

**VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK
SECUNDAIR ONDERWIJS**

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

**ENGELS
FRANS**

Derde graad derde leerjaar KSO

ALGEMENE INHOUD

AV Engels **5**

AV Frans **17**

AV Engels

**Derde graad derde leerjaar KSO
1 of 2 uur/week**

D/1995/0279/093 - september 1995

INHOUD

1	SITUERING VAN HET LEERPLAN	7
2	BEGINSITUATIE	7
2.1	Gemeenschappelijke kenmerken	7
2.2	Mogelijke verschillen in voorkennis	7
3	VAKDOELSTELLINGEN	9
3.1	Algemene doelstellingen	9
3.2	Concretisering van de algemene doelstellingen	9
4	LEERINHOUDEN	11
5	DIDACTISCHE WENKEN	11
6	BIBLIOGRAFIE: SELECTIEF EN GEANNOTTEERD	12

1 SITUERING VAN HET LEERPLAN

Dit leerplan is bestemd voor leerlingen van de 3de leerjaren van de 3de graad KSO.

Deze leerlingen krijgen een globaal pakket AV Engels en/of AV Frans van twee lessen per week. Hoe dit pakket precies moet samengesteld worden, is niet voorgeschreven. Daarover kan elke school vrij beslissen. Dat laat de scholen toe het globaal pakket "vreemde talen" zo nauwkeurig mogelijk samen te stellen in functie van de reële, specifieke behoeften van de leerlingen in de verschillende richtingen. Idealiter wordt de beslissing in verband met de samenstelling van het globaal pakket "vreemde talen" voor elke afzonderlijke specialisierichting genomen in onderling overleg tussen de directie en **alle** leraren die voor een bepaalde richting verantwoordelijkheid dragen. Daarbij spelen de leraren die de voor de studierichting specifieke vakken onderwijzen, een belangrijke informatieve rol.

Dit leerplan Engels specialisatiejaren KSO is een **raamleerplan** dat in grote lijnen de doelstellingen en de leerinhouden omschrijft, maar **dat in functie van elke afzonderlijke specialisierichting en van de beschikbare tijd door de betrokken leraren Engels zelf geconcretiseerd moet worden**, in nauw overleg met de vakspecialisten en in de geest van het leerplan.

De leerplancommissie kan wel gemeenschappelijke algemene doelstellingen formuleren, die voor alle specialisatiejaren als richtlijn gelden, maar **het nauwkeurig bepalen van de prioriteiten en de gedeeltelijke opvulling van de leerinhouden, behoort tot de verantwoordelijkheid van de leden van de overlegcommissie - bestaande uit taalleraren en vakspecialisten -, die van nabij bij de opleiding en wellicht ook bij de tewerkstellingskansen van de leerlingen betrokken zijn**. Met hun opvattingen en wensen moet in deze materie in elk geval rekening gehouden worden.

2 BEGINSITUATIE

2.1 Gemeenschappelijke kenmerken

- De leerlingen komen uit KSO-studierichtingen waar de aandacht sterker gericht was op het verwerven van praktische vaardigheden en kennis, dan op het ontwikkelen van taalgevoeligheid en inzicht in het functioneren van taal. Hun schoolse taalbagage waarop het aanleren van een vreemde taal normaliter kan steunen, zal eerder klein en gebrekkig zijn.
- Na het 2de leerjaar van de 3de graad KSO hebben zij gekozen voor een extra leerjaar in een relatief eng gespecialiseerde richting. Hun belangstelling gaat in de eerste plaats uit naar het verwerven van praktische kennis en vaardigheden in verband met hun specialisatie. Daarbij is hun voornaamste doel hun waarde en hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten.
- Voor het aanleren van een vreemde taal, hebben zij meestal minder belangstelling. Zij ervaren dat gemakkelijk als nutteloze ballast, zeker als, wegens een te theoretisch-grammaticale benadering van het taalleerproces, snelle succesbeveling uitblijft of als zij het nut en de zin ervan niet inzien.
- Deze leerlingen zijn, zowel fysisch, verstandelijk als emotioneel, jonge volwassenen. Een aanpassing van de leerinhouden en werkvormen aan hun eigen aanleg en belangstelling voelen zij gemakkelijk aan als kinderachtig of denigrerend. Als men de cursus vreemde taal aan hun speciale situatie aanpast, moet dit - zowel naar inhoud als naar methode - gebeuren op een volwassen manier.

2.2 Mogelijke verschillen in voorkennis

De voorkennis Engels die de leerlingen binnen dezelfde studierichting hebben, kan sterk variëren:

- Sommige leerlingen hebben na het 2de leerjaar, waar zij 2 lessen per week Engels kregen, geen Engels meer gehad. De vaardigheid met Engels die zij toen opdeden, zal wel erg vervaagd zijn.

- Anderen hebben in de 2de graad misschien een studierichting gevolgd waaraan een cursus Engels van twee lestijden per week verbonden was, of waar 2 uur Engels als complementair vak werd aangeboden.
- Nog anderen hebben in de 2de graad Engels als complementair vak gevolgd naar rata van slechts 1 uur per week.
- Het is ten slotte mogelijk dat een aantal leerlingen pas in de 3de graad Engels als complementair vak gevolgd hebben. Dat kan dan weer zijn naar rata van 1 of 2 lesuren.

Dit alles kan tot gevolg hebben dat de leraar Engels in het specialisatiejaar, wat betreft voorgeschiedenis Engels, een allegaartje van leerlingen bijeen kan krijgen. Dat maakt de zaken vrij ingewikkeld, zowel voor de leerplancommissie die het leerplan moet opstellen, als voor de leraar die het moet concretiseren.

Het leerplan moet voldoende soepel zijn om de leraren toe te laten hun cursus Engels aan elke mogelijke concrete klassituatie aan te passen. In zekere zin gaat het hier om een relatief korte en niet-intensieve cursus "English for special purposes", waarbij de beschikbare tijd zo doelmatig mogelijk aangewend moet worden.

De doelstellingen zijn daarom in de eerste plaats afgestemd op het verwerven van direct praktische vaardigheden met een zo groot mogelijke nuttigheidsfactor voor de latere beroepspraktijk van de leerlingen. Bij het begin van het leerjaar schat de leraar de concrete klassituatie zo nauwkeurig mogelijk in en tracht dan zijn lessen zo te organiseren dat alle leerlingen binnen de grenzen van hun mogelijkheden een zo groot mogelijke, voor hen praktisch bruikbare vaardigheid verwerven.

Het is daarom van het grootste belang dat de leraar Engels zo spoedig mogelijk een duidelijk beeld krijgt van de samenstelling en van de "reële" beginsituatie van de klasgroep.

Als de klasgroep sterk heterogeen is, wordt dit een moeilijke en delicate taak. Een traditionele "diagnostische test" naar de nog aanwezige grammaticale en lexicale vaardigheid lijkt niet de aangewezen methode. Enerzijds lopen wij daarbij het risico de zwakkeren van meet af aan te demotiveren; anderzijds verkrijgen wij niet de nodige gegevens waarop wij onze cursus kunnen baseren. De doelstellingen zullen immers vooral gericht zijn op receptieve vaardigheden: "begrijpend lezen" en "begrijpend luisteren".

Hoewel grammaticale vaardigheid hierbij niet onbelangrijk is, spelen toch ook andere - dikwijls latent aanwezige - vaardigheden en eigenschappen ten minste een even grote rol.

Louter als suggestie beschrijven wij hieronder een werkwijze uit de vakpraktijk die in het verleden haar nut bewezen heeft:

- In de **eerste** les hebben wij met de leerlingen een gesprek over hun verwachtingen in verband met de cursus Engels die zij zullen volgen. Wij trachten uit te vissen of zij inzien waarom Engels op het programma staat. Wij laten hen in zekere zin hun eigen doelstellingen formuleren. Wij toetsen die aan de leerplandoelstellingen en doen hen de redenen en het nut ervan inzien. Wij vragen hen ten slotte op een half blaadje papier op te schrijven in welke leerjaren en hoeveel lesuren per week zij Engels gehad hebben. Aan de hand van de verkregen informatie vormen wij ons thuis rustig een beeld van de samenstelling van de klasgroep. Wij stellen een leestestje en een luistertestje op basis van het "gemiddelde" niveau van de klas. Daarvoor kiezen wij korte lees- en luistertekstjes waarbij wij een aantal vragen formuleren die de leerlingen naar keuze in het Nederlands of in het Engels mogen beantwoorden. De vragen zijn gegradeerd van heel gemakkelijk naar moeilijker. Ten minste een derde van de vragen kunnen zelfs door leerlingen met een minimale kennis van Engels beantwoord worden, op voorwaarde dat zij aandachtig lezen en luisteren.

- De antwoordbladen worden opgehaald en onmiddellijk nadien, nog in dezelfde les, bespreken wij de test samen met de leerlingen. Hierbij doen wij de leerlingen inzien hoe een aantal dingen hen kunnen helpen om van een luister- of leestekst toch al heel wat te begrijpen, zelfs al kent men weinig schools Engels.
- Thuis gaan wij na hoe goed elke leerling de tekstjes begrepen heeft. Voor de volgende les kiezen wij een nieuwe, aan het niveau van de klas aangepaste lees- of luistertekst - zo mogelijk in verband met iets dat door de leerlingen in de eerste "verkenningles" gesuggereerd werd. Naar aanleiding daarvan brengen wij nu systematisch een of andere lees- of luistertechniek aan. Op deze manier start de cursus Engels.

3 VAKDOELSTELLINGEN

3.1 Algemene doelstellingen

Hieronder worden in algemene termen de praktische vaardigheden vermeld die de leerlingen op het einde van het specialisatiejaar in de mate van het mogelijke verworven moeten hebben. Zij worden onderverdeeld in "**primaire**" algemene doelstellingen en "**secundaire**" algemene doelstellingen.

"**Primaire**" algemene doelstellingen moeten in elk geval door alle leerlingen nagestreefd worden.

"**Secundaire**" algemene doelstellingen worden volledig of gedeeltelijk weggelaten, als de leerlingen slechts 1 uur per week Engels krijgen. Ook bij een twee-urige cursus Engels moet de leraar op basis van de concrete klassituatie beslissen in welke mate de "secundaire" algemene doelstellingen nagestreefd worden. De "primaire" algemene doelstellingen moeten de absolute voorrang krijgen.

3.1.1 *PRIMAIRE ALGEMENE DOELSTELLINGEN*

- Zo groot mogelijke ontwikkeling van begrijpend lezen.
- Zo groot mogelijke ontwikkeling van begrijpend luisteren.
- Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties.

3.1.2 *SECUNDAIRE ALGEMENE DOELSTELLINGEN*

- Enkele concreet-praktische schriftelijke vaardigheden.
- Enige achtergrondkennis over de landen met Engels als voertaal.
- Vaardigheden in verband met woordenschat en grammatica als ondersteuning van de primaire algemene doelstellingen.

3.2 Concretisering van de algemene doelstellingen

De in rubriek 3.1 opgesomde "algemene doelstellingen" worden als volgt geconcretiseerd.

3.2.1 *PRIMAIRE DOELSTELLINGEN*

3.2.1.1 *Begrijpend lezen en luisteren*

- Opdrachten en instructies voldoende begrijpen om ze nauwkeurig te kunnen uitvoeren.
- Korte mondelinge of schriftelijke mededelingen, beschrijvingen en toelichtingen voldoende begrijpen om er gepast op te kunnen reageren: beamen, afwijzen, om nadere toelichting vragen (zie ook 3.2.1.2).
- Ietwat uitgebreider, vakgerichte, mondeling of schriftelijk gepresenteerde teksten - al dan niet met beeldmateriaal geïllustreerd - zowel in essentie als in detail begrijpen: reclameboodschappen, gebruiksaanwijzingen, aanduidingen voor montage, veiligheidsvoorschriften, onderhoudsvoorschriften, werkwijzen, gedetailleerde beschrijvingen.

