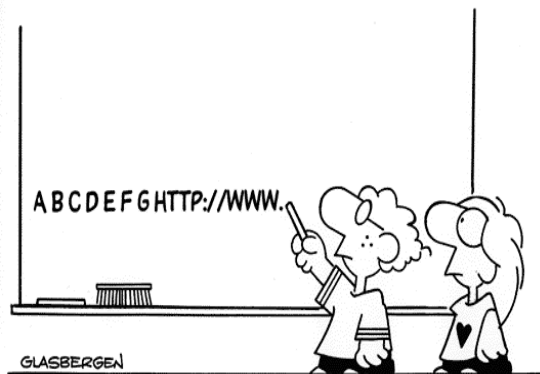


**Universitaire Instelling Antwerpen**  
FACULTEIT POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN  
Departement communicatiewetenschappen  
Academiejaar 2004-2005

**Het trainen van communicatieve vaardigheden op alternatieve wijze**

Evaluatieonderzoek voor het taalonderricht Frans

Copyright 1996 Randy Glasbergen. www.glasbergen.com



Eindpaper voorgelegd met het oog op het behalen van het diploma GAS  
Communicatiewetenschappen

Inge LAUWERS

Promotor: P. Van Petegem

# Inhoudstafel

<b>Voorwoord</b>	3
<b>Inleiding</b>	4
<b>Theoretisch gedeelte</b>	
1. Het belang van communicatieve vaardigheden	6
1.1. De begrippen 'kennis' en 'vaardigheden'	6
1.2. De verhouding kennis – vaardigheden	7
1.3. De motivatie van het vreemde talenonderwijs	8
<i>Mindmap 1</i>	
2. Begeleid Zelfstandig Leren	9
2.1. Een beknopte weergave van wat verstaan wordt onder BZL	10
2.2. De verschillende componenten	10
2.3. Op weg naar meer actief en zelfstandig leren	12
2.4. De leerkracht als 'leider' op weg naar 'begeleider'	12
<i>Mindmap 2</i>	
3. Spelenderwijs leren	14
3.1. De verschillende spelvormen	14
3.2. De rol van de leerkracht	16
<i>Mindmap 3</i>	
4. Het medium ICT en het gebruik van internet	17
4.1. ICT en internet volgens het leerplan Frans	17
4.2. Enkele voorbeeldsites voor het trainen van Franse communicatieve vaardigheden	19
<i>Mindmap 4</i>	
<b>Praktisch gedeelte</b>	
5. Een evaluatieonderzoek voor het taalonderricht Frans	20
5.1. De onderzoeksvragen	20
5.2. De methodologie	21
5.3. De verwerking van de resultaten	22

5.3.1. <i>De verhouding kennis en vaardigheden</i>	22
<i>Grafiek 1: Tijdsbesteding aan kennis en vaardigheden uitgedrukt in percent</i>	
5.3.2. <i>De evolutie van kennis en vaardigheden op één jaar</i>	24
<i>Grafiek 2: Beginsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkracht</i>	
<i>Grafiek 3: Beginsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkracht</i>	
<i>Grafiek 4: Eindsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkracht</i>	
<i>Grafiek 5: Eindsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkracht</i>	
5.3.3. <i>De gebruikte werkvormen</i>	26
<i>Grafiek 6: Het gebruik van instructievormen</i>	
<i>Grafiek 7: Het gebruik van interactievormen</i>	
<i>Grafiek 8: Het gebruik van samenwerkingsvormen</i>	
<i>Grafiek 9: Samenvatting van de ondervraagde werkvormen</i>	
5.3.4. <i>De integratie van ICT</i>	29
5.3.5. <i>Het gebruik van BZL</i>	29
5.3.6. <i>De studiewijzer en het openleerpakket</i>	30
<i>Grafiek 10: Beoordeling studiewijzer</i>	
<i>Grafiek 11: Beoordeling openleerpakket</i>	
5.3.7. <i>Besluit</i>	33
<b>Algemeen besluit</b>	36
<b>Bibliografie</b>	37
<b>Bijlage</b>	

## Voorwoord

Als leerkracht taal in het secundair onderwijs vind ik het vaak ontmoedigend dat leerlingen van het zesde middelbaar, na acht jaar Frans 'genoten' te hebben, nog altijd moeilijkheden ondervinden zich in deze taal uit te drukken. Vandaar mijn interesse om communicatieve vaardigheden op een andere manier te onderwijzen in de hoop op termijn meer rendement te bekomen.

Ook als docente in de G.P.B.-opleiding, waar een getuigschrift van pedagogische bekwaamheid behaald kan worden, promoot ik mijn cursisten hun leerlingen zo enthousiast en energiek mogelijk te benaderen omdat ik ervan overtuigd ben dat de leerstof op deze manier het best opgenomen wordt.

Met deze eindpaper wil ik me verdiepen in het trainen van communicatieve vaardigheden zodat ik de verworven kennis kan integreren in mijn lessen Frans en mijn ervaringen kan delen met mijn cursisten in hun opleiding tot leerkracht.

Copyright 1997 Randy Glasbergen. www.glasbergen.com



**"I forgot to make a back-up copy of my brain,  
so everything I learned last semester was lost."**

## Inleiding

Als we vandaag de dag iets lekker willen klaarmaken maar we weten niet precies hoe hieraan te beginnen, hebben we maar een kookboek open te slaan en alles staat netjes genoteerd. Toch kunnen we vaak één gerecht wel op 101 manieren klaarmaken en zijn ook de kookboeken het niet eens over een unanieme bereidingswijze.

Zo is het precies hetzelfde als we lesgeven. Willen we vaardigheden trainen in het talenonderwijs kunnen we blindelings volgen wat een bepaald boek ons voorschotelt of proberen zelf creatief op zoek te gaan. Verschillende handboeken kunnen een zelfde onderwerp aanbieden maar het vanuit een andere invalshoek benaderen. Het is aan de leerkracht te achterhalen welk handboek het best past bij zijn onderwijsvisie. Bovendien kan door toevoeging van zijn eigen creativiteit opnieuw iets nieuws en eerder persoonlijks ontstaan.

