau studegiau ei denton era ina certa «schientscha culturala», slargiada ils davos tschien onns era al lungatg-mumma ed eba sesviluppada alla schientscha dell'«identitad romontscha». Mo paradoxalmein ei quella schientscha d'«identitad» buca ton la schientscha de sauna e nunevitabla contaminaziun, mobein d'in disvari; disvari denter realitad romontscha cun ses cunfins ed ils ideals culturals. Ideals ein aber en in cert senn adina exagerai. Els tiranniseschan. Ed enstagl de far ord ils tirans sempels concitadins, aduran ins els mo aunc pli fetg. Cheutras daventa il disvari mo aunc pli gronds e la cunscienzia pli schliatta. Ins less bugen aber sa buc, ni silmeins buc avunda. Pil romontsch tonscha ei buca dapertut. El ei sc'ina cozza memia cuorta e memia stretga. E tiel tudestg po el, il Romontsch, buc adina tonscher, u che sia bratscha ei memia cuorta ni la cozza memia lunsch naven. Aschia sesenta el linguisticamein (e muort l'impurtonza forsa exagerada ch'ins ha dau al lungatg-mumma cul «staisidefenda»[3]) era humanmein denter sutgas e bauns. Ins emprova pia de rimnar la tocca schi bein sco pusseivel ni d'ignorar ella e far sco sche la vischala fuss aunc entira. Ins sa prender refugi ell'identitad verbala, recitada ni cantada, magari en quater vusch (*Romontsch, romontsch ei nies lungatg* etcetera), ni festivada e declamada: la Romania[4] d'antruras cun sias radunonzas e fiastas era in ambient particularmein favoreivel per talas caschadas verbalas. Mo cun quei vegn il romontsch dil Romontsch buca megliers e siu tudestg il bia aunc menders. Ins s'exprima en in tudestg cultivau e scriva in romontsch forsa perdert, aber negligiu; emporta nuot, pertgei tier l'identitad romontscha s'auda ei è d'exhibir in lungatg-mumma de malencurada – schon per survegnir las duidas subvenziuns. L'identitad dil Romontsch consista oravontut enten scriver e plidar tudestg sche pusseivel aschia che negin sefetschi en ch'el seigi Romontschs. Nuot sa metter en crisa sia schienscha pli fetg ch'in sbagl de casus el tudestg. Daco duessen nus sesmarvegliar, sche talas malsegirezias persunalas e structuralas inspireschan pauca stema e respect pil romontsch da vart de nos partenaris tudestgs? Essan nus gie ils emprems che vein ina relaziun, per dir pauc, malguessa cun nies lungatg-mumma, sche nus vegnin cotschens tochen si davos las ureglias pervia d'in artechel sbagliau el lungatg jester. Empau raschun ha Muoth cun siu «risguard pretenda»; mo che quei risguard ston ils Romontschs pretender il pli emprem da sesez. Lu denton era dals auters. Nus stuein saver che nus quintein pauc ni nuot, e sche nus sedefendin buc – hofliamein, aber è fermamein – vegnin nus emblidai ni tractai sco *quantité négligeable*, senza malart secapescha, aber quei ei buc ina consolaziun.

---

3 Zitat aus Gedicht von Muoth.

4 Regionale Vereinigung zur Förderung des Romanischen. Gebiet: Surselva.

L'entretien directif comme lieu de représentation du monde. Mobilisation de ressources biographiques et conversationalisation

Nicolas PEPIN
Universität Basel, Romanisches Seminar, Stapfelberg 7-9, CH-4057 Basel;
nicolas.pepin@unibas.ch

Drei wesentliche Komponenten der Versprachlichung sozialer Repräsentationen sind die Beschreibung, die Kategorisierung und die Subjektivierung des Ausdrucks. In direktiven Forschungsinterviews nun können diese drei Komponenten nur bedingt realisiert werden. Beschreibungen sind in der standardisierten Form des direktiven Interviews seitens der Befragten nicht vorgesehen; sie finden sich höchstens im Fragebogen, wo sie die Weltsicht des Untersuchers ausdrücken. Der Fragebogen ist es auch, der die im Interview relevanten Kategorien aktiviert und den Rahmen für den subjektiven Ausdruck von Identität absteckt. Dennoch gibt es Verfahren der Konversationalisierung von Forschungsinterviews. Dieser Beitrag versucht die Strategien aufzuzeigen, mit welchen Teilnehmer sich von den im Fragebogen vorgegebenen Kategorien distanzieren, Beschreibungen produzieren und darauf als soziale Subjekte Bezug nehmen. Dabei kommt biographischen Ressourcen besondere Bedeutung zu.

1. Introduction

Cet article se veut un apport réflexif à la notion de ressource biographique, à partir d'entretiens d'enquête directifs conçus à la fois comme situation sociale et comme mode d'investigation scientifique.

Dans ce cadre, on abordera les biographies à partir des représentations sociales, dont trois dimensions essentielles sont la description, la catégorisation et la prise en charge par le sujet. Or, dans les entretiens d'enquête directifs, ces trois dimensions ont un statut restreint. En effet, la description est une activité non privilégiée par la forme standardisée de l'entretien directif; elle se limite généralement à la vision du monde proposée aux *répondants* par le questionnaire. C'est également le questionnaire qui active les catégories et les catégorisations à l'oeuvre dans de tels entretiens. Enfin, l'expression du sujet est conditionnée et prise en charge par le questionnaire. Pourtant, l'observation montre l'existence de procédures de conversationalisation des entretiens.

On essaiera de montrer quelques-unes des stratégies utilisées par les participants pour *faire leur biographie*, pour se distancer des catégories du questionnaire, produire de la description et s'y inscrire comme sujets sociaux. Plus précisément, comment les *répondants* prennent-ils en charge une représentation du monde élaborée en contexte en produisant une version de *leur* identité

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

sociale qui tient compte du questionnaire ou des procédés pratiques de gestion de l’entretien mis en place par le *questionneur*, mais n’est pas entièrement phagocytée par ceux-ci. Dans cette perspective, on s’attachera en particulier aux ressources de type biographique qui investissent ces lieux de conversationalisation des entretiens directifs.

2. La technique de l’entretien directif dans une recherche sociolinguistique

Il y a quelques années, j’ai travaillé[1] sur les représentations linguistiques d’une famille établie dans le canton de Neuchâtel (CH) en utilisant, parmi d’autres, une technique d’entretien qui s’apparente à un guidage thématique et conversationnel fort de l’interaction. Cette technique, dont rend compte l’expression d’entretien directif que j’emploie dans cet article, se caractérise entre autres par le fait que la progression topicale est fixée par le *questionneur* (en tant que porte-voix du questionnaire), que les consignes de travail données en début d’entretien proposent un rôle interactif très restreint aux *répondants*, essentiellement réactif (approuver ou refuser telle formulation portant un jugement de valeurs sur des collections du type: communauté, langue, pays, etc.; répondre positivement ou négativement; etc.), par une forte décontextualisation des énoncés, par la précatégorisation et la préformulation des réponses dans nombre de questions, par un contrôle constant des contributions des *répondants*, par un rappel régulier des consignes, par la succession de questions qui n’ont pas de lien «naturel» entre elles[2], etc. Ce type d’entretien s’apparente, transposés à l’oral, aux questionnaires sociolinguistiques qui sont parfois envoyés à des informateurs sélectionnés sur des bases statistiques, afin de comparer des données présentant le même format et les mêmes caractéristiques idéales[3]. J’ai pour ma part adapté le questionnaire établi par Singy (1996) pour des Vaudois (en modifiant par exemple la centration sur les catégories liées à *Vaud* par une centration sur

1 *Entre identité et altérité: quelques représentations linguistiques d’une famille de Suisse romande*. Mémoire de licence non publié. Centre de Dialectologie, Université de Neuchâtel. *Cf.* Pepin (2000).

2 Grice (1975, 45) note que «our talk exchanges do not normally consist of a succession of disconnected remarks, and would not be rational if they did».

3 Cette transposition ne se réduit pas à une simple oralisation, *cf.* Mondada (1998b).

Neuchâtel), pour guider, en tant que *questionneur* (noté L0 dans les transcriptions), les entretiens[4].

3. L'entretien directif comme lieu de représentation du monde

En considérant la conversation comme lieu privilégié de représentation du monde (qui s'assimile pour moi à sa description en contexte[5] et renvoie à la réalisation en situation de l'identité des participants), on est tout de suite amené à se poser la question suivante: l'entretien directif[6] tel que présenté plus haut relève-t-il de la conversation? La réponse n'est pas donnée d'avance. Si l'on entend par conversation n'importe quel événement interactif, de quelque nature qu'il soit, on répondra affirmativement à cette question. Mais si l'on entend par conversation, la conversation quotidienne, ordinaire, et ses caractéristiques générales d'accomplissement, on devra alors définir l'entretien directif comme un type très restrictif de conversation, dont le caractère institutionnel sera sans doute mis en évidence pour expliquer que la participation au sens et à la dynamique de l'événement obéissent à des règles particulières.

Le caractère institutionnel de l'entretien est avant tout institué par les règles explicitement énoncées au début et pendant l'entretien par celui qui endosse le rôle de *questionneur* et accompli par la réalisation collaborative de caractéristiques mutuellement reconnaissables. La dimension interactive présente pourtant des aspects de conversationalisation qui agissent non seulement sur le déroulement de l'entretien (en y inscrivant des séquences qui «dérangent» sa structure de genre et contribuent à «dégrader» sa nature institutionnelle), mais aussi sur l'identité sociale des participants et sur la représentation du monde qu'elle contribue à élaborer.

On partira de l'observation que dans ce que l'on nomme «entretien directif» se produit une tension entre une tendance à la standardisation (ou si l'on préfère à l'institutionalisation) de l'entretien dans le déroulement prévu et organisé par le questionnaire et une tendance à sa conversationalisation (au sens où des caractéristiques organiques de la conversation libre quotidienne, *a priori* ab-

---

4 L0 est à la fois le questionneur et le chercheur; ces entretiens se sont déroulés à la fin de mon «terrain», qui a duré 18 mois. Ce sont là deux aspects inhabituels des entretiens directifs, qui ont évidemment des conséquences sur les rôles pris en charge par les participants.

5 *Cf.* Mondada (1998a).

6 Pour une description conversationaliste, on consultera Houtkoop-Steenstra (2000, en particulier 1-153).

sentes de l'entretien directif, y apparaissent), tendance dans laquelle la description par exemple joue un rôle important.

3.1. Le format standardisé…

La tâche principale dans un entretien de type directif revient à répondre affirmativement ou négativement à une question. L'exemple a) permet d'illustrer un cas standardisé d'interaction, prévu et impliqué par le questionnaire et correspondant aux consignes produites par L0 en début d'entretien[7]:

a)

1. L0 est-ce que d'après toi Charles on peut reconnaître un Neuchâtelois à sa façon
2. de parler/
3. L1 (1 sec.) oui
4. L0 d'accord\

Une telle séquence s'inscrit dans et réalise un cheminement prévu par le questionnaire écrit qui se trouve devant les yeux de L0 sur la table entre L1 et L0 (cheminement qui n'est pas connu de L1). La réponse de L1 renvoie à une grille du type *oui*, *non*, *je ne sais pas* qui est parfois explicitée dans la question; elle est soumise à l'évaluation explicite de L0 (ligne 4). Celle-ci porte sur l'ensemble de la séquence, en manifestant simultanément sa clôture et le passage potentiel à la séquence suivante, créant par là même une unité structurelle des entretiens directifs. On nomme cette séquence-type *prototype sequence* ou *norm sequence* (Houtkoop-Steenstra 2000, 17). Dans la séquence-type (dont le format sera dit standardisé), les dimensions descriptive et catégorisante ne relèvent pas de L1, mais sont supportées uniquement par L0, en tant que porte-voix (L0, en principe, ne fait qu'oraliser le questionnaire).

3.2. …et son élargissement conversationnel

L'extrait b) permet d'illustrer brièvement la notion d'élargissement conversationnel.

b)

1. L0 est-ce que tu penses que le jugement que portent les Neuchâtelois donc je
2. parle là du canton. euh par rapport aux aux Vaudois il est: (2 sec.) je prends
3. l'e- les Vaudois mais ça pourrait être autre chose (mhmh). est-ce qu'il est

---

7 Les transcriptions sont orthographiques. On trouve les conventions en annexe. Les noms de personne ont été modifiés. Sauf indication contraire, L1, dans cet article, est toujours celui que je nomme Charles en a).

4. plutôt négatif ou positif/.. sur le parler vaudois/
5. L1 (2 sec.) il y a une petite pointe d'ironie. je pense
6. L0 tu penses/ ouais
7. L1 ouais
8. L0 d'accord

La question de L0 (lignes 1-4) constitue en soi un élargissement, du fait de la présence d'un commentaire métalinguistique (précision sur la portée du lexème «Neuchâtelois»), d'un commentaire référentiel («je prends les Vaudois mais ça pourrait être autre chose»), de problèmes de formulation (rupture dans la linéarité de la question, troncation, etc.), de recatégorisation (jugement par rapport aux Vaudois > jugement sur le parler vaudois[8]).

La réponse de L1 (ligne 5) contient aussi des éléments qui ne s'accordent pas au format standardisé. En effet, du point de vue de la séquence-type, la réponse attendue tiendrait dans l'alternative «positif» ou «négatif» ou pourrait encore se réaliser par une formulation du type *je ne sais pas*. En fait, L1 propose une réponse qui, tout en respectant la catégorisation posée par L0, présente un léger décalage créé par son interprétation en termes d'ironie. De plus, l'emploi de «je pense» subjective l'énoncé et lui donne une modalité inexistante dans le format standardisé[9].

Un autre aspect de l'élargissement conversationnel intègre une paire adjacente supplémentaire (lignes 6-7), qui est liée au décalage institué par L1. La répétition sous forme interrogative semble montrer une hésitation de L0 quant à la portée de la catégorisation de la réponse de L1 et à ses implications structurelles. Le «ouais» semble résoudre cette hésitation et accepter la catégorisation de L1. Du point de vue interactionnel, ce segment révèle rétroactivement le caractère adéquat de la réponse de L1 quant à la tâche en cours; adéquation confirmée par l'évaluation finale de L0 (ligne 8).

La conversationalisation à l'oeuvre dans cette séquence est donc clairement un processus collaboratif produit dans le déroulement de l'entretien.

---

8 La formulation du questionnaire est «pensez-vous que le jugement des Neuchâtelois sur le parler des Vaudois est plutôt positif, négatif ou neutre?». On notera ainsi que la formulation de L0 inverse les évaluateurs «positif» et «négatif» et omet «neutre»… On ajoutera encore que le tutoiement, qui n'existe pas dans le questionnaire, participe vraisemblablement aussi de l'élargissement conversationnel.

9 Il s'agit d'une forme légère de subjectivation qui est généralement institutionalisée par le questionneur qui, dans les recherches quantitatives, l'assimile à la réponse attendue et note une croix en face de la formulation la plus adéquate du questionnaire. Que noter ici: positif, négatif, neutre, je ne sais pas?

4. Mobilisation de ressources biographiques

Comme on l’a vu plus haut, il existe un but commun aux participants à l’entretien, qui consiste à élaborer une version du monde qui s’articule aux *a priori* du questionnaire et intègre les descriptions et (re)catégorisations produites en contexte par L1 en coordination avec L0[10]. Sachant que ce sont *in fine* les représentations de L1 qui sont l’objectif du chercheur, cela présuppose que les participants à la situation d’entretien peuvent réaliser une identité qui n’est pas circonscrite à la grille du questionnaire et qu’il existe des moyens pour ce faire. Ainsi, les procédés de description, de (re)catégorisation, de subjectivation[11], dans lesquels les ressources biographiques tiennent une place importante, participent de la modification du statut de l’entretien; en cela, les ressources biographiques sont au coeur de l’élaboration sociale de l’identité.

Certains poseront alors la question de savoir si l’entretien directif est biographique, au sens de «être narratif». Je crois, pour ma part, qu’une telle formulation ne peut être retenue. En effet, la problématique change si l’on considère, comme c’est généralement le cas en analyse conversationnelle, que la dimension biographique d’un entretien d’enquête, comme de toute forme de conversation, constitue un accomplissement de l’interaction, en ce que c’est l’emploi en contexte de certains moyens linguistiques et conversationnels qui rendent reconnaissables et, en même temps, réalisent *on-line* le caractère biographique de l’interaction. Ces moyens peuvent relever de la narration[12], mais pas nécessairement.

Le chercheur portera donc son attention sur les séquences présentant des traces de mention biographique, en particulier les séquences où le *répondant* sort du rôle dans lequel il était confiné pour refuser une catégorisation, proposer une description, argumenter une évaluation, révélant une inscription et une prise en charge énonciatives qui peuvent être absentes du reste de l’entretien. On s’intéressera évidemment avec autant d’attention aux séquences où c’est le rôle de *questionneur* qui se modifie et se rapproche de

---

10 Si tel n’était pas le cas, les entretiens ne seraient somme toute qu’un passe-temps assez ennuyeux… Cet objectif commun n’est pas donné; il est négocié localement dans l’échange au fur et à mesure de son déroulement. La négociation se prolonge d’ailleurs dans les séquences de préclôture, que l’on ne peut considérer extérieures à l’entretien.

11 Ce terme recouvre différentes réalités pratiques, comme la prise en charge énonciative, la modalisation, etc.

12 Au sens de *story-telling* de Sacks (1992, en particulier le second volume).

celui d'*intervieweur*[13]. Dans la suite de cet article, je pointe quelques-uns des multiples aspects de la mobilisation de ressources biographiques.

4.1. La recatégorisation

L'extrait c) illustre un cas d'utilisation de ressources biographiques dans une tâche de catégorisation (dans cet extrait, L1 est le fils de Charles).

c)

1. L0 je vais te demander si tu connais ces accents (2 sec.) et tu vas me dire
2. oui ou non simplement. l'accent marseillais/... c'est un accent que tu connais/
3. L1 .ouais (*haussement d'épaules et moue*)
4. L0 bruxellois
5. L1 ouais... enfin: belge:
6. L0 parisien/
7. L1 oui
8. (1 sec.)
9. L0 québécois/
10. L1 oui
11. L0 lausannois/
12. L1 (3 sec.) ah: euh vaudois oui mais lausannois non

Dans cette séquence, la tâche consiste en une reconnaissance catégorielle; elle est présentée par L0 au début de l'extrait. Celui-ci enchaîne immédiatement sur la tâche après avoir formulé les consignes (lignes 1-2).

A la ligne 3, L1 emploie un «ouais» qui ne peut être considéré comme une variante de «oui», du fait de la brève pause, du haussement d'épaules et de la moue qui semblent exprimer le caractère approximatif de la réponse. A la ligne 5, «ouais» est suivi d'un redimensionnement de la catégorie posée par L0 (*bruxellois>belge*). Au contraire, les deux catégories suivantes (*parisien* et *québécois*) sont clairement et directement acceptées. La dernière paire de la séquence (lignes 11-12) montre aussi une recatégorisation du même type que *bruxellois>belge*. Dans les deux cas, en effet, la catégorie est remplacée par une catégorie liée de niveau supérieur[14]. La différence tient en ce que L1 rejette «lausannois» pour «vaudois», alors qu'il ne fait que redimensioner la catégorie *accent bruxellois* en *accent belge*. C'est pourquoi j'assimile «ouais»

---

13 En référence aux entretiens nommés semi-directifs ou aux in-depth interviews, *cf.* par exemple Miller & Glassner (1997).

14 L1 remplace la catégorie accent de ville par accent de canton (ou respectivement de pays). On notera par ailleurs que parisien et québécois peuvent tous deux être interprétés comme relevant des catégories accent de région ou respectivement de pays. Il semble dans cette perspective que marseillais, qui ne conduit pas à une reformulation mais provoque cependant une hésitation, ait un statut ambigu.

à un marqueur d’(in)adéquation partielle, qui peut ou non être suivi d’une recatégorisation.

Comme on l’a vu, à la ligne 12, L1 use d’un mode de formulation plus explicite, avec reprise, rejet et substitution de la catégorie posée par L0, dans une forme de type *x oui, mais y non* qui manifeste, à mon sens, une prise en charge subjective plus forte. En effet, le dernier tour de parole de L1 représente une remise en cause locale forte du questionnaire. Si, d’une manière générale, toute recatégorisation pose un problème pour le traitement post-interactif des données, sous cette forme elle constitue, de plus, une menace potentielle pour la relation d’entretien, en ce que L0 peut se sentir pris à partie dans son rôle de représentant du questionnaire[15].

La subjectivation[16] manifestée par L1 dans cette séquence est ainsi liée à la recatégorisation et à ses formulations. Pour le dire de manière simplifiée, on observe quatre degrés: «oui» représente l’accord; «ouais» marque une (in)adéquation partielle de la version du monde proposée par le questionnaire, mais ne la réélabore pas; «ouais» suivi d’une recatégorisation articulée par un segment du type «enfin» (ligne 5) marque un redimensionnement de la catégorie où L1 réélabore une version du monde plus adéquate, coordonnée à la version du questionnaire; enfin, le type *x oui, mais y non* refuse la représentation du monde formulée par le questionnaire et la remplace par la propre version de L1. Les recatégorisations à l’oeuvre dans cette séquence (en particulier la dernière) constituent une prise de possession réelle de L1 sur la représentation en cours de son identité sociale.

Ces procédures de subjectivation, qui sont structurelles de la tâche mais peuvent se produire dans des contextes conversationnels autres, semblent ainsi s’assimiler, sans qu’il ne soit jamais fait référence à un événement, à des ressources biographiques de L1, entendues comme moyens élaborés *in situ* pour gérer l’identité du locuteur. Ces moyens peuvent être considérés comme des ressources biographiques en ce qu’ils jouent un rôle dans la réalisation d’éventuels événements descriptifs-narratifs liés à la constitution de la biographie dans le cours de l’entretien. En d’autres termes, ils créent les conditions de la conversationalisation de ce dernier, tout en pointant la sphère biographique et en (ré)ajustant des catégories liées à celle-ci.

---

15 Et effectivement, il arrive fréquemment que dans des cas analogues, les questionneurs précisent ou rappellent leur statut de porte-voix et non de porte-parole, se désolidarisant ainsi du chercheur et désengageant leur responsabilité envers le questionnaire.

16 Ici entendue comme modalisation.

4.2. Les dimensions émotionnelle et relationnelle

4.2.1. *it's a joke

La mobilisation d'éléments biographiques dans le cadre de l'entretien directif peut être une manière d'en modifier les statuts institutionnel et conversationnel, en créant une connivence et en introduisant une charge émotionnelle dans l'interaction. L'extrait d) permet d'illustrer ce point.

d)

1.	L0	est-ce que tu penses qu'il y a des endroits où l'on parle mieux le français
2.		qu'ailleurs/
3.	L1	(1 sec.) à l'université (rires) non euh:.. euh attends donc parmi. en voyageant
4.		un peu euh (2 sec.) ouais j-
5.	L0	plutôt oui quand même/
6.	L1	oui je pense

Le segment «à l'université» (ligne 3), qui représente la première réponse de L1, m'intéresse en ce qu'il provoque les rires simultanés de L0 et L1. Il mobilise de manière condensée une ressource qui s'intègre à l'unité structurelle du format standardisé et fonctionne comme pointeur de la sphère affective, dont la spécificité paraît d'ailleurs en grande partie indéterminée[17]. La charge émotionnelle se cristallise dans ces rires simultanés qui rendent visible le décalage institué par la réponse de L1. Le segment qui suit immédiatement («non euh euh attends») montre clairement le statut de plaisanterie de la première formulation et manifeste que L1 va produire un segment supplémentaire qu'il faudra considérer comme la réponse-en-vue-du-questionnaire.

Qu'un tel énoncé renvoie à un dire précédemment formulé dans cet entretien, à un autre entretien, à une expérience commune ou à un stéréotype fonctionnel pour L1 et L0, voilà un fait que l'analyste ne peut trancher[18]. Mais quoi qu'il en soit, expérience commune pré-existante à l'entretien, rappel d'un événement de l'entretien, partage d'un savoir socio-procédural en vigueur dans une relation (savoir biographique par définition), tous ces cas relèvent pour moi de la notion large de ressource biographique.

---

17 Dans les termes de Drescher (2001, 190), on dira que «the affect keys indicate primarily the relevance of the affective dimension, but not necessarily a specific emotion».

18 On peut par contre remarquer qu'à presque chacune de nos rencontres, durant les 18 mois qu'a duré cette recherche, Charles et moi-même avons évoqué nos passages respectifs à l'uni comme un thème récurrent de notre relation.

4.2.2. «disons ben deux vignerons qui se rencontrent»

La convocation d’une ressource biographique peut aussi être l’oeuvre du *questionneur*. L’extrait e) montre comment L0 se trouve pris dans un élargissement du format standardisé et convoque la sphère biographique du *répondant* pour permettre l’aboutissement de la séquence en fonction dudit format. Se modifie par là même la dimension relationnelle de l’entretien.

e)

1. L0 face à un Français euh face à un Français qui a la même profession.. est
2. ce que tu penses qu’un Romand se sent euh: linguistiquement parlant.
3. plutôt en état d’égalité d’infériorité ou de supériorité/.. un Romand par rapport
4. à un Français
5. L1 qui postulerait pour une profession en France/ ou en Suisse/
6. L0 disons ben deux vignerons qui se rencontrent. un Suisse et un Français.
7. est-ce que le Suisse (mhmh) est-ce que le Romand se sent: linguistiquement
8. en situation d’infériorité/.. par exemple
9. L1 non. je je ne pense pas enfin je j’ai vécu des rencontres avec des Français
10. euh. les Bourgignons. aussi ont une manière de parler qui. mais (1 sec.)
11. mais c’est vrai que euh si dans une rencontre: professionnelle. où il n’y a que.
12. où il n’y a que des Français et un ou deux Romands euh enfin le Romand qui
13. prend la parole moi je l’entends.. je je l’entends quoi

Une séquence latérale est ouverte (ligne 5) dans un tour coénoncé (Jeanneret, 1999) dans lequel le *répondant* demande une précision (demande qui n’est donc pas détachée syntaxiquement de la formulation de L0). L0 mobilise alors une ressource de la biographie de L1 et la fictionalise («disons ben deux vignerons qui se rencontrent») en s’appuyant sur le matériel catégoriel mis en place par L1 à la ligne 5; puis, il reformule brièvement la question initiale par un procédé qui évite l’énumération exhaustive des évaluateurs («par exemple»), tout en recatégorisant *Suisse* par *Romand*, catégorie posée par le questionnaire. L1 refuse (ligne 9: «non je ne pense pas») la catégorisation proposée par L0, puis s’inscrit explicitement dans la fiction propulsée par ce dernier pour développer une description dans laquelle il manifeste sa subjectivité et qui s’articule à la catégorisation refusée (par l’emploi de «enfin»), mais qui n’implique aucun jugement de valeur et use d’autres catégories.

5. Fictionalisation et racontabilité

5.1. La fictionalisation[19]

Le terme de fictionalisation que j'ai employé pour commenter l'extrait e) renvoie à des procédés qui sont mis en oeuvre par les interactants pour mener à bien les activités ou tâches dans lesquelles ils sont inscrits. La fictionalisation est un procédé complexe, qui convoque un matériel narratif qu'elle peut évoquer de façon très condensée ou développer à la manière d'un récit. Dans les entretiens directifs, la fictionalisation reste généralement peu développée. Elle émerge comme procédure liée aux rôles pris en charge par les participants, ainsi qu'au déroulement de l'interaction, et se trouve mobilisée dans une perturbation du format standardisé. Elle se réalise dans la projection sur le *floor* conversationnel d'une situation précise ou d'un type de situation et incorpore sa description dans la sphère constituée dans et par l'entretien.

Dans l'extrait e), on constate que le procédé de fictionalisation n'est pas indépendant de la question initiale; en effet, aux lignes 1 à 4, L0 pose les bases catégorielles à partir desquelles la séquence se développe. La demande de précision de L1 (ligne 5) propose un ancrage fictionnel qui n'est pas inclus dans la question initiale (*postulation*). L0 organise alors *on-line* une nouvelle version de la question, en convoquant une ressource biographique du *répondant* (en actualisant la collection *profession* par la catégorie *vigneron*) et en la fictionalisant («disons ben deux vignerons qui se rencontrent»). La réponse de L1 s'organise alors en deux temps. Premier temps: le segment «non je ne pense pas» réalise une réponse de format standardisé. Second temps (lignes 9-13): L1 développe un segment, articulé à ce qui précède par «enfin», qui conduit à élargir à nouveau la séquence. La fictionalisation consiste ici dans un bref développement descriptif-narratif d'un type d'événement ou de situation qui dilue et dynamise la réponse négative de la ligne 9. Cette fictionalisation instruit une procédure de subjectivation de l'entretien d'où émerge une version plus réaliste du monde; où la catégorisation en termes d'insécurité linguistique dans le questionnaire (que L0 gère en sa qualité de *questionneur*), qui est d'abord rejetée par L1, induit une catégorisation liée en termes de «manière de parler»; et où les ressources fictionnelles orientent plus finement le discours du *répondant*, en particulier en authentifiant des catégories absentes du questionnaire (*Bourguignon*).

---

19 J'emprunte le terme à Bergmann (1994), mais avec une valeur différente.

5.2. Racontabilité

La fictionalisation est un moyen de mobiliser du matériel biographique et de le projeter sur la scène de l’entretien. Elle a à voir avec ce que Labov (1997) nomme la racontabilité (*reportability*), qui est liée à l’évaluation de la situation. En tenant compte du caractère séquentiel et interactif de la narration, ce qui est digne d’être raconté dépend de la situation et du contexte, de ce qui est défini *on-line* comme pertinent par les interlocuteurs et de ce qui est négocié par eux. On parlera de constitution progressive et interactive de la racontabilité: un événement ne peut devenir racontable qu’au cours de la conversation (Gülich & Mondada 2001, 232) et en fonction de celle-ci. Cette caractéristique est globalement valable pour les entretiens directifs, où la fictionalisation participe de la constitution d’une représentation du monde réaliste (au sens où la fictionalisation prise en charge par L1 l’authentifie).

L’extrait f) présente un autre cas de fictionalisation biographique[20].

f)

1.	L0	est-ce que tu penses qu’on peut distinguer à sa manière de parler donc. un
2.		Neuchâtelois du Bas et un Neuchâtelois du Haut/
3.	L1	(4 sec.) en étant attentif peut-être bien
4.	L0	toi est-ce que tu arrives à. est-ce que tu fais cette distinction/
5.	L1	(3 sec.) oh ça ne me:. saute pas aux yeux quand j’ai des clients qui viennent
6.		du Haut disons que. ce n’est pas la première chose qui me: vient à l’idée

On observe, entre autres, que la réponse de L1 à la ligne 3 n’est pas retenue par le *questionneur* et qu’elle provoque le passage chez ce dernier de «tu penses qu’on peut distinguer» (ligne 1) à «toi est-ce que tu arrives…» (ligne 4) qui conduit L1 à rapporter brièvement un type d’événement dans lequel il se représente. L’inscription explicite du locuteur («quand j’ai des clients», ligne 5) et la convocation d’un protagoniste réaliste («clients») dans la fictionalisation suffisent ici à marquer le caractère biographique de la ressource. Celle-ci est employée par L1 dans le cadre d’une paire complémentaire de question-réponse initiée par L0. Elle semble fonctionner comme argument de ce qui constitue l’élément finalisé de la réponse de L1 et qui porte sur le caractère non naturel de la distinction proposée par L0. Le tour de parole de L1 se complexifie dans et par l’évocation d’un événement réaliste qui convoque un contexte fictionnel qui sert de support cognitif-discursif à l’évaluation de L1. Manifestement, L1 estime qu’on peut faire (ou *pourrait*, si on tient compte de

20 Il existe d’autres types de fictionalisation. Dans mon corpus d’entretiens directifs, la fiction biographique et, dans une moindre mesure, la fiction hypothétique sont les plus représentées.

la ligne 3) une distinction entre locuteur du Haut du canton et locuteur du Bas du canton, mais qu'il ne la fait pas lui-même en situation (c'est le sens des lignes 5-6 qui sont articulées au tour de parole de la ligne 3 par la relance de L0).

Du point de vue de sa racontabilité, l'événement rapporté dans le dernier tour de L1 acquiert sa pertinence dans la configuration particulière de cette séquence et dans l'organisation effective des tours précédents. La racontabilité de cet événement est donc fonction du déroulement de l'interaction et non d'une quelconque valeur intrinsèque préexistant à l'entretien.

6. En guise de conclusion

Les ressources biographiques envahissent le champ de l'entretien par des cheminements parfois ténus et participent de la réalisation de l'identité en contexte. De fait, mobiliser une ressource biographique ne revient pas simplement à faire appel à un événement biographique, mais actualise un savoir procédural sur la gestion de *sa* biographie dans l'interaction, gestion qui se réalise dans les aspects les plus infimes de l'organisation conversationnelle.

Dans la situation d'entretien directif, on a montré quelques cas, où l'identité sociale s'élabore dans la tension entre la version du monde projetée par le *questionneur*, qui représente le questionnaire (pôle institutionnel), sur la scène de l'entretien et celle du *répondant*, qui veille à en donner une description pertinente en regard de la situation dans laquelle il est engagé. Cette tension conduit à une conversationalisation, au sens où le format standardisé de la séquence-type est fréquemment élargi au moyen de ressources linguistiques et conversationnelles qui sont *a priori* absentes de la définition de l'entretien directif comme genre.

Du point de vue des représentations, les procédures de description, de (re)catégorisation et de subjectivation brièvement décrites dans cet article réalisent des visions du monde qui ne sont plus simplement organisées selon la grille préétablie du questionnaire, mais où la prise en charge énonciative, descriptive, etc. de la part du *répondant* parvient à faire valoir, en contexte, une subjectivité.

L'enjeu de l'entretien devient donc une représentation du monde dans laquelle le *répondant* s'implique à des degrés divers, et qui n'est pas simplement déterminée par la manière dont le *questionneur* se fait le porte-parole du questionnaire et gère l'équilibre dynamique et instable entre la rentabilisation de l'entretien directif comme outil scientifique (de comparaison statistique de

données compatibles) et la constitution coordonnée et collaborative d'une version crédible du monde représenté dans l'entretien.

A un tout autre niveau, et suite à ces remarques, on est en droit de se demander si l'entretien d'enquête directif est un mode d'investigation scientifique valable pour la recherche sur les représentations sociales. Comme le note Houtkoop-Streenstra (2000, 180), «the quest for standardization is no longer tenable, at least if its purpose is to generate not only reliable, but also valid, research data». L'auteur propose quant à elle un nouveau mode d'entretien directif, qu'elle nomme «flexible standardized interviewing»[21]. Pour ma part, je dirais que l'entretien directif, en tant que méthode sociologique, est utilisable à la condition minimale de tenir compte des tensions qui conduisent à sa conversationalisation. Ainsi, l'entretien d'enquête directif peut devenir un outil de recherche rentable, si l'on accepte de reconnaître de façon centrale les caractéristiques qui le définissent comme événement social (c'est-à-dire comme situation socialement organisée dans et par son déroulement procédural). Cela implique une mise en cause radicale des procédures de sélection, de filtrage, d'analyse et de publication des données recueillies; mais, à ce prix, l'entretien directif permet l'étude des représentations sociales (par exemple en termes de biographies langagières), y compris dans leur dimension contextuelle. Cela revient à dire que la méthode de l'entretien directif n'a d'avenir en sciences sociales que dans sa mutation heuristique.

BIBLIOGRAPHIE

Bergmann, J. R. (1994). Authentification et fictionalisation dans les conversations quotidiennes. In Trognon, A. et al. (éds.). *La construction interactive du quotidien*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 179-200.

Drescher, M. (2001). The negotiation of affect in natural conversation. In: Weigand, E. & Dascal, M. (eds.). *Negotiation and power in dialogic interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 183-196.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: Cole, P. & Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 41-58.

Gülich, E. & Mondada, L. (2001). Analyse conversationnelle. In: Holtus, G., Metzeltin, M. & Schmitt, Ch. (Hg.). *Lexikon der Romanistischen Linguistik.* Tübingen: Niemeyer, vol. I/2, 196-250.

Houtkoop-Steenstra, H. (2000). *Interaction and the standardized survey interview: the living questionaire*. New York: Cambridge University Press.

Jeanneret, Th. (1999): *La coénonciation en français: approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Berne etc.: Lang.

21 Qu'on pourrait traduire par «entretien directif flexible». *Cf.* Houtkoop-Streenstra (2000, 180-184).

Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. In: Schenkein, J. (ed.). *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 219-248.

Komter, M. (1991): *Conflict and cooperation in job interviews. A study of talk, tasks and ideas*. Amsterdam: John Benjamins.

Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative and Life history*. Texte consulté sur internet en juillet 2002: http//:www.ling.upenn.edu/˜wlabov/sfs.html.

Lynch, M. (2001). Les fondements ethnométhodologiques de l'analyse de conversation. In: de Fornel, M., Ogien, A. & Quéré, L. (éds.). *L'ethnométhodologie: une sociologie radicale.* Paris: La Découverte, 259-274.

Mondada, L. (1998a). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de praxématique* 31, 127-148.

Mondada, L. (1998b). Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Cahiers de l'ILSL* 10, 39-68.

Miller, J. & Glassner, B. (1997). The 'Inside' and the 'Outside'. Finding realities in interviews. In: Silverman, D. (ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 99-112.

Pepin, N. (2000). Représentations de la communauté linguistique dans une famille francophone de Suisse romande. *Tranel* 32, 165-182.

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Cambridge, Oxford: Blackwell, 2 vol.

Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Préface de William Labov. Paris, Montréal: L'Harmattan.

