

**VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK  
SECUNDAIR ONDERWIJS**

**LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS**

**TOERISME EN RECREATIE  
Derde graad TSO**

**AV FRANS  
Derde leerjaar: 3 uur/week**

**In voege vanaf 1 september 1996**

**D/1999/0279/049C**

## **INHOUD**

|            |                                                 |           |
|------------|-------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>   | <b>BEGINSITUATIE</b> .....                      | <b>5</b>  |
| <b>2</b>   | <b>DOELSTELLINGEN</b> .....                     | <b>5</b>  |
| <b>2.1</b> | <b>Algemene oriëntatie</b> .....                | <b>5</b>  |
| <b>2.2</b> | <b>Leesvaardigheid</b> .....                    | <b>5</b>  |
| <b>2.3</b> | <b>Luistervaardigheid</b> .....                 | <b>6</b>  |
| <b>2.4</b> | <b>Gespreksvaardigheid</b> .....                | <b>7</b>  |
| <b>2.5</b> | <b>Schrijfvaardigheid</b> .....                 | <b>8</b>  |
| <b>3</b>   | <b>DIDACTISCHE WENKEN</b> .....                 | <b>9</b>  |
| <b>3.1</b> | <b>Motivatie</b> .....                          | <b>9</b>  |
| <b>3.2</b> | <b>Gespreksvaardigheid</b> .....                | <b>9</b>  |
| <b>3.3</b> | <b>Luistervaardigheid</b> .....                 | <b>12</b> |
| <b>3.4</b> | <b>Leesvaardigheid</b> .....                    | <b>14</b> |
| <b>3.5</b> | <b>Schrijfvaardigheid</b> .....                 | <b>16</b> |
| <b>3.6</b> | <b>Leerautonomie</b> .....                      | <b>17</b> |
| <b>4</b>   | <b>EVALUATIE</b> .....                          | <b>19</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Evalueren zoals men heeft geoefend</b> ..... | <b>19</b> |
| <b>4.2</b> | <b>Gespreide evaluatie</b> .....                | <b>21</b> |
| <b>5</b>   | <b>BIBLIOGRAFIE</b> .....                       | <b>22</b> |

## **1** BEGINSITUATIE

Alle leerlingen hebben reeds Frans gevolgd gedurende de zes jaren van het secundair onderwijs. Zij komen uit de onderliggende studierichting 'Toerisme TSO' of een overeenstemmende studierichting (zie de specifieke omzendbrief). Het is dus wenselijk dat de leraar bij de aanvang van het schooljaar een beeld krijgt van de verworven kennis en vaardigheden.

Een toets die de kennis en vaardigheden test die vermeld zijn in het leerplan Frans 'Toerisme TSO' derde graad is dan ook wenselijk.

### Het verdere curriculum

De meeste leerlingen zoeken onmiddellijk een betrekking in reisbureaus, bij touroperators, transportmaatschappijen en in het recreatieve toerisme (bv. pretparken). Zij onthalen er de klanten, begeleiden reizen, leggen klantendossiers aan (in het Nederlands).

Zij kunnen echter ook verder studeren in het HOBU (vooral de graduat Management, Toerisme en recreatie en Public relations).

## **2** DOELSTELLINGEN

### **2.1** **Algemene oriëntatie**

De leerlingen hebben gekozen voor een gespecialiseerde opleiding. Zij kunnen zelfstandig inspelen op voorspelbare en wisselende beroepssituaties, maken deel uit van het vereiste beroepsprofiel.

De doelstellingen en leerinhouden van dit leerplan sluiten nauw aan bij deze van het eerste en tweede leerjaar van de derde graad 'Toerisme TSO'. (Een grondige kennis van dat leerplan is absoluut noodzakelijk). Het belangrijke verschil is dat de doelstellingen nog uitdrukkelijker gepreciseerd dienen te worden in functie van een zinvolle startcapaciteit in het beroep.

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

In elk geval moeten de taalleraren rekening houden met de opvattingen en wensen van de leraren PV- en TV-vakken die van nabij betrokken zijn bij de opleiding en het verhogen van de tewerkstellingskansen van de leerlingen. Het is wenselijk dat ook leraren via het bezoeken van de stageplaatsen inzicht krijgen in de reële noden van het toerisme.

### **2.2** **Leesvaardigheid**

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

- vertrekkend vanuit een bepaalde informatiebehoefte, bepalen of een tekst relevante informatie bevat en zo ja, welke: "in tekst X staat iets over ...";
- de plaats van de gezochte informatie situeren in de tekst;

- de strekking van de relevante gedeelten van de tekst ook in detail bepalen (gedetailleerd tekstbegrip);
- eventueel de onderdelen van de tekst onderscheiden;
- conclusies of besluiten trekken.