Toch is het slagen of mislukken van een les niet enkel afhankelijk van een lesvoorbereiding of de persoonlijkheid van een leerkracht. Een aantal externe factoren zoals het aantal leerlingen, de grootte van de lokalen, de aanwezigheid van het didactisch materiaal, ... kunnen een immense invloed uitoefenen op het lesgebeuren zodat een leerkracht niet anders kan dan hiermee (proberen) rekening te houden.

De bedoeling van dit werk is te onderzoeken hoe leerkrachten op dit moment het trainen van communicatieve vaardigheden in hun klas ervaren en de redenen van hun (on)tevredenheid te achterhalen. In de mate van het mogelijke worden andere wendingen aangegeven die leerkrachten misschien later kunnen aanzetten tot een andere werkwijze of visie.

Aan diezelfde groep leerkrachten wordt ook een uitgewerkt lessenpakket onder de vorm van Begeleid Zelfstandig Leren aangeboden. In de vragenlijst die daarop volgt, kunnen zij hun appreciatie, de voor- en nadelen van BZL bij het trainen van vaardigheden, ... weergeven.

In het theoretische gedeelte worden de minder evidente items toegelicht die in het praktisch gedeelte aan bod komen.

Om alles zo overzichtelijk mogelijk te houden, wordt u tussen de verschillende hoofdstukken door mindmaps en leeswijzers aangeboden waarop telkens de grote hoofdlijnen terug te vinden zijn.

Theoretisch gedeelte

De bedoeling van dit werk is stil te staan bij het trainen van vaardigheden op een efficiënte manier. Daarom eerst een korte inleiding wat deze vaardigheden precies inhouden en waarom het zo belangrijk is ze te integreren in het talenonderwijs.

## 1. Het belang van communicatieve vaardigheden

IN DIT HOOFDSTUK LEES JE MEER OVER:

- het verschil tussen kennis en vaardigheden
- het belang van communicatieve vaardigheden volgens het leerplan Frans
- verhouding kennis – vaardigheden in de praktijk en de evaluatiecijfers
- stimulans om een vreemde taal aan te leren met de nadruk op communicatieve vaardigheden
- bruikbaarheid van een vreemde taal gericht op de toekomst

### 1.1. De begrippen 'kennis' en 'vaardigheden'



In elk leerplan van eender welke taalrichting wordt een onderscheid gemaakt tussen vaardigheden en kennis. In deze paper wordt er echter enkel gesproken over het vreemde talenonderwijs Frans en zal bijgevolg alleen vanuit het leerplan Frans, zowel ASO als TSO/KSO, geredeneerd worden.

Onder *kennis* verstaat men enerzijds de kenniselementen, inzichten en vaardigheden binnen de culturele component en anderzijds de kenniselementen, inzichten en vaardigheden binnen de taalkundige component zoals lexicon, morfo-syntaxis en fonetiek. (VVKSO, 2002: 6)

De *vaardigheden*, ook wel communicatieve component genoemd, worden opgesplitst in receptieve en productieve vaardigheden waarbij men luisteren en lezen als receptief beschouwd en schrijven en spreken als productief. (VVKSO, 2002: 14) Bij het spreken zelf wordt nog eens een onderscheid gemaakt tussen gespreks- en spreekvaardigheid. Gespreksvaardigheid is eerder een interactieve vaardigheid waarbij twee of meerdere sprekers in dialoog treden terwijl bij de spreekvaardigheid maar duidelijk één spreker op de voorgrond treedt. (VVKSO, 2002: 18) Normalerweise is het de taak van de leerkracht ervoor te zorgen dat deze twee onderdelen niet elk op zich bestaan maar integendeel ze op elkaar worden afgestemd om tot een zo optimaal mogelijk talenonderwijs te komen.

## **1.2 De verhouding kennis – vaardigheden**

Het leerplan benadrukt meerdere keren dat “communicatieve vaardigheden centraal staan.” (VVKSO, 2002: 6,9) en dat “het taalkundig component geen autonoom bestaan leidt maar ten dienste staat van de communicatieve doelstellingen.” (VVKSO, 2002: 6,16) Het is volgens de leerplancommissie noodzakelijk dat “Taalkundige elementen worden aangebracht en uitgediept op functionele basis. Dit betekent dat leerlingen enkel woordenschat en morfo-syntactische elementen integreren die noodzakelijk zijn om de communicatieve doelstellingen te bereiken.” (VVKSO, 2002: 11)

Bovendien staat er letterlijk in het hoofdstuk ‘verhouding kennis-vaardigheden’ dat “het voorafgaan van de ‘communicatieve vaardigheden’ op de ‘kennis’ ook herkenbaar moet zijn in de evaluatiecijfers. Tenminste 60 % voor de communicatieve

vaardigheden en maximaal 40% voor kennis.” (VVKSO, 2002: 84) Belangrijk om weten is wel dat elk van de vier vaardigheidsvelden hun eigen, apart aandeel in de totaalscore hebben waarvoor richtlijnen staan weergegeven in het leerplan.

