



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Mauriac, P. (1994). Le DALF et l'enseignement du français écrit au niveau avancé. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 60, 93-107. <https://doi.org/10.5169/seals-978311>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Paul Mauriac, 1994

Introduction

Depuis 1985, le paysage du français langue étrangère compte un nouveau système de certifications officielles, le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DEL F) et le Diplôme Approfondi en Langue Française (DALF). Compte tenu de la multiplicité des situations pédagogiques dans les différents pays, DELF et DALF sont censés constituer une référence d'évaluation homogène et cohérente du niveau acquis en français.

Aujourd'hui, une nouvelle approche des langues vivantes consiste à mettre l'accent sur le but ultime du langage: l'intention de communiquer. L'approche communicative, bien entendu, influe largement sur les techniques d'évaluation: on évalue, plutôt que des connaissances, des savoir-faire: non pas ce que l'étudiant a retenu de son apprentissage, mais ce qu'il est capable d'en faire. Cette évaluation doit prendre en compte, naturellement, les différentes compétences: compréhension et expression, écrites et orales.

Le DELF et le DALF certifient un certain nombre de capacités en français, le premier se limitant au niveau fondamental, le second au niveau de perfectionnement. Ils fonctionnent selon le principe des unités distinctes (6 pour le DELF, 4 pour le DALF), homogènes, capitalisables, formant un tout cohérent qui sanctionne l'ensemble d'un parcours et accorde globalement autant de poids à l'écrit et à l'oral. L'originalité de ces certifications, outre leur cohérence, est la clarté (chaque unité a des objectifs limités mais précis), la souplesse (l'ordre de passation des différentes unités est libre), la flexibilité (aucune préparation spécifique n'est requise, et l'on peut parfaitement se présenter à deux unités distinctes dans des pays différents et à des années d'intervalle), l'adaptabilité (les épreuves, conçues sur place, tiennent largement compte de la culture et des conditions locales), l'indépendance (la gestion est entièrement confiée au pays concerné).

Dans cet exposé, il sera surtout question du DALF, qui concerne le niveau avancé, et plus particulièrement de l'unité B3, qui sanctionne la maîtrise de l'écrit.

1) Structure du DALF

Le DALF, qui correspond à une durée d'apprentissage allant de 600 à 1000 heures, comporte 4 unités. Il existe entre ces unités une double correspondance:

- horizontale: les unités B.1 et B.2 proposent des textes en langue standard, tandis que dans les unités B.3 et B.4 est abordée la langue de spécialité, avec 5 domaines¹ au choix des candidats.

B.1	LANGUE STANDARD	B.2
B.1	LANGUE SPECIALISEE	B.4

- verticale: les unités B.2 et B.4 sont consacrées à l'oral (compréhension pour B.2, expression pour B.4), B.1 et B.3 à l'écrit (compréhension et expression).

B.1	B.2
ECRIT	ORAL
B.3	B.4

A mesure que l'on progresse dans la performance en langue seconde, il est normal que l'écrit prenne le pas sur l'oral. D'où le poids relatif différent attribué aux deux types d'épreuves: les épreuves écrites (B.1 et B.3) sont notées sur 60, les épreuves orales (B.2 et B.4) sur 20.

¹ Le DALF constituant un "passeport linguistique" pour l'entrée dans les universités françaises, il est normal qu'il prenne en compte les orientations et les goûts personnels des futurs étudiants. D'où ces domaines larges, qui recouvrent l'ensemble des spécialisations possibles: sciences humaines et sociales, sciences économiques, sciences juridiques, mathématiques et sciences de la matière, sciences de la vie.

