

**VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK
SECUNDAIR ONDERWIJS**

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

HOTELBEHEER

**Derde graad TSO
Derde leerjaar**

**Licap - Brussel D/1995/0279/010A - september
1995**

Lessentabel

Zie website: www.vvksso.be

INHOUD

AV DUTS

Hotelbeheer TSO 3de leerjaar van de 3de graad

blz.

1	BEGINSITUATIE	4
2	DOELSTELLINGEN	4
2.1	Vaardigheidsdoelstellingen	4
2.2	Cognitieve doelstellingen	5
3	LEERINHOUDEN	5
3.1	Vaardigheden	5
3.2	Cognitieve leerinhouden	5
4	METHODOLOGISCHE WENKEN	6
4.1	Algemene principes	6
4.2	Vaardigheden	6
4.3	Cognitief gedeelte	7
5	EVALUATIE	7
6	BIBLIOGRAFIE	8

1 BEGINSITUATIE

Dit leerplan is bestemd voor leerlingen van het 3de leerjaar van de 3de graad 'Hotelbeheer TSO'. De leerlingen komen meestal uit de 3de graad 'Hotel', 'Hotel-restaurant' of 'Hotel-keuken' en hebben een nogal beperkte basiskennis Duits. Ze bereiden zich voor op een beroepsleven waarin talenkennis van groot belang is. Bij de meeste leerlingen is de aanleg voor talen veeleer matig. Vaak beseffen ze pas tijdens een stage dat ze vrij goed Duits moeten kennen om in hun beroep overeind te blijven.

Permanente motivatie en een zeer gevarieerd programma, dat rekening houdt met het toekomstig beroep zijn onontbeerlijk.

2 DOELSTELLINGEN

Naast de doelstellingen die gelden voor het christelijk opvoedingsproject en voor de persoonlijkheidsvorming in het algemeen, dienen volgende vakspecifieke doelstellingen te worden nagestreefd:

- vaardigheidsdoelstellingen;
- cognitieve doelstellingen.

2.1 Vaardigheidsdoelstellingen

Aanvankelijk worden voornamelijk receptieve vaardigheden ontwikkeld. Het gaat hier om luister- en vooral leesvaardigheid.

2.1.1 LUISTEREN - LEZEN

De leerlingen beschikken over strategische vaardigheden om hun lees- en luistervaardigheid te verhogen: tussentitels en trefwoorden herkennen, hoofd- en bijzaken onderscheiden, hulpmiddelen hanteren (woordenlijsten, woordenboeken ...). Deze strategische vaardigheden hebben ze in grote mate al in een vroeger onderwijsstadium verworven.

Ze kunnen eenvoudig geformuleerde schriftelijke en mondelinge opdrachten (b.v. van de leraar, uit een kookboek) begrijpen en uitvoeren.

Ze kunnen algemene teksten met ongeveer twee minuten leesduur en met eenvoudige woordenschat (mededelingen, reclameboodschappen, dialogen ...) begrijpen in essentie.

Ze kunnen wat complexere lees- en luisterteksten die met beelden toegelicht worden, in hun essentie begrijpen (b.v. kranteberichten met foto's, toeristisch materiaal met foto's, diareksen met commentaar, strips, een stuk TV-journaal).

Ze kunnen niet al te moeilijke, niet al te lange vakteksten (b.v. bereidingen, gebruiksaanwijzingen ...) vatten in essentie en zoveel mogelijk in detail; ze kunnen daartoe specifieke vakbronnen (b.v. 'Gastronomisches Wörterbuch') hanteren.

Ze kunnen deze vaardigheid toepassen buiten schoolverband.

2.1.2 SPREKEN - SCHRIJVEN

2.1.2.1 Spreken

De leerlingen imiteren zo precies mogelijk de uitspraak van de 'Muttersprachler' die de Duitse standaardtaal gebruiken.

Ze kunnen een korte, eenvoudige tekst hardop lezen.

Ze kunnen een rol vertolken in een vooraf gegeven korte dialoog, aanvankelijk met behulp van vooraf gegeven sleutelwoorden en zinswendingen.

Ze kunnen een eenvoudig telefoongesprek voeren.

2.1.2.2 Schrijven

De leerlingen kunnen correct zinnen overschrijven.

Ze kunnen een eenvoudige spijkskaart opstellen en een eenvoudige brief beantwoorden.

2.2 Cognitieve doelstellingen

2.2.1 LANDESKUNDE

De leerlingen kennen de landen waar in hoofdzaak Duits gesproken wordt met hun hoofdsteden en kunnen ze op de kaart aanwijzen.

Ze kennen het belang van het Duits en het Duitse taalgebied voor hun vak.

2.2.2 WOORDENSCHAT

De leerlingen herkennen de woordenschat die nodig is voor het begrijpen van de luister- en leesteksten (receptieve woordenschat).

Ze kennen een aantal woorden uit de algemene taal en een aantal woorden uit hun vaktaal.

Ze kunnen deze woorden ook gebruiken in de in 2.1.2.1 en 2.1.2.2 beschreven situaties.

2.2.3 GRAMMATICA/SYNTAXIS

De leerlingen herkennen de belangrijkste grammaticale vormen in de hen aangeboden lees- en luister-teksten.

Ze gebruiken deze grammaticale vormen in de in 2.1.2.1 en 2.1.2.2 beschreven situaties.

3 LEERINHOUDEN

3.1 Vaardigheden

3.1.1 LUISTEREN - LEZEN

Een zestal luister- en een zestal leesteksten of materiaalreeksen van algemene aard.

Een zestal specifieke vakteksten die als luister- of leestekst behandeld worden.

3.1.2 SPREKEN - SCHRIJVEN

Een aantal vrij eenvoudige dialoogjes in verband met horeca-situaties (bediening, informatie verstrekken en vragen, telefoneren ...).

Een aantal vrij eenvoudige schrijfoopdrachten in verband met het opstellen van spijkskaarten en hotelcorrespondentie.

3.2 Cognitieve leerinhouden

3.2.1 LANDESKUNDE

Naam van de Duitstalige landen met hun hoofdstad; ligging op de landkaart.

Belang van de Duitstalige landen voor het specifieke vakgebied.

3.2.2 WOORDENSCHAT

De woordenschat voor het begrijpen van de lees- en luisterteksten (receptieve woordenschat). Kennis van enkele elementaire taalfuncties uit de frequente woordvelden (b.v. personalia, elementaire informatie vragen en geven, bestellen, afrekenen, afwijzen en aanvaarden, wonen, wensen, kalender, spellen). Kennis van de meest frequente woordenschat uit de Duitse horeca-wereld.

3.2.3 GRAMMATICA/SYNTAXIS

Beheersing in eenvoudige spreek- en schrijfsituaties van de vier naamvallen; van Indikativ Präsens, Imperfekt en Perfekt, van 1. Futur en van eenvoudige Konjunktiv II-vormen in beleefdheidsformules; van het gebruik van elementaire voorzetsels.

4 METHODOLOGISCHE WENKEN

4.1 Algemene principes

Voor deze leerlingen zal motivering erg belangrijk zijn. Het gebruik van vakteksten en situaties waaruit de noodzaak van de taalkennis voor het vak blijkt, ligt dan ook voor de hand.

De leerlingen moeten bronnen (woordenlijsten, woordenboek, summiere grammatica ...) efficiënt leren gebruiken.

De leraars zijn vrij in de keuze van handboeken en materiaal. De keuze is niet gemakkelijk omdat er voor deze doelgroep vrij weinig didactisch materiaal beschikbaar is. De leraar kan allicht een eigen materiaalverzameling aanleggen.

4.2 Vaardigheden

4.2.1 LUISTEREN/LEZEN

Luister- en leesvaardigheid worden op de eerste plaats ingeoeffend in elke les, wanneer de leerlingen informatie en instructie krijgen in het Duits. Op die manier ontstaat stilaan een korpus Duitse zinnen dat voor de specifieke communicatie in de klas kan worden gebruikt.

Nog vaak wordt leesvaardigheid verward met hardop lezen; bij hardop lezen gaat het echter om een vorm van spreekvaardigheid. Lesvaardigheid is in principe stillezen.

In het begin kan de leraar eenvoudig materiaal gebruiken, b.v. van Inter Naciones of uit verschillende handboeken. De TV biedt mogelijkheden voor eenvoudig videomateriaal (reclame, korte nieuwsflitsen, 'Essen wie Gott in Deutschland' ...). De leraar kan beginnen met bijzonder verzorgde luister- en leessituaties. De eerste fase van 'Sprechsituationen aus dem Alltag' van Inter Naciones is daartoe uiterst geschikt. Aanvankelijk kunnen de teksten enkele keren worden gelezen of beluisterd. Ze worden in fragmenten verdeeld en via 'Vorentlastung' vergemakkelijkt.

4.2.2 SPREKEN EN SCHRIJVEN

Omdat in het latere beroepsleven mondelinge communicatie met klanten erg belangrijk is, worden de leerlingen via een rollenspel daarop voorbereid. Situaties die via een dialoog uitgebeeld worden zijn onder andere informatie verstrekken aan de receptie, een klant correct bedienen, telefoneren met een klant ... De leraar kan hiervoor cassettes met 'Muttersprachler' die dergelijke dialogen voeren als model gebruiken of video-opnames met 'horeca-dialogen' laten imiteren.

Toetsing kan onder andere gebeuren door de leerlingen in kleine groepen zelf een scenario met dergelijke dialogen te laten schrijven. De leraar kan helpen bij woordenschat- of spraakkunstproblemen.

Daarna spelen de leerlingen hun 'horeca-sketch' die door de leraar geëvalueerd wordt. Verder kan toetsing gebeuren door de leerling gevat te laten reageren op telefonische opdrachten.

Een aantal leerlingen moet later Duits kunnen schrijven. Na een uitvoerige analyse van enkele bestaande Duitse spijkskaarten en brieven uit de hotelcorrespondentie, moeten de leerlingen een eenvoudige Duitse spijkskaart en brief kunnen schrijven, zeker wanneer ze vooraf de basiswoordenschat daartoe krijgen.

4.3 Cognitief gedeelte

4.3.1 LANDESKUNDE

Landeskunde wordt door een enthousiaste leraar aangebracht. Diareeksen zoals 'Wer kommt mit?' en 'Das Land in dem wir leben' van Inter Nationes, zijn uitstekende hulpmiddelen.

De relatie van de studierichtingen tot de Duitssprekende landen kan best geactualiseerd worden door een stage in een Duitstalig hotel of restaurant of in een zaak die vooral door Duitstalige klanten wordt bezocht.

4.3.2 WOORDENSCHAT

De receptieve woordenschat moet alleen voor de concrete situatie gekend zijn. De actieve woordenschat wordt zoveel mogelijk in een context aangeleerd. Het grondig inoefenen, herhalen en toetsen van deze actieve woordenschat is prioritair. Combinatie-oefeningen zijn daarvoor erg nuttig.

4.3.3 GRAMMATICA

De te beheersen grammatica wordt zoveel mogelijk in functionele voorbeelden aangebracht. De leerlingen vinden dan meestal zelf de regel. De regels worden in het Nederlands geformuleerd. Nieuwe leerstof wordt in combinatie met herhaling aangebracht. De leraar kan na enkele maanden de leerlingen een summier overzicht bezorgen van de belangrijkste grammaticaregels met heldere voorbeelden. Bij het aantreffen van of werken met al behandelde grammaticale vormen, kan de leraar tijdbesparend naar dit overzicht verwijzen.

5 EVALUATIE

Evaluatie in het 3de leerjaar van de 3de graad binnen het vak Duits heeft volgende functies en kenmerken.

Eerst dient evaluatie om inzicht te verwerven in de vorderingen van de leerlingen. Met dit inzicht kan de leraar snel hulp bieden waar nodig en/of betere leerlingen volgens eigen tempo begeleiden. Tevens krijgt de leraar informatie die nodig is om de volgende leerfasen aan te vatten.

De leerling moet aan de evaluatie gegevens over zijn vorderingen overhouden.

Gezien de erg heterogene beginsituatie binnen de klasgroep is het logisch dat de evaluatievorm verschillend kan zijn voor verschillende leerlingen. Evaluatie heeft immers de bedoeling vorderingen te meten vanaf de startfase tot de evaluatiemomenten tijdens het schooljaar.

Tevens dient de leraar er attent voor te zijn dat de leerplandoelen voor dit leerjaar op de eerste plaats het begrijpen van mondelinge en schriftelijke talige boodschappen omvat, op de tweede plaats de mondelinge taalproductie. De evaluatievorm zal er dus op gericht zijn de vorderingen voor deze doelen te meten.

Wellicht is hier de gespreide evaluatie te verkiezen boven evaluatie binnen proefwerkenreeksen.

6 BIBLIOGRAFIE

6.1 Vaklexica

NEIGER, E., Gastronomisches Wörterbuch in 4 Sprachen. Carl Gerber Verlag, München N.N., Lexique Glion für Hotelfach und Tourismus, Editions du centre International de Glion.

6.2 Vakbibliografie

ADAMS, e.a., Weinproben-Kompendium. Neustadt an der Weinstrasse.

BARBERIS, P., BRUNO, P., Deutsch im Hotel. Max Hueber Verlag, München.

COHEN, U. e.a., Zimmer frei. Langenscheidt, Berlin.

COHEN, U. e.a., Herzlich willkommen. Langenscheidt, Berlin.

DRIES, F., SEIBERT, K., Grundzüge der Kochlehre. Dr.Pfanneberg und Co., Giessen.

DRIES, F., Hotelfachmann. Dr. Pfanneberg und Co., Giessen.

DRIES, F., Speisen- und Menükunde. Dr. Pfanneberg und Co., Giessen.

EPPERT F., Lukullisches und Sprachliches. Max Hueber Verlag, München.

HAUBLEIN, G. e.a., Telefonieren - Schriftliche Mitteilungen. Langenscheidt, Berlin.

KRUGER, A., WOLTER, A., Kochvergnügen wie noch nie. Gräfe und Unzer Verlag, München.

N.N. (WILMOTS, J.), Sprechen Sie Deutsch? BRTN-Instructieve Omroep.

ROHRBACH, E., Servierkunde. Hugo Matthaes Druckerei und Verlag, Stuttgart.