Ook in Nederland wordt in het vreemde talenonderwijs de mondelinge en schriftelijke communicatie als hoofddoel aangegeven en wordt er zelfs weinig over kennis gesproken. Als nevendoelelen hebben zij het eerder over de kennis van land en volk en het begrip van denkwijzen en leefgewoonten van mensen uit andere landen. (Van der Voort & Mol, 1989: 13-14) Het is vanaf 1968, met de invoering van de Mammoetwet, dat er een verschuiving heeft plaats gevonden. Het onderwijs was niet langer gericht op het aanbrengen van kennis van het taalsysteem, het aanleren van grammaticale structuren en woordenschat maar stelde zich ten dienste van de vier vaardigheden namelijk lezen, luisteren, spreken en schrijven. Met andere woorden niet kennis van het taalsysteem maar het gebruik van de vreemde taal staat centraal. Doelstellingen dienen gekozen te worden met het zicht op een communicatieve benadering. (Staatsen, 1998: 21)

Het trainen van communicatieve vaardigheden gaat natuurlijk verder dan het respecteren van de verhouding kennis –vaardigheden alleen. De taak van leerkrachten bestaat eveneens uit het positief stimuleren van leerlingen bij het aanleren van een vreemde taal.

### **1.3. De motivatie van het vreemde talenonderwijs**

Het is noodzakelijk leerlingen te motiveren een vreemde taal te leren door hen een specifiek doel aan te bieden. Het is best dat leerkrachten tijdens hun lessen zoveel mogelijk authentiek materiaal gebruiken zodat de bruikbaarheid in de latere praktijk klaarblijkelijk naar voor komt. (Van der Voort & Mol, 1989: 43) Leerkrachten moeten met andere woorden hun lessen zo uitwerken dat de praktische bruikbaarheid van de vreemde taal in het latere leven reeds duidelijk naar voor komt.

Ook het leerplan benadrukt dat het trainen van communicatieve vaardigheden vooral moet gebeuren aan de hand van authentiek materiaal en dit met het oog op de praktische vorming na het secundair onderwijs.

Hiermee kunnen zowel de verdere studiedoelinden, de professionele carrière van de leerlingen als de bruikbaarheid in hun vrije tijd bedoeld worden. (VVKSO, 2002: 8,9)

Een communicatieve aanpak veronderstelt een bepaalde rol van de leerkracht in het leerproces. Hij is niet meer in eerste instantie een overdrager van kennis maar plant allerlei activiteiten in de klas gebruik makend van verschillende werkvormen waarbij telkens zowel leerkracht als leerling de vreemde taal zoveel mogelijk gebruiken als communicatiemiddel. Het is het actief en zelfstandig leren van de leerlingen dat uitermate gestimuleerd dient te worden. (Staatsen, 1998: 22) In het volgende hoofdstuk wordt dieper ingegaan op Begeleid Zelfstandig Leren, een onderwijsvisie waar de nadruk vooral op het (zelfstandig) leerproces van de leerling wordt gelegd en waarbij de leerkracht als begeleider optreedt.

## **2. Begeleid Zelfstandig Leren**

IN DIT HOOFDSTUK LEES JE MEER OVER:

- het begrip Begeleid Zelfstandig Leren
- het doel van een openleerpakket
- het belang van een studiewijzer
- de verschillende componenten van een studiewijzer met verwijzing naar een praktijkvoorbeeld
- verschillende onderwijsvormen die leiden tot actief en zelfstandig leren
- de leerkracht als 'leider' op weg naar 'begeleider'

Het idee om leerlingen zelfstandig leerstof te laten verwerken en de rol van de leerkracht te beperken tot hoofdzakelijk begeleider bestaat al geruime tijd. Toch krijgt de onderwijsmethode onder de benaming Begeleid Zelfstandig Leren, afgekort BZL, de laatste tijd meer aandacht en aanhang.

We beperken ons hier tot het geven van enkele belangrijke kenmerken van BZL waar dieper wordt ingegaan op het gebruik van een studiewijzer.

### **2.1. Een beknopte weergave van wat verstaan wordt onder BZL**

Zoals de benaming het zelf zegt, gaan leerlingen zelfstandig leren en worden ze hierbij geholpen door een begeleider-leerkracht.

Bij deze onderwijsvisie is het belangrijk dat niet de leerkracht maar de leerling centraal staat. De nadruk wordt dus gelegd op diegene die de materie moet verwerken in plaats van op de leerstof zelf. De leerkracht heeft enkel als taak leerlingen te sturen en bij te staan in hun leerproces. Aan de hand van een

openleerpakket (OLP), dat het de leerlingen mogelijk maakt op eigen tempo die leerstof door te nemen waaraan ze op dat moment van het leerproces behoefte hebben, staat de leerkracht zijn leerlingen bij. Een studiewijzer geeft de organisatorische en strategische planning weer en zou hen moeten aanzetten tot meer zelfstandig leren. (Donche en Van Petegem, 2001: 20,32,72) Zowel het OLP als de studiewijzer komt later in dit werk uitvoeriger aan bod.

## **2.2. De verschillende componenten**

Race ontwierp een vierdelig onderwijsconcept dat volledig ten dienste staat van BZL. Hij vertrekt vanuit motivatie (het willen) die we moeten loskrijgen bij leerlingen en koppelt daaraan het uitvoeren (doen). Later komt dan het verwerkingsproces (verteren) en tenslotte de feedback (terugkoppeling) waaruit elke leerling zijn lessen moet trekken. (Donche en Van Petegem, 2001:22)

We werkten een openleerpakket BZL (bijlage1) uit voor de leerlingen derde graad T.S.O. in de hoop ze meer te kunnen motiveren en zelfstandigheid bij te brengen met het zicht op verdere studies volgens schooljaar. Aan de hand hiervan zullen enkele belangrijke componenten van BZL nader verklaard worden.

Zoals eerder vermeld biedt het OLP de mogelijkheid aan leerlingen op eigen tempo die leerstofdelen door te nemen waaraan zij op een bepaald ogenblik in hun leerproces behoefte aan hebben (Donche, 2002: 20) al spreken we hier dan al eerder over een geëvolueerde vorm van BZL. In het OLP, gegeven in de derde graad TSO/KSO (bijlage1), werden de verschillende lesonderwerpen nog duidelijk afgebakend. Leerlingen konden niet zomaar aan eender welk leerstofonderdeel beginnen omdat duidelijk werd aangegeven wanneer wat verwerkt diende te worden. In het OLP wordt geopteerd telkens bij aanbreng van een nieuwe leerinhoud gedetailleerd doelen te formuleren zodat leerlingen uitdrukkelijk weten wat van hen verwacht wordt.