2) Contenu du DALF

Lorsque ces nouvelles certifications ont été créées en 1985, les instructions officielles prévoyaient, pour les unités consacrées à l'écrit, B.1 et B.3, un résumé de texte. Compte tenu des observations effectuées par les différents utilisateurs et par souci de simplification aussi, le résumé de texte a été récemment remplacé en B.1 par un compte rendu de texte, moins contraignant, les centres nationaux se réservant la possibilité, en fonction d'exigences locales particulières, d'étendre cette mesure à l'unité B.3. La commission suisse a, pour sa part, décidé de conserver le résumé de texte en B.3, et cela pour plusieurs raisons:

- d'abord par souci de différencier les deux écrits du DALF, les deux oraux étant également distincts dans leur procédure,
- ensuite parce que, le français étant en Suisse la deuxième langue nationale, un certain niveau d'exigence, selon nous, se justifie pleinement dans ce pays,
- enfin parce qu'il serait dommage, sur le plan de l'apprentissage, de se priver d'un moyen de contrôle particulièrement efficace.

3) Définition de l'épreuve B.3

L'épreuve de l'unité B.3 comporte un texte à résumer au quart. La longueur normale du texte se situe autour de 600 mots. On demande donc un résumé de 150 mots, avec une marge de 10% en plus ou en moins. Le respect de ces limites est important, et le candidat est tenu d'indiquer sur sa copie le nombre de mots utilisés. Par ailleurs, on pose sur ce texte 5 questions, dont 4 de compréhension pure qui demandent des réponses courtes (20 - 30 mots seulement), et la cinquième plus personnelle, d'interprétation cette fois, qui demande un développement plus conséquent (60 - 80 mots).

Le temps officiellement imparti pour l'unité B.3 est de 90 minutes pour le résumé, et 45 minutes pour les questions. Compte tenu des observations effectuées au cours des différentes sessions d'examens² en Suisse, nous avons opté, sur le plan de la procédure, pour une interprétation souple des instructions, et retenu le temps global de 2 H 15 pour l'ensemble de l'épreuve, le candidat ayant ainsi la liberté de gérer lui-même son capital temps.

² La plupart des candidats, on l'a remarqué, ont besoin de davantage de temps pour le résumé, alors que les questions requièrent rarement 45 minutes de travail.

4) Les règles du résumé de texte

On pourrait penser que résumer un texte est un exercice facile et peu créatif. C'est bien évidemment faux. Car un résumé n'est pas une simple remise en ordre de notes, pas plus qu'une mosaïque de citations. De même, il ne s'agit pas d'un "dégraissage" purement mécanique qui consisterait à réduire les phrases successives du texte à leur squelette en éliminant le maximum de mots. Rien à voir non plus avec un commentaire personnel.

De quoi s'agit-il donc? De reformuler différemment et personnellement la pensée de l'auteur. Pensée qu'il est indispensable de traduire fidèlement, donc de saisir parfaitement. La place à disposition étant limitée, il s'agit de mettre en valeur l'essentiel, tout en respectant l'ordre et la construction de l'original. Un bon résumé nécessite donc de lire le texte de manière efficace³, de le repenser entièrement, de choisir et hiérarchiser les informations qu'il contient ou les idées qu'il présente, de rendre la cohérence de l'original, dont il doit constituer un substitut fidèle et directement accessible. Bref, un résumé est véritablement une re-création.

Les règles du résumé de texte peuvent être récapitulées sous forme de 5 exigences et de 3 obligations.

- les exigences du genre:

- 1) suivre l'ordre du texte,
- 2) reformuler les idées du texte avec ses propres mots,
- 3) éviter les reprises⁴ au maximum,
- 4) respecter le nombre de mots prescrit,
- 5) mettre en évidence les articulations du texte.

- les obligations auxquelles le candidat est soumis:

- 1) montrer que le texte a été compris,
- 2) rester fidèle à son contenu,
- 3) rédiger avec clarté, précision et dans un style correct.

On le voit, ce n'est ni à l'imagination, ni même au savoir qu'il est fait appel, mais bel et bien aux qualités fondamentales qu'on peut attendre à ce niveau de l'apprentissage: qualités de l'esprit (analyse et synthèse), qualités

³ Lire efficacement un texte, c'est non seulement examiner les idées exprimées, mais aussi les procédés utilisés pour les présenter. C'est prendre en compte les intentions et la démarche de l'auteur.