Annexe: conventions de transcription

/	ton montant
\	ton descendant
. .. ...	pause (chaque point représente env. 1/3 de seconde)
(3 sec.)	pause en secondes
XXX	segment incompréhensible jusqu'à 2 syllabes
XXXXX	segment incompréhensible au-delà de 2 syllabes
form-	mot tronqué
euh:, euh::, etc.	allongement de la syllabe en ordre croissant de durée
(rire)	rire du locuteur qui tient le tour de parole
(rires)	rire des deux interlocuteurs (L0 et L1)
(mhmh), (ouais)	segments vocaux (parfois linguistiques) manifestant l'attention, l'écoute et l'évaluation
[wof]	entre crochets, segment transcrit selon l'API
de?	hésitation, segment dont l'interprétation est difficile
(*haussement d'épaules et moue*)	en italiques, commentaires du transcripteur selon notes de l'enquêteur.

Ursicin G. G. Derungs, *Sprachbiographisches*[1]

Wir Rätoromanen müssen gar nicht in fremde Länder reisen, um fremden Sprachen zu begegnen. Die Fremdsprache kommt gleich zu uns ins Dorf, sehr früh, sehr bald. Wir müssen froh sein, wenn wir nicht vorzeitig, d.h. bevor wir die angestammte Muttersprache richtig gelernt haben, aus der srpachlichen Heimat ausgewiesen werden.

Zu «meiner Zeit» allerdings – ich spreche von den späten dreissiger und vierziger Jahren – war das Dorf gegen fremde Einflüsse ziemlich abgeschottet. Es gab nicht wenige Leute, die bis in die 60er Jahre hinein ausschliesslich Romanisch sprachen. Aber von der nahen Kleinstadt Ilanz, die damals bei den Dörflern recht gerne mit ihrem Deutsch auftrumpfte, drangen erste Klänge der Fremdsprache ins Dorf ein, zumal meine Mutter aus Ilanz stammte. Aber es gab besondere Gelegenheiten, wo auch den Bauern die fremde Sprache zugetraut wurde, nämlich bei Viehprämierungen. Da wurden die stolzen Besitzer der jungen Stiere durch die Verdeutschung ihrer Namen sozusagen «geadelt». Aus einem «Giachen Antoni» gab es zu Ehren des vorgeführten Kalbs ein Jakob Anton. In meinen Kinderohren erhielt das Deutsche dadurch einen fast sakralen Charakter: man sprach hier Deutsch, wie in der Kirche Latein, beidemal ging es um feierliche, gewissermassen überzeitliche, jedenfalls um lebenswichtige Augenblicke. Bald aber kehrte man wieder zur Alltagssprache zurück und die deutschen Namen verschwanden mit den Sonntagskleidern der Bauern.

Schon früh – wir gingen noch nicht zur Schule – hatten wir eine Dienstfrau aus Altstätten, eine seriöse und liebe Person. Sie sprach nicht Romanisch und wir Kinder nicht Deutsch, aber «Füür» und andere Wörter der Fremdsprache wurden schnell assimiliert, bis ich dann in der 4. Elementarklasse in Vella das «richtige» Deutsch lernen sollte. Jetzt hiess es auf einmal «Feuer». Warum nicht mehr «Füür»? Aus «Hemper» sollten Hemden werden. Dass «Händsche» die dialektale Version von «Handschuhen» ist, ist mir erst im Gymnasium aufgegangen. In der Schule lernte ich deutsche Vokabeln, wie später lateinische: Mit einem Blatt deckte ich die Reihe der zu lernenden deutschen Wörter ab, bis sie memorisiert waren – oder auch nicht. Einmal staunte ich ungläubig, als der Lehrer ein Mädchen abfragte und ich dabei vernahm, dass «entgins» auf Deutsch «einige» heisse. Ich wurde mir auf einmal klar, dass man so etwas einfach lernen müsse!

Bei der Aufnahmeprüfung in die Sekundarschule war eine Übersetzung ins Deutsche vorgesehen. Der Schulrat Pfarrer Anton Baselgia aus Cumbel kam an meiner Bank vorbei und legte gütig den Finger auf mein Blatt, wo ich für das Imperfektum von «kommen» «kommte» geschrieben hatte, und flüsterte mir «kam» zu.

Im Herbst sollte ich jedoch nach Disentis ins Gymnasium. Ich musste im Deutschen Nachhilfeunterricht nehmen. So ging ich denn im Sommer 1947 zweimal pro Woche nach Rumein zu P. Vigeli Berther, der dort das klösterliche Benefizium verwaltete. Ich büffelte deutsche Wörter, übte die Stammformen der Verben, machte Übersetzungen, stand im Krieg mit den Artikeln, hasste die Präpositionen, die zwei Fälle regieren konnten – warum sollte es «ich glaube an dich», aber «ich zweifle an dir» heissen? Dann die erste «richtige», d.h. nicht für Fremdsprachige geschriebene deutsche Lektüre. «Der Frühling hat mit seinem Zauberstab den Rand der Wüste berührt ...». Mit diesem Satz aus G. Schmids «Bubentrotz – Bubentreue», S. 63, der mir bis heute im Gedächtnis geblieben

1 Originalbeitrag. © Ursicin G.G. Derungs.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

ist, stieg ich in das Meer der deutschen Literatur ein und hatte Angst dort zu ertrinken. So fremd klang mir das alles. Ich verstand praktisch kein Wort. So schien es mir, und dabei sollte ich dem ausschliesslich in deutscher Sprache erteilten Unterricht in Disentis folgen. Was die Artikel betrifft, wurde ich noch lange Zeit über die Gymnasialjahre hinaus von Zweifeln geplagt. Selten, aber doch manchmal, sogar in meiner Lehrtätigkeit am Gymnasium der Schweizer Schule in Mailand. Warum, fragten meine italienisch sprechenden Schüler, soll es nicht «das Reichtum» heissen, wenn man «das Fürstentum» sagt?

Ich empfand das Romanische damals als unauslöschliches Mal, eine Art Kainsmal. Wortwahl, Wortstellung, approximativer Gebrauch der verhassten Präpositionen und Artikel, und dann natürlich die Aussprache: Alles verriet an einem die romanische Herkunft. Der unbeschwerte Umgang mit der Muttersprache von Seiten unserer deutschsprachigen Kameraden im Kollegium führte mich oft zum beschämten Schweigen, oder, wenn es nicht anders ging, zum Stottern meiner deutschen Brocken, die dadurch natürlich nicht überzeugender wirkten. In der Rekreation – wie das in der Kollegiumssprache hiess – bildeten wir Romanen oft eigene Grüppchen. Wenn der Präfekt oder sein Vize vorbeikamen, mahnte er uns Deutsch zu sprechen. Früher hätte man von den romanischen Schülern für jedes romanische Wort zur Strafe 10 Rappen kassiert, nur so sei es dazu gekommen, dass Leute wie Anton Schmid (Pfarrer und Schriftsteller) und Carli Fry (Priester und Literat) heute in der Lage seien, perfekt Deutsch zu sprechen und zu schreiben, mahnte der Präfekt. Die Geldstrafe war zu meiner Zeit zwar abgeschafft, aber die Erinnerung daran blieb und liess die eigene Muttersprache in ihrem Wert noch tiefer sinken, ihre Verwendung war sozusagen strafbar geworden. Als Strafe empfand man den Romanisch-Unterricht, der obligatorisch war, aber nichts zählte. Zudem wurde er während zweier halben Stunden erteilt, mit wenigen, unzureichenden Lehrmitteln, derweil unsere deutschen Kameraden lesen oder spielen konnten.

Als ich später selber Romanisch-Unterricht erteilte, machte ich auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Ausbildung aufmerksam. Schliesslich würde ja auch der Deutsch-Unterricht von Fachkräften erteilt und nicht einfach vom ersten Besten, dessen Muttersprache Deutsch sei. Man schaute mich erstaunt an, richtete dann den Stundenplan des Jahres 1969/70 doch noch so ein, dass ich die erste Wochenhälfte in Fribourg und Zürich bei Prof. A. Decurtins Romanisch-Vorlesungen hören konnte. Wer das denn bezahle, wurde gefragt? Ich war erstaunt, bestritt aber das Unternehmen aus eigenen Mitteln.

Das Verhältnis des Klosters zum Romanischen war ambivalent und ist es wohl heute noch. Einerseits hatten romanische Sprache und Kultur bei den Mönchen ein wissenschaftliches Interesse. Zudem lernen die geweihten Mönche das Romanische zu pastoralen Zwecken (Aushilfen in den romanischen Pfarreien), während das Erlernen des Romanischen den Laienbrüdern zeitweise verboten war. Anderseits behielt und behält das Kloster bewusst seinen alemannischen Charakter. Als ich 1954 nach der Matura ins Kloster Disentis eintrat, fand ich über meiner Zellentür den Namen «Fr. Johann», für das Kloster die deutsche Version meines romanischen Namens. Romanische Tischlektüre, die etwa von P. Flurin Maissen angeregt wurde, kam gar nicht in Frage. Der Klostergottesdienst findet auch heute noch ausschliesslich in deutscher Sprache statt, auch in Gegenwart einer mehrheitlich romanisch sprechenden Gemeinde. Dies trotz der unter dem jetzigen Abt und seinem Vorgänger mehrmals geäusserten Achtung für die Muttersprache ihrer Wahlheimat. Selbstverständlich liegt dahinter keinerlei böse Absicht, aber wohl auch nicht das Bewusstsein, mit dem Romanischen als minderheitlicher, zum Verschwinden bestimmter Sprache ein zu schützendes Kulturgut vor sich zu haben, das gerade einer kulturell hochstehenden Institution, die sich an Ort und Stelle befindet, in besonderer Weise ***auch in praktischer Hinsicht*** (Gottesdienste, auch interne Pflege des Romanischen u.a.m.) anvertraut wäre. Meine Spracherfahrung im Kloster war gerade auch wegen der erwähnten Umstände von einem starken Unbehagen geprägt. Dazu trug die damals geltende Klosterpolitik das Ihrige bei, wonach

nämlich Romanen, die in einem gewissen Umkreis des Klosters wohnten, nicht als Mönche aufgenommen werden durften. Mir persönlich wurde während meiner Klosterzeit mehrmals unverblümt gesagt, es sei für das Kloster – das immerhin auf romanischem Boden steht – besser, wenn es nicht zu viele Rätoromanen als Mönche habe ... Ohne Zweifel hatte man mit rätoromanischen Mönchen nicht immer die besten Erfahrungen gemacht. Wird man aber mit einem kleinmaschigen Interpretationsmuster der Klostergeschichte der Wirklichkeit gerecht? Menschliches Versagen kann weder sprachlich noch ethnisch oder geographisch eingeordnet werden!

Die Wechselfälle des Lebens führten mich nach Italien, und das Italienische ist nun meine dritte schriftlich und mündlich verwendete Sprache geworden. Doch die Ironie des Schicksals will es nun, dass ich für die Italiener akzentmässig ein Deutscher bin, während ich für die Deutschen ein Romane, und – wie mir vor einiger Zeit ein Freund in Disentis verriet – für die Romanen ein Italiener bin. In diesem Karussell der Sprachakzente fühle ich mich inzwischen schwindelfrei. Da mittlerweile minderheitliche Sprachen als Kulturgüter der Menschheit anerkannt werden, kann man hoffen, dass der Umgang mit der eigenen Sprache für (selbst)bewusste Romanen weniger gequält oder neurotisch, für Deutschsprachige, auch in Disentis, respektvoller und selbstverständlicher werde.

Wege zum Bilinguisme en chemin

Sarah-Jane CONRAD
Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft, Länggass-Str. 49, CH-3000 Bern 9;
sarah-jane.conrad@isw.unibe.ch

Le texte présent examine l'influence de l'environnement multilingue de Bienne sur la biographie langagière de trois personnes. Celles-ci ont été invitées, dans le cadre de l'étude *bil.bienne • bilinguisme à Bienne – Kommunikation in Biel,* à nous joindre pour un entretien narratif afin de se prononcer sur le thème 'Bienne et son bilinguisme'. Manifestement, la ville de Bienne agit de manière très diverse – mais nette – sur les biographies langagières, même pour des personnes qui, en toute apparence, sont réfractaires au contexte bilingue. Les formes multiples d'influence sur les biographies langagières sont évaluées à l'aide de la méthode d'analyse conversationnelle.

1. Biel und die Zweisprachigkeit

Territoriale Mehrsprachigkeit[1] bedeutet nicht notwendig individuelle Mehrsprachigkeit. Dies verdeutlicht die Schweiz, wo trotz der offiziellen Anerkennung von mehreren Nationalsprachen nur ein Teil der Bevölkerung regelmässig mit anderen Sprachen in Kontakt kommt (Lüdi & Werlen 1998). Bisweilen steht eine vorhandene Zweisprachigkeit nicht einmal im Zusammenhang mit den vier Landessprachen, und jemand spricht Englisch, Portugiesisch, Russisch oder eine andere Zweitsprache. Gleiches gilt auch für die Bieler Bevölkerung. Doch kann davon ausgegangen werden, dass die starke Präsenz der Sprachen Deutsch respektive Schweizerdeutsch[2] und Französisch die Sprachbiographien von BielerInnen beeinflusst[3]. Die zweisprachige Strassenbeschriftung, die Verwendung von Deutsch, Dialekt und Französisch in Läden und Restaurants machen Begegnungen mit beiden offiziellen Sprachen der Stadt unvermeidbar. Insbesondere auch deshalb, weil die beiden Sprachgruppen in allen Quartieren ähnlich verteilt sind.

Gemäss amtlichen Zahlen leben gegenwärtig 49.500 Personen in Biel, wovon 38% der Kategorie 'französischsprachig', 62% der Kategorie 'deutschsprachig'

---

1 Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit werden synonym verwendet; ebenfalls synonym verwendet werden Zweisprachigkeit und Bilingualismus, zweisprachig und bilingual sowie einsprachig und monolingual.

2 Die Diglossie-Situation der deutschen Schweiz gilt auch für Biel/Bienne, fortan Biel genannt: Gesprochen wird meistens Dialekt, geschrieben meistens Hochdeutsch (Kolde 1981, 65).

3 Biel war bereits mehrfach Gegenstand von Studien. Erwähnt seien hier Kolde (1981), Müller (1987), Richard (1990) und Jungo (2000).

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

zugeordnet sind[4]. Die Bieler Zweisprachigkeit geniesst ein gutes Ansehen in der Bevölkerung, und 76% bewerten diese positiv (Fuchs & Werlen 1999). Deshalb spricht man gemeinhin von der konsensuellen Bieler Zweisprachigkeit. Dies war keinesfalls immer so: Während der 1920er und 30er Jahren wurde die Zweisprachigkeit kontrovers diskutiert. Eine weitere Welle kritischer Stimmen bildete sich in den 1950er und 60er Jahren, als erneut die Befürchtung vorgebracht wurde, Sprachkontakte würden die eigene Sprache bloss verunreinigen (Lefert 1998). Verschiedentlich wurden deshalb Forderungen laut, die eigene Sprache zu schützen. Solche Ansprüche vergessen meist den dynamischen Charakter einer jeden Sprache, die laufend Veränderungen und neuen Einflüssen ausgesetzt ist, wie dies jüngst wieder von diversen AutorInnen (Matthey 2001) betont wurde. Zwar ist der sprachpuristische Diskurs auch heute noch nicht gänzlich abgeklungen (Racine 2001, 15f.), doch scheinen die Vorteile der Mehrsprachigkeit je länger desto mehr betont zu werden.

Seit 1952[5] ist die Bieler Zweisprachigkeit institutionalisiert. Das heisst, die Stadt räumt den Sprachen Deutsch und Französisch prinzipiell den gleichen Status ein, und die städtischen Dienstleistungen müssen in beiden Sprachen verfügbar sein. Folglich sollte die institutionelle Zweisprachigkeit das Recht des Einzelnen auf Einsprachigkeit garantieren, sofern diese mit einer der beiden anerkannten Sprachen zusammenfällt. Im Alltag lässt sich aber der Anspruch auf doppelte Monolingualität nicht durchgängig einlösen, weil man häufig im Beruf und auch in der Freizeit mit der anderen Sprachgruppe in Berührung kommt. In welcher Form sich dies auf die Sprachbiographie niederschlagen kann, soll im vorliegenden Text anhand von drei Personen näher untersucht werden.

Sämtliche der hier präsentierten Daten stammen aus dem Projekt *bil.bienne • bilinguisme à Bienne – Kommunikation in Biel*. Dieses wurde im September 2000 initiiert und ist ein Gemeinschaftsunternehmen der Universitäten Bern

---

4 Diese Zahlen sind mit Vorsicht zu lesen, da alle in Biel angemeldeten Personen gebeten werden, sich einer der beiden Kategorien zuzuordnen, unabhängig davon, wie ihre tatsächlichen Sprachkenntnisse in der jeweils gewählten Sprache sind. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist, dass in der Bieler Bevölkerung an die 120 verschiedene Nationalitäten vertreten sind, die etwa 70 Sprachen sprechen (Racine 2001, 9).

5 1952 wurde ein kantonales Dekret für die Regelung der Amtssprachen im Amtsbezirk Biel erlassen, der die Gemeinden Biel und Evilard/Leubringen umfasst. Aufgrund der offiziellen Anerkennung zweier Sprachen nehmen diese beiden Gemeinden eine Sonderstellung ein, da sie dem allgemein angewendeten Territorialitätsprinzip, demzufolge mit einem Gebiet eine einzige Sprache verknüpft ist, nicht entsprechen (Werlen 2001, 84).

und Neuenburg in Zusammenarbeit mit dem Forum für die Zweisprachigkeit in Biel[6]. Rund vierzig EinwohnerInnen[7] der Stadt werden im Rahmen der Untersuchung gebeten, sich während eines rund einstündigen, semidirektiven Interviews zum Thema 'Alltägliche Kommunikationsprozesse in Biel' zu äussern. Gleichzeitig werden sie zu ihrer Biographie, ihrer gegenwärtigen Lebenssituation (Beruf, Alltag, Freizeitaktivitäten) befragt, mit besonderer Betonung der sprachlichen Aspekte des jeweiligen Bereiches. Zusätzlich füllen die Interviewten einen Fragebogen zu ihrem sozialen Netzwerk aus und beurteilten ihre Sprachkompetenzen. Da die beiden Interviewenden jeweils in ihrer Erstsprache, Französisch und Dialekt bzw. Deutsch, intervenieren, ist das Gespräch in jedem Fall bilingual. Den Befragten steht es frei, beide respektive alle drei Sprachen zu benutzen oder nicht.

2. Sprachbiographien in Biel

Ehe ich den Einfluss von Biel auf die Sprachbiographie erörtere, möchte ich kurz auf ein paar methodische Probleme eingehen: Mit den Begriffen *Biographie* und *Sprachbiographie* werden meist Authentizitätsansprüche verbunden, denen aufgrund der gewählten Vorgehensweise nur bedingt Rechnung getragen werden kann. Die Erhebung beschränkt sich in den meisten Fällen auf das Interview. Dadurch lässt sich nicht überprüfen, ob die gemachten Aussagen auch tatsächlich richtig sind, was unweigerlich in erkenntnistheoretische Probleme hinsichtlich der Frage führt, wie aussagekräftig nun die Angaben tatsächlich sind. Diese Konsequenz lässt sich vermeiden, indem die gemachten Aussagen nicht an eine tatsächlich existierende Person, sondern an das theoretische Konstrukt einer narrativen Identität geknüpft werden (Lucius-Hoene & Deppermann 2002). Deren empirische Rekonstruktion stützt sich allein auf das verfügbare Material, nämlich das Interview und die in diesem Zusammenhang zusätzlich eingeholten Informationen. Dieses Vorgehen ist aber nicht vor einem

---

6 LeiterInnen sind Iwar Werlen (Universität Bern), Bernard Py (Universität Neuenburg), Marinette Matthey (Universitäten Genf und Neuenburg) und Jean Racine (Forum für die Zweisprachigkeit, Biel). MitarbeiterInnen sind Stéphane Borel, Sarah-Jane Conrad, Daniel Elmiger und Alexis Matthey. Das Projekt situiert sich in einem soziolinguistisch-gesprächsanalytischen Kontext und arbeitet mit drei Modulen: Im Rahmen des ersten Moduls werden Interviews mit BewohnerInnen der Stadt Biel durchgeführt. Das zweite Modul umfasst eine Serie von Kurzinteraktionen in der Bieler Öffentlichkeit. Das dritte Modul orientiert sich am zweiten, wendet dieses aber in der Stadt Freiburg an. Weitere Informationen sind unter folgender Adresse verfügbar: http://www.unine.ch/linguistique/Bilbienne/pagebilbienne/welcome.html.

7 Bislang sind 38 Interviews realisiert worden.

negativen Rückkoppelungseffekt gefeit, insofern die Feststellungen nicht länger den Anspruch erheben können, den faktischen Einfluss der Stadt Biel auf die Sprachbiographie zu beschreiben. Doch konnte die so entstandene Problematik durch die Wahl der Interviewsituation aufgefangen werden: Diese imitiert wegen des bilingualen Gesprächsmodus einen möglichen Bieler Mikrokosmos. Folglich gibt das Interview zumindest Aufschluss darüber, ob und wie sehr eine Person mit den zwei respektive drei verwendeten Sprachen vertraut ist. Dabei sind die prosodischen und phonetischen Aspekte der getätigten Äusserungen besonders wertvoll; umso mehr, als auditive Phänomene wie Intonation, Sprechtempo, Pausen, Tonhöhenverlauf und Lautstärke (Selting 1995, 1) sich auf die Dauer meist der bewussten Kontrolle entziehen[8]: Als relative Grössen in Bezug auf die gesamte Interviewsituation verstanden sind sie Indizien für eine allfällige Zurückhaltung, Verunsicherung oder, im Gegenteil, Ausdruck einer Selbstverständlichkeit im Umgang mit der zweisprachigen Situation. Verständnisschwierigkeiten oder auch Ungeübtheit in der Verwendung der anderen Sprache, sofern die Interviewten beide Sprachen gebrauchen, sowie die bereits oben erwähnten Aspekte lassen sich allesamt mit der gesprächsanalytischen Methode untersuchen. Da die Interpretation des Materials aber doppelt orientiert ist und auf inhaltlicher und struktureller Ebene erfolgt, kann das oben erwähnte Defizit teilweise ausgeglichen werden. Das heisst, es werden sowohl die Aussagen als solche als auch die prosodischen, syntaktischen oder lexikalischen Merkmale der Äusserung berücksichtigt. Es kann also gleichwohl der Anspruch erhoben werden, den Einfluss der Stadt auf die Sprachbiographien zu beschreiben. Trotzdem sind diese qualitativ interpretierten Aussagen nicht repräsentativ, umso mehr, als jede (Sprach-)Biographie das Privileg der Individualität besitzt.

3. Wege der Zweisprachigkeit

Grundsätzlich kann der mehrsprachige Kontext der Stadt Biel als ‘Nebeneinander’ oder ‘Miteinander’ der beiden Sprachgruppen interpretiert werden, wie dies erstmals Müller (1987) vorschlug. Der Autor untersuchte mit Hilfe einer quantitativ angelegten Studie, ob die beiden Sprachgruppen eher mit- oder nebeneinander lebten. Er stellte fest, dass die beiden Sprachgruppen eher getrennt, also nebeneinander lebten. Dies wurde in einer rund zwölf Jahre später durchgeführten Studie bestätigt (Fuchs & Werlen 1999).

8 Dieser Zusammenhang wird extensiv von Scherer untersucht, z.B. Scherer et al. (2001).

Gleichgültig wie das Kollektiv beschrieben wird, können auf individueller Ebene sehr unterschiedliche Verhaltensweisen ausgemacht werden, die sich, je nachdem, eher einem ‘Nebeneinander’ oder einem ‘Miteinander’ annähern. Für welche Kategorie sich eine Person entscheidet, wird durch unterschiedlichste Faktoren der gegenwärtigen Lebenssituation mitbestimmt. Die einmal gewählte Verhaltensmaxime, welche keinesfalls ein für allemal gelten muss, beeinflusst aber die Entwicklung der individuellen Sprachbiographie und wird die Ausarbeitung diverser Taktiken nach sich ziehen, um entsprechend mit dem zweisprachigen Alltag umzugehen. Anhand von drei Sprachbiographien werden quasi idealtypische Strategien dargestellt[9]. Der Begriff *Sprachbiographien* wird dabei bewusst breit verwendet und umfasst grundsätzlich alle Sprachen, die eine Person gelernt hat oder regelmässig verwendet. Aufgrund des spezifischen Umfeldes liegt aber der besondere Fokus auf dem Stellenwert von Französisch und Dialekt respektive Deutsch.

3.1 Qu’j’aurais pu être bilingue, des fois, ça c’est un peu frustrant

Die 19-jährige Jeanne[10] wurde 1981 in der Nähe von Reconvilier im Berner Jura geboren. Ihre Mutter ist französischsprachig, ihr Vater kam aus der Deutschschweiz. Die Familiensprache war jedoch immer Französisch, weil sich der Vater von Jeanne weigerte, mit ihr Dialekt zu reden:

```
a) 1  J NO:N depuIs que j'suis toute petite j'ai toujOURS[11] -
   2    d(e)ma:ndé à mon père qu'il me parle en allema:nd -
   3    mais lui il voulait pas ,
```

9 Die drei ausgewählten Personen können deshalb als exemplarisch eingestuft werden, weil sie sich, wie später deutlich werden wird, im Kontinuum von ‘Nebeneinander’ zu ‘Miteinander’ den zwei Kategorien sowie einer Zwischenposition zuordnen lassen.

10 Bei den Personennamen handelt es sich um Pseudonyme.

11 Die Transkriptionen von französischen Sprechpassagen orientieren sich an der Standardschriftnorm in Anlehnung an das Transkriptionssystem GAT (Selting et al. 1998): Dehnungen werden mit einem Doppelpunkt (z.B. 'euh:') oder mit der Verdoppelung des Vokals ('paas') angezeigt. Kürzere und längere Pausen sind wie folgt wiedergegeben: (.) für Mikropausen, (-) für 0.25 Sek., (--) für 0.5 Sek., (---) für 0.75 Sek.. Längere Pausen werden mit der entsprechenden Zeitangabe versehen. Wird eine Passage transkribiert, in der verschiedene Interaktanten hörbar sind, erfolgt die Wiedergabe mit Hilfe einer sukzessiven Zeilenfolge, bei der die verschiedenen Turns den jeweiligen SprecherInnen zugeordnet werden. Schnelle Turnfolgen sind mit einem '=' am Zeilenende respektive -anfang markiert, Überlappungen hingegen mit eckigen Klammern. Kommentare werden mit << > > angezeigt, wobei im ersten Klammernset die entsprechende Interpretation angeführt wird. Nonverbale Handlungen und Ereignisse sind mit einer Doppelklammer (( )) umschrieben. Akzentstärken werden mit Grossbuchstaben notiert. Die Tonhöhenbewegungen sind wie folgt gekennzeichnet: '?' hoch steigend, ',' mittel steigend, '-' gleichbleibend, ';' mittel fallend, '.' tief fallend. Unverständliche Passagen oder nicht mit Sicherheit identifizierbare Laute oder Silben werden in Klammern ( ) gesetzt.

Dies ist keinesfalls aussergewöhnlich, neigen DeutschschweizerInnen doch häufig dazu, mit dem Umzug in die Welschschweiz ihre Erstsprache zu Gunsten der Umgebungssprache abzulegen (Racine 2001, 2ff.; Lüdi & Werlen et al. 1998). Jeannes Bedauern darüber scheint um so verständlicher, wenn man berücksichtigt, mit welcher Leichtigkeit sie in informellen Kontexten eine Sprache aufgreift: Nach bloss zwei Jahren Englischunterricht lernte sie im Rahmen eines Austauschjahres in Texas so gut Englisch, dass sie ihre Kompetenzen in dieser Sprache gegenwärtig besser einschätzt als die im Deutschen. Jeanne wählte deshalb auch nach ihrer Rückkehr 1999 aus den USA – zu dem Zeitpunkt liess sie sich auch in Biel nieder – statt Englisch Italienisch als obligatorisches Fremdsprachenfach am Gymnasium. Wie sie angibt, diente ihr Englisch damals teilweise sogar als Lingua Franca im Umgang mit DeutschschweizerInnen:

```
b) 1  J à ce momEnt là si je rencontrais des suisses-allemands -
   2    qui savaient PAS DU TOUT le français non plus on  -
   3    parlait en anglAIs quoi;
```

Grösstenteils reden die Leute allerdings Französisch mit Jeanne. Falls erforderlich, fungiert dabei auch mal jemand als ÜbersetzerIn. Deutsch mag die Gymnasiastin nicht besonders, bevorzugt diese Sprache aber aus ästhetischen Gründen gegenüber dem Dialekt[12]:

```
c) 1  J j'ai: été <<rires> pas mal dégoutée de l'allemand> à -
   2    l'école secondai:re [(parce que:     ) ]
   3                        [(rit) par les profs ]?
   4    LE:s pA:ges de vocabulai:re le:s listes de grammai:re -
   5    <<accélerant> des choses comme ça j'en avais>-
   6    (-) mais vraiment mArre, quoi ;
```

Im Alltag benutzt Jeanne neben Englisch regelmässig Italienisch. Kann sie im Gespräch mit einer dialekt- respektive deutschsprachigen Person nicht eine der drei bevorzugten Sprachen – Französisch, Englisch, Italienisch – benutzen, kommuniziert Jeanne gemäss dem Schweizer Modell[13] (Kolde 1981, 237):

```
d) 1  J puis ça m'Arrive souvENT , (respire) les gens parlent -
   2    en suisse-allema:nd alors je comprends -
   3    mais je répo:nds en français , (---) parce que: -
```

12 Die negative Einschätzung des Schweizerdeutschen wie auch des Deutschen durch die RomandEs ist ein weitverbreitetes Phänomen; vgl. hierzu z.B. Müller & de Pietro (1998).

13 Dem ‘Schweizer Modell’ wird in Kolde (1981, 239) das ‘Bieler Modell’ gegenübergestellt. Dieses besagt, dass derjenige, der ein Gespräch eröffnet, die Kommunikationssprache bestimme.

```
4    j'arrive pAs à m'exprimer ou bie:n en allemand  -
5    en suisse-allemand ,
```

Die Verständigung erfolgt also von der sicheren Insel der eigenen Sprache aus, gleichzeitig bemüht sich Jeanne, Dialekt zu verstehen. Meist klappe die Verständigung, meint sie. Trotz der grundsätzlich ablehnenden Haltung der deutschen Sprache respektive dem Dialekt gegenüber haben die ständigen Konfrontationen, sei es mit Personen oder deutschsprachigen Katalogen, die regelmässig ins Haus flattern, bei Jeanne zu einer leichten Verhaltensänderung geführt:

```
e) 1  J parce que pff je me disais ouais de toute façon je -
   2    comprends RIEN , mais ces temps j'essaie de faire un -
   3    effo:rt de manière d'essayer de cOmpren:dre et puis -
   4    euh (-) d'savoir de quoi ça pARle quoi -
```

Doch moniert sie, dass ihr die Schulsprache Deutsch in Biel für den mündlichen Umgang nicht besonders hilfreich sei, da es DeutschschweizerInnen vielfach ablehnten, Standarddeutsch zu sprechen und lieber ins Französische wechselten. Unterscheidet man im Deutschen die Bereiche mündliche und schriftliche Kommunikation, scheint es deshalb angebracht, Biel als dreisprachig zu bezeichnen und aufgrund der Dialekt-Deutsch-unterscheidung bereits in Bezug auf das Deutsche von einem asymmetrischen Bilingualismus zu sprechen (Werlen 1998).

Die Frustration bezüglich der verpassten Zweisprachigkeit und des misslungenen Deutschunterrichtes haben bei Jeanne zu einer Zurückhaltung gegenüber der deutschen Sprache bzw. dem Dialekt geführt. Trotz des zweisprachigen Kontextes lebt Jeanne also neben der anderen Sprachgruppe. Da sie sich noch im tendenziell monolingual orientierten schulischen Umfeld bewegt, ist dies auch meist einfach. Doch zeigt sich Jeanne während des Interviews keinesfalls erstaunt, dass ihr sowohl in Französisch wie auch in Deutsch Fragen gestellt werden; auch wenn Jeanne bei ihrer Erstsprache bleibt, verdeutlicht sich in ihren spontanen Reaktionen ihre Gewohnheit mit ähnlichen Situationen umzugehen. Nur zweimal bekundet sie Mühe, eine auf Deutsch gestellte Frage zu verstehen. Um diese diffizilen Momente zu überbrücken, paraphrasiert der frankophone Gesprächspartner die deutschen Äusserungen[14]:

---

14 Die Strategien werden nicht im Vorfeld des Interviews diskutiert, sondern ergeben sich an Ort und Stelle, weil die beiden Forschenden die InterviewpartnerInnen meist nicht kennen. Dieses Vorgehen erlaubt es, heikle Situationen, die sich aufgrund der Verständnisschwierigkeiten ergeben können, ohne Gesichtsverlust zu überbrücken (Goffman 1955).

```
f) 1  S mich[15] erstAUnt es wie man ää in einer zwEisprachigen -
   2    stadt <<leiser>nur mit einer spraache> (.) DUrchkommt
   3    und (.) ((halsgeräusch?)) <<lauter>mmIch würde es ,
   4    interessieren wie w(ie) w(ie) du das MACHST ?
   5    (1 Sek)
   6  J alors <<rires>j'ai pas bien compris la question>=
   7  S =ÖÖmm
   8  A EUH: <<bas>tu veux que je>=
   9  S =mm
   10 J (rit)
   11 A Elle veut dire que:: cOMMEnt tu fais pour te: te
   12   débrouiller dans une ville biLINGUE
```

Insofern reproduziert sich in der Interviewsituation Jeannes alltäglicher Umgang mit Deutsch respektive Dialekt. Nichtsdestoweniger darf es als erfreulicher Einfluss von Biel ausgelegt werden, dass eine, wenn auch schüchterne Annäherung an die Zweitsprache der Stadt bei Jeanne stattfindet: Berührungspunkte mit Deutsch respektive Dialekt beschränken sich nicht einzig auf den Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, sondern weiten sich allmählich aus, und so zeichnet sich bei Jeanne leise der Wunsch ab, Dialekt zu lernen, damit sie sich mit der anderen Sprachgruppe besser verständigen kann oder immerhin die Sprache besser versteht.

```
g) 1  J j'aimerais bien savoir la PARL:e:r parce que -
   2    j'habite icI et puis euh:  j'aimerais pouvoir euh (-) -
   3    ((respire))<<plus bas>ouais discuter avec les> gEns -
```

Nach Abschluss des Gymnasiums möchte sie aber trotzdem eher ihre Deutsch- als ihre Dialektkenntnisse verbessern und wird deshalb für ein Jahr nach Berlin gehen.

3.2. J'ai bien compris le message

Marianne, 1983 in Biel geboren, wuchs in der unmittelbar an die Stadt angrenzenden Nachbarsgemeinde Evilard-Leubringen auf. Ihre Mutter ist Rumänin, der Vater stammt ursprünglich aus Basel, verbrachte allerdings den grösseren Teil seiner Kindheit und Jugend im französischsprachigen Berner Jura[16]. Das mehrsprachige Familienpotenzial Rumänisch-Französisch-Dialekt wurde nur sehr eingeschränkt genutzt: Zwar sprach die Mutter bis zu

---

15 Für Transkriptionen von Passagen in Standarddeutsch gelten dieselben Prinzipien wie für das Französische; vgl. Fussnote 11.

16 Gemischtsprachige Familienverhältnisse, wie Marianne und Jeanne sie haben, sind stark verbreitet und charakteristisch für viele der InformantInnen.

Mariannes fünftem Lebensjahr Rumänisch mit ihren beiden Töchtern, hörte dann aber auf Empfehlung des Arztes damit auf:

```
h) 1  M <<bas, lent> jusque quand euh: j'suis allée au jardin ,
   2    d'enfants (respire) mmm on était visite <<un peu fort,
   3    accélerant> médicale , avec l'école> et <<bas, plus
   4    lentement> pui:s euh: le médecin il a dit que c'était -
   5    pa:s bien:: euh:: (-)qu'il fallai:t euh: ((respire)) -
   6    u:iquement nous parle:r euhm dans Une langue ;
   7    <<accélerant> parce que c'était pas bon pour les>
   8    enfants qu'ils sachent plusieurs langues ?
```

Französisch etablierte sich in der Folge zur Familiensprache, da die Mutter keinen Dialekt versteht. Trotzdem kann Marianne ein wenig Rumänisch, weil gelegentlich ein Teil der Familie ihrer Mutter zu Besuch war. Auch mit der deutschschweizerischen Familie waren immer Kontakte vorhanden. Indes besuchte Marianne alle Schulen in Französisch:

```
i) 1  M c'est une école (---) bilingue enfi:n ouai:s
   2    allemand d'un côté français de l'autre(-) dans le même
   3    bâtiment
```

Einzelne Unterrichtsfächer wurden für die beiden Sprachgruppen in einem gemeinsamen Raum durchgeführt. Das Zitat verdeutlicht aber, dass die Schulsysteme französisch – deutsch stark getrennt waren. Kontakte fanden primär innerhalb der eigenen Sprachgruppe statt. Auch heute ist es noch ohne weiteres möglich, seine Kindheit in einem nahezu ausschliesslich monolingualen Umfeld zu verbringen – trotz bilingualem Kontext. Veränderungen sind aber im Gange: Seit 1998 gibt es zweisprachige Maturitätsklassen (Moeschler 1998, 121), und während vier Jahren sind an den Schulen Bözingen und Plängke Pilotprojekte für Teilimmersionsprogramme durchgeführt worden (Merckelbach 2001). In Mariannes Kindheit waren solche Projekte aber noch ausstehend, und so kam sie erst im Alter von elf Jahren, als sie in eine deutschsprachige Gymnastikgruppe in Magglingen eintrat, erstmals mit einem ausschliesslich dialektsprachigen Umfeld in Berührung. Allerdings waren die sprachlichen Kontakte erneut nicht besonders intensiv.

