

# Politique linguistique institutionnelle et stratégies de gouvernance : exemples de pratiques didactiques innovantes

Jésabel Robin & Simone Ganguillet, Pädagogische Hochschule Bern (Bern)

## Résumé

Cette contribution bilingue se penche sur l'articulation entre politique linguistique et pratiques des institutions formatrices (Idiazabal & Dolz 2013) en matière de bi/plurilinguisme individuel. Concrètement, comment gère-t-on le bi/plurilinguisme des étudiant.e.s et des employé.e.s dans une institution tertiaire de formation initiale des enseignant.e.s? Comment l'institution est-elle (ou non) exemplaire et/ou en accord dans ses pratiques avec ses propres contenus de formations, notamment en didactique des langues et des cultures (Castellotti 2001)? Après une présentation détaillée du contexte sociolinguistique suisse et plus particulièrement bernois, la contribution propose de se pencher sur les politiques et pratiques de l'institution germanophone Pädagogische Hochschule Bern (PHBern)<sup>1</sup> à l'aune de deux projets qui proposent des pratiques didactiques innovantes de gestion du bi/plurilinguisme. Une conclusion commune reviendra sur les (in-)cohérences et tensions entre une diversité linguistique des individus « déjà-là » et inhérente aux enjeux de société actuels et sa prise, sinon au sérieux, tout du moins en compte dans les pratiques académiques.

**Mots clés :** politique linguistique ; gouvernance institutionnelle ; bi/plurilinguisme individuel ; idéologie monolingue ; formation des enseignant.e.s ; didactique des langues

## Abstract

This bilingual contribution focuses on language policy and institutional practices (Idiazabal & Dolz 2013) about personal multilingualism. How does an institution in charge of teacher training programs deal with the multilingualism of its students and employees? To what extent must the institution be in line with its own training contents, particularly those regarding language pedagogy (Castellotti 2001)? After a detailed presentation of the sociolinguistic context of Berne, Switzerland, this paper will examine the policies and practices of the German-speaking institution Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) through two internal projects which address dealing with multilingualism. A joint conclusion will outline the (in-)coherences and tensions between a linguistic diversity that is a reality and the way it is actually taken into account and managed in tertiary education.

**Key terms:** language policy; institutional governance; personal multilingualism; monolingual ideology; teacher training; language pedagogy

## 1. Éléments de contextualisation sociolinguistique

Depuis 1848, il y a en Suisse égalité de droit sur le plan fédéral entre les trois langues officielles : allemand, français, italien.<sup>2</sup> Toutefois, entre « langues officielles », « langues nationales », « pluri-

---

<sup>1</sup> Littéralement la « haute école pédagogique » du canton de Berne, ce qui correspond aux anciens instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) français, devenus aujourd'hui instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE). La PHBern est une institution germanophone.

<sup>2</sup> Si le romanche a acquis en 1939 le statut de quatrième « langue nationale », il n'est officiel que dans le canton des Grisons.

linguisme constitutionnel » et « principe de territorialité », le statut accordé (ou non) aux langues en Suisse contribue aux rapports ambigus entre les différentes communautés linguistiques. La dissymétrie démographique est importante : la population dite « alémanique » représente plus de 66 % de la population, la population dite francophone<sup>3</sup> environ 19 % et la population dite italophone environ 6 % (Gohard-Radenkovic, 2007)<sup>4</sup>. Dans les faits, il s'agit plutôt des chiffres représentant la population résidant sur les territoires déclarés officiellement alémanique, romand ou italophone. Si le déséquilibre entre les langues est un paramètre important dans l'étude des rapports entre les communautés linguistiques, le choix de la terminologie pour nommer les langues l'est tout autant : dans les programmes scolaires par exemple (et ce, quelle que soit la région linguistique), on désigne les autres langues nationales « langue étrangère ». Ainsi le français a le statut de langue étrangère dans tous les cantons alémaniques, même dans ceux où son enseignement scolaire dès la 3<sup>e</sup> ou la 5<sup>e</sup> année d'école primaire est obligatoire (ce qui n'est pas le cas de tous les cantons). Une langue peut ainsi avoir un statut différent (officielle, nationale, étrangère) selon la localité et/ou selon le niveau de compétence responsable du domaine (fédéral, cantonal ou communal).

Par ailleurs, la Suisse alémanique est caractérisée dans son ensemble par une diglossie entre allemand standard et dialectes alémaniques : les Alémaniques sont, de fait, plurilingues. La distribution fonctionnelle entre l'écrit et l'oral est claire : « L'allemand standard est pour l'essentiel à l'écrit tandis que les échanges oraux, même à la radio ou dans les milieux professionnels, recourent généralement à un parler » (Widmer, 2004, p. 11).

Les cantons ne correspondent pas aux communautés linguistiques : trois des 26 cantons sont bilingues (Fribourg, Valais, Berne) et un canton est trilingue (Grisons). À l'intérieur de ces cantons, c'est le principe de territorialité, inscrit dans la Constitution fédérale, qui s'applique pour déterminer la langue de fonctionnement communal dont dépendent par exemple les écoles publiques. Ce principe détermine qu'une langue est officielle là où elle est majoritaire. Une commune est dite bilingue si sa « minorité linguistique » représente au minimum 30 % de la population communale, ce qui est extrêmement rare, que les habitant.e.s en font expressément la demande et que la population l'approuve ensuite par votation. Ainsi, à l'exception des quelques communes, la norme est plutôt qu'à chaque commune ne corresponde en fait qu'une seule langue de fonctionnement public : « Sous des discours officiels prônant un plurilinguisme plus fantasmé que réel, on retrouve deux attitudes partagées par les Suisses : l'accord tacite de ne pas parler des désaccords [...] et le déni d'un fonctionnement en fait monolingue » (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 102).

