

Marianne Jacquin
Genève

Lire des textes informatifs en classe: quels apprentissages?

Des stratégies de lecture à l'approche actionnelle de textes

Die Autorin geht der Frage nach dem Einfluss didaktischer Ansätze auf das Leseverhalten von Genfer Gymnasialschülern nach. Im vorliegenden Artikel kontrastiert sie zwei Unterrichtsmethoden zum Lesen informativer Texte. Die erste setzt den Akzent auf das Unterrichten von textsortenspezifischen Lesestrategien, die zweite orientiert sich am Konzept des aufgabenbasierten Unterrichts (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen). Die Analyse von Schülerinteraktionen zeigt, dass die Schüler sich je nach Aufgabentyp mehr oder weniger intensiv mit dem Text auseinandersetzen, sich auf unterschiedliche Textstellen konzentrieren und verschiedene Lesestrategien anwenden. Das Lesen in einer „authentischen“ Aufgabe im Hinblick auf eine Schreibproduktion und die Probleme, denen die Schüler sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben begegnen, deuten auf die Grenzen der „strong version“ (Ellis, 2003) des aufgabenbasierten Unterrichts hin.

Introduction

Quels sont les dispositifs didactiques qui permettent de progresser dans l'apprentissage de la lecture en allemand L2? C'est la question centrale à laquelle nous aimerions donner des pistes de réponses à travers une recherche en cours portant sur l'enseignement-apprentissage de la lecture de textes informatifs dans quatre classes du 11^{ème} degré au Collège de Genève. Dans une précédente étude menée dans des classes du 9^{ème} degré au secondaire obligatoire (Jacquin, 2010) nous avons mis en évidence les limites d'un enseignement explicite de stratégies de lecture lorsque celui-ci fait abstraction de la situation spécifique d'un apprenant en L2 et du genre de textes lus. L'influence du type de tâches proposées aux élèves sur la construction du sens d'un texte a également pu être démontrée (Jacquin, sous presse). A partir de ces constats, nous avons inséré la suite de nos recherches dans le contexte des débats actuels menés autour du Cadre européen des langues (CECR, 2001) en nous focalisant plus particulièrement sur la notion d'approche actionnelle et de sa mise en pratique en classe sous différentes formes (p.ex. Nunan, 2004, Willis, 2007). Nous avons plus précisément cherché à savoir ce qui est enseignable dans différents dispositifs didactiques et quelles sont les démarches des élèves en fonction de l'approche mise en œuvre par l'enseignant. L'enjeu nous semble en effet de constituer, à terme, une base empirique au paradigme actionnel, au-delà des injonctions à modifier les pratiques enseignantes. Dans cette contribution nous allons, plus modestement, présenter une

analyse du travail de deux groupes d'élèves lisant des textes informatifs selon deux approches contrastées.

Enseigner et apprendre la lecture en classe: dispositifs didactiques contrastés

Les questions de recherche suivantes ont guidé notre analyse: Quelles sont les dimensions de l'objet d'enseignement «lecture en L2» enseignées et travaillées par les élèves selon le dispositif didactique mis en place? Dans quelle mesure la ou les tâches proposées influent-elles sur le degré d'investissement dans les textes? Ou autrement dit: quel type de compréhension du texte permettent-elles d'atteindre?

Ces questions nous ont amené à construire un dispositif de recherche qui met en évidence deux approches. La première s'insère dans le paradigme de l'enseignement des stratégies de lecture, issu des années 80 et qui continue à avoir un impact important dans la formation et dans les pratiques des enseignants. Sont cependant enseignées des stratégies de lecture générales, dites de «bon lecteur», sans prise en compte de la diversité des genres textuels auxquels elles sont censées s'appliquer (Jacquin, 2010). Nous avons par conséquent proposé aux enseignants et aux élèves des activités qui permettent d'enseigner des *stratégies de lecture propres au genre texte informatif*. La deuxième approche s'inspire de l'approche actionnelle (CECR, 2001, chap. 2.1., p.15/16). Nous avons pris le concept de tâche dans son acceptation large

(task-based language teaching, «strong version», Rod, 2003) dans le but de contraster une approche centrée davantage sur l'objet d'enseignement autonome, isolée de la lecture avec une approche travaillant la lecture de manière intégrée, en vue d'une tâche de production. Ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas de démontrer la supériorité de l'une ou de l'autre approche. Nous ne prétendons pas non plus qu'elles sont contradictoires. Mais notre objectif est celui de cerner, quels aspects de la lecture chacune d'entre elle permet de travailler dans un contexte scolaire.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu des principaux aspects des deux approches et nous permettra d'explicitier plus en détails les caractéristiques des deux dispositifs. Nous renvoyons le lecteur intéressé par le déroulement détaillé à l'encart didactique (dans ce même numéro).