Mit 16 Jahren absolvierte Marianne ein Praktikum als Arztassistentin. Dort legte man ihr nahe, Dialekt zu lernen[17]:

17 Die wachsende Germanisierung des Arbeitsmarktes führt teilweise zu einer Diskriminierung der französischsprachigen Lehrstellensuchenden gegenüber den dialekt- respektive deutschsprachigen (Forum für die Zweisprachigkeit 2000, 3).

```
j) 1  M <<leise> ee[18] will sÜsch eee fine=n=i kchäs öm (.) -
   2    lehr> (---) asu - EMU (--) <<leise> nid so guet lehr -
   3    od(e)r (einatmen) wen mi weis nid dütsch mer chöi
   4    (--) nid> (.)jO=Oo (-) (einatmen) för ÖÖÖ arz öö
   5    arztgehiufin (.) z=bIEu[19]
```

Um ihr erwünschtes Berufsziel zu erreichen, entschied Marianne, für ein Jahr in die Deutschschweiz zu gehen[20]. Obwohl sie bereits zuvor mit dem Dialekt in Kontakt gekommen war, bekundete sie anfänglich in der neuen Umgebung einige Verständnisschwierigkeiten:

```
k) 1  M mais quand euh: j'suis ArrivE: là-bA:s et puis que: -
   2    (--) pendant <<fort>dEUx semAI:nes> je devais être lÀ-
   3    bA:s et , moi LÀ je me suis rendue <<rires>cO:mpte que
   4    j'savais pas grand'chose du> <<rires>suisse-allemand>
```

Das Leben im zweisprachigen Kontext zuvor hatte offenbar nicht ausgereicht, um die erforderlichen Gesprächskompetenzen im Dialekt zu entwickeln. Marianne liess sich davon nicht entmutigen. Nach drei Monaten verstand sie mehr oder weniger alles, nach neun Monaten konnte sie sich, so ihre eigene Einschätzung, problemlos verständigen. Nach der Rückkehr trat sie die Lehrstelle in der Arztpraxis an. In ihrem gegenwärtigen Arbeitsumfeld kann sie die erworbenen Kenntnisse laufend weiter entwickeln, auch wenn sie die frankophone Berufsschule besucht. Neben ihren Kontakten am Arbeitsplatz hat Marianne auch im Rahmen ihrer Aktivitäten in einer christlichen Vereinigung sowie im Bieler Alltag mit DeutschschweizerInnen Kontakt. Ihr Freundeskreis besteht aber noch immer grösstenteils aus RomandEs. Nebst Französisch und Dialekt respektive Deutsch spricht Marianne auch ein bisschen Englisch und gibt an, Italienisch zu verstehen, weil diese Sprache Ähnlichkeiten mit Rumänisch aufweise.

Marianne problematisiert in keiner Weise den ökonomischen Zwang, Dialekt zu lernen, und pflegt einen unkomplizierten Umgang mit dieser Sprache: Von Beginn an passt sie sich im Interview der Sprache des Gegenübers an. Dies zeigt, wie selbstverständlich ihr der Umgang mit dem Dialekt in der Zwischen-

---

18 Dialekttranskriptionen orientieren sich an einer weiten Dieth-Umschrift, also jenem für das Schweizerdeutsche speziell entwickelte Transkriptionssystem (Dieth 1989). Neben schnellen Zeilenfolgen werden auch Klitika mit einem Gleichheitszeichen markiert (ha=n=i).

19 «Eee, weil ich sonst keine, ähm, Lehr(stelle) finde, auf jeden Fall nicht ohne Weiteres, wenn man nicht (Schweizer-)Deutsch spricht. Als Arztgehilfin in Biel.»

20 In diesem Zusammenhang muss bemerkt werden, dass den beiden Sprachgruppen gegenüber unterschiedliche Forderungen formuliert werden: Während es für RomandEs beinahe unverzichtbar ist, die Sprachen Französisch und Deutsch, häufig auch noch Dialekt, zu beherrschen, stellt es für DeutschschweizerInnen meist lediglich einen Vorteil dar.

zeit geworden ist. Trotzdem fällt auf, dass Marianne im Dialekt meist leiser spricht, auch häufiger stockt und deutlich mehr Pausen auszumachen sind, als wenn sie Französisch redet. Die Intonationsmuster sind ebenfalls weniger variantenreich. Allfällige Transfers erfolgen klar von der Matrixsprache Französisch in den Dialekt: So benutzt sie ‘eine Sprache wissen’ und auch andere Sprachproduktionen in (j) sind inkorrekt und eventuell Ausdruck einer ‘Interlangue’:

```
l) 1  M am aafang ischsch (.) chli schweer (.) gsi und öm
   2    (--) i ha müse fescht (.) auso VIU müeh (--) müeh
   3    gä= -
   4  S =mm
   5  M ab(e)r ääm (1 sec) et après on se fait l'oreille ((rit))
```

Ihre Sprechweise in der oben aufgeführten Passage kann als spezifische Ausprägung eines ‘Parler bilingue’ gesehen werden, also einer Kombination zweier Sprachen, wie es für Biel typisch ist (Lüdi & Py 2002)[21]. Marianne hält sich folglich nicht strikt an die Maxime ‘One Person one Language’ und fällt ab und dann innerhalb eines Turns in ihre Hauptsprache zurück. Dadurch dominiert diese das ganze Gespräch hindurch, und ist auf prosodischer oder syntaktischer Ebene ohnehin immer präsent; also selbst dann, wenn sie Dialekt redet.

Die klare Dominanz des Französischen gibt möglicherweise Aufschluss darüber, weshalb Marianne zwar in den Bereichen ‘Arbeit’ und ‘Vereinsaktivitäten’ ein genuines Miteinander lebt, im privaten Kreis hingegen vorwiegend mit frankophonen Personen verkehrt: Die Verwendung von Dialekt ist offensichtlich an einen Mehraufwand gebunden, und ihre Sprachkompetenzen können als ‘funktional zweisprachig’ eingestuft werden. Sie selber bezeichnet sich als ‘bilingue’, wenn sie sich in der Gegenwart einer Person befindet, die schlechter als sie Dialekt spricht, hingegen als Romande, wenn ihr Gegenüber bessere Sprachkenntnisse besitzt[22]. Um eine *funktionale* Zweisprachigkeit handelt es sich deshalb, weil Mariannes Kompetenzen primär dazu dienen, den kommunikativen Bedürfnissen gerecht zu werden. Ob sie dabei Fehler macht, ist ihr unwichtig. Mariannes Sprechverhalten im

---

21 Eine Beschreibung liefert Marianne gleich selber: «on commence une phrase en allemAND on la finit en françAIS».

22 Die Frage, was es heisst, zweisprachig zu sein, wird noch immer kontrovers diskutiert. Oftmals werden mit dem Begriff ‘perfekt zweisprachig’ unrealistische Ansprüche verbunden, insofern eine doppelte Einsprachigkeit eines Individuums erwartet wird (Romaine 1989, 10ff.). Diverse Auffassungen des Prädikats ‘zweisprachig’ und damit zusammenhängende Kategorisierungen thematisierten in jüngerer Zeit Duchêne (2000) und Elmiger (2000).

Interview demonstriert diese offene Haltung, und sie erweckt den Eindruck, als hätte sie in den Forderungen, die an sie gestellt wurden, vor allem einen Vorteil für sich selber gesehen.

3.3. Denn bi=n=i eher schüch gsii

Die ersten Jahre seiner Kindheit verbrachte Peter (geboren 1957) in der Region von Solothurn. Als er mit seiner dialektsprachigen Familie im Alter von acht Jahren nach La Chaux-de-Fonds zog, erlebte er einen tiefen Einschnitt in seiner Sprachbiographie: Plötzlich befand er sich in einer ausschliesslich französischsprachigen Umgebung, auch wenn Dialekt weiterhin die Familiensprache blieb:

```
m) 1  P dört ha=n=i (?) chli müese französiSch leere (-) ,
   2    esch traagisch gsi[23] ,
```

In der frankophonen Schule verspürte er häufig Hemmungen, nachzufragen, wenn er etwas nicht verstanden hatte. Ein grosser Teil des Vokabulars wurde als bekannt vorausgesetzt. Die sprachlichen Asymmetrien zwischen ihm und seinen MitschülerInnen wurden auch nicht durch zusätzliche Aufgabenstellungen ausgeglichen. 1968 zog Peter mit seiner Familie nach Biel. Dort entschieden sich seine Eltern gegen einen erneuten Schulsprachenwechsel und Peter blieb fortan in der französischsprachigen Schule. In Biel war er als Deutschschweizer unter den RomandEs stärker isoliert als in La Chaux-de-Fonds und bekam wegen seiner Sprachdefizite nun auch Sonderaufgaben. Seine Lücken vermochte er aber nach eigenen Angaben erst mit dem Beginn der Lehre zum Feinmechaniker wirklich auszugleichen. Den Kontakt zum Deutschen verlor er während dieser Zeit nie, da er seinen Verwandten auf Deutsch schrieb und auch deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher las.

```
n) 1  P <<klopft auf den Tisch> muettersproch isch dÜtsch> (-)
   2    mm=
   3    =aber d=hAUptsprAAch (.) ha=n=iig miir kchulturel
   4    französisch [aagäi]gnet=
   5                [jo   ]
   6    <<wieder leiser>wöu i se schreftlech
   7    doch es betzli besse(r)
   8    mm=
   9    =<<lauter>behErrsche>[24]
```

23 «Dort musste ich ein bisschen Französisch lernen. Das war tragisch.»

24 «Muttersprache ist (Schweizer-)Deutsch, aber als Hauptsprache habe ich mir Französisch angeeignet, weil ich sie schriftlich doch ein wenig besser beherrsche.»

Er pflegt das Französische sehr bewusst und stellt diese Sprache, wenn immer möglich, in den Vordergrund.

```
o) 1  P e ha me EErgendeinisch WÖUE (-) <<leiser> met ere
   2    kchultur identifiziere>=
   3    =mm
   4    und dö(r)t isch es för mii KCHLAAR gsi as we=n=i mi
   5    för di dÜtschI entschEIde de ha=n=ni di französischi
   6    verlOOre>(--)<<lauter werdend>(--) wöu di dütschi isch i
   7    mIIr[25]>
```

Wie hier deutlich zum Ausdruck kommt, fallen Peters Sprach- und Kulturkonzeption offensichtlich zusammen[26]. Dies empfindet Peter nicht nur als unproblematisch:

```
p) 1  P das werd dUUrend gwÄÄRTET <<lauter>aa mais toi> tu peux ,
   2    paas ((einatmen)) te: tu peux pas t'exprimer sur ce
   3    sujEt parce que t'es pas t'e::s t'es pas un romand>
   4  S =mm
   5  P ond EG werde duurend fo de wäusche zur gwösne
   6    ((klopft auf den tisch)) themene [AUS NED] ((klopft auf
   7  S                                  [?????? ]
   8  P den Tisch)) kchompetänt [aagluegt](??) ond vo de
   9  S                         ['ja     ]
   10 P ((klopft)) dütschschwiizer ((einatmen))isch
   11   <<lauter werdend>jo esch ((klopft) kchlAAr>
   12   as du die hautig hesch wöu du jo e wÄUsch besch
   13 S 'ja
   14 P aso eg be för >>((mit klopfen)) dütschschwiizer e wäusch
   15   und für die wÄusche e dÜtschschwiizer>>[27]
```

Seine Zweisprachigkeit führt paradoxerweise dazu, dass Peter von beiden Sprachgruppen als Fremdkörper wahrgenommen wird. In dieser ablehnenden Haltung der beiden Sprachgruppen gegenüber bilingualen Personen reflektiert

---

25 «Ich wollte mich irgendeinmal mit einer Kultur identifizieren. Und dort war für mich klar, dass, wenn ich mich für die (schweizer-)deutsche entscheide, verliere ich die französische, weil die (schweizer-)deutsche in mir ist.»

26 Grosjean liefert folgende Kriterien für einen Bikulturalismus: «a) elle [la personne] participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière; b) elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné; c) elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures.» (Grosjean 1993, 31f.).

27 «Das wird ständig bewertet: Aber du, du kannst dich dazu gar nicht äussern, weil du kein Welscher bist. Und von den Welschen werde ich dauernd zu gewissen Themen als nicht kompetent angeschaut; und von den Deutschschweizern: Ist ja klar, dass du diese Haltung hast, weil du ja ein Welscher bist. Also, ich bin für die Deutschschweizer ein Welscher und für die Welschen ein Deutschschweizer.»

sich die Auffassung des Bilingualismus, wie sie bereits in der eingangs eingeführten Definition der institutionellen Zweisprachigkeit angelegt ist, betont diese doch das Recht auf Einsprachigkeit. Gleichzeitig muss hervorgehoben werden, dass Peter gerade im Kontext von Biel die Möglichkeit hat, beide Sprachen aktiv weiterzuentwickeln und sie regelmässig anzuwenden[28]. Nebst Französisch und Deutsch respektive Dialekt verwendet Peter im Alltag zudem Italienisch und Spanisch.

Stellte die Auseinandersetzung mit einer neuen Umgebungssprache für Peter anfänglich eine Notwendigkeit dar, scheint er diesen äusseren Zwang heute nicht mehr zu verspüren und bemüht sich vielmehr aus freien Stücken um eine Ausgewogenheit beider Sprachen. Heute besitzt Peter eine verblüffende Ausdrucksstärke im Deutschen respektive Dialekt und im Französischen, auch wenn er einschränkend meint, in beiden Sprachen eine gewisse Schwerfälligkeit zu verspüren.

```
q) 1  P i werde oft aus perfEkte biläang dAARgschtöut -
   2    (einatmen) <<leiser>ooo i dÄÄnkche dasss het-
   3    aso met perfEkt het=s öberhaupt nüüd z=tue> ,
   4    (einatmen) biläng bi=n=i secher (2 sec) aber eemm i
   5    dänkche i bi=n=e relative einzufau=
   6  S =mm
   7  P z=bieu
   8  S mm
   9    (1 sec)
   10 P wo sech döör die kchonschtanti (1sec) (einatmen)
   11   bemÜÜhiig (--) d=schprooch wIIter z=pflege (-)
   12   <<lauter>wAhrschiinlech ofe=n=e> (.)
   13   öberdorchschnetlechs nivoo=
   14 S =mm
   15 P ää ine bewegt het[29]
```

Im Interview dominiert zwar der Dialekt, doch beantwortet Peter in Französisch gestellte Fragen auf Französisch und die punktuellen Code-Switches (Gumperz 1982) zeigen, wie gekonnt er beide Sprachen einsetzt: Die Sprachwechsel illustrieren meist das Thematisierte und die Wiedergabe

28 Vgl. auch: «C'est cela qui nous conduit à défendre la légitimité du parler bilingue – en particulier chez les personnes qui appartiennent de facto à deux communautés langagières (ou plus) – et celle des variantes de contact qui, notamment dans les zones de frontières linguistiques, sont les traces visibles d'un savoir-faire intercommunautaire.» (De Pietro & Matthey 1998, 24).

29 «Ich bin bilingual. Ich werde oft als perfekt zweisprachig dargestellt. Und ich denke, das hat mit perfekt überhaupt nichts zu tun, bilingual bin ich sicher, aber ich bin ein relativer Einzelfall in Biel, der sich durch die konstante Bemühung um die Sprachen auf ein überdurchschnittliches Niveau bewegt hat.»

auf Französisch setzt er, in (p) zum Beispiel, dazu ein, eine zitierte Rede authentischer wirken zu lassen. Dabei kann auch eine ökonomische Funktion des Codewechsels ausgemacht werden, insofern die Referenzierung auf die frankophone Sprachgruppe durch die Verwendung der entsprechenden Sprache erfolgt, ohne dass sie durch zusätzliche, lexikalische Mittel explizit gemacht werden müsste. Darüber hinaus unterstreicht dieses Verhalten die mehrsprachige Identität von Peter (Appel & Muysken 1987).

Untersucht man zusätzlich die prosodischen Aspekte in der Sprechweise von Peter, lässt sich feststellen, dass weder in Bezug auf die spezifischen prosodischen noch die phonetischen Muster des Französischen respektive des Dialekts Interferenzen auszumachen sind[30]. So passt Peter seine Sprechweise sowohl auf prosodischer wie auch phonetischer Ebene der jeweiligen Sprache an. Zudem verwendet er konsequent das uvulare ‘r’ im Französischen, aber das alveolare ‘r’ im Dialekt (Werlen 1980)[31]. Auch in den Sprechtempi sind keine Unterschiede feststellbar. Die Codewechsel werden aber meistens durch eine kurze, vorangehende Pause, ein Füllwort wie ‘eee’, eine Dehnung der Schlusssilbe im vorangehenden Wort oder durch eine minimale Veränderung in der Intonation angekündigt, wenn sich diese in Richtung Zielsprache hin verändert. Die deutlichen Signalisierungen der Code-Switches können als Hinweis interpretiert werden, dass Peter die beiden Sprachen und ihre Anwendung klar gegeneinander abtrennt.

4. Biel und Sprachbiographien im Wechselspiel

Die dargestellten Sprachbiographien veranschaulichen drei Möglichkeiten, wie mit der Bieler Zweisprachigkeit umgegangen werden kann: Das Spektrum reicht von einem starken Rückzug auf die eigene Sprachinsel bis zu einem ‘baigner dans le bilinguisme’. Bei niemandem findet sich jedoch eine ausschliesslich monolinguale Realität, auch wenn ein und dieselbe Person in den verschiedenen Lebensbereichen durchaus über unterschiedliche

30 Eine Ausnahme bilden Eigennamen, die sowohl von der (schweizer-)deutschsprachigen wie auch französischsprachigen Gruppe verwendet werden: So braucht Peter z.B. ‘Cercle Romand’ sowohl unter Anwendung der dialektsprachigen wie auch französischsprachigen Intonation. Ein Wechsel in der Intonation, unter Beibehaltung desselben Terminus, dient dabei häufig als Ankündigung, auch Flagging (Poplack 1988) genannt, eines anstehenden Code-Switch. Auf diesen Aspekt wies mich Stéphane Borel hin.

31 Der Radiosender ‘Canal Trois’ bzw. ‘Canau Drüü’ wird häufig mit dem französischen Namen genannt. So verwendet Peter die Bezeichnung dann auch mit uvularem respektive alveolarem R in ‘trois’.

Verhaltensmöglichkeiten verfügt. Schränkt Jeanne die Berührungspunkte auf den öffentlichen Raum ein, kommt Marianne täglich sowohl bei der Arbeit als auch in der Freizeit mit Deutsch- respektive Dialektsprachigen in Kontakt. Der Freundeskreis und auch die engere Familie sind hingegen eher monolingual. Im Gegensatz dazu erlebt Peter in allen Lebensbereichen die Vielfalt der Bieler Sprachkulturen.

Auch wenn die hier vorgestellten Personen aufgrund ihrer Individualität nicht für die gesamte Bieler Bevölkerung stehen, lässt sich aus den Beschreibungen schliessen, dass der Umgang mit einer anderen Sprache in Biel eine Selbstverständlichkeit darstellt, gleichgültig, wie gut oder schlecht die Kenntnisse der anderen Sprache sind. Die Auseinandersetzung erfolgt in vielfältiger Weise und meist gar nicht einmal so bewusst.

Trotz des bilingualen Potenzials der Stadt scheint aber die individuelle Mehrsprachigkeit auf Eigeninitiative angewiesen zu sein. Dies ist keinesfalls negativ, doch mutet die Tatsache einigermassen erstaunlich an, dass Marianne und Jeanne andere Sprachgebiete aufsuchen, um dort die entsprechenden Sprachen Deutsch und Dialekt zu lernen, obwohl diese in unmittelbarer Nähe zu finden wären. Daraus muss eine negative Bilanz für Biel in Bezug auf die Förderung einer individuellen Zweisprachigkeit gezogen werden. Diese Feststellung fällt umso mehr ins Gewicht, da auf gesellschaftlicher Ebene die Forderung nach individueller Zweisprachigkeit klar vorliegt, wie dies am Beispiel von Marianne deutlich sichtbar war. So gesehen schiebt die institutionelle Zweisprachigkeit im Sinne einer doppelten Einsprachigkeit die Verantwortung auf das Individuum ab und verlangt von diesem ein beachtliches Mass an Eigeninitiative, damit das Individuum überhaupt auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse eingehen kann. Dies scheint eigentümlich, gerade auch dann, wenn die Sprachgruppen, wie dies in Biel gerade eben der Fall ist, durchmischt sind und die territoriale Zweisprachigkeit bis zu einem gewissen Grad in eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit führt und in den unterschiedlichsten Sektoren zweisprachige Personen unabdingbar sind.

Die ungünstigen Auswirkungen der doppelten Monolingualität zeigen sich aber nicht bloss auf ökonomischer Ebene. Vielmehr müssen auch anderweitig Einschränkungen in Kauf genommen werden: Gewisse Freizeitaktivitäten, Rudern, z.B., oder auch ein politisches Engagement machen Kenntnisse beider Sprachen unverzichtbar. Deshalb scheint die Forderung, die

institutionelle Zweisprachigkeit derjenigen einer individuellen Zweisprachigkeit anzugleichen, nicht mehr als angebracht.

Die diagnostizierte Dissonanz zwischen individueller und institutioneller Zweisprachigkeit, resultierend aus dem Umstand, dass auf institutioneller Ebene eine Dienstleistung zur Verfügung gestellt wird, die meist weder im Alltag noch im Beruf eingelöst werden kann, wird aber auf gesellschaftlicher Ebene durch folgende Aspekte teilweise wieder ausgeglichen: Zum einen reicht der Erwerb einer funktionalen Zweisprachigkeit meist aus, um sich zu verständigen. Dieser Primat der funktionalen Zweisprachigkeit kann sicherlich auf den Normalitätsstatus des Bilingualismus in Biel zurückgeführt werden: Der Wunsch nach Verständigung geht dem korrekten Sprachgebrauch voran. Auch die verschiedenartigsten Formen eines 'Parler Bilingue' sind meist nicht stigmatisiert. Zum anderen scheint in der Stadt, wie im Projekt *bil.bienne bilinguisme à Bienne – Kommunikation in Biel* vorgeschlagen wurde, ein Bieler Sozialvertrag zu bestehen. Dieser besagt: *Jede Sprachgruppe akzeptiert und toleriert auf individueller wie auch kollektiver Basis die andere Sprachgruppe und macht für sich selber den gleichen Anspruch geltend* (Conrad et al. 2002). Die Annahme eines solchen Bieler Sozialvertrages lässt sich damit begründen, dass dort, wo sprachliche Konventionen nicht mehr durchgängig greifen können, andere, regulative Mechanismen wirken. In der genannten These findet sich eine Erklärung für das kooperative Verhalten der in Biel lebenden Personen, das selbst in Situationen gilt, bei denen die Sprachkenntnisse der Beteiligten sehr unterschiedlich sind[32].

Wie das genannte Regulativ im Einzelfall wirkt, ist offen. Bereits im Verhalten von Jeanne, die eher Vorbehalte gegenüber der anderen Hauptsprache der Stadt zeigt, findet es aber seine Anwendung, bemüht Jeanne sich doch in Kontaktsituationen, den Dialekt zu verstehen und entspricht somit der im Sozialvertrag erwähnten Akzeptanz und Toleranz. Gleichzeitig beansprucht sie diese für sich selber. Die erforderlichen Übersetzungsleistungen können aber als mühsam empfunden werden und möglicherweise wird die Verwendung von unterschiedlichen Sprachen auf symbolischer Ebene als Ausdruck einer prinzipiellen Nicht-Übereinstimmung interpretiert (Kolde 1981, 239).

---

32 Dies bestätigen die Aufnahmen aus dem öffentlichen Raum von Biel: Die Kurzinteraktionen verliefen nahezu in allen Fällen ganz unproblematisch.

Diese Asymmetrie überwindet Marianne mit ihrer Bereitschaft, sprachlich auf die andere Gruppe zuzugehen. Mit dem Erwerb einer funktionalen Zweisprachigkeit vermag sie das reine ‘Nebeneinander’ zurückzulassen und bleibt nicht auf der Stufe von oberflächlichen Begegnungen stehen. Mit der Betonung des funktionalen Aspektes läuft man aber Gefahr, nicht aus dem Zwischenbereich von ‘Nebeneinander’ und ‘Miteinander’ herauszutreten. Eine Unterhaltung wird womöglich immer als exolingual eingestuft, da die Spuren der unterschiedlichen Sprachregister jeweils deutlich sichtbar bleiben, wie die verschiedenen Gesprächsausschnitte aus der Unterhaltung mit Marianne zeigen (De Pietro 1988, 71). Dies kann sich mittel- oder längerfristig abträglich auf eine Beziehung auswirken, da der erforderliche Zusatzaufwand eine solche eventuell unattraktiv macht, und sich deshalb trotz allem das ‘Nebeneinander’ durchsetzen wird.

Möchte man das Verständnis des Bieler Sozialvertrag dahingehend ausbauen, dass damit nicht bloss ein konsensuelles Nebeneinander ermöglicht werden soll, sondern ein genuines Miteinander angestrebt wird, führt dies unweigerlich zur Forderung nach einer stärkeren Ausbildung der Sprachkompetenzen aller Personen in beiden Sprachen. Dies ergibt für den Einzelnen eine bivalente Lesart des Bieler Sozialvertrages: Eine *funktionale* im Hinblick auf die konkrete Kontaktsituation, bei der die vorhandenen Sprachressourcen nach Möglichkeit ausgeschöpft werden, um die Verständigung zu gewährleisten; eine *sprachsensible* auf der generellen Ebene, bei der das Individuum vom Wunsch geleitet wird, seine Sprachkompetenzen in der je anderen Sprache laufend zu verbessern. Peter exemplifiziert diesen Anspruch in eindrücklicher Weise. Gleichzeitig verdeutlichen sich an seinem Beispiel die möglichen Schwierigkeiten, die eine Sprachensynthese für das Individuum haben kann: Der individuelle Bilingualismus führt in seinem Fall offenbar zu einer kreuzweisen Identitätszuschreibung, da keine der beiden Sprachgruppen eine bilinguale Person als Teil von sich sieht. Die Integration des Individuums in eine Gruppe kann folglich bedroht sein, solange in der Gesellschaft das Ideal der Einsprachigkeit dominiert, wie dies offenbar selbst noch für Biel gilt. Trotz der oben erwähnten Toleranz und Akzeptanz und auch der Feststellung, dass zweisprachige Individuen für das Funktionieren der Gesellschaft unverzichtbar sind, scheinen auch individuelle und gesellschaftliche Zweisprachigkeit auseinanderzudriften.

In den vorangehenden Abschnitten verdeutlichte sich, dass die institutionelle und gesellschaftliche Zweisprachigkeit in ihren Anforderungen voneinander

abweichen, weil auf institutioneller Ebene die Monolingualität gefördert wird, teilweise auch die Gesellschaft dieses Bild von Zweisprachigkeit untermauert, Letztere aber gleichzeitig auch den Anspruch auf bilinguale Individuen erhebt. Diese Spannung muss das Individuum kompensieren. Um die positiven Effekte des Bieler Sprachlaboratoriums besser auszunutzen, scheint es angebracht, die Ansprüche und Erwartungen der drei Ebenen – individuelle, gesellschaftliche, institutionelle – besser aufeinander abzustimmen, gerade auch, weil eine mehrsprachige Gesellschaft auf mehrsprachige Individuen angewiesen ist. Dem Individuum, das sich immer auch im Schnittpunkt der beiden anderen Ebenen sieht, müssen verbesserte Möglichkeiten geboten werden, den genannten Anforderungen, die sich aufgrund der territorialen Mehrsprachigkeit ergeben, zu entsprechen. Diese Lücken wurden bereits verschiedentlich erkannt und werden nun durch verschiedene Massnahmen geschlossen[33]. Doch können diese selbstverständlich nicht auf das Engagement des Einzelnen, also dessen Bereitschaft zu einer dynamischen Sprachbiographie, verzichten[34].

BIBLIOGRAPHIE

Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.

Conrad, S.-J., Matthey, A. & Matthey, M. (2002). Bilinguisme institutionnel et contrat social: le cas de Biel-Bienne (Suisse). *Marges linguistiques* 3, http://www.marges-linguistiques.com.

De Pietro, J.-F. & Matthey, M. (1998). Langues en contact: conflits ou enrichissement. *Intervalles* 51, 13-24.

De Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société* 43, 65-89.

Dieth, E. (1986). *Schwyzertütschi Dialäktschrift*. Bearbeitet und herausgegeben von Christian Schmid-Cadalbert. Aarau: Sauerländer.

Duchêne, A. (2000). Les désignations de la personne bilingue: approche linguistique et discursive. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)* 32, 91-113.

Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)* 32, 55-76.

33 Insbesondere das Forum für die Zweisprachigkeit, 1996 ins Leben gerufen, setzt sich in diesem Bereich ein: So fördert die Institution die Einführung von Immersionsunterricht an den Schulen, von Tandemunterricht Deutsch, Dialekt und Französisch und hat zum Beispiel auch das Label für die Zweisprachigkeit kreiert, für welches sich Betriebe, die sich für die Zweisprachigkeit der Stadt einsetzen, bewerben können. Weitere Informationen findet man unter: http://www.bilinguisme.ch/

34 Ich danke insbesondere Caroline Schnyder und Manuela Di Franco für äusserst hilfreiche Kommentare und Korrekturen, sowie Kirsten Adamzik, Stéphane Borel, Daniel Elmiger, Bernard Py, Eva Roos und Iwar Werlen.

Forum für die Zweisprachigkeit (1998). *Les cahiers du bilinguisme.* Cahier 1: *Wirtschaft*. Bienne & Brügg: Forum für die Zweisprachigkeit.

Forum für die Zweisprachigkeit (2000). *Les cahiers du bilinguisme*. Cahier 3: *Berufsbildung*. Bienne & Brügg: Forum für die Zweisprachigkeit.

Fuchs, G. & Werlen, I. (1999). *Bilinguisme à Bienne: Enquête dans le cadre du baromètre du bilinguisme biennois, 1998*. Berne: Centre Universitaire de recherche sur le plurilinguisme (CURP).

Goffman, E. (1955/1967). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. In Goffman, E.. *Interactional ritual*. Garden City: Doubleday, 5-46.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)* 19, 13-42.

Gumperz, J. (1982). Conversational codeswitching. In Gumperz, J., Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 59–99.

Jungo, F.-A. (2000). *La coexistence linguistique à Bienne – Le point de vue des Romands.* Neuchâtel: Université de Neuchâtel à l'institut de Geographie (nicht veröffentlicht).

Kolde, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienn und Fribourg/Freiburg i. Ue*. Wiesbaden: Steiner.

Lefert, J. (1998). Vivre en bilinguisme. *Intervalles* 51, 33-51.

Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität*. Opladen: Leske + Budrich.

Lüdi, G. & Py, B. ([2]2002). *Etre bilingue.* 2e édition revue. Berne etc.: Lang.

Lüdi, G. & Werlen, I. et al. (1998). *Die Sprachenlandschaft Schweiz. Eine Auswertung der Sprachenfragen der Eidgenössischen Volkszählung 1990*. Bern: Bundesamt für Statistik.

Matthey, M. (éd.) (2001). *Le changement linguistique*. Université de Neuchâtel: Institut de linguistique. (= Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel) 34/35).

Merckelbach, C. (2001). Concept pour un projet d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean. http://www.bilinguisme.ch/recherche/concept.pdf, 1-113.

Moeschler, P.-Y. (1998). Par quels chemins vers quel bilinguisme. *Intervalles* 51, 115-125.

Müller, C. (1987). *Zweisprachigkeit in Bienne-Biel*. Zürich: Soziologisches Institut der Universität Zürich.

Müller, N. & de Pietro J.-F. (1998). Etre biennois, francophone ... et apprendre l'allemand. *Intervalles* 51, 59-75.

Poplack, S. (1988). Contrasting patterns of codeswitching in two communities. In: Heller, M. (ed.) *Codeswitching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 215-244.

Racine, J. (2001). *Über die Bedeutung der Zweisprachigkeit im Amtsbezirk Biel*. Bericht von Dr. A.J. Racine (nicht veröffentlicht).

Richard, C. (1990). *Das räumliche Verteilungsmuster der deutschen und französischen Sprachgruppe*. Am Beispiel der Stadt Biel/Bienne. Hausarbeit im Nebenfach Geographie, Bern: Geographisches Institut der Universität Bern (nicht veröffentlicht).

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Scherer, K.R., Banse, R. & Wallbott, H.G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (1), 76-92.

Selting, M. (1995). *Prosodie im Gespräch*. Tübingen: Niemeyer.

Selting, M., Auer, P., Barden B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen E., Günthner S., Meier C., Quasthoff U., Schoblinski P. & Uhmann S., (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte* 173, 91-122.

Werlen, I. (1980). 'R' im Schweizerdeutschen. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 47, 52-76.

Werlen, I. (1998), Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. *Babylonia* 1, 22–35.

Werlen, I. (Hg.) (2001). *Der zweisprachige Kanton Bern*. Bern: Haupt.

Amadou Hampâté Bâ, *Amkoullel, Le langage en action*[1]

Décédé en 1991, Amadou Hampâté Bâ fut un éminent écrivain, ethnographe, conteur et soufi malien. Il a été notamment membre du Conseil exécutif de l'Unesco de 1962-1970. Il a reçu le Grand Prix littéraire de l'Afrique noire en 1974 pour son œuvre L'étrange destin de Wangrin*. Il a publié de nombreux articles et ouvrages scientifiques et littéraires consacrés aux civilisations africaines, et particulièrement à la culture peule. Dans* Sur les traces d'Amkoullel l'enfant peul *(1998, Actes Sud), Bernard Magnier et Philippe Dupuich ont rendu hommage au «sage de Bandiagara».*

M. Moulaye Haïdara, grimpant sur l'estrade, allait s'asseoir derrière son bureau. Il ouvrait son grand registre et procédait à l'appel des présents en pointant les noms ; cette petite cérémonie quotidienne terminée, il commençait ses cours. La classe était scindée en deux parties: une première division composée des élèves les plus avancés, et une seconde division qui n'en était encore qu'à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les uns travaillaient à leurs devoirs tandis que le maître s'occupait des autres.

Habitué depuis longtemps à transcrire mes leçons coraniques sur une planchette de bois, en un mois j'avais appris par cœur tout mon alphabet et pouvais l'écrire correctement. A la fin du deuxième mois, je connaissais parfaitement mon syllabaire. Ma méthode d'apprentissage était particulièrement efficace: je tympanisais tout le monde à la maison en déclamant à tue-tête des séries de mots de même consonance, telles que: *au loin, du foin, un coin, des liens, les miens, un chien, un point, des soins ...* ou encore: *qui, quoi, c'est toi, ma foi ...* élevant et laissant traîner la voix sur l'article ou le premier mot, comme le faisaient les élèves. Afin que tout le monde, y compris le voisinage, puisse profiter pleinement de mes connaissances nouvelles, il m'arrivait même d'aller me percher sur le toit d'où je lançais à pleine voix ces litanies d'un nouveau genre, au point que le patient Beydari lui-même en était excédé!

Je ne saurais décrire le processus par lequel les nouveaux élèves parvenaient à parler rapidement le français, car le maître ne traduisait absolument rien en langue locale des leçons qu'il nous dispensait. A moins d'une nécessité particulière, il nous était d'ailleurs strictement interdit de parler nos langues maternelles à l'école, et celui qui était pris en flagrant délit se voyait affublé d'un signe infamant que nous appelions «symbole».

La principale méthode utilisée était celle du «langage en action». Chaque élève devait dire tout haut les mots (enseignés au départ par le maître) qui décrivaient ses gestes et son action du moment. Rudimentaires au début, avec le temps les phrases devenaient plus riches et plus complexes. Le maître, par exemple, ordonnait à un élève d'aller au tableau noir. En se levant, le garçonnet ânonnait, d'une voix chantante et traînante: «Le maître m'ordonne d'aller au tableau noir ... Je me lève ... Je croise les bras sur ma poitrine ... Je sors du banc ... Je me dirige vers le tableau noir ... Je m'approche de l'estrade, sur laquelle est placé le bureau du maître ... Je monte sur l'estrade ... Je prends le torchon mouillé avec la main gauche et un morceau de craie blanche avec la main droite ... J'essuie le tableau noir ... J'écoute le maître ... Il me dicte une phrase ... J'essaie de l'écrire sans fautes ... Le maître corrige ma dictée ... Il est satisfait ... Il me

1 Extrait de: Amadou Hampâté Bâ: *Amkoullel, L'enfant Peul*. Arles, © Actes Sud, Collection Babel, 1991, [2]1999, 338-340.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

caresse la tête ... J'en suis bien content ... Le maître m'ordonne de regagner ma place ... Je la regagne avec fierté ...», etc.

Grâce à cette méthode, je mis peu de temps à pouvoir m'exprimer en français. Cela n'a rien d'étonnant quand on pense que la plupart des enfants africains, vivant dans des milieux où cohabitaient généralement plusieurs communautés ethniques (il y avait à Bandiagara des Peuls, des Bambaras, des Dogons, des Haoussas ...), étaient déjà peu ou prou polyglottes et habitués à absorber une nouvelle langue aussi facilement qu'une éponge s'imbibe de liquide. En l'absence de toute méthode, il leur suffisait de séjourner quelque temps au sein d'une ethnie étrangère pour en parler la langue – ce qui est d'ailleurs encore valable aujourd'hui.

Bien des adultes, réputés «illettrés» selon la conception occidentale, parlaient quatre ou cinq langues, en tout cas rarement moins de deux ou trois ; Tierno Bokar lui-même en parlait sept. S'y ajoutaient parfois l'arabe et, maintenant, le français – ce dernier souvent parlé, il est vrai, à la façon piquante des tirailleurs, que l'on appelait le *forofifon naspa*.