La ville de Bern<sup>5</sup> est la capitale fédérale ainsi que la capitale du canton du même nom. Les alémaniques représentent environ 85 % de la population cantonale et les francophones moins de 10 %. Située à une trentaine de kilomètres de la région francophone, la ville de Bern est quant à elle exclusivement germanophone. Elle compte entre 3 et 7 % de francophones<sup>6</sup>. Les services publics locaux y sont exclusivement offerts en allemand. L'administration scolaire communale *Schulamt* gère la

---

<sup>3</sup> Tous.te.s les francophones de Suisse ne sont pas « romand.e.s » (il y a des francophones étranger.e.s), en revanche pour désigner le territoire francophone de la Suisse, le terme de Suisse romande est ici utilisé.

<sup>4</sup> Les chiffres varient légèrement d'une source à l'autre, mais peu au fil des ans. C'est ici la dissymétrie qu'il faut retenir.

<sup>5</sup> Le canton bilingue peut être orthographié en français « Berne », avec un « e » final, la ville germanophone, en revanche, est orthographiée en allemand « Bern », sans « e » final.

<sup>6</sup> La différence s'explique selon que l'on répertorie les bilingues ou non. Chiffres 2020 de la Statistique de la ville de Bern.

quarantaine d'écoles publiques de niveau de scolarité obligatoire (jusqu'à l'âge de 16 ans). À l'exception du projet pilote lancé en 2018 *Clabi* et qui ne touche qu'une infime minorité d'élèves<sup>7</sup>, l'allemand y est la seule langue de scolarisation dans les écoles publiques gérées par cette administration.

La PHBern est située en ville de Bern. Elle est responsable des formations initiales et continues en allemand pour les enseignant.e.s du primaire et du secondaire<sup>8</sup> du canton de Berne. Elle emploie plus de mille personnes et compte plusieurs milliers d'étudiant.e.s. Cette contribution se penche sur les pratiques de gestion du bi/plurilinguisme des individus au sein de l'institut *Primarstufe* de formation initiale au métier d'enseignant.e du primaire (IPS) qui compte, lui, un peu plus de mille étudiant.e.s et environ 120 membres du personnel académique. Ce personnel est composé d'individus détenteur.e.s pour moitié d'un diplôme de Master, pour moitié d'un doctorat (l'Habilitation à Diriger des Recherches étant exceptionnelle).

## 2. Exemple de pratique didactique : ViVa Lang ou le plurilinguisme du personnel académique

Comme tout milieu social, les universités aussi sont des lieux de reproduction des injustices sociales (Mecheril, 2021). En ce sens la maîtrise de la langue, et donc d'une importante partie des codes, de l'institution peut être évaluée en termes d'accès et de réussite au sein de l'institution académique. Si « la proportion de personnes issues de la migration parmi le corps enseignant est considérée comme un indicateur de l'intégration des étrangers dans le système éducatif suisse » (CSRE, 2023, p. 315), que dire de la proportion de personnes issues de la migration<sup>9</sup> parmi le corps académique ? Leur intégration (ou non) sur la scène tertiaire est-elle un élément lié à des pratiques discriminatoires ou de glottophobie (Blanchet, 2016) ?

### 2.1 Répertoire des ressources en langues

Le projet « Visibilisation et valorisation des langues en présence à la PHBern » (ViVa Lang) mené par la Professeure Jésabel Robin part de l'hypothèse que se positionner professionnellement sur la scène académique gomme, ou tout du moins masque, la diversité linguistique individuelle de ses employé.e.s. Partant sur un double processus, en parallèle, de naturalisation d'un monolingue institutionnel en allemand (Gogolin, 1994) d'une part, et d'invisibilisation des plurilinguismes individuels, d'autre part, le projet veut mettre en lumière les ressources en langues des employé.e.s. Sur fond de stratégie institutionnelle d'internationalisation (International Office, 2022), de politique

<sup>7</sup> L'offre centralisée des « Classes bilingues de la ville de Bern » met chaque année 12 places d'école enfantine à disposition pour environ 2'000 élèves qui commencent chaque année leur scolarité enfantine. <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulen-der-stadt-bern/weitere-staedtische-und-kantonale-schulen/clabi-classes-bilingues-de-la-ville-de-berne-fr> (consulté le 26. Mai 2023).

<sup>8</sup> Une institution tricantonale, regroupant la partie francophone du canton de Berne (BE) ainsi que les cantons du Jura (JU) et de Neuchâtel (NE) est en charge des formations en français : la HEP-BEJUNE. En partenariat, la HEP-BEJUNE et la PHBern propose conjointement depuis 2018 une formation initiale bilingue des enseignant.e.s du primaire. Avec environ dix diplômé.e.s conjointement par an depuis 2021, contre plus de 300 dans la formation classique en allemand et plusieurs dizaines en français, cette formation reste statistiquement marginale.