- Naar de vorm relatief eenvoudige, korte luister- en leesteksten over meer algemene onderwerpen in essentie - en zoveel mogelijk ook in detail - begrijpen.
- Strategisch vaardigheden verwerven die de lees- en luistervaardigheid verhogen:
 - hoofdzaken van bijzaken onderscheiden;
 - goed gebruiken van hulpmiddelen: illustratiemateriaal, woordenboeken en woordenlijsten, zaakregister;
 - 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.

3.2.1.2 Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties

Hieronder wordt de vaardigheid verstaan om met anderstaligen die het Engels ook als communicatiemiddel gebruiken, informeel sociaal contact hebben en in bedrijfs- of werkomstandigheden mee samenwerken.

- Informeel sociaal contact: zich voorstellen, informatie uitwisselen over familie, leefgewoonten, accommodatie in stad of streek.
- 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 enzovoort (zie ook 3.2.1.1).

3.2.2 *SECUNDAIRE ALGEMENE DOELSTELLINGEN*

3.2.2.1 Schriftelijke vaardigheden

- In het Engels vermelde cijfers, getallen, korte getallengroepen (b.v. telefoonnummers, letters, letter- en cijfercombinaties en afkortingen kunnen noteren, en indien nodig, ook verstaanbaar doorgeven).
- Formulieren invullen.
- Een gedicteerde korte mededeling, instructie of aanduiding noteren.
- Zelf een korte mededeling, instructie of aanduiding formuleren.

3.2.2.2 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 weten bijvoorbeeld waar belangrijke bedrijven en onderzoekscentra gevestigd zijn.
- Zij zien het belang in van Engels voor hun specialisatievak, als internationaal communicatiemedium en als informatiebron.

3.2.2.3 Woordenschat

- Elementaire basiswoordenschat wordt zowel via receptief als productief herhaald gebruik onderhouden en, waar dat nodig blijkt, aangebracht. In concreto gaat het hier vooral om de woordenschat in verband met "Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties" (zie 3.2.1.2).
- 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 vakleraar geraadpleegd.
- Zij verwerven vaardigheid met strategieën om niet gekende woorden gemakkelijker te begrijpen, te memoriseren en opnieuw op te roepen.

3.2.2.4 Spraakkunst

Vaardigheden in verband met spraakkunst zijn voor de leerlingen in de specialisatiejaren geen leerdoel op zichzelf. Zij worden enkel aangebracht als ondersteuning van de primaire en secundaire doelstellingen:

- elementaire productieve grammaticale vaardigheid die nodig is om de doelstellingen in verband met "Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties" te verwezenlijken (zie 3.2.1.2);
- receptieve kennis van grammaticale fenomenen als dat nodig is om de aangeboden lees- en luisterteksten goed te begrijpen.

4 LEERINHouden

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

Daarnaast werd in de situering van het leerplan aangestipt dat het nauwkeurig bepalen van de prioriteiten en de gedeeltelijke opvulling van de leerinhouden, 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, nadat hij de concrete klassituatie vastgesteld heeft, 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 elke tekst wordt bondig genoteerd welke primaire en/of secundaire 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 worden voorgelegd.

5 DIDACTISCHE WENKEN

- De doelstellingen hebben betrekking op concrete praktische vaardigheden. Alle lessen Engels zullen dan ook in de eerste plaats "doe-lessen" 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. Zoals bij de analyse van de beginsituatie reeds gezegd werd, kan dit slechts 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, dat 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 mits ze de nodige inspanning leveren, nog aankunnen, maar dat zij toch telkens een uitdaging vormen.
- Het is duidelijk dat er voor de leerlingen in onze doelgroep eigenlijk geen geschikte leerboeken bestaan. Daarom werd in punt 4 "Leerinhouden" voorgeschreven hoe de leraar zijn leermateriaal zelf samenstelt. De leraren worden dringend verzocht met deze aanduidingen rekening te houden. Wat de primaire doelstelling "Praktische, mondelinge communicatieve vaardigheid in interactieve situaties" betreft, kan het wel nodig zijn op de leerboekenmarkt beschikbaar leermateriaal te gebruiken.

Hiervoor kan men best materiaal kiezen dat speciaal geconcipieerd werd voor volwassenen, zoals dat dikwijls in avondleergangen gebruikt wordt. Zulk leermateriaal wordt geregeld vooral door Engelse uitgeverijen gepubliceerd.

- Eenzelfde thema wordt best gebruikt om de verschillende primaire vaardigheden (lees- en luistervaardigheid en praktische, mondelinge, communicatieve vaardigheid in interactieve situaties) en eventueel één of meer secundaire vaardigheden waartoe het thema zich leent, te oefenen. 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: eerst heel eenvoudige, korte mededelingen, waarmee men weinig moeite heeft; daarna volgen geleidelijk langere en complexere instructies. Werken met videomateriaal, bijvoorbeeld van de schooltelevisie, kan hier erg nuttig zijn. 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 de hulp van de leraar - teksten te lezen en te begrijpen". Als leesvaardigheid geoefend wordt, lezen de leerlingen dus steeds de tekst stil voor zichzelf. Daarna wordt dan op een of andere manier nagegaan in welke mate de tekst begrepen werd. Naar aanleiding hiervan kunnen achteraf leesstrategieën waarover in rubriek 3.2.1.1 sprake is, aangebracht worden.
- 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 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. Zulke toets kan eventueel aangevuld worden met een korte schrijfofdracht en met een toets over vakwoordenschat. Grammatica, in de enge zin van het woord, komt in principe niet in aanmerking voor toetsing.

6 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 becommentarieerd 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.

6.1 Algemeen

CANDLIN, C.N., (ed.), 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 voor wie zelf taak- en werkbladen wil aanmaken.

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

Dé 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 vreemde-talenonderwijs; onder de titels "interaction" "comprehension", "listening", "reading", "speaking", "writing" en grammatica; daarbinnen in (chrono)logische volgorde, 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 2de graad (ook al is dit boek voor volwassenenonderwijs gedacht).

6.2 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 beter leren 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).

6.3 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".

6.4 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.

6.5 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.

6.6 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.

6.7 Woorden

ENGELS, L.K., e.a., L.E.T. 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 2000 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 E.E.T., de Extended English Teaching Vocabulary-List. die een meer didactisch gerichte groepering wordt van ca. 6000 woordgroepen in 9 aanlerniveaus.

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 jezelf), 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.

6.8 Media

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

Wellicht de best leesbare inleiding om leraren 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".

6.9 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 vreemdetalenleren.

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 (evt. 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.

AV Frans

**Derde graad derde leerjaar KSO
1 of 2 uur/week**

INHOUD

1	BEGINSITUATIE	19
2	DOELSTELLINGEN	19
2.1	Algemene oriëntatie	19
2.2	Vaardigheden	20
2.3	Lexicon en grammatica	24
3	DIDACTISCHE WENKEN	24
3.1	Motivatie	24
3.2	Leesvaardigheid	25
3.3	Luistervaardigheid	27
3.4	Gespreksvaardigheid	29
3.5	Schrijfvaardigheid	32
3.6	Leerautonomie	33
4	EVALUATIE	35
5	BIBLIOGRAFIE	38

1 BEGINSITUATIE

Het leerplan Frans KSO, 3de leerjaar van de 3de graad is bestemd voor leerlingen uit de studierichtingen 'Architecturale vormgeving', 'Audiovisuele vormgeving', 'Grafische vormgeving' en 'Ruimtelijke vormgeving'.

In principe hebben alle leerlingen reeds Frans gevolgd gedurende de zes jaren van het secundair onderwijs. In de 2de en 3de graad van de KSO-studierichtingen gebeurde dit naar rato van 2 of 3 u./week. In de 3de graad volgden zij het leerplan D/19920279/013 A. Men kan zich dus verwachten aan een vrij homogene groep. Toch kunnen er zich, in bepaalde gevallen, vrij grote verschillen in voorkennis voordoen. Zo kunnen, in het 3de leerjaar van de 3de graad 'Grafische vormgeving', leerlingen binnenstromen uit de BSO-studierichtingen 'Publiciteitsgrafiek' of 'Reclame' BSO. In hun vooropleiding hebben deze leerlingen een zwakkere taalopleiding genoten.

Ongeacht de vooropleiding, werden in de voorbije zes jaren heel wat aspecten van de Franse taal aangeleerd en ingeoeffend, vooral op het niveau van de lees-, luister- en spreekvaardigheid, en in mindere mate op dat van de schrijfvaardigheid.

Het verdere curriculum

Nagenoeg alle leerlingen zoeken onmiddellijk een betrekking die aansluit bij hun huidige opleiding. De toekomstige werksituaties kunnen zijn:

- Assistant Art-Director
- Ontwerpstudio van drukkerijen
- Reclamebureau als assistent (tekenaar, schilder)
- Tekenstudio gericht op illustratie
- Animatiestudio als illustrator-assistent
- Netstudio, prepress-studio's
- Verkooppunt van tekenmateriaal
- Etalagebureau als etalagist
- Architectenbureau als tekenaar
- ...

De ervaring toont dan dat een **praktische** beheersing van de Franse taal heel belangrijk is bij de uitbouw van een carrière.

2 DOELSTELLINGEN

2.1 Algemene oriëntatie

De doelstellingen en leerinhouden van dit leerplan sluiten nauw aan bij deze van het 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad. Een grondige kennis van dit leerplan is dan ook een absolute vereiste. Het belangrijke verschil is dat de doelstellingen nog uitdrukkelijker gepreciseerd dienen te worden in functie van een optimale start in het beroep.

De school moet zelf bepalen hoeveel uren Frans in het lessenpakket worden opgenomen. Ze zal zich baseren op een aantal gefundeerde redenen. Deze kunnen geformuleerd worden in termen van doelstellingen van de cursus Frans, die gelden voor die specifieke studierichting, en in het concrete 'afzetgebied' van de school voor haar afgestudeerden.

De leerplancommissie kan dus enkel instaan voor een RAAMLEERPLAN, dat in grote lijnen de doelstellingen en de bijbehorende leerinhouden omschrijft. Het verder concretiseren ervan, evenals het bepalen van de 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 de tewerkstelling van de leerlingen.

2.2 Vaardigheden

2.2.1 LEESVAARDIGHEID

Voor de meeste leerlingen is de leesvaardigheid de belangrijkste doelstelling.

Het hoofdobjectief bij het lezen van teksten is het progressief ontwikkelen van de leesvaardigheidsautonomie. We moeten de leerlingen doen afstappen van een lineaire en gefragmenteerde lectuur, waardoor ze niet of slechts zelden in staat zijn een tekst globaal te begrijpen. Ze moeten zich ook richten op wat ze willen vernemen en zich concentreren op wat ze al begrijpen, eerder dan zich te laten afleiden door wat ze niet begrijpen. Qua attitudevorming is het ongetwijfeld belangrijk dat een leerling leert aanvaarden dat documenten in een vreemde taal per definitie een aantal onbekenden zullen bevatten. Hij moet dan ook aanvaarden dat hij niet altijd alle taalelementen zal kunnen begrijpen en hij derhalve gebruik zal moeten maken van compenserende strategieën (afleiden van de betekenis uit de context, verbanden zien tussen woorden binnen eenzelfde semantisch veld en dergelijke).