Etre bilingue et écrivain français: les motivations du choix d'une langue d'écriture

Anne-Rosine DELBART
Université de Bruxelles (U.L.B.), 50, avenue F. D.-Roosevelt,
B-1050 Bruxelles; ardelbar@ulb.ac.be

Anliegen der Autorin ist es, den Gründen nachzugehen, die eine bedeutende Reihe namhafter nicht-frankophoner Autoren dazu veranlasst hat, das Französische als (eine) Sprache ihrer literarischen Werke zu wählen. Wenngleich sie sich bewusst ist, dass sich letzten Endes jeder Einzelfall anders darstellt, hält sie doch eine Systematisierung der objektiven und subjektiven Gründe für möglich. Dabei nimmt sie zunächst eine Grobunterscheidung vor zwischen den 'Sesshaften' (sédentaires), die in einem Land leben, in dem (auch) Französisch gesprochen wird, und den 'Nomaden', für die dies (ursprünglich) nicht gilt. Neben äusseren Gründen (insbesondere Migration) behandelt sie näher kulturelle, literarische und psychologische Motive (u.a. Sprachprestige und die Wahl einer Fremdsprache als Vehikel für literarische Innovationen und Experimente).

Prendre la décision d'écrire dans une langue autre que celle avec laquelle on a commencé à épeler le monde n'est pas un acte banal. C'est même «une expérience terrible» de l'aveu de Cioran (Liiceanu 1995, 114). Le phénomène est pourtant moins rare qu'on ne l'imagine dans le champ des lettres françaises au vingtième siècle. Il suffit pour s'en convaincre de consulter la liste des prix littéraires ou des élections à l'Académie: le Libanais Amin Maalouf[1], l'Algérien Mohammed Dib[2], les Russes Boris Schreiber[3] et Andreï Makine[4], le Grec Vassilis Alexakis[5], l'Argentin Hector Bianciotti[6], la Canadienne anglaise Nancy Huston[7], le Cubain Eduardo Manet[8], la Chinoise Shan Sa[9] et son compatriote François Cheng[10]. Françoise Mallet-Joris, elle-

1 Goncourt 1993 pour *Le Rocher de Tanios* (Grasset, 1993).

2 Grand Prix de la Francophonie de l'Académie française en 1994.

3 Renaudot 1996, *Un silence d'environ une demi-heure* (Le Cherche-Midi, 1996).

4 Goncourt, Médicis et Goncourt des Lycéens 1995 pour *Le Testament français* (Mercure de France, 1995).

5 Médicis 1995 pour *La langue maternelle* (Fayard, 1995).

6 Prix Fémina 1985 pour *Sans la miséricorde du Christ* (Gallimard); finaliste du Prix Novembre 1995 avec *Le pas si lent de l'amour* (Grasset, 1995), élu à l'Académie en 1996.

7 Finaliste du Goncourt 1996, Goncourt des lycéens 1996, Prix du Livre Inter 1997 pour *Instruments des ténèbres* (Actes Sud, 1996).

8 Goncourt 1996, Prix Interallié 1996 pour *Rhapsodie cubaine* (Grasset, 1996).

9 Prix littéraire de la vocation 1998 (souvent appelé «le Goncourt du premier roman») pour *Porte de la Paix céleste* (Edition du Rocher).

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

même d'origine flamande, y voit l'événement littéraire le plus marquant du vingtième siècle (*Lire*, été 1997, 45):

> Important me paraît, dans ces dernières décennies, et en dépit de la perte d'influence de la langue française dans beaucoup de pays amis, le fait que beaucoup d'écrivains, et non des moindres, au détriment de leur langue maternelle ont choisi le français pour construire leur œuvre. Je pense à des hommes de théâtre tels Beckett, Adamov, Ionesco, à des romanciers comme Hector Bianciotti, Eduardo Manet, Makine (Prix Goncourt) et, naturellement Julien Green. Ce fait doit nous rendre espoir et nous stimuler. Il me semble donc pour la littérature un des plus importants.

La question du choix de la langue se pose en fait pour un écrivain dès qu'il y a co-existence d'au moins deux idiomes et deux cultures dans son environnement social ou privé – Claude Hagège (1996, 259) parle même de «conflit». Sont concernés les auteurs extérieurs à la francité qui adoptent le français, mais il faut y ajouter le nombre impressionnant de créateurs bi- ou plurilingues répartis sous les bannières de moins en moins bien marquées des littératures française et francophone(s). L'objet du présent article est de proposer une organisation de cet ensemble composite à la lumière des motivations objectives et subjectives des écrivains en faveur du français[11].

Une première grande distinction s'opère entre les auteurs qui n'ont pas quitté le sol natal, les sédentaires, et ceux qui ont accompli un voyage les menant, enfants ou adultes, sur une terre de langue française, les nomades. Sur ce premier facteur d'ordre géo-linguistique se greffent des critères objectifs (biographiques, historiques, pratiques, culturels) et subjectifs (affectifs, historico-mythiques, stratégiques, psychologiques) pour éclairer le rapport particulier que chaque écrivain noue avec ses langues.

1. Les sédentaires

L'adoption du français se révèle progressivement plus audacieuse et plus rare si l'on suit un itinéraire qui va des pays de langue française (la Belgique romane, la France et les DOM-TOM, le Québec, la Suisse romande) à ceux qui comptent le français parmi les langues nationales (la Belgique flamande et germanophone, le Canada anglais, le Grand-Duché de Luxembourg, la Suisse alémanique, italienne et romanche), puis aux pays anciennement colonisés et enfin dans les régions où le français n'exerce aucun rôle ni aucune présence officielle.

---

10 Prix Femina 1998 avec *Le dit de Tianyi* (Albin Michel) et Grand Prix de la Francophonie décerné par l'Académie française en 2001, élu à l'Académie en 2002.

11 Ce projet d'organisation a fait l'objet de ma thèse de doctorat (Delbart 2002).

1.1. Les écrivains nés sur une terre française

Le français paraît naturel quand il a été enseigné dès l'enfance: il est devenu la langue sociale et celle de l'activité intellectuelle. Les auteurs issus de la seconde génération de l'immigration peuvent ne pas être capables de s'exprimer à l'écrit dans une autre langue. Certains, s'ils parlent la langue des origines, ne la pratiquent pas littérairement ou ne la pratiquent que de manière circonstancielle. D'autres, issus de couples mixtes, de père ou de mère francophone, possèdent le français en filiation directe, mais la deuxième culture, perdue ou non, n'en exerce pas moins sur leur univers une influence réelle.

Ces situations différentes entraînent des traitements différents de la langue et de la culture d'adoption. L'assimilation tranquille d'abord d'une Anna de Noailles, d'un Roger Ikor, d'un Patrick Besson ou d'un Vladimir Volkoff, par exemple:

> Ecrire en français est un choix: j'ai commencé à écrire des poèmes à sept ans. Et j'ai toujours souhaité écrire en français. Je me suis toujours senti un écrivain français. J'écris le russe très correctement. Mais je n'ai pas vraiment, en tant qu'écrivain, d'affinités avec cette langue qui est d'une richesse extraordinaire, un peu brouillonne. Une langue à qui il manque le classicisme. Je me sens un écrivain très classique. C'est le français qui me permet le mieux d'aller jusqu'au bout d'un certain style. J'ai écrit en anglais aussi. C'est une langue séduisante. Mais ma langue, c'est vraiment le français. (Volkoff cité dans Martin & Drevet 2001,316)

Le besoin aussi d'exprimer l'ailleurs enfoui en soi qui se traduit souvent par la nostalgie ou par l'étrange chez Vahé Godel, Eugène Savitzkaya, Jean-Luc Benoziglio ou Charles-Albert Cingria, entre autres, dont Etiemble retient qu'il «écrit des textes qui ne ressemblent à rien», «tantôt nets, stricts, classiques, tantôt digressifs, chantournés, genre *baroque portugais-chinois*, comme il les qualifie drôlement»[12]. Un court extrait de *Xénia et le diamant* révèle l'atmosphère particulière des textes de Cingria qui ne sauraient se ranger sous les étiquettes commodes de récits de voyages, d'essais, de contes ou d'allégories:

> – Eh bien! ma petite.
> C'était celle qui parlait qui était petite. C'est à peine si on la voyait.
> On voyait en tout cas des mains écrasées, très courtes, des doigts rabougris, ouverts, posés avec bonté sur un mur dans le crépuscule. Alors on discernait une tête qui, en effet, dépassait et de lourds yeux ronds bien noirs.
> – Vous allez loin comme ça?

---

12 Voir sa contribution au *Dictionnaire de la littérature française XXe siècle*, Paris, Encyclopaedia Universalis et Albin Michel, 2000, 198.

> Je suis désolé si c'est comme dans un conte de fées, mais je n'y peux rien. Il y a encore de ces contes de fées dans la vie, et ceci n'est ni un conte ni une histoire, mais la stricte objectivation d'événements qui se sont produits.
> Montbail avait un mètre quarante de haut, à peu près. C'était donc une naine ou «nainte», comme on dit dans le pays.
> À elle appartenait ce mur et une maison où, par la porte ouverte, se discernait du feu. Tout le jardin était occupé par des ruches.
> – Entrez donc. (Cingria 1955, 21)

L'écrivain bilingue peut encore recourir au procédé de l'écriture mixte: il se sert simultanément dans un même texte des idiomes qu'il a à sa disposition (c'est le cas chez Adrien Pasquali, Mireille Kuttel, Pierre Milza et les auteurs issus de la deuxième génération de l'immigration maghrébine: Azouz Begag, Leïla Houari ou Paul Smaïl. Adelheid Schumann (2002) a bien montré comment les quatre couches linguistiques de *Vivre me tue* de Paul Smaïl révélaient son identité de lettré beur à Barbès. Lisons le début du roman qui renvoie au quatre langues de l'auteur (l'arabe dialectal «transcrit sans aucune rigueur – à l'oreille»[13], l'anglais, le français standard et l'argot):

> – Appelez-moi Smaïl.
> J'ai insisté, en détachant bien le i tréma du a. Cela faisait longtemps que je n'avais pas prononcé mon nom en arabe. Ou, pour mieux dire, craché mon nom à l'arabe, raclé au fond de ma gorge le s, le m, le a, le i tréma, le l. D'ordinaire je triche un peu, je prononce à l'anglaise, j'aspire à l'anglaise, avec chic, en souriant: *Smile*. À quoi cela tient! Il me semble alors qu'à l'autre bout du fil, l'employeur sollicité sourit aussi. Et comme mon père eut la bonne idée de me donner un prénom chrétien très banal en déclarant ma naissance à la mairie du 18e, le 5 mai 1970, je peux faire illusion en me présentant ainsi. Ensuite, il ne s'agit plus que de débiter sans reprendre haleine mon inutile cursus: bac plus cinq, oui. Oui, Lettres. Littérature comparée… Ah ah! Déjà le sourire se fige à l'autre bout du fil. Ne parlons pas de CV: je ne vais pas énumérer les trois ou quatre petits boulots que j'ai trouvés en attendant… En attendant quoi? Puisque, bien entendu, il n'y aura pas de vrai travail pour moi, soit que mes études ne me qualifient en rien pour le poste proposé, soit que parvenu par la ruse, tréma gommé, photo retouchée, jusqu'à obtenir un entretien, je doive enfin me présenter en chair et en os… En bougnoule, autrement dit. En bicot, en beur, en arbi, en craoui, en rat, en raton, en sidi, en nardène, en melon – au choix. (Smaïl 1997, 11)

Une dernière ressource offerte à l'écrivain bilingue est de concevoir un programme littéraire en deux langues. Cas de figure assez rare chez les écrivains nomades que nous envisagerons ultérieurement (l'exemple emblématique restant Beckett), l'écriture bilingue est rarissime chez les sédentaires nés sur un sol monolingue français (on la rencontrera, par contre, plus souvent dans les pays où le français est une langue à côté d'autres langues nationales ou une langue imposée par la colonisation). L'écriture en français et en anglais chez Julien Green ne visait pas, à l'en croire, l'occupation de deux champs

13 Comme Smaïl le précise dans un avertissement qui ouvre le roman.

littéraires à la fois comme chez Beckett, elle serait l'expression d'une nécessaire proximité de l'auteur avec un public immédiat, parce qu'«un écrivain qu'on traduit est un écrivain en exil, en exil dans une langue étrangère» (Green 1946, 251).

> 21 juillet 1940: Je suis un écrivain français et ne peux plus vivre en France, pour le moment tout au moins. Il faut, par conséquent, que j'écrive en anglais. Sans doute, je ne suis pas inconnu dans ce pays, mais je sens bien que j'ai presque tout à faire, à refaire. Cette pensée ne me décourage pas, elle m'exalterait plutôt. N'est pas accordé à tous le dépouillement auquel j'ai été soumis et c'est parfois une grande, une redoutable faveur que de se voir arraché à ce que l'on possède. (Green 1946, 3)

1.2. Les écrivains nés sur une terre où le français est une des langues nationales

Les pays plurilingues où le français est une des langues nationales peuvent compter des écrivains qui optent pour le français dans les régions usuellement ou officiellement non francophones. C'est une manière pour les minorités menacées de continuer à affirmer leur identité française. Ecrire en français s'inscrit alors dans une démarche politique et combative comme dans ce qu'on appelait le Canada français, et, désormais, la francophonie canadienne (l'illustrent *L'anglistrose* de l'Ontarien Roger Levac ou *Le Dernier des Franco-Ontariens* de Pierre Albert). Au Val d'Aoste, Pierre Lexert essaie de maintenir une vie culturelle francophone par le biais notamment d'une revue, *Les Cahiers du Ru*: «fruits du bon vouloir de quelques-uns et de la coopération de quelques-autres, ils dureront ce que peut durer une entreprise libre et désintéressée, ici chaleureuse, là irrévérencieuse – c'est-à-dire menacée»[14].

À l'inverse, le français a pu être l'expression du renoncement à sa propre culture jugée mineure: les élites flamandes en Belgique se sont exprimées en français jusqu'à la seconde moitié du vingtième siècle, non sans éprouver un malaise à l'égard du néerlandais. La mélancolie de la double appartenance linguistique ne laisse pas de se faire entendre chez Françoise Mallet-Joris dans ce passage *d'Adriana Sposa*, qui inaugure son retour littéraire au pays d'origine:

> Elle n'avait plus droit à cette double langue, qui pour elle ne faisait qu'une, une tresse, une couronne de mots, les uns flamands, les autres français, qu'elle avait choisis un peu au hasard jusque-là, mêlant le râpeux, le guttural au limpide, mêlant le tendre, le rond, le mot flamand que l'on mâche comme un bonbon qui contient, au-delà d'une première enveloppe au goût sucré, une saveur plus grave, au mot français qui se détache de vos lèvres, s'envole comme une

---

14 *Les cahiers du Ru*, n°10, automne 1987, 2. (Aoste, Institut valdotain de la culture: Musumeci éditeur).

> bulle, et que l'on regarde s'évader pour n'être plus parole prononcée mais parole contemplée, irréversible. Et sans le savoir, elle aimait l'une par rapport à l'autre, le son grave, un peu sourd, bourdon, tocsin, langue du ventre et des vérités au-delà du ventre, langue de l'intérieur du corps et langue profondément intérieure, et le carillon clair, rapide, les notes nettes et argentines qui s'égrenaient plus vite, si vite qu'il fallait courir après pour savoir ce que l'on avait voulu dire. Ces deux langues étaient ses parentes, la rapide, la claire, si féminine parût-elle, celle de Gérald; la sombre, la profonde, la tourmentée, la blasphématoire, la violente, celle de sa mère, celle qu'on lui demandait d'oublier pour toujours. Qu'on la soupçonnait de n'avoir pas oubliée. (Mallet-Joris 1990, 17-18)

L'apaisement de ces scrupules a conduit certains auteurs transfuges vers la traduction d'auteurs flamands en français: Marie Gevers, Liliane Wouters, Jacques De Decker.

Langue disponible dans un réseau plus ou moins étendu de langues (deux ou trois), le français est également un outil prisé dans l'exercice d'écriture qui profite des ressources linguistiques du pays: les auteurs luxembourgeois ont souvent écrit dans les deux et même les trois langues de leur territoire (Nicolas Ries, Maria Haller, Anise Koltz); option semblable en Belgique (Jean Ray, Rudi Beckaert, Eric De Kuyper écrivent en français et en néerlandais), en Suisse (Isabelle Kaiser a une œuvre romanesque aussi abondante en français qu'en allemand) et au Canada (*L'Homme invisible/The Invisible Man* de l'Ontarien Patrice Desbiens présente des textes français et anglais en regard l'un de l'autre).

1.3. Les écrivains nés sur une terre où la langue française s'est exportée

La plupart des auteurs venus des quatre coins de l'horizon où la langue française s'est exportée avouent, de prime abord, ne s'être jamais posé la question du choix de la langue d'écriture. Il leur paraît naturel de recourir à l'idiome qui leur a été enseigné et dont l'espace de diffusion assure à leurs écrits un large public. Ils souffrent toutefois de l'inconfort de celui qui a «deux fers au feu» selon l'expression du Haïtien René Depestre (1997).

L'écrivain tunisien Albert Memmi a bien décrit la douloureuse spécificité du bilinguisme colonial qui n'est ni «une diglossie, où coexistent un idiome populaire et une langue de puriste, appartenant tous les deux au même univers affectif, ni une simple richesse polyglotte, qui bénéficie d'un clavier supplémentaire mais relativement neutre: c'est un drame linguistique» (Memmi 1957, 144-145).

Les auteurs s'accommoderont différemment de ce drame. Par l'appropriation de la langue de l'autre d'abord. Une appropriation qui favorise la «décolonisa-

tion mentale», pour reprendre les termes de l'écrivain congolais Henri Lopès, et qui s'exprime dans une langue française enrichie de traits lexicaux, syntaxiques, rythmiques venus de la langue originelle des écrivains. Une écriture mixte en quelque sorte. C'est le Malgache Jean-Joseph Rabearivelo qui est sans doute le pionnier de cette pratique avec une œuvre construite comme «un aller-retour entre le français et le malgache, comme une sorte de double traduction» (Casanova 1999, 362). L'Ivoirien Ahmadou Kourouma revendique aussi cet état de langue:

> À long terme ce qu'on veut, ce qu'on veut obtenir, c'est de creuser dans le français universel un petit trou, un petit univers, dans lequel on est chez soi et on est à l'aise, dans lequel on puisse exprimer toutes les réalités africaines, tous les sentiments des personnages africains. Cet univers, tout en nous éloignant du français universel, enrichit ce français universel. Dans cet univers, le français universel sera malmené, écorché. C'est bien fait pour le français universel, il l'aura bien mérité. On ne subjugue pas, ne viole pas innocemment tant de peuples dans l'univers en continuant à rester jaloux de sa virginité – à conserver sa virginité. (Kourouma, in Alphant & Corpet 2000, 138)

Préférant l'alternance au mixage, l'écriture dans les deux langues est une autre manière de «concilier les impératifs littéraires et les devoirs nationaux» (Casanova 1999, 351). Les écrivains soulagent leur mauvaise conscience à l'égard de l'idiome natal en suivant des trajectoires complexes de traductions, de transcriptions, d'auto-traductions, l'abandon du français étant la résolution ultime, sans être définitive pourtant: Rachid Boudjedra, qui écrivait en arabe depuis *Le démantèlement* (Denoël 1982) est revenu au français avec *La vie à l'endroit* (Grasset 1997).

1.4. Les écrivains nés sur une terre où le français n'a jamais été une langue véhiculaire

Des auteurs ont écrit en français sans quitter leur terre natale alors que cette langue n'y exerce aucun rôle. Le choix étonnant isole l'écrivain de son public immédiat, mais l'ouvre, en contrepartie, à un éventail de lecteurs potentiels plus large. La démarche est compréhensible dans la mesure où l'idiome délaissé est faiblement représenté à l'échelle mondiale. Quand c'est une langue majeure, on peut croire que les motivations ne sont pas seulement littéraires. Elles ressortissent en fait à deux réalités. L'une, littéraire, s'explique par l'attrait intellectuel et culturel de la France et de sa langue, mais aussi par le désir des avant-gardes de dépolitiser les langues, afin de s'en servir comme de vrais matériaux vierges pour construire une œuvre. Pascale Casanova évoque ainsi l'extraordinaire foi en Paris du poète japonais Sakaturo Hagiwara (1886-1942) et l'illustre par l'extrait suivant:

Ah! je voudrais aller en France
Mais la France est trop loin
Avec une veste neuve au moins
Partons vers la libre errance.
Quand le train passera dans la montagne
Appuyé à la fenêtre bleu ciel
Seul je penserai à des choses heureuses
L'aube d'un matin de mai
Suivant les caprices du cœur, pousses d'herbes qui sortent. (Casanova 1999, 53)[15].

L'autre réalité est privée (l'attrait que représente la langue maternelle d'un parent dans le cas d'auteurs issus de couples mixtes comme chez la poétesse japonaise Kitou Yamata) ou psychologique: la volonté de devenir autre (l'altérité que Fernando Pessoa trouve dans le français et l'anglais a été une alternative à son recours aux hétéronymes), le rejet viscéral de sa langue natale (l'Américain Louis Wolfson ne pouvait plus s'exprimer dans la langue de sa mère[16]).

2. Les nomades

Les passeurs de langue sont le plus souvent des passeurs de frontières. L'expression en français est liée à un séjour plus ou moins long (il peut être définitif) dans un pays de langue française. Qu'il s'agisse d'un exil forcé ou d'un départ librement choisi, l'âge de l'arrivée dans un pays francophone, la langue parlée dans le pays d'origine et dans le foyer, l'exercice de l'écriture avant le départ sont des données déterminantes.

On serait tenté de croire que les proximités linguistiques entre les langues romanes peuvent faciliter le passage de l'une à l'autre. Toutefois, les motivations relevant de critères qui sont moins attachés à la nature de la langue qu'à son statut réel ou imaginé, on compte beaucoup d'écrivains venus d'horizons linguistiques très éloignés de la romanité.

2.1. Les enfants de l'émigration

Les enfants entraînés par leurs parents sur les chemins de l'exil pour des raisons historiques, socio-politiques (révolutions et guerres avec les persécutions qu'elles engendrent) ou économiques, mais encore

15 Casanova cite cet extrait d'après Haruhisa Kato, «L'image culturelle de la France au Japon», *Dialogues et cultures*, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, n°36, 1992, 39.

16 Auteur d'un ouvrage au titre révélateur: *Le schizo et les langues (ou La phonétique chez le psychotique. Esquisses d'un étudiant de langues schizophrénique*), Gallimard, 1970.

professionnelles ou intellectuelles, sont devenus, quand le pays refuge est un pays de langue française, des petits francophones et, naturellement, des auteurs en langue française. Ils ont fait du français leur deuxième langue maternelle, la principale amarre à laquelle ils raccrochent leur existence déracinée: c'est le cas d'Arthur Adamov, d'Henri Troyat, de Boris Schreiber, de Romain Gary, de Nathalie Sarraute, de Serge Rezvani. Même s'ils connaissent leur première langue, ils ne se sentent pas capables de s'en servir dans l'écriture. Pour des raisons pratiques d'abord: ils ont été scolarisés en français et maîtrisent insuffisamment la norme de leur idiome d'origine. Pour des raisons affectives aussi: ils réservent la langue maternelle pour l'intimité. Voyons le témoignage d'Henri Troyat:

> Dans l'intimité de ma pratique littéraire, je ne suis pas du tout gêné par le fait que je suis russe d'origine. Ayant fait toutes mes études en France, j'ai été habitué à écrire en français. Le russe est resté pour moi une sorte de langue de communication intime, la langue du cri plus que celle de la réflexion. Je dis toujours que je rêve en français, que je parle en français, mais que si, tout à coup, quelqu'un entrait dans la pièce et me donnait un coup de marteau sur la tête, je crierais «aïe» avec l'accent russe. Le russe, c'est quelque chose de viscéral, de profond, d'enfoui. Et le français, c'est la langue de tous les jours, de l'écriture, de la pensée, c'est même la langue du rêve. (Martin & Drevet 2001, 313-314)

2.2. Les enfants de couples mixtes

Si le français n'a pas d'existence dans le contexte socio-culturel des futurs écrivains, il peut appartenir au dialogue privilégié qu'ils entretiennent avec l'un de leurs parents. Le français devient très tôt la langue quotidienne grâce au retour dans le pays francophone (René de Obaldia), mais il peut être aussi l'objet d'une fascination qui conduit à l'écriture et même à l'exil sur une terre française (Eugène Ionesco reviendra en France où il a passé sa petite enfance en compagnie de sa mère). L'attachement à la langue française peut même remonter à plus d'une génération. Le prouvent les expériences de l'Argentine Silvia Baron Supervielle (petite-nièce du poète français) et du Russe Andreï Makine (petit-fils d'une grand-mère normande qui a épousé un cosaque venu à Paris lors du séjour de Nicolas II). *Le testament français* est une vraie déclaration d'amour au français:

> «Notre langue!» Par-dessus les pages que lisait notre grand-mère, nous nous regardâmes ma sœur et moi, frappés d'une même illumination: «qui n'est pas pour nous une langue étrangère». C'était donc cela, la clef de notre Atlantide! La langue, cette mystérieuse matière, invisible et omniprésente, qui atteignait par son essence sonore chaque recoin de l'univers que nous étions en train d'explorer. Cette langue qui modelait les hommes, sculptait les objets, ruisselait en vers, rugissait dans les rues envahies par les foules, faisait sourire une jeune tsarine venue du bout du monde… Mais surtout elle palpitait en nous, telle une greffe fabuleuse dans nos cœurs, couverte déjà de feuilles et de fleurs, portant en elle le fruit de toute une civilisation. Oui, cette greffe, le français. (Makine 1997, 56)

2.3. Les exilés politiques

Le mythe de la langue-liberté dans laquelle s'est faite la déclaration des droits de l'homme s'associe toujours au français, tant et si bien qu'il continue à attirer de nombreux opposants politiques aux dictatures ou les victimes des tragédies de l'Histoire. Pour le Juif Polonais Marek Halter, le français est la seule langue dans laquelle il n'a connu aucune oppression. Des libertés politiques et sociales, on glisse souvent aux libertés morales et à l'ambiguïté du libertinage. Le français est la langue de l'amour pour Eduardo Manet, la France la patrie de l'érotisme selon Milan Kundera. Le français est aussi la langue de la liberté contre «les tabous de religion, de sexe, d'opinion sur le pouvoir», à en croire le Marocain Abdellatif Laâbi. C'est en français que les Argentins Bianciotti et Copi assument leur homosexualité. Cette émancipation s'ajoute chez Hector Bianciotti aux raisons privées (le retour aux sources piémontaises) et aux motivations culturelles (la passion des lettres françaises) ou politiques (le climat policier étouffant d'un «Buenos Aires enténébré par la dictature [de Perón]» (Bianciotti 1995, 27) pour le décider à quitter en 1955 l'Argentine natale.

2.4. Les motivations pratiques

Le départ à l'âge adulte pour un pays de langue française peut être indépendant de toute préoccupation littéraire. C'est l'opportunité d'une activité professionnelle: le Roumain Panaït Istrati et le Polonais Jean Malaquais sont venus travailler l'un en Suisse, l'autre en France avant d'être encouragés à écrire par Romain Rolland pour le premier et André Gide pour le second. C'est aussi un mariage ou une rencontre amoureuse (la Russe Elsa Triolet, la Hongroise Christine Arnothy); la poursuite d'un cursus scolaire ou universitaire (Vassilis Alexakis, Nancy Huston, la Chinoise Ying Chen), l'activité traductrice (l'Allemande Anne Weber, la Canadienne anglaise Agnès Whitefield), la confrontation originelle à la multiplicité des langues: l'Irlandais Samuel Beckett est écartelé entre l'anglais et le gaélique, l'Irakien Naïm Kattan entre «le dialecte juif», l'arabe classique et l'arabe dialectal. Ce passage *d'Adieu Babylone* en fournit la preuve:

> Il suffit que nous ouvrions la bouche pour que nous révélions notre identité. Dans nos mots s'inscrit l'emblème de nos origines. Nous sommes Juif, Chrétien et Musulman, de Bagdad, de Basrah ou de Mossoul. Nous avons une langue commune: celle des Musulmans de la région. Inépuisable source de confusion et de cruelles moqueries. Y a-t-il un meilleur divertissement pour un jeune Musulman que d'écouter une vieille Juive du quartier pauvre d'Abou Sifaine s'adresser à un fonctionnaire musulman? Elle estropie quelques mots juifs les faisant suivre d'une ou deux expressions musulmanes courantes. Avec force contorsions de la bouche elle n'arrive qu'à mal prononcer son propre dialecte. L'effet est immanquablement comique.

> Les Juifs semi-lettrés émaillent toujours leurs phrases d'un ou deux termes musulmans quand ils s'adressent à d'autres Juifs. Emprunter aux Musulmans quelques mots prouverait qu'on en compte dans ses relations, qu'on les fréquente et qu'on ne se contente pas de la pauvre compagnie des Juifs. Les riches parmi les Juifs n'ont pas moins honte de leur accent et ils ne manquent jamais l'occasion de glisser quelques mots anglais ou français dans leur conversation. Un enfant qui appelle son père «papa» ou «daddy» donne déjà des garanties d'une future aristocratie. (Kattan 1986, 10-11)

2.5. Les motivations culturelles et littéraires

Le départ vers un pays de langue française peut être lié à l'attrait d'une culture ressentie comme plus riche, plus libre, plus ouverte à la vie de l'esprit, et motivé par le plaisir de se baigner dans une civilisation dont la découverte de la littérature associée à l'enseignement de la langue ont piqué, de manière irrémédiable, l'intérêt du candidat au voyage.

2.5.1. Le génie de la langue

Les qualités attribuées au français jouent un rôle symbolique majeur dans le choix des écrivains. Les notions de rigueur et de clarté, héritières des grammairiens de Port-Royal et de la tradition cartésienne, confèrent son génie à la langue française et reviennent à la manière d'un leitmotiv. Julia Kristeva, par exemple, s'inscrit dans la lignée des déclarations qu'ont pu faire Henri Troyat, Julien Green, Irène Némirowski ou encore Vassilis Alexakis interrogés sur leur choix du français:

> La clarté logique du français, l'impeccable précision du vocabulaire, la netteté de la grammaire séduisent mon esprit de rigueur et impriment – non sans mal – une droiture à ma complicité avec la mer noire des passions. Je regrette d'abandonner les ambiguïtés lexicales et les sens pluriels, souvent indécidables de l'idiome bulgare, insuffisamment rompu au cartésianisme, en résonance avec la prière du cœur et la nuit du sensible. Mais j'aime la frappe latine du concept, l'obligation de choisir pour tracer la chute classique de l'argument, et cette impossibilité de tergiverser dans le jugement qui se révèle, en français, plus politique en définitive que moral. (Kristeva 2000, 70)

À l'examiner plus en profondeur, l'option française trouve toutefois des justifications stratégiques stimulées par les règles du jeu littéraire dans l'espace mondial (diffusion, innovation, réception), auxquelles il faut ajouter une dimension plus philosophique: la volonté de mettre fin à l'arbitraire de la langue maternelle, ultime révélation de la prise en charge de son destin chez l'auteur transfuge.

2.5.2. Le français une langue de plus grande diffusion et une langue de culture

Des créateurs bilingues ou naturalisés dans une autre langue décident d'adopter l'un des grands idiomes littéraires parce qu'ils souffrent de la marginalité mécanique et de l'éloignement auxquels les condamne leur langue nationale (et maternelle). Ainsi l'adoption du français chez Cioran serait-elle moins liée à la francophilie roumaine – qu'il avouera dans un de ses entretiens trouver particulièrement grotesque chez ses compatriotes – ou aux fructueuses contraintes que lui impose la langue choisie, qu'à la volonté consciente de satisfaire l'orgueil blessé d'un homme né dans une petite culture.

> J'ai écrit en roumain jusqu'en 1947. Cette année-là, je me trouvais dans une petite maison près de Dieppe, et je traduisais Mallarmé en roumain. Soudain, je me suis dit: «Quelle absurdité! À quoi bon traduire Mallarmé dans une langue que personne ne connaît?» Alors j'ai renoncé à ma langue. Je me suis mis à écrire en français, et ce fut très difficile, parce que, par tempérament, la langue française ne me convient pas: il me faut une langue *sauvage*, une langue d'ivrogne. Le français a été pour moi comme une camisole de force. (Cioran 1995, 28)

2.5.3. L'innovation artistique

Le Paris des avant-gardes a exercé un énorme pouvoir d'attraction. Nombre d'écrivains ont institué le changement de langue en principe de renouveau littéraire. C'est profondément pour des motivations artistiques, plus encore que par attrait et fascination pour la culture française ou par aspiration à une diffusion plus grande, que Gabriele D'Annunzio aurait écrit en français (Chiapparo 2001). Il fallait renouveler la scène, révolutionner le drame bourgeois naturaliste contre la vague nordique d'Ibsen notamment. Beckett a lui-même souvent déclaré que le français lui a été matière à expérimentation stylistique, dans la perspective d'une nudité toujours plus grande, d'une écriture «sans style». Forme privilégiée de l'abstraction littéraire, la langue française lui aurait permis d'exprimer la faiblesse et affaiblir la langue serait une manière d'ouvrir les portes de la modernité à la littérature qui restait trop loin derrière la musique ou la peinture. Le confirme ce passage d'une lettre que Beckett adresse à Joachim Ringelnatz:

> Espérons que viendra le temps (et, Dieu merci, dans certains milieux il est déjà venu) où l'on usera de la langue avec le plus d'efficacité là où à présent on en mésuse avec le plus d'efficacité. […] Y a-t-il quelque chose de sacré, de paralysant, dans cette chose contre nature qu'est le mot, quelque chose qui ne se trouverait pas dans les autres arts? Y a-t-il une raison pour laquelle cette matérialité tellement arbitraire de la surface du mot ne pourrait pas être dissoute, comme par exemple, la surface du son, mangée par de grands silences noirs dans la 7e symphonie de Beethoven, qui font que pendant des pages on ne peut rien apercevoir d'autre qu'une allée de sons suspendus à des hauteurs vertigineuses reliant d'insondables abîmes de silence. (cité d'après Clément 2001, 5)

L'écriture en français s'accompagne parfois d'un changement de genre. Cioran est passé du roumain au français, en même temps qu'il a accompli un saut rationnel de la poésie à la prose, «du baroque» au «classicisme» (Combe, 1995, 115). «Comment être fou – ou poète – en une telle langue [le français]?», s'interroge l'écrivain dans *La Tentation d'exister* (1956). Le passage est en tout cas propice à l'inventivité générique: il suffit de penser à la richesse des genres créés par Beckett («textes pour rien», «dramaticules», «pochades», «foirades», «mirlitonnades»); Nancy Huston lui emboîte le pas en 1999 en publiant une «polyphonie» (*Prodige*).

2.5.4. Un horizon d'attente

L'écriture dans une autre langue peut poursuivre un travail littéraire commencé dans la langue maternelle. C'est le cas pour Hector Bianciotti, Emil Cioran, Eugène Ionesco ou Shan Sa. Le choix du français serait alors motivé par ce que Hans Robert Jauß (1978) appelle «un horizon d'attente». L'écrivain écrit, quand il s'en sent capable, dans la langue du public le plus immédiat et peut ainsi jouir plus vite de l'effet d'une œuvre.

2.5.5. L'écriture dans les deux langues

Quand l'écrivain conserve ses deux langues pour l'écriture, on observe une oscillation pendulaire entre les idiomes motivée par des réalités de contenu plutôt que formelles. Certains auteurs privilégient l'idiome natal pour rapporter des tranches de leur vie ou des œuvres fictives, laissant au français le champ plus concerté de l'essai; d'autres, au contraire, ne peuvent s'exprimer en toute sincérité que s'ils sont libérés du lien trop affectif qu'ils entretiennent avec leur langue; ils lui réservent alors des ouvrages de réflexion critique. *Plainsong*, que Nancy Huston a traduit ensuite elle-même en français sous le nom de *Cantique des plaines* (1993), s'est imposé en anglais parce que c'est l'œuvre de la réconciliation avec le pays de l'enfance. Mircea Eliade adapte, lui, plutôt le sujet à la langue utilisée. Romancier célèbre en Roumanie, il n'a plus écrit de récits en prose, en France, après 1945, et s'est uniquement consacré à l'étude des mythes et à l'histoire des religions. Les exigences de la langue l'ont en effet conduit au respect de contraintes qu'il jugeait élémentaires: la justesse et la clarté. Alexandra Hamdan (1993, 34) reprend le témoignage d'Eliade sur les risques et les difficultés d'écrire en français, qui figure dans *L'épreuve du labyrinthe* (1985, 106):

> Le grand problème, c'était le travail, et il fallait maintenant écrire en français. Je savais bien que mon français ne serait pas le français parfait de Ionesco ou de Cioran, mais un français

> analogue au latin du Moyen Âge, ou à la *koinè*, ce grec qu'on parlait et qu'on écrivait à l'époque hellénistique en Egypte comme en Italie, en Asie mineure comme en Irlande. Je n'avais pas la terreur du style, comme l'avait Cioran, parce qu'il adorait la langue française en elle-même comme un pur chef-d'œuvre, et il ne voulait pas l'humilier ou la blesser, cette langue merveilleuse. Moi, heureusement je n'avais pas ces scrupules, je voulais écrire un français exact et clair, c'est tout.

