Gudrun Ziegler
Neuchâtel/München

Langue précoce, langue voisine

Quels enjeux pour l'enseignement d'une langue étrangère en situation de contact?

Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Rahmen der Grundschulausbildung ist Realität - überall in Europa. Regionen in Grenzlagen, an denen die nicht nur regionale, sondern gar nationale Nachbarsprache den Status der unterrichteten Fremdsprache in der Primarstufe einnimmt, sind dabei von besonderem Interesse. Im Beispiel des "Modellversuchs Frühfranzösisch ab Klassenstufe 1 im Saarland", der im Jahre 2000 mit französischsprachigen Lehrkräften vornehmlich aus der benachbarten Lorraine begonnen wurde, erscheint der nachbarsprachliche Unterricht in der Primarschule als letztes Glied in einer für den einzelnen Lerner sowie die schulischen Ausbildungsgänge sinnvoll zusammengesetzten, ineinandergreifenden Kette. Jenseits der Auseinandersetzung mit den teils höchst kontroversen, doch oft wenig wissenschaftlich fundierten Ansichten von Bedenkenträgern zur Wahl der Nachbarsprache oder zum frühen Fremdsprachenunterricht generell, geht es dabei vor allem um die Frage nach einer nachhaltigen Verankerung der Fremdsprache(n) in Curriculum, Ausbildungsgang und Entwicklung des einzelnen Kindes, um die Fortbildung und Vorbereitung von Lehrkräften sowie um die Konzeption früher fremdsprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang weiterer Fertigkeiten.

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire s'impose à l'heure actuelle - partout en Europe. Ses régions transfrontalières - étant depuis toujours considérées comme des terrains par excellence pour favoriser, expérimenter et évaluer les projets éducatifs à visée plurilingue - se trouvent une fois de plus dans le collimateur des responsables politiques et des décideurs en milieu scolaire. Toutefois, les avis sont partagés quant au caractère représentatif d'une telle région sachant que les pratiques socio-éducatives établies répondent aux critères régionaux spécifiques à l'aire transfrontalière. Ainsi, les pratiques linguistiques transfrontalières diffèrent souvent d'une solution "standard" en termes de choix de langue(s) visant à une généralisation dont la dimension unique va à l'encontre des pratiques plurielles dans ces régions – mettant ainsi en doute sa validité.

En cela, le projet pilote "Français précoce dans les petites classes en primaire", mis en place en 2000 par la région de la Sarre (Allemagne) se propose comme terrain d'exploration. Ici, l'enseignement précoce du français apparaît comme le dernier élément à insérer entre d'une part les initiatives revendiquant une éducation sinon bilingue, du moins intégrant la langue voisine à l'école maternelle et d'autre part les possibilités qu'offrent les lycées franco-allemands au niveau du secondaire supérieur ainsi que les programmes universitaires binationaux.

Après avoir situé le "Modellversuch Frühfranzösisch ab Klasse 1" dans son contexte éducatif et politique concret (1.), nous essayerons d'éclairer les trois dimensions vitales de tout enseignement précoce que sont:

- l'ancrage durable des langues étrangères dans le curriculum choisi et dans l'apprentissage-formation de l'individu apprenant (2.),
- la préparation et la formation des enseignant(e)s (3.)
- ce qui fait la singularité des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère par rapport aux autres compétences acquises ou attendues selon l'enseignement dispensé (4.).

1. Apprendre la langue voisine en primaire - une évidence en région transfrontalière?

Depuis la fin des années 1980, les choix d'éducation linguistique faits par les régions en situation frontalière bénéficient d'un intérêt et d'un soutien particuliers. Issues d'un historique géopolitique souvent complexe, marquées par les intérêts des deux nations qui se touchent à leurs frontières, les régions comme la Sarre héritent d'une présence de la langue voisine dans le quotidien linguistique sans que celle-ci n'ait forcément une place bienveillante dans l'appréciation de la population locale. A ces contacts établis et foncièrement ancrés non seulement dans les parlers respectifs (variétés de contact) mais surtout dans les pratiques quotidiennes de la région "en frontière" (travail et/ou ancrage familial des deux côtés de la frontière par exemple) s'ajoutent des besoins socio-économiques et socio-éducatifs spécifiques. De fait, ces engagements réciproques entre

les régions concernées des deux côtés de la frontière, doivent être assurés sur le plan du marché de travail et de la main d'oeuvre qualifiée disponible ainsi que sur le plan des structures d'enseignement et de formation à tous les niveaux. L'apprentissage-enseignement de la langue voisine et des langues en général y joue un rôle primordial non seulement en termes de qualification dans l'enceinte régionale, mais comme accès à la compréhension historico-culturelle de la région dans l'ensemble politique et social à échelle européenne.