STAVE, J., Gute Briefe keine Kunst. Mosaik Verlag, München.

WILDERMUTH, J., Deutsche Hotelkorrespondenz. Ecole hôtelière Lausanne.

INHOUD

AV ENGELS

Hotelbeheer TSO 3de leerjaar van de 3de graad

blz.

1	SITUERING VAN HET LEERPLAN EN BEGINSITUATIE	4
2	DOELSTELLINGEN	4
2.1	Algemene doelstellingen	4
2.2	Specifieke doelstellingen	6
3	LEERINHOUDEN	6
4	METHODOLOGISCHE WENKEN	7
5	BIBLIOGRAFIE: SELECTIEF EN GEANNOTTEERD	8

1 SITUERING VAN HET LEERPLAN EN BEGINSITUATIE

Het leerplan Engels - Hotelbeheer TSO is bestemd voor leerlingen die het specialisatiejaar 'Hotelbeheer TSO' volgen.

Deze leerlingen komen meestal uit de 3de graad TSO 'Hotel', 'Hotel-restaurant' of 'Hotel-keuken' en zullen als afgestudeerden vaak terecht komen in leidinggevende functies en soms in internationale hotelketens. In ieder geval hebben zij minstens een tweejarige cursus Engels gevolgd met twee lessen per week. Het ging daarbij om een cursus Engels met als belangrijkste doel dat de leerlingen het Engels zo vlot en efficiënt mogelijk tot allerlei 'algemene' communicatieve doeleinden zouden leren gebruiken. Men mag aannemen dat de leerlingen uit onze doelgroep - weliswaar met wisselend succes - hierin ook slagen.

Deze cursus heeft twee aspecten. Enerzijds is hij de voortzetting van de cursus Engels in de 3de graad met 'algemene' communicatieve doeleinden, en anderzijds houdt hij ook rekening met de specifieke behoeften van de leerlingen 'Hotelbeheer TSO'. In deze zin wordt hij tot op zekere hoogte een cursus Engels met specifieke doeleinden (English for Special Purposes) en onderscheidt hij zich van alle andere cursussen Engels zowel in het TSO als in het ASO. De cursus wordt opgemaakt in onderling overleg tussen de leraar Engels en alle leraars die in deze studierichting specifieke vakken onderwijzen. Er wordt daarbij rekening gehouden met de polyvalentie van de opleiding. Daarbij dient men echter zorgvuldig rekening te houden met de doelstellingen van dit leerplan, die hieronder beschreven worden.

2 DOELSTELLINGEN

Zoals reeds gezegd werd, hebben de doelstellingen van de cursus Engels in het specialisatiejaar 'Hotelbeheer TSO' enerzijds betrekking op de kennis van het Engels met 'algemene' doeleinden, en anderzijds op de kennis van het Engels met de 'specifieke' doeleinden van de leerlingen uit deze studierichting. Daarbij moeten de 'algemene' doelstellingen eerder gezien worden in functie van de meer 'specifieke' doelstellingen.

2.1 Algemene doelstellingen

Hieronder worden de praktische vaardigheden vermeld die de leerlingen op het einde van het 3de leerjaar van de 3de graad in de mate van het mogelijke verworven moeten hebben.

2.1.1 *ZO GROOT MOGELIJKE ONTWIKKELING VAN BEGRIJPEND LEZEN EN LUISTEREN*

- Gepast reageren op korte mondelinge of schriftelijke mededelingen, beschrijvingen en toelichtingen: beamen, afwijzen, om nadere toelichting vragen enzovoort.
- In het Engels geformuleerde opdrachten en instructies nauwkeurig uitvoeren.
- Zelfstandig (dit is zonder de hulp van de leraar) vakgerichte, mondelinge of schriftelijk gepresenteerde teksten zowel in essentie als in detail begrijpen: reclameboodschappen, toeristische folders, brochures, gebruiksaanwijzingen, aanduidingen voor montage, veiligheidsvoorschriften, onderhoudsvorschriften, werkwijzen, gedetailleerde beschrijvingen enzovoort. De leerlingen mogen daarbij gebruik maken van hulpbronnen (b.v. woordenboeken, documentatie, enz.).
- Hotelgidsen kunnen raadplegen.
- Zelfstandig (dit is zonder de hulp van de leraar) korte luister- en leesteksten over meer algemene onderwerpen in essentie - en zoveel mogelijk ook in detail - begrijpen.
- Strategische vaardigheden verwerven die de lees- en luistervaardigheid verhogen:

- hoofdzaken van bijzaken onderscheiden;
- hulpmiddelen goed gebruiken: illustratiemateriaal, woordenboeken en woordenlijsten, zaakregister, enzovoort;
- bij zelfstandig lezen betekenissen uit de context afleiden en een beroep leren doen op de voorkennis die men over het onderwerp al heeft;
- bij het luisteren zich leren concentreren op wat men wel verstaat eerder dan afgeleid te worden door wat men niet begrijpt.

2.1.2 *OPVOERING VAN DE MONDELINGE COMMUNICATIEVE VAARDIGHEID IN INTERACTIEVE SITUATIES*

Hieronder wordt de vaardigheid verstaan om met anderstaligen die het Engels ook als communicatiemiddel gebruiken, zowel informeel sociaal contact te hebben als om met hen, in bedrijfs- of werkomstandigheden samen te werken.

- Informeel sociaal contact: zich voorstellen, informatie uitwisselen over familie, leefgewoonten, accommodatie in stad of streek enzovoort.
- Bedrijfs- of werkomstandigheden: aanduidingen geven of vragen, iets beamen of afwijzen, vragen om iets te herhalen, om nadere toelichting vragen, nadere toelichting geven, commentaar geven, samen overleggen of plannen, klachten behandelen.
- Zowel informatie als zaakgerichte telefoongesprekken voeren.

2.1.3 *SCHRIFTELIJKE VAARDIGHEDEN*

- In het Engels vermelde cijfers, getallen, korte getallengroepen (b.v. telefoonnummers, letters, letter- en cijfercombinaties en afkortingen noteren (en indien nodig, ook verstaanbaar doorgeven).
- Met de Engelse uitspraak van de letters van het alfabet voorgespelde namen en termen correct noteren en zelf zulke woorden correct spellen.
- Notities nemen tijdens een telefoongesprek.
- Formulieren invullen.
- Een gedicteerde korte mededeling, instructie of aanduiding noteren.
- Zelf een korte mededeling, instructie of aanduiding formuleren.
- Zakelijke brieven schrijven: informatie, afspraken, bestellingen, annuleringen, klachten ...
- Korte faxberichten opstellen en versturen.

2.1.4 *ACHTERGRONDKENNIS OVER DE LANDEN MET ENGELS ALS VOERTAAL*

- De leerlingen weten in welke landen in hoofdzaak Engels als voertaal gebruikt wordt. Zij kunnen deze landen en hun belangrijkste steden op de wereldkaart situeren.
- Zij hebben weet van de betekenis van deze landen in verband met hun specialisatievak.
- Zij zien het belang in van Engels voor hun specialisatievak, als internationaal communicatiemedium en als informatiebron.

2.1.5 *WOORDENSCHAT*

- Een elementaire basiswoordenschat wordt via zowel receptief als productief herhaald gebruik onderhouden. In concreto gaat het hier vooral om de woordenschat in verband met 'Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties'.
- De leerlingen hebben een receptieve kennis van de woordenschat die nodig is voor het begrijpen van de in de klas aangeboden luister- en leesteksten (herkennen).
- Zij hebben zowel receptieve als productieve kennis van een aantal belangrijke woorden uit de vaktaal van hun specialisatievak. In verband daarmee wordt de vakleeraar geraadpleegd.
- Zij verwerven vaardigheid met strategieën om ongekende woorden gemakkelijker te begrijpen, te memoriseren en weer op te roepen.

2.1.6 SPRAAKKUNST

Kennis van spraakkunst is geen leerdoel op zichzelf. De in de vorige jaren verworven grammaticale kennis en vaardigheid wordt heropgefrist en, waar het nodig of nuttig blijkt, verdiept.

2.2 Specifieke doelstellingen

- De onder 2.1 opgesomde **algemene** doelstellingen worden zoveel mogelijk geconcretiseerd en geïnterpreteerd in functie van de meer 'specifieke' behoeften die de leerlingen uit de specialisatierichting 'Hotelbeheer TSO' hebben. Ook in verband daarmee wordt de vakleraar geraadpleegd.
- Om de voor de leerlingen van onze doelgroep zo belangrijke communicatieve vaardigheid te optimaliseren wordt aan de volgende punten bijzondere aandacht besteed:
 - Aan het communicatieve taalgebruik dat verband houdt met specifieke bedrijfs- of werkomstandigheden worden relatief hoge eisen gesteld. Hier wordt, naast vlotte en efficiënte communicatie, ook een zo groot mogelijke vormcorrectheid, zowel bij spreken als schrijven, nagestreefd.
 - Belangrijke aspecten van de 'communicatieve houding' krijgen bijzondere aandacht: houding, beweging, stemvolume, articulatie, intonatie, soepelheid in de uitdrukking, beleefdheid enzovoort.
 - Zoveel mogelijk verschillende gespreksvormen komen aan bod en worden geoefend, monoloog (korte uiteenzetting, beschrijving, toelichting, introductie ...), dialoog (interview, gedachtenwisseling met een partner ...) en groepsgesprek (discussie, debat, panelgesprek ...).
 - Het observatievermogen, als een belangrijk aspect van het communicatieproces, wordt speciaal geoefend. Met het oog hierop wordt, naast het traditionele tekstmateriaal, ook zoveel mogelijk videomateriaal gebruikt.
 - Bij het schrijven van zakelijke brieven (zie 2.1.3 *SCHRIFTELIJKE VAARDIGHEDEN*) wordt bijzonder belang gehecht zowel aan de opbouw en de stijl van de brief als aan nauwkeurigheid en vormcorrectheid.

3 LEERINHOUDEN

Aangezien het leerplan Engels voor de specialisatiejaren uiterst doelgericht geconcipieerd werd, vallen de leerinhouden samen met de leerplandoelstellingen, en hoeven zij hier niet herhaald te worden.

Daarnaast werd hierboven in de situering van het leerplan aangestipt dat het nauwkeurig bepalen van de prioriteiten en de gedeeltelijke opvulling van de leerplaninhouden, tot de gezamenlijke verantwoordelijkheid behoort van de leraar Engels en de vakspecialisten, die van nabij bij de opleiding en de tewerkstellingskansen van de leerlingen betrokken zijn.

Bij het begin van het schooljaar stelt de leraar Engels, na raadpleging van of in samenwerking met de vakspecialisten en rekening houdend met eventuele suggesties van de leerlingen zelf, aan de hand van de leerplandoelstellingen een lijst op van documenten en luister- en leesteksten die hij in de loop van het schooljaar zal behandelen.

Bij elk document of tekst wordt bondig genoteerd welke vaardigheden men ermee denkt aan te brengen of te oefenen. Op deze manier verkrijgt men een provisorische jaarplanning, die naargelang het schooljaar vordert, inhoudelijk opgevuld en aangepast kan worden. Deze jaarplanning is voor elke afzonderlijke groep leerlingen het uiteindelijk, aan hun specifieke leersituatie aangepast, geconcretiseerd leerplan en kan aan de inspectie voorgelegd worden.

Bij het uitwerken van hun cursus kunnen de leraars korte teksten kiezen over thema's die specifiek zijn voor de studierichting.

De volgende niet-exhaustieve lijst van mogelijke thema's kan daarbij helpen:

- Banqueting arrangements
- Decoration (table, interior)

- Types of hotels
- Advertisements for hotels
- Hotel technical terms
- Gastronomy
- Knowledge and management of drinks
- Hotel staff
- Check-in and after
- Check-out
- Room types Room rates
- Room furnishings and equipment
- Room checklists
- Hotel reservations
- Hotel records
- Using telephone and fax
- International dialling service
- Dealing with complaints
- Careers
- Safety in hotels
- The hotel as a product

4 METHODOLOGISCHE WENKEN

- De doelstellingen hebben betrekking op concrete praktische vaardigheden. Alle lessen Engels zullen dan ook in de eerste plaats 'doelessen' zijn, waarin de leerlingen **al doende** in bepaalde vaardigheden geoefend worden en de daarvoor nodige kennis verwerven. Theoretische behandeling van leerstof, tenzij uiterst occasioneel, kort en eenvoudig, is hier uit den boze.
- Het blijvend motiveren van de leerlingen is van het grootste belang. Dat is enkel mogelijk als zij het nut en de zin van de cursus Engels inzien, regelmatig het gevoel hebben dat zij vorderingen maken en als jonge volwassenen hun eigen inbreng in het leerproces hebben. Daarom zal de leraar zoveel mogelijk tekstmateriaal kiezen dat op een of andere manier verband houdt met het vakterrein van de leerlingen, aansluit bij hun belangstellingsfeer of door hen zelf werd gesuggereerd. Bovendien wordt dit materiaal zo gekozen of voorbereid, dat het telkens nog vrij gemakkelijk binnen het begripsvermogen van de leerlingen valt. De leeractiviteiten worden zo gepland dat alle leerlingen ze mits de nodige inspanning nog aankunnen, maar dat zij toch telkens een uitdaging vormen.
- Eenzelfde thema wordt best gebruikt om de verschillende vaardigheden (lees- en luistervaardigheid en praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties) te oefenen, en eventueel een of ander aspect van grammatica of woordenschatverwerving waartoe het thema zich leent, op te frissen of aan te brengen. Met het oog daarop zal men lees- en luistertekstjes, documenten, situationele dialogen, enzovoort rond eenzelfde thema in één leerpakket trachten te verzamelen en uit te werken.
- Luistervaardigheid oefent men zonder dat de leerlingen de gesproken tekst op een script kunnen volgen. De leerlingen moeten zich leren concentreren op wat zij horen. Het is belangrijk dat de moeilijkheidsgraad van de luisteroefeningen geleidelijk opgevoerd wordt. Werken met video-materiaal, bijvoorbeeld van de schooltelevisie of video-opnamen van de BBC, is hier bijzonder nuttig. Het luisteren moet ook voorbereid worden door een kort gesprek over het onderwerp, waarbij enkele nieuwe woorden vooraf aangebracht worden.
- Leesvaardigheid betekent 'in staat zijn om **zelfstandig** - dit is zonder hulp van de leraar - teksten te lezen en te begrijpen'. Als leesvaardigheid geoefend wordt, lezen de leerlingen derhalve steeds de tekst stil voor zichzelf. Daarna wordt dan op een of andere manier nagegaan in hoever de tekst begrepen werd. Naar aanleiding hiervan kunnen achteraf leesstrategieën waarover in rubriek 2.1.1 sprake is, aangebracht worden.
- Het contrastief werken met een meertalige lijst van technische termen, die via een context aangebracht werden, kan een extra ondersteunend effect hebben.

- Het brengt weinig aarde aan de dijk om leerlingen een tekst luidop te laten voorlezen. Wil men uitspraak oefenen, dan kan dit beter gebeuren tijdens interactieve communicatieve oefeningen. Daar is het zinvol en nodig dat de mondelinge taaluitingen voor anderen duidelijk verstaanbaar zijn.
- Ook bij toetsen moet rekening gehouden worden met de doelstellingen die in de loop van het jaar nagestreefd werden. Een typische examentoets bijvoorbeeld zal in hoofdzaak bestaan uit een lees- en een luistertoets. De gebruikte teksten zijn vanzelfsprekend nog niet vooraf in de klas behandeld, maar de toetsvormen zijn dezelfde als deze die tijdens de lessen gebruikt werden. Zo een toets wordt aangevuld met een korte, gerichte schrijfofdracht en met een toets over vakwoordenschat. Grammatica, in de enge zin van het woord, komt in principe niet in aanmerking voor toetsing.
- Voor de leerlingen in onze doelgroep zijn de mondelinge communicatieve vaardigheden (zie 2.1.2 en 2.2) van enorm belang bij de uitoefening van hun latere beroepsbezigheden. Anderzijds kunnen precies deze vaardigheden het minst gemakkelijk of nauwkeurig getoetst worden tijdens 'formele' examenproeven. Dit mag geen aanleiding zijn om er bij de eindevaluatie onvoldoende rekening mee te houden. Bij voorkeur worden er minstens 40 % van de punten aan toegekend. Via permanente observatie en evaluatie tijdens de talrijke interactieve leeractiviteiten kan de leraar zich een idee vormen hoe goed een leerling voor deze vaardigheden presteert. In de loop van het jaar worden de gegevens van deze permanente observatie in een cijfer- of letterquotering uitgedrukt, aan de leerling meegedeeld en eventueel met hem besproken.

5 BIBLIOGRAFIE: SELECTIEF EN GEANNOTEERD

Hieronder volgt een zeer beperkte keuze "aanraders". De boekenmarkt voor Engels als vreemde taal is zeer groot en titels alleen zeggen weinig. Wat hieronder gecommentarieerd staat, is in elk geval ruim de aankoop waard. We selecteerden een paar basiswerken en veel verzamelingen van goede lesideeën en voorbeelden van lesmateriaal: praktisch bruikbaar en gemakkelijk toegankelijk. Schoolboeken (voor leerlingen) werden niet opgenomen.

5.1 Algemeen

CANDLIN, C.N. (ed., tansl.), The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology. London, Longman, 1981, 229 blz.

Een "klassieker". Vooraf 4 bijdragen van drie "groten": H.E. Piepho, C.N. Candlin and C. Edelhoff over doelstellingen, over het ontwerpen van een communicatieve cursus, over leerstrategieën (leren lezen), en over tekstsoorten, media en vaardigheden. De andere 170 blz. geven een volledig met voorbeelden verrijkt overzicht van de zowat 65 soorten oefeningen in de vier categorieën van de "typologie": (A) informatie ordenen, (B) taal reproduceren, (C) vaardigheden oefenen, en (D) geïntegreerd oefenen. Een onuitputtelijke inspiratiebron voor gedifferentieerde activiteiten en voor wie zelf taak- en werkbladen wil aanmaken.

LEWIS, M., HILL, J., Practical Techniques for Language Teaching. Hove, Language Teaching Publications, 1985, 134 blz.

De verzameling adviezen van het praktische gezond verstand voor de leraar Engels. Zeer herkenbaar, vaak verrassend, steeds deugddoend. Ideale lectuur voor een kwartiertje tussendoor.

SHEILS, J., Communication in the modern languages classroom. Strasbourg, Council of Europe (Council for Cultural Co-operation), 1988, 309 blz.

Systematisch geordend overzicht van een ontelbare variatie van leeractiviteiten in een communicatief vreemdetalenonderwijs; onder de titels "interaction" "comprehension", "listening", "reading", "speaking", "writing" en grammatica; daarbinnen in (chrono)logische volgorde, met overgedrukte les- en materiaalvoorbeelden uit tientallen publikaties (ook enkele voor Frans, Duits ...). Een onuitputtelijke bron voor jaren exploratie en herontdekken.

VAN EK, J.A., ALEXANDER, L.G., Waystage English. An intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system of modern language learning by adults. Oxford, Pergamon Press, 1980, 101 blz.

Systematische inventaris van taalfuncties, woordenschat en structuren, die een zinvol geheel vormen op een niveau dat als "onderweg" of "halfweg" naar het drempelniveau (Threshold Level) kan beschouwd worden. Het drempelniveau is dat van volwaardige sociale (niet-academische) communicatie. Het "waystage" niveau bepaalt een sociale verbale communicatie met duidelijke beperkingen in complexiteit van functies en noties, over minder verschillende "topics", met een nog hinderende beperking in woordenschat en structurele variatie. Een spiegel ter toetsing van het niveau op het einde van de tweede graad (ook al is dit boek voor volwassenenonderwijs gedacht).

5.2 Lezen

GRELLET, F., Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge, Cambridge University Press, 1981, 252 blz.

Zo goed als geen theorie over lezen en leesstrategieën, wel een systematische verzameling van talrijke korte voorbeelden van activiteiten bij teksten die bij de leerlingen leesstrategieën moeten helpen ontwikkelen, dus leren leter lezen. Bij elke oefening vooraf: "specific aim", "skills involved" en "why?".

NUTTALL, C., Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London, Heinemann, 1982, 233 blz.

Zowel goed leesbare achtergrondkennis rond de vernieuwde aanpak van het leren lezen in de vreemde taal, als de nodige voorbeelden daarbij (alle voor het Engels).

5.3 Luisteren

UR, P., Teaching Listening Comprehension. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 173 blz.

Een goed leesbare inleiding (30 blz.) over "listening in real-life" en algemene adviezen voor het bedenken van luisteroefeningen. De rest van het boek zijn voorbeelden: "listening for perception" (at word level; at sentence level), "making no (verbal) response", "making short responses", "making longer responses".

5.4 Spreken

KLIPPEL, F., Keep Talking Communicative fluency activities for language teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, 202 blz.

123 systematisch beschreven mondelinge activiteiten, "elementary to advanced", telkens met: "aim, level, organisation, preparation, time, procedure, variations, remarks". De nodige indexen achteraan, 50 blz. "worksheets to be copied".

MORGAN, J., RINVOLUCRI, M., Once Upon a Time. Using stories in the language classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1983, 120 blz.

Gewoon omdat verhalen zo belangrijk blijken te zijn voor het aanbieden, inoefenen en onthouden van taal en zo centraal staan in de menselijke communicatie. Een heel boek vol voorbeelden in een 60-tal varianten.

5.5 Spel

WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., BUCKBY, M., Games for Language Learning (new edition). Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 212 blz.

101 spelideeën voor de les Engels, systematisch-praktisch beschreven, met goede indexen achteraan volgens structuren en functies die ingeoeft worden.

5.6 Grammatica

FRANK, C., RINVOLUCRI, M., Grammar in Action. Awareness activities for language learning. Oxford, Pergamon Press (nu: Hemel Hempstead, Prentice Hall), 1983, 127 blz.

Evenveel lesactiviteiten als bladzijden. Communicatieve activiteiten met als basis de menselijke waarde van iets positiefs mee te kunnen delen over jezelf. Telkens als inoefening van de "use of the tenses" en nog enkele in alle schoolboeken behandelde grammaticale problemen.

UR, P., Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers. Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 288 blz.

40 blz. inleidend (en vooral praktisch) advies over de integratie van grammatica-activiteiten in een communicatief georiënteerd taalonderricht. De rest is één lange lijst voorbeelden (zeer vaak met visueel materiaal) van activiteiten voor een contextueel zinvolle inoefening van zowat alle grammaticale punten die in de eerste drie à vier jaren Engels aan de orde komen.

5.7 Woorden

ENGELS, L.K., e.a., LET Vocabulary-List. Leuven English Teaching Vocabulary-List based on objective frequency combined with subjective word-selection. Leuven, Acco, 1981, 456 blz.

Computerafdruk van cijfergegevens over de 2.000 belangrijkste woordgroepen (hoofdwoord met afleidingen) van het "algemeen Engels" (core vocabulary) op basis van 3 miljoen woorden, aangevuld met een drietal andere woordenlijsten. Een objectieve maatstaf voor afspraken over minimumwoordenschat. Belangrijker wellicht nog is de aangekondigde "opvolger", de EET, de Extended English Teaching Vocabulary-List die een meer didactisch gerichte groepering wordt van ca. 6000 woordgroepen in 9 aanleerniveaus.

MORGAN, J., RINVOLUCRI, M., Vocabulary. Cambridge, Cambridge University Press, 1986, 125 blz.

Geen theorie, niets dan uitgewerkte voorbeelden (telkens aangegeven: niveau, duur, nodige voorbereiding, lesverloop): 9 "pre-text activities", 18 activiteiten "with texts", 15 activiteiten met "pictures and mime", 18 suggesties rond "word sets" (woordgroepen en classificaties), 8 "personal" (communicatie over je zelf), 16 "dictionary exercises and word games", en tenslotte 17 "revision exercises".

SINCLAIR, J. (ed.), e.a., COLLINS COBUILD Essential English Dictionary. London, Collins, 1988, 948 blz.

Een droom van een ééntalig verklarend schoolwoordenboek voor Engels op "intermediate level". 45 000 woorden, 50 000 voorbeeldzinnen uit reële teksten. Met een door de computer gecontroleerde beperkte woordenschat voor de woordverklaringen. Nieuw type van definities: volzinnen waarin het syntactisch gebruik van het te verklaren woord vanzelf en concreet duidelijk is.

SVH Vakwoordenboek voor horeca en toerisme: Nederlands, Frans, Duits, Engels. Zoetermeer, Onderwijscentrum Horeca, 1993, eerste druk.

De woordenlijst geeft de termen in vier talen naast elkaar in kolommen. De termen zijn geordend in drie domeinen: gastronomie, hotellerie en toerisme. In een vierde domein worden zinnen en uitdrukkingen voor allerlei situaties opgenomen.

5.8 Media

JONES, C., FORTESCUE, S., Using computers in the Language Classroom. London, Longman, 1987, 154 blz.

Wellicht de best leesbare inleiding om leraars duidelijk te maken wat allemaal met de computer in de Engelse les kan zonder programmeren: dus over software-gebruik bij (de nummers verwijzen naar de hoofdstukken) grammatica (2 en 3), woordenschat (4), lezen (5), schrijven (7 en 8), spreken (9 en 10), luisteren (11). De lange (geannoteerde) lijst is goed, maar beperkt tot UK en USA en (voor deze nieuwe technologie onvermijdelijk) gedateerd.

LONERGAN, J., Video in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 133 blz.

Systematische en praktische "didactiek" voor het werk in de les vreemde taal met allerlei soorten video-documenten: van aan te kopen cursusmateriaal tot eigen opnamen van open net (TV).

WRIGHT, A., Pictures for language Learning. Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 218 blz.

Na een 20-tal bladzijden inleiding over zinvol gebruik van visuele media (hier beperkt tot tekeningen en foto's), staan talrijke voorbeelden beschreven, voor de hele gamma van taalactiviteiten. De laatste 35 blz. geven advies over verzamelen en beheren van "visuals".

5.9 Evaluatie

HUGHES, A., Testing for Language Teachers. Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 172 blz.

Behandeling van het gehele veld van (zo objectief mogelijke) toetsing van taalgedrag tijdens het vreemde-talenleren. Enkele kortere algemene hoofdstukjes (soorten, validiteit, betrouwbaarheid, weerslag op het lesgebeuren, testconstructie), maar vooral talrijke voorbeelden (van gepubliceerde toetsen) met commentaar, gegroepeerd rond: algemene taalvaardigheid, schrijven, spreken, lezen, luisteren, grammatica en woordenschat. En een aanhangsel over statistische verwerking van resultaten.

UNDERHILL, N., Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques. Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 117 blz.

Na een uiterst zinnige (korte) inleiding, volgt het boekje de (chrono)logische orde van het werkschema bij het ontwerpen van (in dit geval mondelinge) toetsen (per hoofdstuk): formuleer doel van de lessen, leerbehoefte en verwachtingen van de leerling (1), kies het gewenste algemene type van toets (2), kies de meest geschikte toetstechniek (3), bepaal je scoresysteem (4), en (ev. achteraf) controleer of de toets goed getoetst heeft (5). Telkens geeft de auteur commentaar, voorbeelden en praktische tips. In zijn geheel wellicht meer voor de "grotere" mondelinge toetsen, maar ook bij lectuur "stukje voor stukje" een bron van inspiratie voor het dagelijkse klasgebeuren.

INHOUD

AV FRANS

Hotelbeheer TSO 3de leerjaar van de 3de graad

blz.

1	BEGINSITUATIE	4
2	DOELSTELLINGEN	4
2.1	Algemene oriëntatie	4
2.2	Leesvaardigheid	4
2.3	Luistervaardigheid	5
2.4	Gespreksvaardigheid	6
2.5	Schrijfvaardigheid	7
3	METHODOLOGISCHE WENKEN	7
3.1	Motivatie	7
3.2	Gespreksvaardigheid	8
3.3	Luistervaardigheid	10
3.4	Leesvaardigheid	13
3.5	Schrijfvaardigheid	15
3.6	Leerautonomie	16
4	EVALUATIE	19
4.1	Evalueren zoals men heeft geoefend	19
4.2	Permanente evaluatie	20
5	BIBLIOGRAFIE	20

1 BEGINSITUATIE

Vrijwel alle leerlingen hebben reeds Frans gevolgd gedurende de zes jaren van het secundair onderwijs. Zij komen bijna uitsluitend uit de studierichting 'TSO Hotel'. In het 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad komt Frans voor op deze lessenroosters naar rato van 2 uur/week (leerplan D/1992/0279/013 D).

Het is nochtans mogelijk dat men ook leerlingen aantreft die met vrucht de homologatiejaren BSO 'Banketaannemer-traiteur', 'Drankenkennis en -beheer', 'Gemeenschapsrestaurant', 'Hoteladministratie en onthaal', of 'Specialiteitenrestaurant' beëindigd hebben. Zij hebben er Frans gevolgd indien de school dit aanbod uit het complementaire lessenpakket. Indien zij hun vooropleiding in het 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad BSO 'Hotel', 'Hotel-keuken' of 'Hotel-restaurant' genoten, volgden zij het leerplan naar rato van 2 uur/week

Men kan dus alleszins aannemen dat ALLE leerlingen zich tijdens de voorbije jaren rechtstreeks, maar ook telefonisch hebben leren uitdrukken in functie van directe, zakelijke behoeften in het horeca-bedrijf (receptie, zaaldienst, keukendienst). Zij hebben geoefend om zelfstandig teksten te begrijpen als recepturen, toeristische informatie en dergelijke. Wat de schrijfvaardigheid betreft, hebben ze reeds geoefend om menu's en stereotiepe mededelingen aan het cliënteel te schrijven. De leerlingen met een TSO-voorgeschiedenis hebben daarbij nog geleerd enkele eenvoudige modelbrieven aan te passen aan wisselende beroepsomstandigheden.

Het verdere curriculum

Vrijwel alle leerlingen zoeken onmiddellijk een betrekking, om te worden ingeschakeld bij het management van horeca-bedrijven. Hun functie spitst zich toe op administratie en receptie.

2 DOELSTELLINGEN

2.1 Algemene oriëntatie

De doelstellingen en leerinhouden van dit leerplan sluiten nauw aan bij deze van het 1ste en het 2de leerjaar van de 3de graad. (Een grondige kennis van dat leerplan is een absolute vereiste.) Het belangrijke verschil is dat de doelstellingen uitdrukkelijker gepreciseerd worden in functie van beheer en receptie-dienst.

De leerplancommissie kan enkel instaan voor een RAAMLEERPLAN, dat in grote lijnen de doelstellingen en de bijbehorende leerinhouden omschrijft. Het verder concretiseren ervan, evenals het bepalen van prioriteiten, behoort tot de verantwoordelijkheid van de school.

In elk geval moeten de taalleraren rekening houden met de opvattingen en wensen van de vakspecialisten die van nabij betrokken zijn bij de opleiding en tewerkstellingskansen van de leerlingen.

2.2 Leesvaardigheid

De leerlingen kunnen diverse specialistische documenten doelgericht lezen en begrijpen. Dat houdt in:

- vertrekkend vanuit een bepaalde informatiebehoefte, bepalen of een tekst relevante informatie bevat en zo ja, welke: "in tekst X staat iets over ...";
- de plaats van de gezochte informatie situeren in de tekst;
- de strekking van de relevante gedeelten van de tekst ook in detail bepalen (gedetailleerd tekstbegrip);

- eventueel de onderdelen van de tekst onderscheiden;
- conclusies of besluiten trekken.

Om deze doelstellingen ZELFSTANDIG te realiseren, zijn een aantal inzichten, attitudes en vaardigheden belangrijk, waaronder vooral:

- Teksten lezen met als doel vlug zicht te krijgen op de globale strekking/inhoud (skimmen); daarbij bewust en oordeelkundig gebruik maken van hulpmiddelen als lay-out en typografie, illustratiemateriaal enz.
- Snel en gericht bepaalde informatie opzoeken (scannen), onder andere op basis van vertrouwdheid met de tekstsoorten.
- Zichzelf vragen stellen over de inhoud van de tekst.
- Beroep doen op de voorkennis die men al over het onderwerp heeft.
- Een woordenboek en gespecialiseerde woordenlijsten doeltreffend gebruiken (dus als het nodig is, en anders niet).
- Zich concentreren op wat men begrijpt, eerder dan zich te laten afleiden door wat men niet begrijpt.
- ...

De volgende opsomming van documenten is RICHTINGGEVEND. Men kan ze als een leidraad gebruiken om, in overleg met de leraren voor de TV- en PV-vakken, een korpus samen te stellen dat nuttig is in de voorspelbare beroepssituatie van de leerlingen:

- commerciële briefwisseling;
- toeristische brochures en publiciteit;
- (excerpten van) artikels in gespecialiseerde tijdschriften;
- informatiebrochures met betrekking tot producten, toestellen, gebruiksvoorwerpen en gereedschappen;
- gebruiksaanwijzingen, plaatsingsvoorschriften ...;
- ...

2.3 Luistervaardigheid

In functie van hun stages, moeten de leerlingen vertrouwd zijn met courante opdrachten en instructies. Zij moeten ze begrijpen zodat zij in staat zijn ze nauwkeurig uit te voeren.

Overigens zijn de doelen voor de luistervaardigheid geïntegreerd in deze voor de gespreksvaardigheid (zie 2.4).

Om de doelstellingen te realiseren zijn een aantal inzichten, attitudes en vaardigheden belangrijk, waaronder:

- gericht luisteren (zich richten op wat men wil vernemen);
- zich richten op wat men begrijpt: zich niet laten afleiden door wat men niet heeft verstaan of begrepen;
- rekening houden met de talige en niet-talige context (b.v. de omstandigheden, de betrokken personen, wat juist gezegd werd);
- de voorkennis mobiliseren: eigen voorkennis met betrekking tot het doel van een bezoek, het onderwerp van een gesprek, te verwachten aandachtspunten e.d.;
- intonatiepatronen interpreteren (b.v. vraagtoon, gebiedende toon, ongeduld, verwondering, ongeloof);
- ...

2.4 Gespreksvaardigheid

De leerlingen gebruiken het Frans als communicatiemiddel in een aantal veel voorkomende gespreksituaties. Dat betekent concreet dat zij, als initiatiefnemer of als benaderde persoon, gebruikers van het Frans (moedertaalsprekers en andere) te woord staan tijdens rechtstreekse en telefonische contacten die betrekking hebben op:

- de uitoefening van het beroep (omgang met klanten in een schoonheidssalon, in een parfumerie; contacten met leveranciers en technici);
- eigen behoeften;
- de alledaagse omgang in het sociale leven.

Om deze doelstellingen te realiseren zijn een aantal inzichten, attitudes en vaardigheden belangrijk, waaronder:

- blijk geven van een klantgerichte instelling; luisterbereidheid;
- zich op formele wijze uitdrukken; de beleefdheidsvormen toepassen;
- zich doelmatig op het gesprek voorbereiden door de voorkennis te mobiliseren (zie 2.3 Luistervaardigheid);
- het gebrek aan kennis van het Frans of een slechte verstaanbaarheid oordeelkundig compenseren (compensatie- en ontwijkingsstrategieën):
 - zeggen dat men niet goed Frans spreekt, iets niet begrijpt;
 - iets (doen) spellen;
 - om herhaling vragen, trager en uitdrukkelijker (doen) herhalen;
 - vragen hoe iets heet in het Frans, onbekende begrippen (doen) omschrijven, moeilijke formuleringen omzeilen;
 - belangrijke punten herhalen of op verschillende manieren (doen) omschrijven om misverstand uit te sluiten;
 - zich zo nodig beperken tot het louter benoemen van voorwerpen, handelingen ...;
 - gebruik maken van woorden en uitdrukkingen in een (andere) taal die de gesprekspartner verstaat;
 - een oordeelkundig beroep doen op niet-verbale expressiemiddelen: gebaren (knikken, wijzen ...), gelaatsuitdrukkingen, vragen dat de persoon iets toont of tekent, zelf iets tonen of tekenen;
 - indien nodig, een derde om hulp vragen.

De opsomming van gesprekssituaties die nu volgt, is **RICHTINGGEVEND**. Bij het bepalen van de nuttige situaties, hun concrete invulling en het vastleggen van prioriteiten, houdt men rekening met de adviezen van de opleidingsspecialisten voor de studierichting.

2.4.1 *CONTACTEN MET KLANTEN* (met het accent op receptie)

- onthalen;
- doorverwijzen:
 - verwijzen naar een persoon, kamer, eetzaal: de weg wijzen ...;
 - zelf begeleiden;
- reservaties boeken;
- informatie vragen en verstrekken:
 - het hotel: ligging, accommodatie, verblijfsvoorwaarden ...;
 - diensten (winkels, openbaar vervoer, bank, geneesheer, kerkdiensten ...);
 - toeristische informatie (bezienswaardigheden, evenementen, musea, ontspanningsgelegenheden ...);
 - gebruik van telefoon, telefax, radio- en TV-apparatuur, huishoudtoestellen ...;
- een telefooncentrale bedienen;
- problemen oplossen, bijvoorbeeld qua accommodatie (kraan functioneert niet, men wenst van kamer te ruilen ...);
- afrekenen, geld wisselen, reischeques ontvangen ...;
- ingaan op een reclamatie;
- ...

2.4.2 *CONTACTEN MET REISBUREAUS*

- informatie verstrekken: ligging, accommodatie, verblijfsvoorwaarden ...;
- reservaties bespreken;
- ...

2.4.3 CONTACTEN MET VERTEGENWOORDIGERS EN LEVERANCIERS

- inlichtingen vragen;
- een bestelling plaatsen;
- reclameren;
- ...

De norm die men inzake taalcorrectheid hanteert, is dat men de andere begrijpt en zelf begrepen wordt, zonder het geduld van de andere overdreven op de proef te stellen, en ondanks de onvermijdelijke 'schoonheidsfouten'. Overigens kan men ervan uitgaan dat een native-spreker zich aanpast aan het beheersingsniveau van de anderstalige.

Een aantal voornoemde gesprekssituaties kwamen reeds aan de orde in het 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad. Het is de taak van de leraar de nodige afspraken te maken met zijn collega's, zodat de taalbeheersing in het kader van reeds besproken situaties kan opgefrist worden, en men kan inspelen op nog bestaande hiaten.

2.5 Schrijfvaardigheid

De leerlingen schrijven eenvoudige teksten, waarbij ze modellen aanpassen aan de omstandigheden. De volgende opsomming is richtinggevend:

- courante zakelijke brieven als
 - vragen van inlichtingen en/of offerte; begeleidende brief bij documentatie;
 - offerte;
 - bestelling, reservatie (eventueel bevestigen);
 - rekening, factuur;
 - rappelbrief;
 - reclamatie;
 - ...
- diverse boodschappen aan de klanten: mededelingen, aankondiging van activiteiten ...
- sollicitatiebrief en curriculum vitae.

Men zal ze alleszins de ingesteldheid bijbrengen hun belangrijke geschriften te laten nalezen op taalcorrectheid.

3 METHODOLOGISCHE WENKEN

3.1 Motivatie

Men moet de motivatie van de leerlingen stimuleren, onder andere door rekening te houden met hun leefwereld, hun leerstijl en mogelijkheden.

- De lessen Frans zullen in de eerste plaats "doe-lessen" zijn. De leerlingen verwerven de vereiste inzichten, attitudes en vaardigheden al doende.
 - Ze krijgen zoveel mogelijk reële taken of opdrachten waarmee ze ook in het beroep of in het privé-leven kunnen te maken krijgen.
 - Bij gespreksvaardigheid wordt een sterke klemtoon gelegd op eenvoudige, formule-achtige uitdrukkingen die nuttig zijn voor de dagelijkse omgang.
 - Men waardeert het als een prestatie als ze zich op efficiënte wijze kunnen uitdrukken. Men vaak laten proberen heeft meer leer-effect dan aanhoudend verbeteren.
- Er moet voldoende variatie zijn in de lesactiviteiten en in de referentiële syllabus.

- Voor het oefenen van de gespreksvaardigheid kunnen situaties in de beroepssfeer afwisselen met situaties uit het privé-leven.
Het kan aangewezen zijn dat men zich aanvankelijk eerder toelegt op de meer gesloten oefenvormen die aan bod komen bij transactionele situaties. (Zie 3.2.1).
 - De gesprekssituaties, de inhoud van lees- en luisterteksten moeten zoveel mogelijk als nieuw, realistisch of ontspannend overkomen.
- Mede via de stages en in het kader van de geïntegreerde proef, krijgen de leerlingen een steeds betere kijk op de beroepsrealiteit. Men tracht rekening te houden met hun constructieve opmerkingen, vragen en mogelijke wensen.

3.2 Gespreksvaardigheid

3.2.1 *TRANSACTIONELE EN INTERACTIONELE GESPREKKEN*

De volgende suggesties gaan uit van een onderscheid tussen transactionele en interactionele gesprekken.

- Transactionele gesprekken
Dit zijn gesprekken waarvan het verloop relatief goed voorspelbaar is (bijvoorbeeld iemand onthalen, telefoongesprekken waarbij men optreedt als tussenpersoon, een courant verkoopgesprek, courante inlichtingen verstrekken).
- Interactionele gesprekken
Bij dit soort gesprekken is het verloop niet zo goed voorspelbaar (bijvoorbeeld helpen bij het formuleren van een klacht, een sollicitatiegesprek, gesprekken in het sociale leven).

Interactionele gesprekken doen een beroep op een grotere taalbeheersing. Daarom kan het aangewezen zijn transactionele gesprekken als een vertrekpunt te hanteren in de progressie naar gespreksvaardigheid in interactionele situaties.

Het is duidelijk dat de leraar zich in dit laatste geval vrij tolerant moet opstellen ten aanzien van fouten. Daarom ook oefenen de leerlingen om vlot en gepast gebruik te maken van compensatie- en ontwijkingsstrategieën zoals vermeld onder 2.4.

3.2.2 *TRANSACTIONELE GESPREKKEN*

Bij dit soort situaties kan men oefenen met modeldialogen en een vrij hoge taalcorrectheid eisen. Belangrijke kenmerken van een goede modeldialoog zijn de duidelijkheid en vanzelfsprekendheid van het scenario en het authentiek taalgebruik.

- Een duidelijk en vanzelfsprekend scenario
Het scenario moet aanleunen bij de herkenbare praktijk; het mag geen moeilijkheden opleveren om te memoriseren, maar moet integendeel zelf een geheugensteun zijn.
Het moet de aangeboden taaluitingen verbinden met een geëigende en goed identificeerbare context, zodat nadien een analoge context het gepaste taalgebruik als het ware automatisch oproept.
Modeldialogen zijn best niet te lang, tenzij men ze kan opsplitsen in duidelijk te onderscheiden delen.
- Authentiek taalgebruik
Modeldialogen moeten echte, eenvoudige en gebruikelijke spreektaal aanbieden.
Het taalmateriaal wordt in eerste instantie aangewend in functie van een efficiënte boodschap, en niet van lexicale of grammaticale verruiming. Bijkomende woordenschat die men noodzakelijk acht, wordt best nadien aangeboden en geoefend.

Om een modeldialoog te laten verwerken voorziet men de nodige tussenstappen, zonder daarom in tijdverlies te vervallen. Mogelijke tussenstappen zijn:

- de dialoog voorstructureren en beluisteren (zie 3.3 Luistervaardigheid);
- de dialoog nogmaals beluisteren en volgen in de tekst;
- de leerlingen zeggen hem na met aandacht voor uitspraak, ritme en intonatie;
- verwerkingsoefeningen (invul-, combinatie-, gedeeltelijke vertaal oefeningen, enz.) die de leerlingen moeten vertrouwd maken met de nieuwe uitdrukkingen en met bepaalde vormelijke aspecten van de dialoog (b.v. het gebruik van de subjonctief na *préférer*); deze oefeningen moeten zoveel mogelijk aanleunen bij de geoefende tekst;
- de dialoog memoriseren; als tussenstap kan men hem laten spelen met behulp van teksten waar de replieken van een personage zijn vervangen door hun vertaling, een beknopte aanduiding of een tekening; de leerlingen kunnen elkaar corrigeren;
- transferoefeningen via situationele variaties: deze etappe is belangrijk daar ze de integratie van de nieuwe taalelementen in het semantisch- of lange-termijngeheugen bevordert; het louter memoriseren van de modeldialogen heeft enkel invloed op het kort geheugen.

Bij de transferoefeningen en wanneer de leerlingen zelf een dialoog moeten bouwen, zorgt men voor een oordeelkundige setting, met name een nauwkeurige beschrijving van de personages, de situatie en zo nodig, het verloop van het gesprek.

Daarbij moeten ze beschikken over de nodige woordenschat en uitdrukkingen. Men kan ze dit alles geven op fiches of "rollenkaarten" (cue-cards), zodat ze groepsgewijs aan een opdracht kunnen werken en na-dien, de opdrachten uitwisselen.

Men kan een analoge werkwijze toepassen voor het leren formuleren van instructies en boodschappen.

3.2.3 *INTERACTIONELE GESPREKKEN*

Hier zullen de accenten eerder liggen op de spreekdurf en de doeltreffendheid van het taalgebruik. De leerlingen durven zo nodig risico's nemen en ontwijkingsstrategieën toepassen. Groeien in vormcorrectheid blijft nochtans een uitdaging.

Hier volgen enige voorbeelden.

- Een gezamenlijke keuze bepalen, aan taakverdeling doen.
 - De optimale realisatie van een opdracht bespreken in functie van een vastgestelde kostprijs; een buitenlandse reis, de besteding van gezamenlijke gelden, een klasactiviteit en dergelijke
 - Een lijst van benodigdheden opstellen voor ...

De leerlingen moeten elkaar kunnen overtuigen en het samen eens worden. Na ongeveer 15 minuten brengt elk groepje verslag uit over de getroffen beslissingen en motiveert ze.

- In groepjes laten reageren op pregnante of controversiële uitspraken. Na ongeveer 10 minuten brengt elk groepje verslag uit over de naar voor gebrachte meningen.
- Standpunten en/of ervaringen uitwisselen naar aanleiding van een lees- of luistertekst, gebeurtenissen, ervaringen en dergelijke.

De leraren van een aantal richting-specifieke vakken kunnen ongetwijfeld meer interessante suggesties aan de hand doen.

Om een optimaal effect te bereiken met dergelijke communicatieve oefeningen moeten wel een aantal voorwaarden vervuld worden.

- De opdracht moet zoveel mogelijk levensecht zijn, maar niet te hoog gegrepen. Ook in de moedertaal zouden de leerlingen, bij "hoogstaande" gesprekken, vaak niet weten wat ze moeten vertellen.
- Er moeten "kapstukken" beschikbaar zijn om te praten en de instructie moet kort en helder zijn.
- Er moet een echte reden zijn om de vreemde taal te spreken. Daartoe bevat de opdracht liefst een zogenaamde informatieklouf (information gap), dit wil zeggen dat de gesprekspartners iets nieuws van de andere(n) te weten moeten komen, zodat de motivatie om een gesprek te voeren intrinsiek aanwezig is.
- Iedereen moet tegelijk bezig zijn; dat betekent dus vooral veel in kleine groepen of in paren oefenen.
- De leerlingen mogen zich niet geremd voelen door voortdurende (goedbedoelde) correcties: ze redden zichzelf wel of vragen om hulp als het echt nodig is.
(Ch. Westrate, zie 5 Bibliografie).

3.2.4 SOLO-OPDRACHTEN

- Aan de hand van vragen (b.v.: ce dont on parle, où, quand, qui, quoi, envers qui, comment, pourquoi, solution), eventueel met behulp van korte aantekeningen, verslag uitbrengen over een lees- of luister-taak.
- Op ordelijke wijze een chronologisch verhaal vertellen, een redenering kort weergeven, een probleem voorstellen. Deze oefening heeft het grootste leereffect indien zij vaak gebeurt, aan de hand van vrij eenvoudige gegevens (eigen ervaringen, lees- of luisterteksten).

Opmerking

De communicatie in de klas vindt zoveel mogelijk plaats in het Frans. Het gebruik van de moedertaal kan echter soms verantwoord zijn. Het is aan de leraar daarbij oordeelkundig en redelijk op te treden.

3.3 Luistervaardigheid

Indien men een tekst laat beluisteren en daarna vragen stelt over de inhoud, controleert men de leerlingen hooguit op tekstbegrip; men moet er zich bewust van zijn dat een dergelijke activiteit weinig bijdraagt tot de ontwikkeling van de luistervaardigheid. Taalvaardigheid ontwikkelen impliceert dat men niet alleen bouwt aan de parate kennis (woorden en structuren), maar ook en vooral aan inzichten, attitudes en de beheersing van strategieën.

3.3.1 AUTHENTICITEIT

De luisterteksten moeten zo authentiek mogelijk zijn. Dit betekent dat ze in de realiteit (zouden kunnen) zijn uitgesproken.

Gesproken boodschappen kan men het best begrijpen, indien ook hun talige en niet-talige context aangeboden wordt: de omgeving, gebeurtenissen die aanleiding geven tot de boodschap, gelaatsuitdrukkingen en gebaren van de spreker(s) of gesprekspartners, ondersteunende beelden bij een uiteenzetting enz. Daarom is goed videomateriaal een niet te onderschatten hulpmiddel indien men de leerlingen wil opleiden tot autonoom luistergedrag.

Gesproken taal onderscheidt zich doorgaans van de schrijftaal door een grotere redundantie of overtolligheid: herhalingen, zelfcorrecties, uitweidingen, dubbelzeggingen, aarzelingen, stopwoorden. Dit verschijnsel heeft als gevolg dat de informatiedichtheid niet te groot wordt en dat de luisteraar extra tijd heeft om de informatie te verwerken.

Naast variatie naar de tekstsoort en de behandelde onderwerpen, betracht men dat het korpus een voldoende variatie biedt in:

- sociologische kenmerken, afhankelijk van de spreker: verschil in accent, debiet, woordkeuze, zinsbouw en dergelijke,
- informeel en formeel taalgebruik,
- mannen- en vrouwenstemmen.

Men leert de leerlingen ook omgaan met luisterfragmenten (telefoongesprekken, boodschappen uit omroepsystemen) die gestoord worden door ruis, achtergrondgeluiden en onduidelijkheden. (Zie de compensatietechnieken onder 2.4).

3.3.2 *TRANSACTIONELE GESPREKKEN, MEDEDELINGEN EN BOODSCHAPPEN*

Er werd op gewezen dat men zelden een boodschap totaal onvoorbereid moet verwerken. De betekenis dringt tot ons door in een context van omstandigheden, aansluitende verwachtingen en opgeroepen voorkennis.

Bijvoorbeeld

Ik sta in een station, mijn trein heeft blijkbaar vertraging (omstandigheden). Via het omroepsysteem zal wellicht worden meegedeeld hoeveel die vertraging bedraagt; de boodschap zal in de omringende drukte slecht verstaanbaar zijn (verwachtingen). Men zal eerst de herkomst, dan de bestemming van de trein vermelden; de melding van de vertraging zal ingeleid worden door het woord retard (voorkennis). Aldus kan ik mij concentreren op het omroepen van twee namen (b.v. Bruxelles-Mons), daarna op de klanken (r)e(t)a(rd) die de verwachte duurmelding inleiden.

Een luisteroefening kan dus uit de volgende tussenstappen bestaan:

- aanbieden van de context: de betrokken personen, de omgeving, feiten of gebeurtenissen die aanleiding geven tot de boodschap, enz.;
- luisterverwachtingen formuleren: wie zal wat zeggen of vragen? in welke volgorde? - wijzen op de systematiek of "topics" in een aantal type-boodschappen (telefoneren, een afspraak maken, iets kopen enz.) - de verwachte vragen/uitspraken en hun volgorde schriftelijk vastleggen (eventueel in de moedertaal);
- gekende woorden en uitdrukkingen activeren; ongekende woorden en uitdrukkingen aanbieden en verwerken in de mate dat zij essentieel zijn voor de boodschap;
- de boodschap in haar geheel (of opgesplitst in zinvolle onderdelen) beluisteren, met aandacht voor de overeenkomsten/afwijkingen met de luisterverwachtingen.

De lesactiviteiten kunnen verder verlopen zoals beschreven onder 3.2.2.

3.3.3 *GESPREKKEN IN INTERACTIONELE SITUATIES, UITEENZETTINGEN, RADIO- EN TV-UITZENDINGEN*

Deze oefeningen zijn meestal frustrerend en dus zinloos indien er niet stevig voorgestructureerd wordt.

- Het onderwerp en de context meedelen (b.v.: de personen die deelnemen aan het gesprek, hun hoedanigheid - situering van de problematiek/gebeurtenissen die aanleiding geven tot het gesprek of de uiteenzetting/aansluiting bij de actualiteit).
- Luisterverwachtingen formuleren. (Zie 3.3.2).
- De woordenschat activeren.

Bij het luisteren zelf beschikt men over een aantal oefenvormen en opdrachten, waaronder in stijgende moeilijkheidsgraad:

- varianten op cloze-oefeningen: "gatenteksten" vervolledigen waarin belangrijke mededelingen of trefwoorden ontbreken;
- een begeleidend schema aanvullen; een grille d'écoute invullen; antwoorden op vragen als "ce dont on parle, où, quand, qui, quoi, envers qui, comment, pourquoi, solution";
- de luisterverwachtingen controleren;
- in ongestructureerde notulen, al luisterend:
 - hoofd- en bijzaken onderscheiden,
 - feiten en meningen onderscheiden;
- op basis van structuurindicatoren, intonatiepatronen en dergelijke, ongestructureerde notulen ordenen en structureren;
- zelf notuleren.

Afhankelijk van de manier waarop de luistervaardigheid tijdens de vorige jaren getraind werd, zal men zich vlugger naar complexere taken kunnen oriënteren.

Men moet, zeker in de beginfase, rekening houden met de mogelijkheden en het tempo van de leerlingen:

- de luistertekst opsplitsen in vrij korte, zinvolle onderdelen;
- per onderdeel laten verwerken, eventueel herhalen;
- eenvoudige opdrachten.

Luisteroefeningen hebben het meest effect indien er in kleine groepjes of individueel kan gewerkt worden.

- Elk groepje van maximum 4 of 5 leerlingen beschikt over een bandopnemer. Ze kunnen dan groepsgevoels de opdracht verwerken en autonoom beslissen over tempo, herhalingen en dergelijke.
- Elke leerling beschikt over een walkman en verwerkt de opdracht individueel. Dit veronderstelt ook een voldoende aantal luisteropdrachten of kopieën.

Een taallab biedt uitstekende mogelijkheden.

3.4 Leesvaardigheid

Veel van wat gezegd werd over de luistervaardigheid geldt ook voor de leesvaardigheid. Vragen stellen over de tekst na het lezen laat toe het tekstbegrip te controleren, maar het helpt nauwelijks om autonoom leesgedrag te ontwikkelen. Men moet de leerlingen alleszins doen afstappen van een systematische lineaire lectuur om ze te leren lezen in functie van hun doeleinden. Dat vergt dan weer de vlotte toepassing van enkele eenvoudige strategieën.

3.4.1 BEGRIPSVERDUIDELIJKING

3.4.1.1 Voorstructureren

De leraar deelt vooraf gegevens mee die onontbeerlijk zijn voor het vlot uitvoeren van de opdracht: over het onderwerp, de context, de algemene problematiek, belangrijke (nog ongekende) woordenschat en dergelijke.

3.4.1.2 De voorkennis mobiliseren

Hiermee wordt in eerste instantie een lesactiviteit bedoeld waarbij de reeds aanwezige, maar latente kennis wordt gereactiveerd (feitelijke gegevens, woordenschat en dergelijke). Men kan bijvoorbeeld na een eerste oriënterende kennismaking met de tekst een korte brainstorming houden en interessante achtergrondgegevens en woordenschatvelden aan bord brengen.

De leerlingen moeten echter ook leren het gelezene te integreren in wat zij reeds wisten, en dit geldt voor alle stadia van de lectuur. Ze kunnen hiervan bewust worden via oefeningen als "onderstreep wat je nog niet wist" (korte teksten) of "onderstreep in elke alinea/elk onderdeel de (voor jou) belangrijke toegevoegde informatie" (langere teksten).

3.4.1.3 Leesverwachtingen formuleren

Zie ook 3.3.2.

In de schoolse situatie gaat de communicatieve functie van leesteksten meer dan eens verloren. De leerlingen lezen omdat het zo opgedragen wordt en concentreren zich op het "begrijpen" van woorden en zinnen.

In de realiteit leest men omdat men graag iets wil vernemen. Daarom moeten de teksten inhoudelijk iets te bieden hebben. Vandaar ook het belang van echte leestaken. Dit impliceert verwachtingspatronen die de leerlingen moeten leren expliciteren: welke informatie zoek/verwacht ik? - in welke volgorde? - hoe zal dat verder aflopen? - hoe komt men daarbij? ... Dit gebeurt zowel vóór als tijdens het lezen.

Het heeft geen belang of de gemaakte prognoses al dan niet juist blijken, vermits hun belangrijkste functie is zogenaamde "aha-erlebnissen" te stimuleren.

Voor sommige tekstsoorten moet men de leerlingen wijzen op de grote voorspelbaarheid dank zij de systematiek in de bouw en het gebruik van "topics".

3.4.1.4 Scannen

De tekst "kijkend" overlopen op zoek naar trefwoorden, namen, letterwoorden, cijfergegevens, uitwendige kenmerken en dergelijke.

3.4.1.5 Skimmen

Letterlijk betekent skimmen "de tekst afromen". Deze activiteit heeft alles te maken met de 2de leerplandoelstelling met betrekking tot de leesvaardigheid (2.2 - de globale strekking bepalen). Sommige tekstdelen kunnen namelijk meer dan andere betekenisdragend zijn. Daarom worden ze als eerste verkend:

- de titel, de ondertitels,
- tussentitels,
- de inhoudstafel,
- inleiding en besluit,
- de illustraties en hun onderschriften,
- in veel informatieve teksten, de eerste regels van iedere alinea,
- de laatste regels van sommige alinea's, de laatste regels van het besluit,
- de tekst die volgt op namen van personen en instanties (vooral de eerste vermelding): wie is wie, belangrijke stellingnamen, indicaties welk gezag men aan die stellingnamen kan toekennen, - cijfergegevens,
- ...

De leerlingen moeten feeling ontwikkelen bij het skimmen en iedere tekst op een geëigende manier leren benaderen. Niet alle bovenstaande onderdelen zijn immers altijd even pertinent. Ook zijn niet alle teksten even goed gestructureerd.

3.4.1.6 Structuurindicatoren

In de enge betekenis zijn dit woorden die verbanden uitdrukken tussen tekstsegmenten:

- een volgorde: premièrement, d'abord, en second lieu, ensuite, par ailleurs, enfin ...
- een tegenstelling: mais, par contre, d'autre part, cependant ...

- een explicitering: en effet, il faut savoir que ...
- een besluit: ainsi, pour conclure ...
- ...

De structuur van een tekst komt echter ook op andere manieren tot uiting:

- de onderverdeling in alinea's en de samenvoeging van alinea's in grotere tekstgehelen; een alinea is bijna steeds gebouwd rond één kernidee;
- het gebruik van andere lettertypes of -formaten, de lay-out;
- tegenstellingen rond kernwoorden, die het best tot uiting komen in een geskimde tekst:
bijvoorbeeld:
" Les instituteurs prétendent que ... (lijn 14)
...
Et qu'en est-il dans le secondaire? (lijn 46)"

Zeer efficiënte oefeningen zijn onder andere:

- structuurindicatoren onderstrepen;
- (al dan niet aangeboden) structuurindicatoren invullen;
- in grijze (doorlopende) teksten zoeken naar de overgangen, naar andere kernideeën en de teksten op basis daarvan in alinea's verdelen;
- de lay-out verzorgen van grijze teksten:
 - waarin men de structuurindicatoren, de kernwoorden of eventueel de belangrijke ideeën vooraf (zelf) heeft onderstreept,
 - waarvan men het structuurschema aanbiedt;
- na verwerking van talrijke voorbeelden, de structuurschema's opstellen.

Men moet in dit verband niet enkel denken aan artikels, maar ook aan brieven, publicitaire teksten en dergelijke. Het ideale medium voor dit soort oefeningen is uiteraard de tekstverwerker.

Men bevindt zich hier in een grensgebied tussen lees- en schrijfoefeningen.

3.4.2 ALGEMENE AANBEVELINGEN

- Het lezen van niet-fictionele teksten gebeurt steeds concentrisch, in meerdere rondes, van globaal naar detail. (H. Mulder - zie 5 Bibliografie).
- Men moet niet alle teksten willen "uitbenen", integendeel.

Vermits de leerlingen juist moeten leren lezen "in functie van hun doeleinden", moet men oefeningen ook kunnen beperken tot één of enkele activiteiten, bijvoorbeeld tot een relevantiebepaling ("onderzoek de volgende documenten op informatie over ... en specificeer ze kort") of het bepalen van de globale strekking van een tekst.

Men kan zich ook beperken tot het oefenen van deeltaken. Bijvoorbeeld:

- skim-oefeningen;
 - gegeven de algemene context of een aantal concrete vragen ("Je wilt vernemen of ..."), een aantal detailidentificaties doen verrichten.
- Ook de 5de leerplandoelstelling in verband met de leesvaardigheid (conclusies of besluiten trekken) verdient de nodige aandacht. Dat is immers de logische afsluiting van een communicatieve leesactiviteit. Hieruit komen vragen voort als "Wat lijkt je belangrijk? - Wat besluit je hieruit? - Wat zou je nu voorstellen? - Hoe denk je te moeten reageren?" en dergelijke.

- De leerlingen moeten "kilometers maken" (G. Westhoff). Het is beter 10 afwisselende, eenvoudige leestaken te verrichten naar aanleiding van verschillende, niet te ingewikkelde teksten dan 3 leesteksten "op niveau" volledig uit te benen.

In die zin kan men ook leesopdrachten opgeven als huistaak.

- De leerlingen moeten tenslotte bewust worden van het leesproces. Ze leren dus vragen stellen, niet alleen naar de tekstinhoud, maar ook naar het hoe en het waarom van de wijze van verwerking.

3.5 Schrijfvaardigheid

Eisen in verband met de vormaccuraatheid zijn slechts haalbaar binnen duidelijk afgebakende grenzen.

Werken met modelteksten.

De leerlingen oefenen om oordeelkundig gekozen modellen van zakelijke brieven, fax- en andere berichten aan te passen aan hun behoeften.

- Ze verkennen de inhoud van de modellen en worden gevoelig voor de structuur en de zakelijke stijl. (Zie 3.4.1 Leesvaardigheid).
- Ze integreren de uitdrukkingen en zinswendingen van de modellen. Daarvoor zijn "cloze-oefeningen" een voor de hand liggende oefenvorm.
 - "Automatische cloze": een volledig woord wordt geschrapt om de 6, 7, 8 of 9 woorden (7 geldt als standaard); de tweede helft van een woord wordt geschrapt om de 2, 3 of 4 woorden (2 is hier standaard, de zogeheten c-test).
 - "Gerichte cloze": doelgericht worden lidwoorden, voornaamwoorden, werkwoorduitgangen ... geschrapt.
 - Woorden of volledige uitdrukkingen worden vervangen door hun vertaling; de oplossing kan eventueel in de marge worden aangeboden.
- Dictees kunnen verschillende vormen aannemen, onder meer:
 - het voorbereid dictee: de leraar overloopt de modeltekst samen met de leerlingen en wijst op schrijfproblemen (orthographe d'usage, orthographe grammaticale); dit is een belangrijke oefenvorm, omdat een leerling die veel schrijffouten maakt, vaak niet goed heeft leren kijken en ongeconcentreerd over de moeilijkheden heenleest;
 - het invuldictee: het gaat hier om een gerichte schrijfoefening; men kan de aandacht toespitsen op moeilijke woorden (b.v. dubbele medeklinkers, accenten ...) of op morfologische aspecten (b.v. de overeenkomst van het adjectief, van het voltooid deelwoord ...).

Voor creatieve variaties op het dictee wordt verwezen naar DAVIS en RINVOLUCRI. (Zie 5 Bibliografie).

- Het thema is een aangewezen oefenvorm om het eigen register (woordkeuze, zinsbouw, de juiste toon) van de zakelijke correspondentie te integreren. Men zal zich echter meestal beperken tot zeer eenvoudige zinnen met beperkte variaties op de bestudeerde modellen. De leerlingen leren tenslotte de modellen aanpassen aan een wisselende "setting" (andere producten en diensten, andere afspraken enz.).

3.6 Leerautonomie

De leerautonomie verdient uitdrukkelijk en systematisch gestimuleerd te worden door de leraar. De leerlingen leren niet alleen taal, maar ook taal leren (metacognitie).

- Leren met inzicht sorteert meer effect. Deze grotere effectiviteit is ten dele te danken aan de motiveerende uitwerking van weten wat men doet en waarom men het (zo) doet.
- Leren leren bereidt de leerlingen voor om, naast en na de tijd op school, zonder leraar verder talen te kunnen (blijven) leren.

Om autonoom te worden moeten de leerlingen begrijpen hoe leren gebeurt (inzicht in het leerproces verwerven). Ze moeten leren verantwoordelijkheid opnemen. Ze moeten tenslotte over de eigen aanpak kunnen praten, ervaringen uitwisselen, adviezen ontvangen en formuleren.

3.6.1 *INZICHT IN HET LEERPROCES*

- De leerlingen moeten bewust zijn:
 - van hun communicatieve noden (het belang van Frans voor hun beroep en privé-leven),
 - van de opgelegde/gekozen leerdoelen en leerweg (of mogelijke leerwegen),
 - van de relevantie van de leerdoelen en leerweg ten opzichte van hun communicatieve behoeften.
- Ze moeten weet hebben van liefst verschillende strategieën om met succes te leren, want er zijn verschillende behoeften, leerstijlen en leersituaties: hoe kan ik woordenschat, grammatica, spelling leren? - hoe oefen ik best om mij te leren uitdrukken? hoe verwerf ik gestructureerd inzicht in een geschreven of gedrukte tekst? - hoe organiseer ik mijn werk na de school?

3.6.2 *VERANTWOORDELIJKHEID OPNEMEN*

Stilaan en progressief kan men verantwoordelijkheid toekennen aan de leerlingen. (Zie S. Deller - 5 Bibliografie). Het volgende voorbeeld is inspirerend voor de manier waarop men hen beslissingsrecht kan toekennen en waarop zijzelf de weg kunnen uitstippelen voor het uitvoeren van een opdracht.

- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht met betrekking tot de gegeven taak:
 - wat wil ik weten? - hoe zou het eindproduct er moeten uitzien: vormvereisten, wat beklemtonen, hoe voorstellen, enz.?
 - wat wil ik leren, oefenen, kunnen? (metacognitie)
- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over het werkverband: met wie wil ik dit doen (alleen, per twee, groepsgewijs)? - welke taakverdeling?
- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over de informatiebron(nen) en de hulpmiddelen: welke informatiebron(nen) zal ik raadplegen? - welke hulpmiddelen heb ik nodig/kan of zal ik gebruiken?
- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over de procedure: werkwijze, opsplitsing in deeltaken en opvolging van de deeltaken, timing ...

De verantwoordelijkheid die men aan de leerlingen toekent kan ook verder reiken.

- Rekening houdend met de leerplandoelstellingen, gaat men in op zinvolle suggesties in verband met lesonderwerpen en leeractiviteiten die zij belangrijk vinden.

- Men kan in en buiten de lessen (eventueel in afspraak met de leraren TV- en PV-vakken) ruimte voorzien voor beperkte "vrije" realisaties:
 - de leerlingen kiezen een opdracht in functie van hun individuele mogelijkheden en belangstelling;
 - ze rapporteren in een eigen "dagboek" over hun werkwijze en leerervaringen (verwerkingsduur, moeilijkheden, toegepaste oplossingen, weetjes, reacties ...);
 - ze wisselen ervaringen uit met anderen in verband met de keuze van de opdracht en de realisatie.

Het toekennen van een (afgesproken en welomschreven) inspraak- en beslissingsrecht aan de leerlingen is een idee dat wel eens leraren kan afschrikken die daarmee nog weinig ervaring hebben opgedaan. Wie deze aanpak echter aandurft, verliest zijn twijfels over het "rendement" en gaat nieuwe en steeds verdergaande initiatieven nemen.

3.6.3 *REFLECTEREN OVER DE EIGEN WERKWIJZE EN DE BEHAALDE RESULTATEN*

- "Hardopdenkoefeningen", namelijk vertellen wat men aan het doen is of hoe men een probleem denkt aan te pakken, zijn belangrijk. Daarom mag er de nodige tijd aan besteed worden. De leerpsychologie beklemtoont het belang van het verbale stadium in de cognitieve ontwikkeling. De leerlingen raken immers meer bewust van wat ze doen en van de manier waarop zij het doen.
- Zij moeten aangemoedigd worden om "over de muur te kijken": zo leren ze uit de ervaring van anderen: hoe leggen anderen (medeleerlingen, ervaren taalgebruikers) het aan boord, wat vinden zij efficiënt? - welke strategieën worden toegepast bij het leren van andere vreemde talen?
- Vooraleer ze een werk indienen, kan overwogen worden hen het ontwerp samen te laten verbeteren of voorstellen tot verbetering te laten bespreken.
- Zelfevaluatie is een krachtig hulpmiddel om de inzet, maar ook het leerproces en het uiteindelijke resultaat te verbeteren. De leerling evalueert (enkele) aspecten van zijn prestatie aan de hand van vooraf bepaalde criteria of van een afgesproken beoordelingschema.

Bijvoorbeeld

- Voor een huistaak (algemeen):
zorg en algemeen uitzicht,
zin voor nauwkeurigheid (werd, in geval van twijfel, een woordenboek geraadpleegd, een grammatica?),
nauwkeurigheid van de verbetering van de vorige taak enz.
- Voor een spreekoefening:
adequaatheid van de voorbereiding:
het verzamelen en ordenen van gegevens,
werd er geformuleerd met eigen woorden of heeft men een geschreven voorbereiding gememoriseerd?
duidelijke formulering van de boodschap (dit kan geëvalueerd worden door een opname kritisch te beluisteren):
doeltreffendheid van de boodschap,
orde en volledigheid van de informatie,
gepast woordgebruik,
gepast/overdreven gebruik van compensatie- en ontwijkingsstrategieën,
...
- Voor een brief:
inhoud:
- duidelijke formulering van de boodschap,
- orde van het betoog,
- volledigheid van de informatie;

stijlkenmerken:

- bondigheid,
- variatie in het woordgebruik (geen storende herhalingen);
- enz.

Een afwijkende evaluatie door de leraar kan leiden tot een verhelderende discussie.

Evaluatieschema's kunnen echter ook beperkt blijven tot strikt persoonlijk gebruik indien de leerlingen dit wensen, bijvoorbeeld wanneer het gaat over attitudes, organisatie van de studietijd en degelijke.

3.6.4 ALGEMENE AANBEVELINGEN

- Wees "transparant" in uw didactiek: praat over het waarom van uw werkwijze (doel, inhouden, werkwijze, evaluatie). (H. Holec - zie 5. Bibliografie).
- Onderhandelen en onderhandelingsvaardigheid is wellicht het centrale concept: van gedachten wisselen, ervaring uitwisselen, van elkaar leren, afspraken maken voor gemeenschappelijk uitproberen, rekening houden met beperkingen en (niet direct veranderbare) hindernissen, hulp aanbieden en hulp vragen. (M. Goethals - zie 5 Bibliografie).
- Het grootste leereffect met betrekking tot de leerautonomie wordt verkregen door trainingsactiviteiten in groepen (wellicht vooral per twee).

4 EVALUATIE

4.1 Evalueren zoals men heeft geoefend

Bij het evalueren van de communicatieve vaardigheden dienen de vier vaardigheidsdomeinen (lezen, luisteren, spreken en schrijven) aan de orde te komen. Bij de cijferverdeling houdt men rekening met de onderlinge belangrijkheid van deze vaardigheden zowel als met de aandacht die er tijdens de voorbije periode aan besteed werd.

Aanvaardbare verhoudingen zijn bijvoorbeeld:

- gespreksvaardigheid: tussen 30 en 40 %;
- luistervaardigheid: tussen 10 en 20 %;
- leesvaardigheid: tussen 30 en 40 %;
- schrijfvaardigheid: tussen 10 en 20 %.

Men evalueert uiteraard met geëigende middelen.

4.1.1 SPREEKVAARDIGHEID

De gespreksproef gebeurt mondeling. Ze kan slaan op transactionele zowel als op interactionele situaties.

De transactionele gesprekken houden variaties in op de dialogen die tijdens het schooljaar geoefend werden. Er wordt uitdrukkelijk rekening gehouden met de taalcorrectheid.

Het toetsen van de interactionele gespreksvaardigheid houdt in dat men de leerlingen confronteert met minder vertrouwde situaties, waarbij zij ook gebruik kunnen maken van compensatie- en ontwijkingstechnieken. Hier worden voornamelijk het doeltreffend taalgebruik en de spreekdurf in rekening gebracht.

De leerlingen krijgen een "rollenkaart", met zo nodig ook een aantal nuttige woorden en uitdrukkingen. Na een korte voorbereidingstijd voeren ze de dialoog twee aan twee of met de leraar.

Positieve evaluatie is belangrijk. De score wordt niet bepaald door een optelsom van de gemaakte fouten. Zonder daarom slordig taalgebruik te belonen, kan men ook rekening houden met het feit dat de leerlingen zich niet beperken tot het reproduceren van van buiten geleerde formules (la prime au risque).

4.1.2 *LUISTER- EN LEESVAARDIGHEID*

Bij luister- en leestoetsen biedt men zo nodig de context aan evenals ongekeerde woorden en uitdrukkingen die essentieel zijn om de boodschap te begrijpen.

Om de leesvaardigheid te toetsen laat men de leerlingen de nodige tijd om de gevraagde informatie rustig op te zoeken in de aangeboden documenten. Men mag zich niet systematisch beperken tot evaluatie van het gedetailleerd tekstbegrip (detailidentificatie). Ook de andere leerplandoelstellingen moeten regelmatig aan de orde komen. (Zie de leerplandoelstellingen onder 2.2). Toetsvormen als "vrai-faux-vragen", meerkeuzevragen of "cloze-toetsen" (een "gaten tekst" vervolledigen) liggen dan niet altijd voor de hand.

Indien men de luister- en de leesvaardigheid wil meten via het beantwoorden van open vragen of het vervolledigen van een "grille de lecture" of "grille d'écoute", kan men opteren om deze opdrachten te laten uitvoeren in de moedertaal. Het feit dat een leerling de gepaste onderdelen kopieert, geeft immers geen garantie dat hij ze ook correct begrijpt. Voor een valide evaluatie van de receptieve vaardigheden mogen de leerlingen geen enkele hinder of beperking ondervinden om hun inzicht te bewijzen.

4.1.3 *SCHRIJFVAARDIGHEID*

De evaluatie van de schrijfvaardigheid is slechts relevant indien zij gebeurt aan de hand van opdrachten die rechtstreeks verband houden met de leerplandoelstellingen en leerinhouden onder 2.5.

Schriftelijk te beantwoorden vragen over tekstinhouden en dergelijke, kunnen dus niet dienen om de doelstellingen met betrekking tot de schrijfvaardigheid te meten.

4.1.4 *GEBRUIK VAN HULPMIDDELEN*

Een realistische toetsing van de lees- en de schrijfvaardigheid (b.v. door nieuwe authentieke teksten te lezen, brieven aan te passen) impliceert dat men de leerlingen laat gebruik maken van de normaal beschikbare hulpmiddelen (woordenboeken, grammatica, modelbrieven) en de diverse toetsonderdelen laat verlopen binnen redelijke, vooraf bepaalde tijdslimieten.

4.2 **Permanente evaluatie**

Evaluatie betekent meer dan alleen maar cijfers op een rapport. Ze is een belangrijk onderdeel van het leerproces. Ze laat toe na te gaan of en in welke mate de doelstellingen werden bereikt en wat nog moet geredigeerd worden. Voor de leerlingen betekent ze hoofdzakelijk waardering van de gepresterde inspanningen: ze is een belangrijke motiverende factor.

Permanente evaluatie is hier dus volledig op haar plaats. De evaluatie kan direct aansluiten bij sommige lesactiviteiten, echter liefst in afspraak met de leerlingen: een voortdurende druk is immers niet bevorderlijk voor optimale oefenresultaten. Wat het toetsen van de gespreksvaardigheid betreft, kunnen de verschillende leerlingen in de loop van het trimester voldoende aan bod komen om een gefundeerde evaluatie mogelijk te maken.

Permanente evaluatie kan probleemloos gecombineerd worden met evaluatie binnen de traditionele examenperiodes en de geïntegreerde proef. De traditionele examenbeurten kunnen onder andere de gelegenheid bieden om belangrijke leerstof te herhalen en om de leerplandoelstellingen aan bod te laten komen die in de loop van het trimester niet of onvoldoende konden geëvalueerd worden.

Het is echter logisch dat, op het einde van de opleiding, de op dat ogenblik bereikte taalvaardigheid in belangrijke mate de totale score bepaalt. Men kan bijvoorbeeld denken aan een eindscore die voor de helft of meer bepaald wordt door de eindprestatie in het kader van de geïntegreerde proef en voor het overige door de geleverde inspanningen tijdens het schooljaar.

5 BIBLIOGRAFIE

5.1 Woordenboeken en woordenlijsten; normalisatie; grammatica's

5.1.1 *ALGEMENE WOORDENBOEKEN*

AL, BPF, et al., Van Dale groot woordenboek Frans-Nederlands, Nederlands-Frans (2 vol.). Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie, 1983-1985.

BOGAARDS, P., et al., Van Dale Handwoordenboek Frans-Nederlands, Nederlands-Frans (2 vol.). Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.

HERCKENRATH, C., DORY, A., Wolters'sterwoordenboek Nederlands-Frans, Frans-Nederlands. 2 vol. Groningen, Wolters-Noordhoff.

5.1.2 *GESPECIALISEERDE WOORDENBOEKEN*

Académie des sciences commerciales, Dictionnaire commercial. Paris: Entreprise Moderne d'Édition - CILF, 1987.

DUTTWEILER, G., Les 20 000 phrases et expressions de la correspondance commerciale et privée. Genève, Editions générales, 1961.

In feite is dit geen woordenboek, maar een viertalige lijst met bruikbare zinnen en uitdrukkingen.

HOOF, D. van, Dictionnaire for foreign trade and international co-operation - Woordenboek voor buitenlandse handel en internationale samenwerking - Dictionnaire pour le commerce extérieur de la coopération internationale - Wörterbuch für den Aussenhandel und die internationale Zusammenarbeit. Antwerpen, Maklu, 1991.

LOCHARD, J. et al., 200-2000 Mots pour l'entreprise. Paris: Editions d'Organisation, 1984.

SERVOTTE, J.V., Dictionnaire commercial: Français - Nederlands - English - Deutsch. Bruxelles: Erasme, 1987/7.

TEULON, F., Vocabulaire économique. Paris: PUF (Coll. Que sais-je? nr. 2624), 1991. Handig (en niet duur) lexicon met basisterminologie.

Enkele juridische woordenboeken.

5.1.3 *AFKORTINGEN EN LETTERWOORDEN*

CALVET, L.-J., Les sigles. Paris: PUF (Coll. Que sais-je?), 1980.

CARTON, J. et al., Dictionnaire des sigles nationaux et internationaux. Paris: La Maison du Dictionnaire, 1987/3.

5.1.4 *NORMALISATIE*

BIN Belgisch Instituut voor Normalisatie - Institut belge de normalisation (IBN) - Brabançonnellaan, 29 - 1040 Brussel. Tel.: (02)734 92 05.

5.1.4.1 *Belangrijke normbladen*

NBN Z 01-002 (1991), Indelen en typen van documenten.

NBN X 04-001 (1986), Nederlandse woordenlijst voor bedrijf en techniek, met taalkundige aanwijzingen.

NBN X 04-002 (1989), Terminologie française. Mises en garde et listes lexicales pour la technique et le commerce.

NBN X 336-337-338-346, Formules administratives et commerciales + addenda. (Tweetalig).

5.1.4.2 *Toelichtingen bij de normen*

BIN-NORMEN, Licap, D/1994/0279/047.

RAPPORTEREN, Licap, D/1994/0279/048.

5.1.5 *GRAMMATICA'S (VOOR DE LERAREN)*

GREVISSE, M., Le bon usage. Grammaire française. 12e édition refondue par André GOOSSE. Gembloux, Duculot, 1986.

GREVISSE, M., GOOSSE, A., Nouvelle grammaire française. Paris/Gembloux, Duculot, 1980.

HANSE, J., Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne. Gembloux, Duculot, 1983.

5.2 Leermateriaal

5.2.1 *ALGEMEEN*

ANCEAUX, H., FONTYNE et al., Tout oreilles. Apeldoorn: Van Walraven. ISBN 906049-3796 (leerlingenboek), 906049-380X (docentenboek), 906049-7376 (cassette).
Voor de luistervaardigheid (mededelingen, gesprekken), gevarieerde oefeningen.

ANCEAUX, H., VAN BAARS, J., et al., Hexagone. Een bovenbouwmethode Frans voor het voortgezet onderwijs. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1986.
Leerboeken Frans met lerarenhandleiding en audiocassettes.
klemtonen op lees- en luistervaardigheid.

ARKEL, Tin van, A bientôt (3 delen/niveaus). Amsterdam: Intertaal, 1990. Tekstboeken, werkboeken, handleiding, cassettes.
Spreektaal rond situaties en thema's als kennismaken, naar café gaan, hobby's en interesse, levensmiddelen kopen, enz.
Bedoeld voor volwassen. Er wordt uitgegaan van een vooropleiding van 3-4 jaren Frans.

BRUCHET, J., Voyage à Villers. Entraînement à l'expression orale. Paris: Larousse, 1987.
Modeldialogen met luisteroefening, rollenspellen, fixatie- en transferoefeningen, "mots et expressions utiles"; met audiocassette. Dagelijkse gebruikstaal. Alles speelt zich af op een eiland waar men vakantie geboekt heeft.

Bruikbaar vanaf een derde of vierde jaar Frans.

BRUCHET, J., Parler français au bureau. Spreekvaardigheid Frans voor kantoor en bedrijf. Nederlandse bewerking door Daniëlle Van BALEN-HABETS. Amsterdam: Intertaal, 1989.

Modeldialogen met luisteroefeningen, rollenspellen, fixatie- en transferoefeningen, "mots et expressions utiles"; met audiocassette.

CICUREL, F., PEDOYA, E., PORQUIER, R., Communiquer en français. Actes de parole et pratiques de conversation. Paris: Hatier, 1987. Met audiocassette.

Ecoute, écoute ... Compréhension orale en français langue étrangère. Paris: Didier/Nancy: CRAPEL, 1986.

Methode gericht op luistervaardigheid. Met audiocassette. Gevarieerde luisteroefeningen (dialogen, reclame, mededelingen, antwoordapparaat).

KUIPERS, C., VERDAASDONK, D., Le français du tourisme. Amsterdam, Intertaal, 1993. ISBN 90 5451 0064.

2 audiocassettes met authentiek luistermateriaal. ISBN 90 5451 0072.

Handleiding met sleutel. ISBN 90 5451 0080.

MALANDAIN, J.-L., 60 voix ... 60 exercices. Paris: Hachette.

Gesprekken over het dagelijks leven. Met audiocassettes.

Teleac, Frans voor bedrijf en beroep. Utrecht: Stichting Teleac, 1992.

Geïntegreerde methode. Mondelinge zowel als schriftelijke taalbeheersing, ook via de telefoon en telefax. Bestaat uit een cursusboek, geluidscassettes, een videoband, correspondentie-software (bouwsteencorrespondentie).

VERMEULEN-SMIT, A., WIJGH, I., DE HONDT, H., Ça va? Utrecht: Stichting Teleac, 1986.

Bestaat uit een cursusboek, audio- en videocassettes.

5.2.2 ZAKELIJKE TAAL

BERGER, J., et al., Par téléphone, par lettre 1 + 2. Deurne: Plantijn, 1990/5 - 1991/5.

BRUCHET, J., Parler français au bureau. Spreekvaardigheid Frans voor kantoor en bedrijf. Nederlandse bewerking door Daniëlle Van BALEN-HABETS. Amsterdam: Intertaal, 1989.

Modeldialogen met luisteroefeningen, rollenspellen, fixatie- en transferoefeningen, "mots et expressions utiles"; met audiocassette.

DAENEN, Chr., LEMMENS, C., Modules MEAO Frans:

1 Premiers contacts/Promotion

2 Documentation/Réservation

3 Offres

4 Commandes

5 Paiements

6 Réclamations

7 Référence/Représentation

8 Depuis les commandes jusqu'aux réclamations

Amersfoort: IPRO, 1992. Tekstboeken en studiehandleiding. Men overweegt in de toekomst audiocassettes uit te geven.

DANILO, M., CHALLE, O., MOREL, P., Le français commercial. Paris: Presse pockets (La langue pour tous), 1985. ISBN: 2-266-01-1353-X.

Geïntegreerde methode, met audiocassettes (vrij lange dialogen tussen werknemers in het bedrijf of met klanten).

Waardevol materiaal, dat men echter meestal zelf zal moeten exploiteren.

DANILO, M., TAUZIN, B., Le français de l'entreprise. Paris: Clé International, 1990. Met cassette.

DANY, M., NOE, C., Le français des employés. Service - commerce - industrie. Paris: Hachette (Coll. le français et la profession), 1986.

Onder andere accueillir, renseigner; courrier ... - met audiocassettes.

DANY, M., GELIOT, J., et al., Le français du secrétariat commercial. Paris: Hachette (Coll. le français et la profession), 1987.

Met audiocassettes.

GROENHOF, J., DIJK, F.G.M. van, Correspondentie Frans. Praktische gids voor de communicatie in het Nederlands-Frans handelsverkeer. Zutphen: Thieme, 1991/2.

Authentieke documenten: formulieren, voorbeeldbrieven, enz.

De opdrachten bestaan uit het doen navolgen van de modellen.

KPC, Vakgroep Frans MEAO,

- Je m'appelle ... Quel est votre nom? - L'argent, toujours l'argent - Je vous invite ...

- Affaires à faire (3 delen).

's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC), 1991.

Geïntegreerde methode, thematische leerstofeenheden (modules), met audiocassettes.

MEUNIER, N., COADOU, G., Travaux professionnels sur documents commerciaux (2 vol.), avec Corrigé des exercices. Paris: Foucher.

De oefeningen bestaan uit authentieke commerciële documenten die door de leerlingen moeten worden ingevuld.

MUNSTERS, W., GEURTS, A., FIJMA, P., Vocabulaire commercial et économique (2 vol.).

Groningen: Wolters-Noordhoff, 1988.

ROME-DE WEER, C., Ecrire des lettres commerciales (2 vol.). Deurne: MIM, 1988/5.

Uitgebreid oefenboek met gevarieerde oefeningen.

Teleac, Frans voor bedrijf en beroep. Utrecht: Stichting Teleac, 1992.

Geïntegreerde methode. Mondelinge zowel als schriftelijke taalbeheersing, ook via de telefoon en telefax. Bestaat uit een cursusboek, geluidscassettes, een videoband, correspondentie-software (bouwsteencorrespondentie).

5.3 Lerarendocumentatie: lestechnieken en achtergronden

5.3.1 ALGEMEEN

BOGAARDS, P., Basisvorming Frans. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.

De drie delen over de basisvorming in Nederland die werden uitgegeven bij Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff zijn in grote mate complementair, en vormen een uitstekende inleiding op communicatief talenonderricht.

(Zie ook de JONG en WILLEMS, WESTHOFF).

JONG, W.N. de, WILLEMS, G.M.M., Basisvorming Engels. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.

(Zie ook BOGAARDS, WESTHOFF).

KOSTER, MATTER, Vreemde talen leren en onderwijzen. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983.

NEUNER, G., et al., Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt, 1981.

SHEILS, J., La communication dans la classe de langue. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle, 1991. ISBN 92-871-1551-6.

Overzicht van talloze variaties van leeractiviteiten onder de rubrieken Interaction, Compréhension, Compréhension orale, Compréhension écrite, Expression orale, Expression écrite en Compétence linguistique (grammatica). Uitgewerkte lesvoorbeelden in verschillende talen.

VOORT, P.J. van der, MOL, H., Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1989. ISBN 90-0159599-5.

WESTHOFF, G.J., Basisvorming Duits. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.
(Zie ook BOGAARDS, de JONG en WILLEMS).

5.3.2 *SPECIFIEKE ONDERWERPEN*

5.3.2.1 *Gespreksvaardigheid*

AMAND, J., CLIJSTERS, W., Le téléphone. Ici Intercom sa. Antwerpen, Plantyn, 1993.

BARIL, D., et al., Techniques de l'expression écrite et orale (2 vol.). Paris: Sirey, 1988/7.

BERNIE, M.-M., ABOVILLE, A.d', L'entretien de recrutement. Paris: Editions d'Organisation, 1985.
Met cassette.

COLIGNON, J.-P., Savoir écrire, savoir téléphoner. Louvain-la-Neuve: Duculot (coll. L'esprit des mots), 1992/2.

GOETHALS, M., Groeien naar autonomie. Voorbeelden van gestructureerde drama-activiteiten. In Werkmap voor Taalonderwijs (Leuven, Acco), nr. 46, zomer 1987, blz. 95-102.

RICHTERICH, R., SCHERER, N., Communication orale et apprentissage des langues. Paris: Hachette, coll. F., 1975.

STEEHOUDER, M.F., et al., Leren communiceren: procedures voor mondelinge en schriftelijke communicatie. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1990/2.

5.3.2.2 *Luistervaardigheid*

ANCEAUX, H.T., Luisteren en lezen. Leiden: Spruyt, van Mantgem en de Does, 1989.

DIJK, F.G.M. van, Luistervaardigheid. In KPC, Werkgroep MVT (Moderne Vreemde Talen), Nieuwsbrief MEAO, nr. 24 (februari 1990). KPC, 's-Hertogenbosch.
Theoretische benadering en praktische suggesties.

UR, P., Teaching listening comprehension. Cambridge: Cambridge University press, 1984.
Inleiding over "listening in real-life" en algemene adviezen voor het bedenken van luisteroefeningen.
Talrijke voorbeelden.

5.3.2.3 Leesvaardigheid

ANCEAUX, H.T., Luisteren en lezen.

GRELLET, F., Developing reading skills. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
Systematische verzameling van (voorbeelden van) activiteiten om de leerlingen leesstrategieën bij te brengen.

JANSSEN, G., Leesvaardigheid. In KPC, Werkgroep MVT, Nieuwsbrief MEAO, nr. 24 (februari 1990).
Dijk, F.G.M. van.

MAANEN, T. van, MULDER, H., Lire, c'est la clé. Lesmateriaal "lezen voor studie en beroep", Enschede: SLO, Leerplanafdeling Algemeen Voortgezet Onderwijs. Met lerarenhandleiding.

WESTHOFF, G., Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

WESTHOFF, G., Leesvaardigheid. In levende Talen.

5.3.2.4 Schrijfvaardigheid

DAVIS, P., RINVOLUCRI, M., Dictation. New methods, new possibilities.

FAYET, M., NISHIMATA, A., Savoir rédiger le courrier d'entreprise. Paris, Editions d'organisation, 1987/2.

Per type brief worden structuur en inhoud aangeduid (b.v. offerte, maandbrief enz.). Uitgewerkte modellen, veel oefeningen.

GIRAULT, O., Communication professionnelle (2 vol.: BEP-ACC-CAS 1e et 2e années). Paris: Fouchier, 1987.

Geeft onder andere data voor bouwsteencorrespondentie.

GRABNER, C., HAGUE, M., Ecrire pour quoi faire?. Paris: Didier, 1987. Met cassette.

MIM, Le français pratique. L'entreprise au quotidien. Frans en Franse handelscorrespondentie. Met audiocassette. Deurne, MIM, 1993.

5.3.2.5 Kennis van land en volk - interculturele communicatie

HOFSTEDE, G., Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen. Amsterdam: Contact, 1991.

MAUCHAMP, N., La France de toujours. Paris: Clé International, 1991.

MERK, V., BROWAEYS, M.-J., Frankrijk. Omgangsvormen, tradities, zakelijke conventies, verblijf en vervoer, specifieke vocabulaire. Groningen, Wolters-Noordhoff (Business class), 1992.

WIJST, P. van der, Beleefdheidsmarkeringen in Franse en Nederlandse verzoeken. In R. van Hout en E. Huls (red.), Sociolinguïstische conferentie. Delft: Eburon, 1991, blz. 473-489.

5.3.2.6 Leerautonomie

BIMMEL, P., Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen. In levende Talen, september 1992, blz. 297-304.

DELLER, S., Lessons from the learner. Student-generated activities for the language classroom. London: Longman, 1990.

HOLEC, H., Autonomy and selfdirected learning: present fields of application. Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels. Straatsburg: Raad van Europa, 1988.

MULDER, H., TOORENBURG, H. van, Meer aandacht voor studievaardigheid. Enschede: SLO, 1986. Katern 7 in de reeks Oriënterend onderwijs in moderne vreemde talen.

NARCY, J.-P., Comment mieux apprendre l'anglais. Paris: Editions d'Organisation, 1991.

TRIM, J.L.M., Learning to learn (hoofdstuk 11) uit VAN EK en TRIM, Threshold level 1990. Straatsburg: Raad van Europa, 1988.

5.3.2.7 Evaluatie

BOLTON, S., Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère. Paris: Didier, 1987.

JONG, W.N. de, Andere eindtermen, andere toetsen?, in Levende Talen, mei/juni 1992, blz. 163-167.

TAGLIANTE, Ch., L'évaluation, Techniques de classe. Paris: Clé International, 1991.

5.4 Tijdschriften

5.4.1 VOOR LEERLINGEN

Actualquarto. Association Pédagogique Européenne pour la diffusion de l'actualité, 20 allée des Bouleaux, 6280 Gerpinnes. Tél.: (071)21 61 53.

CLE - Votre journal en français. CLE International, 75, Av. Denfert-Rochereau, Paris.

Panache. De Nederlandsche Boekhandel/Uitgeverij Pelckmans, Kapelsestraat 222, 2950 Kapellen.

Reprise. Stryenlaan 10, 4835 RE Breda.
Revue de presse, met opdrachten en woordenlijst.
Bestellingen: antwoordnummer 10669, 4800 WB Breda.

5.4.2 VOOR LERAREN

Courrier F., Tijdschrift van de Belgische Vereniging voor Leerkrachten Frans, Molièrelaan 118, 1190 Brussel.

Le Français dans le Monde, 99, rue d'Amsterdam, 75008 Paris. Tél.: 42 80 68 55.

Info-Frans. Sectie Frans van het Centrum voor Didactiek, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen.
Tel.: (03)220 46 81.

Levende Talen. Bureau Levende talen, Corn. Anthoniszstraat 38hs, postbus 75148, NL-1070 AC Amsterdam. Tel.: 0031/20/673 94 24.

Romaneske. VLR - Vereniging van Leuvense Romanisten, Beosierlaan 30, 3010 Kessel-Lo.

Romaniac. VORRUG - Vereniging van oud-romanisten van de Rijksuniversiteit Gent, Nieuwe Wandeling 87, 9000 Gent.

Werkmap voor Taal- en Literatuuronderwijs. Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs, Vliebergh-Senciecentrum: afdeling Moderne Talen. Contactadres: W.v.T., Blijde Inkomststraat 21, 3000 Leuven. Tel.: (016)28 47 83.

5.5 Nuttige adressen

Ambassade de France, Service culturel - Documentation, Bd. du Régent 42, 1000 Bruxelles.
Tél.: (02)512 17 71.

BELC, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française. 9, rue Lhomond, 75005 Paris. Tél.: (1)47 07 42 73.

Bureau d'information pour les produits agricoles de France, rue Major Dubrucq 29, Bruxelles.
Tél.: (02)512 11 72.

Bureau de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France, Sint-Jacobsnieuwstraat, 9000 Gent. Tél.: (091)25 25 29.

CACEF (Centre d'action culturelle de la communauté d'expression française). 12, rue Saintraint, 5000 Namur. Tél.: (081)71 27 00.

Centre d'Animation en Langues, 36, Boulevard Anspach, 1000 Bruxelles. Tél.: (02)217 46 04.

Centre d'Information et de Documentation Jeunesse, 1 D Quai Branly, F-75 740 Paris Cedex 15.
Tél.: 566 40 20.

Centre national de documentation pédagogique. Rue d'Ulm 29, 75230 Paris Cedex 05.
Tél.: (1)46 34 90 00.

Centre régional de documentation pédagogique. Rue Jean Bart 3, 59018 Lille Cedex. Tél.: 20 57 63 88.

Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Direction des relations internationales de la direction de l'enseignement. 42, rue du Louvre. 75001 Paris. Tél.: (1)45 08 37 34; (1)45 08 37 35; (1)45 08 37 80.

Didactische films, audiovisuele middelen en bijschoolse activiteiten. Handelskaai 7, 1000 Brussel.
Tel.: (02)217 41 90.

Médiathèque de la Communauté Française de Belgique, asbl.

- 18, place E. Flagey, 1050 Bruxelles. Tél.: (02)640 38 15.

- 17, place du XX-août, 4000 Liège. Tél.: (041)23 36 67.

Représentation du tourisme français en Belgique. Avenue de la Toison d'or 21, 1060 Bruxelles.

SLO - Instituut voor Leerplanontwikkeling, Boulevard 1945, 3, NL-7511 AA Enschede (Nederland). Tel.: 0031/53/840 840.

SNCF, Service des relations publiques. 88, rue Saint-Lazare, 75436 Paris Cedex 09.

Tél.: (1)42 85 60 00.

Werkgroep "Taal in TSO en BSO". KULeuven, Permanente Vorming, Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs (Vliebergh-Senciecentrum: afdeling Moderne Talen).

- **Goethals, M.**, Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven. Tel.: (016)28 47 64.
- **Bodeux, P.**, Javanastraat 100, 3680 Maaseik. Tel.: (089)56 52 58.