Vervolgens begint het OLP met een studiewijzer. Het gaat om een document dat leerlingen strategische en organisatorisch een houvast biedt tijdens het proces van BZL. Het is met andere woorden een contract tussen leerkracht en leerling waarin beschreven staat welke taken uitgevoerd dienen te worden, hoeveel tijd ze hiervoor hebben, hoe ze geëvalueerd worden,... (Van Petegem & e.a., 2004: 32)

Aan de hand van het voorbeeld in bijlage1 worden de verschillende componenten van een studiewijzer toegelicht. In deze studiewijzer wordt eerst de vermelding van het vak, de leerkracht en klas aangegeven en probeert de leerkracht met een citaat de leerlingen te motiveren. Nadien wordt er zeer beknopt weergegeven wat er van de leerlingen verwacht wordt en in het algemeen beschreven welke leerinhouden aanbod komen en hoe deze geëvalueerd kunnen worden. De schematische voorstelling van de studiewijzer behandelt echter in detail wat er de opeenvolgende lessen gaat gebeuren. Telkens wordt het uur en datum samen met het lokaal weergegeven in aparte kolommen. Door te kijken naar de samenvatting van de leerinhoud weten de leerlingen welke dag welke leerstof wordt onderwezen, op welke manier en welk lesmateriaal ze moeten meebrengen. Dit staat dan weer vermeld in de kolommen 'werkvorm' en 'te gebruiken materiaal'. Ook geeft de leerkracht van bij het begin weer wanneer een test over een bepaalde leerinhoud plaats vindt. De evaluatie kan op verschillende manieren gebeuren namelijk door de leerkracht zelf, in groep of door de leerling zelf.

De leerstof zelf wordt gekozen in functie van het niveau en de interesses van de leerlingen. Vaak wordt er de mogelijkheid tot keuzes ingelast. In dit voorbeeld van OLP (bijlage1) is de keuze beperkt omdat de leerlingen nog niet erg vertrouwd zijn met BZL. De leerkracht last voor leesvaardigheid de mogelijkheid in tot het kiezen van verschillende 'dossiers de lecture' en voor de ICT-training worden er verschillende titels en onderwerpen aangeboden om zo aan de behoefte van elke leerling te voldoen.

Het is de bedoeling dat leerlingen, door het werken met OLP en studiewijzer, het leerproces zelf meer in handen nemen en meer verantwoordelijk met vrijheid of autonomie omgaan. (Van Petegem & e.a., 2004: 31)

### **2.3. Op weg naar meer actief en zelfstandig leren**

Het stimuleren tot meer actief en zelfstandig leren van leerlingen komt niet vanzelf tot stand. Het is een proces dat in verschillende fasen kan worden doorlopen.

Eerst en vooral is het belangrijk op welke wijze de leerkracht materie overbrengt en welke werkvormen ze daarbij gebruikt.

De klassiekere methode gaat eerder terug op het *uniforme lesgeven*. Hierbij staat de leerkracht centraal en maakt ze hoofdzakelijk gebruik van frontale werkvormen. Het

onderwijsleergesprek en 'zelf werken' kan alleen in de vorm van kleine gesloten opdrachten.

Een stapje verder is het *gevarieerd lesgeven* waarbij de leerkracht gebruik maakt van meer verschillende werkvormen en leermiddelen om het saaie karakter van het frontaal lesgeven te doorbreken.

Bij de derde manier van lesgeven, *intern gedifferentieerd lesgeven*, wordt de nadruk al meer gelegd op het zelf werken en complexere werkvormen die de zelfstandig en zelfredzaamheid van leerlingen bevorderen.

Tenslotte vermelden we het *begeleiden en coachen* door de leerkracht op wat grotere afstand. Het is de bedoeling dat leerlingen nu zelf bepalen op welke manier, hoe en wanneer ze de taken uitvoeren. (Van Looy, 2003: 18-19) Het is hier dat er gebruik wordt gemaakt van een studiewijzer en gesproken kan worden over BZL.

#### **2.4. De leerkracht als 'leider' op weg naar 'begeleider'**

De evolutie van frontaal lesgeven naar het BZL gaat gepaard met een verschuiving in rolverdeling en relatie tussen leerling en leerkracht die ook weer stapsgewijs voorgesteld kan worden.

Ten eerste onderscheiden we het voordoen. De leerkracht verduidelijkt elke stap die moeten worden gezet en vermeldt expliciet in volgorde wat hij denkt en doet.

Ten tweede, geeft de leerkracht in de activerende en begeleidende rol opdrachten gericht op het verwerven en oefenen van basisvaardigheden. De begeleiding gebeurt in eerste instantie op initiatief van de leerkracht maar het is de bedoeling dat in een latere fase de leerling zelf naar feedback vraagt.

In een derde fase legt de leerkracht de verantwoordelijkheid bij de leerling. Hijzelf bepaalt op welke manier hij wil leren, wanneer en in welke mate. (De Boer & e.a., 1996: 34) De rol van de leerkracht verschuift duidelijk van leider naar begeleider.