Initiatives pré-scolaires

Les initiatives parentales et éducatives locales pour une sensibilisation, une immersion ou un autre type d'enseignement en français langue étrangère au niveau de la maternelle en Sarre ont précédé le processus observable à plus grande échelle en Europe et en Allemagne visant à mettre en place de façon généralisée (mais différente selon les "Bundesländer") l'enseignement des langues étrangères en primaire. Ce constat est peu surprenant, car il atteste le souci général des parents et des milieux éducatifs de créer les conditions favorisant le développement non seulement linguistique en vue de l'intégration frontalière mais surtout cognitif et socio-communicatif de leurs enfants dès un très jeune âge.

Français précoce: premières expériences

Après une phase d'essai, le francais devient une matière obligatoire dans les grandes classes de l'école primaire (tranche d'âge: 9-10 ans) en 1993, à titre de deux heures de cours (à 45 minutes) par semaine. Cet enseignement est - et continue d'être - assuré par l'enseignant(e) de classe, en règle générale de langue allemande, mais apte à dispenser les heures de français et/ou ayant suivi une mise à niveau.

Avant de nous intéresser au "Modellversuch Frühfranzösisch ab Klasse 1 im Saarland" qui débute en 2000, nous souhaitons attirer l'attention sur deux points caractérisant ce premier cadre d'enseignement de français, généralisé dans les grandes classes, qui semblent avoir déterminé la mise en place du projet pilote.

- Malgré le niveau parfois remarquable en français langue étrangère des enseignant(e)s de classe, la dimension phonologique/phonétique s'avère souvent hétérogène. Or, la tranche d'âge concernée est particulièrement sensible à cette dimension car parfaitement apte à intégrer les nuances de la langue étrangère que pourrait fournir un natif – ici un(e) francophone.
- L'enseignant(e) de classe, généraliste à l'école primaire, assure jusqu'à 90% ou plus des matières enseignées dans une même classe qui par conséquent fait état d'une communauté de communication en langue allemande. Faire acte d'une interaction communicationnelle en langue française (à volume nettement moins important) avec ces mêmes participants est un travail non négligeable à faire, notamment par l'enseignant(e) mais également par les apprenants.

Les enseignant(e)s francophones à l'école primaire en Sarre

Dans le cadre du "Modellversuch Frühfranzösisch ab Klassenstufe 1", neuf écoles débutent en 2000 avec un enseignement de français modifié, dispensé dès la première année de l'école primaire (jusqu'à la dernière année) par un(e) enseignant(e) francophone. Au début, les écoles participant au projet profitent essentiellement de l'échange de maîtres en primaire mis en place (depuis 1968) au niveau *national* par l'Office Franco Allemand pour la Jeunesse. Provenant en grande partie de la région voisine, ce groupe d'instituteurs et d'institutrices français (présents en Sarre durant deux ans) est complété au fur et à mesure que le nombre d'écoles et de classes augmente (46 écoles en 2004) par d'autres francophones habitant la région. Ces derniers disposent d'une formation pédagogique ou d'enseignant(e) mais pas obligatoirement d'enseignant en primaire.

Les enseignants francophones interviennent à raison de 90 minutes par semaine, réparties en fonction des choix faits par la direction de l'école. Plus d'un quart des écoles primaires en Sarre participe actuellement (2005/2006) au projet pilote dont la phase initiale s'est terminée en 2004, après un cycle complet de la première à la quatrième année. La mise en place généralisée se fait attendre pour le moment. Cependant, *l'évaluation du projet pilote est bonne dans l'ensemble* (Ziegler/Franceschini, à paraître) et fournit des indices concernant les dimensions à réajuster et à approfondir.