In het 3de leerjaar van de 3de graad moeten de leerlingen verder in het begrijpend lezen getraind worden zodat ze in staat zijn nieuwe teksten zelfstandig te verwerken.

De leerlingen kunnen diverse specialistische documenten doelgericht lezen en begrijpen. Dit 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 in detail bepalen (gedetailleerd tekstbegrip);
- de onderdelen van de tekst onderscheiden;
- conclusies of besluiten trekken;

De leesdoelen en leescompetenties hangen nauw samen. De leerlingen moeten leren lezen in functie van gestelde doelstellingen. Een tekst kan immers gelezen worden vanuit informatieve behoeften, vanuit persoonlijke interesse voor het onderwerp, vanuit ontspannend of esthetisch oogpunt. Om deze doelstellingen zelfstandig te bereiken zijn een aantal inzichten, attitudes en vaardigheden belangrijk en moeten de leerlingen getraind worden via concrete taken. Ze leren zelfstandig

- teksten lezen met als doel vlug zicht te krijgen op de globale strekking/inhoud (*skimmen*); daarbij bewust en oordeelkundig gebruik makend van hulpmiddelen als lay-out en typografie, illustratiemateriaal enz. Deze opdrachten zijn vooral belangrijk bij artikels uit gespecialiseerde tijdschriften;
- 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 en opzoeken in welke mate de tekst op deze vragen een antwoord kan geven;
- een beroep doen op de voorkennis die men al over het onderwerp heeft;
- hoofd- en bijzaken onderscheiden;
- teksten in betekenisvolle segmenten onderverdelen;
- de in diverse bronnen verkregen informatie vergelijken en bundelen in functie van doeleinden;
- een woordenboek en woordenlijsten doeltreffend gebruiken (wat betekent dat men niet om de haverklap deze hulpbronnen gaat raadplegen, maar ze ter hand neemt wanneer het echt nodig is);
- de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context, uit gelijkens met woorden in de doeltaal of in andere talen;
- zich concentreren op wat men begrijpt, eerder dan zich te laten afleiden door wat men niet begrijpt;
- in een ingewikkelde zin, de zinskern onderscheiden (de zinskern draagt immers meestal ook de kern van de boodschap).

Om de leerlingen te motiveren en hun autonomie te ontwikkelen is afwisseling in de leesstrategieën en variatie in de tekstkeuze belangrijk (zie Methodologische wenken). Het is dan ook aangewezen dat de leraar Frans bij de keuze van technische, beroepsgerichte documenten, contact opneemt met de praktijkleraren. Op die manier kan een corpus worden samengesteld dat nuttig is in de voorspelbare beroepssituaties van de leerlingen.

De volgende opsomming van documenten is dan ook eerder RICHTINGGEVEND:

- informatie in verband met tentoonstellingen, musea;
- informatieve artikels uit gespecialiseerde tijdschriften, specifiek gericht naar de gekozen studierichting, zoals bv. interviews of artikels in verband met een kunststroming in schilder- of beeldhouwkunst, met beroemde hedendaagse plastische kunstenaars, architecten, enz.;
- publiciteitsslogans;
- etikettering op producten, materialen, gereedschap...;
- specificaties, prijscouranten;
- productinformatie; catalogi, folders, informatie en publiciteit, gebruiksaanwijzing;
- geschreven aanduidingen bij ontwerpen, publiciteitstekeningen enz.;
- bestekken, lastenboeken (Architecturale vormgeving);
- commerciële documenten als facturen, bestel- en leveringsbonnen, eenvoudige brieven (vraag om informatie, offertes, enz.);
- beschrijvingen van realisaties.

Naast deze technische documenten kunnen ook af en toe informatieve, niet gespecialiseerde artikels uit kranten en tijdschriften worden aangeboden. Deze teksten moeten echter aansluiten bij de denk- en leefwereld van de leerlingen, bij actuele gebeurtenissen en ontwikkelingen.

Afhankelijk van het peil en de motivatie van de leerlingen kan het lezen van enkele waardevolle verhalen- of literaire teksten overwogen worden.

2.2.2 *LUISTERVAARDIGHEID*

Om tot een vlotte conversatie te kunnen komen met de Franstaligen, om een behoorlijk telefoongesprek te kunnen voeren, om belangrijke elementen uit mededelingen en uiteenzettingen te begrijpen, om te kunnen genieten van de Franstalige radio- en televisieprogramma's, moet de luistervaardigheid regelmatig getraind worden.

Indien er een kans bestaat dat de leerlingen tewerkgesteld worden in firma's waar het kaderpersoneel Franstalig is, indien samenwerkingsverbanden met Franstalige firma's of klanten dit wenselijk maken (bv. reclamebureau's, studio's allerhande), of indien ze kunnen geconfronteerd worden met externe specialisten die zich in het Frans uitdrukken, moeten de leerlingen vertrouwd zijn met courante opdrachten en instructies. Ze moeten ze begrijpen zodat ze in staat zijn ze nauwkeurig uit te voeren.

Overigens zijn de meeste doelen voor de luistervaardigheid geïntegreerd in deze voor de gespreksvaardigheid (zie 2.2.3)

Zoals bij de leesvaardigheid zullen ook hier, in functie van de beoogde doelstellingen, verschillende strategieën aan bod moeten komen. De leerling moet in staat zijn:

- aan een gesprek over courante onderwerpen die aanleunen bij het maatschappelijk leven, deel te nemen. Het begrijpend luisteren is immers de eerste voorwaarde om binnen een communicatieve situatie gepast te kunnen reageren. Bovendien zijn de meeste van deze situaties vlot transfereerbaar naar meer beroepsgerichte situaties;
- eenvoudige uiteenzettingen, mededelingen o.a. informatie via luidsprekers of intercom in station, luchthaven, tentoonstellingen, vakbeurzen, te begrijpen;
- eenvoudige interviews (b.v. met architecten, beeldende kunstenaars) te volgen en er die informatie uit te halen die voor hem op dat ogenblik belangrijk is;

- reclameclips te volgen op radio en tv;
- in grote lijnen de uitleg van een gids te begrijpen in een museum, een tentoonstelling;
- een videoreportage te volgen rondom onderwerpen die aansluiten bij de gevolgde studierichting (zie Didactische wenken).

Om deze 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 (bv. de omstandigheden, de betrokken personen, wat juist gezegd werd);
- de voorkennis mobiliseren: eigen voorkennis met betrekking van het doel van een bezoek, het onderwerp van een gesprek, te verwachten aandachtspunten e.d.;
- intonatiepatronen interpreteren (bv. vraagtoon, gebiedende toon, ongeduld, verwondering, ongeloof).
- ...

2.2.3 *GESPRESVAARDIGHEID*

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

- de uitoefening van het beroep;
- eigen behoeften;
- de alledaagse situaties in het sociale leven.

Een leerling moet derhalve in staat zijn om

- op een verstaanbare manier aan een courant gesprek deel te nemen;
- informatie te vragen en te verstrekken over algemene onderwerpen, ook telefonisch; bv. telefoneren naar een museum om inlichtingen te vragen over openingsuren, verminderingstarieven, sluitingsdagen, beschikbaarheid gids, enz.
- telefonisch een bestelling door te geven, een prijsofferte te vragen of te geven, een klachtenformulier te behandelen;
- een afspraak te maken;
- informatie te vragen in het kader van zijn latere beroepsactiviteit (prijzen, kwaliteit van materialen, leveringsvoorwaarden);
- rondom actuele thema's een standpunt te bepalen;
- gevoelens uit te drukken;
- een toelichting te geven bij de eigen opleiding;
- een mening te formuleren over een ontwerp, een kunstwerk en de gebruikte materialen;
- een zelfgemaakt werk toe te lichten (keuze materialen, werkwijze, kleur, vorm);
- te verwelkomen, een dankwoord uit te spreken, afscheid te nemen naar aanleiding van een vernissage, een tentoonstelling;
- een kort verslag uit te brengen over een stage;
- een sollicitatiegesprek te voeren.

Een aantal gespreksonderwerpen kwamen mogelijks al aan bod in het 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad. Waar mogelijk, zal de leraar de nodige afspraken maken met zijn collega's, zodat taalbeheersing in het kader van de reeds besproken situaties kan opgefrist worden, en men ook kan inspelen op de nog bestaande hiaten. In de andere gevallen zal hij bij de leerlingen peilen welke communicatieve situaties nog onvoldoende beheerst zijn.

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

- zijn plaats kennen in de firma, de studio, het bureau waar men werkt en blijk geven van een klantgerichte instelling, van luisterbereidheid;
- zich op formele wijze uitdrukken; de beleefdheidsvormen toepassen;
- een gesprek doelmatig voorbereiden door zijn voorkennis te mobiliseren, gebruik te maken van informatieve teksten over het gespreksonderwerp en een beroep te doen op hulpmiddelen als woordenboeken;
- het gebrek aan kennis van het Frans of een minder goede verstaanbaarheid compenseren (compensatie- en ontwijkingsstrategieën):
 - zeggen dat men niet goed Frans spreekt, iets niet begrijpt;
 - (doen) spellen, (doen) schrijven;
 - om herhaling vragen, zelf iets herhalen ter controle of om misverstanden te vermijden, vragen aan een trager tempo te spreken;
 - vragen hoe iets heet in het Frans, onbekende onderwerpen (doen) omschrijven, vragen iets op een andere wijze te formuleren, moeilijke formuleringen ontwijken enz.;
 - gebruik maken van woorden en uitdrukkingen in een (andere) taal die de gesprekspartner verstaat;
 - een oordeelkundig beroep doen op niet-verbale expressiemiddelen (gebaren, knikken, aanwijzen ...), gelaatsuitdrukkingen, vragen dat de persoon iets toont of tekent, zelf iets tonen of tekenen;
 - indien nodig, een derde om hulp vragen.

Bij het bepalen van de gesprekssituaties zal men vooral toezien dat de leerlingen in staat zijn korte en eenvoudige gesprekken te voeren die betrekking hebben op directe, zakelijke behoeften: telefoneren, de weg vragen en wijzen...

Zij oefenen, om het Frans als communicatiemiddel te gebruiken, in een aantal situaties die representatief zijn voor hun toekomstig beroep. Deze situaties houden nauw verband met de FUNCTIES die ze geacht worden uit te oefenen bij het begin van hun beroepsloopbaan (zie 1 Beginsituatie: Het verdere curriculum). Men houdt alleszins rekening met de adviezen van de opleidingsspecialisten voor elke studierichting.

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'. Men kan er overigens van uitgaan dat een native-speaker zich aanpast aan het beheersingsniveau van de anderstalige.

Belangrijk is dat de leerling de nodige spreekdurf ontwikkelt. Hoewel men voldoende aandacht dient te besteden aan correcte uitspraak, intonatie, vlotheid, syntactische gaafheid en spreekritme, moet men er zich voor hoeden de leerlingen te ontmoedigen door een al te sterk correctief optreden.

2.2.4 *SCHRIJFVAARDIGHEID*

Met uitzondering van de studierichting 'Grafische vormgeving' is de schrijfvaardigheid **geen basisdoelstelling**. Dit neemt niet weg dat schrijfactiviteiten kunnen aangewend worden als oefenvorm bij het verwerken van woordenschat, structuren en nuttige uitdrukkingen.