In het onderwijs bieden leerkrachten vaak slechts de kennisaspecten van een verschijnsel aan, terwijl de gelegenheid voor eigen verwerking en toepassing van die kennis onvoldoende aanwezig is. Op die manier kan een scheiding ontstaan tussen wat op een school is geleerd en wat in de werkelijkheid gekend en gekund moet worden of beleefd wordt. De meest eenvoudige oplossing zou zijn leerlingen in de werkelijke situatie te plaatsen zoals bij het organiseren van stage en excursies. Dit is echter vaak onmogelijk en vandaar dat een vervangende werkelijkheid of vervangende ervaringen door middel van spelvormen (simulaties, rollenspelen, e.d.) een welkome aanvulling zijn. ( Hoogeveen en Winkels, 1996: 288)

### **3. Spelenderwijs leren**

IN DIT HOOFDSTUK LEES JE MEER OVER:

- de verschillende soorten spelvormen
- de rol van de leerkracht bij spelenderwijs leren

Reeds in het eerste hoofdstuk werd het belang aangegeven leerlingen de samenhang te tonen tussen het trainen van communicatieve vaardigheden in de klas en de praktische bruikbaarheid ervan in de toekomst. Door de leerstof aan te brengen aan de hand van spelvormen plaatst de leerkracht de leerlingen in een 'nagebootste' werkelijkheid en is het voor leerlingen makkelijker de bruikbaarheid van communicatieve vaardigheden waar te nemen.

#### **3.1. De verschillende spelvormen**

Hieronder maken we een onderscheid tussen vijf verschillende spelvormen.  
(Hoogeveen & Winkels, 1996: 288,289)

Met *'leerspelen'* wordt een bekende spelvorm, zoals ganzenbord, kwartetspel, ... toegepast, op een bepaalde leerinhoud. Doordat de leerkracht een bekend spel uitkiest waarvan de meeste leerlingen de spelregels al kennen, is het mogelijk bepaalde leerstof op deze manier, spelenderwijs, aan te brengen. Een voorbeeld hiervan is het inoefenen van werkwoordsvormen met de spelregels van rummikub. Vooraf maakt de leerkracht verschillende kaartjes met telkens een persoonlijk voornaamwoord, een stam, een uitgang en de benaming van de tijd. Leerlingen moeten dan om de beurt proberen deze drie kaartjes correct samen te brengen. Diegene die het snelst van zijn kaartjes verlost is, heeft gewonnen. Op deze manier leren ze op ludieke wijze tegelijkertijd denken over de vorming van de werkwoorden als de juiste benamingen geven aan de verschillende tijden. Bovendien worden ze direct gecorrigeerd en bijgestuurd door hun medeleerlingen. Wanneer een fout kaartje op de bank komt te liggen, gaan andere leerlingen hierop reageren. Zij remediëren hun medestudenten door aan te halen wat er niet klopt. Dit komt vaak minder bedreigend over dan dat een leerkracht corrigeert. Toch moet de leerkracht de oefening blijven bijsturen waar nodig. Het kan immers zijn dat de medeleerlingen eveneens onvoldoende kennis bezitten om de nodige feedback te geven.

De *'gestructureerde discussievormen'* waaronder een debat of forum onder verstaan kan worden, eisen een voorgestructureerde opstelling zodat de leerlingen sneller geneigd zijn met elkaar in discussie te gaan. Deze werkvorm is echter niet uiterst geschikt voor grote klassen omdat de mogelijkheid tot participatie redelijk beperkt blijft. Weliswaar kan men andere werkvormen hieraan vastkoppelen zoals bijvoorbeeld het opzoekingswerk dat vooraf kan gebeuren individueel laten uitvoeren en tijdens de discussievormen een publiek integreren die dan bij het forum of debat telkens nieuwe reacties en standpunten naar voor kan brengen waar op hun beurt dan opnieuw over gediscussieerd kan worden.(De Block & Saveyn, 1995: 64 -65)

*'Rollenspelen'* gaan uit van een bepaalde probleemstelling waarrond rollen worden uitgeschreven. Door confrontatie van de verschillende rollen tijdens het spel komt het leerproces op gang.

Bij de *'simulaties'* wordt een vereenvoudiging nagestreefd van een systeem uit de werkelijkheid en een model wordt geconstrueerd. Leerlingen leren op deze manier zelf beslissingen nemen en worden geconfronteerd met bepaalde consequenties van hun beslissingen.

Het simulatiespel heeft met het rollenspel gemeen dat aan de leerlingen een vereenvoudigd model van de werkelijkheid wordt aangeboden. Er wordt echter gespeeld binnen een preciezer omschreven omgeving met beperkende, expliciete spelregels en procedures. (De Block & Saveyn, 1995: 103) 'Stratego', 'Risk' en 'Monopoly' zijn enkele voorbeelden van simulatiespelen.

Tenslotte de *'dramatische werkvormen'* zoals o.a. tableau vivant vloeien voort uit de toneelwereld. Bij het gebruik van deze werkvormen oefenen we vooral op expressie en/of creativiteit.

Door het gebruik van spelvormen heeft de leerkracht de bedoeling leerlingen iets spelenderwijs bij te brengen. Het is niet de leerkracht die de uitleg geeft maar de leerlingen die door het spel te spelen proefondervindelijk het leerproces ondergaan en hierin groeien. De leerlingen spelen en zijn bezig met de vreemde taal terwijl de leerkracht bijstuurt waar nodig.

### **3.2. De rol van de leerkracht**

De bedoeling van spelenderwijs leren is niet enkel leerlingen meer plezier te geven maar heeft vooral als doel een hoger leerrendement te bekomen. Daarom is het eerst en vooral noodzakelijk dat de leerkracht de beginsituatie van de leerlingen grondig nakijkt. Het kan niet dat een spel enerzijds te gemakkelijk is of anderzijds teveel van de leerlingen vraagt. De leerkracht doet het meeste voorbereidingswerk thuis door het spel uit te werken. In de klas treedt hij op als begeleider en stuurt bij waar nodig. Belangrijke aandachtspunten bij deze werkvorm zijn zeker het inschatten van elke klasgroep en de aanbreng en verwerking van het spel.

Het is vaak nodig hetzelfde spel voor iedere groep anders te vertalen rekening houdend met het niveau en de mentaliteit van de leerlingen en de didactische middelen die ter beschikking zijn.