L'école, vue par un de ses acteurs

2. Ancrer les langues à l'école primaire - ou quelle place accorder à l'apprentissage précoce?

Un axe d'analyse du suivi scientifique (2000-2004) du projet pilote met en avant l'importance de *l'ancrage* de

la langue et des langues enseignées avant, pendant et après la scolarité obligatoire de l'apprenant ainsi que la *valorisation* qui est accordée à cet apprentissage.

L'avant- et l'après-primaire

Pour la région en question, l'ancrage scolaire du français se fait - du moins en partie - *avant* l'entrée à l'école primaire par le maintien de diverses initiatives ainsi que l'offre bien accueillie des écoles maternelles à vocation soit bilingue soit de sensibilisation au français ou aux langues en général. A ce niveau, la valorisation de l'investissement du jeune apprenant et de son entourage (parents etc.) se comprend doublement. D'une part, les facilités éminentes d'intégrer à cet âge les dimensions linguistiques et socio-communicatives de plusieurs langues dans et par l'interaction (présence régulière d'un locuteur engageant la communication en langue étrangère) sont prises au sérieux. D'autre part, la proximité ainsi que la cohésion de l'environnement transfrontalier dans lequel se trouve le jeune apprenant au quotidien valide tout en étant validé les compétences émergentes de l'apprenant dans la langue en question, mais aussi lors des situations de rencontre avec des locuteurs d'autres langues. Pris sous cet angle, le projet de langue étrangère est ancré sur deux plans, mettant l'apprenant et son environnement au centre: sur un plan individuel, son développement linguistique et communicationnel est favorisé sachant que d'autres expériences de cet ordre (à la maison, sous forme de dialecte ou d'autres langues) peuvent s'y ajouter. Sur un plan collectif, le jeune apprenant est impliqué dans un travail d'ancrage quant à ses langues et son environnement régional mais aussi au-delà, dans la mesure où son rayon d'activité s'élargit (avec l'âge par exemple).

Entre ses deux plans s'insère la dimension scolaire de l'apprentissage des langues qui dans une perspective traditionnelle concerne essentiellement l'après-primaire, se référant à un système d'ancrage et de valorisation qui lui est *propre*. En effet, une langue à l'école existe en termes d'heures d'enseignement réservées, d'enseignant(e) représentant cette langue et de système de valorisation (ou de notation). Dans cette perspective, il n'est guère surprenant que l'ancrage et la valorisation du projet d'enseignement des langues sur le plan individuel et collectif semblent peu s'articuler avec le cadre scolaire. Mais qu'en découle-t-il pour la période cruciale de passage du primaire? Dans quelle mesure le projet pilote en Sarre fournit-il des éléments soulevant les problèmes plus généraux d'ancrage et de valorisation de l'enseignement précoce d'une langue étrangère?

La place du français en primaire

Dans les classes participant au projet pilote, des heures de français sont réservées au travail en langue étrangère, assurées par l'enseignant(e) francophone. De plus, la participation aux heures de français est obligatoire et donne lieu à un commentaire évaluatif hors notation dans les bulletins dès la première classe. En revanche, les interactions en classe avec l'enseignant(e) francophone renvoient au plan individuel de l'apprenant, avec son vécu linguistique et communicationnel. La présence en "tandem" de l'enseignant(e) francophone et de l'enseignant(e) de classe (parlant français en fonction de la situation et de son niveau) entraîne très souvent une intégration des matières traitées "en classe" (mathématique par exemple) en leçon de français et inversement. N'étant pas prévu à d'autres moments en classe primaire, la pratique en "tandem" est bien reçue par les enseignant(e)s eux-mêmes, les apprenants, les directions d'école et les parents. Elle s'avère être un bon outil pour assurer l'ancrage mais aussi la valorisation de la langue voisine enseignée, qui sort ainsi de sa marginalisation dans le cadre général du primaire. De plus, les liens existants mais souvent insuffisamment mis en avant entre la langue enseignée, les autres matières et les autres savoirs notamment d'autres langues et de pratiques linguistiques sont ainsi exploités et mis à la portée des jeunes apprenants - comme peut l'illustrer l'extrait suivant. Ici, l'enseignant est en train d'étudier un livre sur une famille de baleines en coopération avec les apprenants (début de la deuxième année) et l'enseignant allemand, lorsque surgit un problème mathématique qui peut être géré en langue étrangère - même en cas de doute sur le résultat calculé:

01	F:	quatre plus trois
02		égale? (3.0) quatre
03		plus trois égale?
04	S1:	quatre plus troi:s
05	F:	éga:le?
06	S1:	quatre plus (s) trois
07	F:	égale?
08	S1:	éga:le (-) huit
09	F:	huit? (-) quatre plus
10		trois égale huit?
11	S2:	non
12	F:	non
13	Sn:	no::n no::n
14	F:	alors quatre plus
15		un deux (-) trois
16		(-) égale?
17		victoria?
18	Vi:	égale sept

Séquence d'interaction entre enseignant (F) et jeunes apprenants (a021101_506)

Malgré les évaluations positives et l'avis favorable que le suivi scientifique met en évidence, la pratique de "tandem" est arrêtée après deux ans pour des simples raisons financières alors qu'il est un moyen efficace non seulement pour concilier les différents niveaux à l'oeuvre en classe de langue précoce mais aussi pour faire une place aux savoir-faire en langue étrangère. Il est évident qu'une place intégrante ou du moins non margina-

lisante doit être réservée aux unités de français lors de la conception de l'emploi du temps en veillant à ce que la langue enseignée puisse être intégrée dans les programmes d'une classe, au profit des apprenants. Finalement, nous rappelons qu'à l'heure actuelle, la question d'une ou de plusieurs langues étrangères à l'école primaire se trouve dans un statut transitoire. Ainsi, il porte les marques à la fois d'un enseignement d'avant le primaire et de niveau secondaire. Mais au lieu de considérer les étapes de scolarisation et les matières enseignées comme des phases et des dimensions séparées, la continuité des savoirs et des savoir-faire acquis par l'apprenant doit être assurée dans et par le cadre scolaire lui-même, et ceci en fonction du projet d'apprentissage individuel de l'élève. La valorisation de ce dernier et les pratiques d'évaluation qu'on souhaite intégrantes peuvent contribuer à cette continuité qui est à concevoir en fonction des réalités plurilingues (régionale ou autre) et des mobilités diverses qui rendent dérisoire l'idée d'une "taille unique" ou "solution standard".

3. Mieux comprendre pour mieux (se) former

Un deuxième axe d'observation du suivi scientifique vise à mettre en évidence les aspects ayant trait à la formation continue. En dehors des quelques processus d'adaptation normaux à un contexte scolaire nouveau, les francophones font très vite partie intégrante de l'équipe pédagogique scolaire. Toutefois, leur situation de "spécialiste d'une matière" parmi les collègues "généralistes" n'est pas toujours facile. Ces enseignant(e)s interviennent dans deux ou trois établissements (petit effectif, zone rurale) ce qui limite leur présence en dehors de leur emploi du temps (environ 20 heures par semaine en fonction de l'emplacement des établissements) dans les écoles respectives. En outre, leur intégration dans le projet d'apprentissage d'une classe reste limitée (sauf mise en place des "tandems"), ce qui est clairement ressenti comme un gâchis de ressources disponibles. Les modules de formation continue visent à approfondir les connaissances des enseignant(e)s dans le domaine de l'acquisition des langues ainsi que celui des pratiques et ressources didactiques. Ce faisant, deux données insatisfaisantes sont identifiées tout au long de la phase initiale du projet pilote.

- (Trop) peu de ressources sont disponibles pour accompagner les processus de spécialisation et de professionnalisation au profit des enseignant(e)s impliqués, notamment dans le travail avec les petites classes.
- En ce qui concerne les qualifications, souvent peu valorisées par les critères officiels finalement peu explicites (il suffit d'être 1. francophone 2. instituteur ou possédant une formation pédagogique), les possibilités de certification de formation continue permettant un titre de spécialisation font défaut.
  Partant de l'intérêt croissant pour de tels programmes de formation spécialisante et de certification valorisante, on ne peut qu'accueillir toute initiative de la part des responsables en faveur d'un cursus formatif qui permettra à ce groupe d'approfondir ses expériences et ses connaissances dans ce domaine.

4. Concevoir et évaluer l'apprentissage en langue précoce - quels critères?

Dès l'introduction des premières unités de français dans les grandes classes du primaire, cet enseignement se veut - selon les textes officiels - proche des jeunes apprenants, ludique et communicatif, dans le but de leur faire vivre des contacts continus et individuels avec la langue voisine dans des situations concrètes, telles qu'elles se présentent en région transfrontalière (se présenter, aller au marché, prendre le bus etc.). Cette visée se voit encore renforcée dans le cadre du projet pilote. Dans la mesure où une grande partie des enseignant(e)s francophones, comme un certain nombre d'élèves domiciliés en France voisine, passe la frontière tous les jours, cette réalité fait partie des interactions en français en classe primaire lorsqu'il est - par exemple - question d'indiquer son chemin quotidien pour venir à l'école ou de découvrir un livre français que l'enseignant(e) apporte en classe.

Dans le cadre de cet apprentissage qui s'effectue par la communication avec l'enseignant-locuteur francophone, on constate que le français précoce ainsi pratiqué fait état d'un statut de transition à part entière, propre à l'école primaire.

- Premièrement, *l'évaluation des pratiques* que mettent en place les enseignant(e)s dans l'interaction avec les jeunes apprenants doit impérativement tenir compte du cadre dans lequel s'inscrivent ces pratiques. Ce constat vaut en particulier pour l'écrit et l'alphabétisation qui sont introduits en langue standard (allemand) dès la première année alors que ceci n'est pas prévu pour la langue étrangère. Par conséquent, nous ne pouvons pas appliquer nos critères de recherche sur une dimension non explicite de l'enseignement - mais le recours à l'écrit et à l'alphabétisation dans la langue étrangère ne nous apparaît pas problématique, bien au contraire. Il se trouve qu'ils sont intégrés et exploités par les enfants *eux-mêmes*, en cours de français, en fonction de leur développement dans d'autres domaines enseignés.
- Deuxièmement, *l'évaluation des résultats* observables chez l'apprenant doit prendre en considération ce même cadre d'enseignement-apprentissage dans lequel est impliqué l'apprenant. En effet, une éva-

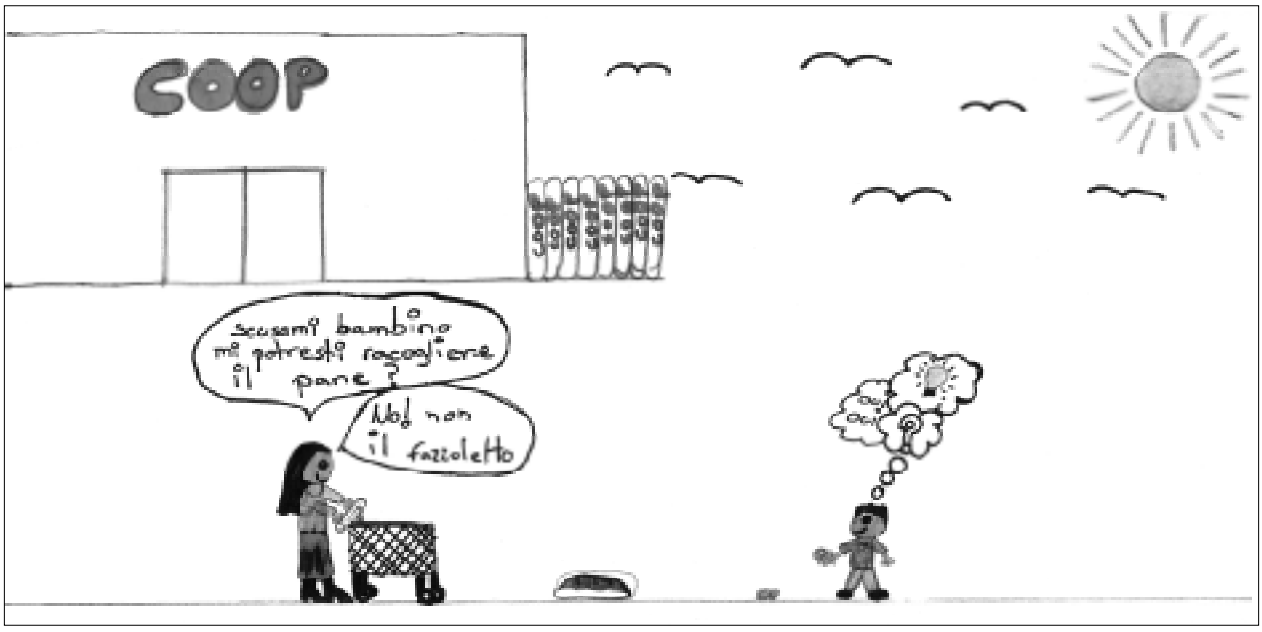
luation en situation d'expérimentation désolidarisée de ce que l'apprenant est en mesure de mettre en pratique en situation d'interaction ne semble guère appropriée pour faire état de façon valide des compétences du jeune apprenant.

Évaluer les effets de l'enseignement précoce ou du moins les résultats dont font preuve les actes des apprenants peut être considéré par définition comme une tâche difficile qui renvoie à la question fondamentale de savoir ce qu'on évalue lorsqu'on dit évaluer les compétences d'un individu, d'un groupe ou d'une situation (vécue ou actuelle) expérimentée par l'individu. Quels sont les éléments des énoncés des jeunes apprenants qu'il convient d'évaluer et dans quelle mesure peuvent-ils être sortis du cadre concret, en vu d'une pratique d'évaluation "scolaire"?

Paroles d'apprenant en extension continue: proposition pour une évaluation

A l'aide de différentes *études de cas,* nous avons repéré selon un troisième axe d'observation un certain nombre d'indicateurs d'ordre *qualitatif* mais aussi *quantitatif*. L'ensemble de nos analyses se base sur des enregistrements (audio, vidéo) faits de façon régulière à six semaines d'intervalle environ dans une petite dizaine d'écoles, choisies en fonction de leur emplacement dans la région (ville/zone rurale, à proximité/à distance de la frontière etc.).

Sont à prendre en considération dans une perspective d'évaluation, les réactions et les manifestations *non- et paraverbales* par lesquelles les apprenants participent à l'action en langue étrangère. De plus, il s'avère qu'à *l'imitation* très fréquente au début de l'apprentissage et d'ailleurs exploitée et favorisée par les activités d'interaction mêmes (jeux de reprise en réponse etc.) s'ajoute des *manifestations en langue(s)* auxquelles ni les apprenants ni les enseignant(e)s ni les parents ne semblent être préparés. De fait, les cas par endroits complexes *d'alternance de langue*s (français, allemand etc.) se multiplient ainsi que les *énoncés en français* parfois en voie d'élaboration, mais tout à fait fonctionnels dans la situation dans laquelle ils sont produits. (Par exemple: "bonjour beaucoup père noël" lorsque le personnage intervient dans la communication en classe ce que l'apprenant en question semble accueillir avec beaucoup de joie). Les apprenants, mais aussi leurs maîtres n'ont souvent pas beaucoup d'estime pour ces types de manifestations de participation à l'interaction en (éléments pris de ou constructions pas encore standard de) langue étrangère. Toutefois, vue la progression continue observable, on est tenu de se méfier des jugements autocritiques, en partie sûrement dus au manque de valorisation par le système même, dont les élèves eux-mêmes nous font part. Les indicateurs *qualitatifs* qui se comprennent comme *un ensemble d'appropriation continue* de la langue par les apprenants sont par ailleurs complétés par des indicateurs *quantitatifs*, tels qu'ils sont souvent utilisés pour tenir compte de l'acquisition d'une première langue faite par de très jeunes enfants. D'une part, les productions collectives, fréquentes au début, diminuent au profit du nombre croissant de *manifestations individuelles*, de plus en plus autonomes. Au début



du projet pilote, on recense 89 énoncés collectifs pour 81 énoncés individuels (pendant une heure d'enseignement analysée) alors qu'à la fin de la deuxième année, on passe à 157 énoncés individuels d'apprenants pour 68 énoncés collectifs. D'autre part, la comparaison de la *longueur moyenne des énoncés individuels* d'un apprenant, pris comme signe d'indication d'appropriation de la langue étrangère, prouve une fois de plus que l'apprenant précoce se sert davantage de ses ressources disponibles en langue.

Ainsi, il semble évident que l'enseignement-apprentissage d'une langue à l'âge précoce nécessite un système d'évaluation qui lui est propre ou du moins adapté au défi posé. Souvent les débats autour de l'enseignement précoce des langues en primaire concernent son ancrage et la valorisation qu'il reçoit et non les compétences que les jeunes apprenants ont pu s'approprier. De fait, un bon nombre de ces enfants (sans avoir des dispositions particulières) rejoignent également d'autres groupes d'activité (parascolaires) pour pratiquer en plus l'italien. En outre, beaucoup de parents souhaitent - après les quatre ans de français en primaire - inscrire leurs enfants pour cette langue ce qui n'est pas toujours possible en raison des différentes dispositions des écoles. Ils constatent que d'avoir fait une langue étrangère et en l'occurrence la langue voisine en primaire est un atout pour leur enfant pour la suite de son apprentissage de langues et a contribué de façon favorable à son développement individuel.

5. Perspectives conclusives - langue voisine, langue précoce, langues étrangères

Avec ces quelques réflexions, nous espérerons avoir exposé les quatre dimensions dans les résultats que dégage le suivi scientifique du projet pilote et que nous explicitons brièvement en guise de conclusion.

- L'apprentissage d'autres langues en primaire implique des *véritables occasions d'apprentissage* et de *développement individuel* pour les jeunes qu'il faut prendre au sérieux; celles-ci ne sont pas à placer en suspens pour la simple raison que le cadre scolaire n'y a pas attaché une attention particulière pendant longtemps.
- De ce constat découle une évidence, dont témoignent les expériences faites en Sarre et partout en Europe, à savoir que l'enseignement-apprentissage précoce des langues présente un vrai *projet éducatif* qui figure actuellement dans les agendas et nécessite des investissements sur le plan financier et structurel. Le fait que l'âge facilite l'apprentissage ne veut pourtant pas dire qu'il est à faible coût et sans soutien de la part des instances publiques.
- Vu l'importance du projet éducatif que signifie l'enseignement précoce des langues, il est plutôt rassurant de voir qu'un grand nombre de projets d'étude, d'évaluation, de pratiques d'enseignement et d'approches différentes est en cours. Il s'agit - et nos propres résultats le démontrent - d'un vrai *sujet de recherche* sans que ce constat mette en doute les initiatives et les cadres de pratique actuellement mis en place.
- Finalement, le cas du projet pilote de français précoce en Sarre découvre le *projet transfrontalier* ou *géopolitique* auquel une région ou un pays fait face à l'heure actuelle en proposant non seulement un cadre éducatif qui fait état de cette réalité, en l'occurrence linguistique mais qui met par ailleurs en valeur les ressources, ici transfrontalières qui lui sont propres.

Pour toute information supplémentaire sur le suivi scientifique (dirigé par Prof. Rita Franceschini, 2000-2004) du projet pilote, nous signalons les sites web suivants: http://www.phil.uni-sb.de/fr/romanistik/linguistik/lf ou http://www.languagestudies.unibz.it

Références

DAUSTER, J. / ZIEGLER, G. (2004): *"auf französisch sollst du's sagen ... c'est un nez" - Einblicke in den Frühunterricht Französisch ab Klassenstufe 1 im saarländischen Modellversuch*, in: Grenzgänge - Zeitschrift für eine moderne Romanistik, 11/21, p. 6-30.

ZIEGLER, G. / EHRHART, S. (à paraître): *"ich kann kein französisch" - oder wie lässt sich der Sprachstand im Früherwerb bestimmen?*, in: ZIEGLER, G. / FRANCESCHINI, R. (à paraître).

ZIEGLER, G. / FRANCESCHINI, R. (à paraître): *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch (in der Grundschule). Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrkräfte*, Baltmannsweiler, Schneider.

Gudrun Ziegler

Maître assistante au Centre de Linguistique Appliquée à l'Université de Neuchâtel et collaboratrice scientifique au Centre de recherche en formation d'enseignant(e)s à l'Université de Munich; membre de l'équipe de recherche (2000-2004) autour du projet pilote "Modellversuch Frühfranzösisch ab Klasse 1" dans la région de la Sarre; ses domaines de recherche portent sur les dimensions interactionnelles de l'acquisition (précoce) des langues étrangères, les pratiques d'évaluation, les corpus de langue d'apprenants et notamment leurs exploitations dans le cadre de formation des enseignant(e)s.