Tableau synoptique des deux approches didactiques et du déroulement des activités

	Approche par enseignement de stratégies de lectures (AES)	Approche actionnelle (AA)
Phase 1	Enseignement explicite de stratégies de lecture et de connaissances liées au genre textuel;	Introduction d'une tâche de production à partir d'une lecture et mise à disposition d'un texte modèle;
Phase 2	lecture, en groupes, de textes informatifs (villes allemandes), guidée par des exercices.	lecture, en groupes, de textes informatifs (villes allemandes) orientée vers la production d'une page de programme dans un magazine de voyage.
Phase 3	Correction des exercices, retour sur les stratégies de lecture mises en œuvre.	Présentation des productions élèves, évaluation orale par les pairs et l'enseignant.

La caractéristique principale de l'approche par enseignement de stratégies de lectures (AES) consiste en une intervention de l'enseignant sous forme d'un enseignement *ex-*

Ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas de démontrer la supériorité de l'une ou de l'autre approche. Nous ne prétendons pas non plus qu'elles sont contradictoires. Mais notre objectif est celui de cerner, quels aspects de la lecture chacune d'entre elle permet de travailler dans un contexte scolaire.

plicite des stratégies en lien avec le genre lu. L'enseignant nomme les stratégies à employer, les illustre par la lecture guidée de passages d'un texte informatif sur l'Allemagne et co-construit ainsi la compréhension avec les élèves. Dans un deuxième temps, les élèves sont amenés à lire, de manière autonome, des textes du même genre (sur les villes de Berlin et Hambourg). Ils abordent cette lecture à l'aide d'exercices qui permettent de dégager les thèmes centraux du texte, d'en extraire quelques informations

En outre, les élèves indiquent, pour chaque information trouvée, quelle stratégie de lecture ils ont utilisée et quels passages du texte font obstacle. L'objectif ici est de développer leurs capacités métalinguistiques.

Le dispositif de l'approche actionnelle (AA), contrairement à celui qui vient d'être décrit, privilégie une tâche plus ouverte. Le CECR définit une tâche comme étant «toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé» (p.20). Nous avons réinterprété l'idée d'action dans le contexte de la lecture comme un «agir» avec des textes, c'est-à-dire comme une utilisation des textes non pas tant comme support pour apprendre à lire (approche AES) mais comme outils au service d'une situation de communication «authentique», dans notre cas une production de texte orientée vers un destinataire défini. Dans une première phase, l'enseignant introduit la lecture en expliquant sa fonction pour la production – la prise d'informations en vue de la production d'une page de programme de voyage en Allemagne destiné à être publié dans un magazine de voyage. Il lit ensuite, avec les élèves, un texte modèle fournissant des éléments de langue nécessaires à la rédaction. Dans une deuxième phase, les élèves sont amenés à lire les textes cités ci-dessus de manière autonome. Ils disposent d'une série d'exercices, conçus comme aide à la compréhension du texte, dont ils peuvent se servir librement pour clarifier certains détails du texte qu'ils estimeraient important à comprendre en vue de la production. Une troisième phase est consacrée à la présentation des productions des élèves, discutées en classe. Celle-ci fait l'objet d'une évaluation informelle de la part de l'enseignant aussi bien sur le plan du contenu que de la forme du texte. C'est ici l'occasion de retravailler quelques aspects de langue qui posent problème

de manière récurrente. On peut mettre les trois phases décrites en relation avec les étapes décrites chez Nunan (2004: 34). Il y a certes, comme il le préconise, dans notre dispositif AA un accent particulier sur la langue et – de manière *implicite* – sur les stratégies de lecture. Mais – et c’est ce qui différencie l’approche de l’AES – la tâche de lecture proprement dite est *subordonnée* à la tâche de production. Si des savoirs linguistiques et/ou des stratégies de lecture générales sont de fait mobilisées, elles ne font pas l’objet d’un rappel ou d’un enseignement explicite de la part de l’enseignant. La lecture remplit, dans les deux cas, une fonction différente. Support d’apprentissage dans le premier («pedagogical task») elle devient un moyen au service de la production, se rapprochant ainsi d’une tâche authentique («target task») (Nunan, 2004).