<sup>9</sup> Et ceci que la migration soit internationale ou intranationale (entre les différentes régions linguistiques suisses).

cantonale en faveur du bilinguisme allemand-français<sup>10</sup> et de recommandation fédérale Swiss-universities<sup>11</sup> en faveur de la promotion de la diversité au sein du personnel, le projet a impulsé en novembre 2022 au sein de l'institut IPS un sondage anonyme auquel plus de 60 % du personnel académique a participé afin de répertorier les ressources en langue dont dispose le personnel : quelles langues, dans quels contextes et avec quels degrés d'aisance ? Le centre interne de l'évaluation *Zentrum für Bildungsevaluation* (ZBE) a été mandaté pour mettre au point le questionnaire<sup>12</sup> auquel 90 personnes ont participé, c'est-à-dire plus de 60 % du personnel académique. Le ZBE a ensuite synthétisé et diffusé les résultats :

- 12 % déclare ne pas avoir l'allemand pour langue première (L1), dont près d'un quart avec le français.
- 19 % déclare soit une autre L1 soit une combinaison : allemand en plus d'une autre langue. (Safi, 2022)

À l'exception d'occasionnelles lectures scientifiques en anglais, l'allemand est déclaré comme étant l'exclusive langue de travail du personnel académique à la PHBern (sauf pour les professeur.e.s de langue.s). Ces résultats confirment néanmoins qu'il y a au sein du corps académique, et malgré des pratiques de travail ne laissant percevoir que l'allemand, des plurilinguismes individuels « déjà-là ». Les asymétries en fonction du degré de formation sont notables, puisque seulement 5 % des étudiant.e.s IPS déclarent ne pas avoir l'allemand pour L1 (Safi et al., 2022). Ces chiffres étonnants<sup>13</sup> vont à l'encontre des enquêtes nationales dont les résultats montrent que :

« les enseignants sont plutôt le reflet de l'origine sociale de leurs propres élèves et se rapprochent plus (...) en terme d'origine sociale, de la moyenne de la population en générale que de la moyenne des personnes diplômées d'une haute école » (CSRE, 2023, p. 314).

Dans l'enquête qui nous intéresse, avec 12 %–19 %, le bi/plurilinguisme du personnel académique semble au contraire plus proche de celui des élèves, 18 % en moyenne (CSRE, 2023, p. 315) mais recouvre toutefois une plus grande diversité de langues ne bénéficiant pas du même statut ni prestige (Calvet, 1999) que celles déclarées par le corps académique, français et anglais en tête<sup>14</sup>. Si la discrimination envers le personnel académique non germanophone n'est statistiquement pas plus élevée au IPS que dans le reste de la société, elle est toutefois sélective (en fonction de la/des langue.s en question). La mise en perspective de ces trois entrées différentes sur le milieu éducatif (personnel académique, futur.e.s enseignant.e.s et élèves) indique que plus le degré de formation est élevé, plus les langues du répertoire individuel sont prestigieuses.

---

<sup>10</sup> Le canton bilingue de Berne est la source principale de financement de cette institution.

<sup>11</sup> Il s'agit de l'organisation commune de tous les établissements de l'enseignement supérieur en Suisse.

<sup>12</sup> Le ZBE avait déjà été mandaté l'année précédente pour réaliser un sondage similaire auprès des étudiant.e.s IPS (Safi et al., 2022). La sélection des items et la formulation des questions du sondage auprès du personnel académique est le résultat d'un compromis entre, d'une part, les modèles statistiques de base utilisés par l'Office Fédéral de la Statistique suisse et le ZBE l'année précédente (pour des raisons de comparaison) et la prise en compte, d'autre part, de quelques remarques terminologiques (« langue.s première.s » à la place de « langue maternelle », la possibilité de mettre cette entrée au pluriel, etc.) formulées la responsable du projet ViVa Lang. Il n'a en revanche pas été possible de se départir de l'échelle originale d'autoévaluation des compétences (bonnes / moyennes / faibles) ni de nuancer la fréquence ou les interlocuteur.e.s, ni de systématiquement distinguer entre allemand et suisse-allemand (ci-après regroupées sous « allemand »).

<sup>13</sup> Les collègues sociologues à l'origine de cette enquête s'interrogent sur les raisons de cet apparent décalage.

<sup>14</sup> Les disciplines des deux langues étrangères enseignées au IPS, français et anglais, représentent un cas à part. Déclarer le français ou l'anglais comme L1 pour un.e professeur.e de FLE ou EFL est bienvenu.

En ce qui concerne les langues « apprises », par opposition à la première partie du questionnaire réservée aux L1, le français et l'anglais arrivent loin en tête des langues dont les compétences sont autoestimées assez bonnes. Les langues répertoriées dans cette deuxième partie du questionnaire sont utilisées principalement dans le cadre privé ainsi que pour les loisirs (Safi et al., 2022).

## 2.2 Valorisation didactique interne des ressources en langue.s

Inspiré par des travaux similaires menés en 2016 à l'Université de Hamburg (Schroedler, 2020), ViVa Lang s'attache à développer des stratégies institutionnelles pour la prise en compte de cette diversité linguistique du personnel dans sa gouvernance institutionnelle. La perspective sociologique de la gouvernementalité (Foucault, 2004) éclaire les politiques et les pratiques de gestion d'une autorité, en l'occurrence l'institution. Au niveau didactique, le projet explore des pistes concrètes des pratiques de valorisation de ces ressources. Il s'agit d'être cohérent avec les recommandations de la didactique des langues en matière de plurilinguisme. L'école publique n'est pas seule responsable de la mise en œuvre de ce qui est enseigné aux futur.e.s enseignant.e.s de langue.s. Nous estimons que la PHBern aussi a un devoir d'exemplarité en matière de gestion du bi/plurilinguisme.