Volgende opdrachten kunnen erg zinvol zijn:

- courante mededelingen, borden, reclame, boodschappen, berichten aan de klanten en bezoekers schrijven aan de hand van modellen;
- een eenvoudige brief of fax schrijven voor privé- of zakelijke doeleinden aan de hand van modellen of bouwstenen,

Bijvoorbeeld:

- vraag om inlichtingen, offerte, catalogoog enz.;
- een begeleidende brief bij het versturen van documentatie, factuur enz.;
- reserveren voor verblijf in een hotel;
- een sollicitatiebrief en bijbehorende CV opstellen;
- hertalen of ontwerpen van publicitaire slogans;
- een publiciteitstekst opstellen voor de eigen zaak, een uitnodiging schrijven voor een expositie;
- bij deze opdrachten vlot en efficiënt gebruik maken van hulpmiddelen als spraakkunst en woordenboek.

Naargelang van de mogelijkheden van de leerlingen zal ook meer aandacht geschonken worden aan de taalcorrectheid, afwisseling in het woordgebruik en goede zinsbouw en de logische samenhang van de gedachten. Bovendien mag worden verwacht dat de leerlingen ook opdrachten kunnen uitvoeren die zich iets verder verwijderden van de aangeleerde modellen.

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

2.3 Lexicon en grammatica

- Het verwerven van nieuwe woordenschat gebeurt op functionele basis.
 - Dit betekent dat de actief te beheersen woordenschat bepaald wordt, overwegend in functie van een oordeelkundige keuze van de mondelinge communicatiesituaties.
 - Via de lees- en luisterteksten zal de receptieve woordenschat evenzeer systematisch uitgebreid worden. Naargelang van de studierichting kan men, onder andere via het leesmateriaal, een meer specialistische woordenschat bijbrengen, bijvoorbeeld terminologie in verband met de woning, kleuren, vormen, materialen.

De leerling zal gestimuleerd worden om via contextueel lezen, oordeelkundig en gepast opzoeken in woordenboek, zijn lexicale bagage te verruimen.

- In het 3de leerjaar van de 3de graad zal de grammatica occasioneel aan bod komen, wanneer men als leraar merkt dat daar bij de leerlingen behoefte aan is, naar aanleiding van gespreks- en leesoefeningen. De behandeling is praktisch, neemt slechts een beperkte tijd in beslag en is hoofdzakelijk gericht op het toepassingsveld dat in de leestekst of de gesprekssituatie aan de orde is. Het kan geenszins de bedoeling zijn de leerlingen te belasten met uitgesponnen grammaticalesen of reeksen grammaticaoefeningen te laten oplossen.

3 DIDACTISCHE 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 privéleven kunnen te maken krijgen.
 - Bij gespreksvaardigheid wordt een sterke klemtoon gelegd op eenvoudige, formuleachtige uitdrukkingen die nuttig kunnen zijn voor de dagelijkse omgang.
 - Men waardeert het als een prestatie als ze zich op verstaanbare wijze kunnen uitdrukken. Men vaak laten proberen heeft meer leer-effect dan aanhoudend verbeteren.

- Er moet voldoende variatie zijn in de leeractiviteiten en het aangeboden taalmateriaal.
 - Voor het oefenen van de gespreksvaardigheid wisselen situaties in de beroepssfeer af met situaties uit het privé-leven.
Het kan aangewezen zijn dat men zich in de beginfase eerder toelegt op meer gesloten oefenvormen die aan bod komen bij transactionele situaties. Maar na enige tijd laat men transactionele gesprekken afwisselen met interactionele spreekoefeningen.
 - De gesprekssituaties, de inhoud van lees- en luisterteksten moeten zoveel mogelijk als nieuw, boeiend of nuttig overkomen.
- Via hun stages en mogelijke vakantiejobs, 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 Leesvaardigheid

Het is belangrijk dat het authentieke karakter van de leesteksten die men de leerlingen aanbiedt, gerespecteerd wordt. Een artikel uit krant of tijdschrift wordt best in zijn oorspronkelijke vorm aangeboden. Het bevragen van een tekst op zijn formele-aspecten (lay-out, titels, ondertitels, tussentitels, enz.) is een werkvorm die men niet over het hoofd mag zien.

We moeten er ons van bewust zijn dat het stellen van vragen over de inhoud van een tekst ons hoogstens toelaat het tekstbegrip te controleren, maar het helpt nauwelijks om autonoom leesgedrag te ontwikkelen. Men moet de leerlingen in ieder geval doen afstappen van een louter lineaire lectuur van teksten en ze leren lezen in functie van hun noden en hun doelstellingen. Om dit doel te bereiken moet de leerling dan ook enkele elementaire leesstrategieën kunnen toepassen. Ter illustratie, enkele voorbeelden en begripverduidelijking.

3.2.1 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 niet gekende) woordenschat en dergelijke.

3.2.2 DE VOORKENNIS MOBILISEREN

Hiermee wordt in eerste instantie een lesactiviteit bedoeld waarbij de reeds aanwezige, maar latente kennis wordt gereactiveerd (feitelijke gegevens, woordenschat e.d.). Men kan bv. 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 in de zin van 'onderstreep wat je nog niet wist, - of - 'onderstreep in elke alinea de belangrijke toegevoegde informatie'.

3.2.3 LEESVERWACHTINGEN FORMULEREN

Bij het lezen van teksten in schoolse context moeten we er naar streven zo dicht mogelijk de dagelijkse realiteit te benaderen. In de klas is het lezen van teksten veelal een opgelegde karwei waarbij de leerlingen proberen woorden en zinnen te 'begrijpen'. Wanneer men echter in de dagelijkse realiteit leest, dan is dit omdat men iets wil vernemen. Daarom moeten de teksten inhoudelijk iets te bieden hebben.

Bij echte **leestaken** moeten de leerlingen leren hun verwachtingen te expliciteren: welke informatie zoek / verwacht ik? - in welke volgorde? - hoe zal het verder verlopen? Dit gebeurt zowel voor als tijdens het lezen.

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

Bij verhalende teksten kan men de lectuur regelmatig onderbreken om hypothesen te laten formuleren over het mogelijk verder verloop en de ontknoping.

3.2.4 SCANNEN

Het opzoeken van specifieke tekstinformatie (bv. eigennamen, data, cijfermateriaal, letterwoorden); het opsporen van woorden die in een bepaald lexicaal of semantisch veld thuishoren.

3.2.5 SKIMMEN

De Fransen heten het *écrémer le texte*. Het is een techniek om efficiënt de globale strekking van een tekst op te sporen. Sommige tekstonderdelen kunnen namelijk meer dan andere betekenisdragend zijn.

Men zal dus beginnen met het verkennen van

- de titels en tussentitels,
- de inhoudstafel,
- de eerste en laatste paragraaf (inleiding en besluit),
- de eerste zin van elke alinea,
- de illustraties en hun onderschriften,
- de tekst die volgt op namen van personen en instanties (vooral de eerste vermelding: wie is wie, belangrijke stellingnamen, indicaties welk gezag men aan de stellingnamen kan toekennen),
- de typografie.

De leerlingen moeten leren iedere tekst op een geëigende manier te benaderen. Niet alle bovenstaande onderdelen zijn immers altijd even pertinent, terwijl niet alle teksten even goed gestructureerd zijn. Een optimale werkwijze wordt bepaald door de tekstkenmerken en vooral door de leesverwachting (wat wil men precies vernemen?).

3.2.6 INZICHT VERWERVEN IN DE STRUCTUUR VAN EEN TEKST

Vooraf bij argumenterende teksten is het belangrijk dat leerlingen aandacht hebben voor de **verbindingswoorden** ('*les articulateurs*') die toelaten de tekstsamenhang beter te vatten (opsomming: d'abord, puis, ensuite; gevolg: par conséquent, il en résulte que; tegenstelling: mais, par contre, en revanche, néanmoins; een besluit: ainsi, pour conclure; een explicitering: en effet, il faut savoir que enz.)

De structuur van een tekst komt echter ook nog tot uiting b.v. in:

- de onderverdeling in alinea's en paragrafen, in het laatste geval dikwijls voorafgegaan door een tussentitel;
- het gebruik van verschillende lettertypes.

Om leerlingen in deze techniek te trainen kan men gerichte deeloefeningen laten maken:

- verbindingswoorden in een tekst onderstrepen;
- verbindingswoorden laten invullen in een cloze-tekst (*texte à trous*);
- een doorlopende tekst in alinea's of paragrafen verdelen op basis van de kerngedachten;
- tussentitels formuleren bij de verschillende tekstonderdelen;
- na voldoende voorbeelden, zelf een structuurschema van een tekst opstellen.

Uiteraard bevindt men zich hier wel in het grensgebied tussen lees- en schrijfvaardigheid, maar het is belangrijk dat de leerling ervaart dat het ontwikkelen van deelvaardigheden ook andere aspecten van taalbeheersing ten goede kan komen.

Het komt er dus op aan de leerling in verschillende technieken vaardig te maken zodat hij iedere tekst op de meest geëigende manier kan benaderen.

Praktische suggesties

- Het lezen van niet-fictionele teksten gebeurt steeds concentrisch, van globaal naar detail. (**H. Mulder** - zie 5 Bibliografie).
- Men hoeft niet elke tekst uit te benen, maar men zal zich veeleer beperken tot een aantal gerichte activiteiten bijvoorbeeld het bepalen van de globale strekking van een tekst of skimmen, scannen, het opstellen van een structuurschema enz. Uiteraard laat men aldus een heleboel, mogelijks interessante zaken, links liggen, maar zoals we reeds eerder vermeldde is het belangrijker dat leerlingen veel teksten lezen en met verschillende strategieën vertrouwd geraken, dan dat we met hen een beperkt aantal teksten tot het bot afknagen.

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

- skimoefeningen;
- gegeven de algemene context of een aantal concrete vragen ('Je wilt vernemen of...'), een aantal tekstonderdelen in detail lezen.
- Ook de leerplandoelstellingconclusies of -besluiten trekken (2.2.1) 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?' e.d.
- Tenslotte moeten de leerlingen bewust worden van het leerproces. Ze leren dus vragen stellen, niet alleen naar de tekstinhoud, maar ook naar het hoe en het waarom van de wijze van de verwerking (metacognitie).

3.3 Luistervaardigheid

Heel wat bedenkingen in verband met het begrijpend lezen gelden evenzeer voor het ontwikkelen van de luistervaardigheid. Vragen over de inhoud van een beluisterde tekst laten ons eventueel toe het *tekstbegrip* te controleren en horen als zodanig meer thuis in de evaluatie. De luisteractiviteiten moeten echter vooral bijdragen tot het ontwikkelen van de **luistervaardigheid**, wat betekent dat men vooral moet werken aan het ontwikkelen van attitudes en beheersingsstrategieën.

3.3.1 AUTHENTICITEIT VAN HET TAALMATERIAAL

Om de doelstellingen van het begrijpend luisteren te bereiken, is het vanzelfsprekend dat audio- en video-opnamen integrerend deel uitmaken van het lesmateriaal. De luisterteksten moeten zo authentiek mogelijk zijn. Dit betekent dat ze in de realiteit (zouden kunnen) zijn uitgesproken. Bij audio- en videomateriaal dient men de duur van de opname te beperken: een vijftal minuten per document is meestal ruim voldoende.

Goed videomateriaal is een niet te onderschatten hulpmiddel omdat de niet-talige context (omgeving, gebeurtenissen die aanleiding geven tot de boodschap, gelaatsuitdrukkingen, gebaren, ondersteunende beelden bij een uiteenzetting, enz.) de leerling in belangrijke mate helpt de boodschap te begrijpen.

