

FRANS
DERDE GRAAD DERDE LEERJAAR TSO
CREATIE- EN PATROONONTWERPEN

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

September 2003
LICAP – BRUSSEL D/2003/0279/014

FRANS
DERDE GRAAD DERDE LEERJAAR TSO
CREATIE- EN PATROONONTWERPEN
TWEE UUR PER WEEK

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

LICAP – BRUSSEL D/2003/0279/014
September 2003



Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
Guimardstraat 1, 1040 Brussel

Inhoud

1	Beginsituatie.....	5
2	Leerinhouden, leerplandoelstellingen, pedagogisch-didactische wenken	6
2.1	Leesvaardigheid.....	6
2.2	Luistervaardigheid.....	8
2.3	Spreekvaardigheid	10
2.4	Schrijfvaardigheid.....	12
2.5	Leerautonomie	13
3	Evalueren.....	16
3.1	Evalueren zoals men geoefend heeft.....	16
3.2	Gespreide evaluatie	17
4	Minimale materiële vereisten.....	18
5	Bibliografie	19

1 Beginsituatie

Vrijwel alle leerlingen hebben gedurende zes jaar Frans gevolgd in het secundair onderwijs. Ze komen bijna uitsluitend uit de studierichting TSO 'Creatie en mode' .

In het eerste en het tweede leerjaar van de 3e graad TSO komt Frans voor op de lessentabellen a rato van 2 uur per week. De meeste leerlingen volgden het leerplan bestemd voor Creatie en mode.

In de tweede graad hebben de meeste leerlingen een TSO- of een ASO-vooropleiding genoten. Bij aanvang van het jaar wordt best gespeeld naar de graad van heterogeneïteit van de klasgroep.

Verder curriculum

De leerling volgt een specialisatie voor **creatieve patroonmaakster en modelist-stilist**. In eerste instantie blijft dit een creatieve opleiding waar men collecties zal creëren en omzetten in productieklare patronen. De leerling zal vanuit diverse invalshoeken mogen creëren maar steeds voor concrete opdrachten en voor welbepaalde doelgroep(en). De specialisatie wordt op deze manier opgevat omdat men in de bedrijven ook vanuit verschillende opties werkt.

Mogelijkheden zijn:

- Een bedrijf heeft een modeontwerper die de ontwerpen levert onder de vorm van schetsen. Hier zal de patroonmaakster een gesprek met de ontwerper aangaan om een juiste vertaling te kunnen maken van deze ontwerpen.
- Een bepaalde doelgroep, bv. een productiehuis, een toneelgezelschap, een musicalproductie komt met ideeën naar het bedrijf om zijn modellen te laten ontwikkelen. Hier zal de patroonmaakster moeten verder gaan op een geanalyseerd gesprek, eventueel met wat schetsen en/of foto's van de richting waarin er gewerkt moet worden. Zij zal zelf verantwoordelijkheid dragen voor de creaties en nadien voor de patroonontwikkeling.
- Het bedrijf brengt regelmatig zijn eigen collectie uit maar heeft geen stilist. De patroonmaakster mag binnen welafgebakende contouren creëren. Zij dient rekening te houden met de stijl van het bedrijf, de doelgroep waarvoor men werkt, het machinepark, enz.

2 Leerinhouden, leerplandoelstellingen, pedagogisch-didactische wenken

Het is noodzakelijk dat de leraar Frans bij het uitschrijven van zijn jaarplan overleg pleegt met de collega's van de vakken **Creatie, Modelontwikkeling en Materiaalonderzoek**.

2.1 Leesvaardigheid

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 1 Zelfstandig documenten doelgericht lezen en begrijpen.
- 2 Vertrekkend vanuit een informatiebehoefte, bepalen of een tekst relevante informatie bevat en (zo ja) welke.
- 3 De plaats van de gezochte informatie situeren in de tekst.
- 4 De strekking van de relevante gedeelten van de tekst in detail bepalen.
- 5 De onderdelen van de tekst onderscheiden.
- 6 Besluiten trekken.

LEERINHOUDEN

- o.a.
- catalogi, folders, informatie en publiciteit in gespecialiseerde tijdschriften
 - bijsluiters
 - aanduidingen bij modellen en patronen
 - commerciële documenten (vraag om informatie, offertes, ...)
 - veiligheidsvoorschriften
 - etikettering en opschriften op kledingstukken, machines, gereedschap
 - voorkennis, leesverwachtingen
 - scannen
 - skimmen
 - structuurindicatoren

PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

- (1) Het lezen van niet-literaire teksten gebeurt steeds concentrisch, d.w.z. eerst globaal, daarna pas in detail. Bovendien moeten teksten niet altijd tot op het bot ontleed worden. Immers, leerlingen leren lezen in functie van vooropgestelde doeleinden. Daarom kan men lees oefeningen beperken tot één of enkele activiteiten: bv. onderzoek het document op informatie over... en specificeer kort; geef de globale strekking van een document; vul a.d.h.v. het document het volgende structuurschema aan, ... Voor elke leesopdracht kunnen gegevens meegegeed worden die noodzakelijk zijn voor de oefening: over het onderwerp, de context, de algemene problematiek, belangrijke (nog ongekende) woordenschat, ...
- (2) Een beroep doen op de *voorkennis* die men over een onderwerp heeft: feitelijke gegevens, woordenschat, ... Die kunnen na een vluchtige kennismaking met de tekst aan bord gebracht worden. De leerlingen moeten echter ook leren wat ze gelezen hebben, te integreren in wat ze al wisten. Daar kan op geoefend worden via o.a. volgende opdrachten: "onderstreep wat je nog niet wist" (bij korte teksten) of "onderstreep in elke alinea of in elk onderdeel de (voor jou) belangrijke toegevoegde informatie" (bij langere teksten).

Leesverwachtingen (voor en tijdens het lezen) formuleren: "Welke informatie zoek of verwacht ik? In welke volgorde? Hoe zal dat verder aflopen? Hoe komt men daarbij?" Voor bepaalde tekstsoorten kan men de leerling wijzen op de grote voorspelbaarheid door de tekstopbouw en de behandelde topics.

- (3) *Scannen*: de tekst 'kijkend' overlopen op zoek naar o.a. trefwoorden, namen, letterwoorden, cijfergegevens, uitwendige kenmerken.
- (4) Letterlijk betekent *skimmen*: de tekst afromen (om de globale strekking te bepalen): verkennen van o.a. titel, ondertitels, inhoudstafel, inleiding en besluit, illustraties, onderschriften, cijfergegevens.
- (5) *Structuurindicatoren* herkennen. Het gaat om woorden die het verband tussen stukken tekst verduidelijken: een volgorde (bv. *d'abord, ensuite*), een tegenstelling (bv. *mais, par contre, d'autre part, cependant*), een explicitering (bv. *en effet, il faut savoir que*), een besluit (bv. *ainsi, pour conclure*), ...

De structuur van een tekst komt ook tot uiting door de onderverdeling in alinea's, die bijna steeds één kern-idee bevatten, het gebruik van andere lettertypes of -formaten en de lay-out, tegenstellingen rond kernwoorden (*Le modéliste prétend que...*(lijn 7) ...*Et qu'en est-il dans les boutiques?* (lijn 40))

Enkele opdrachten:

- o structuurindicatoren onderstrepen;
- o structuurindicatoren (eventueel aangeboden) invullen;
- o de lay-out verzorgen van *grijze* (doorlopende) teksten (met behulp van vooraf onderstreepte structuurindicatoren, kernwoorden, belangrijke ideeën of een structuur-schema;
- o na verwerking van talrijke voorbeelden, de structuurschema's opstellen.

Een ideaal hulpmiddel is hier de tekstverwerker. Deze opdrachten vergen vaak een combinatie van lees- en schrijfvaardigheid.

- (6) Besluiten trekken: dit is de logische afsluiting van een communicatieve leesactiviteit. Wat lijkt je belangrijk? Wat besluit je daaruit? Wat zou je voorstellen? Hoe denk je te moeten reageren?

2.2 Luistervaardigheid

LEERPLANDOELSTELLINGEN

7 Opdrachten en instructies begrijpen om gepast te reageren.

8 De gesprekspartner voldoende begrijpen om deel te nemen aan een eenvoudig rechtstreeks en telefonisch gesprek.

9 Strategieën toepassen die het bereiken van het luisterdoel bevorderen.

10 Belangstelling opbrengen voor wat de spreker zegt: onbevooroordeeld luisteren; luisterconventies respecteren; zich inleven in de socio-economische wereld van de spreker.

LEERINHouden

oa.

- mededelingen, o.a. informatie via luidsprekers of intercom in het station, de luchthaven, een handelsbeurs, ...

- instructies voor het uitvoeren van opdrachten

- reclameclips, productinformatie

...

- gesprekken die aanleunen bij: situaties in de beroepssfeer (met klant, met stylist, met leverancier, ...)

- gericht luisteren

- zich richten op wat men begrijpt

- rekening houden met de talige en niet-talige context

- de voorkennis mobiliseren

- intonatiepatronen interpreteren

PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

De doelen voor de luistervaardigheid sluiten aan bij de doelen van de gespreksvaardigheid. De luisterteksten moeten zo *authentiek* mogelijk zijn. Dit betekent dat ze in de realiteit uitgesproken (zouden kunnen) zijn. Gesproken boodschappen begrijpt men het best als ook hun *talige en niet-talige context* aangeboden wordt: de omgeving, gebeurtenissen die aanleiding geven tot de boodschap, gelaatsuitdrukkingen en gebaren van de sprekers of gesprekspartners ... Daarom kan het gebruik van videomateriaal een goede hulp zijn. Gesproken taal bevat veel *overtolligheid*: herhalingen, correcties, uitweidingen, aarzelingen. Dat betekent dat de luisteraar extra tijd heeft om de informatie te verwerken. Verder is het belangrijk om niet alleen verschillende tekstsoorten en onderwerpen te behandelen maar om ook *variatie* te brengen in: sociologische kenmerken (o. a. verschil in accent, debiet, woordkeuze, zinsbouw), informeel en formeel taalgebruik, mannen- en vrouwenstemmen. Men leert de leerlingen ook omgaan met luisterfragmenten (telefoongesprekken, boodschappen) die gestoord worden door *ruis*, achtergrondgeluiden en onduidelijkheden.

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 grootste effect indien er in kleine groepjes of individueel gewerkt kan worden. Elk groepje van maximum 4 of 5 leerlingen beschikt over een bandopnemer. De leerlingen kunnen dan groepsgewijs de opdracht verwerken en autonoom beslissen over o.a. tempo en herhalingen.

Elke leerling beschikt over een walkman en verwerkt de opdracht individueel. Dit veronderstelt ook een voldoende aantal luisteropdrachten of kopieën.

(7) Gericht luisteren (zich richten op wat men wil vernemen). Zich richten op wat men begrijpt (zich niet laten leiden door wat men niet verstaan of begrepen heeft). Rekening houden met de talige en niet-talige context (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... Intonatiepatronen interpreteren (o.a. vraagtoon, gebiedende toon, ongeduld, verwondering, ongeloof).

(8) Mogelijke tussenstappen bij luisteroefeningen:

- aanbieden van de context: de betrokken personen, de omgeving, feiten of gebeurtenissen die aanleiding geven tot de boodschap;
- luisterverwachtingen formuleren: wie zal wat zeggen of vragen? In welke volgorde? Wijzen op de systematiek in een aantal type-boodschappen (telefoneren, een afspraak maken, ...), de verwachte vragen of 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.

(9) Gesprekken die niet zo voorspelbaar zijn (een sollicitatiegesprek, gesprekken in het sociale leven):

- het onderwerp en de context meedelen (de personen die deelnemen aan het gesprek, hun hoedanigheid, situering van de problematiek of de gebeurtenissen die aanleiding geven tot het gesprek, ...);
- luisterverwachtingen formuleren;
- woordenschat activeren;
- opdrachten geven met stijgende moeilijkheidsgraad: varianten op *cloze-oefeningen*: ("gatenteksten" vervolledigen waarin belangrijke mededelingen of trefwoorden ontbreken); een *begeleidend schema* aanvullen; een *grille d'écoute* invullen; antwoorden op *vragen* als "ce dont on parle, où, quand, qui, quoi, envers qui, comment, pourquoi, solution"; de *luisterverwachtingen* controleren; in ongestructureerde notulen, al luisterend *hoofd- en bijzaken* onderscheiden, feiten en meningen onderscheiden op basis van structuurindicatoren en intonatiepatronen; *zelf notuleren*.

2.3 Spreekvaardigheid

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 11** Gebruikers van het Frans (moedertaalsprekers e.a.) te woord staan tijdens rechtstreekse en telefonische contacten die betrekking hebben op de uitoefening van het beroep, de eigen behoeften, de alledaagse omgang in het sociale leven.
- 12** Blijk geven van een klantgerichte instelling (luisterbereidheid).
- 13** Zich op formele wijze kunnen uitdrukken.
- 14** Zich doelmatig op het gesprek voorbereiden door de voorkennis te mobiliseren.
- 15** Het gebrek aan kennis van het Frans of een slechte verstaanbaarheid oordeelkundig compenseren.

LEERINHOUDEN

- o.a.
- als patroonmaakster
 - in gesprek met modelist, een verkoper, een productieverantwoordelijke (intern of extern)
 - activiteiten
 - patroon, model bespreken met klanten of opdrachtgevers (eventueel telefonisch)
 - patroon bespreken met uitvoerders
 - een informatief gesprek voeren met externe deskundigen
 - leiding geven aan anderstalig ongeschoold personeel
- Compensatie- en ontwikingsstrategieën, o.a.
- zeggen dat men niet goed Frans spreekt
 - iets doen spellen
 - om herhaling vragen
 - vragen hoe iets heet in het Frans
 - belangrijke punten herhalen
 - gebruik maken van woorden en uitdrukkingen in een (andere) taal die de gesprekspartner verstaat
 - een oordeelkundig beroep doen op niet-verbale expressiemiddelen
 - ...

(11) **Gesprekken die voorspelbaar zijn.**

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.

Tussenstappen voor de verwerking van een modeldialoog:

- de dialoog voorstructureren en beluisteren (zie **2.2 Luistervaardigheid**);
- de dialoog nogmaals beluisteren en volgen in de tekst;
- de leerlingen zeggen de dialoog na met aandacht voor uitspraak, ritme en intonatie;
- verwerkingsoefeningen (invul-, combinatie-, gedeeltelijke vertaal oefeningen, enz.) die de leerlingen moeten vertrouwd maken met de nieuwe uitdrukkingen en met bepaalde vormelijke aspecten van de dialoog (b.v. het gebruik van de *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 vermits ze de integratie van de nieuwe taalelementen in het langetermijngeheugen bevordert; het louter memoriseren van de modeldialogen heeft enkel invloed op het korte geheugen.

Bij de 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. Daarbij moeten de leerlingen beschikken over de nodige woordenschat en uitdrukkingen. Men kan hun dit alles geven *op fiches of rollenkaarten* zodat zij in groep aan een opdracht kunnen werken en nadien, de opdrachten kunnen uitwisselen.

Gesprekken die niet zo voorspelbaar zijn.

Hier zullen de accenten eerder liggen op de spreekdurf en de doeltreffendheid van het taalgebruik. De leerlingen nemen risico's en passen compensatiestrategieën toe. Afhankelijk van de beginsituatie van de leerling kan men hier meer of minder vormcorrectheid eisen.

De leraren van een aantal richtings specifieke vakken, **creatie, modelontwikkeling en materiaalonderzoek** kunnen hier interessante suggesties doen: bv. een keuze maken tussen verschillende ontwerpen voor het

uittekenen van een patroon. Leerlingen moeten elkaar in kleinere groepjes kunnen overtuigen en het eens worden. Na ongeveer 15 minuten brengt elk groepje verslag uit over de beslissing. Elk groepje krijgt nadien de tijd om te reageren.

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. Daarom bevat de opdracht bij voorkeur een zogenaamde informatiekloof, de gesprekspartners moeten iets nieuws van de anderen te weten 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 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.

Individuele opdrachten.

Aan de hand van vragen (b.v.: *ce dont on parle, où, quand, qui, quoi, envers qui, comment, pourquoi, solution*), eventueel met behulp van korte aantekeningen, verslag uitbrengen over een lees- of luistertaak.

Op ordelijke wijze een chronologisch verhaal vertellen, een redenering kort weergeven, een probleem voorstellen. Deze oefening heeft het grootste leereffect indien zij vaak gebeurt, aan de hand van vrij eenvoudige gegevens (eigen ervaringen, lees- of luisterteksten).

2.4 Schrijfvaardigheid

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 16** Courante teksten schrijven aan de hand van modellen
- 17** Eenvoudige brieven schrijven, aangepast aan de omstandigheden.

LEERINHouden

- o.a.
- mededelingen, borden, reclame, boodschappen, berichten aan klanten en bezoekers
 - vraag om inlichtingen, offerte, catalogoog
 - een begeleidende brief bij het versturen van een ontwerp, documentatie, ..
 - reserveren voor een bedrijf in het hotel

PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

De schrijfvaardigheid is geen basisdoelstelling in dit specialisatiejaar. Toch kunnen schrijfactiviteiten aangewend worden als oefenvorm bij het verwerken van woordenschat, structuren en nuttige uitdrukkingen.

(16) en (17)

Eisen in verband met de vormaccuraatheid zijn slechts haalbaar als men werkt met modelteksten. De leerlingen passen oordeelkundig gekozen modellen van zakelijke brieven, fax- en andere berichten aan. Ze verkennen de inhoud van de modellen en worden gevoelig voor de structuur en de zakelijke stijl (zie **2.1 Leesvaardigheid**).

Ze integreren de uitdrukkingen en zinswendingen van de modellen. Daarvoor zijn "close-oefeningen" een voor de hand liggende oefenvorm.

- *Automatische close*: 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).
- *Gerichte close*: lidwoorden, voornaamwoorden, werkwoorduitgangen worden doelgericht 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 voorbereide 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 vergelijkbare situaties.

2.5 Leerautonomie

LEERPLANDOELSTELLINGEN

18 Inzicht krijgen in het leerproces.

19 Verantwoordelijkheid opnemen.

20 Reflecteren over de eigen werkwijze en de behaalde resultaten.

LEERINHouden

- communicatieve noden
- leerdoelen en leerwegen
- relevantie van leerwegen t.o.v. communicatieve behoeften
- strategieën voor succesvol leren

- Reflectie, inspraak en beslissingsrecht m.b.t.:
 - ° de gegeven taak
 - ° het werkverband
 - ° informatiebronnen en hulpmiddelen
 - ° procedure

- zelfevaluatie

PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Leren met inzicht sorteert meer effect. Leren leren bereidt tevens de leerlingen voor om, buiten de school, zonder leraar verder talen te kunnen (blijven) leren. Om zelfstandig te worden moeten de leerlingen begrijpen hoe leren gebeurt. Ze moeten leren verantwoordelijkheid opnemen. Tenslotte: ze moeten ook de eigen aanpak kunnen bespreken, ervaringen uitwisselen, raadgevingen krijgen en geven.

(18) 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 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 een gestructureerd inzicht in een geschreven of gedrukte tekst? Hoe organiseer ik mijn werk na de school?"

(19) Geleidelijk aan kan men verantwoordelijkheid toekennen aan de leerlingen.

Een voorbeeld

- reflectie, inspraak en beslissingsrecht met betrekking tot de gegeven taak: "Wat wil ik weten? Hoe zou het eindproduct er moeten uitzien: vormvereisten, klemtonen, ... Wat wil ik leren, oefenen, kunnen?"
- reflectie, inspraak en beslissingsrecht over het werkverband: "Met wie wil ik dit doen (alleen, per twee, in groep)? 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 PV- en TV-vakken) ruimte voorzien voor beperkte "vrije" realisaties:
 - de leerlingen kiezen een opdracht in functie van hun individuele mogelijkheden en belangstelling;
 - ze rapporteren in een eigen "dagboek" over hun werkwijze en leerervaringen (verwerkingsduur, moeilijkheden, toegepaste oplossingen, weetjes, reacties ...);
 - ze wisselen ervaringen uit met anderen in verband met de keuze van de opdracht en de realisatie.

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

(20) "Hardopdenkoefeningen", namelijk vertellen wat men aan het doen is of hoe men een probleem denkt aan te pakken, zijn belangrijk. Daarom mag er de nodige tijd aan besteed worden. De leerpsychologie beklemtoont het belang van het verbale stadium in de cognitieve ontwikkeling. De leerlingen raken immers meer bewust van wat ze doen en van de manier waarop zij het doen.

Zij moeten aangemoedigd worden om "over de muur te kijken": zo leren ze uit de ervaring van anderen: hoe leggen anderen (medeleerlingen, ervaren taalgebruikers) het aan boord, wat vinden zij efficiënt? Welke strategieën worden toegepast bij het leren van andere vreemde talen?

Vooraleer ze een werk indienen, kan overwogen worden hen het ontwerp samen te laten verbeteren of voorstellen tot verbetering te laten bespreken.

Zelfevaluatie is een krachtig hulpmiddel om de inzet, maar ook het leerproces en het uiteindelijke resultaat te verbeteren. De leerling evalueert (enkele) aspecten van zijn prestatie aan de hand van vooraf bepaalde criteria of van een afgesproken beoordelingsschema.

Een voorbeeld

Voor een huistaak (algemeen):

- zorg en algemeen uitzicht;
- zin voor nauwkeurigheid (werd, in geval van twijfel, een woordenboek geraadpleegd, een grammatica?);
- nauwkeurigheid van de verbetering van de vorige taak enz.

Voor een spreekoefening:

- adequaatheid van de voorbereiding: het verzamelen en ordenen van gegevens; werd er geformuleerd met eigen woorden of heeft men een geschreven voorbereiding gememoriseerd?
- duidelijke formulering van de boodschap (dit kan geëvalueerd worden door een opname kritisch te beluisteren): doeltreffendheid van de boodschap, orde en volledigheid van de informatie, gepast woordgebruik, gepast/overdreven gebruik van compensatie- en ontwijkingsstrategieën;
- ...

Voor een brief

- inhoud: duidelijke formulering van de boodschap, orde van het betoog, volledigheid van de informatie;
- stijkenmerken: bondigheid, variatie in het woordgebruik (geen storende herhalingen);
- ...

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

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



Leerplannen van het VVKSO zijn het werk van leerplancommissies, waarin begeleiders, leraren en eventueel externe deskundigen samenwerken.

Op het voorliggende leerplan kan u als leraar ook reageren en uw opmerkingen, zowel positief als negatief, aan de leerplancommissie meedelen via e-mail (leerplannen@vvkso.vsko.be) of per brief (Dienst Leerplannen VVKSO, Guimardstraat 1, 1040 Brussel).

Vergeet niet te vermelden over welk leerplan u schrijft: vak, studierichting, graad, licapnummer.

Langs dezelfde weg kan u zich ook aanmelden om lid te worden van een leerplancommissie.

In beide gevallen zal de Dienst Leerplannen zo snel mogelijk op uw schrijven reageren.

3 Evalueren

3.1 Evalueren zoals men geoefend heeft

Bij het evalueren van de communicatieve vaardigheden moeten de vier vaardigheidsdomeinen (lezen, luisteren, spreken en schrijven) aan bod komen. Bij de cijferverdeling houdt men rekening met de onderlinge belangrijkheid van deze vaardigheden zowel als met de aandacht die er tijdens de voorbije periode aan besteed werd. Aanvaardbare verhoudingen zijn bijvoorbeeld:

- gespreksvaardigheid: tussen 30 en 40 %;
- luistervaardigheid: tussen 10 en 20 %;
- leesvaardigheid: tussen 35 en 45 %;
- schrijfvaardigheid: tussen 5 en 15 %.

Men evalueert uiteraard met geëigende middelen.

3.1.1 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 spreekduur 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*).

3.1.2 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 gedetailleerde tekstbegrip. Ook de andere leerplandoelstellingen moeten regelmatig aan de orde komen (zie **2.1 Leesvaardigheid**). Toetsvormen als "vrai-faux-vragen", meerkeuzevragen of "close-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 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.

3.1.3 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 **2.4 Schrijfvaardigheid**).

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

3.1.4 Gebruik van hulpmiddelen

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

3.2 Gespreide evaluatie

Evaluatie betekent meer dan alleen maar cijfers op een rapport. Het is een belangrijk onderdeel van het leerproces. Evaluatie laat toe na te gaan of en in welke mate de doelstellingen werden bereikt en wat nog moet gemedieerd worden. Voor de leerlingen betekent evaluatie hoofdzakelijk waardering van de gepresteerde inspanningen: het is een sterk 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.

4 Minimale materiële vereisten

Onder 'minimale' vereisten verstaat men wat normaal voor **elke** moderne-vreemdetaalles (F/E/D) beschikbaar moet zijn.

- Een cassette recorder van aangepaste kwaliteit voor klasgebruik: goede klankkwaliteit en met teller
- Een cd-speler van aangepaste kwaliteit voor klasgebruik: goede klankkwaliteit en met trackaanduiding
- Een videorecorder met beeldscherm
- De cassettes, cd's en videobanden die horen bij de gebruikte leermiddelen, in voldoende aantallen
- Een overheadprojector met projectievlak
- Een wandbord of andere mogelijkheid tot affichering in elk lokaal waar regelmatig taallessen gegeven worden
- Verklarende en/of vertaalwoordenboeken, aangepast aan het taalniveau van de leerlingen en in voldoende aantal
- Verplaatsbaar meubilair voor flexibele opstelling

En bovendien, specifiek voor dit leerplan Frans:

- grammatica's of grammaticale compendia;
- leesmateriaal
- aanvullend luistermateriaal;
- naslagwerken, inclusief cd-rom;
- vlotte toegang tot pc-klassen;
- een Internetaansluiting;
- algemene software en software bij leermiddelen.

5 Bibliografie

- **AMAND, J., CLIJSTERS, W.**, Le téléphone. Ici Intercom sa, Antwerpen, Plantyn, 1993.
- **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.
- **BIMMEL, P.**, Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen, In levende Talen, september 1992, blz. 297-304.
- **BOLTON, S.**, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Paris, Didier, 1987.
- **CALVET, L.-J.**, Les sigles, Paris, PUF (Coll. Que sais-je?), 1980.
- **DAVIS, RINVOLUCRI, M.**, Dictation. New Methodes, new possibilities, Cambridge University Press, 1988.
Benadering van het dictee als een onderbouw van de schrijfvaardigheid.
- **DIJK, F.G.M. van**, Luistervaardigheid, In KPC, Werkgroep MVT (Moderne Vreemde Talen), Nieuwsbrief MEAQ, nr. 24 (februari 1990). KPC, 's-Hertogenbosch.
- **FAYET, M., NISHIMATA, A.**, Savoir rédiger le courrier d'entreprise, Paris, Editions d'organisation, 1987/2.
- **GRELLET, F.**, Developing reading skills, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- **MALANDAIN, J.-L.**, 60 voix ... 60 exercices., Paris, Hachette.
Gesprekken over het dagelijks leven. Met audiocassettes.
- **MUNSTERS, W., GEURTS, A., FIJMA, P.**, Vocabulaire commercial et économique (2 vol.), Groningen, Wolters-Noordhoff, 1988.
- **ROME-DE WEER, C.**, Ecrire des lettres commerciales (2 vol.), Deurne, MIM, 1988/5.
- **TELEAC**, Frans voor bedrijf en beroep, Utrecht, Stichting Teleac, 1992.
Geïntegreerde methode. Mondelinge zowel als schriftelijke taalbeheersing, ook via de telefoon en telefax. Bestaat uit een cursusboek, geluidscassettes, een videoband, correspondentiesoftware (bouwsteencorrespondentie).
- **TEULON, F.**, Vocabulaire économique, Paris, PUF (Coll. Que sais-je? nr. 2624), 1991. Handig (en niet duur) lexicon met basisterminologie.

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.

- BIN Belgisch Instituut voor Normalisatie - Institut Belge de Normalisation (IBN) - Brabançonnellaan, 29 - 1040 Brussel. Tél.: (02)734 92 05.
- 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.: (09)225 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. Tél.: (02)217 41 90.
- Médiathèque de la Communauté Française de Belgique, asbl.
- 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). Tél.: 0031/53/840 840.
- SNCF, Service des relations publiques. 88, rue Saint-Lazare, 75436 Paris Cedex 09. Tél.: (1)42 85 60 00.
- Werkgroep "Taal in TSO en BSO". KULeuven, Permanente Vorming, Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs (Vliebergh-Senciecentrum: afdeling Moderne Talen).