Sous l'impulsion de ViVa Lang, un petit projet pilote dit « d'innovation » vient d'être accordé pour l'année académique 2024/25 sous l'intitulé : « Valorisation professionnelle des compétences personnelles en langue française » pour encourager l'enseignement académique en immersion en français<sup>15</sup>. Le français langue étrangère (FLE) étant une discipline obligatoire dans la formation IPS, n'importe quelle discipline et n'importe quel cours ou professeur.e.s peut participer. Quatre membres du personnel académique parmi ceux/celles ayant déclaré le français en tant que L1<sup>16</sup> se sont porté.e.s volontaires, dont trois de discipline non linguistique (DNL) : allemand<sup>17</sup>, mathématiques, sciences de l'éducation et arts plastiques. Le projet leur donne l'occasion de tester l'utilisation du français dans un contexte non plus privé mais professionnel en enseignant quelques séquences de leurs cours en français. La participation à ce projet est soutenue par la direction qui le reconnaît comme développement personnel et professionnel pour les participant.e.s au titre de l'année 2024/25.

Le dispositif d'accompagnement proposé est prévu en trois phases : avant, pendant, après<sup>18</sup>. Outre des lectures traitant de l'enseignement en immersion en DNL (Brohy, 2016) notamment selon le modèle des « îlots immersifs » (Freytag Lauer, 2019), des observations des séquences en immersion et un entretien des participant.e.s mené par la responsable de projet, le dispositif prévoit des temps d'échanges et de soutien entre pair.e.s : dans quelle mesure l'utilisation du français dans le domaine professionnel représente-t-elle un défi<sup>19</sup>? Quels sont les prérequis et les outils (choix du module, choix du groupe d'étudiant.e.s, type de contenus, longueur de la séquence, intensité de la présence du FLE, instruments linguistiques, réaction des étudiant.e.s, etc.) qui soutiennent ces pratiques profession-

<sup>15</sup> Et non pas « en anglais » comme cela est par ailleurs déjà le cas pour des raisons de stratégies d'internationalisation.

<sup>16</sup> Suite à la publication des résultats du sondage, un appel à participation a été lancé au sein du corps académique.

<sup>17</sup> En ce qui concerne les cours d'allemand, ce sont des séquences portant sur le plurilinguisme qui seront en immersion en français.

<sup>18</sup> Les cadres méthodologique et conceptuel vont s'étoffer dans les mois à venir. Il s'agit d'un travail en cours.

<sup>19</sup> Il est à noter que plusieurs collègues ayant pourtant déclaré le français comme L1 ont décliné en arguant ne pas se sentir capables « professionnellement » en français. Ces discours sincères, et souvent navrés, révèlent que le mythe du parfait bilingue (Grosjean, 1989) a la vie dure.

nelles ? L'enrichissement escompté pour les DNL et le personnel académique sont-ils au rendez-vous ? Autant de questions auxquelles le projet tentera d'apporter des éléments de réponse en vue d'une potentielle reconduction en 2025/26 ou d'un élargissement à d'autres collègues, moins familier.e.s avec la langue mais volontaires à participer. Alliant écologie des éléments de remédiation pour une formation FLE en souffrance au IPS (Robin, 2015) et développement d'une didactique immersive tertiaire tournée vers le champ de la professionnalisation, d'innovantes pratiques didactiques pourront peut-être se mettre en place de manière organique, c'est-à-dire en utilisant la diversité des ressources internes locales.

### 3. Exemple de pratique didactique : « Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten » ou le plurilinguisme des étudiant.e.s

Eine verhältnismäßig unkomplizierte Sichtbarmachung (Binander & Jessen 2020) und Valorisierung der Erst- und Familiensprachen an der PHBern bieten die beiden Bachelorarbeitsgruppen «Sprachenvielfalt als Ressource» (2021–2022) und «Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten<sup>20</sup>» (2022–2023), im Rahmen derer Studierende des IPS ihre Bachelorarbeiten redigieren (PHBern 2013). Um ihre Bachelorarbeit verfassen zu können, werden die Studierenden des IPS im Rahmen von Projektgruppen unterstützt, in die sie sich nach einem allgemeinen Informationsanlass über den Bachelorarbeitsprozess eintragen können (ebd.).

Bereits am Informationsanlass waren wir über die rege Teilnahme der Studierenden erstaunt. Im Anschluss an den Informationsanlass sind die Studierenden verpflichtet, sich mittels eines Motivationsschreibens für eine Gruppe zu bewerben. Wir verzeichneten mit über zwanzig eingegangenen Motivationsschreiben wesentlich mehr interessierte Studierende, als wir im Rahmen dieser Gruppe überhaupt betreuen konnten. Schließlich gingen neun Studierende ihre Bachelorarbeit zur entsprechenden Thematik an.

Die Tabelle 1 stellt die Studierenden und ihre Motivation für die Thematik dar:

Nr.	Name	Motivation für die Thematik
1	Claudia <sup>21</sup>	Italienisch als Erstsprache
2	Solange	Erstsprache Deutsch, aufgewachsen in Biel <sup>22</sup> mit vielen Sprachen
3	Aïra	Kurdisch und Türkisch als Erstsprachen

<sup>20</sup> Inspirierend bei der Namensgebung dieser Bachelorarbeitsgruppe boten die sprachvergleichenden Seiten der Französischgrammatik „mini-grammaire“ (Lovey & Grossenbacher, 2017) mit dem Titel "Viele Sprachen – viele Möglichkeiten", die über das Französische hinausweisen, indem sie aufzeigen, wie sich gewisse sprachliche Gegebenheiten in anderen Sprachen äussern.

<sup>21</sup> Um die Anonymität zu gewährleisten, erhalten alle Studierenden der beiden Bachelorarbeitsgruppen für diesen Artikel fiktive Vornamen, auf die Nennung eines Nachnamens wird verzichtet.