Gesproken taal onderscheidt zich doorgaans van de schrijftaal door een grotere **redundantie** of overtoelichting: 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 corpus een voldoende variatie biedt in:

- sociologische kenmerken, afhankelijk van de spreker: verschil in accent, debiet, woordkeuze, zinsbouw e.d.,
- 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 2.2.3 compensatietechnieken).

3.3.2 *SOORTEN GESPREKKEN*

Men kan een onderscheid maken tussen gesprekken in transactionele situaties (zie 3.4.1) en gesprekken in interactionele situaties. Deze laatste zijn beduidend moeilijker en vereisen dan ook een gepaste voorbereiding.

3.3.2.1 *Gesprekken in transactionele situaties, mededelingen en boodschappen*

Een gesproken boodschap moet men zelden totaal onvoorbereid verwerken. De betekenis dringt tot ons door in een context van omstandigheden, aansluitende verwachtingen en opgeroepen voorkennis.

Bv.

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 duurvermelding 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? Men kan hier wijzen op de systematiek die steekt in een aantal type-boodschappen zoals telefoneren, een afspraak maken, iets kopen enz.;
- de verwachte vragen / uitspraken en hun volgorde schriftelijk vastleggen;
- 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.

3.3.2.2 *Gesprekken in interactionele situaties, uiteenzettingen, radio- en TV-uitzendingen*

Bij dit soort luisteroefeningen moet stevig voorgestructureerd worden.

- Het onderwerp en de context medelen (b.v.: de personen die deelnemen aan het gesprek, hun hoedanigheid, situering van de problematiek, de gebeurtenissen die aanleiding geven tot het gesprek of de uiteenzetting, de aansluiting bij de actualiteit).

- Luisterverwachting formuleren (cf. supra).
- De woordenschat activeren.

3.3.3 OEFENVORMEN

Verschillende werkvormen zijn mogelijk, zoals bv.

- cloze-oefeningen, waarbij de leerling een aantal zindragende elementen, trefwoorden, aanvult;
- aanvullen van een begeleidend schema (*grille d'écoute*), gebaseerd op het Quintiliaans model (Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Combien? Pourquoi? - Solution?);
- het beantwoorden van *vrai/faux* vragen of meerkeuzevragen;
- het invullen van ontbrekende replieken in een dialoog;
- het controleren van de luisterverwachting;
- het gepast reageren op een mededeling;
- het schrappen van elementen in een opgegeven lijst;
- het combineren van elementen uit 2 kolommen;
- het in de juiste volgorde plaatsen van zinnen door elkaar;
- in ongestructureerde notulen, op basis van stuurindicatoren, intonatiepatronen, e.d., al luisterend:
 - hoofd- en bijzaken onderscheiden,
 - feiten en meningen onderscheiden,
- op basis van structuurindicatoren, intonatiepatronen e.d., ongestructureerde notulen ordenen en structureren;
- zelf notuleren.

Naargelang van het soort document zal de leraar zelf bepalen hoe dikwijls de tekst kan beluisterd worden. Veel zal afhangen van de manier waarop de luistervaardigheid in de vorige jaren werd getraind. Men moet, zeker in de beginfase, rekening houden met de mogelijkheden en het tempo van de leerling. Daarom verdient het aanbeveling:

- de luistertekst op te splitsen in vrij korte, zinvolle onderdelen;
- per onderdeel te laten verwerken en eventueel te herhalen;
- de opdrachten in het begin vrij eenvoudig te houden.

Idealiter zouden bepaalde opdrachten individueel of in kleine groepjes moeten kunnen uitgevoerd worden. Dit vergt dan wel een minimum aan infrastructuur waaronder meerdere bandopnemers (één per vier leerlingen, zodat groepsgewijs de opdracht kan verwerkt worden en de leerlingen autonoom kunnen beslissen over tempo, herhalingen, enz.). Ook walkmen kunnen nuttig ingeschakeld worden. Uiteraard biedt een taallab uiterst interessante mogelijkheden om gevarieerde oefenvormen te ontwikkelen.

3.4 Gespreksvaardigheid

3.4.1 TRANSACTIONELE EN INTERACTIONELE GESPREKKEN

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

- **Transactionele gesprekken** zijn gesprekken waarvan het verloop relatief voorspelbaar is. Men kan met name vrij trefzeker voorspellen wat aan de orde zal komen en in welke volgorde dit best dient te gebeuren. Voorbeelden daarvan zijn: iemand onthalen, telefoongesprekken waarbij men optreedt als tussenpersoon, een courant verkoopgesprek, courante inlichtingen vragen of verstrekken.
- **Interactionele gesprekken** zijn gesprekken waarbij het verloop niet zo goed voorspelbaar is. B.v. als gids in het buitenland een klant 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 gesprekken in interactionele situaties.

Het is duidelijk dat de leraar zich in dit laatste geval vrij tolerant moet opstellen ten aanzien van de fouten. Daarom ook oefenen de leerlingen om vlot en gepast gebruik te maken van compensatie- en ontwijkingsstrategieën zoals vermeld onder 2.2.3.

3.4.2 *TRANSACTIONELE SITUATIES*

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

3.4.2.1 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.

3.4.2.2 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;
- de dialoog een tweede maal beluisteren en volgen in de tekst;
- de leerlingen zeggen hem na met aandacht voor uitspraak, ritme, intonatie;
- verwerkingsoefeningen (invuloefeningen, combinatieoefeningen, gedeeltelijke vertaal oefeningen). Deze oefeningen moeten de leerling vertrouwd maken met de nieuwe uitdrukkingen en bepaalde vormelijke aspecten van de dialoog (b.v. het gebruik van de subjonctief na *je voudrais que*). 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 vervangen zijn door hun vertaling of door een omschrijving in het Nederlands van hoe moet gereageerd worden;
- transferoefeningen via gevarieerde situaties. Deze etappe is belangrijk omdat ze de integratie van de nieuwe taalelementen in het lange-termijngeheugen bevordert. Het louter memoriseren van de modeldialogen heeft enkel invloed op het kort geheugen. Bij dit soort oefeningen zorgt men voor een nauwkeurige beschrijving van de personages, de situatie en eventueel het verloop van het gesprek (de *setting*). Daarbij moeten de leerlingen 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 nadien, de opdrachten uitwisselen.

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

3.4.3 INTERACTIONELE SITUATIES

Dit soort gesprekken vereist uiteraard een veel hogere taalbeheersing. Hier zal men het accent eerder leggen op de vlotheid, het gepast taalgebruik, de spreekdurf, het durven nemen van risico's en het toepassen van ontwikingsstrategieën. Volgende opdrachten kunnen bv. aan bod komen:

- interviewopdrachten met gedetailleerde of globale aanwijzingen voor vragen en antwoorden; (Deze opdrachten kunnen zowel gesimuleerd als, in bepaalde gevallen, levensecht zijn. Men kan b.v. een uitstap organiseren naar Brussel, naar een stad in Wallonië of Frankrijk en de leerlingen via gerichte mondelinge opdrachten informatie doen verzamelen;
- een kunstveiling imiteren (bv. Sotheby in Londen): per opbod kan men vragen stellen, cijferbedrag laten herhalen;
- rollenspel met gedetailleerde of globale aanwijzingen omtrent rol en situatie;
- la foire aux chansons: kleine groepen leerlingen (2-3) presenteren beurtelings aan elkaar een Frans chanson, een zanger. Hierbij is het gebruik van een groter lokaal wel aangewezen;
- tolkopdrachten, waarbij een leerling fungeert als tussenpersoon voor iemand die de vreemde taal niet of onvoldoende beheerst. De klas wordt in groepjes van 4 of 5 leerlingen verdeeld. Per groep krijgt een leerling van de leraar een aantal richtlijnen, suggesties in het Nederlands. Deze leerling brengt de boodschap over in het Frans aan zijn groep die hierover kort in het Frans debatteert (b.v. het organiseren van een socio-culturele activiteit);
- in groepjes laten reageren op een aantal pregnante of controversiële uitspraken. Na tien minuten brainstorming 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, e.d.

De leraren van een aantal richting-specifieke vakken kunnen hier ongetwijfeld andere interessante suggesties doen.

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

- De opdracht moet zo concreet en zoveel mogelijk levensecht zijn, maar niet te hoog gegrepen. Ook in de moedertaal zouden de leerlingen, bij te ingewikkelde 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 informatiekloof (*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)

Ook solo-opdrachten kunnen hier hun plaats vinden:

- het mondeling rapporteren over een film, een toneeluitvoering, een muziekfestival;
- het bespreken van een kunstwerk dat men mooi gevonden heeft, b.v. in het kader van een studiereis, een bezoek aan een tentoonstelling;
- het voorstellen van een zelfgemaakt werk (schilderij, schets, vormstudie / kleur, vorm, lijn, kader, betekenis, uren werk, materie, problemen enz.);
- het maken en bespreken van een karikatuur van klasgenoten of van een leraar;
- het bespreken van een kunstfoto (zwart-wit, kleur, voorgrond-achtergrond, lichteffecten, personages, decor);

- verslag uitbrengen over een lees- of luistertaak aan de hand van een *grille de Quintilien* (qui? quoi ce dont on parle? où? quand? envers qui? comment? pourquoi? solution) en eventueel met behulp van korte aantekeningen;
- het vertellen van een chronologisch opgebouwd verhaal, het kort weergeven van een redenering, het voorstellen van een bezienswaardigheid. Deze oefening heeft het grootste leereffect indien ze vaak gebeurt, aan de hand van vrij eenvoudige gegevens (eigen ervaringen, lees- of luisterteksten).

Niet alle opdrachten hoeven per definitie uitgebreid te zijn. Het kan erg zinvol zijn dat leerlingen n.a.v. een bepaald onderwerp of probleemstelling, kort en bondig een mening leren formuleren. (*à mon avis; selon moi; je suis convaincu que; ne vaudrait-il pas mieux que ...*).

Sommige spreekopdrachten kunnen dankbaar gecombineerd worden met het trainen van de andere taalvaardigheden. Men kan b.v. een groep leerlingen een toeristische folder bezorgen (begrijpend lezen) en vragen hun voorkeur voor de gekozen vakantieformule mondeling toe te lichten. Catalogi van postorderbedrijven, spoorboekje, restauratiekaarten kunnen hiervoor eveneens nuttig gebruikt worden.

3.5 Schrijfvaardigheid

3.5.1 DICTEE

Om de leerlingen te trainen in de correcte schrijfvaardigheid blijft het dictee een nuttige deeloefening. Het voorbereide dictee verdient hierbij aanbeveling: de leerling bereidt thuis (of in de klas) een langere tekst voor waaruit een bepaald excerpt zal gedictreed worden. Bij deze voorbereiding spitsen ze hun aandacht toe zowel op de *orthographe d'usage* als de *orthographe grammaticale*. Problemen worden eventueel op een blad genoteerd. De leraar kan ook in klas, met de leerlingen de modeltekst overlopen en hen wijzen op specifieke schrijfproblemen. Veel schrijffouten worden immers gemaakt door slordigheid of door gebrek aan concentratie.

Het invuldictee is eveneens een zinvolle oefening. 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).

Korte maar frequente dictees verdienen de voorkeur boven lange tijdrovende dictees. De moeilijkheidsgraad van dergelijke oefeningen mag trouwens niet onderschat worden: t \grave{e} moeilijke of t \grave{e} lange teksten werken demotiverend en zijn niet of weinig rendabel.

3.5.2 CREATIEVE SCHRIJFOPDRACHTEN

Zoals reeds vermeld onder 2.2.4 kan men zich in hoofdzaak beperken tot het schrijven van eenvoudige brieven, fax- en andere berichten voor privé- of zakelijke doeleinden of van publiciteitsteksten, aan de hand van modellen.

Hierbij zal men o.a. aandacht besteden aan:

- het gebruik van de taalregisters (tot wie richt ik mij? waarom?);
- het correct hanteren van courante formules om een brief te beginnen of te beëindigen;
- het gebruik van wendingen als *je vous prie de bien vouloir ..., j'accepte avec joie l'invitation de ..., j'ai le regret de vous annoncer que ...* enz.

Daarbij kunnen de leerlingen gebruik maken van de volgende oefenvormen:

- Ze verkennen de inhoud van de modellen en worden gevoelig voor de structuur en de zakelijke stijl (zie 3.2 Leesvaardigheid).

- Ze integreren de uitdrukkingen en zinswendingen van de modellen. Daarvoor zijn *cloze-oefeningen* voor de handliggend.
 - Men kan doelgericht, lidwoorden, voornaamwoorden, scharnierwoorden, werkwoorduitgangen... schrappen (*gerichte cloze*).
 - Men kan woorden of volledige uitdrukkingen vervangen door hun vertaling.

3.6 Leerautonomie

De leerautonomie verdient uitdrukkelijk en systematisch gestimuleerd te worden door de leraar. De leerlingen leren niet alleen een **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.

De geïntegreerde proef biedt uitstekende kansen aan om de autonomie van de leerlingen te ontplooiën.

3.6.1 INZICHT IN HET LEERPROCES

- De leerlingen moeten bewust zijn:
 - van hun communicatieve noden (het belang van Frans voor hun beroeps- 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 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 een 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?
 - wat wil ik leren, oefenen, kunnen (metacognitie)?
- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over het werkverband: met wie wil ik die opdracht uitvoeren (alleen, per twee, in groep)? hoe worden de taken verdeeld?
- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over de informatiebronnen en hulpmiddelen: welke informatiebronnen zal ik raadplegen, welke hulpmiddelen heb ik nodig en kan of zal ik gebruiken?
- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over de procedure: werkwijze, opsplitsing in deeltaken en opeenvolging van de deeltaken, timing ...

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

Rekening houdend met de leerplandoelstellingen kunnen de leerlingen suggesties doen in verband met lesonderwerpen en leeractiviteiten die zij belangrijk vinden.

Men kan in en buiten de lessen, binnen en buiten het kader van de geïntegreerde proef en in afspraak met de leraren praktijk, 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 leer-ervaringen (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', nl. vertellen wat men aan het doen is en 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.
- Ze moeten aangemoedigd worden om 'over de muur te kijken': zo leren ze uit de ervaring van de 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 taak 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 beoordelingsschema.

Bijvoorbeeld:

- Voor een huistaak (algemeen):
 - zorg en algemeen uitzicht;
 - zin voor nauwkeurigheid (werd, in geval van twijfel, wel een woordenboek, een grammatica geraadpleegd?);
 - 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 gememoriiseerd?
 - 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.
 - ...

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, b.v. wanneer het gaat over attitudes, organisatie van de studietijd e.d.

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 hindernissen, hulp aanbieden en vragen. (M. GOETHALS - zie 5 Bibliografie)
- Het grootste leereffect met betrekking tot de leerautonomie wordt verkregen door trainingsactiviteiten in groepen (vooral met twee).

4 EVALUATIE

Evaluatie is een ingewikkeld didactisch begrip. Men kan zich moeilijk bezinnen over evaluatie zonder het hele leerproces, en meer bepaald de te bereiken doelstellingen, voor ogen te hebben. Evaluatie is een wezenlijk onderdeel van het leerproces: ze moet de leerling en de leraar inzicht verschaffen zowel in de bereikte kennis en vaardigheden, als in de tekorten en de omvang ervan.

In het nummer 214 van *Le français dans le monde* laat Marie Hédiard terecht opmerken:

" Il existe un écart surprenant entre d'une part l'enseignement des langues étrangères qui n'a cessé de se renouveler durant les dernières décennies et d'autre part l'évaluation dont les méthodes et les critères sont restés plus ou moins les mêmes, tout au moins dans la pratique. "

Elke evaluatie in de loop van het schooljaar, mist haar doel, indien ze niet gevolgd wordt door bijsturing, remediëring, terugkoppeling (feed-back).

Al te vaak wordt in de 'klassieke' toetsbatterijen (bestaande uit invul- en substitutieoefeningen, eenvoudige vertaal oefeningen e.d.) bijna uitsluitend naar de **kennis** van woordenschat en grammatica gepeild. Of wordt nagegaan in welke mate de leerling de gegeven cursus behoorlijk kan reproduceren.

Uiteraard is kennis van woordenschat en grammatica noodzakelijk en moeten dus op regelmatige tijdstippen hierover deeltoetsen gepland worden. Deze controle vorm laat de leraar toe zicht te hebben op belangrijke deelaspecten van het leerproces en motiveert de leerlingen om de nodige aandacht te geven aan deze 'bouwstenen'.

Kennis alleen volstaat echter niet om tot mondelinge of schriftelijke communicatie te komen. Het bouwwerk van zeven jaar taalonderricht is in hoofdzaak gericht op het ontwikkelen van **vaardigheden**. Het is dan ook evident dat we in onze toetsen en proefwerken moeten nagaan in welke mate de leerlingen de einddoelstellingen bereikt hebben. Evaluatie mag niet beperkt blijven tot het evalueren van *le savoir*, maar moet evenzeer, zoniet meer, oog hebben voor het evalueren van *le savoir-faire*, en dit op het niveau van de vier vaardigheden.

Belangrijk hierbij is dat we de leerling voldoende houvast bieden. Hij moet duidelijk weten welke kennis van hem gevraagd wordt en welke vaardigheden hij moet beheersen. De leerkracht moet bovendien steeds aandacht hebben voor de manier waarop de leerlingen zich die kennis en vaardigheden eigen maken. Het **'leren leren'** is ongetwijfeld een van de belangrijkste opvoedingstaken van elke leraar (zie 3.6).

In het leerplan van de 2de en de 3de graad (p. 15-16 / 28-29) werden reeds suggesties geformuleerd om het traditionele evaluatiesysteem te doorbreken en om meer ruimte te creëren voor het evalueren van de vaardigheden. In het 3de leerjaar van de 3de graad moet in deze zin zeker verder gewerkt worden.

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:

- leesvaardigheid: tussen 35 en 45 %
- gespreksvaardigheid: tussen 35 en 45 %
- luistervaardigheid: tussen 15 en 25 %
- schrijfvaardigheid: tussen 5 en 15 %.

Een goede toets moet aan een aantal duidelijke criteria voldoen:

- De validiteit. Een toets moet meten wat hij veronderstelt te meten. Zo dient een luistervaardigheidstoets niet om de schrijfvaardigheid te beoordelen. Men moet dus toetsen wat onderwezen werd.
- De objectiviteit en de betrouwbaarheid. Het is noodzakelijk eenduidige vragen te stellen en vooraf de criteria, de puntenverdeling en het barema (puntenverlies per fout) te bepalen.
- De duidelijkheid en de haalbaarheid. De opdrachten worden best eenduidig en ondubbelzinnig geformuleerd. De leerling moet ook vertrouwd zijn met de eisen die kunnen gesteld worden en met de evaluatievorm. Met andere woorden men moet de vaardigheden toetsen in de vorm waarin de leerlingen hebben geoefend.

Enkele suggesties voor het toetsen van de vier vaardigheden.

De receptieve vaardigheden: begrijpend lezen en luisteren

Men kan verschillende niveaus van autonomie toetsen. Dit houdt o.a. verband met de moeilijkheidsgraad van de opdrachten:

- luister- en leesteksten die aansluiten bij bestudeerde/vertrouwde onderwerpen *versus* teksten over weinig vertrouwde onderwerpen, goed gestructureerde teksten *versus* weinig gestructureerde teksten. Concrete onderwerpen *versus* meer abstracte onderwerpen, sterke voorstructurering *versus* weinig voorstructurering;
- detailidentificaties en structuurschema's van teksten waarvan men in de klas de globale strekking had bepaald *versus* verwerking van teksten die niet in de klas werden behandeld.

Men mag zich niet systematisch beperken tot evaluatie van het gedetailleerd tekstbegrip. Ook de andere doelstellingen moeten regelmatig aan bod komen.

In functie van de doelstellingen (zie 2.2.1) kunnen volgende toetsvormen in aanmerking komen:

- *vrai ou faux* (liefst met verantwoording),
- meerkeuzevragen (liefst met verantwoording),
- sorteren en associëren,
- invullen van leetuurroosters,
- een samenvatting of een schema maken,
- het beantwoorden van open vragen.

Deze laatste werkvorm kan zinvol zijn omdat hier rijpheid, intelligentie en inzicht van de leerling duidelijker aan bod komen. Maar wil men deze toetsvorm hanteren, dan zal men duidelijk een onderscheid moeten maken tussen de evaluatie van de lees- of luistervaardigheid en die van de schrijfvaardigheid. In bepaalde gevallen, b.v. bij complexer taalmateriaal, kan men efficiënter peilen naar de graad van begrijpen, wanneer men de leerling zijn antwoord laat formuleren in de moedertaal.

Voor een valide evaluatie van de receptieve vaardigheden zouden de leerlingen idealiter geen enkele hinder of beperking mogen ondervinden om hun inzicht te bewijzen.

Wanneer men opteert voor een vraagstelling waarbij de schrijfvaardigheid aan bod komt, moet men vooraf duidelijk bepalen welke criteria men hierbij zal hanteren. Men moet dus goed voor ogen houden wat men precies wil evalueren (validiteit van de toets) zo niet krijgt men een scheefgetrokken en onjuist beeld van het door de leerling bereikte beheersingsniveau van de geëvalueerde vaardigheid.

Een realistische toetsing van de leesvaardigheid (b.v. door nieuwe teksten te lezen) impliceert dat men de leerlingen laat gebruik maken van de normaal beschikbare hulpmiddelen (woordenboek, woordenlijsten).

De productieve vaardigheden

De gespreksvaardigheid

De evaluatievorm voor de gespreksvaardigheid is uiteraard 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 ontwijkingsstrategieën. Hier worden voornamelijk de doeltreffendheid van het taalgebruik en de spreekdurf in rekening gebracht.

Na de voorbereidende fase (lezen van de opdrachten, identificeren en inoefenen van de structuren enz.), laat men de leerlingen een opdracht uitvoeren, bijvoorbeeld:

- De leerlingen moeten, na een korte voorbereidingstijd, per twee een gesprek voeren. Ze baseren zich hierbij op de indicaties van hun rollenkaart (cf. 3.4).
- Ze beantwoorden vragen over een tekst of brengen er zelfstandig verslag over uit.
- Ze beluisteren of lezen een boodschap en krijgen de gelegenheid om bijkomende preciseringen te vragen. Daarna brengen zij de boodschap mondeling over. Ze kunnen zich ook baseren op de indicaties van een rollenkaart.

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 bij variaties op transactionele gesprekken rekening houden met het feit dat de leerlingen zich niet beperken tot het reproduceren van van buiten geleerde formules. Hoe dan ook, volgende criteria mogen zeker niet over het hoofd gezien worden:

- **de verstaanbaarheid:** *est-ce que le message passe?*
Meerdere componenten komen hierbij aan bod, waaronder de kennis van de woordenschat en de structuren, het kunnen aansluiten bij de situatie, de fonetische en grammaticale correctheid. Deze laatste component mag zeker niet te zwaar doorwegen. Daarenboven speelt de zelfredzaamheid een belangrijke rol: in welke mate zijn de leerlingen in staat gebruik te maken van compensatie-strategieën?
- **de vlotheid**
- **de risicofactor** (*la prime au risque*). Een leerling die een uitgebreidere woordenschat hanteert, die duidelijk gevoel heeft voor de taalregisters, moet hoger scoren dan de leerling die zich niet waagt buiten de aangeleerde structuren.

De schrijfvaardigheid

De evaluatie van de schrijfvaardigheid is slechts relevant indien ze slaat op de realisatie van de doelstellingen geformuleerd onder 2.2.4. Schriftelijk te beantwoorden vragen over tekstinhouden, cursorische lectuur enz. kunnen niet dienen om de basisdoelstellingen met betrekking tot de schrijfvaardigheid te meten.

Ook hier moeten de leerlingen de kans krijgen gebruik te maken van de noodzakelijke hulpmiddelen zoals woordenboek en grammatica.

Permanente evaluatie

De verschillende leerplandoelstellingen kunnen moeilijk allemaal op een zinvolle manier aan bod komen binnen het traditionele proefwerkensysteem. Evaluatie is ook 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 gepresteerde inspanningen: ze is een belangrijke motiverende factor.

Permanente evaluatie is hier dan ook aangewezen. De evaluatie kan direct aansluiten bij sommige lesactiviteiten, liefst in samenspraak met de leerlingen. Een voortdurende druk is immers niet bevorderlijk voor optimale oefenresultaten.

Alle oefeningen die de gespreksvaardigheid beogen mogen gequoteerd worden en het is noodzakelijk dat de leerlingen weten hoeveel punten hiervoor gereserveerd worden.

Gespreide evaluatie kan probleemloos gecombineerd worden met evaluatie binnen de traditionele examenperiodes en met 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.

We mogen tenslotte niet uit het oog verliezen dat evalueren een fase is in een leerproces waarbij de vooruitgang van de leerlingen centraal staan. Evaluatie mag zich niet beperken tot een louter sanctionerend optreden.

Bij evaluatie dienen ongetwijfeld ook de inzet, de motivatie, de bereidheid tot communicatie gehonoreerd te worden. Met andere woorden de evaluatietechnieken moeten ook een vormende waarde hebben, ze moeten de leerlingen voorbereiden op de eisen die hun toekomstige loopbaan en de maatschappij hen zullen stellen, en hen uiteindelijk brengen tot kritische zelfevaluatie.

5 BIBLIOGRAFIE

5.1 Taaldidactiek en algemene problematiek van het vreemde-talenonderwijs

- **BERARD, E.**, L'approche communicative, Théorie et pratiques, Techniques de classe. CLE International, 1991, 126 p.
- **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.)
- **BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M.**, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, Clé International, 1991.
- **COSTE D., COURTILLON J. et al.**, Un niveau-seuil. Strasbourg, Hatier, 1976, 663 + VI blz.
- **COSTE-GALISSON**, Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette, 1976, coll. F.

- **COUMOU, W., MICHORIUS, J. et al.**, Over de drempel naar sociale redzaamheid ten behoeve van het onderwijs van het Nederlands als tweede taal aan volwassen buitenlanders. Utrecht, Nederlands Centrum Buitenlanders, 1987.
- **CUQ, J.-P.**, Le français langue seconde. Hachette, 1991.
- **EK, J.A. van, TRIM, J.L.M.**, Threshold level 1990. Strasbourg, Council of Europe Press, 1991.
- **EK, J.A. van**, Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.
Volume I: Contenu et portée. Straatsburg, Raad van Europa, 1988.
Volume II: Niveaux. Straatsburg, Raad van Europa, 1989.
- **ELUERD, R.**, Grammaire-Communication-Techniques littéraires. Nathan.
- **GALISSON, R.**, D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris, CLE International.
- **GALJEE, W.** (red), Frans, Duits en Engels in de basisvorming. Van kerndoelen naar programma's eerste fase voortgezet onderwijs. Enschede, SLO, juli 1991.
- **GOETHALS, M.**, Vakdidactiek Moderne Talen. Een inleidend totaalbeeld van taal- en literatuuronderwijs en enkele capita selecta. Leuven, KU, Centrum voor Aggregatie L. & W., 1992.
- **JONG, W.N. de, WILLEMS, G.M.M.**, Basisvorming Engels. Leiden, Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.
- **KOSTER, MATTER**, Vreemde talen leren en onderwijzen. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1983, 246 blz.
- **KRIEKEN, R. van**, De niveaumeter. Maathouden in verschillen. In *Levende talen*, 471, juli/augustus 1992, p. 234-237.
- **MULDER, H.**, La planification et l'ordre des contenus des langues étrangères dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, voorbereidend document voor de internationale conferentie van de Raad van Europa in Rolduc. Enschede, SLO, 1990.
- **NEUNER, G.**, et al. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. München, Langenscheidt, 1981
- **PORCHER L., HUAERT M., MARIET F.**, Adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires. Strasbourg, Hatier, 1980, 648 p.
- **RICHTERICH R.**, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris, Hachette, 1983.
- **RICHTERICH, R., CHANCEREL, J.C.**, L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Paris, Hatier, 1977.
- **RICHTERICH R., SCHERER**, Communication orale et apprentissage des langues. Paris, Hachette, coll. F. 1975.

- **SHEILS, J.**, La communication dans la classe de langue. Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1991.
Overzicht van talloze variaties van leeractiviteiten onder rubrieken *Interaction, Compréhension, Compréhension orale, Compréhension écrite, Expression orale, Expression écrite* en *Compréhension linguistique* (grammatica). Uitgewerkte lesvoorbeelden in verschillende talen.
- **VOORT, P.J. van der**, **MOL, H.**, Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen. Wolters-Noordhoff, 1989.
- **VIGNER G.**, L'exercice dans la classe de français. Paris, Hachette, 1984.
- **WESTHOFF, G.J.**, Basisvorming Duits. Leiden, Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.
- **WESTHOF, G.**, Leesvaardigheid. In *Levende Talen*, 471, juli/augustus 1992, p. 244-254.

5.2 Specifieke onderwerpen

5.2.1 GESPREKSVAARDIGHEID

- **GOETHALS, M.**, Groeien naar autonomie. Voorbeelden van gestructureerde drama-activiteiten. In *Werkmap voor Taalonderwijs*. (Leuven, Acco) nr. 46, zomer 1987, p. 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.
- **WESTRATE. Ch.**, Spreekvaardigheid in het nieuwe eindexamen. In *Levende Talen* 471, juli/augustus 1992, blz. 255-258

5.2.2 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.

5.2.3 LEESVAARDIGHEID

- **ANCEAUX, H.T.**, Luisteren en lezen. Leiden, Spruyt, van Mantgem en de Does, 1989.
- **GRELLET, F.**, Developping 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).

- **WESTHOFF, G.**, Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemde talenonderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.
- **WESTHOFF, G.**, Leesvaardigheid. In *Levende Talen*. Zie 5.1

5.2.4 *SCHRIJFVAARDIGHEID*

- **DAVIS, P., RINVOLUCRI, M.**, Dictation. New methods, new possibilities. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- **GRABNER, C., HAGUE, M.**, Ecrire pour quoi faire. Paris, Didier, 1987. Met cassette.
- **STEEHOUDER, M.F., et al.**, Leren communiceren: procedures voor mondelinge en schriftelijke communicatie. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1990/2.

5.2.5 *KENNIS VAN LAND EN VOLK*

- **HOFSTEDE, G.**, Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen. Amsterdam, Contact, 1991.
- **BLANCPAIN, COUCHOUD**, La civilisation française. Paris, Hachette, 250 blz.
- **CALBRIS, G.**, et al., Des gestes et des mots pour le dire. Paris, Clé International, 1986.
- **MAUCHAMP N.**, La France de toujours. Civilisation. Paris, Clé International, 1987, 185 blz.
- **MAUCHAMP, N., SANTOMAURO, A.**, La France de toujours: guide pédagogique. Paris, Clé International, 1991.
- **MAUCHAMP, N.**, La France d'aujourd'hui. Paris, Clé International, 1991.
- **MERMET, G.**, FRANCOSCOPIE 93. Qui sont les Français? Faits. Chiffres. Comparaisons. Analyses. Tendances. Paris, Larousse, 1992.
- **MERK, V., BROWAEYS, M.-J.**, Frankrijk. Omgangsvormen, tradities, zakelijke conventies, verblijf en vervoer, specifieke vocabulaire. Groningen, Wolters-Noordhoff (Business class), 1992.
- **MICHAUD, TORRES**, Le nouveau guide de France. Paris, Hachette (coll. "en direct").
- **VIGNER, G.**, Savoir-vivre en France. Paris, Hachette.
- **WIJST, P. van der**, Beleefdheidsmarkeringen in Franse en Nederlandse verzoeken. In R. van Hout en E. Huls (red.) *Sociologische conferentie.* Delft, Eburon, 1991, p. 473-489.

5.2.6 *LEERAUTONOMIE*

- **BIMMEL, P.**, Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen. In *Levende Talen*, september 1992, p. 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.

5.2.7 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, p. 163-167.
- **LUSSIER, D.**, Evaluer les apprentissages dans une approche communicative. Collection F Autoformation. Paris, Hachette, 1992.
- **MOTHE, J.C.**, L'évaluation par les tests dans la classe de français. Paris, BELC, Hachette-Larousse, 1975, 144 blz.
- **TAGLIANTE, Ch.**, L'évaluation, Techniques de classe. Paris, Clé International, 1991, 141 blz.

5.3 Woordenschat

5.3.1 VERKLARENDE WOORDENBOEKEN

- **DUBOIS, J., et al.**, Dictionnaire du français langue étrangère, niveau 1. Paris, Larousse, 1978, 910 blz.
- **DUBOIS, J., et al.**, Dictionnaire du français langue étrangère, niveau 2. Paris, Larousse, 1979, 1088 blz.
- **GOUGENHEIM, G.**, Dictionnaire fondamental de la langue française. Paris, Didier, 1958, 283 blz.
- **REY-DEBOVE, J., et al.**, Le Robert méthodologique; dictionnaire méthodologique du français actuel. Paris, Le Robert, 1985, 1616 blz.
- **ROBERT, P.**, Le Petit Robert - Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris, Société du nouveau Littré, 1993, 2467 blz.

5.3.2 VERTAALWOORDENBOEKEN

- **AL B., et al.**, Van Dale groot woordenboek Frans-Nederlands, Nederlands-Frans. Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 2 vol.
- **BOGAARDS, P., et al.**, Van Dale Handwoordenboek Frans-Nederlands, Nederlands-Frans (2 vol.). Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie.

- **BOEREBACH, B.M., CAUBERGHE, J.R.S.**, Standaard Nederlands/Frans - Frans/Nederlands handwoordenboek. Antwerpen/Amsterdam, Standaarduitgeverij.
- **HERKENRATH, C., DORY, A.**, Nederlands-Frans, Frans-Nederlands. Groningen, Wolters-Noordhoff, 2 vol.
- **HERKENRATH, C., DORY, A.**, Wolters' woordenboek Nederlands-Frans, Frans-Nederlands. Groningen, Wolters-Noordhoff, 2 vol.

5.3.3 *AFKORTINGEN EN LETTERWOORDEN*

- **AZZARETTI, M.**, Dictionnaire international d'abréviations scientifiques et techniques. Anvers-Bruxelles, Editions Erasme, 1978.
- **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.
- **DUBOIS, M.**, Dictionnaire de sigles français internationaux. Bruxelles, Editions Erasme, 1977.

5.4 Grammatica's en naslagwerken

- **CAERTS, G., LUX, F. et al.**, Minigram. Franse basisgrammatica voor Nederlandstaligen. Deurne-Antwerpen, Plantyn, 1987, 144 blz.
- **CHEVALIER, J.C., BENVENISTE, C.B. et al.**, Grammaire Larousse du français contemporain. Paris, Larousse, 1964.
- **CHUILON, C.**, Grammaire pratique. Coll. Le Français de A à Z. Paris, Hatier, 1986, 159 blz.
- **DE SPIEGELEER, J., SINJAN, R., WEEKERS, H.**, Grammaire 2000. Deurne-Antwerpen, Plantyn, 1986, 286 blz.
- **D'HAENE, S., DE RAMMELAERE, P.**, Grammaire pratique. Antwerpen, Standaard Educatieve Uitgeverij, 1983, 168 blz.
- **DUBOIS, J.**, Grammaire de base. Paris, Larousse, 1976, 79 blz.
- **GERMER, F., CARLENS, DEBROCK, M.**, Essai de grammaire française pour néerlandophones. Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel, 1972, 599 blz.
- **GERMER, F.**, Phrases - exemples. Complément à l'Essai de grammaire française pour néerlandophones. Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel, 1972, 135 blz.
- **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, 352 blz.

- **GREVISSE, M., GOOSSE, A., Nouvelle grammaire française. Applications.** Gembloux, Duculot, 1982.
- **HANSE, J., Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne.** 3e édition Gembloux, Duculot, 1994.
- **RAES, M.- A. et al., Trajet.** DNB - Pelckmans, Kapellen, 1992, 142 blz.

5.5 Authentieke documenten

- **JULIEN, P., Activités ludiques,** Techniques de classe, CLE International.
- **LANCIEN, Th., Le document vidéo,** Techniques de classe, CLE International.
- **RUNGE, A., SWORD, J., La B.D.,** Techniques de classe, CLE International.

5.6 Leermateriaal

- **ABRY, D. - CHALARON, M.-L., A propos de ... Manuel de français langue étrangère pour le niveau intermédiaire.** Deuxième éd. revue et corrigée. (8 dossiers thématiques: logement, métiers, sports, voyage, argent, cinéma, école, vie) + Guide pédagogique et corrigé des exercices + cassette. Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- **Aux écoutes.** Groningen, Wolters-Noordhof. Met cassette. Voor de luistervaardigheid, gevarieerde oefeningen.
- **ANCEAUX, H., FONTEYNE et al, Tout oreilles.** Appeldoorn, 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: niveaux). 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 volwassenen. Er wordt uitgegaan van een vooropleiding van 3-4 jaren Frans.
- **BRUCHET, J., Voyage à Villers. Entraînement à l'expression orale.** Paris, Larousse, 1987. Model-dialogen met luisteroefeningen, rollenspelen, fixatie- en transferoefeningen, 'mots et expressions utiles'. Met audiocassette. Dagelijkse gebruikstaal. Alles speelt zich af op een eiland waar men vakantie geboekt heeft.
- **CABUT, H., et al., Lire... objectif comprendre.** Paris, Didier, 1991.
Rijk gamma aan teksten voor het ontwikkelen van leesvaardigheidsstrategieën.
- **CICUREL, F., PEDOYA, E., PORQUIER., Communiquer en français. Actes de parole et pratiques de conversation.** Paris, Hatier, 1987. Met audiocassette.

- **Écoute, écoute ... Compréhension orale en français langue étrangère.** Paris, Didier/Nancy, CRAPEL, 1986. Methode gericht op luistervaardigheid. Met audiocassette. Gevarieerde luisteroefeningen (dialogen, reclame, mededelingen, telefoon).
- **GUIMBRETIERE, E., Paroles.** Paris, Didier, 1992. Methode gericht op luistervaardigheid met verwerkingsopdrachten naar lees- en spreekvaardigheid.
- **MAANEN, T. van, MULDER, H., Lire, c'est la clé.** Leesmateriaal 'lezen voor studie en beroep', Enschede, SLO, Leerplanafdeling Algemeen Voortgezet Onderwijs. Met lerarenhandleiding.
- **MALANDAIN, J.-L., 60 voix ... 60 exercices.** Paris, Hachette. Gesprekken over het dagelijks leven. Met audiocassette.
- **VERMEULEN-SMIT, A., WIJGH, I., DE HONDT, H., Ça va?** Utrecht, Stichting Teleac, 1986. Bestaat uit een cursusboek, audio- en videocassettes.

5.7 Tijdschriften

5.7.1 VOOR LEERLINGEN

- *Actual Quarto.* Association Pédagogique Européenne pour la diffusion de l'actualité, 6280 Gerpinnes.
- *PANACHE,* Kapellen, De Nederlandsche Boekhandel - Uitgeverij Pelckmans.

5.7.2 VOOR LERAREN

- **COURRIER, F.,** Tijdschrift van de Belgische Vereniging voor Leerkrachten Frans, Hofstraat 80, 9000 Gent, tel. 09 225 39 16.
- *Dialogues et cultures* (revue de la Fédération Internationale des Professeurs de français). Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, Av. Léon-Journault, 92310 Sèvres.
- *Échos* (revue de civilisation française). CIEP, 1, avenue Léon Journault, 92310 Sèvres.
- *Le Français dans le Monde.*
@rédaction: 58, rue Jean Bleuzen, 92178, Vanves Cedex, tel. 00-33-(1)46 62 10 10.
@abonnements: 99, rue d'Amsterdam, 75008 Paris, tel. 00-33-(1)42 80 68 55.
- *Français 2000.* Bulletin de la Société Belge des Professeurs de Français. 106, rue Franz Merjay, 1060 Bruxelles, tel. 02 344 68 34.
- *Info-Frans* (Informatief en Didactisch Tijdschrift). Centrum voor Didactiek, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen, tel. 03 220 46 81.
- *Levende Talen.* Bureau van de Vereniging van Leraars in Levende Talen (VLLT), Postbus 104, NL 7740 AC Coevorden.
- *Pratiques.* 2bis, rue des Bénédictines, 5700 Metz.
- *Romaneske,* driemaandelijks tijdschrift van de VLR, Beosierlaan 30, 3010 Kessel-Lo, tel. 016 25 17 38.

- Romaniac (tijdschrift van de VORRUG, Vereniging van oud-romanisten van de Rijksuniversiteit Gent). Rijsenbergstraat 212, 9000 Gent, tel. 09 221 14 57.
- Werkmap voor Taal- en Literatuuronderwijs. Werkverband Taal- en Literatuuronderwijs, Vliebergh-sencie-centrum, Leuven, afdeling Moderne Talen. Contactadres: W.v.t., Blijde Inkomsstraat 21, 3000 Leuven, tel. 016 28 47 83.

5.8 Nuttige adressen

- Alliance Française. 101, Bd. Raspail, 75270 Paris Cedex 06, tel.00-33 (1)45 44 38 28.
- Alliance Française - Délégation générale en Belgique. 59, avenue de l'Émeraude, 1040 Bruxelles 02 732 11 03.
- Ambassade de France, Service culturel-documentation. Bd. du Régent 42, 1000 Bruxelles, tel. 02 512 17 71.
- BELC, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française.
 - 9, rue Lhomond, Paris Ve, tel. 00-33-(1)-47 07 42 73. Direction, vente des publications et d'information.
 - 8, rue Malebranche, Paris Ve, Service des stages: tous renseignements relatifs à la formation du professeur de français à l'étranger.
- Bureau de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France, Sint Jacobsnieuwstraat 50, 9000 Gent, tel. 09 225 25 29.
- CACEF (Centre d'action culturelle de la communauté d'expression française). 12, rue Saintraint, 5000 Namur, tel. 081 71 27 00.
- Centre d'Animation en Langues. 36 boulevard Anspach, 1000 Bruxelles, tel. 02 217 46 04.
- Centre d'Information et de Documentation Jeunesse. 1 D Quai Branly, 75740 Paris Cedex 15, tel. 00-33 (1)45 66 40 20.
- Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres (CIEP). 1, avenue Léon Journault, 92311 Sèvres tel. 00-33-(1)45 34 75 27.
- Centre national de documentation pédagogique. Rue d'Ulm 29, 75005 Paris Cedex 05 tel. 00-33- (1)46 34 90 00.
- Centre régional de documentation pédagogique. Rue Jean Bart 3, 59046 Lille Cedex, tel. 00-33-20 57 63 88.
- Commissariat au tourisme. 8, av. de l'Opéra. Paris 2e.
- Conseil international de la Langue française. 142b, rue de Grenelle, 75007 Paris, tel. 00-33-(1)47 05 07 93.
- Coopération par l'Éducation et la Culture (CEC) (littérature africaine), 18, rue Joseph II (Maison de la Francité 2e étage), 1040 Bruxelles, tel. 02 27 90 71.
- Correspondance scolaire internationale. 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

- Délégation générale à la Langue française. 1, rue de la Manutention, 75116 Paris, tel. 00-33-(1)40 69 12 00.
- Didactische films, audiovisuele middelen en bijschoolse activiteiten. Handelskaai 7, 1000 Brussel, tel. 02 217 41 90.
- La documentation française. 29-31, quai Voltaire, 75340 Paris 07.
- École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud - Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF). Avenue de la Grille d'Honneur-Le Parc, 92211 Saint-Cloud, tel. 00-33-(1)47 71 91 11.
- Lingua. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs. RAC Arcadengebouw, Blok F bureau 3083, 1010 Brussel. Tel. 02 210 51 22.
- Maison de la France - Direction marketing et information (promotion au tourisme). 8, avenue de l'Opéra, 75001, Paris, tel. 00-33-(1)42 96 10 23.
- Médiathèque de la Communauté Française de Belgique, asbl.
 - 18, place E. Flagey, 1050 Bruxelles, tel. 02 640 38 15.
 - 17, place du XX-août, 4000 Liège, tel. 041 23 36 67.
- Office officiel français du tourisme. Avenue de la Toison d'or, 21, 1050 Bruxelles, tel. 02 513 73 89.
- Promotion des Lettres belges de la langue française - Communauté française - Ministère de la Culture. 44, boulevard Léopold II, 1080 Bruxelles, tel. 02 413 23 21.
- Radio France. 116, avenue du Président Kennedy, 75786 Paris Cedex 16, tel. 00-33-(1)42 30 23 13.
- 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, tel. 00-33-(1)42 85 60 00.
- Télévision française, France 1. 17, rue de l'Arrivée, 75015 Paris, tel. 00-33-(1)42 75 12 34.
- Télévision française, France 2. 22, avenue Montaigne, 75387, Paris Cedex 08, tel. 00-33-(1)44 21 42 42.
- Télévision française, France 3. 116, avenue Président Point-Carré, 75790 Paris Cedex 16, tel. 00-33-(1)42 30 22 22.
- Télévision française, TV 5 -Europe. 15, rue Cognacq-Jay, 75007 Paris, tel. 00-33-(1)45 56 00 80.
- Télévision française, Canal +. 78, rue Olivier De Serres, 75015 Paris, tel. 00-33-(1)45 33 74 74.
- Textes et Documents pour la Classe (TDC) (hebdomadaire du Centre National de Documentation Pédagogique). 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05, tel. 00-33-(1)46 34 90 00.

- Werkgroep 'Taal in TSO en BSO'. KULeuven, Permanente Vorming, Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs (Vliebergh-Senciecentrum: afdeling Moderne Talen).
 - **M. Goethals**, Blijde Inkomststraat 21, 3000 Leuven. Tel. 016 28 47 64.
 - **P. Bodeux**, Javanastraat 100, 3680 Maaseik. Tel. 089 56 52 58.