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

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

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

- toeristische en culturele informatie uit toeristische gidsen, boeken, folders, kranten ... (onder meer betreffende Franse Landeskunde), publiciteit;
- courante briefwisseling in een reisbureau;
- uurregelingen, dienstbrochures en internationale timetables;
- instructies in verband met gebruik van telefoon, telefax, radio- en tv-apparatuur, huishoudtoestellen ...;
- ...

### 2.3 Luistervaardigheid

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

Zij moeten ook voldoende vertrouwd zijn met het Franse klank- en schriftbeeld om gegevens die zij eventueel niet verstaan op herkenbare wijze te noteren.

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

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

- gericht luisteren (zich richten op wat men wil vernemen);
- zich richten op wat men begrijpt: zich niet laten afleiden door wat men niet heeft verstaan of begrepen;

- rekening houden met de talige en niet-talige context (bv. de omstandigheden, de betrokken personen, wat juist gezegd werd);
- de voorkennis mobiliseren: eigen voorkennis met betrekking tot het doel van een bezoek, het onderwerp van een gesprek, te verwachten aandachtspunten en dergelijke;
- intonatiepatronen interpreteren (bv. vraagtoon, gebiedende toon, ongeduld, verwondering, ongelof).  
- ...

## 2.4 Gespreksvaardigheid

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

- de uitoefening van het beroep (omgaan met klanten in reisbureaus en bij touroperators, transportmaatschappijen en in het recreatieve toerisme, internationale contacten);
- eigen behoeften;
- de alledaagse omgang in het sociale leven.

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

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

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

- onthalen; zich aandienen (persoonlijk, namens ...);
- doorverwijzen
  - @verwijzen naar een persoon, een plaats; de weg wijzen ...;
  - @zelf begeleiden;

- informatie vragen en verstrekken:
  - @persoonsgegevens;
  - @horeca, vakantie- en pretparken: ligging, accommodatie, verblijfsvoorwaarden ...;
  - @administratieve en medische gegevens: reisverzekering, annulatiekosten, kortingen ..., formaliteiten, medische voorschriften voor een reis naar het buitenland ...;
  - @diensten (winkels, openbaar vervoer, bank, geneesheer, kerkdiensten ...);
  - @toeristische informatie (bezienswaardigheden, evenementen, musea, ontspanningsgelegenheden ...);
  - @een programma (dagindeling, excursie- of reisplan ...);
  - @gebruik van telefoon, telefax, radio- en tv-apparatuur, huishoudtoestellen ...;
- bij gidsbeurten, de essentiële informatie in het Frans verwoorden;
- reservaties doen en boeken (hotel, restaurant, vliegtuig, trein, theater ...);
- een afspraak maken;
- telefoongesprekken organiseren, doorverbinden ...;
- een gericht gesprek voeren (goederen en diensten); afrekenen, geld wisselen, reischeques gebruiken ...;
- klachten; ingaan op een klachtenbehandeling;
- solliciteren;
- ...

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

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

## 2.5 Schrijfvaardigheid

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

- courante zakelijke brieven:
  - @vragen en verstrekken van inlichtingen; begeleidende brief bij documentatie;
  - @offerte;
  - @bestelling, reservatie (eventueel bevestigen);
  - @rekening, factuur;
  - @rapportbrief;
  - @klachten en klachtenbehandeling;
  - @...
- mededelingen aan bezoekers, dag-, excursie- of reisprogramma's;
- publicitaire boodschappen;
- sollicitatiebrief en curriculum vitae.

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

### 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 privé-leven kunnen te maken krijgen.
  - @Bij gespreksvaardigheid wordt een sterke klemtoon gelegd op eenvoudige, formuleachtige uitdrukkingen die nuttig zijn voor de dagelijkse omgang.
  - @Men waardeert het als een prestatie als ze zich op efficiënte wijze kunnen uitdrukken. Men vaak laten proberen heeft meer leereffect dan aanhoudend verbeteren.
- Er moet voldoende variatie zijn in de lesactiviteiten en in de referentiële syllabus.
  - @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 de meer gesloten oefenvormen die aan bod komen bij transactionele situaties (Zie 3.2.1). 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 ontspannend 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 **Gespreksvaardigheid**

##### 3.2.1 **Transactionele en interactionele gesprekken**

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

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

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

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

### 3.2.2 Transactionele gesprekken

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

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

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

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

Bij transferoefeningen en wanneer de leerlingen zelf een dialoog moeten bouwen, zorgt men voor een nauwkeurige beschrijving van de personages, de situatie en zo nodig, het verloop van het gesprek (de setting). Daarbij moeten ze beschikken over de nodige woordenschat en uitdrukkingen. Men kan ze dit alles geven op fiches of "rollenkaarten" (cue-cards), zodat ze groepsgewijs aan een opdracht kunnen werken en nadien, de opdrachten uitwisselen. Men kan een analoge werkwijze toepassen voor het leren formuleren van instructies en boodschappen.