Lire pour comprendre, lire pour produire, lire pour apprendre ... mais apprendre quoi?

Dans les paragraphes suivants, nous présentons l’analyse du travail de deux groupes d’élèves, le premier travaillant dans le dispositif AES, le deuxième en AA, selon les axes suivants: quel est, de manière générale, le travail accompli par les élèves? De quelle manière la tâche ou les exercices ciblés orientent-ils la lecture? Plus précisément, quels sont les passages du texte sur lesquels la tâche permet de focaliser? Quels sont les effets de cette focalisation sur la profondeur de compréhension? Quels obstacles les élèves rencontrent-ils et quel est l’impact de ces obstacles sur l’accomplissement de la tâche? Et finalement, qu’ont-ils compris du texte lu? Les réponses à ces questions devraient nous permettre de saisir l’objet d’apprentissage investi par les élèves selon le dispositif dans lequel ils évoluent.

Le travail accompli par les élèves

Les deux groupes d’élèves disposaient de 2x45’ pour lire les deux textes proposés (Berlin et Hambourg) selon les deux approches décrites ci-dessus. Qu’ont-ils réussi à faire effectivement? Quels choix ont-ils fait quant à la lecture et aux exercices?

Le premier groupe (AES) lit un seul texte, celui de Berlin, de manière approfondie, à l’aide des exercices proposés. Les élèves passent parfois beaucoup de temps à comprendre un passage ou une phrase précise. Le deuxième groupe (AA) parcourt, de manière plus globale, les deux textes en se lançant directement dans la production du programme de voyage. Les deux activités, lecture et production, sont menées parallèlement, les informations nécessaires pour la production sont d’emblée isolées du texte, fournissant la trame du contenu. Une partie importante du temps est consacrée à la discussion sur les moyens linguistiques pour la production ainsi qu’ à la recherche d’idées complémentaires «hors texte». La tâche joue ici bien évidemment un rôle central. Les élèves du deuxième groupe (AA) ne peuvent pas faire l’économie d’une lecture des deux textes puisqu’ils doivent composer un

programme de voyage incluant la visite des deux villes. L’enjeu du premier groupe (AES) étant celui du degré de compréhension du texte à atteindre à l’aide des exercices, travailler sur un seul texte leur semble envisageable. Mais regardons quelles conséquences ces choix ont sur la manière de lire, en termes d’investissement des passages et d’approfondissement de la compréhension.

Des focalisations sur le texte «Berlin» différentes selon le projet de lecture induit par les tâches

Les deux groupes ont travaillé, dans des perspectives différentes, sur le texte sur Berlin que nous reproduisons ici dans son intégralité. Des explications de vocabulaire ont été données aux élèves du deuxième groupe (AA), alors que le texte de ceux du premier groupe (AES) en contenait moins et exclusivement en allemand, étant donné que l’enjeu était d’employer des stratégies de lecture. Les parties mises en évidence dans le texte correspondent aux passages investis par les groupes. Le lecteur trouvera en italique les mots et phrases travaillés par le premier groupe, en gras les passages investis par le deuxième groupe,



en souligné ceux mentionnés par les deux groupes.

Regardons d'abord comment procède le premier groupe (AES) dans le cadre de l'exercice de recherche des

principaux thèmes. Se basant sur les stratégies de lecture des sous-titres et mots-clés, les élèves repèrent, en six minutes, les thèmes suivants: la ville de Berlin en général, sa culture, son histoire, les changements, la séparation par le mur, le tourisme, le chômage, l'architecture. Lors de cette première lecture, plusieurs obstacles lexicaux apparaissent (*geschichtsträchtig*, *Gebäude*, *Veränderung*, *Teilung*) résolu par une mobilisation coordonnée de plusieurs stratégies de lecture d'ordre lexical (mots dérivé), et textuel (co-texte, connaissances historiques sur Berlin). La relecture d'un passage s'avère particulièrement efficace pour la compréhension d'un événement-clé de l'histoire de Berlin (*Teilung*) et permet d'illustrer la mise en relation des stratégies évoquées auparavant. Nous transcrivons ici une partie de l'échange des élèves à ce sujet:

22'25 **E11**: Je pense que c'est important, *endgültige Teilung*, car comme a dit le prof c'est le mot AVANT une suite de mots, je sais pas ce que ça veut dire par contre (...)