Les contraintes qui pèsent sur l'usage du français et la pratique de la littérature française donnent parfois l'envie de retourner à la langue maternelle comme ne s'en cache pas Nancy Huston:

> J'étais assoiffée d'innocence théorique; j'avais envie de faire des phrases libres et dépenaillées, d'explorer tous les registres de l'émotion, y compris, pourquoi pas, le pathétique, de raconter des histoires au premier degré, avec ferveur, en y croyant, sans redouter les commentaires narquois des barthésiens et autres pérequiens. (Huston 1999, 50)

2.5.6. Dépasser l'arbitraire de la langue maternelle

Changer de langue permet de s'affranchir d'un idiome donné par les origines familiales, les circonstances historiques, sociales, politiques, c'est-à-dire par le hasard et favorise aussi l'invention d'un langage nouveau qui échappe à l'usure du langage quotidien. Certains auteurs transfuges réussiront à créer un matériau littéraire inédit, échappant aux composants narratifs traditionnels (récit, décor, lieu, temps, personnage), évitant toute instrumentalisation à des fins nationales, nationalistes ou populistes, sans se résigner à l'inarticulation. Pascale Casanova (1999) conçoit cette lutte qui se livre à propos de la langue comme l'ultime étape de libération de l'écriture et des écrivains, même si elle est la plus incertaine et la plus difficile (et de fait la plus rare). Pour l'essayiste, c'est Beckett qui est allé le plus loin, à ce jour, dans l'invention d'une langue purement littéraire.

2.6. Les motivations psychologiques

Le changement de style ou de facture chez un écrivain qui change de langue semble parfois donner l'impression qu'il ne s'agit plus du même homme qui écrit. La tentation est grande pour un individu insatisfait, inadapté ou traumatisé. L'appel de la langue étrangère est un moyen, avoué ou non, de se libérer du poids moral que la société fait peser sur l'individu. Une langue vierge permet de se délester du passé individuel et collectif. C'est le cas des femmes qui ont pris la parole au Maghreb (Assia Djebar, Malika Mokeddem) ou d'auteurs homosexuels comme Julien Green ou Hector Bianciotti. Le français permet aussi de dire les blessures de l'enfance (Michel Del Castillo, Georges-Arthur Goldschmidt).

2.7. L'écriture de circonstance

La plus-value sociale et culturelle associée à la langue française, à laquelle s'ajoutent des opportunités biographiques, explique l'écriture sporadique en français d'auteurs reconnus dans leur langue maternelle ou qui le deviendront. Le passage momentané à l'expression en français peut être lié à un séjour plus ou moins long dans un pays de langue française, les œuvres majeures restant composées dans la langue maternelle (August Strindberg, Oscar Wilde, Rainer Maria Rilke) ou bien encore dans une autre langue d'adoption, comme l'anglais chez le Russe Vladimir Nabokov, qui parlait français à l'âge de sept ans, ou le Polonais Joseph Conrad.

Les motivations et les relations à leurs langues des créateurs bilingues présentent nombre de différences mais aussi nombre d'affinités entre elles, difficilement synthétisables assurément, parce que le choix du français, comme la pratique de l'écriture, font sens et doivent être compris pour chacun de manière individuelle. Toutefois, des similitudes diégétiques, thématiques, structurelles et stylistiques rassemblent les auteurs bilingues et tissent entre eux des liens de familiarité. On retrouve ainsi une commune difficulté à saisir l'identité. Pour Hector Bianciotti, l'éclatement de la personnalité est la tragique conséquence du multilinguisme:

> Moi, qui n'ai plus de langue mais que tourmentent plusieurs ou qui, parfois, bénéficie de plusieurs, j'ai des sentiments qui varient selon les mots que j'emploie. Il m'arrive d'être désespéré dans une langue et à peine triste dans une autre. Chaque langue nous fait mentir, exclut une partie des faits, de nous-mêmes; mais dans le mensonge, il y a affirmation, et c'est une façon d'être à un moment donné; plusieurs langues à la fois nous désavouent, nous morcellent, nous éparpillent en nous-mêmes. (Bianciotti 1987, 45)

Les conséquences éclatées de la quête du moi semblent se combiner comme symphoniquement dans le thème de la gémellité, sans aucun doute une des lignes de force majeures des «exilés du langage». La trilogie d'Agota Kristof (*Le grand cahier*, 1986, *La preuve*, 1988, *Le troisième mensonge*, 1991), qui raconte les aventures de deux frères jumeaux Lucas et Claus, peut nous tenir lieu de fil conducteur. Faut-il réellement croire à l'existence de deux êtres (d'autant plus que le prénom originel de Claus était … Lucas)?

> – Je suis le frère de Lucas. Je m'appelle Claus.
> – Ne plaisantez pas, Lucas je vous en prie.
> Claus sort son passeport de sa poche:
> – Voyez vous-même.
> L'homme examine le passeport:
> – Cela ne prouve rien.
> Claus dit:

> – Je regrette, je n'ai aucun autre moyen de prouver mon identité. Je suis Claus T. et je suis à la recherche de mon frère Lucas. Vous le connaissez. Il vous a certainement parlé de moi, de son frère Claus.
> – Oui, il m'a souvent parlé de vous, mais je dois avouer que je n'ai jamais cru à votre existence.
> Claus rit:
> – Quand je parlais de Lucas à quelqu'un, on ne me croyait pas, moi non plus. C'est comique, vous ne trouvez pas?
> – Non, pas vraiment. (Kristof 1991, 320-321)

La romancière entretient le trouble jusqu'au dernier volet de la trilogie, significativement intitulé *Le troisième mensonge*. On y croise les protagonistes des romans précédents dotés d'une vie différente. Les jumeaux sont enfin réunis, mais leur ressemblance a cessé d'être totale: Claus, plus petit et plus maigre, est affecté de claudication. Il relate son enfance et les cauchemars au cours desquels son frère lui apparaissait fantasmé: «Tu le sais bien, je ne suis qu'un rêve» (p. 381), «Quant à mon frère, il n'a peut-être jamais existé» (p. 393). Celui qu'il retrouve après tant de vicissitudes s'appelle Klaus T., un poète écrivant sous le nom de Klaus Lucas.

Les perpétuelles hésitations quant à la réalité des personnages et les jeux de noms et de rôles – Lucas devenant Claus, Claus redevenant Lucas, Claus devenu Klaus mué en Klaus Lucas… – sont propres à donner le tournis. La clef de l'énigme réside dans l'activité souveraine de l'écriture. Le créateur unique tire les ficelles de deux marionnettes en forme de poupées russes qui ne sont jamais que les projections de lui-même.

Sur base de la construction ô combien complexe d'Agota Kristof, franchirons-nous le pas en risquant l'hypothèse que les personnages gémellaires seraient l'émanation d'une conscience unique mais divisée, celle de l'écrivain entre deux langues? À moins, comme rien n'est jamais sûr, que le parcours soit à prendre par le bout opposé. Telle serait, me semble-t-il, la position aujourd'hui d'un Pascal Quignard, d'un Benjamin Fondane hier. Pour Pascal Quignard, la dualité foncière de l'homme impose un dédoublement parallèle du langage:

> L'homme doit être deux mondes, doit être déchiré. En lui la pensée et le corps se divisent, la nature et la société doivent demeurer à l'état distinct; la vie et le langage doivent diverger, se dédoubler, l'animal doit être incomplet comme l'homme qui fait tout pour s'en croire l'opposable. L'homme ne peut pas être plus qu'une promesse d'homme. (Quignard 1998, 391).

La dualité, Fondane aussi la juge constitutive de tout être humain, «source de notre dissension intime, de notre déchirement profond, du malheur de notre conscience» (Fondane 1936, 24)[17]. L'exil géographique et linguistique en

17 Je m'intéresse plus en profondeur aux dualités de Fondane dans ma contribution au volume *Francophonie et multiculturalisme dans les Balkans* (Delbart à paraître).

découlerait inexorablement. «Je ne suis Un, éternellement», insiste-t-il dans *La conscience malheureuse*, «que parce qu'il m'a fallu éternellement être un CONTRE UN» (*ibid*., 26).

Provisoire ou définitif, l'abandon de la langue mère n'est assurément jamais anodin. Il conditionne le regard porté sur le monde. Et la perception de ce regard aiguisé à l'altérité a le pouvoir de rendre à notre réalité et notre langage quotidiens une étrangeté qui alimente un intérêt renouvelé.

BIBLIOGRAPHIE

Alphant, M. & Corpet, O. (éds.) (2000). *L'espace de la langue*. Paris: Editions du Centre Pomidou-Editions de l'Imec.

Bianciotti, H. (1987). *Sans la miséricorde du Christ*. Paris: Gallimard, ([1]1985).

Bianciotti, H. (1995). *Le pas si lent de l'amour*. Paris: Grasset.

Casanova, P. (1999). *La république mondiale des lettres*. Paris: Seuil.

Chiapparo, M. R. (2001). Le martyre de Saint-Sébastien: une expérience d'écriture française de Gabriele d'Annunzio. In: Castellani, J.-P., Chiapparo, M. R. & Leuwers, D. (éds.). *Littérature et Nation*, 24, *La langue de l'autre ou la double identité de l'écriture*. Tours: Publication de l'Université François Rabelais, 676-684.

Cingria, Ch.-A. (1955). *Xénia et le diamant*. Lyon: Les écrivains réunis.

Cioran, E. (1956). *La tentation d'exister*. Paris: Gallimard.

Cioran, E. (1995). *Entretiens*. Paris: Gallimard.

Clément, B. (2001). Serviteur de deux maîtres. *Littérature*, 121, *Les langues de l'écrivain*, 3-13.

Combe, D. (1995). *Poétiques francophones*. Paris: Hachette.

Delbart, A.-R. (2002). *Les exilés du langage. Un siècle d'écrivains français venus d'ailleurs (1919-2000)*. Limoges (Thèse de doctorat).

Delbart, A.-R. (à paraître). Les dualités de Benjamin Fondane. In: Oktapoda-Lu, E. (éd.) *Francophonie et multiculturalisme dans les Balkans.* Paris: L'Esprit des Péninsules.

Depestre, R. (1997). Deux fers au feu. In: Gauvin, L.(éd.). *L'écrivain francophone à la croisée des langues.* Paris: Karthala, 71-95.

Dion, R., Lüsebrinck, H.-J., Riesz, J. (éds.) (2002). *Ecrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. Québec: Nota bene.

Eliade, M. (1985). *L'épreuve du labyrinthe. Entretiens avec Claude-Henri Rocquet*. Paris: Belfond.

Etiemble (2000). Cingria Charles-Albert (1883-1954). In: *Dictionnaire de la littérature française XXe siècle*. Paris: Encyclopaedia Universalis et Albin Michel, 196-199.

Fondane, B. (1936). *La conscience malheureuse.* Paris: Denoël et Steele.

Green, J. (1939). *Journal*, tome II, *Derniers beaux jours (1935-1939*). Paris: Plon.

Green, J. (1946). *Journal*, tome III, *Devant la porte sombre* (1940-1943). Paris: Plon.

Hagège, Cl. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.

Hamdan, A. (1993). *Ionescu avant Ionesco. Portrait de l'artiste en jeune homme*. Berne etc.: Lang.

Hausser, M. & Mathieu, M. (1998). *Littératures francophones, III. Afrique Noire, Océan Indien*. Paris: Belin.

Huston, N. (1992). *Plainsong*. New York: Harper Collins.

Huston, N. (1993). *Cantique des plaines*. Arles-Montréal: Actes Sud-Leméac.

Huston, N. (1999). *Nord perdu*. Arles: Actes Sud.

Jauß, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.

Kattan, N. (1986). *Adieu Babylone*. Montréal: La Presse, Ottawa: Leméac Poche Québec ([1]1975).

Kristeva, J. (2000). E comme écrire en français. In: Cerquiglini, B., Corbeil, J.-C., Klinkenberg, J.-M. & Peeters, B. (éds.). *Tu parles!? Le français dans tous ses états*. Paris: Flammarion, 63-73.

Kristof, A. (1991). *Le grand cahier*, *La preuve*, *Le troisième mensonge*. Paris: Le Seuil (édition brochée).

Kourouma, A. (2000). Le français, souffrance et jubilation. In: Alphant, M. & Corpet, O. (éds.) (2000), 137-138.

Lexert, P. (éd.) (1987). *Les cahiers du Ru*, n° 10. Aoste: Institut valdotain de la culture: Musumeci éditeur, 2.

Liiceanu, G. (1995). *Itinéraires d'une vie: E. M. Cioran, suivi de Les continents de l'insomnie, Entretien avec E. M. Cioran*. Paris: Michalon.

Makine, A. (1997). *Le testament français*. Paris: Mercure de France, ([1]1995).

Mallet-Joris, F. (1990). *Adriana Sposa*. Paris: Flammarion.

Martin, P. & Drevet, Ch. (éds.) (2001). *La langue française vue d'ailleurs*. Casablanca: *E*ditions Tarik.

Memmi, A. (1957). *Portrait du colonisé*, suivi du *Portrait du colonisateur*. Paris: Payot.

Quignard, P. (1998). *Vie secrète*. Paris: Gallimard.

Schumann, A. (2002). Le métissage linguistique dans la littérature beur. In: Dion et al. (2002), 437-447.

Smaïl, P. (1997). *Vivre me tue*. Paris: Balland.

Elias Canetti, *«... eine spät und unter wahrhaftigen Schmerzen eingepflanzte Muttersprache»*[1]

Der Bericht des 1905 in Rustschuk (Bulgarien) geborenen Elias Canetti über den ihm zuteil gewordenen 'Deutschunterricht' gehört zweifellos zu den berühmtesten Passagen sprachbiografischen Erzählens. Doch nicht nur die ersten eigenen Erfahrungen mit der Sprache, die er zum Medium seines literarischen Schaffens wählen sollte, aus dem 1. Teil seiner Autobiografie (2. Teil: Die Fackel im Ohr, 1980; 3. Teil: Das Augenspiel, 1985) zeigen die eminente Bedeutung, die das Leben mit verschiedenen Sprachen für die Entwicklung der Persönlichkeit hat, und die dem Verfügen über Sprache überhaupt zukommt, um der – selbst Einsprachigen drohenden – Gefahr, in Sprachlosigkeit zu versinken, zu wehren: Der Titel des 1. Teils der Autobiografie, Die gerettete Zunge, bezieht sich auf ein Kindheitstrauma des Zweijährigen, dem der Liebhaber des Kindermädchens androhte, ihm die Zunge abzuschneiden, damit er nichts über dieses Verhältnis verraten könne.

Unsere Reise ging weiter in die Schweiz, nach Lausanne, wo die Mutter für den Sommer einige Monate Station machen wollte. Sie mietete eine Wohnung in der Höhe der Stadt, mit einer leuchtenden Aussicht auf den See und die Segelboote, die ihn befuhren. Wir stiegen oft nach Ouchy hinunter, gingen am Seeufer spazieren und hörten der Musikkapelle zu, die im Park spielte. Es war alles sehr hell, immer ging eine leichte Brise, ich liebte das Wasser, den Wind und die Segel, und wenn die Musikkapelle spielte, war ich so glücklich, daß ich Mutter fragte: «Warum bleiben wir nicht hier, hier ist es am schönsten». «Du mußt jetzt deutsch lernen», sagte sie, «du kommst nach Wien in die Schule.» Und obwohl sie das Wort 'Wien' nie ohne Inbrunst sagte, lockte es mich, solange wir in Lausanne waren, nicht. Denn wenn ich fragte, ob dort ein See sei, sagte sie «Nein, aber die Donau», und statt der Berge im Savoyischen gegenüber gab es in Wien Wälder und Hügel. Nun hatte ich die Donau schon von klein auf gekannt und da das Wasser, in dem ich mich verbrüht hatte, der Donau entstammte, war ich nicht gut auf sie zu sprechen. Hier aber war dieser herrliche See und Berge waren etwas Neues. Ich wehrte mich hartnäckig gegen Wien, und ein wenig mag es auch darauf zurückzuführen sein, daß wir etwas länger als geplant in Lausanne blieben.

Aber der wirkliche Grund war doch, daß ich erst deutsch lernen mußte. Ich war acht Jahre alt, ich sollte in Wien in die Schule kommen und meinem Alter entsprach dort die 3. Klasse der Volksschule. Es war für die Mutter ein unerträglicher Gedanke, daß man mich wegen meiner Unkenntnis der Sprache vielleicht nicht in diese Klasse aufnehmen würde und sie war entschlossen, mir in kürzester Zeit deutsch beizubringen.

Nicht sehr lange nach unserer Ankunft gingen wir in eine Buchhandlung, sie fragte nach einer englisch-deutschen Grammatik, nahm das erste Buch, das man ihr gab, führte mich sofort nach Hause zurück und begann mit ihrem Unterricht. Wie soll ich die Art dieses Unterrichts glaubwürdig schildern? Ich weiß, wie es zuging, wie hätte ich es vergessen können, aber ich kann auch selbst noch immer nicht daran glauben.

---

1 Auszug aus: Elias Canetti, *Gesammelte Werke Band 7. Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend*. © 1994 Carl Hanser Verlag, München – Wien.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Wir saßen im Speisezimmer am großen Tisch, ich saß an der schmäleren Seite, mit der Aussicht auf See und Segel. Sie saß um die Ecke links von mir und hielt das Lehrbuch so, daß ich nicht hineinsehen konnte. Sie hielt es immer fern von mir. «Du brauchst es doch nicht», sagte sie, «du kannst sowieso noch nichts verstehen.» Aber dieser Begründung zum Trotz empfand ich, daß sie mir das Buch vorenthielt wie ein Geheimnis. Sie las mir einen Satz Deutsch vor und ließ mich ihn wiederholen. Da ihr meine Aussprache mißfiel, wiederholte ich ihn ein paar Mal, bis er ihr erträglich schien. Das geschah aber nicht oft, denn sie verhöhnte mich für meine Aussprache, und da ich um nichts in der Welt ihren Hohn ertrug, gab ich mir Mühe und sprach es bald richtig. Dann erst sagte sie mir, was der Satz auf englisch bedeute. Das aber wiederholte sie nie, das mußte ich mir sofort ein für allemal merken. Dann ging sie rasch zum nächsten Satz über, es kam zur selben Prozedur; sobald ich ihn richtig ausgesprochen hatte, übersetzte sie ihn, sah mich gebieterisch an, daß ich mir's merke, und war schon beim nächsten. Ich weiß nicht, wieviel Sätze sie mir das erste Mal zumutete, sagen wir bescheiden: einige; ich fürchte, es waren viele. Sie entließ mich, sagte: «Wiederhole dir das für dich. Du darfst keinen Satz vergessen. Nicht einen einzigen. Morgen machen wir weiter.» Sie behielt das Buch, und ich war ratlos mir selber überlassen.

Ich hatte keine Hilfe, Miss Bray sprach nur englisch, und während des übrigen Tages weigerte sich die Mutter, mir die Sätze vorzusprechen. Am nächsten Tag saß ich wieder am selben Platz, das offene Fenster vor mir, den See und die Segel. Sie nahm die Sätze vom Vortag wieder her, ließ mich einen nachsprechen und fragte, was er bedeute. Mein Unglück wollte es, daß ich mir seinen Sinn gemerkt hatte, und sie sagte zufrieden: «Ich sehe, es geht so!» Aber dann kam die Katastrophe und ich wußte nichts mehr, außer dem ersten hatte ich mir keinen einzigen Satz gemerkt. Ich sprach sie nach, sie sah mich erwartungsvoll an, ich stotterte und verstummte. Als es bei einigen so weiterging, wurde sie zornig und sagte: «Du hast dir doch den ersten gemerkt, also kannst du's. Du willst nicht. Du willst in Lausanne bleiben. Ich lasse dich allein in Lausanne zurück. Ich fahre nach Wien, und Miss Bray und die Kleinen nehme ich mit. Du kannst allein in Lausanne bleiben!»

Ich glaube, daß ich das weniger fürchtete als ihren Hohn. Denn wenn sie besonders ungeduldig wurde, schlug sie die Hände über dem Kopf zusammen und rief: «Ich habe einen Idioten zum Sohn! Das habe ich nicht gewußt, daß ich einen Idioten zum Sohn habe!» oder «Dein Vater hat doch auch deutsch gekonnt, was würde dein Vater dazu sagen!» [...]

An manchen Tagen gelang es mir, mich bis auf ein oder zwei Ausnahmen an alle Sätze und ihren Sinn zu erinnern. Dann suchte ich auf ihrem Gesicht nach Zeichen der Zufriedenheit. Aber ich fand sie nie und das höchste, wozu ich es brachte, war, daß sie mich nicht verhöhnte. An anderen Tagen ging es weniger gut und dann zitterte ich in Erwartung des Idioten, den sie zur Welt gebracht hatte, der traf mich am schwersten. Sobald der Idiot kam, war ich vernichtet und nur mit dem, was sie über den Vater sagte, verfehlte sie ihre Wirkung. Seine Neigung tröstete mich, nie hatte ich ein unfreundliches Wort von ihm bekommen und was immer ich ihm sagte – er freute sich darüber und ließ mich gewähren.

Zu den kleinen Brüdern sprach ich kaum mehr und wies sie schroff, wie die Mutter, ab. Miss Bray, deren Liebling der Jüngste war, die uns aber alle drei sehr mochte, spürte, in welchem gefährlichen Zustand ich war und wenn sie mich dabei ertappte, wie ich alle meine deutschen Sätze übte, wurde sie unmutig und sagte, jetzt sei es genug, ich solle jetzt aufhören, ich wisse schon zu viel für einen Jungen in meinem Alter, sie habe noch nie eine andere Sprache gelernt und komme auch so ganz gut durchs Leben. Überall auf der Welt gäbe es Leute, die Englisch verstünden. Ihre Teilnahme tat mir wohl, aber der

Inhalt ihrer Worte bedeutete mir nichts, aus der schrecklichen Hypnose, in der die Mutter mich gefangenhielt, hätte nur sie selber mich erlösen können. [...]

Miss Bray muß ein gutes und zähes Herz gehabt haben, denn schließlich war sie es, die mich rettete. Eines Nachmittags, wir hatten uns eben zur Stunde niedergesetzt, sagte die Mutter plötzlich: «Miss Bray sagt, du möchtest gern die deutsche Schrift lernen. Ist das wahr?» Vielleicht hatte ich es einmal gesagt, vielleicht war sie von selber auf die Idee gekommen. Aber da die Mutter während dieser Worte auf das Buch schaute, das sie in der Hand hielt, erfaßte ich gleich meine Chance und sagte: «Ja, das möchte ich. Ich werde es in der Schule in Wien brauchen.» So bekam ich endlich das Buch, um die eckigen Buchstaben daraus zu lernen. Mir die Buchstaben beizubringen, dazu hatte die Mutter schon gar keine Geduld. Sie warf ihre Prinzipien über den Haufen und ich behielt das Buch.

Die schlimmsten Leiden, die einen Monat gedauert haben mögen, waren vorüber. «Aber nur für die Schrift», hatte die Mutter gesagt, als sie mir das Buch anvertraute. «Sonst üben wir die Sätze mündlich weiter.» Sie konnte mich nicht daran hindern, die Sätze nachzulesen. Ich hatte schon viel von ihr gelernt und irgend etwas *war* daran, an der nachdrücklichen und zwingenden Weise, in der sie mir die Sätze vorsprach. Alles was neu war, lernte ich wie bisher auch weiterhin von ihr. Aber ich konnte, was ich von ihr gehört hatte, später durch Lesen bekräftigen und bestand darum besser vor ihr. Sie hatte keine Gelegenheit mehr, mir «Idiot» zu sagen und war selber erleichtert darüber. Sie hatte sich ernsthaft Gedanken über mich gemacht, erzählte sie nachher, vielleicht war ich der einzige in der weitverzweigten Familie, der für Sprachen kein Geschick hatte. Nun überzeugte sie sich vom Gegenteil und unsere Nachmittage verwandelten sich in lauter Wohlgefallen. Jetzt konnte es sogar vorkommen, daß ich sie in Staunen versetzte und es geschah mitunter gegen ihren Willen, daß ihr ein Lob entfuhr und sie sagte: «Du bist doch mein Sohn.»

Es war eine erhabene Zeit, die jetzt begann. Die Mutter begann mit mir deutsch zu sprechen, auch außerhalb der Stunden. Ich spürte, daß ich ihr wieder nahe war, wie in jenen Wochen nach dem Tod des Vaters. Erst später begriff ich, daß es nicht nur um meinetwillen geschah, als sie mir deutsch unter Hohn und Qualen beibrachte. Sie selbst hatte ein tiefes Bedürfnis danach, mit mir deutsch zu sprechen, es war die Sprache ihres Vertrauens. Der furchtbare Schnitt in ihrem Leben, als sie 27jährig das Ohr meines Vaters verlor, drückte sich für sie am empfindlichsten darin aus, daß ihr Liebesgespräch auf deutsch mit ihm verstummt war. In dieser Sprache hatte sich ihre eigentliche Ehe abgespielt. Sie wußte sich keinen Rat, sie fühlte sich ohne ihn verloren, und versuchte so rasch wie möglich, mich an seine Stelle zu setzen. Sie erwartete sich sehr viel davon und ertrug es schwer, als ich zu Anfang ihres Unternehmens zu versagen drohte. So zwang sie mich in kürzester Zeit zu einer Leistung, die über die Kräfte jedes Kindes ging, und daß es ihr gelang, hat die tiefere Natur meines Deutsch bestimmt, es war eine spät und unter wahrhaftigen Schmerzen eingepflanzte Muttersprache. Bei diesen Schmerzen war es nicht geblieben, gleich danach erfolgte eine Periode des Glücks, und das hat mich unlösbar an diese Sprache gebunden. Es muß auch den Hang zum Schreiben früh in mir genährt haben, denn um des Erlernens des Schreibens willen hatte ich ihr das Buch abgewonnen und die plötzliche Wendung zum Besseren begann eben damit, daß ich deutsche Buchstaben schreiben lernte.

Sie duldete keineswegs, daß ich die anderen Sprachen aufgab, Bildung bestand für sie in den Literaturen aller Sprachen, die sie kannte, aber die Sprache unserer Liebe – und was war es für eine Liebe! – wurde deutsch.

Raconte-moi tes langues … Les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche

Claudine BROHY
Université de Fribourg, Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères (CERLE), Criblet 13, CH-1700 Fribourg; claudine.brohy@unifr.ch

IRDP, Fbg de l'Hôpital 43-45, case postale, CH-2007 Neuchâtel

> «Die ca. 5000 Kommunikationssysteme der Welt, die wir nicht verstehen, deren Schrift wir oft nicht entziffern können, ja, die wir nicht einmal erkennen, werden *Sprachen* genannt. Wenn wir einige davon lernen, und sie uns dadurch vertrauter werden, nennen wir sie aber *Fremdsprachen*. Ich z. B. lerne Italienisch als Fremdsprache, Türkisch als Fremdsprache ... Komisch.»
>
> Aus einer Sprachbiografie

Introduction

Que la vie soit un long fleuve tranquille ou non, il faut un certain regard tendancieux afin qu'elle devienne biographie. Ce regard peut provenir d'une personne extérieure, ou alors de notre œil intérieur lorsque qu'il s'agit d'introspection, la biographie devient dans ce cas autobiographie. La prise de conscience de certains épisodes de notre vie peut être élicitée ou spontanée, elle peut être partagée ou rester en vase clos, comme dans le cas de la rédaction d'un journal intime qui n'est (effectivement) pas destiné à une publication. Nombre de professions et de disciplines travaillent avec des biographies. Le personnel soignant, par exemple, établit une anamnèse, c'est-à-dire l'histoire de la maladie d'un(e) patient(e). L'ethnopsychiatre cherche des continuités et des ruptures dans l'histoire de la migration d'une personne ou d'une famille, et l'orienteur professionnel fait un bilan ou un portfolio des activités, des compétences et des expériences d'une personne à la recherche d'un emploi, ceci afin de valoriser des acquis pour lesquels il n'y a pas d'évaluation certificative, comme par exemple dans le cas d'une femme qui aimerait une réinsertion professionnelle après avoir élevé ses enfants. Dans un autre contexte, celui de l'Histoire, qui se résume en fait à l'histoire des guerres, on tente de plus en plus de faire émerger des histoires personnelles

Bulletin suisse de linguistique appliquée
No 76, 2002, 183-193 • ISSN 1023-2044
© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

et collectives, afin de peindre plus équitablement le tableau de la condition humaine.

Mais les biographies intéressent aussi les enseignant(e)s de langues et les sociolinguistes que nous sommes. Focalisées sur les aspects langagiers, celles-ci deviennent des (auto)biographies linguistiques ou langagières, ou alors, comme on dit aussi, des (auto)biographies d'apprentissage des langues. C'est qu'elles ne rendent pas seulement compte des pratiques et des réalités, mais aussi des attitudes et motivations, qui sont tant catalyseurs qu'ABS, et qui interviennent autant dans l'apprentissage des langues que dans tous genres de contacts interlinguistiques et interculturels (cf. Reich 1998). Résolument «méta», elles mettent en outre en exergue des stratégies d'apprentissage, des mécanismes cognitifs et des processus de conscientisation des faits linguistiques (dans le vrai sens de *language awareness*). Finalement, la biographie langagière fait partie du genre littéraire des biographies et autobiographies, facilement utilisable en milieu scolaire, on pense ici bien sûr à l'archétype *Die gerettete Zunge* d'Elias Canetti. Une quatrième approche, qui n'est toutefois pas exploitée ici, trouve donc une application dans la littérature et la littérature comparée.

Nous allons ici nous concentrer sur trois applications de la démarche «faire écrire des autobiographies langagières», deux didactiques et une scientifique. Dans un premier temps, nous allons développer l'utilisation des biographies langagières dans un cours d'allemand pour débutant(e)s de l'Université de Fribourg, appelé «Les débutant(e)s autonomes – Deutsch lernen so oder so!», puis, dans un deuxième, l'utilisation de biographies dans une recherche empirique sur les couples et les familles bilingues à Fribourg, et dans un troisième finalement, l'application de l'approche dans la formation des enseignant(e)s du niveau primaire. Pour les trois cas de figure, des exemples de biographies langagières sont reproduites dans l'annexe.

1. Die Sprachbiografien der «autonomen AnfängerInnen»

Gut zehn Jahre vor der Einführung des Portfolios (vgl. Europäisches Sprachenportfolio 1999, Portfolio européen des langues 1999, 1999/2000, Schneider 1999) wurde eines seiner Elemente, die Sprach(lern)biografie, bei einem Versuch, den Kurs Deutsch für AnfängerInnen auf Autonomie auszurichten, in das Kurskonzept integriert. Den Studierenden standen nebst einem gemeinsamen Block in Form eines Sprachkurses viele Lernmöglichkeiten zur Verfügung: individuelle Arbeit, Tandem- und Gruppenarbeit, Spiel-

ecke, Lernen am Computer, Audiothek und Bibliothek (für Weiteres zum Kurskonzept und seiner Auswertung cf. Schneider et al. 1989). Die Sprachbiografien sollten sowohl den Lernenden wie auch den Unterrichtenden wichtige Informationen zum bisherigen (Fremd)sprachenlernen geben, im Fishman'schen Sinne: «Welche Sprachen habe ich wann, wie, unter welchen Umständen, warum, wie gern und mit welchem Ergebnis gelernt und angewendet?» Die Studierenden mussten die Sprachbiografien in ihrer Muttersprache oder in einer bereits gut beherrschten Fremdsprache schreiben, wobei sie die Wahl zwischen Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch hatten. Der explizite Hinweis auf die Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch sollte verhindern, dass das Biografieschreiben als Übung oder noch schlimmer als Übersetzungsübung ins Deutsche missbraucht wird. Die Texte waren unterschiedlich lang, die meisten wiesen eine Länge zwischen einer und zwei Seiten auf, es gab aber auch solche, die bedeutend länger oder kürzer waren. Sie ermöglichen den Lernenden, ihren Lerntyp ausfindig zu machen, aber sie sollten auch Lust geben, andere Lernerfahrungen zu sammeln und so aus ihrem gewohnten Schema des Sprachenlernens auszubrechen. Die Studierenden sahen das Sprachenlernen vermehrt in einem globalen Zusammenhang und konnten somit Strategien und Wissen von der Muttersprache wie auch von bereits gelernten Fremdsprachen besser transferieren. Aber nicht nur metasprachlich, auch metakognitiv brachte das Reflektieren über Sprachlernerfahrungen viel, indem das eigene Arbeiten und der Wissenserwerb im Allgemeinen besser analysiert wurde. Den Lernenden wurde klar, dass Misserfolge auch Lernfortschritte bedeuten können. Wir Unterrichtenden merkten, wie mehrsprachig eigentlich die Studierenden waren; nebst der gemeinsamen Sprache Französisch (als Muttersprache oder Fremdsprache) hatten die meisten noch andere Sprachen gelernt, dazu gehörte meistens natürlich das Englische. Viele hatten zwei oder mehr Muttersprachen, obwohl die meisten bei der Einschreibung nur eine angegeben hatten. Wir merkten, dass es neben dem ungesteuerten und gesteuerten Sprachenlernen noch halbgesteuertes Sprachenlernen gibt, und – unseren Erwartungen zum Trotz – dass das Grammatikbüffeln im stillen Kämmerlein auch zum «good language learner» passen konnte. Im Anhang befinden sich zwei Beispiele von Sprachbiografien von Anfängern. Eine Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wird von beiden Schreibenden hergestellt, auch werden Lernstrategien («suelo estudiar un tiempo la gramática de base y luego ir al país donde ésta lengua se habla») erwähnt.

Der auf Französisch verfasste Text zeigt, dass Fachunterricht in der Drittsprache Französich zu beachtlichen Ergebnissen führt und dass der Studierende durchaus gewillt ist, seine fünfte Sprache, das Deutsche, während seinen zukünftigen Reisen einzusetzen.

Das Sprachenportfolio ist nun voll in die Lehr- und Lernlandschaft des Lern- und Forschungszentrums Fremdsprachen der Universität Freiburg integriert, es wird in den meisten Kursen verwendet. Die Sprachbiografien sind jetzt fester Bestandteil der Lern- und Unterrichtsprozesse und erfüllen somit die Dokumentations- und didaktische Funktion des Lernbegleiters. Die Umsetzung in den Kursen nimmt je nach Niveau (Anfänger-, Aufbau-, Mittel-, Fortgeschrittenenstufe) und Kurstyp (Basis- oder Spezialkurs) verschiedene Züge an, sie kann schriftlich und auch mündlich, in Form von Diskussionen und Kurzvorträgen erfolgen.

2. Les biographies langagières des couples bilingues

Dans la recherche sociolinguistique, les biographies langagières servent de plus en plus de complément d'informations à des données «dures». Dans une enquête menées de 1983 à 1986 sur les pratiques langagières de vingt couples et familles bilingues/plurilingues conduite à Fribourg et environs (Brohy 1992), par exemple, les biographies avaient pour fonction de compléter et de différencier les réponses données aux questions fermées de trois questionnaires (pratiques sociolinguistiques et identités, compétences, attitudes).

Les textes des informatrices et informateurs ont été soumis à une analyse de contenu, de laquelle se sont dégagés dix thèmes que nous allons illustrer par quelques citations. Une informatrice fait part de son «*nomadisme transfrontalier*»: «Bis ich 5 Jahre alt war, wohnten wir in Heitenried und sprachen nur Deutsch. Dann zogen wir nach Romont, dort besuchte ich die französische Schule. Da gab es schon Sprachprobleme. Dann zogen wir nach Le Mouret. Bis zur 7. Klasse ging ich dort zur Schule. Die letzten drei Jahre ging ich dann nach Giffers in die Schule, um Deutsch schreiben zu lernen». Concernant les *contacts linguistiques à Fribourg*, une informatrice d'origine néerlandaise précise: «Pour moi, une langue est uniquement un moyen d'expression et pas du tout un facteur d'identification (ce qui est sûrement compréhensible dans mon cas), je ne pourrais ainsi jamais m'engager dans un conflit linguistique comme celui qui couve actuellement à Fribourg». Faisant référence à ses *compétences linguistiques*, un Fribourgeois d'origine alémanique écrit: «Ich bin stolz darauf, sehr gut Französisch zu sprechen. Auch meine Art, Deutsch

zu sprechen, habe ich so weit getrieben, dass ich nicht mehr das für Helveten typische, holperige Schülerdeutsch (oder Beamtendeutsch) spreche. Deutsche machen mir regelmässig Komplimente für mein 'gutes Deutsch'. Das höre ich gern». Une informatrice fait allusion à la *perte prototypique du patois*: «Mes parents s'exprimaient entre eux et avec leurs connaissances la plupart du temps en patois. Je l'ai compris et parlé plus ou moins couramment aussi longtemps que j'ai habité la région, mais je l'ai aujourd'hui presque complètement oublié». Les *jugements positifs* concernant le bilinguisme sont légion par rapport aux *jugements négatifs*: «Zweisprachigkeit ist mir sehr wichtig, weil mein Kommunikationsbedürfnis stark über die Sprache läuft», ou: «Je suis très heureux de parler deux langues», ou: «Parler deux, trois ou plusieurs langues étrangères est une richesse et ouvre de très grands horizons». Parmi les jugements négatifs ont été évoqués: Le risque d'un appauvrissement de la langue, et le danger, qu'une des deux langues ne soit pas maîtrisée totalement. On utilise souvent des symboles du *champ sémantique de* l'*espace* pour caractériser les avantages du bilinguisme, on parle de «grands horizons», de «Brücken», de «barrières de l'incompréhension» et de «Türen». Concernant l'*identité linguistique*, qui n'a pas été évoquée fréquemment dans les autobiographies, la Néerlandaise précise: «J'adapte les langues selon les circonstances; je passe du français à l'allemand, de l'anglais au hollandais tout en me sentant parfaitement moi». Un Fribourgeois francophone qui a appris l'allemand lors de ses études à Zurich dit à propos des *attitudes*: «Jusqu'à l'âge de 19 ans j'ai vécu dans un environnement uniquement français (même presque hostile à l'allemand)». Ce qui laisse songeur, c'est que les cours d'allemand dispensés pendant quelque dix années à l'école ne font apparemment ni partie de l'environnement ni d'un quelconque apprentissage!