### 3.2.3 Interactionele gesprekken

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

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

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

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

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

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

- De opdracht moet zoveel mogelijk levensecht zijn, maar niet te hoog gegrepen. Ook in de moedertaal zouden de leerlingen, bij "hoogstaande" gesprekken, vaak niet weten wat ze moeten vertellen.
- Er moeten "kapstukken" beschikbaar zijn om te praten en de instructie moet kort en helder zijn.
- Er moet een echte reden zijn om de vreemde taal te spreken. Daartoe bevat de opdracht liefst een zogenaamde 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)

### 3.2.4 Solo-opdrachten

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

## Opmerking

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

### **3.3 Luistervaardigheid**

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

#### **3.3.1 Authenticiteit**

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

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

Gesproken taal onderscheidt zich doorgaans van de schrijftaal door een grotere redundantie of overtoolligheid: 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 en dergelijke,
- informeel en formeel taalgebruik,
- mannen- en vrouwenstemmen.

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

#### **3.3.2 Transactionele gesprekken, mededelingen en boodschappen**

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

Bijvoorbeeld:

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

Een luisteroefening kan dus uit de volgende tussenstappen bestaan:

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

De lesactiviteiten kunnen verder verlopen zoals beschreven onder 3.2.2.

### **3.3.3 Gesprekken in interactionele situaties, uiteenzettingen, radio- en tv-uitzendingen**

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

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

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

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

- zelf notuleren.

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

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

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

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

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

Een taallaboratorium biedt uitstekende mogelijkheden.

### **3.4 Leesvaardigheid**

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

#### **3.4.1 Begripsverduidelijking**

##### **3.4.1.1 Voorstructureren**

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

##### **3.4.1.2 De voor kennis mobiliseren**

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

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

### 3.4.1.3 Leesverwachtingen formuleren

Zie ook 3.3.2.

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

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

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

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

### 3.4.1.4 Scannen

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

### 3.4.1.5 Skimmen

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

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

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

In de beginfase kan de leraar er goed aan doen door hemzelf geskimde teksten als model ter hand te stellen. De leerlingen kunnen dan op basis van dit "skelet" leesverwachtingen formuleren en bepalen welke passages zij grondig dienen te lezen in functie van wat zij willen vernemen.

### 3.4.1.6 Structuurindicatoren

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

- een volgorde: premièrement, d'abord, en second lieu, ensuite, par ailleurs, enfin ...
- een tegenstelling: mais, par contre, d'autre part, cependant ...
- een explicitering: en effet, il faut savoir que ...
- een besluit: ainsi, pour conclure ...
- ...

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

- de onderverdeling in alinea's en de samenvoeging van alinea's in grotere tekstgehelen; een alinea is bijna steeds gebouwd rond één kernidee;
- het gebruik van andere lettertypes of -formaten, de lay-out;
- tegenstellingen rond kernwoorden, die het best tot uiting komen in een geskimde tekst:

Bijvoorbeeld:

" Les instituteurs prétendent que ... (lijn 14)

...

Et qu'en est-il dans le secondaire? (lijn 46)"

Zeer efficiënte oefeningen zijn onder andere:

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

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

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

### 3.4.2 **Algemene aanbevelingen**

- Het lezen van niet-fictionele teksten gebeurt steeds concentrisch, in meerdere rondes, van globaal naar detail.  
(H. Mulder - zie 5 Bibliografie; zie ook 3.4.1 Leesvaardigheid).
- Men moet niet alle teksten willen "uitbenen", integendeel.  
Vermits de leerlingen juist moeten leren lezen "in functie van hun doeleinden", moet men oefeningen ook kunnen beperken tot één of enkele activiteiten, bijvoorbeeld tot een relevantiebepaling ("onderzoek de volgende documenten op informatie over ... en specificeer ze kort") of het bepalen van de globale strekking van een tekst.  
Men kan zich ook beperken tot het oefenen van deeltaken.  
Bijvoorbeeld:  
@skim-oefeningen;

@gegeven de algemene context of een aantal concrete vragen ("Je wilt vernemen of ..."), een aantal detailidentificaties doen verrichten.