Een spel kan ook niet louter op zich bestaan. Het best wordt het geïntegreerd in een lessenreeks en vormt het een deel van een geheel. Het is de taak van de leerkracht het spel klaar en duidelijk met enkele vuistregels aan te brengen en vooraf al duidelijk te maken aan de leerlingen wat het te bereiken doel is na het spelen van het spel. (Rooyackers 1994: 14-15)

Het aanbieden van authentiek materiaal plaatst leerlingen dicht bij de eigenlijke werkelijkheid en geeft hen zicht op het belang van communicatieve vaardigheden in de latere praktijk. Leerlingen hebben minder het gevoel dat ze leerstof te verwerken krijgen die los staat van de realiteit. De komst van het internet heeft het zoeken van dit authentiek lesmateriaal vergemakkelijkt en biedt voor elke communicatieve vaardigheid tal van uitgewerkte oefeningen en aangepast materiaal.

Het is de bedoeling in dit hoofdstuk te benadrukken dat internet, via het medium ICT, een waardevolle bron van lesmateriaal kan zijn.

#### **4. Het medium ICT en het gebruik van internet**

IN DIT HOOFDSTUK LEES JE MEER OVER:

- de integratie van ICT en het gebruik van internet volgens het leerplan voor de vier vaardigheden
- enkele voorbeelden van sites voor het trainen van communicatieve vaardigheden
- de veranderende rol van de leerkracht

'Er komt een andere generatie leerlingen de school binnen. Opgegroeid met televisie en computer stellen zij andere eisen aan informatieoverdracht.

Hoe kan je als leerkracht met jouw beperkte kennisbestand concurreren met de adembenemende dynamiek van informatievoorziening via de media?' (De Koning, 1998: 2-3)

Deze uitspraak benadrukt de generatiekloof tussen leerlingen en leerkrachten wat de technologische vooruitgang betreft en vindt het de taak van de leerkracht zich aan te passen en de media te gebruiken waar het kan.

Het is aan de leerkrachten zich aanpassen aan de evolutie van de technologie. Zij moeten buiten een pedagogische en didactische vakkundigheid nu ook het medium ICT in hun lessen kunnen gebruiken om lesmateriaal, gevonden op het internet, te kunnen afstemmen op het studieproces van de leerlingen. (Elen & Laga, 2002: 98)

#### **4.1. ICT en internet volgens het leerplan Frans**

Algemeen blijkt uit onderzoek blijkt dat kinderen die met computers werken zich beter concentreren, de motivatie hoger is, de leesvaardigheid verbeterd wordt en het zelfvertrouwen van de leerling toeneemt. (Bronkhorst, 2002: 152) De computer ondersteunt de geziene leerstof en 'ondersteunt een weldoordacht didactisch proces.' (VVKSO, 2002: 17)

Zoals reeds vermeld, biedt internet een waaier van toepassingen op communicatieve vaardigheden aan. Volgens het leerplan zijn we als leerkracht verplicht het gebruik van ICT in onze lessen te integreren en benadrukt het de mogelijkheden van internet bij elke vaardigheid.

Voor de *luistervaardigheid* wordt er verwezen naar 'vrijwel alle radio – en tv-stations die klank – en/of beeldmateriaal aanbieden via internet.' (VVKSO, 2002: 26)

Wat de *leesvaardigheid* betreft, zou internet een 'enorme diversiteit aan tekstmateriaal hebben. Heel wat kranten en tijdschriften hebben een goed uitgebouwde website, die vaak ook een archief bevat waar de bezoeker op onderwerp naar relevant materiaal kan zoeken.' (VVKSO, 2002: 37)

En dat de *schrijfvaardigheid* deze tijd het best ingeoeffend wordt met een tekstverwerker hoeft geen nadere verklaring. Het leerplan brengt eveneens het gebruik van e-mail aan als belangrijke oefening. (VVKSO, 2002: 60)  
 Enkel voor *spreek – en gespreksvaardigheid* geeft het toe nog in de beginfase te vertoeven. (VVKSO 2002: 47)

Ook de rol van de leerkracht bij het inoefenen van vaardigheden aan de hand van materiaal aangeboden op het internet, verandert van leraar naar begeleider. Zijn taak is zich vooral goed voor te bereiden vóór de les terwijl hij tijdens de les enkel optreedt als coach. Het is echter niet de bedoeling dat leerlingen alles zelf uitzoeken. Frequente interactie tussen leerkracht en leerlingen blijft noodzakelijk. (Van Ryssen, 2001: 60)

#### 4.2. Enkele voorbeeldsites voor het trainen van de Franse communicatieve vaardigheden

Dankzij het internet is er zoveel (aangepast), vaak kant en klaar, materiaal beschikbaar voor alle graden en niveaus. Hieronder een lijst met enkel sites verzameld door het VVKSO.: (www.vvkso.be)

##### Sites d'apprentissage autonome.

Compréhension orale	
<a href="http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/index.htm">http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/index.htm</a>	Un ensemble cohérent d'unités didactiques exploitant les possibilités du multimédia et constituées d'activités interactives regroupées autour d'un thème. Les unités sont développées pour plusieurs niveaux d'apprentissage. <b>2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés ASO/TSO</b>
<a href="http://www.bonjourdefrance.com">www.bonjourdefrance.com</a>	Ce site propose 4 niveaux de difficultés de documents. Certains documents peuvent être écoutés et lus en même temps. Une évaluation de la CO est prévue après chaque exercice. Voir dans la grille par niveau de difficulté si le texte peut être écoute (indiqué par un logo Realplayer dans la dernière colonne).