En ce qui concerne le dépouillement des questionnaires et des interviews il faut dire que la lecture et l'interprétation des biographies avait été de loin la partie la plus jouissive du travail de recherche. S'agit-il d'un certain voyeurisme? Par contre, il était difficile de dégager des corrélations entre les biographies langagières, les compétences linguistiques, les attitudes et l'identité des informatrices et informateurs. Par contre, les biographies langagières ont pu corroborer un fait qui se reflète dans les recensements fédéraux et à travers nombre de travaux de recherche effectués le long de la frontière linguistique fribourgeoise: la langue «forte» à Fribourg est le français. Lorsqu'il y a changement de langue au sein du couple et de la famille, celui-ci s'opère pratiquement toujours au détriment de l'allemand. Ce fait est démenti par les fréquen-

tes lettres de lecteurs qui dénoncent régulièrement une soit-disante germanisation rampante ou même galopante. De même, lorsque des représentations négatives sont exprimées, elles ont pour cible l'allemand ou le suisse-allemand, mais pas forcément les locuteurs. Ces résultats n'étaient pas décelables dans les questionnaires, pas même dans celui qui traitait des attitudes.

3. Sprach(lern)biografien zukünftiger Lehrpersonen an einer zweisprachigen Pädagogischen Hochschule

Innerhalb der Bildungsbiografien Erwachsener (cf. Schräder-Naef 1997; 1998) nehmen diejenigen zukünftiger Lehrpersonen einen besonderen Stellenwert ein. Ihre Ausbildungsstätte befindet sich ja an der Schnittstelle zwischen Lernen und Lehren, und die persönlichen Lernbiografien werden in der Lehreraus- und -weiterbildung im Rahmen einer «reflexiven Praxis» eingesetzt (cf. das Schwerpunktthema «Vom Wissen zu Handeln – vom Handeln zum Wissen» in «Beiträge zur Lehrerbildung», und darin insbesondere Buri 1995). Im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen in einem zweisprachigen Umfeld, d.h. an einer zweisprachigen Pädagogischen Hochschule (PH), die administrativ, pädagogisch, didaktisch und ideell der deutsch-französischen Zweisprachigkeit verpflichtet ist, sind die Sprachlernbiografien der zukünftigen Lehrpersonen wichtiger Bestandteil des Curriculums. An der PH Freiburg/Fribourg, die im Herbst 2002 ihre Tore geöffnet hat, können die Studierenden einem variierenden Prozentsatz an Immersionsunterricht teilnehmen, den sie selber wählen können. Mindestens 15% in der Zweitsprache ist für alle obligatorisch. Bei 30% Immersion in der Zweitsprache erlangt man ein Diplom mit Sprachenprofil und bei 50% ein zweisprachiges Diplom, das befähigt, in beiden Sprachen zu unterrichten. Persönliche Lernparcours sind auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt, der Lernbegleitung kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Das Sprachenportfolio wird eingesetzt, seine Teile «Persönliche Sprachlernbiografie» und «Wichtige sprachliche und interkulturelle Erfahrungen» geben den Lernenden selbst und den Ausbildenden wichtige objektive und subjektive Informationen. So sieht man, dass zukünftige Lehrpersonen oft mehrsprachiger und plurikultureller sind, als sie selber denken, dies sollte ihre Empathie Minderheitenkindern gegenüber stärken. Die Reflexion über Sprachlernerfahrungen verbindet Austausch und Sachlernen mit dem Sprachenlernen, wichtige Aspekte der Ausbildung an dieser PH. Primarlehrpersonen als Generalisten sind automatisch auch Zweitsprachunterrichtende, ihren Einstellungen gegenüber der Zweisprachigkeit und dem Sprachenlernen im

Allgemeinen, vor allem in einem mehrsprachigen Umfeld, kommt eine zentrale Bedeutung zu. Die Sprachlernbiografien und das Portfolio sollen den Lernenden auch Lust auf Autonomie und lebenslanges Lernen geben, d.h. in diesem Zusammenhang auch Lust auf Weiterbildung in den zu unterrichtenden und auf andere Sprachen wecken. Im Anhang befindet sich ein Auszug aus der Lernbiografie und den interkulturellen Erfahrungen einer der zwölf Studierenden, die sich für das zweisprachige Diplom eingeschrieben und sich auf den Stufen C1-C2 des Niveausystems des Europarates eingestuft hat.

4. Epilogue

Dans une approche post-communicative, les biographies langagières s'insèrent dans une approche qui met l'apprentissage et l'utilisation des langues dans des parcours individuels.

Nous avons vu que dans un cadre didactique, les biographies langagières, insérées maintenant dans le support du Portfolio, constituaient un puissant vecteur d'apprentissage. Elles permettent de faire ressortir les expériences diverses liées à l'apprentissage informel et formel des langues et des dialectes, de lier les langues aux aspects culturels, à la communication et aux échanges, tout en valorisant des compétences en construction. Le regard vers le passé et l'analyse du présent permet aux apprenant(e)s de faire une analyse de leurs besoins et de formuler des perspectives pour l'avenir. Les activités en classe centrées sur les biographies langagières dans le cadre du Portfolio ont toutefois démontré que les modules portés sur le «méta» ne devraient pas dépasser un seuil critique d'investissement en temps et que l'utilisation des différentes composantes du Portfolio nécessitait une bonne préparation du corps enseignant. Utilisées à des fins scientifiques dans des contextes de plurilinguisme «naturel», elles présentent des pratiques, mais aussi des dispositions et des attitudes difficilement décelables par le biais de questionnaires classiques. Néanmoins, on ne perdra pas de vue que nous avons des appréciations de la réalité, et de ce fait, une loupe subjective que l'on peut d'ailleurs très bien exploiter dans une approches interculturelle. Comme les biographies langagières sont évolutives, par le passé qu'on peut évaluer différemment au cours des années et par l'avenir qui devient passé, on ne les établit donc pas une fois pour toutes. Il s'agit donc d'une réflexion récurrente, ou encore mieux, d'une réflexion constante qui accompagne en permanence l'apprentissage, même s'il y a des plages qui font plus intensivement appel aux biographies langagières que d'autres.

BIBLIOGRAPHIE

Brohy, C. (1992). *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg*. Diss. Freiburg: Universitätsverlag.

Buri, B. (1995). Die persönliche Lernbiografie in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13, 3, 300-306.

Canetti, E. (1994). *Die gerettete Zunge*. München, Wien: Hanser.

Europäisches Sprachenportfolio. Schweizer Version. Bern: BLMV 1999. www.sprachenportfolio.ch

Pädagogische Hochschule Freiburg (Schweiz). www.edufr.ch/hepfr/deutsch/

Portfolio européen des langues. Version suisse. Berne: BLMV 1999. www.portfoliolangues.ch

Le Portfolio européen des langues. Numéros spéciaux *Babylonia*, 1999,1; 2000, 4.

Reich, H. H. (1998). «Sprachen werden total gebraucht, weil irgendwie musst du ja mit den Leuten reden». Analyse eines Interviews zum Thema Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I. et al. (Hg.). *Über Mehrsprachigkeit.* Tübingen: Stauffenburg, 213-231.

Schneider, G. (1999). Wozu ein Sprachenportfolio? www.sprachenportfolio.ch/alt/html-texte/wozu/teil1-aufsatz-gu-sprachenportfolio.htm

Schneider, G., Wertenschlag, L. (1989). Deutschlernen: so oder so! Bericht über autonomes Lernen auf der Anfängerstufe. In: Müller, M., Wertenschlag, L., Wolff, J. (Hg.). *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 59-75.

Schräder-Naef, R. (1997). *Bildungsbiographien Erwachsener. Umsetzungsbericht.* NFP 33. Aarau: SKBF.

Schräder-Naef, R. (1998). *Biographies éducatives d'adultes. Rapport de valorisation*. PNR 33. Aarau: CSRE.

Annexes

1. Exzerpte aus zwei Sprachbiografien von Deutschlernenden (Anfänger)

«El Valenciano lo aprendí desde pequeño en la escuela, hasta que empecé mis estudios universitarios. Además siempre he visto la televisión en Valenciano. He aprendido el inglés desde pequeño en el colegio, 3 horas por semana habitualmente. También he ido a una academia de inglés durante tres o cuatro años, y he viajado al extranjero durante dos veranos, un mes cada vez, a los EE.UU. donde viví con una familia. Durante cuatro años he estudiado el francés como asignatura optativa en el instituto (aprendí las bases de la lengua durante este tiempo). También he trabajado en Francia los dos últimos veranos.

Hice un curso de alemán durante un mes antes de venir a Friburgo porque ya tenía la idea de aprender algo de alemán durante mi estancia aquí. Aunque increiblemente lo olvide todo. Ahora he seguido este curso un semestre y quiero continuar en España para aprender las bases linguïsticas. Este verano puede que vaya a Alemania a trabajar en algún trabajo de bajo compromiso (camarero etc.) para aprender la lengua.

Resumen: para aprender las lenguas suelo estudiar un tiempo la gramática de base y luego ir al país donde ésta lengua se habla, para profundizar. De ahí que mi nivel oral de lenguas no sea muy malo y mi escrito deje mucho que desear.... jejeje.**»**

«Ma langue maternelle est le catalan, et c'est aussi la langue maternelle de mes parents. Quand j'ai commencé l'école à 3 ans, j'ai commencé à apprendre l'espagnol, mais il faut remarquer que la langue principale de mes études a toujours été le catalan. Cependant, je suis, comme la plupart des jeunes catalans, bilingue, et nous pouvons parler indistinctement les deux langues.

Quand j'avais 4-5 ans, j'ai reçu mes premiers cours en français, parce que j'ai étudié dans une école avec une très forte influence française; j'ai fait diverses matières en français: géographie, mathématiques, histoire ... et à l'école on nous a préparés à obtenir le certificat DELF.

Quant à l'anglais, j'ai commencé à l'étudier à 10 ans, avec une intensité de quatre heures par semaine, j'ai obtenu le certificat First Certificate à 17 ans.

Finalement, cette année, j'ai commencé l'apprentissage de l'allemand à l'Université de Fribourg. J'ai toujours vécu à Barcelone, région où existe un très fort bilinguisme. Pendant la plupart de mes études, j'ai utilisé le catalan comme langue de communication, parce que c'est la langue officielle de l'Université de Barcelone.

Pendant les voyages, j'ai souvent utilisé le français et l'anglais, mais j'espère que durant les prochaines années je pourrai faire la même chose avec l'allemand.**»**

2. Quelques citations des autobiographies des couples bilingues

«Zwölf erste Lebensjahre in deutschschweizerischer Umgebung, aber vom Französischen beeinflusst, jedesmal, wenn ich aus meinem Geburtsort Rohr bei Tafers in die «Hauptstadt» kam.

Mit 13 ins Internat nach Engelberg, dort vorerst grosse Verständigungsschwierigkeiten mit meinem Senslerdeutsch, passte mich sehr rasch an, redete dann im Kollegium ein «Passepartout-Deutsch», eine Mischung zwischen Berner-Luzerner-Zürcher-St. Galler- und meinem Deutsch.

An der Uni besuchte ich Vorlesungen und Übungen auf Deutsch und Französisch. In einem Fach habe ich meine Unistudien auf Französisch abgeschlossen. Es war mir wichtig, in meinem Hauptfach (Kunstgeschichte) die Sekundärliteratur in wenigstens Französisch, Italienisch und Englisch lesen zu können. Spanisch verstehe ich leider nicht.

Heute habe ich hier in Freiburg kaum Sprachprobleme, aber dies wohl deshalb, weil ich mich sprachlich an die (frankophone) Mehrheit anpasse. Ein Intellektueller, der hier in Freiburg nicht bereit ist, diese Anpassung zu leisten, hat – auf was für einer Ebene auch immer, in was für Orte, Gremien, Versammlungen usw. usw. auch immer – keine Chance.

Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit ist mir sehr wichtig, weil mein Kommunikationsbedürfnis stark über die Sprache läuft.**»**

«Ich finde die Zweisprachigkeit sehr gut, da wir in einer gemischten Sprachregion wohnen. Da ich für verschiedene Sprachen sehr positiv eingestellt bin, werde ich noch Englisch dazulernen. Meine Kinder und Bekannten sind zweisprachig.

Heute spreche und schreibe ich beide Sprachen genaugleich gut, bevorzuge aber die deutsche. Die deutsche Sprache ist genauer. Wenn ich technische Informationen brauche, lese ich sie auf Deutsch (oder Englisch, mein Beruf ist Elektroniker). Hier sind die Ausdrücke klar und präzis. Französisch wird viel weniger präzis geschrieben. Lese sehr viel auf Deutsch, aber ich lese auch gerne französische Romane. Hier ist die französische Sprache sehr gut.

Je nach Situation überlege ich auf Deutsch oder auf Französisch. Wenn das Problem aber sehr schwierig ist, dann doch eher auf Deutsch.**»**

«J'ai autant d'amis romands que suisses-allemands. Bien que mon ami soit suisse-allemand, nous parlons pratiquement toujours le français ensemble; lui le parle très bien et moi je n'aurais pas envie de parler suisse-allemand avec lui, c'est comme ça!

Je ne me considère pas comme bilingue mais plutôt comme quelqu'un qui a la possibilité de s'exprimer en plusieurs langues. Je trouve que le bilinguisme est une chance et pas un mérite.**»**

«Tous mes enfants me remercient de les avoir «faits» bilingues. Ils pensent que c'est un avantage énorme en toutes circonstances, que c'est une ouverture envers les autres.

Meilleur témoignage: Celui de ma fille (23 ans, institutrice): «quand on est bilingue, il est impossible, honnêtement, d'être raciste». Le bilinguisme m'a toujours ouvert toutes les portes.**»**

«Ich bin im Tessin geboren, und habe dort bis zur Matura ausschliesslich Italienisch gesprochen.

In der Schule lernte ich zuerst Französisch (mit einem guten Lehrer) und dann Deutsch (mit einem schlechten Lehrer).

Meine Eltern (durch Sommeraufenthalte in Deutschland) haben mir die Angst vor der deutschen Sprache genommen.

Nach der Matura studierte ich in Freiburg an der Uni und besuchte absichtlich deutschsprachige Vorlesungen, wegen der besseren Qualität des Unterrichts. Ich sprach aber im Alltag vorwiegend Französisch. So auch mit S., meiner Frau. Heute ist für mich Italienisch eher die Sprache der Privacy, der eigenen Familie und der öffentlichen Auftritte im Tessin und in Italien. Deutsch ist die Sprache der Arbeit. Und Französisch die Sprache mit meiner Frau und bei öffentlichen Anlässen.**»**

«Je suis né à Berne. A la maison on parlait le français alors que dans la rue avec les amis on n'utilisait que l'allemand. J'ai suivi l'école primaire et l'école secondaire en allemand. J'ai eu quelques difficultés en grammaire – du fait que mes parents ne pouvaient pas me «suivre» pour les devoirs.

A l'âge de 14 ans j'ai déménagé à Fribourg, tout en suivant le collège St- Michel en classe allemande. Eprouvant certaines difficultés dans la branche de la langue maternelle, l'allemand (qui ne l'était en fait pas) j'ai changé de section à l'âge de 16 ans, pour être ensuite en section française (N.B. au Collège, seulement pour les cours de langues il y avait une distinction entre Romands et Allemands). J'ai terminé mes études avec comme langue maternelle le français.**»**

«J'ai habité Israël où la langue officielle est l'hébreux (et l'arabe) mais étant en contact avec beaucoup de langues étrangères. J'ai une grande facilité à comprendre et à parler d'autres langues, apprises à l'école ou dans la rue.

C'est presque trop peu d'être bilingue. Les langues sont pour moi une richesse, parce qu'elles permettent un horizon plus vaste.**»**

«Sicher hat Sprache etwas mit Geografie und Lebensbedingungen zu tun. Sie ist neben Flugzeug, Eisenbahn und Auto das wichtigste Vehikel, in andere Lebensräume vorzustossen. Es gibt eben Leute, die bleiben am liebsten zu Hause. Und es gibt Leute, die büffeln zu Hause Fremdsprachen, die sie dann nie brauchen. Glücklich ist, wer zweisprachig aufwächst, glauben viele Leute. Das erhöht vielleicht die Mobilität, heutzutage eine sehr gefragte Eigenschaft, aber nicht die Häuslichkeit.**»**

«Our situation is this: I am English and my husband is Italian. We met at an Esperanto congress, and we talk Esperanto at home. Since it is the language we normally talk together, we also use it in situations like making love or being angry. I talk English to the children, which means that when my husband is present I have to switch back and forth between English and Esperanto. At first I found this a little difficult, but now it is automatic.**»**

3. Sprachlernbiografie und interkulturelle Erfahrungen einer Studentin der PH Freiburg[1]

<u>Biographie personnelle d'apprentissage linguistique</u>

- J'ai été élevée en Suisse romande
- Langue parlée en famille: français
- Langue de l'école: français
- Découverte de la langue allemande par mon grand-père paternel (jusqu'à 4 ans)

---

1 Ich danke Ida Bertschy, Sprachdidaktikerin an der PH Freiburg/Fribourg, und der Studentin dafür, dass sie mir die Verwendung dieser Daten gestattet haben.

- Apprentissage de l'allemand dès la 4e primaire, cette langue n'était pas inconnue, mon oreille était déjà habituée à l'entendre
- Echange à Buchs
- Apprentissage de l'anglais (1995-97)
- Collège option langues modernes (allemand, anglais, italien)
- 4 mois en Allemagne (école de langues)
- Vacances en Allemagne durant l'année (2001-02)
- Cours d'allemand à l'Université de Fribourg
- 1 mois en Allemagne (Université de Heidelberg), 4-5 h. par jour, plus séminaire de phonétique, écriture, théâtre …

Expériences linguistiques et interculturelles importantes

- Echanges avec une famille alémanique
- Une semaine à Buchs en 1995, connaissance de la vie quotidienne, contact facile, intégration dans l'école
- 4 mois en Allemagne en 2001 (famille allemande), connaissance de la vie quotidienne, loisirs en allemand (capoeira), contacts faciles (aussi avec de nombreux Allemands), visites d'autres villes (culture allemande), cinéma, théâtre, séminaire, intérêt pour les différences entre la Suisse et l'Allemagne
- 1 mois en Allemagne en 2002 (collocation avec un jeune Allemand (professeur), loisirs, théâtre, sorties, contacts faciles avec beaucoup d'étrangers, mais beaucoup d'Allemands aussi, théâtre, concerts, séminaires, politique allemande
- Pour les voyages, surtout entendu l'allemand, je n'ai aucune peine à me lancer
- Contacts quotidiens avec l'allemand (lettres, e-mails, téléphones).

Amélie Plume, *Bonjour, salut, Gruezi, ciao, ça va?*[1]

Amélie Plume est née à la Chaux-de-Fonds. Après des études à Neuchâtel, elle a voyagé pendant plusieurs années, avant de s'établir à Genève. Outre des romans, elle a écrit des pièces de théâtre et a aussi adapté certains de ses romans pour le théâtre. Ces livres traitent du couple, de la vie amoureuse, de la famille et des voyages. En 1995, elle a publié Hélas nos chéris sont nos ennemis *aux éditions Zoé; son prochain livre, intitulé* Toute une vie pour se déniaiser*, paraîtra en mai 2003 chez le même éditeur. En 1988, elle a reçu le Prix Schiller pour l'ensemble de son œuvre et en 1993 le Prix Fondation Pittard de l'Andelyn.*

C'est tout à fait excitant pour une personne qui aime les langues comme moi de vivre dans un pays officiellement quadrilingue. Elles sont partout ces langues, à peine est-on sorti du lit le matin qu'on tombe sur son Brot-Pane-Pain, sur sa plaque de Beurre-Butter-Burro et sur sa brique de Latte-Milch-Lait. Les aliments en sont enrichis, comme si l'on mangeait et buvait à la fois du beurre et du lait de la Gruyère, de l'Emmental et d'une vallée tessinoise. Incontestablement meilleur! De même viennent flotter autour de ma tartine de beurre et de ma tasse de café au lait d'autres petits-déjeuners où je mangeais du Butterbrot à Basel et buvais du caffelatte à Lugano ou à Florence. A Florence! Mais oui tôt le matin, Florence qui vient s'insinuer sur la table du petit-déjeuner! Ensuite on voit une *Wanderkarte-Genf* qui traîne sur la table du salon et on se demande qui sont les étrangers qui viennent la nuit chez vous pour consulter leurs cartes. On la retourne et on y lit *Carte de randonnée pédestre-Genève* et on se souvient de l'avoir ouverte soi-même la veille et on la range dans son tiroir. On se souvient aussi qu'on doit aller prendre le train et on se retrouve sur le quai N° 4 pour le train de 8 h 46 qui va à Zurich par Bienne mais attention ce train ne circule pas via Lausanne! Au même moment on entend: *Gleis Nummer vier, der Zug von acht Uhr sechsundvierzig nach Zürich über Biel, Achtung dieser Zug verkehrt nicht über Lausanne!* A ces mots le quai semble s'agrandir légèrement, il y a de la place pour davantage de personnes qu'on ne le pensait. On respire agréablement: c'est qu'ici on ne vit pas dans un trou. Et il faut le dire, on a tous compris cette histoire de *Zug qui verkehrt nicht über Lausanne*. Sans même l'avoir appris. Et c'est pour cette raison qu'il est difficile d'apprendre les langues en Suisse parce qu'à force d'entendre partout et de savoir qu'un cui-cui par ici veut dire un coin-coin par-là et qu'un coin-coin par-là veut dire un cui-cui par ici on ne fait pas d'effort, on dit simplement cui-cui et quand l'autre vous répond coin-coin, on est content, on se sent chez soi, tranquille, dans un pays où il n'est pas nécessaire de comprendre tous les mots de ses compatriotes. Ah, nous arrivons à Bienne, *wir treffen in Biel ein*, Biel-Bienne, la ville du bilinguisme avec ses rues-Strassen, son lac-See, sa gare-Bahnhof et ses habitants sympathiques*, ich steige aus* et on pourrait penser que ça va se gâter pour moi puisque j'ai la réunion du comité *die Vorstandsitzung* s'il vous plaît, de mon association d'écrivains et d'écrivaines suisses, Schweizer Autorinnen und Autoren, Scrittrici e Scrittori Svizzeri, et qu'évidemment les coin-coins empliront la salle, que je serai la seule à dire de temps à autre cui-cui, car nos collègues della Svizzera Italiana non sono rappresentati al comitato. Et bien non pas du tout, ça ne se gâte pas du tout pour moi:

1 Amélie Plume: *Brot – Pane – Pain*. In: *Ailleurs c'est mieux qu'ici*, Genève, Editions Zoé, 1998, 143-146.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Bonjour, salut, Gruezi, ciao, ça va? Guet, guet! Pas sorcier! Et ensuite, on se rend très rapidement compte quand on croit comme moi ne comprendre presque rien à la langue de ses compatriotes, qu'en réalité on comprend presque tout. Si l'on ouvre grand ses deux oreilles pour piquer ici ou là un mot, par exemple Pro Helvetia, *die Frankfurter Buchmesse, der Sekretär, unsere Bundessubvention ...* on sait tout de suite de quoi il retourne et si on ajoute une fine observation de l'expression de celui ou de celle qui parle, on sait tout de suite, également, s'il y a péril en la demeure ou non, si le programme de la Foire de Francfort est adéquat ou non, si nos subventions fédérales sont légèrement ou gravement coupées. Donc, on a presque tout compris. Reste le presque c'est évident. Ce presque qui agace tout le monde, tout le pays, tout le pays qui s'accroche à ce presque comme si l'avenir en dépendait. Comme si les êtres humains qui parlent la même langue se comprenaient sans un presque, comme si hier soir mille femmes, dix mille, cent mille n'avaient pas levé les bras au ciel et ne s'étaient pas écriées désespérées devant leurs conjoints – Tu ne me comprendras jamais! Bien sûr il arrive qu'avec ma méthode, *in der Vorstandsitzung*, je m'égare sur une fausse piste: deux mots mal compris, mon imagination qui écume à gros bouillons pour récupérer un sens et me voilà quasiment à Vladivostok alors que les autres sont à Bümpliz. Je suis perdue et comme un oiseau affolé sur sa branche je me mets à piailler – Cui-cui-cui-cui! Alors les cinq braves canards, *meine alemannischen Kollegen*, du fond de leur mare lèvent les yeux vers moi et disent en choeur – Cui-cui Amélie!

«Französisch in den Beinen ... um in die Ferne zu gehen» – Sprachenporträts: ein Zugang zu Sprachbiographien

Hans-Jürgen KRUMM
Universität Wien, Institut für Germanistik, Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache, Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien; hans-juergen.krumm@univie.ac.at

L'élaboration de portraits langagiers – et les diverses couleurs utilisées pour chaque langue représentée dans ces dessins – révèle l'histoire migratoire et les biographies langagières des enfants migrants. La contribution qui suit montre sur la base d'exemples, d'une part, comment les portraits langagiers peuvent être interprétés et, d'autre part, dans quelle mesure ils sont utiles au développement de l'attention portée aux langues et au langage chez l'enfant.

1. Sprachenporträts machen Sprachenvielfalt und Sprachbewusstsein sichtbar

Am Anfang meiner Sammlung von Sprachenporträts (Krumm 2001) stand das Interesse, die in unseren Schulen vorhandene Vielsprachigkeit als zu nutzenden Sprachenreichtum sichtbar zu machen (Krumm 1999). Zu diesem Zweck habe ich – einer Anregung meiner Hamburger Kollegin Ursula Neumann folgend[1] – seit 1991 Schülerinnen und Schüler in mehrsprachigen Klassen vorwiegend in Hamburg und Wien, teilweise aber auch in anderen Ländern gebeten, Sprachenporträts zu zeichnen.

Kinder, deren Leben früh von vielen Sprachen geprägt wird, entwickeln auch schon in frühen Altersstufen ein Bewusstsein für ihre vielen Sprachen, für deren Bedeutung für die eigene Person wie auch für deren Stellenwert in der eigenen Lebensgeschichte. Für ihr Sprachenporträt erhielten die Kinder Silhouetten, in die hinein sie mit Farbstiften ihre Sprachen malen konnten. Das sollte zunächst einmal ein Malereignis sein, bei dem die Kinder phantasievoll daran gehen konnten, diese Figuren ganz oder teilweise auszumalen, evtl. auch zu bekleiden, ihnen Haare auf den Kopf oder «Sprachschuhe» an die Füße zu malen. Denn die Kinder haben ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, wo und weshalb ihre Sprachen im Körper verteilt sind[2]:

---

1 Vgl. Gogolin & Neumann (1991).

2 Soweit mit Seitenzahlen versehen, finden sich Abbildungen der Sprachenporträts in Krumm (2001), in allen andern Fällen wird direkt aus meiner Sammlung zitiert. Die Orthographie der Kinder wurde beibehalten.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Martin, 12 Jahre

Englisch ist bei mir im Kopf, weil ich bei dieser Sprache etwas nachdenken muss.
Deutsch ist bei mir in den Armen, weil das meine Muttersprache ist und daher sehr leicht ist.
Italienisch ist bei mir im Bauch, weil ich es fast nicht kann. Französisch ist bei mir in den Beinen, weil ich es am wenigsten kann und deswegen ist es ganz unten.

Zweisprachige Zuwandererkinder halbieren ihr Porträt gelegentlich, so dass die «Konfliktzweisprachigkeit», das Leben zwischen der in der Familie dominierenden Herkunfts- und der in der Schule herrschenden Zweitsprache als innere Zerrissenheit auch optisch dargestellt wird.

2. Sprachenporträts enthüllen Sprachbiographien

Schon die Zeichnungen enthalten immer auch ein Stück Sprach- und Migrationsgeschichte: die Erstsprache wird vielfach als Herz, an die Stelle des Herzens und/oder in roter Farbe gemalt; für Ebi aus dem Iran ist im kalten Deutschland noch anderes wichtig:

Ich komme aus dem Iran. Persisch hat blaue Farbe, weil dort schöne Himmel hat.

Die Sprachen der Länder, durch die die Migration führte, aber auch solche, in die man gerne einmal reisen möchte, finden sich oft in den Beinen bzw. Füßen:

Marina, 12 Jahre, aus Italien

In den Füßen sitzt auch Deutsch, weil ich gerne auf österreichischen boden gehe
Englisch sitzt in den Händen weil ich viel Englisch schreibe.

Joyce, 11 Jahre

Französisch ist bei mir in den Beinen weil es für mich sehr fern liegt es richtig zu lernen obwohl dass mein Wunsch ist. Und um in die Ferne zu gehen muss man Beine haben.

Wenn Kinder ihre Porträts beschriften wollen (und können), so dürfen sie das natürlich. Meine Erfahrung ist, dass sie das durchweg gerne tun.

Die Möglichkeit, solche Sprachenporträts auch als Sprachbiographie zu verstehen, ergibt sich vor allem, wenn die Kinder angeben, mit wem sie die jeweiligen Sprachen sprechen bzw. wo sie sie gelernt haben oder lernen. Allerdings ist es wichtig, solche Beschriftungsaufgaben als freiwillige Aufgaben zu stellen, schließlich haben auch Kinder im Laufe ihrer Migrationsgeschichte eventuell schon gelernt, dass es nicht gut ist, die (sprachliche) Herkunft offen zu legen, kurdische Kinder z.B., für die es eventuell klüger war, Türkisch als Erstsprache anzugeben.

Auch wenn die Kinder die Lebens- und Sprachstationen nicht in exakten Zeiträumen messen und angeben, haben sie doch in der Regel ein deutliches Bewusstsein von der biographischen Bedeutung der jeweiligen Sprachen.

Pegoáh, 13 Jahre

Ich bin in Österreich geboren.
Meine Muttersprache ist Persisch.
Meine Mutter brachte mir Persisch bei.
Als ich neun war ging ich in eine Persische Schule um Persisch schreiben zu lehrnen.
Englisch, Deutsch und Französisch lehrnte ich durch die EMS[3] (Krumm 2001, 58f.).

Die folgenden Beispiele zeigen die Wanderungen nach der Öffnung des 'Eisernen Vorhangs':

Pavel, 15 Jahre

Ich spreche Tschechisch, weil das meine Muttersprache ist.
Slowakisch ist meine Zweitsprache.
Ich spreche Englisch, weil ich das schon 7 Jahre lerne.
Ich spreche Deutsch, weil meine Schule in Österreich ist.
Ich spreche Jugoslavisch-Srbisch, weil das gleich wie meine Muttersprache ist.

Sein gleichaltriger Freund

Slowakisch ist meine Muttersprache.
Tschechisch ist sehr ähnliche Sprache und meine Urgroßmutter kommt aus Tschechien.
Englisch/ Deutsch lerne ich in der Schule (sehr wichtig)
Französisch habe ich ein Jahr gelernt.
Serbo-kroato Yogoslawisch – Ähnlich zu Slowakisch und manche Freunde sprechen diese Sprachen.

Alena, 13 Jahre

Tschechisch ist meine Muttersprache.
Mein Vater kommt aus Russland, deswegen spreche ich ein bisschen Russisch.
Ich wohne in Wien und ich spreche Deutsch mit meine Freunde.
In der Schule lernen wir Englisch.
Ich wohne mit einem Mädchen aus Ungarn und sie hat mich ungarisch beigebracht.
Slowakisch ist sehr ähnlich mit Tschechisch.
Ich verbringe die Sommerferien in Kroatien und ich habe dort Freunde. (Krumm 2001, 70)

Silva, 13 Jahre

Meine Muttersprache ist Tschechisch. Deutsch lerne ich vierte Jahr. Ich kann viel, aber viel muss ich noch lernen.
Englisch habe ich wie ein Kind gelernt. Dann habe ich alles vergessen und jetzt lerne ich Englisch 2. Jahr.
Rusisch und Französisch lerne ich nur ein paar Monate.
Slovakisch lerne ich nicht, aber meine Freundinnen sprechen slovakisch- Von sie höre ich slovakisch. (Krumm 2001, 50f.)

3 EMS = Europäische Mittelschule in Wien.

Die Konstanten in mehrsprachigen Biographien zeichnen sich deutlich ab:

- verschiedensprachige Eltern/ Großeltern
- ein vielsprachiges Lebensumfeld, insbesondere Freunde und Freundinnen
- eine bedeutende Rolle spielt der schulische Unterricht, sowohl der Fremdsprachenunterricht als auch der Unterricht in den Herkunftssprachen und der dominierenden Landessprache.

Zugleich belegen die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, wie stark das Sprachbewusstsein mehrsprachiger Kinder entwickelt ist – sie erkennen und nutzen Sprachverwandtschaften ebenso, wie sie die Wichtigkeit ihrer Sprachen einzuschätzen wissen – allerdings gibt es dabei eben nicht nur eine berufliche, sondern immer auch eine emotionale Wichtigkeit:

> Samuel, 13 Jahre
>
> Deutsch: zu Hause, in der Schule, mein bester Freund
> Jiddisch: im Relegionsunterricht, mit Freunden
> Schwytzerdütsch: meine Mutter
> Englisch: Englischunterricht USA
> Hévrit: Manchmal zu Hause
> Ungarisch: ein Freund.
>
> Ondine, 12 Jahre
>
> green for hope in the time in Austria
> yellow for Italian's sun (Krumm 2001, 78)

3. Von den vielen Sprachen zur Mehrsprachigkeit

Was diese Kinder dem schulischen Sprachenlernen voraus haben, ist, dass Mehrsprachigkeit für sie nicht der zufällige Erwerb verschiedener Sprachen ist, dass vielmehr diese Sprachen sich für sie sinnvoll verbinden zu einer neuen mehrsprachigen Identität – zwar wissen sie alle um die Bedeutung der Muttersprache, doch gehören zu ihrem Leben, zu ihrer Orientierung in der Welt ganz selbstverständlich mehrere Sprachen. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001, 17) wird das folgendermaßen ausgedrückt:

> Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

Melanie ist ein gutes Beispiel dafür, dass viele Schülerinnen und Schüler längst eine solche vielsprachige Identität entwickelt haben – sie malt ihre Sprachen als einander überlappende Kreise:

> Dutch/Niederländisch habe ich immer im Kopf, auch wenn ich andere Sprachen spreche. Mann bemerkt es durch die Fehler, die ich mache..... Ich arbeite mit Deutsch und Englisch, deswegen die Farben in den Händen.
> Die kleinste Körperteile kriegen Französisch & Spanisch zugeteilt das entsprich meine Kenntnisse.
> Aber eigentlich vermischt sich immer alles – es «kreiselt» im Körper herum. (Krumm 2001, 68f.)

Aufgabe von Schule wäre es, die Entwicklung solcher europäischer, mehrsprachiger Identität zu stützen, durch ein breites Sprachenangebot ebenso wie durch einen Verzicht auf ein absolutes Reinheitsgebot. Schulischer Sprachunterricht sollte vielmehr dazu genutzt werden, das Miteinander der Sprachen bewusst zu machen – was ja nicht ausschließt, die jeweils einzelne Sprache korrekt zu lernen. So wie sich in der Sprache ihre Geschichte, die Aufnahme von Lehn- und Fremdwörtern zum Beispiel als Indikatoren für jeweilige kulturelle und sprachliche Dominanz, spiegelt, so kann auch ein Sprachenporträt ein Stück Lebens- und Sprachgeschichte spiegeln.

LITERATUR

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin etc.: Langenscheidt.

Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschule* Heft 43, 6-13.

Krumm, H.-J. (1999). Nachbarsprachen – eine Herausforderung für die monolinguale Einstellung der Bildungssysteme und den traditionellen Fremdsprachenunterricht. In Krumm, H.-J. (Hg.): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen/The languages of our neighbours – our languages*. Wien: Eviva, 115-127.

Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Peter Bichsel, «Ich bin ein Opfer des Französischunterrichts»[1]

Der 1935 in Luzern geborene Autor, der sich selbst als 'Wenigschreiber' apostrophiert, ist durch eine Reihe von knappen Texten bekannt geworden, in denen immer wieder das Scheitern der Realisierung authentischen (Miteinander-)Lebens thematisiert wird. Im sprachwissenschaftlichen Kontext dürfte dabei der in den Kindergeschichten (1969) veröffentlichte Text Ein Tisch ist ein Tisch am prominentesten sein, der die Unvereinbarkeit von gesellschaftlichen Konventionen und individuellem Ausdrucksbedürfnis zum Gegenstand hat. Die hier ausgewählte Passage aus einem Mehrsprachigkeit und Fremdsprachunterricht thematisierenden autobiografisch geprägten Text zeigt auf, wie wenig die aus sozialer Mehrsprachigkeit resultierenden Bemühungen um individuelle Mehrsprachigkeit ein Garant für gelingende sprachliche Flexibilität sind.

Französisch ist mir ein Greuel, und ich reagiere auf die mir kaum verständlichen Töne dieser Sprache recht eigentlich traumatisch. Ich finde das selbst mehr als lächerlich. Ich finde es ungerecht und gefährlich, mitunter an der Grenze des Rassismus, nämlich dann, wenn ich meine Abneigung gegen diese Sprache auf den Sprechenden übertrage. Sie können von mir also in dieser Sache keine Objektivität erwarten. Ich werde mich auch nicht um Objektivität bemühen, da ich weiß, daß mir dazu nur Subjektives einfallen wird.

Ich bin ein Opfer – ein Opfer des Französischunterrichts. Nicht etwa nur, daß es der Schule nicht gelungen wäre, mir Untalentiertem diese Sprache beizubringen – dieser Schaden wäre erstens reperabel, und zweitens ist er mir in anderen Fächern auch passiert – aber die Schule hat mir in diesem Fach etwas viel Schlimmeres angetan: sie hat mir diese Sprache für immer verbaut. Ich wage nicht mehr, mir in dieser Sprache Fehler zu leisten. Ich würde es psychisch nur schwer überstehen, mich in dieser Sprache auch nur noch ein einziges Mal zu blamieren.