25'46 **E11**: Vous avez mis *eine endgültige Teilung*, paragraphe deux quatrième ligne, je sais pas exactement ce que c'est, mais ça a l'air important

26'18 **E12**: c'est parce que la ville était séparée en quatre quartiers (...) politiques et puis le mur il séparerait

E13: donc c'est la séparation (...) le mur [CF, 9.12.09]

Le mot inconnu *Teilung* fait l'objet ici de plusieurs traitements. Repéré dans un premier temps comme mot-clé qui semble «important» dans le sens où il pourrait être considéré comme un des thèmes centraux du texte, il est aussitôt inséré dans son co-texte avec un recours explicite à l'enseignement de cette stratégie de lecture («comme a dit le prof»). C'est finalement la prise en compte du co-texte plus large (lecture presque intégrale de la phrase précédente), combinée à une mobilisation des connaissances historiques sur Ber-

Ostdeutschland – Berlin im Überblick



Reichstagskuppel mit Quadriga

Dies ist die einzige Metropole Deutschlands *schwärmen*¹ viele, wenn sie von Berlin sprechen. Die größte deutsche Stadt ist Berlin *in jedem Fall* - und *wahrscheinlich* die geschichtsträchtigste². Berlin gehörte immer wieder zu den kulturellen Zentren der Welt: Im 18. Jahrhundert, als Hauptstadt Preußens, wurde hier die *Aufklärung*³ groß geschrieben. In den „*Goldenen Zwanzigern*“ feierte die Metropole rauschende Feste. Heute gehört sie wieder zu den Szene-Städten Europas.

Die Stadt atmet **Geschichte**

Viele Aspekte der deutschen Geschichte lassen sich in Berlin nachvollziehen⁴: Nach der *Naziherrschaft* und dem *Zweiten Weltkrieg* wurde die Metropole zwischen den vier *Siegermächten*⁵ USA, Frankreich, Großbritannien und Sowjetunion aufgeteilt. 1961 kam dann die *endgültige Teilung*: Die *Mauer* wurde quer durch Berlin gebaut. Erst durch die friedliche **Revolution** wurde das DDR-Regime beendet. Am 9. November **1989** wurde die Grenze geöffnet, ein Jahr später wurde Deutschland *wiedervereinigt*⁶.

Mittlerweile ist Berlin Hauptstadt, Regierungs- und **Parlamentssitz** Deutschlands - *auch wenn* die Ministerien in der früheren Hauptstadt Bonn *ebenfalls* ihre Dependancen haben und ein großer Teil der Beamten noch dort arbeitet. Das **Regierungsviertel** mit dem **Reichstag**, in dem das Parlament tagt, das **Brandenburger Tor**, aber auch viele zentrale Plätze wie der Gendarmenmarkt sind beliebte *Touristenziele*, die noch heute Geschichte atmen. Gleichzeitig ist am Potsdamer Platz - *während* des Kalten Krieges Todesstreifen - eine imposante, hochmoderne Skyline entstanden. Auch der Alexanderplatz, ehemals *das Stadtzentrum* Ostberlins, *hat sein Gesicht* in den vergangenen Jahren *verändert*. Und auch in den einzelnen *Bezirken*⁷, vor allem im Osten der Stadt, findet man viele **Spuren**⁸ *der deutschen Geschichte*. Der Verlauf der **Berliner Mauer** allerdings ist kaum noch zu erkennen, so sehr hat sich die Stadt in den vergangenen Jahren gewandelt.

Doppeltes Kulturprogramm

Doch die Stadt ist mehr als nur ein historischer Ort: Auch das kulturelle Programm kann sich sehen lassen. Die imposanten *Gebäude* auf der **Museumsinsel** lassen das alte Preußen wieder aufleben. Große **Architekten** wie Schinkel und Langhans haben sich hier **verewigt**⁹. Das Bode-Museum zum Beispiel gehört zu den Highlights der Museumsinsel. **Drei große Opernhäuser**, unzählige¹⁰ **Theater, Kleinkunsthäuser** und Museen unterhalten die Großstädter. Außerdem **beglücken**¹¹ beim **Filmfestival** „Berlinale“ die **Stars** und Sternchen der **Kinobranche** jedes Jahr **im Februar die Stadt**.