- Ook de vijfde leerplandoelstelling in verband met de leesvaardigheid (conclusies of besluiten trekken) verdient de nodige aandacht. Dat is immers de logische afsluiting van een communicatieve leesactiviteit. Hieruit komen vragen voort als "Wat lijkt je belangrijk? - Wat besluit je hieruit? - Wat zou je nu voorstellen? - Hoe denk je te moeten reageren?" en dergelijke.
- De leerlingen moeten "kilometers maken" (G. Westhoff). Het is beter 10 afwisselende, eenvoudige leestaken te verrichten naar aanleiding van verschillende, niet te ingewikkelde teksten dan 3 leesteksten "op niveau" volledig uit te benen.  
In die zin kan men ook leesopdrachten opgeven als huistaak.
- De leerlingen moeten tenslotte bewust worden van het leesproces. Ze leren dus vragen stellen, niet alleen naar de tekstinhoud, maar ook naar het hoe en het waarom van de wijze van verwerking.

### 3.5 Schrijfvaardigheid

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

Werken met modelteksten.

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

- Ze verkennen de inhoud van de modellen en worden gevoelig voor de structuur en de zakelijke stijl. (Zie 3.4.1 Leesvaardigheid).
- Ze integreren de uitdrukkingen en zinswendingen van de modellen. Daarvoor zijn "cloze-oefeningen" een voor de hand liggende oefenvorm.  
@"Automatische cloze": een volledig woord wordt geschrapt om de 6, 7, 8 of 9 woorden (7 geldt als standaard); de tweede helft van een woord wordt geschrapt om de 2, 3 of 4 woorden (2 is hier standaard, de zogeheten c-test).  
@"Gerichte cloze": doelgericht worden lidwoorden, voornaamwoorden, werkwoorduitgangen ... geschrapt.  
@Woorden of volledige uitdrukkingen worden vervangen door hun vertaling; de oplossing kan eventueel in de marge worden aangeboden.
- Dictees kunnen verschillende vormen aannemen, onder meer:  
@het voorbereid dictee: de leraar overloopt de modeltekst samen met de leerlingen en wijst op schrijfproblemen (orthographe d' usage, orthographe grammaticale); dit is een belangrijke oefenvorm, omdat een leerling die veel schrijffouten maakt, vaak niet goed heeft leren kijken en ongeconcentreerd over de moeilijkheden heen leest;  
@het invuldictee: het gaat hier om een gerichte schrijfoefening; men kan de aandacht toespitsen op moeilijke woorden (bv. dubbele medeklinkers, accenten ...) of op morfologische aspecten (bv. de overeenkomst van het adjectief, van het voltooid deelwoord ...).  
Voor creatieve variaties op het dictee wordt verwezen naar DAVIS en RINVOLUCRI (Zie 5 Bibliografie).

- Het thema is een aangewezen oefenvorm om het eigen register (woordkeuze, zinsbouw, de juiste toon) van de zakelijke correspondentie te integreren. Men zal zich echter meestal beperken tot zeer eenvoudige zinnen met beperkte variaties op de bestudeerde modellen.

De leerlingen leren tenslotte de modellen aanpassen aan een wisselende "setting" (andere producten en diensten, andere afspraken enz.).

### 3.6 Leerautonomie

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

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

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

#### 3.6.1 Inzicht in het leerproces

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

#### 3.6.2 Verantwoordelijkheid opnemen

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

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



- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht over de procedure: werkwijze, opsplitsing in deeltaken en opeenvolging van de deeltaken, timing ...

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

- Rekening houdend met de leerplandoelstellingen, gaat men in op zinvolle suggesties in verband met lesonderwerpen en leeractiviteiten die zij belangrijk vinden.
- Men kan in en buiten de lessen (eventueel in afspraak met de leraren van het fundamenteel gedeelte) 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 behaald resultaten

- "Hardopdenk oefeningen", namelijk vertellen wat men aan het doen is of hoe men een probleem denkt aan te pakken, zijn belangrijk. Daarom mag er de nodige tijd aan besteed worden. De leerpsychologie beklemtoont het belang van het verbale stadium in de cognitieve ontwikkeling. De leerlingen raken immers meer bewust van wat ze doen en van de manier waarop zij het doen.
- Zij moeten aangemoedigd worden om "over de muur te kijken": zo leren ze uit de ervaring van anderen: hoe leggen anderen (medeleerlingen, ervaren taalgebruikers) het aan boord, wat vinden zij efficiënt? - welke strategieën worden toegepast bij het leren van andere vreemde talen?
- Vooraleer ze een werk indienen, kan overwogen worden hen het ontwerp samen te laten verbeteren of voorstellen tot verbetering te laten bespreken.
- Zelfevaluatie is een krachtig hulpmiddel om de inzet, maar ook het leerproces en het uiteindelijke resultaat te verbeteren. De leerling evalueert (enkele) aspecten van zijn prestatie aan de hand van vooraf bepaalde criteria of van een afgesproken beoordelingsschema.  
Bijvoorbeeld:
  - @Voor een huistaak (algemeen):
    - zorg en algemeen uitzicht,
    - zin voor nauwkeurigheid (werd, in geval van twijfel, een woordenboek geraadpleegd, een grammatica?),
    - nauwkeurigheid van de verbetering van de vorige taak enz.
  - @Voor een spreekoefening:
    - adequaatheid van de voorbereiding: het verzamelen en ordenen van gegevens, werd er geformuleerd met eigen woorden of heeft men een geschreven voorbereiding gememoriseerd?