<sup>22</sup> Die Stadt Biel, eine eher kleinere Schweizerstadt im Kanton Bern, am Jurasüdfuss gelegen, ist bekannt für seine Zweisprachigkeit (Französisch-Deutsch) (Werlen, 2010, S. 9). Die Kommunikation unter Bieler:innen läuft meist nach dem Bieler Modell ab, in welchem diejenige Person, die das Gespräch eröffnet, auch gleich die Gesprächssprache festlegt. Aufgrund der Tendenz zur sprachlichen Anpassung kann schlussgefolgert werden, dass die beiden Sprachen Französisch und Deutsch in der Bevölkerung als gleichberechtigt wahrgenommen werden (Conrad, 2010, S. 36–37).

4	Lana	Erstsprache Deutsch, hat an FIBI <sup>23</sup> unterrichtet, in Schottland studiert und dort Gälisch gelernt
5	Stefan	Portugiesisch und Deutsch als Erstsprachen
6	Jaël	Erstsprache Deutsch, unterrichtet aktuell Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
7	Sophie	Erstsprachen Malayalam und Englisch
8	Samantha	Erstsprachen Italienisch und Spanisch
9	Yara	Freundin aus der Kindheit mit Erstsprache Italienisch

Tabelle 1: Die neun Studierenden der Bachelorarbeitsgruppe „Sprachenvielfalt als Ressource“ und ihre Motivation für die Thematik

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass fünf der neun Studierenden (in der Tabelle 1 grau hinterlegt) mindestens eine weitere Erst- oder Familiensprache als Deutsch als Motivation für die Partizipation in dieser Bachelorarbeitsgruppe angeben. Ihre Erstsprache-n und damit verbunden ihre Sprachbiografie ist dabei Ausgangspunkt für die Themenwahl ihrer Bachelorarbeit. Auch die übrigen vier Studierenden weisen eine sowohl sprachlich als auch kulturell sehr heterogene Biografie auf, zwei Studierende nennen als Bezugspunkt die zweisprachige Stadt Biel, in welcher ein Nebeneinander von Sprachen gelebt wird (Conrad, 2010, S. 37).

In der Folgegruppe „Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten<sup>24</sup>“ im darauffolgenden Studienjahr konnten mit sechs Studierenden nicht ansatzweise alle Interessent:innen in der Projektgruppe aufgenommen werden. Wir entschieden uns daher aufgrund der vorliegenden Motivationschreiben für folgende Auswahl:

Nr.	Name	Motivation für die Thematik
10	Cemile	Türkisch als Erstsprache
11	Tamara	Portugiesisch und Französisch als Erstsprachen
12	Sina	Unterrichtet aktuell im Kindergarten und beschäftigt sich mit Fragen zur Verwendung von Dialekt und Standardsprache
13	Mira	Portugiesisch als Erstsprache
14	Valentina	Mehrere Aufenthalte in Brasilien; Portugiesisch und Deutsch als Erstsprachen
15	Andrea	Aufgewachsen in Kanada und der CH; Deutsch und Englisch als Erstsprachen

Tabelle 2: Die sechs Studierenden der Bachelorarbeitsgruppe „Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten« und ihre Motivation für die Thematik

Auch in dieser Gruppe zeigt sich, dass sie besonders oft von Studierenden gewählt wird, die eine weitere oder andere Erst-, bzw. Familiensprache als Deutsch nennen (wiederum grau hinterlegt in Tabelle 2). Lediglich Sina aus dieser Gruppe weist eine eher monolinguale Sprachbiografie auf,

<sup>23</sup> Die Abkürzung FiBi steht für die *Filière Bilingue*, eine öffentliche Schule der Stadt Biel mit zweisprachigen Klassen (Stadt Biel. Ville de Bienne o.J.).

<sup>24</sup> Vgl. Fußnote 19.

beschäftigt sich nun aber in ihrer Kindergartenklasse verstärkt mit der diglossischen<sup>25</sup> (vgl. Seite 2 dieses Artikels) Situation in der Deutschschweiz.

Für diesen Artikel wurden die Motivationsschreiben der Studierenden einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100) unterzogen. Dabei kristallisierten sich sechs Hauptkategorien<sup>26</sup> heraus:

1	Negative Überzeugungen von Mehrsprachigkeit
2	Schwierigkeiten mit der Schulsprache
3	Prestige von Sprachen
4	Dazugehören-Wollen
5	Überforderung des Kindes
6	Verbot

Tabelle 3: Hauptkategorien im Kategoriensystem

Die Kategorien wurden in einem ersten Schritt induktiv am Material bestimmt, könnten aber teilweise auch deduktiv aus der Literatur abgeleitet werden. Im Folgenden wird deshalb für jede Kategorie ein exemplarisches Beispiel genauer beleuchtet und mit Forschungsliteratur verbunden.

### 3.1 Negative Überzeugungen von Mehrsprachigkeit und Schwierigkeiten mit der Schulsprache

«Als Kind wurde mir und meinen Eltern in der Mittelstufe (1./2. Klasse) oftmals von meiner Klassenlehrperson gesagt, dass ich aufgrund meiner Mehrsprachigkeit definitiv Schwierigkeiten im Deutsch, meiner Zweitsprache, haben würde. Solche Aussagen begleiten mich und auch andere Kinder bis heute noch, und ich frage mich oft, ob sich meine Leistungen sowie auch Einstellung zur Sprache Deutsch geändert hätten, wenn ich nicht mit solchen Aussagen konfrontiert worden wäre. Zudem überlege ich mir, was gewesen wäre, wenn die Lehrpersonen meine und die Mehrsprachigkeit anderer als positiven Einfluss gesehen hätte.»

Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben<sup>27</sup> von Cemile, Jahrgang 2001

Cemile hinterfragt die Überzeugungen – insbesondere von ihren Lehrpersonen – gegenüber Mehrsprachigkeit und die leider noch immer häufig damit verbundene Überzeugung, aufgrund dieser Mehrsprachigkeit habe man womöglich Schwierigkeiten in der deutschen Sprache (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 13). Die Bilingualität von Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird denn oft auch nur vordergründig als Ressource betrachtet, jedoch geht es viel eher um die Frage, ob die Familiensprache denn auch für den Erwerb von Deutschkenntnissen nützlich sei (ebd., S. 13). Gerade Kinder aus Familien türkischer Herkunft würden tendenziell oft erfahren, dass ihre Sprachkompetenzen eher als Behinderung, denn als Zusatzkompetenz betrachtet werden (ebd., S. 13).

<sup>25</sup> In formellen oder schriftlichen Situationen bedient man sich in der Deutschschweiz üblicherweise der hochdeutschen Sprache, in informellen bzw. mündlichen Situationen eher der Mundart oder des Dialekts (Grütz, 2018, S. 115; Widmer, 2004), wobei ich die Begriffe synonym verwende.

<sup>26</sup> Auf die induktiv am Material herausgearbeiteten Subkategorien kann an dieser Stelle nicht vertiefter eingegangen werden.

<sup>27</sup> Im Sinne der Authentizität werden die Ausschnitte aus den Motivationsschreiben unverändert übernommen.



Cemile scheint diese Überlegungen auch in Bezug zu setzen zu sich selbst und zu ihrer Rolle als Lehrperson, die ebenfalls mehrsprachige Kinder durch die Schule begleitet bzw. begleiten wird.

### 3.2 Prestige von Sprachen und Dazugehören-Wollen

Aïra stellt sich ähnliche Fragen wie Cemile und eröffnet mit ihrem Motivationsschreiben gleich mehrere Diskussionsfelder:

«Heute als Lehrperson frage ich mich, was es alles braucht, damit das Zugehörigkeitsgefühl zu einem bestimmten Staat entstehen kann und wie die Erstsprache eines Kindes auch im schulischen Kontext gesehen und wertgeschätzt werden kann. Wie kann der Unterricht auf Hinblick der Mehrsprachigkeit so gestaltet werden, dass das Problem des ungleichen Wertes der Sprachen optimiert werden kann?»

Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben von Aïra, Jahrgang 1998

So thematisiert sie das Zugehörigkeitsgefühl zu einem bestimmten Land, aber wirft auch die Frage nach dem Prestige von Sprachen auf. Ihre eigenen Erstsprachen – Kurdisch und Türkisch – erfahren im schweizerischen Bildungssystem nicht dieselbe Wertschätzung wie Englisch und Französisch, die schulisch gelernt werden. Eine deutsch-englische Mehrsprachigkeit wird hingegen kaum als problematisch bezeichnet (Fürstenau, 2011, S. 33), was mit dem Wert der entsprechenden Sprachen zusammenhängt. Krumm (2013) fasst diese Thematik etwas plakativ mit den Begriffen «Elite- vs. Armutsmehrsprachigkeit» zusammen. Unter «Armutsmehrsprachigkeit» werden sämtliche Sprachen verstanden, die im Bildungssystem eine Randexistenz führen, weil sie zwar geduldet, aber keineswegs wertgeschätzt werden (Krumm, 2013, S. 3).

### 3.3 Dazugehören-Wollen und Überforderung

Andrea erwähnt ein in ihrer Biografie wohl stark prägendes Ereignis als Motivation für die Thematik:

«Mit zwölf Jahren bin ich mit meiner Familie nach Kanada ausgewandert. Ich habe Erfahrungen mit dem Begegnen einer neuen Kultur und Sprache gemacht. Ich verstehe das Gefühl, etwas verloren zu sein und versuchen dazuzugehören. Der Anfang in einem neuen Land war nicht nur für mich, sondern auch für meine Eltern eine Herausforderung. Sich in einem neuen Schulsystem, einer neuen Sprache und Kultur zurechtzufinden ist nicht leicht.»

Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben von Andrea, Jahrgang 2000

Diese Gefühle des «Verloren-Seins» und «Dazugehören-Wollens» (Al-Kattib, 2010) stehen exemplarisch für mehrere Teilnehmenden unserer Bachelorarbeitsgruppen.

Aufgrund der Diglossie in der deutschsprachigen Schweiz wird Kindern mit einer anderen Erst- bzw. Familiensprache als Deutsch oft der sprachliche Zugang zusätzlich erschwert. Während in der Schule Hochdeutsch bzw. Standardsprache gesprochen wird, verständigen sich die Kinder bzw. Jugendlichen ausserhalb der Schule und in den Pausen auf Mundart bzw. Dialekt, was die sprachliche Integration zusätzlich erschweren kann.

### 3.4 Überforderung, Verbot und negative Überzeugungen von Mehrsprachigkeit

Auf diese Überforderung verweist auch Tamara in ihrem Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben:

«Bis zum Kindergarten habe ich zuhause portugiesisch und französisch gesprochen. Plötzlich kam die deutsche Sprache hinzu. Nicht nur Schweizerdeutsch, sondern auch das Hochdeutsch. Dies war gerade in den ersten Schuljahren eine ziemliche Überforderung. Trotzdem wurde mir immer wieder gesagt: «Viele Sprachen zu können, ist ein Vorteil.» Und trotz dieser Aussage, wurde mir oft verboten in meiner Sprache in der Schule zu sprechen. Den Vorteil wird mir aber erst jetzt, nach meiner Schulzeit bewusst und klar. Erst jetzt merke ich, dass ich vieles verbinden kann und mir das Erlernen einer neuen Sprache zum Teil erleichtert wird. Als Lehrperson einer 3./4. Klasse wird mir bewusst, dass es vielen SuS ähnlich wie mir geht. Viele sprechen zuhause eine andere Sprache, vielleicht sogar mehrere. An der PHBern habe ich aber leider noch zu wenig mitgekriegt, wie man diese Mehrsprachigkeit gewinnbringend im Unterricht einsetzen kann. Was wünschen sich mehrsprachige SuS, die die deutsche Sprache erlernen? Was habe ich mir damals gewünscht?»

Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben von Tamara, Jahrgang 1999

Weiter erwähnt Tamara das Verbot, die eigene Erstsprache in der Schule zu verwenden – ein starkes Indiz für eine Armutsmehrsprachigkeit (Krumm, 2013, S. 3).

Tamara stellt weiter konkrete Überlegungen an, was sich institutionell ändern könnte oder ändern müsste, um Mehrsprachigkeit gewinnbringend(er) im Unterricht einzusetzen.

Ein klares Verbot von Sprachverboten an Schulen wäre ein politisch längst überfälliges Zeichen, wenn sich in der Haltung der Akteur:innen etwas ändern soll (ebd., S. 15).

### 3.5 Quo vadis?

Die Ausschnitte zeigen allesamt, dass ihre geplante Bachelorarbeiten<sup>28</sup> es den Studierenden ermöglichen, ihre eigene Mehrsprachigkeit im Rahmen ihrer (akademischen) Ausbildung – oft erstmals bewusst – zu thematisieren und gegebenenfalls sogar zu valorisieren.

Individuelle Mehrsprachigkeit ist ein Potenzial (Fürstenau, 2011, S. 34). Damit sich dieses Potenzial entfalten kann, ist es immens wichtig, dass sich der multilinguale Habitus im Bewusstsein sämtlicher Bildungsakteur:innen – einschließlich Politiker:innen – gegenüber dem monolingualen Habitus (Gogolin 1994) durchsetzt und dass der bisher stark auf die Schule gerichtete Forschungsdiskurs sich sowohl auf den vorschulischen Bereich als auch auf den universitären Kontext ausweitet (Hu, 2016, S. 14), wie dies im Projekt «Viva Lang» vorgeschlagen wird.

Die Lehrer:innenbildung kann stark zu einer veränderten Perspektive auf Mehrsprachigkeit beitragen (Krumm, 2013, S. 14-15). Hierzu müssen aber die mehrsprachigen Potenziale angehender Lehrpersonen genutzt, wertgeschätzt und diskutiert werden. Dafür braucht es Zeit und Raum – die hier vorgestellten Bachelorarbeitsgruppen sind lediglich ein möglicher Anfang und könnten bei der

---

<sup>28</sup> Aus diesen Motivationsschreiben ergaben sich die verschiedensten Projekte und Themenbereiche. Während Aïra mit ihrer Klasse eine Unterrichtseinheit zu Sprachenporträts durchführte (Krumm 2010), plant Andrea eine Arbeit zum Umgang mit Gebärdensprache. Während wir diesen Artikel fertigstellen, sammelt Tamara Daten in einer Dorfschule in Brasilien für eine ethnografische Studie und Cemile initiiert eine Zusammenarbeit mit einer Lehrperson für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) an ihrer Klasse, die sie im Rahmen der Bachelorarbeit dokumentiert.

Etablierung eines gesamtsprachencurricularen Ansatzes (Hufeisen, 2011) bzw. eines integrierten Herkunftssprachenunterrichts (Zingg, 2023) Inspiration bieten.

#### 4. Conclusion

Mit dem Artikel haben wir versucht, aufzuzeigen, wie sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die institutionellen Praktiken auswirkt bzw. auswirken könnte (Berthele, 2016) und inwiefern sich daraus institutionelle Maßnahmen in Bezug auf die Verwendung von Sprachen in der Ausbildung angehender Lehrpersonen ableiten lassen.

S'il ne manque pas d'études sociodidactiques ni de pistes concrètes en ce qui concerne les milieux de l'éducation scolaire, le milieu académique qui les produit manque, quant à lui, de modèles de fonctionnement non-monolingues. Visibiliser, et plus concrètement encore, valoriser les plurilinguismes individuels au niveau tertiaire constitue une innovation. Au-delà des stratégies plus classiques (et désormais quasi conventionnelles) d'internationalisation et d'inclusion, il pourrait être intéressant pour une institution de se profiler. L'importance au sein des institutions de « déconstruire une vision naïve et coupable du bilinguisme » (Robin, 2024) doit s'accompagner de pratiques exemplaires. Proposer une double entrée sur la gestion institutionnelle du plurilinguisme à la PHBern, via le niveau du personnel académique et celui des étudiant.e.s de cette institution, permet de mettre au jour les incohérences entre une diversité linguistique valorisée en théorie mais encore trop peu en pratique.

La problématique et les initiatives présentées dans cette contribution ne sont toutefois pas représentatives d'une volonté ou d'une politique institutionnelle établie mais le fruit de projets pilotes portés à titre exploratoire par des chercheuses isolées. Les pistes didactiques explorées sont autant de tâtonnements que d'incitation au développement futur d'une gouvernance institutionnelle qui conscientise et valorise les bi/plurilinguismes individuels déjà-là.

#### Liste de références

- Al-Kattib, J. (2010). Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch [online]. *Der Standard*, consulté le 11 mai 2023, à partir de <https://www.derstandard.at/story/1263706299751/sprachen-je-mehr-sprachen-du-sprichst-desto-mehr-bist-du-mensch>.
- Berthele, R. (2016). Demography vs. Legitimacy: Current Issues in Swiss Language Policy. *Cahiers de l'ILSL*, 48, 27–51.
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Editions Textuel.
- Brohy, C. (2016). Enseignement bi-plurilingue et immersion. En C. Blons-Pierre & P. Banon (dir.), *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle* (p. 161–183). Bruxelles : Peter Lang.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123–124, 365–372. À partir de <https://doi.org/10.3917/ela.123.0365>.

- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). (2023). L'éducation en Suisse - rapport 2023, consulté le 26 mai 2023, à partir de <https://www.skbf-csre.ch/fr/rapport-sur-leducation/rapport-education/>.
- Conrad, S.-J. (2010). Wie redet man in Biel? In S.-J. Conrad & D. Elmiger (Hrsg.), *Leben und Reden in Biel / Bienne. Kommunikation in einer zweisprachigen Stadt. Vivre et communiquer dans une ville bilingue. Une expérience biennoise* (S. 31–52). Tübingen: Narr Verlag.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977–1978*. Paris : Editions du Seuil.
- Freytag Lauer, A. (2019). Les documents dans les îlots immersifs : authenticité et authentification. *Revue TDFLE 74*, consulté le 26 mai 2023, à partir de <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-74/211-les-documents-dans-les-ilots-immersifs-authenticite-et-authentification>.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007). Situation de la langue française dans une Suisse aux quatre langues : paradoxes entre son statut, ses représentations et son enseignement, *Revue japonaise de didactique du français, Études francophones*, 2, 75–78.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
- Grütz, D. (2018). Diglossie in der Deutschschweiz. Standardsprache versus Mundart – ein Problem in der Schule? In A. Ballis & N. Hodaie (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft* (S. 113–132). Berlin, München, Boston: Walter de Gruyter.
- Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 10–14). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *«Vieles ist sehr ähnlich». Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Idiazabal, I., Dolz, J. (2013). *Diversidad lingüística y formación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- International Office (2022). Internationalisierungsstrategie der PHBern, consulté le 23 mai 2023, à partir de <https://de-media.eyo.net/eyo-live-de/raw/upload/v1649336894/TMhssnJdgTVS9S5J60N0en7AKSTKxa9V7yvrVziBNAqIoxDJDgRkvyMWBRvQOPdEaR2vL1sQLPMJ6NMrJZwOPVGOaVICg2imRR8zTo6glDODRxaLct4KDlctANGTJYFz5Vqvage9OpBdE3TzgTOY2OrvcNCGYwpqYTXiMEoucuz1bKgWmpomTGBjUn6nbgEq9/Internationalisierungsstrategie.pdf>.
- Krumm, H. J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief*, 61, 16–24.
- Krumm, H.-J. (2013). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen, consulté le 5 avril 2023, à partir de [http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm\\_Elite\\_oder\\_Armutsmehrsprachigkeit.pdf](http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm_Elite_oder_Armutsmehrsprachigkeit.pdf).

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Lovey, G., & Grossenbacher, B. (2022). *Mini-grammaire. Einblicke in die Grammatik der französischen Sprache*. Bern: Schulverlag plus.
- Mecheril, P., & Klingler, B. (2021). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkung, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machild (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum?* Bielefeld: Transcript.
- Pädagogische Hochschule PHBern (2013). Studienplan Primarstufe, consulté le 23 mai 2023, à partir de <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/lehrveranstaltungen>.
- Robin, J. (2015). "Ils aiment pas le français". Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité. Bruxelles : Peter Lang.
- Robin, J. (2024, à paraître). De l'habitus monolingue des institutions scolaires en contexte plurilingue : l'exemple de la formation bilingue des enseignant.es à Bern. En K. Ben Abdallah (dir.), *Education en perspective : contextes politiques, linguistiques et culturels*. Bruxelles : Peter Lang.
- Safi, N. (2022). *Mehrsprachigkeit am IPS. Befragung der Dozierenden (Interner Ergebnis-Report)*. Bern: PHBern, Zentrum für Bildungsevaluation.
- Safi, N., Schönbächler, M.-T., & Blum, D. (2022). *Studierende des IPS. Ergebnisse aus der Befragung 2022 (Interner Bericht)*. Bern: PHBern, Zentrum für Bildungsevaluation.
- Schroedler, T. (2020). Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 259–265). Wiesbaden: Springer VS.
- Stadt Biel. Ville de Bienne (n.d.). *Beschreibung der Filière Bilingue*, consulté le 10 mai 2023, à partir de <https://www.biel-bienne.ch/de/filiere-bilingue.html/2053>.
- Swissuniversities (2020). *Stratégie 2021–2024 de la Chambre des hautes écoles pédagogiques*, consulté le 23 mai 2023, à partir de [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Strategie\\_2021-2024\\_200604\\_f.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Strategie_2021-2024_200604_f.pdf).
- Veillette, J., & Gohard-Radenkovic, A. (2012). Parcours d'intégration "à géométrie variable" d'étrangers en milieux plurilingues : le cas du Canton de Fribourg (Suisse). En H. Leclercq & H. Adami (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (S. 89–133). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Werlen, I. (2010). *Portrait der Stadt und des Projekts*. In S.-J. Conrad & D. Elmiger (Hrsg.), *Leben und Reden in Biel / Bienne. Kommunikation in einer zweisprachigen Stadt. Vivre et communiquer dans une ville bilingue. Une expérience biennoise* (S. 9–20). Tübingen : Narr Verlag.
- Widmer, J. (2004). *Langues nationales et identités collectives. Le cas de la Suisse*. Paris : L'Harmattan.
- Zingg, I. (2023). *Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht: Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung*. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 18–22, à partir de <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.272>.