Ich empfinde als Bürger dieses Landes, als politisch Tätiger, als kulturell Interessierter mein Nicht-Französisch-Können als Invalidität. Die Schule hat mich zum Krüppel gemacht. Ich wiederhole: nicht etwa dadurch, daß sie mir die Sprache nicht beibrachte, sondern vielmehr, daß sie meine Fähigkeit, sie zu lernen, ein für allemal zerstörte. [...]

Doch beginnen wir mit dem Positiven.

Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen: ich habe es doch noch geschafft, eine Fremdsprache, nämlich Englisch, zu lernen – nicht etwa zu können, nur zu lernen, und ich beschäftige mich damit seit Jahren. Ich kann sie sogar ab und zu ausprobieren, und es erscheint mir nach wie vor als ein kleines Wunder, wenn beim andern annähernd das ankommt, was ich gemeint habe. [...]

Französisch, so hatte man mir gesagt, könnte mir nützlich werden. Man könnte damit Geld verdienen oder eben weniger verdienen, wenn man's nicht kann. Mein spätes Englischlernen hingegen hat nichts damit zu tun. Es ist die Verwirklichung von Bubenträumen. Ich lerne damit viel eher die Sprache Karl Mays als die von Shakespeare, viel eher die von Henry Fonda als die von Jimmy Carter. Ich lerne damit eine Kunstsprache, eine Sprache, die mir nicht vor allem eine neue Welt öffnet, sondern mir

1 Auszug aus: Peter Bichsel, *Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen*. In: Peter Bichsel, *Schulmeistereien*, © Suhrkamp Verlag Frankfurt 1998. Der Text stammt aus dem Jahr 1979.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

viel mehr die Möglichkeit einer neuen Rolle gibt: eine Spielform, ein kleiner Hauch von Veränderung, eine kleine Erinnerung an den alten Traum des Menschen, ein anderer zu werden. Ich muß in dieser Sprache nicht vor allem jemand sein, sondern ich darf etwas spielen. New York wird mir zur Bühne, die Bar in New York zur Szene, der holprige Wortwechsel mit dem Barkeeper zum Dialog.

Dabei erinnere ich mich an mein persönliches, nicht an mein schulisches Hochdeutschlernen, als wir im Vorschulalter Hochdeutsch nachgeahmt haben in unseren Spielen und sehr bedeutende, theatralische Sachen in dieser uns pathetisch erscheinenden Sprache aufsagten. Theater spielen, ein anderer sein, Sprache haben: das Goethesche «Erwirb es, um es zu besitzen» hat hier auch seine Gültigkeit. In diesem Sinne gehört mir mein klägliches Englisch mehr als mein Schweizerdeutsch.

Einerseits stelle ich fest, daß sich meine Schwierigkeiten beim Erlernen des Schweizerdeutschen im Englischen wiederholen. Ich stottere wieder, und eine alte Sprechhemmung, die ich im Schweizerdeutschen überwunden habe, stellt sich wieder ein: eine peinliche Erinnerung zwar, aber immerhin eine Erinnerung an meine Kindheit und als solche schön. Vielleicht war ich doch stotternd mehr ich selbst als fließend sprechend. Andererseits gefällt mir, daß ich wesentlich weniger Hemmungen habe, in meinem schlechten Englisch zu fremden Leuten zu sprechen als in meinem einigermaßen guten Schweizerdeutsch. [...]

Die Fremdsprache – und das ist ihr Wert an und für sich – befreit mich oder gibt mir zum mindesten, und das ist schon viel, die Illusion von Befreiung: ein Stück Emanzipation. Allerdings, einen Vorteil habe ich, und ich weiß, daß ihn nicht alle haben können: ich brauche meine Englischkenntnisse nicht zu verkaufen, ich muß kein Geld damit verdienen. Ich habe den Vorteil des Sonntagsmalers gegenüber dem Professionellen. Ich könnte mich mit meinem Englisch auf kein Stelleninserat melden, das gute Englischkenntnisse wünscht. Ich kann zwar einen englischen Brief schreiben, aber nur, wenn er meine eigene Unterschrift trägt, weil meine vielen Fehler eben meine eigenen sind. Ich kann sie weder einer Firma noch einem Freund zumuten.

Im praktischen Gebrauch sind meine Fehler sogar von Vorteil. Sie sorgen für volle Aufmerksamkeit meines angelsächsischen Gesprächspartners. Ja, noch mehr, und das kriegt man wohl von Franzosen seltener: es sind meine Fehler, die meinem Partner die Worte abringen: «Your English is perfect.» Ich komme bei ihm, das unterscheidet ihn von meinem Französischlehrer, besser durch als Lernender denn als Wissender.

Eine Sprache an und für sich und nur für sich selbst zu lernen, das hat Ähnlichkeiten mit dem Sich-ins-Schlaraffenland-Durchfressen: ein langer, dunkler Tunnel, mit dem Licht der eigenen Sprache noch im Rücken, das Hirn übersättigt mit Vokabeln wie der Magen der Schlaraffenländer mit Pflaumenmus. [...]

Ich bin erstens ein fauler Mensch und zweitens einer, der sich gerne langweilt. Trotzdem ertrage ich ab und zu selbst die Verbindung von Faulheit und Langeweile schlecht. Deshalb kam ich auf die Idee, mich mit Englischlernen zu beschäftigen. Hinten war dunkel und vorn war dunkel; aus Langeweile entschied ich mich trotzdem für den Weg nach vorn. Und nach wenigen Schritten begann es nun endlich, hell zu werden.

Ich verstand die ersten Wörter auf meinen alten Jazzplatten, zwei ganze Sätze aus den BBC-Nachrichten, einen ganzen Pornoroman und fast «Fiesta» von Hemingway. Seither gehe ich so langsam wie möglich – ich möchte den Sonnenaufgang verlängern. Es ist sehr schön, wenn Sprache durch das Dunkel hervorbricht. Vielleicht ist es so etwas wie Menschwerden. Ich bin sehr froh darüber, daß niemand in der Schule auf die Idee kam, mir Englisch beibringen zu wollen, denn gemessen an dem, was mir in einem Jahr beigebracht worden wäre, wäre mein Englisch nichts, so zwischen zwei bis drei und drei bis vier. Heute gehört mein Englisch mir, und ich bin jetzt jemand. Ich habe das

geschafft, was ich mir versprochen hatte mit 13 Jahren beim Eintritt in die Bezirksschule. Das wesentlich Neue, das damals dazukommen sollte, war eben Französisch. Und da hatten wir von den Älteren schon gehört, wie bedeutend das sei. Zudem hatte ich das arrogante Selbstverständnis, ein Schriftsteller, ein Künstler zu sein, schon damals, und versprochen war ja mit dem Französischen auch noch Paris. Ich übertreibe nicht: ich hielt es für eine persönliche Auszeichnung, daß ich nun Französisch lernen durfte. Ich freute mich richtig darauf. Ich war ganz sicher, daß mir das gelingen wird. Und ich wußte damals, daß man jemand ist, wenn man diese Sprache beherrscht. [...]

die erste Französischstunde in der Bezirksschule. Der Lehrer sagte sofort, es gebe sehr schwere Laute im Französischen, zum Beispiel «en». Er sprach den Laut dreimal vor, ging dann von Bank zu Bank, sagte ihn jedem noch einmal, und jeder von uns sagte den Laut ganz genau nach. Der Lehrer stellte nur fest, daß wir nie Französisch lernen werden. Immerhin konnten wir zu Hause unseren jüngeren Geschwistern mit dem Laut Eindruck machen.

Von der zweiten Stunde an wurde nicht mehr gesprochen, es wurde ausschließlich auf schriftliche Arbeiten vorbereitet. Bei der ersten hatte ich eine Sechs. Es sollte meine einzige Sechs in sieben Jahren Französisch sein. Ich erinnere mich, daß sich meine Mutter darüber freute.

Wir lernten aber nicht nur, wie schwer, unverständlich schwer es ist, «en» zu sagen. Wir lernten sozusagen alle Schwierigkeiten der französischen Sprache – nicht Französisch, nur die Schwierigkeiten. Ich glaube, ich habe meinen Französischlehrer mit Recht im Verdacht, daß auch er nur die Schwierigkeiten konnte. Es ging nicht darum, etwas zu lernen, sondern es ging darum, etwas prüfbar zu machen.

Ich entdecke in meiner eigenen, der deutschen Sprache sozusagen tagtäglich etwas Neues, der Französischlehrer dagegen vermittelte seinen Schülern den Eindruck, daß er eine totale und komplette Sprache besitze und anzubieten habe. Er war der Herr über Richtig und Falsch. Ich habe die Möglichkeit nicht, die Qualität meines «en»-Lautes einzuschätzen. Ich höre den Unterschied zu seinem «en»-Laut nicht, ich halte sein Richtig oder Falsch für zufällig. [...]

Es ist ganz einfach, was hier passiert: Grammatik dient nicht mehr dazu, die Sprache zu erfassen, sondern die Sprache dient dazu, eine Grammatik zu erklären, die sich selbständig gemacht hat. Wer versucht, eine Sprache total – mit all ihnen Ausnahmen – zu vermitteln, vermittelt sehr schnell totalen Blödsinn.

Mit einer einzigen Fremdsprache habe ich einige Erfahrungen, mit der Fremdsprache Deutsch. Ich habe Deutschlehrer und Deutschstunden in Skandinavien, in England, Amerika und Australien erlebt. Ich kann Ihnen sagen, das ist durchs Band weg ungemein lustig, wenn man sich nur auf den Lehrer konzentriert, und sehr traurig, wenn man an die Schüler denkt. [...]

Die deutsche Sprache wird in Australien gepflegt, bei uns wird sie gesprochen. So heißt es dann in Australien: «Es ist sehr gütig von Ihnen, mir ein kühlendes Getränk gebracht zu haben.» Bei uns heißt das: «Dankeschön.»

Ich war sehr stolz darauf, daß es mir einmal gelang, eine Mädchenschule in Australien zum Sprechen zu bringen. Es kamen deutsche Sätze, immer mehr und immer lustigere. Wir haben uns verstanden, die Schülerinnen mich und ich die Schülerinnen, und was sie sprachen, war richtiges Deutsch mit Fehlern. Nach der Veranstaltung aber kamen die Lehrer, und es stellte sich heraus, daß sie zwar mein Deutsch, aber nicht das Deutsch ihrer Schüler verstanden hatten: weil eben diese Lehrer – nicht aus Bösartigkeit – nur fehlerfreies Deutsch verstehen können.

Wer eine fehlerbehaftete Sprache nicht versteht, der kann die Sprache nicht. Das ist der Punkt, und Umdrehungen stimmen meist nicht. Trotzdem bin ich geneigt zu sagen, die Schüler konnten Deutsch, die Lehrer nicht. Auf diesem Umweg stimmt denn auch der Satz, daß die Schüler meist für den Lehrer lernen müssen und nicht für sich. Es nützt ihnen gar nichts, wenn sie eine Sprache lernen, die ein Deutscher versteht: sie müssen eine Sprache lernen, die ein australischer Deutschlehrer versteht. Zudem sind sie überzeugt, daß er Deutsch perfekt kann und daß das, was sie für ihn lernen, Deutsch sei. Ich bin nach diesem Erlebnis jedenfalls recht skeptisch geworden gegenüber meinen Englischbüchern. Wenn es mir zu kompliziert wird, entscheide ich mich lieber für Kürze mit Fehlern. Man blamiert sich mit den Fehlern viel weniger als mit geschraubter Grammatik. Als ich in einer Bar in New York einmal den schönen Dativ «to whom» verwendete, strahlte der Barkeeper übers ganze Gesicht, machte eine kleine, deutsche Verbeugung und quittierte mit einem lehrerhaften «correct». [...]

18 biographies langagières / Sprachbiographien – Année européenne des langues 2001

Jean RACINE und Canal 1 Video productions
Forum für die Zweisprachigkeit / Forum du bilinguisme, Biel – Bienne
Dälrain 7, 4583 Mühledorf; paperace@swissonline.ch

Anlässlich des Europäischen Jahrs der Sprachen 2001 hat das «Forum für die Zweisprachigkeit» Biel-Bienne mit Vertretern und Vertreterinnen der über sechzig Sprachen, die in Biel-Bienne gesprochen werden, 18 Video-Interviews realisiert, in denen Allophone aus verschiedenen Kulturkreisen ihre Sprachenbiographie erzählten und übers Fremdsprachenlernen und -lehren reflektierten.

Es entstand daraus eine Videoproduktion von einer Länge von 1 Stunde und 18 Minuten, die es Betrachterinnen und Betrachtern erlaubt, sich mit den verschiedenen Aspekten des Sprachenzugangs, des Sprachenerwerbs, der Kulturdiversität und der Integration auseinanderzusetzen.

Die Grundidee bestand darin, einer zugegebenermassen zufälligen Auswahl von verschiedenen Sprachgruppen das Wort zu erteilen und ihnen zu ermöglichen, einem interessierten, meist zweisprachigen Publikum ihre sprachliche Situation zu schildern und ihm vor Augen zu führen, welcher Anstrengungen es für Ausländer und Ausländerinnen bedarf, sich in Biel-Bienne zurecht zu finden und im besten Fall zu integrieren. Die Produktion wollte auch die im Video auftretenden Personen valorisieren, was erklärt, dass das Video an zahlreichen Orten des öffentlichen Raums gezeigt wurde, um Zufallsbetrachter und -betrachterinnen für die vielfältigen Aspekte des Sprachenlehrens und -lernens und der Integrationsproblematik zu sensibilisieren.

Das Video wurde auch für Zwecke der Lehrer- und Lehrerinnenweiterbildung freigegeben und wird auch im Zusammenhang mit der Information über das Europäische Portfolio und in weiteren Kreisen, die sich mit Sprachenlehren und -lernen befassen zum Einsatz kommen.

Für den Bereich der Linguistik können die 18 Sprachbiographien ein Material abgeben, das unter verschiedenen Aspekten untersucht werden könnte:

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

- Sprachenlernen in zielsprachlicher Umgebung
- Sprachunterricht und Spracherwerb
- Sprachenlernen und Sprachenbewusstsein
- Prestigeaspekte beim Sprachenlernen
- Sprachenverschiedenheiten
- Transfer- und Interferenzprobleme
- Diglossieproblematik (Standard – Dialekt) beim Sprachenlernen
- Morphologische, prosodische und phonetische Aspekte beim Sprachenlernen
- Sprachenfolgen
- Verhältnis der Sprachkompetenz von Eltern und Kindern
- Spracherwerb und Alter.

Deutsch mitgeteilte Sprachbiographien: Thailändisch, Englisch, Türkisch, Serbo-Kroatisch, Polnisch, Italienisch, Armenisch.

Französisch mitgeteilte Sprachbiographien: Espagnol, Russe, Vietnamien, Lingala, Chinois, Japonais, Portugais, Kurde, Tamoul, Grec, Arabe.

Das Video ist erhältlich für Fr. 40.- (inklusive Versandspesen) an folgender Adresse: Forum du bilinguisme, Faubourg du Lac 99, Case postale 1180, 2501 Biel-Bienne (www.bilinguisme.ch).

Zwei Beispiele / Deux exemples

1) Mein Name ist T.Z. Ich bin 18 Jahre alt und wohne zurzeit in Biel. Geboren bin ich in Solothurn, meine Mutter ist Italienerin, mein Vater war Armenier. Nach meinem zweiten Lebensjahr zog ich zu meinen armenischen Grosseltern, da mein Vater verstorben ist und sprach dort zu Hause die armenische Sprache. Wir sprachen zu Hause auch Türkisch, wobei wir Kinder untereinander eigentlich Armenisch sprechen mussten und wollten. So hab ich die türkische Sprache einfach mitgelernt.

Als ich zurück zu meiner Mutter zog, nach Solothurn, sprach ich Deutsch zu Hause. Meine Grossmutter italienischer Seite war leider schon verstorben, so sprach ich eigentlich nicht mehr Italienisch. Danach zog ich nach Biel. Ich besuchte drei Jahre die italienische Schule. Das war der einzige Kontakt zur italienischen Sprache. In Biel lernte ich Französisch, besuch jetzt zurzeit auch eine französische kaufmännische Ausbildung, eine bilingue, zweisprachig somit. Zu Hause bei meiner Mutter wird Französisch, Deutsch, Arabisch

gesprochen. Ich kann nicht sehr gut Arabisch sprechen, ich verstehe ein paar Ausdrücke. Mit meinen Freunden spreche ich Deutsch und auch Französisch, mit meinem Freund zu Hause nur noch Armenisch.

Die Primarschule und auch bis zum Ende des neunten Schuljahrs habe ich auf Deutsch abgeschlossen, rein Deutsch, die kaufmännische Schule hab ich drei Jahre lang bilingue besucht, d.h. ein Teil der Fächer sind rein Französisch, andere wiederum Deutsch ... und Englisch

Also Italienisch gelernt ... Ich weiss, dass meine Grossmutter mütterlicherseits mit mir Italienisch gesprochen hat – natürlich auch mein Grossvater, der von Zeit zu Zeit bei uns ist. Er lebt jedoch das halbe Jahr in Italien.

Italienisch ist nicht schwer, ich habe, denke ich, das einfach vom Hören gelernt, ich habe jedoch Mühe, Italienisch jetzt zu sprechen, also eine einstündige Diskussion, da ich sehr an das Französische gebunden bin. Also ich hab mich eher mit dem Französischen mehr befasst als mit dem Italienischen. Bin ich jedoch in Italien, also nach zwei, drei Tagen ist das eigentlich wieder im Lot.

Türkisch kann ich mich verständigen, ich kann es sehr gut verstehen, ich habe allerdings ziemlich viele Ausdrücke auch verlernt, weil ich nicht mehr den täglichen Umgang mit dieser Sprache habe. Ich wohne nicht mehr bei meinen Grosseltern. Mein Freund spricht Arabisch und Armenisch ... und Französisch, also nicht Türkisch. Von Zeit zu Zeit auf der Strasse oder mit Bekannten, das ist der eigentliche Nutzen, den ich davon habe. Ich habe viel verlernt, aber ich kann es immer noch verstehen und mich verständigen, auch lesen.

Englisch habe ich, wie man so schön sagt, also Schulkenntnisse, Basiskenntnisse. Ich würde nicht sagen, dass ich jetzt grossartige Diskussionen führen könnte. Vielleicht wenn ich es eher nutzen würde. Also ich empfinde es nicht als eine schwierige Sprache. Aber ich habe den Nutzen nicht im Tag, ich brauche die Sprache eigentlich noch nicht.

Was ich einem fünfjährigen Kind sagen würde ... Also mein Bruder ist bald fünf, er ist vier. Er ist jedoch auch schon ziemlich vielsprachig. Ich würde einem Kind einfach raten, so viele Sprachen wie möglich zu lernen. Jedoch braucht man auch die Chance dazu, denke ich. Ich weiss nicht, ob man so viele Sprachen in der Schule, verschiedene Sprachen miteinander lernen könnte oder auch sollte. Ich habe diese von zu Hause mitbekommen. Die einzige Fremdsprache, die ich wirklich von Grund auf erlernt habe, ist Französisch – und Englisch, ja.

Ich denke sicher nicht wie eine Französin. Aber ich kann mich verständigen. Ich kann schreiben, lesen. Ich absolviere die Schule auf Französisch jetzt. Und ich werde auch nach Paris ziehen, wo ich darauf angewiesen bin, ja.

2) Je m'appelle O.A., je suis née en Russie à V. A l'école, ma langue maternelle étant le russe, j'ai appris donc à lire et à écrire en russe; en cinquième année, j'ai commencé à apprendre l'allemand, parce que nous avions le choix entre l'allemand, le français et l'anglais. Plus tard, lorsque j'ai terminé l'école secondaire, j'envisageais d'être professeur d'école et j'ai réussi mes examens à l'université. J'ai fait mes études pendant cinq ans en histoire et sciences sociales; c'est durant cette période que j'ai rencontré celui qui allait devenir mon mari, originaire de Suisse, et que nous avons fait connaissance; on a commencé à s'écrire des lettres d'amour en allemand. C'était un peu difficile et curieux mais mon professeur d'allemand était très content car je faisais de bons progrès! Après, quand j'ai terminé mes études et que j'ai obtenu mon diplôme, j'ai commencé mon travail à l'école secondaire comme professeur d'histoire et sciences sociales. Une année plus tard, mon futur mari est venu me chercher en Russie et je suis partie avec lui en Suisse pour découvrir ce pays, sa culture et ma future belle-famille. Trois mois plus tard, nous avons su que nous étions amoureux et voulions vivre ensemble; je suis donc restée en Suisse. Cela fait maintenant onze ans que nous sommes mariés; nous avons un fils qui est parfaitement bilingue français-russe et notre famille est vraiment multiculturelle. Durant la première année de notre mariage, nous avons parlé l'allemand mais cela causait beaucoup de problèmes à mon mari car ce n'est pas sa langue maternelle. J'ai donc décidé d'apprendre plus à fond la langue française mais c'était difficile pour moi car la grammaire française est très différente de la grammaire russe. De plus, la prononciation et mon accent slave me causaient pas mal de problèmes; je commençai à prendre les cours du soir à l'Université populaire et à l'Ecole Club Migros, car mon fils était petit et que je ne pouvais suivre les cours en journée. J'étais avec des personnes âgées, des retraités et je ne faisais pas beaucoup de progrès parce que j'étais fatiguée; j'étais timide lorsque j'allais dans les magasins, ne sachant pas quelle langue utiliser, et de toutes manières je faisais des fautes dans les deux langues. Donc après, j'ai décidé d'améliorer mon français, vu que cela représentait mon pain, ma vie future; j'ai pris des cours en petits groupes à l'école Inlingua et, vu que mon fils commençait l'école, je me suis inscrite à l'Université de Neuchâtel, au Séminaire de français moderne. Je me sens plus à l'aise maintenant et j'ai pu trouver un travail qui me plaît beaucoup.

Bien sûr, je n’ai pas perdu mes racines, je suis très contente d’être russe! Je parle toujours russe avec mon fils et lorsque nous sommes trois, nous parlons en français. Je trouve que les deux cultures, ça donne un bon échange culturel et un bon équilibre dans la vie. Mon but principal est d’apprendre l’allemand comme il faut et devenir non pas bilingue mais trilingue, parce que dans la vie, toutes les langues peuvent être utiles. En Suisse, où on a quatre langues officielles, ce serait bien de savoir au minimum le français et l’allemand et cela représente mon but prochain.

Ulla Hahn, *«Ich nahm die Wörter in den Mund wie Gegenstände»*[1]

Ursula Hahn, 1946 im Rheinland geboren und dort aufgewachsen, ist zunächst als Lyrikerin hervorgetreten und bekannt geworden; im Jahre 2001 hat die promovierte Germanistin den autobiografischen Roman Das verborgene Wort vorgelegt, der – einem modernen Bildungsroman gleich – ihre Befreiung aus bildungsfeindlichen Verhältnissen zum Gegenstand macht. Diese ist engstens mit der in dem gewählten Textausschnitt thematisierten mühsamen Eroberung der Standardlautung verknüpft; der Roman entwirft aber, weit darüber hinausgehend, die Welt der Buchstaben, der Schrift, der Bücher als Gegenmodell zur gewaltgeprägten Enge traditionalistischer Lebensformen, die Kindheiten noch im 20. Jahrhundert bestimmt haben.

Was wir werden wollten, werden wir in den ersten Schultagen gefragt. Heilige wollte ich werden, Großes tun. Heiligsein war ein Beruf, der alles andere umfaßte. War man heilig, war man alles, was man überhaupt sein und werden konnte. Wäre ich heilig gewesen, wäre der Großvater noch am Leben. [...]

Also Hildegard, wiederholte die Lehrerin.

Aufs Bürro, antwortete ich. Alle lachten, und ich kriegte einen roten Kopf. Woher wußten sie, daß ich gelogen hatte?

Aufs Büroh also, sagte die Lehrerin, das o in die Länge ziehend. Die Klasse murmelte beifällig. Mir wurde noch heißer. Ja, aufs Büroh, wiederholte ich.

Hochdeutsche Wörter kannte ich vom Sehen, kölsche vom Hören. Beim Lesen kam es auf die Sprache an, nicht auf die Aussprache. Meine Muttersprache war Kölsch. Hochdeutsch mußte ich lernen, fast so wie Englisch. Lehrer Mohren hatte schon Wert darauf gelegt, daß es Mund hieß und nicht Schnüß, Menschen und nicht Minsche, sehen und nicht lure, weinen und nicht kriesche, Mädchen und nicht Weet. Nicht: Lommer jonn, sondern: Laßt uns jehen.

Aber wir sagten dat und wat und isch und misch, Kiresche und Kääze und folschten Jottes Wort. Eine gut gebratene Gans, mit goldener Gabel gegessen, ist eine gute Gabe Gottes, sagte Mohren. Keiner hatte es nachsprechen können. Bei jedem war die Jans auf der Jabel jeblieben.

Aufs Büroh, wiederholte die Lehrerin noch einmal. Hört mal her, Kinder: Eine gut gebratene Gans, mit einer goldenen Gabel gegessen, ist eine gute Gabe Gottes. Nun, wer kann das nachsprechen? Hildegard! [...]

Ich vergrub meinen Blick in diesem Gesicht. Seine Augen waren hinter dicken Brillengläsern verborgen, in denen sich die Morgensonne brach.

Eine jut jebratene Jans ... Die Klasse wurde unruhig. ... mit joldener Jabel jejessen ... Das erste Glucksen. Ist eine jute Jabe Jottes. Die Klasse johlte.

Ruhe! Setz dich, Hildegard.

---

1 Auszug aus: Ulla Hahn, *Das verborgene Wort*. Stuttgart/München, © Deutsche Verlags-Anstalt 2001, 171-176.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Doris, jetzt du. Doris Vater hatte zwei Schuhgeschäfte, eines in Großenfeld, das andere in Dodenrath. Sie sah wie die Schwester der Knaben in meinen Büchern aus, hochaufgeschossen, bleich und blond und vornehm. Ihrer Art, den schmalen Kopf, den feines, fast weißes, fedrig geschnittenes Haar wie ein Helm aus Kükenflaum umgab, zu heben und zu senken, wobei ihr Hals wie der eines Schwans immer länger und dünner wurde, war ich seit dem ersten Schultag verfallen. Sie saß neben mir, und ich war selig, wenn ich ihr mit Radiergummi oder Bleistiftspitzer behilflich sein konnte. Sie bedankte sich dann mit einer unendlich langsamen Mundbewegung, die sich als ein Lächeln deuten ließ und einem noch langsameren Hinabfallen der schweren Lider, bis die blassen, glatten Wimpern auf den durchsichtigen Wangen zur Ruhe kamen. [...]

Einem solchen Geschöpf gelang es gewiß, die gut gebratene Gans als gute Gabe Gottes mit goldener Gabel und gutem Gebiß zu genießen.

Sehr schön Doris, setzen. Schlagt die Hefte auf. Fräulein Abendgold diktierte, und ich war wieder in meinem Element. Bei den stillen Wörtern. Sie allein hatten die Macht, die wirklichen Dinge zum Verschwinden zu bringen, Dinge nach meinem Bilde zu schaffen, mich vor den wirklichen Dingen zu schützen. In dieser lautlosen Welt war ich allein und doch mit anderen. Auf dem Papier gab es keinen Unterschied zwischen isch und ich, Kirche und Kiresche. Las ich, wurde ich eine von denen, die in den Büchern sprachen, hatte nichts mehr zu schaffen mit dem Mädchen aus der Altstraße zwei und erst recht nicht mit dessen Beherrschern. Aber die Wörter wollten mehr. Wollten nicht nur richtig geschrieben und gelesen werden. Sie wollten gesprochen sein, richtig gesprochen, schön gesprochen. [...]

Um mit Doris zu sprechen, wie Doris sprach, schlich ich mich, nachdem ich am Küchentisch meine Hausarbeiten erledigt hatte, statt hinter den Hühnerstall, wo man mich hätte hören können, auf den Speicher. Klemmte die ‘Silberdistel’ in den Rockbund, stemmte mit beiden Händen die Falltür zum Dachboden auf und klappte sie vorsichtig wieder hinunter. Zwischen Stühlen ohne Sitzpolster, einer abgestoßenen Truhe, randvoll mit Michaelskalendern, Gereonsblättern und Zeitschriften des Frauenvereins, zwischen ausrangierten Nachttöpfen und Pappkartons stand ein leerer Kleiderschrank, gebaut wie ein Flügelaltar. Ich hockte mich in die Mitte und las. Wort für Wort. Buchstabe für Buchstabe. Als müßte ich es noch einmal lernen. So, wie ich es von Fräulein Abendgold, von Doris, vom Radio meinen Ohren einzuprägen versuchte. Sommerhitze brannte. Die Luft unter den Dachziegeln glühte.

Annette von Droste-Hülshoff, las ich. ‘Der Knabe im Moor.’ ‘O schaurig’, hier stockte ich schon. Was machte man mit einem solchen ‘-ig’? War das nun ‘-ick’ Oder ‘-ich’? Egal, Hauptsache, ich sagte nicht ‘schauerisch’. ‘Ist’s, übers Moor zu gehen.’ Achtung: ‘zu’ und nicht ‘zo’. ‘Gehen’ nicht ‘jehjen’. Noch einmal: ‘O schaurich ists, übers Moor zu gehen’. Weiter: ‘Wenn es wimmelt vom Heiderauche.’ ‘Wimmelt’! Das ‘l’! Vorn bei Zunge und Zähnen mußte es gesprochen werden, sollte es klingen wie ein ‘l’ von Doris, aber meine rheinische Zunge entwischte immer wieder nach hinten, an den Gaumen, nach ‘Kölln’. Ich zwang sie nach vorn. Wieder und wieder nach vorn. ‘Wimmelt’. ‘Heiderauche’. Schnell und präzise zu sprechen, nicht ‘Heijedärajuchä’. Das ‘e’ nur angedeutet. Die richtige Mischung finden zwischen Präzision und Andeutung. ‘Sich’: ein böses Wort wie ‘ich, mich, dich’. ‘Wie Phantome die Dünste’ ... Achtung: nicht ‘Düneste’! ‘drehn / Und die Ranke häkelt ...’ Achtung, ‘l’ an die Zähne, ‘... am Strauche’, schnell sprechen, nicht: ‘Strauechä’. ‘Unter jedem Tritte ein Quellchen!!! springt / Wenn aus der Spalte! es zischt ...’ Achtung, hier darf, hier muß nun wirklich ‘gezischt’ werden, es ‘zicht’ nicht, es ‘zischt’! ‘O schaurig! ists, übers Moor ...’! schnell zu sprechen, nicht: ‘Moojä’ - ‘... zu! gehn! / Wenn das Röhricht! knistert im Hauche.’

Noch einmal. Schweiß färbte die hellblauen Windmühlen meines Baumwollkleides unter den Achseln dunkel. Ich las wieder so wie vor Jahren, als ich mir das Lesen beigebracht

hatte, ohne Rücksicht auf die Bedeutung der einzelnen Wörter oder ihres Zusammenhangs. Und doch war es diesmal anders. Ich nahm die Wörter in den Mund wie Gegenstände. Ich betastete sie, schaffte ihnen Raum zwischen Zunge und Zäpfchen, Gaumen und Zähnen bis in den Rachen hinunter, wies den Buchstaben ihren Platz an, nahm Kiefer und Lippen in Pflicht und Kür. Nichts verstand sich mehr von selbst. Mir war der Schnabel nicht hold gewachsen. Ich bog ihn zurecht.

Je öfter ich die Strophen laut las, mit Augen, Mund und Ohren, desto inniger verschmolzen sie mit mir, bis ich sie sprach, als kämen sie nicht nur von meinen Lippen, sondern aus meinem eigenen Herzen.

Da zeigte ich bei Fräulein Abendgold wieder auf. Es war noch immer heiß, und ich trug noch immer das Kleid mit den hellblauen Windmühlen, aber diesmal war es der Knabe im Gedicht, der in Schweiß ausbrach, nicht ich. Ich ließ es rascheln und sausen, zittern und jagen, rennen, sich ducken, rieseln und knistern, genoß jede Silbe, jeden Laut, genoß wie mir die Zunge gehorchte, der Atem und was sie miteinander hervorbrachten in diesem kreidetrockenen Klassenzimmer, das Moor, die Heide, die weite Welt, ihr Grauen und ihre Bedrohung.

Nach der Stunde rief die Lehrerin mich zu sich. Wie ich das fertiggebracht habe, wollte sie wissen. Es ging ihr wohl darum zu prüfen, ob meine Aussprache auch einer gewöhnlichen Unterhaltung standhielt. [...]

Draußen vor der Schule wartete Doris. Sie lud mich zu ihrem Geburtstag ein.

Ich bin mit den Hausaufgaben fertig und gehe jetzt mit Birgit spielen, sagte ich an diesem Nachmittag zur Mutter.

Wie kallst du? fauchte die zurück. Wat is dann en desch jefahre? Gar nichts Mama, ich bin jetzt fertig. Bis heute abend.

Mamm, rief die Mutter, kumm ens. Jitz es et övverjeschnapp! Waat, bes dä Papp no Hus kütt!

Abends lief die Mutter dem Vater schon am Gartentor entgegen, redete auf ihn ein, ich sah, wie er den Kopf schüttelte und beide hinterm Haus verschwanden.

In der Küche saßen sie um den Tisch wie zu Gericht. Der Bruder kaute schon verstohlen an seinem Butterbrot.

Lommer bäde, sagte die Großmuter und bekreuzigte sich. Kumm, Herr Jesus, sei unser Jast un seschne wat de uns bescheret has. Ich betete mit. In meinem reinen Hochdeutsch war Jesus unser Gast und segne, was du uns bescheret hast. Amen.

Der Vater sah mich an. Wat sull dat?

Das ist richtig, sagte ich.

Ach, nä, äffte er. Dat es reschtesch, un wie mer kalle, dat es nit reschtesch.

Nein, sagte ich.

Dat heesch: Nä! Die Stimme des Vaters begann zu zittern, Nä heesch dat! Nä! Nä! Nä!

Der Bruder lachte und machte Mäh, mäh, mäh.

Ruhe, brüllte der Vater, wat jidd et do ze lache! Nä heesch dat, han esch jesäät!

Nein, sagte ich.

Josäff, sagte die Mutter. Nu äß doch jet. Du häs doch Honger. He häs de dat Bruut un de Woosch. Der Vater griff zu. Wat denks de ejentlich, wer de bes! Denks de, dat de jet Besseres bes? Denk jo nit, dat de jet Besseres bes. Janix bes de, janix!

Erschrocken griff ich mit der linken nach der rechten Hand. Ja, ich war noch da. So mich mit mir umklammernd, mich in meinem Körper erdend, hob ich ab. Was denkst du, wer du bist, was denkst du, wo du bist? Denkst du, daß du was Besseres bist! Ah, wie das in den Ohren sauste, wenn der Achtspänner aus dem Schloßtor bog, über die Zugbrücke und den Hügel hinab ins weite Feld. Wie meine offenen Haare flatterten und die Böcke im Fahrtwind flogen. Dem ersten Hügel folgte ein zweiter, ein dritter, eine endlose Hügelwelle, aufwärts oder hinab, was denkst du eigentlich, wer du bist, was denkst du eigentlich, wo du bist, und der Himmel da oben, wie ist er so weit.

Nä, rief ich, Nä, als der Vater das Stöckchen hinter der Uhr hervorholte. Zu spät.

Watts, Richard & Murray, Heather (éds) (2000): *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz.* (Publication de la Commission Académique de l'Université de Berne). Zürich: vdf, Hochschulverlag an der ETH.

L'anglais en tant que cinquième langue nationale en Suisse: qu'est-ce que cela éveille en vous? Injustice? Frustration? Incompréhension? Agressivité? Peur? Blessure? Certes, l'anglais ne sera pas la cinquième langue nationale en Suisse dans un proche avenir (le titre de la présente publication n'est pas sans ironie). Néanmoins, il s'impose partout en Europe comme l'une des langues majeures, et les questions qui en résultent paraissent plus provocantes dans le tissu social de la Suisse qu'ailleurs. De toute façon, elles y sont assez complexes: les implications y afférentes ont des dimensions sociolinguistiques, historiques, culturelles, politiques, juridiques et économiques; qui plus est, ces différentes dimensions sont liées à des évolutions à long terme, ce pays s'étant doté, depuis l'époque moderne, d'une autoreprésentation quadrilingue qu'on ne peut déconnecter de la perception de son identité. C'est justement cette auto-représentation qui est considérée comme menacée. D'un autre côté, l'essor de l'anglais va de pair avec les processus de mondialisation en cours. Il semble qu'on ne puisse pas s'en passer. Voilà pourquoi, ces dernières années, le débat sur l'anglais à l'école s'est intensifié.

Les deux éditeurs du livre, Richard J. Watts et Heather Murray, partent de cette observation pour ouvrir leur présentation de la problématique. Ils proposent une mise en perspective des différents aspects mentionnés ci-dessus. Autrement dit, ils abordent, en collaboration avec plusieurs auteurs, un large éventail de la thématique «L'anglais en Suisse»[1]. Les apports très variés sont les résultats d'un colloque qui s'est tenu à l'Université de Berne en janvier 2000; il est bien évident, et les deux éditeurs le précisent d'emblée, qu'un tel livre ne peut être exhaustif; il a donc, à bien des égards, un caractère exploratoire.