- duidelijke formulering van de boodschap (dit kan geëvalueerd worden door een opname kritisch te beluisteren):  
doeltreffendheid van de boodschap,  
orde en volledigheid van de informatie,  
gepast woordgebruik,  
gepast/overdreven gebruik van compensatie- en ontwikingsstrategieën,

...

@Voor een brief:

inhoud:

- duidelijke formulering van de boodschap,
- orde van het betoog,
- volledigheid van de informatie;

stijlkenmerken:

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

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

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

### **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 vormen wellicht het centrale concept: van gedachten wisselen, ervaring uitwisselen, van elkaar leren, afspraken maken voor gemeenschappelijk uitproberen, rekening houden met beperkingen en (niet direct veranderbare) hindernissen, hulp aanbieden en hulp vragen.  
(M. Goethals - zie 5 Bibliografie).
- Het grootste leereffect met betrekking tot de leerautonomie wordt verkregen door trainingsactiviteiten in groepen (wellicht vooral per twee).

## **4 EVALUATIE**

### **4.1 Evalueren zoals men heeft geoefend**

Bij het evalueren van de communicatieve vaardigheden dienen de vier vaardigheidsdomeinen (lezen, luisteren, spreken en schrijven) aan de orde te komen.

Bij de cijferverdeling houdt men rekening met de onderlinge belangrijkheid van deze vaardigheden zowel als met de aandacht die er tijdens de voorbije periode aan besteed werd. Aanvaardbare verhoudingen zijn bij voorbeeld:

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

Men evalueert uiteraard met geëigende middelen.

#### **4.1.1 Spreekvaardigheid**

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

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

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

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

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

#### **4.1.2 Luister- en leesvaardigheid**

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

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

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

### **4.1.3 Schrijfvaardigheid**

De evaluatie van de schrijfvaardigheid is slechts relevant indien zij gebeurt aan de hand van opdrachten die rechtstreeks verband houden met het aanpassen van zakelijke briefmodellen en het formuleren van frequente mededelingen en berichten. (Zie de leerplandoelstellingen en leerinhouden onder 2.5).

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

### **4.1.4 Gebruik van hulpmiddelen**

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

## **4.2 Gespreide evaluatie**

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

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

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

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

## 5 BIBLIOGRAFIE

### 5.1 **Woordenboeken en woordenlijsten; normalisatie; grammatica's**

#### 5.1.1 **Algemene woordenboeken**

- **AL, B.P.F, et al.**, Van Dale groot woordenboek Frans-Nederlands, Nederlands-Frans (2 vol.), Van Dale Lexicografie, Utrecht/Antwerpen, 1983-1985.
- **BOGAARDS, P.**, et al., Van Dale Handwoordenboek Frans-Nederlands, Nederlands-Frans (2 vol.), Van Dale Lexicografie, Utrecht/Antwerpen, 1997.
- **HERCKENRATH, C., DORY, A.**, Wolters'sterwoordenboek Nederlands-Frans, Frans-Nederlands (2 vol), Wolters-Noordhoff., Groningen, 1997, 14de editie.

#### 5.1.2 **Gespecialiseerde woordenboeken**

- **JOSEPH, H.**, Viertalig Toeristisch Handwoordenboek, Werken, Top Text BVBA, 1994.
- **SCHUURMANS STEKHOVEN, G.**, Kluwer's Universeel Technisch woordenboek Nederlands-Frans, Frans-Nederlands (2 vol), Kluwer, Deventer/Antwerpen, 1975.
- **SERVOTTE, J.V.**, Dictionnaire commercial: Français - Nederlands - English - Deutch, Erasme, Brussel, 1987.
- **TEULON, F.**, Vocabulaire économique, PUF (Coll. Que sais-je? nr. 2624) Paris, 1991. Handig (en niet duur) lexicon met basisterminologie.
- Wolters' Beeldwoordenboek Frans en Nederlands, samengesteld in samenwerking met de woordenboekenredactie van Duden, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1990/5.

#### 5.1.3 **Afkortingen en letterwoorden**

- **CALVET, L.-J.**, Les sigles, PUF (Coll. Que sais-je?) Paris, 1980.
- **CARTON, J. et al.**, Dictionnaire des sigles nationaux et internationaux, La Maison du Dictionnaire, Paris, 1987.

#### 5.1.4 **Normalisatie**

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

##### 5.1.4.1 Belangrijke normbladen

- NBN Z 01-002 (1991), Indelen en typen van documenten.
- NBN X 04-001 (1986), Nederlandse woordenlijst voor bedrijf en techniek, met taalkundige aanwijzingen.

- NBN X 04-002 (1989), Terminologie française. Mises en garde et listes lexicales pour la technique et le commerce.
- NBN X 336-337-338-346, Formules administratives et commerciales + addenda. (Tweetalig).

#### 5.1.4.2 Toelichtingen bij de normen

- Bin-normen, Licap, D/1996/0279/004.
- Rapporteren, Licap, D/1994/0279/048.

#### 5.1.5 **Grammatica's (voor de leraren)**

- **GREVISSE, M.**, Le bon usage. Grammaire française, 12e édition refondue par André GOOSSE., Duculot, Gembloux, 1986.
- **GREVISSE, M., GOOSSE, A.**, Nouvelle grammaire française, Duculot, Paris/Gembloux, 1980.
- **HANSE, J.**, Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne, Duculot, Gembloux 1983.

### 5.2 **Leermateriaal**

- **ANCEAUX, H., FONTYNE et al.**, Tout oreilles. Apeldoorn: Van Walraven. ISBN 906049-3796 (leerlingenboek), 906049-380X (docentenboek), 906049-7376 (cassette).  
Voor de luistervaardigheid (mededelingen, gesprekken), gevarieerde oefeningen.
- **ANCEAUX, H., VAN BAARS, J., et al.**, Hexagone. Een bovenbouwmethode Frans voor het voortgezet onderwijs, Meulenhoff Educatief, Amsterdam, 1986.  
Leerboeken Frans met lerarenhandleiding en audiocassettes.  
Klemtonen op lees- en luistervaardigheid.
- **ARKEL, Tin van**, A bientôt (3 delen/niveaus), Intertaal, Amsterdam. Boeken, werkboeken, handleiding, cassettes.  
Spreektaal rond situaties en thema's als kennismaken, op café gaan, hobby's en interesse, levensmiddelen kopen, enz.  
Bedoeld voor volwassen. Er wordt uitgegaan van een vooropleiding van 3-4 jaren Frans.
- **BRUCHET, J.**, Voyage à Villers. Entraînement à l'expression orale, Larousse, Paris, 1987.  
Modeldialogen met luisteroefening, rollenspellen, fixatie- en transferoefeningen, "mots et expressions utiles"; met audiocassette. Dagelijkse gebruikstaal. Alles speelt zich af op een eiland waar men vakantie geboekt heeft.  
Bruikbaar vanaf een derde of vierde jaar Frans.
- **BRUCHET, J.**, Parler français au bureau. Spreekvaardigheid Frans voor kantoor en bedrijf, Nederlandse bewerking door Daniëlle Van BALEN-HABETS, Intertaal, Amsterdam, 1989.  
Modeldialogen met luisteroefeningen, rollenspellen, fixatie- en transferoefeningen, "mots et expressions utiles"; met audiocassette.

- **CICUREL, F., PEDOYA, E., PORQUIER, R.**, Communiquer en français. Actes de parole et pratiques de conversation, Hatier, Paris, 1987. Met audiocassette.
- Ecoute, écoute ... Compréhension orale en français langue étrangère, Didier/Nancy, Paris, CRAPEL, 1986.  
Methode gericht op luistervaardigheid. Met audiocassette. Gevarieerde luisteroefeningen (dialogen, reclame, mededelingen, antwoordapparaat).
- **KUIPERS, C., VERDAASDONK, D.**, Le français du tourisme, Intertaal, Amsterdam, 1993. ISBN 90 5451 0064.  
2 audiocassettes met authentiek luistermateriaal. ISBN 90 5451 0072.  
Handleiding met sleutel. ISBN 90 5451 0080.
- **MALANDAIN, J.-L.**, 60 voix ... 60 exercices, Hachette, Paris.  
Gesprekken over het dagelijks leven. Met audiocassettes.
- Teleac, Frans voor bedrijf en beroep, Stichting Teleac, Utrecht, 1992.  
Geïntegreerde methode. Mondelinge zowel als schriftelijke taalbeheersing, ook via de telefoon en telefax. Bestaat uit een cursusboek, geluidscassettes, een videoband, correspondentiesoftware (bouwsteencorrespondentie).
- **VERMEULEN-SMIT, A., WIJGH, I., DE HONDT, H.**, Ça va?, Stichting Teleac, Utrecht, 1986.  
Bestaat uit een cursusboek, audio- en videocassettes.

### 5.3 Lerarendocumentatie: lestechnieken en achtergronden

#### 5.3.1 Algemeen

- **BOGAARDS, P.**, Basisvorming Frans, Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, Leiden, 1989.  
De drie delen over de basisvorming in Nederland die werden uitgegeven bij Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff zijn in grote mate complementair, en vormen een uitstekende inleiding op communicatief talenonderricht.  
(Zie ook de JONG en WILLEMS, WESTHOFF).
- **JONG, W.N. de, WILLEMS, G.M.M.**, Basisvorming Engels, Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, Leiden, 1989.  
(Zie ook BOGAARDS, WESTHOFF).
- **KOSTER, MATTER**, Vreemde talen leren en onderwijzen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983.
- **NEUNER, G., et al.**, Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Langenscheidt, München, 1981.
- **SHEILS, J.**, La communication dans la classe de langue, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 1991. ISBN 92-871-1551-6.  
Overzicht van talloze variaties van leeractiviteiten onder de rubrieken Interaction, Compréhension, Compréhension orale, Compréhension écrite, Expression orale, Expression écrite en Compétence linguistique (grammatica). Uitgewerkte lesvoorbeelden in verschillende talen.

- **VOORT, P.J. van der, MOL, H.**, Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989. ISBN 90-0159599-5.
- **WESTHOFF, G.J.**, Basisvorming Duits, Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, Leiden, 1989. (Zie ook BOGAARDS, de JONG en WILLEMS).

### 5.3.2 Specifieke onderwerpen

#### 5.3.2.1 Gespreksvaardigheid

- **AMAND, J., CLIJSTERS, W.**, Le téléphone. Ici Intercom S.A., Plantyn, Antwerpen, 1993.
- **BARIL, D.**, et al., Techniques de l'expression écrite et orale, (2 vol.).Sirey, Paris, 1988/7.
- **BERNIE, M.-M., ABOVILLE, A.d'**, L'entretien de recrutement, Editions d'Organisation, Paris, 1985. Met cassette.
- **COLIGNON, J.-P.**, Savoir écrire, savoir téléphoner, Duculot, Louvain-la-Neuve, (coll. L'esprit des mots), 1992/2.
- **GOETHALS, M.**, Groeien naar autonomie. Voorbeelden van gestructureerde drama-activiteiten. In Werkmap voor Taalonderwijs, (Acco, Leuven), nr. 46, zomer 1987, blz. 95-102.
- **RICHTERICH, R., SCHERER, N.**, Communication orale et apprentissage des langues, Hachette, Paris, coll. F., 1975.
- **STEEHOUDER, M.F.**, et al., Leren communiceren: procedures voor mondelinge en schriftelijke communicatie, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1990/2.
- **WESTRATE, Ch.**, Spreekvaardigheid in het nieuwe eindexamen.

#### 5.3.2.2 Luistervaardigheid

- **ANCEAUX, H.T.**, Luisteren en lezen, Spruyt, van Mantgem en de Does, Leiden, 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 University press, Cambridge, 1984. Inleiding over "listening in real-life" en algemene adviezen voor het bedenken van luisteroefeningen. Talrijke voorbeelden.

#### 5.3.2.3 Leesvaardigheid

- **ANCEAUX, H.T.**, Luisteren en lezen.
- **GRELLET, F.**, Developing reading skills, Cambridge University Press, Cambridge, 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). Zie 5.3.2.2, Dijk, F.G.M. van.
- **MAANEN, T. van, MULDER, H.**, Lire, c'est la clé, Lesmateriaal "lezen voor studie en beroep", Enschede: SLO, Leerplanafdeling Algemeen Voortgezet Onderwijs. Met lerarenhandleiding.
- **WESTHOFF, G.**, Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981.
- **WESTHOFF, G.**, Leesvaardigheid, in Levende Talen.

#### 5.3.2.4 Schrijfvaardigheid

- **DAVIS, P., RINVOLUCRI, M.**, Dictation. New methods, new possibilities, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- **FAYET, M., NISHIMATA, A.**, Savoir rédiger le courrier d'entreprise, Editions d'organisation, Paris, 1987/2.  
Per type brief worden structuur en inhoud aangeduid (bv. offerte, maandbrief enz.). Uitgewerkte modellen, veel oefeningen.
- **GIRAULT, O.**, Communication professionnelle (2 vol.: BEP-ACC-CAS 1e et 2e années), Fouchier, Paris, 1987.  
Geeft onder andere data voor bouwsteencorrespondentie.
- **GRABNER, C., HAGUE, M.**, Ecrire pour quoi faire, Didier, Paris, 1987. Met cassette.
- **MIM**, Le français pratique. L'entreprise au quotidien, Frans en Franse handelscorrespondentie. Met audiocassette. MIM, Deurne, 1993.
- **STEEHOUDER, M.F., et al.**, Leren communiceren: procedures voor mondelinge en schriftelijke communicatie, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984.

#### 5.3.2.5 Kennis van land en volk - interculturele communicatie

- **AL, I.**, Intercultureel lesgeven bij Frans, 90-5375-043-6.
- **HENDRIKS, F., HILTE, J., WIERDSMA, T.**, Intercultureel Onderwijs, ISBN (basisboek) 90-5375-028-2 en (handleiding) 90-5375-046-0.
- **HOFSTEDE, G.**, Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen, Contact, Amsterdam, 1991.
- Intercultureel onderwijs voor lerarenopleidingen, reeks samengesteld in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen te Zoetemeer (Nederland), en in 1991 uitgegeven bij het Educatief Centrum Noord bij de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, Postbus 1018, NL-8900 CA Leeuwarden. Sommige delen bestaan uit een basisboek en een handleiding. De verschillende delen zijn in grote mate complementair.

- **JONG, W.N. de**, Intercultural problems? An introduction for future teachers of English, ISBN 90-5375-038-X en 90-5375-050-9.
- **MITZSCHKE, M.**, Interkulturelle Dimensionen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, ISBN 90-5375-017-7 en 90-5375-016-9.
- **MAUCHAMP, N.**, La France de toujours, Clé International, Paris, 1991.
- **MAUCHAMP, N., SANTOMAURO, A.**, La France de toujours: guide pédagogique, Clé International, Paris, 1991.
- **MAUCHAMP, N.**, La France d'aujourd'hui, Clé International, Paris, 1991.
- **MERK, V., BROWAEYS, M.-J.**, Frankrijk. Omgangsvormen, tradities, zakelijke conventies, verblijf en vervoer, specifieke vocabulaire, Wolters-Noordhoff, Groningen, (Business class), 1992.
- **ROETERS, H., WAL, J. van der**, Intercultureel lesgeven: Pedagogische en sociaal-psychologische aspecten, ISBN 90-5375-036-3.
- **SCHNAPPER, D., MENDRAS, H.**, (red), Six manières d'être européen, Gallimard, Paris, 1990.
- **VIGNER, G.**, Savoir-vivre en France, Hachette, Paris.
- **WIJST, P. van der**, Beleefdheidsmarkeringen in Franse en Nederlandse verzoeken. In R. van Hout en E. Huls (red.), Sociolinguïstische conferentie, Eburon, Delft, 1991, blz. 473-489.

#### 5.3.2.6 Leerautonomie

- **BIMMEL, P.**, Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen. In levende Talen, september 1992, blz. 297-304.
- **DELLER, S.**, Lessons from the learner. Student-generated activities for the language classroom, Longman, London, 1990.
- **HOLEC, H.**, Autonomy and selfdirected learning: present fields of application. Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels, Raad van Europa, Straatsburg, 1988.
- **MULDER, H., TOORENBURG, H. van**, Meer aandacht voor studievoordigheid, SLO, Enschede, 1986.  
Katern 7 in de reeks Oriënterend onderwijs in moderne vreemde talen.
- **NARCY, J.-P.**, Comment mieux apprendre l'anglais, Editions d'Organisation, Paris, 1991.
- **TRIM, J.L.M.**, Learning to learn (hoofdstuk 11 uit VAN EK en TRIM, Threshold level 1990, Raad van Europa, Straatsburg, 1988).

#### 5.3.2.7 Evaluatie

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

- **JONG, W.N.** de, Andere eindtermen, andere toetsen?, in Levende Talen, mei/juni 1992, blz. 163-167.
- **TAGLIANTE, Ch.**, L'évaluation, Techniques de classe, Clé International, Paris, 1991.

## **5.4 Tijdschriften**

### **5.4.1 Voor leerlingen**

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

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

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

Reprise. Stryenlaan 10, 4835 RE Breda.

Revue de presse, met opdrachten en woordenlijst.

Bestellingen: antwoordnummer 10669, 4800 WB Breda.

### **5.4.2 Voor leraren**

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

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

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

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

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

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

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

Zie "Werkgroep Taal in TSO en BSO".

## **5.5 Nuttige adressen**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Médiathèque de la Communauté Française de Belgique, ASBL.

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

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

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

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

SNCF, Service des relations publiques. 88, rue Saint-Lazare, 75436 Paris Cedex 09. Tél.: (1)42 85 60 00.

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

- Goethals, M., Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven. Tel.: (016)28 47 64.

- Bodeux, P., Javanastraat 100, 3680 Maaseik. Tel.: (089)56 52 58.