Arm aber sexy

Die Kreativbranche hat sich hier angesiedelt¹², viele Medien-, Musik- und Künstlerbüros sind überall in der Stadt verteilt. Das Problem ist das fehlende Geld: „Arm, aber sexy“ nannte der Regierende Bürgermeister Klaus Wowereit einst seine Stadt Berlin. Denn nicht nur die *Arbeitslosigkeit* ist mit rund *14 Prozent* relativ *hoch*. Auch die *Verschuldung* der Stadt ist enorm. Das hält die Berliner aber nicht vom Feiern ab: Berlin ist mittlerweile eine szenige Partylocation mit vielen schicken Clubs.

lin qui permet de surmonter l'obstacle lexical et de confirmer l'hypothèse de l'importance de la thématique au-delà de l'exercice à résoudre.

Un deuxième moment du travail du même groupe, dans le contexte d'un exercice qui demande de souligner les adverbes et connecteurs textuels, montre l'efficacité de la démarche pour comprendre la structure du paragraphe, décrivant les changements profonds qu'a subi la ville suite à la chute du mur.

- 13'36 **E11**: c'est quoi déjà un adverbe
E12: genre *ebenfalls*, aussi, *mittlerweile* (...)
 18'12 **E13**: la phrase sur *während* xxx ils disent qu'il y a des oppositions entre l'ancienne histoire allemande il y en a une [de phrase] qui est indiquée dans le texte ici *das Stadtzentrum hat sein Gesicht verändert* [CF, 16.12.09]

Ce qui est à souligner dans ce bref échange, c'est la manière dont l'attention focalisée sur un aspect linguistique textuel (les adverbes de temps) permet d'une part de comprendre la structure thématique globale du texte (l'opposition entre hier et aujourd'hui) et d'autre part de repérer la phrase-clé permettant de corroborer la première hypothèse faite à son sujet.

A une lecture relativement détaillée, le deuxième groupe (AA) oppose une lecture plus en survol, à la recherche d'informations pour produire un texte. Illustrons leur démarche par quelques lignes d'échange typique entre élèves:

- 33'05 **E11**: *Reichstag* c'est le quartier de *Regierungsviertel* ↑
E12: tant pis (écrit) *dann könnte man den Reichstag besuchen*
E3: avons-nous une activité du soir ↑ (...)
E2: on peut dire aller au centre ville
E1: c'est banal
E2: *Restaurants Kleinkunstbühnen* c'est galerie d'art (...)



- 35'05 **E1**: on dit théâtre et clubs
E2: (*lit*) *arm aber sexy* pauvre mais sexy mais je n'ai pas compris
E3: ça parle d'un film (...)
E2: *danach* ça prend un ou deux n ↑ *kann man zu Theater gehen / am nächsten Tage*
E1: on va jamais y arriver on va boucher les trous avec les saucisses (*rires*) [IG, 25.11.09]

Ce qui ressort de cet échange, c'est d'abord la lecture basée sur des mots-clés pouvant fournir des attractions touristiques à faire valoir dans le texte à produire. Les obstacles de compréhension (*Reichstag*, *Kleinkunstbühnen*) n'en sont pas lors du passage à la production. Les élèves s'en servent, dans des phrases parfaitement correctes, sans savoir ce qu'ils font visiter à leurs clients. L'essentiel c'est bien de trouver des idées, y compris en dehors du texte («centre ville», «restaurants», symboliquement «les saucisses») pour

pallier au manque d'informations, selon les élèves qui ne comprennent pas toute une série de noms propres désignant des réalités historiques et culturelles de la ville à visiter. Il est à ce propos significatif que la plupart des activités proposées reprennent des mots connus, soit au niveau de la lecture (p.ex.: *Theater*, *Club*) soit de l'écriture (centre ville, restaurants, film). Ensuite, la logique même de la démarche fait par moment obstacle à la compréhension du sens de certains passages, pourtant compris au niveau de leur signification littérale, ici le sous-titre *arm aber sexy* qui se transforme, lors de la recherche d'activités du soir, en titre de film. Finalement, l'extrait est significatif de l'ensemble du corpus de par l'illustration d'un effort constant de mise en texte locale, dont témoignent les questions répétées portant sur la langue (choix du vocabulaire, grammaire, orthographe).

Une des conditions pour faire avancer l'élève, aussi bien dans ses compétences de lecture/production que dans l'acquisition d'outils stratégiques et linguistiques consisterait à penser des activités permettant à la fois de travailler en profondeur différents objets et de les articuler au sein d'une séquence qui, nécessairement, relèvera d'un «faire comme si», d'une fictionnalisation.

Les effets paradoxaux d'une tâche «authentique»

De la brève analyse contrastive ressortent des différences fondamentales dans la manière dont les élèves abordent le(s) texte(s). Le premier groupe (AES) fait une lecture approfondie et contextualisée de certains passages. Des obstacles à la compréhension sont abordés à l'aide de stratégies de lecture de différents niveaux, coordonnées avec succès. Les exercices soutiennent la construction de la compréhension du texte. A l'opposé, le deuxième groupe (AA) n'accorde que peu de temps à la lecture proprement dite. Il s'en sert, conformément à la consigne de travail, comme source d'idées pour la production de texte, ce qui entraîne un certain nombre d'effets, tels qu'une lecture décontextualisée, basée exclusivement sur des mots-clés, l'absence de mobilisation de stratégies de lecture en cas d'incompréhension, une focalisation forte sur la mise en texte linéaire (Bronckart, 1985). La tâche semble ici plutôt faire obstacle à la lecture qu'à la soutenir.

Or, la lecture d'un texte informatif, comme l'indique le genre, sert à (s') informer. La tâche conçue selon l'approche actionnelle visait à faire jouer aux élèves un rôle «authentique» de concepteur expert d'un voyage. Mais les obstacles rencontrés lors de la lecture, aussi bien au niveau des savoirs linguistiques que culturels sont tels, que les élèves se voient obligés, en l'absence d'outils leur permettant justement d'appréhender la lecture du genre informatif, de combler les lacunes par des éléments qu'ils ne comprennent pas, par la connaissance générale qu'ils ont d'un voyage ou encore par des stéréotypes. La fonction du genre en tant qu'outil de communication est vidée de sa substance, loin d'un «agir authentique», la tâche se transforme en tâche scolaire au sens négatif du terme, en tant que but à atteindre et non plus comme moyen d'apprentissage.

Ces premières observations plaide-

raient, du point de vue de la pratique, pour une conciliation des deux approches, en prenant comme point de départ la lecture-production (orale ou écrite) de genres textuels. L'approche actionnelle formerait ainsi un cadre plus général – analogue à la pédagogie du projet (Puren, 2006) – intégrant des moments de concentration sur les différents genres à lire et produire, à la fois en termes de stratégies de lecture/production qu'en termes de formes linguistiques propres à ces genres. Une des conditions pour faire avancer l'élève, aussi bien dans ses compétences de lecture/production que dans l'acquisition d'outils stratégiques et linguistiques consisterait à penser des activités permettant à la fois de travailler en profondeur différents objets et de les articuler au sein d'une séquence qui, nécessairement, relèvera d'un «faire comme si», d'une fictionnalisation. D'un point de vue de la recherche, il reste à mieux comprendre quelles ressources les élèves mettent réellement en œuvre lorsqu'on les confronte à des dispositifs et en quoi ceux-ci favorisent ou non un travail sur des contenus disciplinaires permettant de faire progresser l'élève.

Notes

¹ Schwärmen: begeistert sein, sehr gern haben

² Voll von geschichtlichen Ereignissen, Phänomenen

³ Die Aufklärung = Les Lumières (mouvement philosophique et littéraire du 18^{ème} s.)

⁴ Lassen sich nachvollziehen: kann man gut sehen

⁵ Gewinner

⁶ Das Gegenteil von Teilung

⁷ Der Bezirk: der Stadtteil, großes Quartier

⁸ Spuren = traces

⁹ Sich verwiegen: seit immer schon da sein und weiter da sein

¹⁰ Sehr viele

¹¹ Glücklich machen, freuen

¹² Wohnt hier

Bibliographie

Bronckart, J.-P. *et al.* (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris: Delachaux & Niestlé.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

Jacquin, M. (2010). *Enseigner et apprendre la lecture en allemand langue étrangère*. Sarrebruck: Editions universitaires européennes.

Jacquin, M. (sous presse). *Strategisches Lesen im DAF-unterricht: Welche Rolle spielt die Aufgabenstellung? Deutsch als Fremdsprache* Heft 4/2010.

Nunan, D. (2004). *Task based language teaching*. Cambridge: University Press.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.

Willis, D. & J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: University Press.

Source du texte «Berlin»: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,3285957,00.html>

Marianne Jacquin

est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à l'Institut de formation des enseignants du secondaire (IUFÉ) de l'Université de Genève. Ses recherches portent sur la didactique du français langue première et de l'allemand langue étrangère, plus particulièrement sur l'enseignement-apprentissage de la lecture.