⁴ Bien entendu, certains mots n'ont pas de synonyme et devront donc être conservés, mais la reprise non nécessaire d'éléments du texte est pénalisée lorsqu'elle est systématique.

linguistiques (bonne maîtrise de la syntaxe et connaissance étendue du vocabulaire).

5) Notation

Le barème de notation prend en compte ces qualités, puisque dans la note finale (sur 40 points), le même poids est accordé à la capacité de comprendre un texte, à la capacité de distinguer l'essentiel de l'accessoire, à la capacité de synthétiser sa pensée, et à la capacité de s'exprimer correctement. Une notation globale présente des inconvénients: d'abord, elle fait la part trop belle à la subjectivité de l'examineur; ensuite, elle se détermine le plus souvent par rapport à la compétence idéale d'un locuteur natif instruit, compétence rarement - sinon jamais - atteinte dans une langue étrangère; enfin, elle consiste toujours à sanctionner négativement des manquements. Le système utilisé pour le DELF et le DALF présente l'avantage, très important sur le plan psychologique, de "construire" la note positivement. Il est donc préférable, même si par ailleurs il aboutit généralement à une légère surévaluation des prestations.

6) Exemple de résumé

Les extraits proposés au résumé de texte sont en général très structurés, avec une argumentation forte, une thèse précise et des exemples parlants. On en trouvera en annexe un exemple significatif, ainsi que les questions correspondantes et un corrigé-type.

Il est évident qu'on ne parvient pas d'emblée à une maîtrise satisfaisante d'une technique aussi exigeante que celle du résumé de texte. Il convient donc d'habituer les candidats à lire un texte efficacement, en fonction des spécificités de la tâche qui les attend, c'est-à-dire à rechercher les thèmes abordés, les idées-forces, les nuances; à repérer les parallélismes, les oppositions; à trouver les mots-clés, les mots de liaison; à saisir l'agencement des paragraphes, le déroulement du raisonnement.

On voit d'emblée la variété et la richesse de la gamme d'exercices que l'on peut proposer pour préparer les étudiants à rédiger un résumé de texte valable. La place manque, dans le cadre de cet article, pour entrer dans les détails, mais on peut noter rapidement quelques idées:

- recherche d'un titre,
- recherche de l'organisation du texte (contenu global des différents paragraphes, qui révèle le découpage argumentatif du texte),

- recherche des idées principales (contenu détaillé des paragraphes),
- exercices de synthèse (par exemple, trouver le mot qui remplace *des poisons et des explosifs*),
- exercices de synonymie (par exemple trouver les synonymes de *invention, nuire, bienfaisant, de vaines craintes*),
- exercices de réécriture (ramener de proche en proche, par élimination des éléments secondaires, puis par transformations lexicales successives, telle phrase-clé du texte à un nombre donné de mots).

Ce genre d'exercice, pratiqué oralement en groupe, permet, en travaillant par association d'idées, d'élargir le vocabulaire connu, et d'approfondir certaines nuances de sens. Par ailleurs, il est utile d'associer à cette démarche spécifique au texte, un travail plus général sur l'expression écrite. Par exemple:

- nominalisation de structures verbales,
- recherche du mot juste,
- recherche du verbe expressif,
- remplacement d'un tour négatif par un tour positif,
- remplacement d'une locution par un mot simple,
- remplacement d'une relative par un adjectif.

Le grand mérite de ce genre d'exercices de perfectionnement stylistique est qu'ils visent toujours l'économie de mots par la précision du vocabulaire.

7) Compte rendu d'expérience

De mon expérience d'enseignement du DALF à l'école de commerce de Zürich, j'ai retenu que, comme on peut s'y attendre, le passage du compte rendu au résumé de texte, beaucoup plus strict, prend du temps. Si la compréhension globale du texte ne pose pas grand problème, on se heurte en revanche à deux obstacles majeurs. Le premier touche à l'organisation de la pensée, le second à l'expression. La plupart des étudiants répugnent, en effet, à élaborer un plan avant de rédiger; c'est une démarche peu familière aux germanophones. Le second est que lors de la rédaction, beaucoup pensent qu'il est indispensable de "tasser" le maximum d'éléments du texte de départ dans le cadre syntaxique de la phrase. Le résultat est, dans le premier cas, un résumé déséquilibré, accordant trop de poids à une partie du texte au détriment d'une autre; dans le second cas, des phrases lourdes, alambiquées, touffues parfois au point d'être difficilement compréhensibles.

J'ai dû habituer progressivement les élèves d'une part à décider eux-mêmes, avant de commencer leur résumé, le nombre de paragraphes qu'il contiendra ainsi que leur contenu global, et à se fixer un nombre maximum de mots pour chacun. Si la hiérarchisation des informations se met en place relativement rapidement, la clarté de l'expression, elle, s'acquiert beaucoup plus lentement. Toutefois, avec des exercices appropriés et systématiques, tous les élèves, y compris les moins brillants, parviennent après deux à trois mois selon les cas à saisir le principe et les mécanismes du résumé de texte, et à comprendre - donc à accepter - la rigueur que cet exercice impose sur tous les plans. Et à partir de ce déclic, les progrès sont constants.

Le corrigé joue un rôle primordial dans ces progrès. C'est une règle absolue: pas de devoir sans une correction fouillée qui explicite les lacunes et mette en valeur les trouvailles; pas de devoir sans un véritable corrigé-type, que l'élève pourra travailler à loisir, et où il pourra puiser à la longue un certain nombre de "trucs" récurrents qui l'aideront à ramasser l'expression, ainsi qu'à économiser des mots - c'est un souci constant. Je pense, par exemple, à l'emploi de l'apposition, à l'expression de la relation causale par un participe présent, à l'utilisation des deux points, au recours dans certains cas à la phrase nominale, etc.

A la fin du semestre, dans un questionnaire administratif, les participants ont affirmé avoir apprécié le cours, ont reconnu unanimement l'intérêt du résumé de texte, jugé particulièrement formateur, ont estimé avoir accompli de nets progrès personnels; certains ont dit avoir tiré grand profit des corrections, et ont souligné la nécessaire intransigeance de l'enseignant, aussi bien sur la forme que sur le contenu.

En l'absence de méthode toute faite, il est clair que la préparation de l'unité B3 du DALF exige de l'enseignant une quantité de travail et un investissement de temps qui sont loin d'être négligeables. Mais à ce niveau de l'apprentissage, il est aussi évident que le travail se révèle à la fois payant pour l'élève et gratifiant pour l'enseignant.

Conclusion

En fin de compte, on voit que l'épreuve du résumé de texte de B.3 du DALF vise la compréhension de la spécificité d'un texte, la perception de sa cohésion, de sa cohérence, de son efficacité, par l'analyse des outils et procédés linguistiques qu'il met en oeuvre, et des rapports qui lient ces procédés entre eux. Non pas pour formuler des jugements ou déduire des

règles, mais plutôt pour permettre une prise de conscience, en situation réelle, du fonctionnement d'un énoncé; et au-delà de l'énoncé, favoriser la prise de conscience du fonctionnement de la langue, qui est avant tout un outil de communication, et une pratique avant d'être un savoir.

Au-delà de l'unité B3, je suis convaincu que le DALF dans son ensemble présente de grands avantages. Il demande des savoir-faire pratiques, utilisables concrètement; il révèle les qualités essentielles de l'élève: ses compétences linguistiques mais aussi intellectuelles; il permet une appréciation plus juste de la valeur des apprenants en appliquant un système de notation synthétique, qui intègre différents paramètres et laisse moins de place à la subjectivité; il dynamise l'apprentissage en motivant enseignants et élèves. C'est un système de certification intelligent par excellence, ce qui explique certainement son large succès: aujourd'hui, près d'une centaine de pays déjà ont adopté le DELF et le DALF. Et ce n'est pas par hasard que le résumé du texte figure au programme des concours de presque toutes les grandes écoles en France, et tend de plus en plus à remplacer la dissertation littéraire dans bon nombre d'examens, qu'ils soient destinés à des francophones ou à des étudiants de français langue étrangère. Il serait d'ailleurs question, dans certains cantons universitaires suisses, d'introduire le résumé de texte pour le contrôle de la formation des futurs professeurs du secondaire.

En mettant l'accent sur le message et tout ce qui le sous-tend, le DALF me semble répondre parfaitement à la définition de la grammaire communicative, qui est d'envisager la langue dans son rôle dynamique d'échange. Et l'échange, dans le domaine linguistique comme en beaucoup d'autres, est bien l'exigence essentielle de notre époque.

Bibliographie

On trouvera des renseignements utiles à propos de l'évaluation en général, et du DELF - DALF en particulier dans:

- BOLTON, S. (1987): *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Credif-Hatier.
 DANY, M. (1985): Diplôme élémentaire de langue française: contenus et progressions en FLE, *Le Français dans le Monde* N° 190.
 FAURE, M., LAUBEPIN, J., et LESCURE, R. (1987): Delf et Dalf, *Revue Reflet* N° 24.
 LESCURE, R. (1990): DELF et DALF: des formations aux certifications, *Ici et Là* N° 15.
 LESCURE, R., LAUBEPIN, J. : Les certifications des connaissances: le DELF et le DALF, *Diagonales* N° 9 (*Supplément au N° 222 du Français dans le Monde*).
 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987): Instructions pour l'organisation des épreuves du DELF et du DALF, *Direction des Affaires Générales, Internationales et de la Coopération*.
 MOTHE, J. (1991): Evaluer les compétences en langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 79.
 PORCHER, L. (1986): Priorités institutionnelles, *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 164.

ANNEXES

I - Texte à résumer en 150 mots (10%)

L'effort de la recherche scientifique se développe, on le sait, sur deux plans parallèles, mais bien distincts. D'une part, il tend à augmenter notre connaissance des phénomènes naturels sans se préoccuper d'en tirer quelque profit : il cherche à préciser les lois de ces phénomènes et à dégager leurs relations profondes en les réunissant dans de vastes synthèses théoriques ; il cherche aussi à en prévoir de nouveaux et à vérifier l'exactitude de ces prévisions. Tel est le but que se propose la science pure et désintéressée et nul ne peut nier sa grandeur et sa noblesse. C'est l'honneur de l'esprit humain d'avoir inlassablement poursuivi, à travers les vicissitudes de l'histoire des peuples et des existences individuelles, cette recherche passionnée des divers aspects de la vérité. Mais, d'autre part, la recherche scientifique se développe aussi sur un autre plan : celui des applications pratiques. Devenu de plus en plus conscient des lois qui régissent les phénomènes, ayant appris à en découvrir chaque jour de nouveaux grâce aux perfectionnements de la technique expérimentale (...), l'homme s'est trouvé de plus en plus maître d'agir sur la nature.

Mais cette puissance sans cesse accrue de l'homme sur la nature ne comporte-t-elle pas des dangers ? Ayant ouvert la boîte de Pandore, saurons-nous n'en laisser sortir que les inventions bienfaisantes et les applications louables ? Comment ne pas se poser ces questions dans les temps que nous vivons ? Toute augmentation de notre pouvoir d'action augmente nécessairement notre pouvoir de nuire. Plus nous avons de moyens d'aider et de soulager, plus nous avons aussi de moyens de répandre la souffrance et la destruction. La chimie nous a permis de développer d'utiles industries et fournit à la pharmacie des remèdes bienfaisants ; mais elle permet aussi de fabriquer les poisons qui tuent et les explosifs qui pulvérisent. Demain, en disposant à notre gré des énergies intra-atomiques, nous pourrions sans doute accroître dans des proportions inouïes le bien-être des hommes, mais nous pourrions aussi détruire d'un seul coup des portions entières de notre planète.

Mais qu'importent ces vaines craintes ! Nous sommes lancés dans la grande aventure et, comme la boule de neige qui roule sur la pente décline, il ne nous est plus possible de nous arrêter. Il faut courir le risque puisque le risque est la condition de tout succès. Il faut nous faire confiance à nous-mêmes et espérer que, maîtres des secrets qui permettent le déchainement des forces naturelles, nous serons assez raisonnables pour employer l'accroissement de notre puissance à des fins bienfaisantes. Dans l'œuvre de la Science, l'homme a su montrer la force de son intelligence : s'il veut survivre à ses propres succès, il lui faut maintenant montrer la sagesse de sa volonté.

Louis de Broglie

(Physique et Microphysique. Albin Michel, 1947)

II - Questions sur le texte

- 1- Quels sont les deux plans parallèles dont il est question au paragraphe 1 ?
- 2- Expliquez la phrase: *Toute augmentation de notre pouvoir d'action augmente nécessairement notre pouvoir de nuire.* (lignes 24-25)
- 3- Quelle est la grande aventure dont parle l'auteur ? (ligne 36)
- 4- Pourquoi l'auteur utilise-t-il l'image d'une boule de neige ? (ligne 36)
- 5- *Qu'importent ces vaines craintes!*, s'exclame l'auteur (ligne 35). Partagez-vous son optimisme ? Pour quelles raisons ?

III - Corrigé-type

La science présente deux visages différents. D'un côté, la recherche théorique, visant à expliquer les phénomènes naturels, apporte à l'homme une connaissance meilleure de l'univers. Cette quête obstinée de la Vérité est notre fierté. Mais de l'autre, les applications pratiques, favorisées par une technologie performante, lui donnent un pouvoir d'action accru sur son environnement. 60

Cette situation est dangereuse, car notre pouvoir de faire le mal augmente simultanément : les progrès de la chimie débouchent sur des remèdes efficaces, mais aussi sur des armes redoutables. L'énergie atomique permettra bientôt d'améliorer incroyablement le bien-être général, mais aussi de détruire irrémédiablement la planète. Serons-nous capables d'exploiter les découvertes scientifiques profitables à l'humanité en renonçant aux autres ? La question aujourd'hui se pose. 69

La crainte est injustifiée. Le développement scientifique est un risque nécessaire : impossible désormais de l'arrêter. Espérons que l'homme saura avec sagesse mettre sa puissance au service du bien. Sinon, son intelligence lui sera fatale. 36

TEIL II

Sprachenlernen im Tandem

Tandem ist eine Sprachlernform, bei der zwei Personen mit unterschiedlicher Ausgangssprache miteinander und voneinander lernen, indem sie abwechselnd in der Rolle des Lernenden und des Lehrenden miteinander kommunizieren. Sprachlernen wird so zur Begegnung zweier Menschen, zweier Kulturen, zweier Welten.

Im autonomen Tandem sind die Lernenden auf sich selber gestellt; sie bestimmen eigenverantwortlich, wie sie ihr Lernen gestalten wollen. Tandems können auch kursbegleitend oder als integrierter Teil eines Kurses angeboten werden.

Obwohl Tandem auf allen Stufen des Sprachlernens denkbar ist, kommen seine Möglichkeiten auf der fortgeschrittenen Stufe wohl am optimalsten zur Geltung.

Tandem bildet eine Lernform, die Merkmale der ungesteuerten Spracherwerbssituation mit Elementen des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts verbindet:

- Die Gesprächssituation gleicht einem spontanen Alltagsgespräch: Die Tandempartner begegnen sich als gleichberechtigte Gesprächspartner. Ohne die Planung und Moderation einer Lehrperson wird das Gespräch von den zwei Teilnehmenden aufrecht erhalten: sie bestimmen, wer spricht und worüber gesprochen wird.
- Das Lernen ist individualisiert: Die Lernenden sind selbstverantwortlich für die Gestaltung der Lernsituation.
- Der Lerninhalt ist massgeschneidert: Die Themen werden von den Lernenden selber bestimmt und im Lernprozess weiter entwickelt.
- Der Austausch ist eine authentische Begegnung zweier Person aus verschiedenen Sprach- und Kulturkreisen.
- Wie im Unterricht sind Zeitpunkt und Dauer der Treffen festgelegt.
- Ganz bewusst wird die eine oder die andere Sprache als Code gewählt.
- Der Anlass und der Zweck der Begegnung ist die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz.

- Neben Alltagsthemen wird die Sprache selber immer wieder zum Thema. Dies äussert sich im Gebrauch der Metasprache und in der Funktion der Reparatursequenzen.
- Die beiden Partner wählen bewusst entweder die Rolle des Lehrenden oder des Lernenden, was zu einer vertieften Erfahrung des Lernens an sich selber und am andern führt.

Lernsituationen werden im Tandem von den Lernenden selber kreiert. Sie übernehmen Aufgaben, für die sich im Unterricht meist die Lehrperson als zuständig erachtet. Tandem durchbricht damit die traditionellen Rollenvorstellungen von Lehrenden und Lernenden und bildet deshalb eine Herausforderung nicht nur für Unterrichtende, die Tandem als Lernform in ihre Kurse einbeziehen, sondern generell für eine Fremdsprachendidaktik, die den Lernenden die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zurückgeben will.

Die Beiträge in diesem Teil des Bandes beleuchten verschiedene Aspekte des Tandemlernens und werfen Fragen auf, die für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe ganz allgemein wichtige Impulse geben.

Bislang bestehen wenig empirische Untersuchungen zum Gesprächsverlauf im Tandem. Der Beitrag von **Francesca RONCORONI**, **Elisabeth WINIGER** und **Rolf HÄNNI** gibt einen Einblick in das, was geschieht, wenn Lernende sich im Tandem begegnen:

- Worüber sprechen sie?
- Wie gehen sie mit sprachlichen Schwierigkeiten um?
- Wie verläuft der Sprecherwechsel?

Francesca RONCORONI analysiert anhand von Tonbandaufnahmen die Gesprächsthemen, die Themenverläufe und die Interaktionsmuster in autonomen Tandems. Sie zeigt, dass je nach Aufgabe, die sich die Lernenden gestellt haben, das Gespräch eher einem Alltagsgespräch oder einem Unterrichtsdiskurs gleicht. Längerfristige Studien könnten Aufschluss über den Lernzuwachs in beiden Situationen geben.

Die Untersuchung von Kommunikationsschwierigkeiten (oder "Störungen") und ihrer Behebung ("Reparatur") kann Einblick geben in Lernbemühungen der Tandempartner. Elisabeth WINIGER beobachtet, dass die meisten Reparaturen von den Lernenden selber initiiert werden, erst an

zweiter Stelle folgen die Interventionen der Muttersprach-Sprechenden in der Rolle des Zuhörers oder der ZuhörerIn. Das Tandem offeriert den Lernenden die Möglichkeit, individuell an ihrer Sprache zu arbeiten.

Rolf HÄNNI untersucht den Sprecherwechsel im Tandem. Ein Vergleich mit Alltagsgesprächen könnte wichtige Hinweise auf Merkmale selbstgesteuerten Lernens geben.

Jürgen WOLFF beschreibt im zweiten Beitrag über Tandem Erfahrungen mit der Organisation von fachsprachlichen Tandems und diskutiert Möglichkeiten und Grenzen einer Lernform, die sich für individualisiertes Lernen auf fortgeschrittener Stufe als sinnvolle Alternative zum Unterricht anbietet.

Im Beitrag von Cornelia GICK über Tandemlernen steht die Begegnung zweier Menschen im Zentrum. Sie diskutiert die Rollen der Tandempartner und weist darauf hin, dass eine veränderte Sicht der Lerner- und Lehrerrolle zu neuen Lernerfahrungen führen kann. Die Lehrperson überlässt den Lernenden die Initiative und die Verantwortung; sie nimmt als ZuhörerIn und BegleiterIn teil und unterstützt als BeraterIn und ExpertIn die Lernenden, wenn sie es wünschen. Lehrende und Lernende werden so zu Gesprächspartnern und-partnerinnen im Lernprozess.