Dans une introduction, les deux éditeurs ainsi que la coordinatrice du projet, Alessandra Franzen, esquissent la problématique générale, les objectifs et les motivations de l'ouvrage, ce qui revient, en partie, à une brève présentation des résultats de recherches d'un projet intitulé «English in Switzerland». La politique linguistique dans le pays de Guillaume Tell est plutôt traditionnelle,

1 Notons que ce thème fera l'objet du prochain numéro du Bulletin VALS-ASLA (77), édité par Heather Murray.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

mais dans plusieurs domaines, l'anglais devient la langue véhiculaire. Mme Franzen retrace les étapes de l'introduction de l'anglais à l'école primaire, mentionne les arguments des partisans ainsi que des adversaires de cette option. Les défenseurs soutiennent que l'enseignement précoce de l'anglais est un défi, mais aussi une chance en vue de l'avenir de nos enfants, tandis que les adversaires craignent un appauvrissement de l'état plurilingue et, tout compte fait, pluriculturel de la réalité helvétique. De même, la coordinatrice attire notre attention sur les différents avantages de l'anglais pour les entreprises, sans oublier les difficultés que l'introduction de cette langue véhiculaire occasionne. Ainsi, il est bien possible qu'une sorte d'uniformisation langagière permette d'économiser du temps et de l'argent, mais dans ce cas, il est indispensable que les employés maitrisent vraiment bien la langue imposée pour que leur travail soit vraiment efficace. Relevons de même le pouvoir symbolique de l'anglais: beaucoup d'entreprises introduisent cette langue, en raison de la globalisation croissante, mais aussi pour des raisons de prestige, ce qui oblige les collaborateurs à prendre des cours de langue pour éviter des licenciements.

De même que la globalisation n'est pas tout à fait un phénomène récent, l'expansion de l'anglais n'a pas commencé d'un jour à l'autre. Peter Trudgill montre comment l'anglais s'est répandu dans le monde, depuis le 17e siècle, et comment il est devenu au fur et à mesure *lingua franca*, davantage que les autres langues. Les locuteurs non-anglophones (400 millions), qui utilisent l'anglais comme langue véhiculaire, dépassent aujourd'hui largement les locuteurs (300 millions) dont l'anglais est la langue vernaculaire.

Où en est la Suisse? Jusqu'à présent, l'anglais y sert surtout à communiquer avec des étrangers sans avoir le statut d'une langue officielle ni celui d'une langue première et extrêmement répandue à côté des langues nationales. Il est donc toujours une langue étrangère, destinée à l'extérieur, il n'est pas (ou pas encore) une langue seconde (ce qui suppose en général un niveau de compétence supérieure à celui de locuteurs de l'anglais langue étrangère). L'objectif du projet «Englisch in der Schweiz» est de mesurer le degré de l'utilisation de l'anglais comme *lingua franca* en Suisse. Est-ce qu'une telle fonction de l'anglais est un avantage pour ce pays? Ceci pourrait être le cas pour les régions de langue italienne et romanche qui sont actuellement dans une situation désavantagée.

La situation helvétique est, à plusieurs égards, similaire à celle du Danemark. Il existe également, dans ce pays scandinave, un fort besoin de la langue de

Shakespeare: les publications scientifiques et techniques sont en anglais et, en ce qui concerne le lexique, les emprunts, les calques, les alternances et les mélanges sont très nombreux. Les Danois apprennent l'anglais langue étrangère comme matière obligatoire à partir de la quatrième année primaire. Mais les tentatives pour préserver le danois de l'anglais se heurtent à la réalité de tous les jours; en demandant à remplacer les mots anglais par des mots danois, les autorités danoises ne tiennent compte que du contenu des mots. Ce qui n'est donc pas suffisamment pris en considération, c'est la fonction sociale de l'anglais.

Vu sous cet angle, le rôle des institutions politiques et éducatives est assez complexe. Martin Stauffer offre un survol des mesures prises jusqu'en 2000 dans les cantons. Le «Concept général pour l'enseignement des langues» de 1998 a proposé, entre autres, l'enseignement de l'anglais pour tous les élèves suisses. La question de savoir si l'anglais devait être introduit avant la deuxième langue nationale a suscité une vive polémique. Mais ne se peut-il pas que le problème soit mal posé? En partant de la constatation que le débat sur l'anglais comme première langue étrangère est davantage un débat économique et politique que linguistique et pédagogique, Stauffer propose de mettre l'accent sur le système éducatif. Il insiste sur le fait qu'il faudrait avoir surtout des objectifs et des barèmes comparables pour évaluer les compétences linguistiques en langue étrangère. C'est ici qu'il faudrait renforcer les coordinations.

Dans un même sens, différents experts de l'enseignement contestent le «Schulprojekt 21» du canton de Zurich, puisque ce projet a été décidé sans coordination avec les autres régions du pays, bien que les conséquences didactiques qui en découlent soient considérables. C'est la méthode appelée «embedding» qui est favorisée dans ce projet, il s'agit d'une immersion partielle, c'est-à-dire un enseignement bilingue de certaines matières [par exemple, la gymnastique, les mathématiques ou la connaissance de l'environnement («Mensch und Umwelt»)]. Dans le canton de Zurich, quelques séquences ou leçons se déroulent donc en anglais. Les premières expériences de cet enseignement sont positives, mais la formation des instituteurs et des institutrices ainsi que l'adaptation du matériel didactique posent encore problème.

Quoi qu'il en soit, l'anglais fait de plus en plus partie du bagage indispensable des élèves et des étudiants suisses. Il n'est guère souhaitable, comme le montre Heather Murray, d'entamer des études universitaires sans connais-

sances d'anglais. C'est surtout la compréhension écrite qui s'avère importante dans la formation universitaire.

Comme l'expansion de l'anglais va de pair avec les processus de mondialisation en cours, la question des langues ne porte pas seulement sur la sphère éducative, mais elle est de plus en plus inséparable de la valorisation sur le marché, elle relève donc de l'économie. Quelle est la valeur marchande de l'anglais? François Grin pose la question dans son texte pour arriver à une conclusion qui est une mise en garde contre certaines idées reçues. Il est vrai, dit M. Grin, qu'actuellement, les connaissances en anglais ont pour conséquence une amélioration considérable des rémunérations, mais étant donné que les marchés suivent en général les lois de l'offre et de la demande, il est très probable que la valeur de l'anglais diminuera à moyen ou à long terme. Plus l'expansion de l'anglais progresse, plus l'offre de salariés ayant de bonnes connaissances en anglais augmente, ce qui amènera selon toutes prévisions une baisse des compléments de salaire.

Au-delà de cet aspect économique, il ne faudra pas oublier l'aspect humain du travail, c'est-à-dire la culture des employés, leurs relations, leurs statuts, leurs attitudes, leurs représentations, leurs sentiments ... Daniel Stotz insiste sur ce point en montrant, sur la base d'une étude de cas dans «une banque suisse de tradition», combien l'anglais est, en partie pour la même raison, susceptible d'exprimer de multiples manières un pouvoir symbolique; d'une part, l'anglais jouit d'un grand prestige, mais de l'autre, ce sont aussi des effets d'intimidation qui se font sentir, les employés ayant peur de ne pas être capables d'acquérir les compétences exigées. Il résulte de cette étude de cas ce que de futures recherches devront vérifier plus concrètement. Il sera par exemple intéressant d'en savoir davantage sur l'efficacité (réelle, et non seulement prétendue) de l'anglais, sur ses valeurs symboliques et contextuelles.

Le pouvoir symbolique de la langue est remarquable dans le tissu politique de la Suisse. Les langues nationales sont des signes d'identité régionale et nationale. Voilà pourquoi on veut sauvegarder le plurilinguisme dans ce pays. La révision de l'article constitutionnel sur les langues, largement approuvée par le peuple suisse en 1996, n'a pas seulement amélioré, au moins modérément, le statut du romanche menacé de déclin, mais aussi confié à la confédération et aux cantons le mandat de veiller à l'amélioration des rapports entre les communautés linguistiques. Malgré cela, les débats sur l'anglais semblent plutôt renforcer les clivages entre les communautés linguistiques et

les cantons. Depuis la motion Bundi (1985) en faveur de la sauvegarde du romanche, les débats n'ont pas cessé. Constantin Pitsch montre dans son texte, sur la base de plusieurs exemples, que la question des langues est un problème avant tout sur le plan politique. Et là, il ne s'agit pas d'empêcher l'arrivée de l'anglais (qui arrive de toute façon), mais de promouvoir la diversité linguistique, plus particulièrement le plurilinguisme individuel, à travers les écoles. Constantin Pitsch souligne à juste titre qu'une majorité réellement bilingue existe en Suisse uniquement parmi les Romanches et les Tessinois. Les autres Suisses n'éprouvent guère un véritable besoin de parler les langues de leurs compatriotes, et il s'ensuit que les compétences linguistiques concernant les autres langues nationales laissent à désirer. Pour la majorité des Suisses, le plurilinguisme est un élément idéal bien plus qu'une réalité du quotidien. Voilà peut-être la raison pour laquelle l'un des désaccords entre les cantons concerne l'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire.

En somme, ce sont surtout deux opinions, deux «types de discours» qui suscitent ces différends: l'anglais en tant que menace et l'anglais comme enrichissement. Renata Coray les met en relief en concrétisant les conceptions derrière ces deux points de vue. En ce qui concerne la menace, plusieurs auteurs cités craignent la perte de l'identité suisse et de la cohésion nationale, l'uniformisation des diversités langagières et culturelles ainsi que le déclin des compétences linguistiques chez les jeunes provoqué par l'envahissement de l'anglais. Du côté de l'enrichissement, d'autres pensent que cette nouvelle *lingua franca* sera un élément essentiel et incontournable au 21e siècle, un élément qui facilitera le travail et qui réduira les inégalités actuelles, étant donné que l'anglais est, contrairement à l'une de nos langues nationales, une langue étrangère pour toutes les communautés linguistiques en Suisse. Cependant, la plupart des Suisses reste sceptique. Ceci se reflète même à l'assemblée nationale, comme le montre une liste de motions, de postulats et interpellations. Il est d'ailleurs intéressant de voir que la cadence des interventions parlementaires concernant les questions linguistiques s'est accélérée dans les années nonante, ce qui est peut-être l'impact des mutations structurelles de l'économie mondiale qui s'accélèrent elles aussi.

Comme les constatations du livre présenté ci-dessus reposent sur un colloque de l'an 2000, il est donc évident qu'elles ne sont plus tout à fait actuelles. Toutefois, les propos contenus se révéleront éclairants pour la période de l'an 2000, car bien qu'il soit difficile de bannir tout jugement dans ce domaine, un des mérites de l'ouvrage tient à ce que les différents auteurs cherchent à

établir des faits plus ou moins objectifs concernant la problématique de l'anglais en Suisse. Ainsi, ils arrivent à éclairer ou à lever certaines idées préconçues qui circulent, tout en faisant ressortir la contradiction inhérente aux débats de cette problématique, peut-être due à certaines crispations. Cette contradiction face à la diffusion de l'anglais se cristallise dans la question: comment concilier les valeurs purement marchandes avec les valeurs culturelles de la Suisse, de ce pays voulu par les citoyens malgré le plurilinguisme?

Daniel ANNEN
Kantonsschule Kollegium Schwyz
Bahnhofstr. 55b
6430 Schwyz
danieljbannen@bluewin.ch

Compte rendu de Boyer, Henri & Lagarde, Christian (dir.) (2002): *L'Espagne et ses langues. Un modèle écolinguistique?* Paris: L'Harmattan (298 pp.).

Tout le monde sait aujourd'hui que l'Espagne est un pays plurilingue. En revanche, on connait moins bien le sens de *plurilingue* quand il est appliqué à ce pays. D'autant moins que le statut des langues régionales n'est pas uniforme: catalan, valencien, basque et galicien connaissent des destins variables et sont soumis à des dispositions légales diverses. Le but de cet ouvrage collectif (onze auteurs, Français en majorité) est d'éclairer cette situation à l'intention des lecteurs francophones, que la présence de plusieurs langues sur un même territoire laisse parfois songeurs! Les auteurs adoptent des points de vue complémentaires que les titres des sections évoquent clairement: *les sinuosités de l'histoire, l'aménagement sociolinguistique, les politiques linguistiques comme reflets des ambitions et des contradictions des communautés, la contagion identitaire, gérer les bilinguismes,* ou *la normalisation linguistique et ses limites*. Comme le précise Henri Boyer (p. 10), il s'agit d'un ouvrage de glottopolitique, «c'est-à-dire attentif aux traitements politiques (institutionnels tout comme militants) de la pluralité linguistique au sein de l'Etat des autonomies». Il s'agit donc d'approches clairement macrosociolinguistiques. On précisera encore que les auteurs partagent une conception conflictuelle de la diglossie. Conflit entre la langue dominante (le castillan) et la langue régionale, dont l'arme principale est la *normalisation* «c'est-à-dire son redressement et son expansion dans tous les domaines de la communication sociale, en premier lieu ceux que lui interdisait l'état de diglossie.» (Boyer, p. 11).

Comme le relève Frank Martin, l'Espagne, contrairement à la France, n'a guère connu de politique linguistique unificatrice et homogénéisante avant le 18e siècle. Et même au 19e siècle, les langues régionales ont plutôt bien résisté aux tendances centralisatrices, en partie inspirées par l'héritage de la Révolution française et alimentées par le nationalisme antinapoléonien. Martin relève (p. 39) que «la question linguistique de l'Espagne demeure indissociable des mouvements particularistes, et réciproquement», mouvements qui sont une constante dans l'histoire de l'Espagne. Les deux dictatures du 20e siècle (celles de Primo de Rivera, puis de Franco) se sont efforcées de confiner les langues régionales aux usages locaux et privés, voire de les éradiquer dans le cas du franquisme. La Constitution actuelle, qui date de 1978, manifeste au contraire une volonté «de protéger et de promouvoir la richesse culturelle et linguistique de l'Espagne» (Chrystelle Burban, p. 45). Cette Constitu-

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

tion lie notamment l'unité du pays et le droit à l'autonomie des régions, reconnait la diversité des langues régionales et leur caractère officiel dans les limites de leurs aires de diffusion respectives (Communautés autonomes) en parallèle avec l'espagnol, langue officielle de l'Etat.

Le chapitre 3 de la première partie (environ 70 pages) est consacré à une série de présentations des régions possédant une langue propre. Boyer étudie le cas de la Catalogne, qu'il considère comme exemplaire dans la mesure notamment où catalan et castillan ont trouvé un équilibre heureux, fondé sur leur coofficialité. L'immersion linguistique instituée par l'école, bien qu'objet de nombreuses polémiques au niveau politique, parait avoir permis dans une large mesure la diffusion du bilinguisme que ce modèle implique. Lagarde présente la situation du basque et montre notamment comment la difficulté de l'apprentissage de cette langue est un facteur essentiel dans la définition d'une glottopolitique appropriée: on ne peut raisonnablement pas attendre des allophones qu'ils apprennent le basque par simple immersion. La survivance même du basque peut devenir problématique, même si les données statistiques récentes justifient un certain optimisme. Quant au galicien, présenté par Alen Garabato, il est bien diffusé sur son territoire naturel, mais il a dû faire face, après la franquisme, à un manque certain de prestige: il est alors «associé à la pauvreté et à l'ignorance» (p. 112). Un autre problème essentiel a été soulevé par les efforts de normalisation entrepris dans les années quatre-vingt. Il réside dans les relations du galicien avec le portugais: a-t-on affaire à deux variétés d'une seule et même langue, ou à deux langues différentes? Malgré sa présence dans les programmes scolaires actuels, on observe une certaine réticence devant l'usage du galicien. Selon Alen Garabato «alors qu'ils ont le choix, un nombre important de locuteurs de galicien décident de parler castillan à leurs enfants» (p. 120). La situation du valencien est présentée par Martin, qui rappelle pour commencer les résistances «sécessionnistes» de ceux qui refusent de considérer cette langue comme une variété de catalan. Ce refus déclenche des polémiques qui freinent les tentatives de normalisation. Des enquêtes montrent cédant que la diffusion du valencien est en progression. Néanmoins, cette langue demeure «une langue de proximité et de contacts familiers» (p. 131) malgré les efforts importants réalisés dans le système scolaire. La diglossie et la complémentarité du castillan et du valencien paraissent bien installées. Il y a là une différence sociolinguistique manifeste avec la Catalogne.

L'ouvrage apporte également des informations et des réflexions intéressantes sur la situation des Iles Baléares (Sandrine Sintas), des Asturies (Alain Viaut),

de l'Aragon (Francho Nagore Laín), et de l'Andalousie (Francisco Báez de Aguilar González).

Les derniers chapitres (rédigés par Chrystelle Burban, Christian Lagarde et Pilar Martínez Vasseur) adoptent une perspective transversale qui permet à la fois de procéder à des synthèses et d'approfondir la réflexion sociolinguistique des auteurs. Ils portent plus spécifiquement sur l'organisation administrative des régions, les enseignements bilingues, les médias, les incidences du développement des régions et des langues régionales sur la Castille et le problème du terrorisme basque.

L'ensemble de cet ouvrage se caractérise par une approche volontairement macrosociolinguistique. Il offre un tableau linguistique à la fois panoramique, circonstancié, précis et nuancé de l'Espagne contemporaine, des tensions qui s'y manifestent, des problèmes qui subsistent, mais aussi des réussites remarquables des politiques régionales et nationales en matière de langues. Il s'agit sans doute d'un ouvrage de référence pour les personnes qui s'intéressent aux aspects politiques du plurilinguisme, ou à l'Espagne contemporaine. Ce qu'on attend maintenant, ce sont des études complémentaires plus ethnographiques sur les pratiques langagières quotidiennes des Espagnols dans les différentes régions bilingues.

Bernard PY
Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Colloque et forum de clôture du projet EVLANG (Socrates/Lingua)

Les démarches d'éveil aux langues à l'école primaire: éduquer à la diversité et par la diversité

Les enseignements du programme Evlang

Neuchâtel, Faculté des Lettres de l'Université, 14–15 février 2002

Soutenu par:

L'Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES)
L'Académie suisse des sciences humaines (ASSH)
La Conférence des chefs de l'instruction publique (CDIP)
L'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
L'Institut pédagogique neuchâtelois (IPN)
L'université de Neuchâtel (UNINE)

Cette manifestation a été organisée à Neuchâtel à l'occasion de la remise du rapport final d'un projet de recherche de trois ans, soutenu par la Communauté européenne et par l'OFES[1]. Ce projet intitulé EVLANG (*Eveil aux langues à l'école primaire*), coordonné par Michel Candelier (universités du Maine et de Paris 5), a réuni des équipes autrichienne, françaises, espagnole italienne et suisses (une vingtaine de chercheurs au total). Il a consisté à créer des supports didactiques (environ 40), à les expérimenter dans plus de 100 classes de 4 pays différents, et à évaluer les effets du curriculum effectué dans ces classes en termes d'attitudes des élèves face à la diversité linguistique et culturelle d'une part, d'aptitudes métalinguistiques d'autre part. Un peu moins de 2900 élèves des deux derniers degrés du primaire ont ainsi suivi un curriculum d'éveil aux langues de 12 ou de 18 mois, à raison d'une quarantaine de minutes par semaine en moyenne. Une évaluation de nature à la fois quantitative et qualitative a été réalisée par les différents partenaires du projet et par l'Institut de recherche en économie de l'éducation (IREDU) de l'Université de Bourgogne.

1 Projet SOCRATES / Lingua 42137 – CP – 1 – 97 1 – FR – LINGUA – LD.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Grâce au financement de l'OFES, la Suisse a eu l'opportunité de participer à ce projet en tant que «partenaire silencieux», via une équipe de chercheurs et de formateurs de différentes institutions de Suisse romande (universités de Genève et de Neuchâtel, IRDP et HEP BEJUNE). En outre, ce sont une quarantaine d'enseignants des cantons de Genève et Neuchâtel qui ont mis en oeuvre les activités dans leur classe.

L'objectif de la manifestation organisée à Neuchâtel était double. Il s'agissait tout d'abord, lors du colloque, de soumettre à un public de spécialistes extérieurs à l'équipe les textes rédigés en vue d'un ouvrage conclusif[2], mais il s'agissait aussi de mieux faire connaitre le type de démarches développées dans EVLANG, en organisant en plus un *forum* de rencontre, convivial et ouvert à un vaste public d'enseignants, de décideurs et de chercheurs.

Le déroulement du colloque et du Forum

Le colloque – plus fermé et spécialisé – a réuni 18 membres de l'équipe, 8 intervenants invités et 33 personnes intéressées (chercheurs, enseignants, formateurs, etc.). Parmi ces dernières, deux didacticiennes de Pologne et de Tchéquie dont nous avons pu financer le séjour grâce au soutien de l'ASSH.

Les différents réactants, choisis pour leur connaissance particulière de l'un ou l'autre domaine abordé, ont tous présenté un rapport élogieux (à propos de la méthodologie utilisée, des orientations et hypothèses générales du projet, etc.) mais aussi ouvert des discussions critiques vives et serrées dont nous donnons quelques échos ci-après.

Le Forum, organisé autour de brèves présentations, d'une table ronde et, surtout, d'ateliers animés par des enseignants, des didacticiens et des chercheurs engagés dans des démarches de type éveil aux langues a rassemblé plus d'une centaine de personnes d'horizons très divers.

Reflets du colloque

Le but du colloque scientifique était de présenter et de discuter la démarche et les résultats du projet *en tant que recherche*. Il était organisé en symposiums qui en reprenaient les principaux aspects, présentés par des membres de l'équipe puis discutés par des réactants, invités à porter un regard extérieur et

---

2 Candelier, M. [Dir.] (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: DeBoeck.

critique sur EVLANG, ses finalités, les démarches didactiques proposées, ainsi que les modalités et les résultats de son évaluation.

Après une introduction générale au colloque et à ses enjeux (J.-F. de Pietro et M. Matthey) et une présentation générale du projet EVLANG (M. Candelier), le premier symposium portait sur «La didactique et les modalités du travail scolaire dans EVLANG: caractérisation des contenus, objectifs, démarches, activités et tâches proposés aux élèves». L'intervention du réactant (J. Dolz, Université de Genève) a permis d'approfondir la réflexion sur les démarches de type «socioconstructivistes» mises en oeuvre et leur convergence avec les évolutions récentes dans d'autres disciplines. Quelques interrogations ont en outre été soulevées à propos de la manière de prendre en compte les élèves en difficulté (ces démarches s'appuyant souvent sur les langues et connaissances des élèves, elles semblent susceptibles d'apporter des solutions intéressantes à ce problème récurrent des innovations), de la nécessité d'une intégration forte avec d'autres disciplines (la lecture par exemple), de la difficulté à définir les objectifs en termes de maitrise; enfin, tout en soulignant la nécessité «sociale» de telles démarches, J. Dolz a émis quelques doutes quant à ses effets, par transfert, sur les apprentissages linguistiques proprement dit et exprimé sa méfiance par rapport aux approches qui seraient trop exclusivement de type métacognitives («apprendre à apprendre»): il apparait important dès lors, selon lui, d'envisager l'éveil aux langues et l'enseignement précoce d'une seconde langue comme des démarches complémentaires et non concurrentes.

Le deuxième symposium abordait les questions méthodologiques d'évaluation d'une telle innovation, à la fois sous ses aspects quantitatifs (tests) et qualitatifs (observations dans les classes, entretiens...). La prise en compte de ces deux dimensions évaluatives, dans toute leur complexité mais selon une méthodologie relativement standardisée, est apparue comme une force et une originalité de la recherche Evlang. Le réactant – M. Bru, de l'Université de Toulouse – a toutefois souligné la difficulté de l'évaluation de l'innovation, quelle qu'elle soit, dans la mesure où c'est un processus global, large, impliquant de multiples facteurs, et où, dès lors, il est souvent bien difficile de savoir ce qu'on évalue: le contenu de l'innovation ou le fait même de l'innovation, par exemple...

Les troisième et quatrième symposiums, s'appuyant sur les données de l'évaluation, étaient consacrés aux résultats dans les domaines des savoirs, aptitudes et attitudes. Ils ont permis de discuter à la fois les progrès observés

chez les élèves du projet à travers leurs performances aux tests initiaux et finaux élaborés pour l'évaluation et la manière dont ces différentes dimensions de la compétence langagière globale étaient effectivement travaillés dans les classes. Les réactants – S. Pekarek, Université de Bâle, et D. Moore, de l'ENS de Lyon – ont confirmé l'utilité et l'importance de telles recherches prenant en compte à la fois les produits de l'apprentissage et les processus par lesquels il s'instaure, pour mieux comprendre – sans *a prioris* normatifs, mais en se référant explicitement à des modèles théoriques d'apprentissage – les pratiques réelles d'enseignement / apprentissage. Cette démarche est nécessaire pour établir les conditions qui, dans des configurations diverses (rôle du contexte), influent, positivement ou négativement, sur les processus d'apprentissage. Parmi les éléments contextuels, la question de la «valeur» des langues a été considérée comme particulièrement importante étant donné les finalités des démarches d'éveil aux langues: comment reconnaitre la légitimité de toutes les langues sans aboutir à un aplanissement, à une conception décontextualisée, déconnectée de la réalité sociolinguistique locale et globale actuelle? Quelle place également donner à l'anglais dans ce champ de la diversité?...

En prolongement naturel à ces réflexions, le 5e symposium abordait quant à lui un aspect original de la recherche, à savoir son caractère fortement interculturel lié à la présence de chercheurs de pays et d'horizons divers, dans le but de mieux comprendre les effets de contexte qui exercent une influence sur un tel projet certes, mais aussi et surtout sur la manière dont les enseignements de langues sont englobés dans des contextes institutionnels et nationaux différents. Comme l'a souligné le réactant (B. Py, Université de Neuchâtel), certaines équipes travaillent en effet dans des contextes à idéal plutôt monolingue, d'autres dans des contextes à idéal plutôt bi- ou plurilingue; en conséquence, la place faite, par exemple, aux langues minoritaires (celles parlées par les élèves en particulier) représente un enjeu majeur des approches présentées lors du colloque. En outre, cette place concerne les pratiques langagières, certes, mais aussi – et peut-être surtout – les représentations: celles dites «de référence», souvent stéréotypées et qui sont partagées par le groupe social, et celles qui ont été intériorisées par chaque élève, reflet personnalisé de la mémoire collective du groupe.

Le dernier symposium, à visée synthétique et projective, a permis d'abord de revenir aux résultats généraux de l'expérimentation puis d'esquisser des perspectives curriculaires pour l'insertion de démarches d'éveil aux langues à l'école primaire. Dans une perspective synthétique, la réactante, L. Dabène,

professeure honoraire à l'Université de Grenoble, a mis en évidence les convergences des approches d'éveil aux langues avec d'autres innovations récentes, parmi lesquelles celles centrées sur le développement de stratégies d'intercompréhension entre langues proches. Elle a également souligné la nécessité d'envisager de telles innovations dans une perspective plus globale et à plus large échelle, d'une part en ne se centrant pas uniquement sur une évaluation à court terme mais en parlant aussi d'«irradiation», d'autre part en conduisant des études supplémentaires, de type longitudinale. Le débat a également porté sur le type d'intégration curriculaire des activités d'éveil aux langues, avec deux orientations possibles: l'une dans laquelle les activités constitueraient une discipline en soi, une sorte de «matière-pont» selon l'image proposée par le fondateur du courant, E. Hawkins, l'autre plutôt inter- ou transdisciplinaire, dans laquelle les activités proposées seraient le plus possible intégrées aux autres enseignements, de langues ou même d'autres disciplines (histoire, géographie...). L'évaluation conduite dans le cadre du projet EVLANG montre à ce propos que les classes dans lesquelles l'intégration des activités est forte obtiennent des résultats significativement meilleurs aux tests.

Lors d'une discussion générale et conclusive, centrée sur les apports et limites d'une telle recherche évaluative internationale, J. Weiss, directeur de l'IRDP, a pu mettre en relation certaines caractéristiques de ce projet avec les démarches utilisées dans les évaluations de type PISA. L'originalité de celui-ci s'est révélée ainsi dans la volonté permanente qui y est affirmée et assumée de prendre en compte à la fois les performances des élèves en termes d'apprentissage mais aussi les processus par lesquels ces apprentissages ont lieu: démarches didactiques et formes des échanges qui ont lieu dans les classes; travail portant à la fois sur les savoirs, les aptitudes et les attitudes et représentations; dimensions contextuelles, etc.

La formule choisie pour ce colloque – textes remis à l'avance aux réactants, brève présentation de la part des auteurs et discussion conduite par le réactant – s'est avérée particulièrement fructueuse, d'une part en raison de la qualité des réactants mais aussi car il s'agit d'une formule très intéressante lorsque l'ensemble des participants connait (relativement) bien les questions discutées.

Le Forum

Conçu comme un forum d'échanges et de rencontres, destiné prioritairement aux enseignants et formateurs, et visant à faire mieux connaitre, de manière concrète, le type de démarches proposé dans EVLANG, le Forum a réuni plus de 100 participants.

La journée a débuté par une brillante conférence de Mme Henriette Walter, professeur émérite à l'université de Haute-Bretagne, intitulée «Les langues sont des éponges». Mme Walter a montré en effet, par de très nombreux exemples pris dans des domaines et des langues divers, comment les langues intégraient des éléments d'autres langues, comment elles vivaient de ces échanges.

Cette conférence a été suivie d'une brève présentation de trois projets achevés ou en cours portant sur les démarches d'éveil aux langues: le projet EVLANG, le projet suisse romand EOLE, qui consiste en l'édition de moyens d'enseignement pour l'éveil aux langues[3] et le projet JALING, soutenu par le Conseil de l'Europe, prolongement et élargissement du projet EVLANG, centré prioritairement sur l'édition de supports didactiques et les questions de politique linguistique et de formation dans différents pays d'Europe.

Durant une longue pause de midi, les participants ont eu l'occasion de visiter les divers stands et ateliers proposés afin de visionner la vidéo d'une classe pratiquant l'éveil aux langues, d'expérimenter des activités, d'échanger avec des enseigants ayant participé à l'un ou l'autre projet, etc., tout en se restaurant au buffet organisé pour la manifestation.

L'après-midi a été consacré d'une part à la formation des enseignants aux démarches d'éveil aux langues, avec de brèves interventions de collègues de différents pays (Espagne, France – Métropole et Ile de la Réunion, Suisse), d'autre part à une table ronde portant sur la place de l'enseignement des langues dans l'école, avec la participation de G. Lüdi, professeur à l'Université de Bâle et président du groupe d'experts chargés d'élaborer le «Concept général pour l'enseignement des langues», de M. Candelier, directeur du projet de recherche EVLANG, de M. Nicolet, responsable du secteur langues au Secrétariat de la CIIP, et G. Pasquier, rédacteur en chef du journal *L'Educateur*. Le débat a permis de faire émerger un certain consensus sur la

---

3 Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003). EOLE, Education et Ouverture aux langues à l'école. Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – Secrétariat général (parution en février 2003).

nécessité de prendre en compte les enjeux *éducatifs* des enseignements de langues à l'école, en visant des compétences linguistiques plurielles et partielles plutôt qu'une «maitrise parfaite» dans une seule ou deux langues! L'importance de ne pas négliger la langue 1, qu'on ne nomme plus «maternelle», dans cette perspective plurielle a également été soulignée avec force.

On notera pour conclure ce compte rendu que les retombées, directes ou indirectes, liées au projet de recherche EVLANG et aux autres travaux dans le domaine de l'éveil aux langues, des deux manifestations organisées à Neuchâtel ne sont pas minces: édition d'un ouvrage de synthèse de la recherche (à paraitre en 2003 chez DeBoeck), développement de nouvelles recherches (projet JALING en particulier), édition de supports didactiques dans différents pays (Espagne, Italie, Autriche, France, Suisse), etc.

En outre, les journées de Neuchâtel ont fourni l'occasion aux participants de fonder une association dont le but est d'oeuvrer au développement des travaux dans le domaine de l'éveil aux langues. Cette *Association internationale pour une approche plurielle des langues et cultures en éducation*, présidée par M. Candelier, est dénommée EDILIC («Education et Diversité linguistique et culturelle»)[4].

Jean-François DE PIETRO, IRDP
Marinette MATTHEY, Université de Neuchâtel

4 Adresse de contact pour la Suisse: Jean-François de Pietro, IRDP, Neuchâtel (jean-francois.depietro@irdp.unine.ch).

Compte-rendu du colloque «L'Ecologie des langues», organisé par le Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Moncton (Canada), 21-23 août 2002

C'est avec l'intention de rendre hommage au linguiste canadien William Mackey que le colloque sur l'écologie des langues se déroulant à l'Institut Memramcook de Moncton (Canada) s'est profilé. A la fois dans l'idée de reconnaitre les travaux de l'homme, mais aussi de permettre un débat lancé, entre autres par Mackey, sur un courant «de pensée» en linguistique qui cherche à comprendre le rapport des langues à leur environnement, dans une vision qualifiée d'écologique.

C'est donc bien dans la perspective d'un *débat* que les différentes interventions de chercheurs nord- et sud-américains, européens et africains (une quarantaine environ), issus de nombreux champs d'étude, se sont inscrites. Débat qui reflète et qui recherche la pluralité des points de vue, à la fois dans les approches méthodologiques choisies au sein de la discipline linguistique, mais aussi dans les disciplines représentées au sein des sciences humaines (géographie, droit, sciences de l'éducation, sociologie, démographie etc.). Le fait d'avoir en commun une thématique fédératrice a effectivement conduit à la densité du débat autour de la problématique centrale du colloque: l'écologie des langues dans ses diverses dimensions.

Ceci est apparu de façon claire dans le débat d'ouverture lancé par une allocution de M. J. Maurais (Québec) sur la question de la diversité linguistique et de l'écologie des langues. Les participants à la table ronde – qui ont également apporté leur contribution à l'ouvrage en hommage à W. Mackey[1] présenté lors du colloque – ont réagi aux diverses thèses proposées par Maurais, ce qui donnait un aperçu fort intéressant des différents points de vue représentés. La suite du colloque était organisée autour de conférences plénières (E. Querol – Université de Catalogne, M.A. Morris – Université de Clemson (USA), G. Lüdi – Université de Bâle et A. Bastardas – Boada de l'Université de Barcelone) et d'ateliers thématiques (par exemple: vitalité des «petites langues», éducation et enseignement, aménagement et écologie des langues ...) regroupant diverses communications.

Au fil des interventions et débats du colloque, il nous semble que deux axes d'appréhension de l'Ecologie des langues se sont dégagés:

---

1 Boudreau, A., Dubois, L., Maurais, J., McConnel, G.(eds) (2002). *L'écologie des langues. Ecology of language. Mélanges William Mackey.* Paris: L'Harmattan.

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

1) Le premier aspect – très vaste – met l'accent sur *les rapports entre la langue et son milieu*. Il s'agit de considérer que les langues sont nécessairement liées aux contextes dans lesquels elles évoluent. Ainsi se trouve posée la question cruciale de l'articulation entre langues et sociétés, entre langues et locuteurs, et des langues entre elles, vision formulée ainsi par Haugen:

> A descriptive ecology of language is therefore concerned with the social environment of languages, their mode of transmission, the occasions of their use, their interaction in any given population (Haugen, 1978: 246)[2]

C'est bien autour de cette approche large de l'écologie des langues que la plupart des interventions se sont focalisées. Diverses thématiques, dans cette optique, ont été abordées: le rapport des langues aux dispositifs éducatifs, aux institutions juridiques et politiques, aux situations diglossiques diverses.

2) Conjointement et en complémentarité avec les travaux descriptifs, un certain nombre de chercheurs se sont situés sur le plan de *l'action*. Ils engagent une *réflexion autour des aménagements institutionnels, juridiques et politiques*, possibles ou souhaités, permettant une meilleure prise en compte des langues dans leur environnement. Cette démarche constitue le versant *appliqué* de l'écologie des langues. C'est dans cet univers que se trouvent abordées les thématiques de la mort ou de la revitalisation des langues, ainsi que les débats autour des enjeux politiques de la diversité des langues. Ces travaux sont souvent associés à un engagement visant à l'établissement ou à la modification de mesures concrètes sur les terrains où se jouent les conflits potentiels ou effectifs entre communautés de langues.

La réussite de ce colloque est due – outre l'accueil chaleureux, l'organisation de grande qualité ainsi que l'immersion «confortable» dans le Nouveau Brunswick culturel et gastronomique – à l'émergence d'un débat critique et constructif autour d'un objet fascinant: la langue dans toute sa complexité.

Alexandre DUCHENE
Institut de linguistique,
Université de Neuchâtel
alexandre.duchene@unine.ch

Raphaël MAITRE
Centre de dialectologie et Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel
raphael.maitre@unine.ch

N.B.: Alexandre Duchêne et Raphaël Maître ont tous les deux présenté une communication lors de ce colloque et la VALS-ASLA a contribué au financement de leur participation.

2 Cité par Boudreau, A. *et al.* (2002), *ibid*.

Liste des ouvrages disponibles pour compte-rendu

- Bétrix Koehler, Dominique, Nidegger, Christian; Revaz, Nadia, Riesen, Werner & Wirthner, Martine (1999). *Et si les pratiques enseignantes en production écrites nous étaient contées... Des discours au activités en classe de 6ème*. Lausanne, Neuchâtel: IRDP & LEP (217 p.).
- Blasco-Dulbecco, Mylène (1999). *Les dislocations en français contemporain. Etude syntaxique*. Paris: Champion (340 p.).
- Sériot, Patrick (1999). *Structure et totalité*. Paris: PUF (353 p.).
- Boucher, Karine (Ed.) (2000). *Le français et ses usages à l'écrit et à l'oral. Dans le sillage de Suzanne Lafage*. Paris: Presse de la Sorbonne Nouvelle (297 p.).
- Glinz, Hans (2002). *Languages and Their Use in Our Life as Human Beings. A Theory of Speech and Language on a Saussurean Basis*. Münster: Nodus Publikationen (284 p.).
- Munot, Philippe & François-Xavier Nève (2002). *Une introduction à la phonétique*. Liège: Editions du CÉFAL (212 p.).
- Matthey, Marinette (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang (deuxième édition revue et complétée) (247 p.).

© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel