

"Faites ce que je dis, pas ce que je fais": les institutions de formation ont-elles un devoir d'exemplarité en matière de politique linguistique?

Simone Ganguillet

Jésabel Robin

PHBern

Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Schweiz

simone.ganguillet@phbern.ch

ORCID: 0000-0002-3210-6454

jesabel.robin@phbern.ch

ORCID: 0000-0003-3662-0896

Are teacher training institutions obliged to ensure coherence between the content they teach – particularly in language didactics – and the practices they apply at the tertiary level? Is there a duty to set an example in the field of language policy?

This bilingual article seamlessly integrates form and content, exploring the role of language policy in the governance strategies of tertiary teacher education institutions in Switzerland, with a particular focus on the German-speaking University of Teacher Education Bern (PHBern). Two internal language didactics projects illustrate specific approaches to enhance individual multilingualism: "ViVa Lang", which aims to make the linguistic resources of academic staff more visible, and different bachelor thesis groups, that foster multilingualism among students.

However, between officially approved theoretical goals and their didactic implementation, these projects encounter structural challenges – most notably, the entrenched monolingual habitus of teacher education programs.

Sind die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dazu verpflichtet, eine Verbindung zwischen den vermittelten Ausbildungsinhalten – insbesondere im Bereich der Sprachdidaktik – und ihrer eigenen Praxis auf der Tertiärstufe herzustellen? Besteht im Bereich der Sprachenpolitik eine Verantwortung zur Vorbildfunktion?

Dieser zweisprachige Artikel beleuchtet die Rolle der Sprachenpolitik in den Governance-Strategien tertiärer Lehrer:innenbildungsinstitutionen in der Schweiz. Im Fokus steht dabei die deutschsprachige Pädagogische Hochschule Bern (PHBern). Zwei interne Sprachdidaktikprojekte zeigen konkrete Wege auf, wie die Aufwertung der individuellen Mehrsprachigkeit umgesetzt werden könnte: "ViVa Lang", das auf die Visibilisierung der Sprachressourcen des akademischen Personals ausgerichtet ist, und verschiedene Bachelorarbeitsgruppen, die die (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit der Studierenden aufwerten. Doch zwischen den theoretisch anerkannten Zielen und ihrer didaktischen Umsetzung treffen diese Projekte auf strukturelle Hürden – und insbesondere auf die monolinguale Prägung der Ausbildungspraxis.

Keywords:

institutional and daily multilingualism, linguistic diversity, immersive teaching, language didactics, teacher training, bilingual teaching.

Mots-clés:

plurilinguisme institutionnel et familial, diversité linguistique, enseignement immersif, didactique des langues, formation des enseignant.e.s, enseignement bilingue.

Stichwörter:

institutionelle und lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Sprachenvielfalt, immersiver Unterricht, Sprachdidaktik, Lehrpersonenausbildung, zweisprachiger Unterricht.

1. Des pratiques tertiaires exemplaires?

S'il ne manque pas d'études sociodidactiques ni de pistes didactiques concrètes pour la valorisation du plurilinguisme en milieu scolaire, le milieu académique qui les produit manque, quant à lui, de modèles de fonctionnement non-monolingues (Robin & Ganguillet 2023: 44).

On ne compte plus les recommandations politiques et didactiques en faveur de la prise en compte des plurilinguismes individuels. Que ce soient les récents documents du Conseil de l'Europe (2022) ou les stratégies avancées par l'organisation faitière des institutions tertiaires suisses *swissuniversities*¹, tous vont dans cette direction:

Les hautes écoles (...) veillent au développement des structures organisationnelles et, ce faisant, tiennent compte de la diversité des étudiant.e.s et des collaborateur.trice.s (*swissuniversities* 2020: 5).

En didactique des langues, l'intérêt pour les apprentissages de la prise en compte des répertoires plurilingues des élèves est depuis longtemps établi. Ainsi un passage de la didactique des langues vers l'avènement au début du siècle de la didactique du plurilinguisme a marqué un tournant (Zarate et al. 2008; Alao et al. 2008). Quant aux pratiques pour la Suisse, la littérature à destination des enseignant.e.s regorge d'exemples, comme en témoignent, entre autres, les publications de la revue *Babylonia*. Sans qu'elles n'en deviennent pour autant dogmatiques selon une "nouvelle idéologie dominante" (Maurer 2011), les pratiques de formation sensibles aux enjeux du plurilinguisme (*Sprachsensibler Unterricht*) font aujourd'hui partie des réflexions sociolinguistiques qui accompagnent les formations *en* et *par* les langues (Ganguillet, Robin & Zingg 2024) aux niveaux scolaire et tertiaire. Les recommandations de la didactique des langues s'adressent ainsi aussi bien aux institutions scolaires que tertiaires et c'est ainsi que se pose la question du devoir d'exemplarité des institutions tertiaires. On peut, certes, défendre l'idée de contrer l'habitus monolingue (Gogolin 1994) par des pratiques exemplaires (Robin 2024a), mais dans les faits, il n'est écrit nulle part qu'il doit forcément y avoir cohérence entre, d'une part, les enseignements délivrés aux futur.e.s enseignant.e.s en vue de pratiques scolaires valorisant la diversité et, d'autre part, les pratiques tertiaires de l'institution délivrant ces enseignements.

La perspective sociologique de la gouvernementalité (Foucault 2004) éclaire les politiques et les pratiques de gestion d'une autorité, en l'occurrence l'institution. Le concept éclaire les stratégies de l'autorité (ici institutionnelle) pour exercer une forme de pouvoir (ici l'opportunité de mettre en pratique la valorisation de

¹ Il s'agit de l'organisation commune de tous les établissements de l'enseignement supérieur en Suisse.

la diversité). Comme tout milieu social, les universités aussi sont des lieux de (re-)production des injustices sociales (Mecheril & Kringler 2021). En ce sens, la maîtrise de la langue d'une institution, et donc d'une importante partie de ses codes, détermine en partie la réussite au sein de cette institution. 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: 315), que dire de la proportion de personnes issues de la migration² parmi le corps académique (enseignant.e du niveau tertiaire)? Leur intégration (ou non) sur la scène tertiaire est-elle un élément lié à des pratiques discriminatoires ou glottophobiques (Blanchet 2016) en milieu académique?

On sait que les institutions de formation jouent un rôle de modèle dans l'utilisation des ressources internes et que le potentiel plurilingue est un atout pour la gouvernance d'une institution (Schroedler 2020). De plus, des recommandations sur la gestion du plurilinguisme en entreprise ont déjà été avancées (Coray & Duch ne 2017). Plusieurs pistes concrètes peuvent notamment éclairer les institutions de formation des enseignant.e.s:

- sondages réguliers et systématiques du personnel pour en connaitre les langues;
- mention explicite du bi/plurilinguisme comme avantage dans les procédures de recrutement, en particulier dans les postes clés;
- concept institutionnel écrit de politique linguistique et poste de coordination;
- mandats ou encouragements de la recherche pluridisciplinaire portant sur les plurilinguismes individuels.

Bien qu'il y ait un manque de représentativité de la diversité chez les enseignant.e.s, en comparaison avec leurs élèves, les enseignant.e.s ont un rôle de modèle pour les élèves (Bauer & Akkari 2016). Une étude canadienne a même avancé que les enseignant.e.s issu.e.s la migration présentent généralement plus d'empathie et de flexibilité envers la diversité culturelle des élèves que ceux-celles non issu.e.s de la migration (Duchesne et al. 2019). Les formateurs/formatrices responsables des formations tertiaires d'enseignant.e.s joueraient-iels aussi un rôle de modèle pour leurs étudiant.e.s/futur.e.s enseignant.e.s? Les formateurs/formatrices issu.e.s de la migration présenteraient-iels aussi d'avantage d'empathie et de flexibilité envers la diversité culturelle des étudiant.e.s/futur.e.s enseignant.e.s? Y-a-t-il des formateurs/formatrices issu.e.s de la migration au sein du corps académique? Pour tenter de répondre à ces questions, cette contribution bilingue se penche

² Cela vaut pour la migration tant internationale qu'intranationale (entre les différentes régions linguistiques suisses).

à titre exemplaire sur les pratiques de gestion du bi/plurilinguisme des individus au sein de la *Pädagogische Hochschule Bern (PHBern)*, haute école en charge des formations³ initiales et continues des enseignant.e.s du canton de Berne et qui compte plus de mille employé.e.s et plusieurs milliers d'étudiant.e.s. La première partie de l'article s'intéresse, en français, aux formateurs/formatrices de cette institution alémanique. La deuxième partie se penche, en allemand, sur ses étudiant.e.s. Chacune dévoile un exemple concret de pratiques de gestion issue de l'autorité institutionnelle. L'implication directe des autrices dans les projets décrits permet un double regard: celui de personnes internes à l'institution et celui de chercheuses revendiquant une posture d'engagement *dans et sur* le terrain (Robin 2024b).

2. ViVa Lang ou le plurilinguisme du personnel académique

Le projet interne "Visibilisation et valorisation des langues en présence à la PHBern" (ViVa Lang) part de l'hypothèse que se positionner professionnellement sur la scène académique d'une institution autodéclarée monolingue masque les diversités linguistiques individuelles des employé.e.s. Partant sur un double processus de naturalisation d'un monolingue institutionnel et d'invisibilisation des plurilinguismes individuels, le projet veut mettre en lumière les ressources en langues des employé.e.s. ViVa Lang explore les pistes concrètes de valorisation de ces ressources internes et questionne la prise en compte de la diversité du personnel dans la gouvernance institutionnelle.

ViVa Lang est ancré à l'institut de formation initiale au métier d'enseignant.e du primaire (IPS) de la PHBern. Pour un peu plus de mille étudiant.e.s, cet institut compte environ 120 membres du personnel académique, détenteurs/détenrices pour moitié environ d'un diplôme de Master, pour moitié d'un diplôme de doctorat⁴. Méthodologiquement, le projet propose une écologie de l'intervention didactique, c'est-à-dire une réflexion sur l'utilisation de ressources déjà-là pour répondre organiquement aux problèmes / défis du terrain institutionnel.

2.1 Visibiliser les ressources internes

Inspiré par des travaux similaires menés en 2016 à l'Université de Hambourg (Schroedler 2020), et selon l'adage "knowledge is power", ViVa Lang a tout d'abord répertorié les ressources en langues internes à l'institut IPS. Sur fond de stratégie institutionnelle d'internationalisation (International Office 2022), de politique cantonale en faveur du bilinguisme cantonal allemand-français⁵ et de recommandation fédérale de swissuniversities en faveur de la promotion de la

³ Une institution tricantonale, regroupant la partie francophone du canton (BE) ainsi que les cantons du Jura (JU) et de Neuchâtel (NE) est en charge des formations en français : la HEP-BEJUNE.

⁴ Nécessaire à un poste de professeur.e dans les universités alémaniques, l'habilitation est extrêmement rare dans les hautes écoles pédagogiques.

⁵ Le canton bilingue allemand-français de Berne est la source principale de financement de la PHBern.

diversité au sein du personnel des institutions tertiaires, le projet a lancé en novembre 2022 un sondage anonyme afin de répertorier les ressources en langue(s) du personnel. Déjà mandaté l'année précédente pour réaliser un sondage similaire auprès des étudiant.e.s IPS (Safi et al. 2022), le *Zentrum für Bildungsevaluation* (ZBE) a mis au point le questionnaire auquel 90 membres du corps académique IPS ont participé, c'est-à-dire plus de 60%. La synthèse des résultats effectuée par ZBE montre que:

- 12% déclarent ne pas avoir l'allemand/le suisse allemand pour langue première (L1)
- 19% déclarent avoir l'allemand/le suisse allemand en combinaison avec une autre langue pour L1 (Safi 2022)

C'est le français d'abord, puis l'anglais, qui sont arrivés en tête des langues dites étrangères. En ce qui concerne les langues "appries" (par opposition aux L1), le français et l'anglais arrivent loin en tête des langues dont les compétences sont autoestim es assez bonnes. Les langues répertoriées dans la cette deuxième partie du questionnaire sont utilisées principalement dans le cadre privé ainsi que pour les loisirs (Safi et al. 2022).   l'exception d'occasionnelles lectures scientifiques en anglais et des professeur.e.s spécialisé.e.s dans les langues, l'allemand est déclaré comme étant l'exclusive langue de travail du personnel académique.

Le personnel académique est composé d'environ 7% de nationalités étrangères, dont environ la moitié issue des deux pays germanophones voisins, soit moins de 4% de nationalités étrangères issues de pays non-germanophones (employé.e.s pour la plupart pour les disciplines de langues étrangères). En comparaison aux 50% environ de nationalités étrangères annoncés à l'université de Berne⁶, on constate que cet institut de la PHBern est relativement homogène et monolingue: peu d'étranger.e.s et peu de non germanophones travaillent dans cet environnement professionnel. De même, environ 50% des élèves du canton de Berne ont une autre L1 que l'allemand (Canton de Berne 2023: 20) et les statistiques précédemment relevées auprès des étudiant.e.s de cet institut renforce l'idée qu'il y a une plus grande diversité linguistique parmi les élèves que parmi les futur.e.s enseignant.e.s et, en miroir, parmi les futur.e.s enseignant.e.s que parmi le personnel académique:

Les enseignant.e.s sont plutôt le reflet de l'origine sociale de leurs propres élèves et se rapprochent plus (...) en termes d'origine sociale, de la moyenne de la population en générale que de la moyenne des personnes diplômées d'une haute  cole. (CSRE 2023: 314).

⁶ Site de l'administration centrale de l'université : https://www.unibe.ch/university/organization/executive_board_and_central_administration/vice_rectorate_international_and_academic_careers/unibe_international/index_eng.html (consulté le 14.03.2025)

Toutes les langues ne bénéficient pas du même statut ni du même prestige (Calvet 1999) et les asymétries entre élèves, enseignant.e.s et personnel académique sont importantes aussi bien en termes de quantité (près de 50% ne possédant la langue des institutions éducatives comme première langue au niveau des élèves et alors que ce cela est absolument marginal au niveau du personnel académique IPS) qu'en termes de qualité (langues de la migration peu valorisées sur le marché du travail pour les élèves⁷ et langues nationales et/ou anglais, c'est-à-dire des langues associées à un certain prestige et très valorisées sur le marché de l'emploi concernant le personnel IPS). Il y a ainsi de véritables inégalités linguistiques dans le domaine de l'éducation. S'il existe bien évidemment aussi dans les répertoires des élèves des langues qui jouissent d'un certain prestige dont les langues nationales et l'anglais, statistiquement, 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 rares et prestigieuses

2.2 Valoriser les ressources internes

Alliant écologie des éléments et remédiation pour une formation FLE en souffrance (Robin 2015)⁸, ViVa Lang propose une mise en pratique concrète de la valorisation des ressources en langue du personnel via le canal dit "d'innovation" (Innovationspool). Pour l'année 2024/25, la Recherche-Action-Formation (Robin 2019) intitulée "Valorisation professionnel-le des compétences personnelles en langue française" encourage l'enseignement académique en immersion en français. Dans quelle mesure l'utilisation du français dans le domaine professionnel représente-t-elle un défi pour ces professeur.e.s familier.e.s de la langue⁹? Quels sont les prérequis et les outils (niveau de langue, choix du module, choix du groupe d'étudiant.e.s, type de contenus, longueur de la séquence, scaffolding linguistique, etc.) qui soutiennent ces pratiques?

En accord avec le service juridique, ces séquences peuvent être mises en place dans n'importe quel cours IPS puisque le FLE est une discipline obligatoire (ce qui signifie que les étudiant.e.s ont forcément tous et toutes les compétences en langue nécessaires au suivi de la séquence immersive) et tant que la langue n'impacte pas l'évaluation. Quatre professeur.e.s¹⁰ se sont porté.e.s volontaires,

⁷ En tête viennent différentes langues africaines, le portugais et l'albanais (Canton de Berne 2023: 20)

⁸ Le français (langue étrangère donc) étant en miroir la discipline la moins appréciée des élèves bernois (Ganguillet 2011).

⁹ On pense au distinguo entre les compétences en langue interpersonnelles (BICS) et les compétences en langue académique (CALP).

¹⁰ Suite à la publication des résultats du sondage, un appel à participation a été lancé au sein du corps académique.

dans les disciplines allemand¹¹, mathématiques, sciences de l'éducation et arts plastiques. ViVa Lang leur donne l'opportunité de tester l'utilisation du français en contexte professionnel. La participation au projet des formateurs/formatrices est reconnue au titre du développement personnel et professionnel. Le dispositif d'accompagnement se présente en trois phases: avant, pendant, après. Outre des lectures traitant de l'enseignement en immersion (Brohy 2016) notamment selon le modèle des " lots immersifs" (Freytag Lauer 2019), des observations des séquences en immersion, le dispositif prévoit des temps d'échanges et de soutien entre pair.e.s.

  ce stade du projet encore en cours, tout semble indiquer des résultats remarquables. Diversifier les langues d'enseignement participe de la naturalisation de la diversité linguistique au niveau tertiaire. Même les collègues qui s'autod signent bilingues ont éprouvé de l'appréhension avant d'enseigner de petites séquences de leur cours en français. Une préparation linguistique (scaffolding) a été nécessaire aussi bien pour eux/elles que les étudiant.e.s (ex: glossaire, chunks, etc.) en vue du bon fonctionnement de la séquence immersive. Leur propre enthousiasme à enseigner ces séquences est déterminant et confirme l'influence des représentations positives des enseignant.e.s sur leur enseignement. Plus surprenant, en revanche, l'utilisation de la langue en dehors de la mal-aimée discipline FLE, est saluée par les étudiant.e.s. L'accueil enthousiaste réservé à ces séquences immersives est tout-à-fait inattendu. Ces séquences sont vécues comme ludiques justement parce qu'elles ne présentent aucun enjeu d'évaluation linguistique.

Le travail en collaboration entre didactique des langues et didacticien.ne.s d'autres disciplines fait particulièrement sens lorsque la réflexion se penche sur les différences étymologiques en mathématiques: "triangle" en français se construit comme "Dreieck" en allemand. En revanche le français a recours au grec ancien "gone" au-delà de trois angles (ex: *pentagone*, *octogone*, etc.) alors que l'allemand continue la logique quatre angles "Viereck", cinq angles, etc. L'enrichissement est mutuel pour les contenus disciplinaires (langues, mathématiques) et pour les didacticien.ne.s qui se trouvent en situation de formation continue dans leur discipline.

Ce qui ressort également de ce travail en cours, c'est l'importance accordée par les formateurs et formatrices au sens de cet enseignement immersif dans le cadre plus global de leur module et au choix du moment de cet enseignement. Ainsi une séquence immersive en arts plastiques au sujet des œuvres surréalistes du cycle "La trahison des images" du peintre francophone René Magritte intitulée "Ceci n'est pas une leçon de français" est particulièrement bienvenue. De même en science de l'éducation, intégrer parmi une série

¹¹ La formation en allemand comporte des séquences sur le plurilinguisme et se prête parfaitement à l'immersion.

d'ateliers traitant de la diversité sous différents aspects, un atelier immersif traitant de la diversité linguistique des élèves semble tout-à-fait pertinent.

L'institution se trompe toutefois sur les interprétations à donner à ces résultats positifs comme en témoigne l'exemple concret de gouvernementalité suivant. Non seulement, la prolongation d'un an du projet pour l'année 2025/26 n'a pas été accordée, mais pire, les arguments qui accompagnent cette décision sont fallacieux: ce n'est pas parce que l'enseignement immersif fonctionne dans le cadre de ce projet que le projet n'a plus raison d'être. Savoir parler une langue ne signifie pas savoir enseigner dans cette langue. La terminologie spécifique à chaque domaine disciplinaire ne fait pas partie du vocabulaire quotidien aussi la préparation à l'enseignement en immersif est-elle nécessaire aussi bien pour les formateurs.formatrices eux.elles-mêmes que pour les étudiant.es. Chunks, glossaires, etc. sont utiles pour la confiance en soi, les formateurs.formatrices pourtant familier.es du français ayant témoigné de fortes appréhensions avant l'expérience. La présence de ressources en langue ne signifie ainsi pas que le transfert vers l'enseignement immersif est automatique et contredit l'argument avancé pour ne pas reconduire l'expérience et pour ne pas valider non plus une expérience similaire avec l'anglais (2e ressource en présence) pour l'année 2025/26. Ce dont témoigne le projet, c'est que sans le soutien du projet et l'encouragement des pair.es, l'enseignement immersif n'a pas lieu au niveau tertiaire. Les retours ont pourtant été aussi positifs pour les formateur.formatrices à qui cette expérience a donné une satisfaction personnelle autant que de réflexions professionnelles sur leur discipline. Sans motivation ni structure d'accompagnement, il n'y aura pas de continuités. Dès lors, fi de toute professionnalisation, fi des dispositifs d'accompagnement, n'importe quel francophile peut enseigner en langue française et l'institution tombe précisément dans les travers contre lesquels ViVa Lang se proposait d'intervenir.

3. Le plurilinguisme des étudiant.e.s

Eine verhältnismässig unkomplizierte Sichtbarmachung (Binanzer & Jessen 2020) und Valorisierung der Erst- und Familiensprachen der Studierenden an der PHBern boten die insgesamt drei Bachelorarbeitsgruppen "Sprachenvielfalt als Ressource" (2021-2022), "Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten"¹² (2022-2023) und "Enseignement bilingue" (2024-2025), im Rahmen derer Studierende des IPS ihre Bachelorarbeiten redigierten¹³ (PHBern

¹² 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.

¹³ Ebenfalls sichtbar gemacht wurden die Erstsprachen der Studierenden im Rahmen eines Leistungsnachweises zum Modul Mehrsprachigkeit (vgl. Mathier & Ganguillet 2024), das jedoch

2013). Um ihre Bachelorarbeit verfassen zu können, werden die Studierenden des IPS im Rahmen von Projektgruppen unterstützt, für die sie sich nach einem allgemeinen Informationsanlass über den Bachelorarbeitsprozess mittels Motivationsschreiben bewerben können (ebd.).

Bereits am Informationsanlass waren wir über die rege Teilnahme der Studierenden erstaunt.

Wir verzeichneten mit über zwanzig eingegangenen Motivationsschreiben in den beiden ersten Projektjahren wesentlich mehr Studierende, als wir im Rahmen dieser Gruppen überhaupt betreuen konnten. Schließlich gingen im ersten Jahr (2021-2022) neun Studierende (Nr. 1-9 in Tabelle 1) ihre Bachelorarbeit zur entsprechenden Thematik an; im Folgejahr (2022-2023) waren es sechs Studierende, die in die Gruppe aufgenommen wurden (Nr. 10-15 in Tabelle 1).

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

Nr.	Name	Motivation für die Thematik
1	Claudia ¹⁴	Italienisch als Erstsprache
2	Solange	Erstsprache Deutsch, aufgewachsen in Biel ¹⁵ mit vielen Sprachen
3	Aira	Kurdisch und Türkisch als Erstsprachen
4	Lana	Erstsprache Deutsch, hat an der FIBI ¹⁶ unterrichtet, in Schottland studiert und dort G�lisch gelernt
5	Stefan	Portugiesisch und Deutsch als Erstsprachen
6	Ja�l	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

seit der Einführung des neuen Studienplans am IPS der PHBern (gültig seit dem Herbstsemester 2023) nicht mehr angeboten wird.

¹⁴ Um die Anonymität zu gewährleisten, erhalten alle Studierenden der beiden Bachelorarbeitsgruppen für diesen Artikel fiktive Vornamen, auf die Nennung eines Nachnamens wird verzichtet.

¹⁵ Die Stadt Biel, eine mittelgrosse Schweizer Stadt im Kanton Bern, am Jurasüdfuss gelegen, ist bekannt für seine Zweisprachigkeit (Französisch-Deutsch) (Werlen 2010: 9). Die Kommunikation unter Bieler:innen läuft meist nach dem Bieler Modell ab, in welchem diejenige Person, die das Gespräch eröffnet, auch gleich die Gespr chssprache 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: 36-37).

¹⁶ Die Abkürzung FiBi steht für die *Filière Bilingue*, eine öffentliche Schule der Stadt Biel mit zweisprachigen Klassen (Stadt Biel. Ville de Bienne o.J.).

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 1: Die insgesamt 15 Studierenden der Bachelorarbeitsgruppen "Sprachenvielfalt als Ressource" (1-9) und "Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten" (10-15) und ihre Motivation für die Thematik

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass zehn der fünfzehn Studierenden (in 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 war dabei Ausgangspunkt für die Themenwahl ihrer Bachelorarbeit. Auch die übrigen fünf 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: 37); eine Studierende beschäftigt sich nun in ihrer Kindergartenklasse verstärkt mit der diglossischen¹⁷ Situation in der Deutschschweiz.

Die letzte Gruppe "Enseignement bilingue" (2024-2025) entstand im Rahmen des Projekts "Immersion autrement"¹⁸. Bereits bei der Projektgruppenausschreibung formulierte ich als Ziel der Bachelorarbeit die Konzeption von Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Unterricht oder die Beschäftigung mit bilinguaem Unterricht im Kontext Schweiz. Aus Ressourcengründen konnten nicht mehr als drei Studierende in die Gruppe aufgenommen werden. Besonders spannend sind die Motivationen der drei Studierenden für die Thematik, da sie sich in erheblichem Masse von den Motivationen der Studierenden aus den beiden ersten Projektgruppen unterscheiden:

¹⁷ In formellen oder schriftlichen Situationen bedient man sich in der Deutschschweiz üblicherweise der hochdeutschen Sprache, in informellen bzw. mündlichen Situationen eher der Mundart / des Dialekts (Grütz 2018: 115), wobei ich die Begriffe synonym verwende.

¹⁸ Bei der „Immersion autrement“ tauscht ein Lehrpersonen-Duo aus der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz im Laufe eines Schuljahres an einem im Vorfeld festgelegten Wochentag den Arbeitsplatz. Somit werden die Lernenden aus der Gastschule an diesem Tag von einer Lehrperson aus der anderen Sprachregion immersiv unterrichtet (Ganguillet & Lovey 2024).

Nr.	Name	Motivation für die Thematik
16	Malorie	Nähe zur Sprachgrenze (D-F)
17	Verena	Immersive Projekte während der Schulzeit
18	Marta	Nähe zur Sprachgrenze (D-F)

Tabelle 2: Die 3 Studierenden der Bachelorarbeitsgruppen "Enseignement bilingue" und ihre Motivation für die Thematik

Für diesen Artikel wurden die Motivationsschreiben aller 18 Studierenden einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 100) unterzogen. Dabei kristallisierten sich sieben Hauptkategorien¹⁹ heraus:

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

Tabelle 3: Deduktive Hauptkategorien im Kategoriensystem.

Die Kategorien wurden in einem ersten Schritt induktiv am Material bestimmt, können aber auch deduktiv aus der Literatur abgeleitet werden. Im Folgenden wird 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 Motivationsschreiben²⁰ von Cemile, Jahrgang 2001).

Cemile hinterfragt die Überzeugungen – insbesondere von ihren Lehrpersonen – gegenüber Mehrsprachigkeit und die leider noch immer häufig damit

¹⁹ Auf die induktiv am Material herausgearbeiteten Subkategorien kann an dieser Stelle nicht vertiefter eingegangen werden.

²⁰ Im Sinne der Authentizität werden die Ausschnitte aus den Motivationsschreiben unverändert übernommen.

verbundene Überzeugung, aufgrund der Mehrsprachigkeit habe man womöglich Schwierigkeiten in der deutschen Sprache (Fürstenau & Gomolla 2011: 13). Die Bilingualität von Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird dann 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 (*ibid.*). Gerade Kinder aus Familien türkischer Herkunft würden tendenziell oft erfahren, dass ihre Sprachkompetenzen eher als Behinderung, denn als Zusatzkompetenz betrachtet werden (*ibid.*).

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 kaum als problematisch bezeichnet (Fürstenau & Gomolla 2011: 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: 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 Teilnehmende 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: 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  berf lliges Zeichen, wenn sich in der Haltung der Akteur:innen etwas ändern soll (ebd.: 15).

3.5 Sprachkenntnisse als Türöffner

Besonders spannend ist, dass für die dritte Projektgruppe, die sich stark mit den schulisch unterrichteten Fremdsprachen beschäftigt, eine neue Kategorie abgeleitet werden konnte, die sich in allen drei Motivationsschreiben dieser Gruppe wiederfindet. Anders als in den übrigen Kategorien und in den ersten beiden Projektgruppen wird hier die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit Französisch als durchweg positiv wahrgenommen. Dies zeigt beispielhaft das Motivationsschreiben von Malorie:

Dank der gezielten Förderung meiner Fachlehrperson im Zyklus 3 habe ich erkannt, welche Türen mir die französische Sprache bereits geöffnet hat und weiterhin öffnen kann: Mit 14 Jahren verhalfen mir meine Sprachkenntnisse zu meinem ersten Nebenjob auf dem freiburgischen Wochenmarkt, wo ich auf Französisch Gemüse verkaufte und mein Sprachverständnis in einem authentischen Kontext festigen konnte. (Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben von Malorie, Jahrgang 2000)

3.6 *Quo vadis?*

Die Ausschnitte, insbesondere der beiden ersten Projektgruppen, zeigen auf, dass die Bachelorarbeiten²¹ es den Studierenden ermöglichen, ihre eigene Mehrsprachigkeit im Rahmen ihrer (akademischen) Ausbildung – oft erstmals bewusst – zu thematisieren und gegebenenfalls – oft ebenfalls erstmals – zu valorisieren.

Im Gegensatz dazu haben die drei Studierenden der dritten Projektgruppe (Enseignement bilingue) die Valorisierung einer weiteren Sprache bzw. ihrer Sprachkenntnisse bereits erfahren oder als grossen Mehrwert wahrgenommen.

Individuelle Mehrsprachigkeit ist ein Potenzial (Fürstenau & Gomolla 2011: 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 der monolingualen Schulkultur (Gogolin 1994; Schaller & Schiesser 2024) 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: 14), wie dies in den hier vorgestellten Projekten skizziert wird.

Die Lehrer:innenbildung kann stark zu einer veränderten Perspektive auf Mehrsprachigkeit beitragen (Krumm 2013: 14-15). Hierzu müssen aber die mehrsprachigen Potenziale angehender Lehrpersonen genutzt, wertgeschätzt und diskutiert werden. Dafür braucht es Zeit und Raum – die im Rahmen dieses Artikels vorgestellten Projekte sind lediglich ein möglicher Anfang und könnten bei der Etablierung eines gesamtsprachencurricularen Ansatzes (Hufeisen 2011) bzw. eines integrierten Herkunftssprachenunterrichts (Zingg 2023) Inspiration bieten.

4. *Éléments de perspective*

Il ne s'agit pas de rendre l'institution bi/plurilingue mais de composer avec les bi/plurilinguismes individuels déjà-là. (Brohy 2016: 269)

²¹ Aus diesen Motivationsschreiben ergaben sich die verschiedensten Projekte und Themenbereiche. Während Aïra mit ihrer Klasse eine Unterrichtseinheit zu Sprachenporträts durchführte (Krumm 2010), plante Andrea eine Arbeit zum Umgang mit Gebärdensprache. Tamara sammelte Daten in einer Dorfschule in Brasilien für eine ethnografische Studie, Cemile initiierte ein Zusammenarbeitsprojekt mit einer Lehrperson für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) an ihrer Klasse, die sie im Rahmen der Bachelorarbeit dokumentierte. Malorie beschäftigt sich mit bilingualen bzw. immersiven Projekten in ihrem Heimatkanton Fribourg (FR).

Le titre provocateur de cet article avait pour but de questionner les écarts potentiels entre discours et pratique. Ainsi, dans le cas de la PHBern, les pratiques de gestion du plurilinguisme présentées ici ne sont pas issues d'une gouvernementalité, entendue au sens de politique institutionnelle établie, mais plutôt le fruit de projets pilotes portés à titre exploratoire par des chercheuses isolées. Les deux exemples attestent bien d'écarts. Proposer une double entrée sur la gestion institutionnelle du plurilinguisme à la PHBern a permis de mettre au jour les incohérences entre une diversité linguistique valorisée en théorie mais encore trop peu en pratique. Visibiliser, et plus concrètement encore, valoriser les plurilinguismes individuels au niveau tertiaire constitue encore une innovation. Les pistes didactiques explorées sont autant de tâtonnements que d'incitations au développement, justement, d'une véritable gouvernance institutionnelle qui *pense* et *valorise* les bi/plurilinguismes individuels à tous les niveaux: personnel académique, étudiant.e.s, etc.

Au-delà des convenues stratégies d'internationalisation, on se demande ce qui freine les institutions à mettre à profit leur diversité, d'autant que les avantages y compris économiques du bi/plurilinguisme des langues en présence ne sont plus à démontrer (Grin & Masiero 2024). Les institutions tertiaires de formation des enseignant.e.s sont déjà plurilingues de l'intérieur mais sont rarement exemplaires de ce qu'elles prêchent auprès des écoles via les formations initiales délivrées. La légitimité d'un corps académique plutôt monolingue à donner des leçons de plurilinguisme à un public d'enseignant.e.s (et par extension d'élèves) plurilingues reste par ailleurs tout à fait questionnable. Oserions-nous le parallèle avec les actuelles questions d'attitudes paternalistes, voire postcoloniales?

Note

Aucune utilisation de l'intelligence artificielle n'a été faite dans cet article.

RÉFÉRENCES

- Alao, G., Argaud, E., Derivry-Plard, M. & Leclercq, H. ( ds.). (2008). *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Bern: Peter Lang.
- Al-Kattib, J. (2010, 15. Februar). Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch. *Der Standard*. Abgerufen von <https://www.derstandard.at/story/1263706299751/sprachen-je-mehr-sprachen-du-sprichst-desto-mehr-bist-du-mensch> [11. Mai 2023].
- Bauer, S. & Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession? Résultats d'une étude men e en Suisse romande, *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-25.
- 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. In C. Blons-Pierre & P. Banon (éds.), *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle*. (pp. 161-183). Bruxelles: Peter Lang.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Canton de Berne (2023). *Statistiques de la formation du canton de Berne. Données de base 2023*. URL: <file:///C:/Users/jrobin/Downloads/bkd-inc-2024-bildungsstatistik-kanton-bern-basisdaten-donnees-de-base-2023.pdf>
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2023). *L'éducation en Suisse - rapport 2023*. URL: <https://www.skbf-csre.ch/fr/rapport-sur-leducation/rapport-education/> [26. Mai 2023].
- 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.
- Conseil de l'Europe (2022). *Recommandation CM/Rec Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*. <https://search.coe.int/cm?i=0900001680a563c9>
- Coray C. & Duchêne D. (2017). *Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt*. Fribourg: Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme.
- Duchesne, C., Gravelle, F. & Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école, *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187–214.
- 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. URL: <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-74/211-les-documents-dans-les-ilots-immersifs-authenticite-et-authentification> [26. Mai 2023].
- Ganguillet, S. & Lovey, G. (2024). Lehrpersonenmobilität und bilingualer Unterricht: Le projet suisse 'Immersion autrement'. In Geiger-Jaillet, A. and E. Hartmann (Eds.) *Grenzenlos mehrsprachig: Éducation et formation par-delà les frontières* (S. 177-202). Université de Strasbourg: Collection Sciences Humaines.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ganguillet, S. (2011). "Dank *Passepartout* Spass an der französischen Sprachen?", *Berner Schule / école bernoise* (Juni und Juli / juin et juillet 2011): S. 5.
- Ganguillet, S., Robin, J. & Zingg, I (2024). Articuler mobilité linguistique, institutionnelle et professionnelle : ein Bilingualer Studiengang im Praxisfeld. In J. Robin and S. Ganguillet (Eds) *La mobilité dans la formation des enseignant.e.s en Suisse : quelles conceptions scientifiques pour quels défis didactiques ?* Bruxelles, Peter Lang.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grin, F. & Masiero, I. (2024). *Avantage du plurilinguisme en Suisse pour les individus et la société*. Fribourg: CSP.
- 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 Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, 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.
- International Office (2022). *Internationalisierungsstrategie der PHBern*: <https://de-media.eyo.net/eyo-live-de/raw/upload/v1649336894/TMhssnJdgTVS9S5J60N0en7AKSTKxa9V7yvrVziBNAqloxDJDgRkvyMWBvRvQOPdEaR2vL1sQLPMJ6NMJrJZwOPVGOaVICg2imRR8zTo6gIDOdRxaLct4KDlctANGTJYFz5Vqvage9OpBdE3TzgTOY2OrvcNCGYwpqYTXiMEoucz1bKgWmpomTGBjUn6nbgEq9/Internationalisierungsstrategie.pdf> [23. Mai 2023].
- Krumm, H.- J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenportr ts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief*, 61, 16-24.
- Krumm, H.-J. (2013). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das  sterreichische Bildungswesen. Abgerufen von http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm_Elite_oder_Armutsmehrsprachigkeit.pdf [5. April 2023].
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.
- Lovey, G. & Grossenbacher, B. (2022). *Mini-grammaire. Einblicke in die Grammatik der französischen Sprache* (4. Auflage 2017, 2. unveränderter Nachdruck 2022). Bern: Schulverlag plus.
- Mathier, M. & Ganguillet, S. (2024). (Meta-)Narrationen – Beschreibend-reflexive Zugänge zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Lehramtsausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2 (29), S. 23-44. 10.48694/zif.3982
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Mecheril, P. & Klingler, B. (2021). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkung, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In L. Darowska, T. L ttenberg, & C. Machild (Hrsg), *Hochschule als transkultureller Raum?* (S. 13-37). Bielefeld: Transcript.
- Pädagogische Hochschule PHBern (2013). *Studienplan Primarstufe*. <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/lehrveranstaltungen> [23. Mai 2023].
- 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. (2019). La Recherche-Action-Formation. Entre posture scientifique et approches méthodologiques, *Babylonia*, 2, 30-35.
- Robin, J. (2024a). De l'habitus monolingue des institutions scolaires en contexte plurilingue: l'exemple de la formation bilingue des enseignant.es   Bern. In B. Ferreira da Silva, K. Ben Abdallah, P. Massaro, & A. Akkari ( ds.), *Educa o em perspectiva. Contextos políticos, linguisticos e culturais* (pp. 79-94). Curitiba : Appris.
- Robin, J. (2024b). Revendiquer une posture *dans* et *sur* la subjectivité. Témoignage réflexif contextualisé, enjeux scientifiques collectifs. In V. Fillol & E. Razafimandimbimananana ( ds) *Construire une posture de recherche impactante et implicante* (pp. 201-220). Nouméa: Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie. URL: <https://unc.nc/construire-une-posture-de-recherche-impactante-et-implicante/>.
- Robin, J. & Ganguillet, S. (2023). Politique linguistique institutionnelle et stratégies de gouvernance Exemples de pratiques didactiques innovantes, *The Langscape Journal*, 6, 34-46, <https://doi.org/10.18452/28034>.
- Safi, N., Schönbächler, M.-T. & Blum, D. (2022). *Studierende des IPS. Ergebnisse aus der Befragung 2022* (Interner Bericht). Bern: PHBern, Zentrum für Bildungsevaluation.

- Safi, N. (2022). *Mehrsprachigkeit am IPS. Befragung der Dozierenden* (Interner Ergebnis-Report). Bern: PHBern, Zentrum für Bildungsevaluation.
- Schaller, P. & Schiesser, A (2024). Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zur Rolle von Standarddeutsch, Dialekt und Mehrsprachigkeit in der Schule. In S. Hauser & A. Schiesser (Hrsg.), *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule* (S. 232-262). Zentrum Mündlichkeit PHZug: hep Verlag.
- 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 (o.J.). *Beschreibung der Filière Bilingue*. Abgerufen von <https://www.biel-bienne.ch/de/filiere-bilingue.html/2053> [10. Mai 2023].
- swissuniversities (2020). *Stratégie 2021–2024 de la Chambre des hautes écoles pédagogiques*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Strategie_2021-2024_200604_f.pdf [23. Mai 2023].
- Werlen, I. (2010). Porträt 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.
- Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (éds.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives contemporaines.
- Zingg, I. (2023). Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht: Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 18–22. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.272>