	<b>2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés ASO/TSO</b>
<a href="http://www.rfi.fr/fichiers/langue_francaise">www.rfi.fr/fichiers/langue_francaise</a>	On y trouve des extraits de journaux parlés avec exercices d'écoute. <b>2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degré ASO</b>

### Compréhension écrite

<a href="http://www.bonjourdefrance.com">www.bonjourdefrance.com</a>	Des exercices divers sur des textes à thèmes variés. Niveau débutant et intermédiaire
<a href="#">Site éducatif de la BBC</a>	Des exercices en ligne pour tous les niveaux, des extraits sonores, des liens vers d'autres sites. On reconnaît le professionnalisme de la BBC.
<a href="http://www.lire-francais.com">http://www.lire-francais.com</a>	Des exercices de C.E. sur des articles de presse

## Praktisch gedeelte

Na de theoretische benadering willen we te weten komen hoe leerkrachten het trainen van vaardigheden in de praktijk omzetten. Vandaar het idee twee vragenlijsten op te stellen en deze voor te leggen aan leerkrachten Frans tweede en



derde graad van een welbepaalde school. De uiteindelijke bedoeling is een beter beeld te krijgen op welke manier leerkrachten hun leerlingen communicatieve vaardigheden bijbrengen en of ze tevreden zijn met het verkregen resultaat. Er wordt eveneens een openleerpakket Frans uitgewerkt en ter inzage aangeboden. Aan de hand van een tweede vragenlijst wordt achterhaald in welke mate leerkrachten bekend zijn met deze werkvorm en of zij er al dan niet positief tegenover staan.

## **5. Een evaluatieonderzoek voor het taalonderricht Frans**

### **5.1. De onderzoeksvragen**

De enquête wil onderzoeken hoeveel tijd leerkrachten gedurende een heel schooljaar uiteindelijk besteden aan enerzijds kennis en anderzijds vaardigheden. Hieruit zouden we dan kunnen afleiden of zij zich houden aan de door leerplan voorgeschreven verhouding voor kennis en vaardigheden namelijk veertig en zestig procent.

Verder willen we te weten komen in welke mate leerkrachten erin slagen kennis en vaardigheden bij te brengen en welke werkvormen zij hiervoor gebruiken. Door naar de eindsituatie te vragen, kunnen we zien of de leerkracht zelf vindt geslaagd te zijn in haar opzet.

Tenslotte krijgen zij een OLP Frans aangeboden en wordt gevraagd of zij eerder met deze onderwijsvisie in aanraking zijn gekomen en wat volgens hen de voor- en/of nadelen kunnen zijn.

## 5.2. Methodologie

Er zijn twee vragenlijsten (bijlage 2) opgesteld. De eerste is tot stand gekomen na een grondige literatuurstudie waaruit enkele vragen met bijhorende antwoordcategorieën werden opgesteld en geselecteerd. De onderdelen waar minder literatuur over te vinden was, werden voorgelegd aan inhoudsspecialisten en door hen kritisch becommentarieerd, aangevuld en gecorrigeerd.

De tweede vragenlijst werd opgesteld aan de hand van het uitgewerkte praktijkvoorbeeld (bijlage 1) dat in drie klassen van de derde graad T.S.O. in het Heilig Grafinstituut te Turnhout werd gegeven. De ondervraagden moeten hun oordeel geven over enerzijds de studiewijzer en anderzijds het openleerpakket. Om de werking met BZL te achterhalen werden nog enkele open, iets algemenere vragen gesteld.

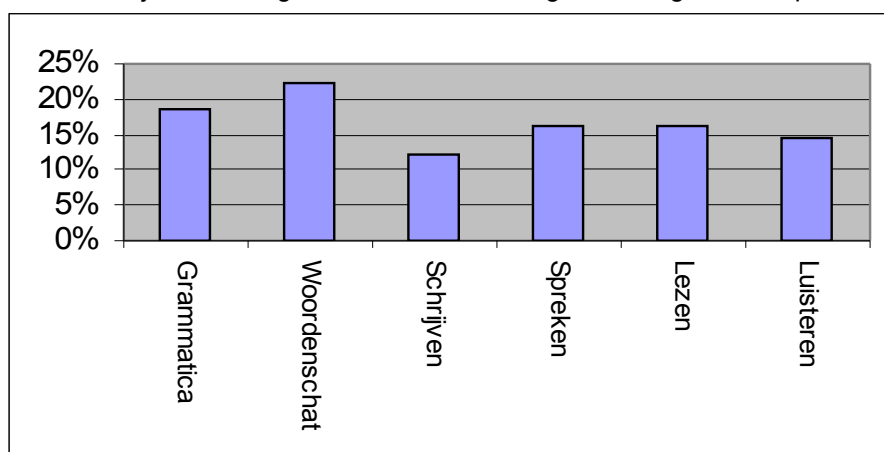
Aan 22 leerkrachten van het Heilig Grafinstituut te Turnhout, die allen het vak Frans onderwijzen in de tweede en/of derde graad, werd gevraagd deze twee vragenlijsten in te vullen. Er werd toegelaten dat wanneer ze niet vertrouwd waren met BZL er observaties konden gebeuren in de drie klassen waarvoor BZL uitgewerkt was.

Slechts 14 van de 22 leerkrachten beantwoordden de enquête. Enkele leerkrachten lieten de algemene, open vragen alsook deze over studiewijzer en openleerpakket onbeantwoord omdat zij van oordeel waren te weinig kennis te hebben over BZL. Nochtans werd de hele praktijkbundel ter inzage bijgevoegd en vele vragen beperkt tot louter een mening geven over deze praktijkbundel. Na een grondig evaluatieonderzoek volgen hieronder de verkregen resultaten. We willen echter nogmaals benadrukken dat het slechts over een beperkte ondervraging gaat van de leerkrachten Frans in één welbepaalde school. Het zou dus fout zijn deze steekproef te veralgemenen en de lijn te trekken naar heel de onderwijssituatie in Vlaanderen.

### 5.3. De verwerking van de resultaten

#### 5.3.1. De verhouding kennis en vaardigheden

Grafiek 1: Tijdsbesteding aan kennis en vaardigheden uitgedrukt in percent.



Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

Als we de verschillende onderdelen met elkaar vergelijken, zien we dat er het meest aandacht wordt besteed aan woordenschat en grammatica. Als we de vaardigheden bekijken komt spreek- en leesvaardigheid het meest aan bod en dan pas de luister- en schrijfvaardigheid.

Negentig procent van de respondenten antwoorden tevreden te zijn met deze opdeling terwijl ze in de volgende vraag wel aangeven minder aandacht te willen besteden aan woordenschat en grammatica en meer aandacht willen vestigen op de verschillende vaardigheden met de nadruk op spreekvaardigheid.

Tachtig procent van de ondervraagden gaan ervan uit dat er eerst een basis moet gelegd worden vooraleer over te gaan tot het trainen van vaardigheden. Zij nemen met andere woorden de kennis als vertrekpunt en wanneer die voldoende gekend is, gaan ze over tot de vaardigheden. Het leerplan schrijft ons echter meerdere malen voor dat kennis ten dienste hoort te staan van de communicatieve vaardigheden en dus enkel aangeboden dient te worden in functie van de vaardigheden.

Ook als men de voorgeschreven verhouding van kennis en vaardigheden bekijkt en deze vergelijkt met bovenstaande grafiek, wordt duidelijk dat de aangegeven 40 percent voor kennis en 60 percent voor vaardigheden niet echt gerespecteerd worden. De meeste aandacht wordt nog besteed aan het geven van grammatica en woordenschat en dan pas lees-, spreek-, luister- en als laatste schrijfvaardigheid. Met andere woorden wordt er nog altijd meer nadruk gelegd op de aanbreng van kennis in plaats van de inoefening van communicatieve vaardigheden.

Om het trainen van vaardigheden naar behoren te kunnen uitvoeren, vermelden de 14 van de 22 leerkrachten tijdsgebrek als de grootste hinderpaal. Het inoefenen van vaardigheden zou zoveel tijd in beslag nemen dat in vergelijking het rendement te beperkt zou zijn. Ook de tijd dat het van de leerkracht om aangepast materiaal uit te werken, schrikt sommigen af.

Een ander nadeel dat aangehaald wordt door enkele leerkrachten bij de spreekvaardigheid, is de grootte van de klassen. Een hele klas tegelijk aan het werk zetten en ook nog eens controleren wordt niet aanzien als evident. Eén iemand voegt er zelfs aan toe dat het bijna onmogelijk is erop toe te zien dat alle leerlingen effectief Frans spreken.

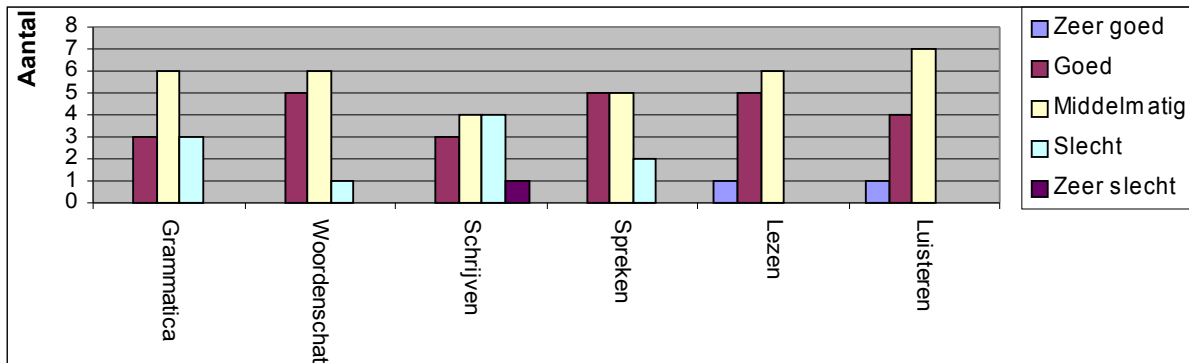
Verschillende ondervraagden vinden dan weer dat het niveau van de leerlingen vaak te laag is om meer de nadruk te leggen op spreekvaardigheid terwijl andere weer van mening zijn dat spreekvaardigheid wel getraind kan worden. Wellicht is deze tegenstelling te verklaren door de verschillende graden die bevroegd zijn en waar leerkrachten actief zijn. De derde graad zou minder moeilijkheden moeten ondervinden bij spreekvaardigheden dan de tweede graad.

Tot slot, geven enkelingen nog aan dat het niet altijd zo gemakkelijk is materiaal te vinden, aangepast aan het niveau of dat aansluit bij een thema, voor het inoefenen van lees- en luistervaardigheid.

Ook hier dient misschien weer een onderscheid gemaakt te worden tussen de tweede en derde graad. Het vinden en gebruik van authentiek materiaal bij leerlingen van de derde graad is iets gemakkelijker aangezien zij al een grotere basis ontwikkeld hebben.

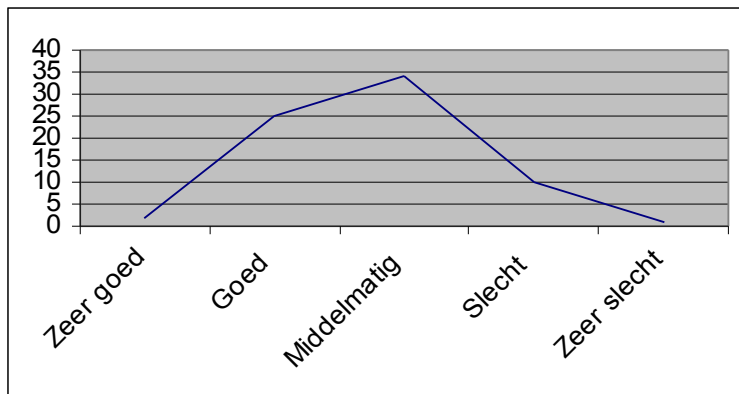
### 5.3.2. De evolutie van kennis en vaardigheden op één jaar

Grafiek 2: Beginsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkracht



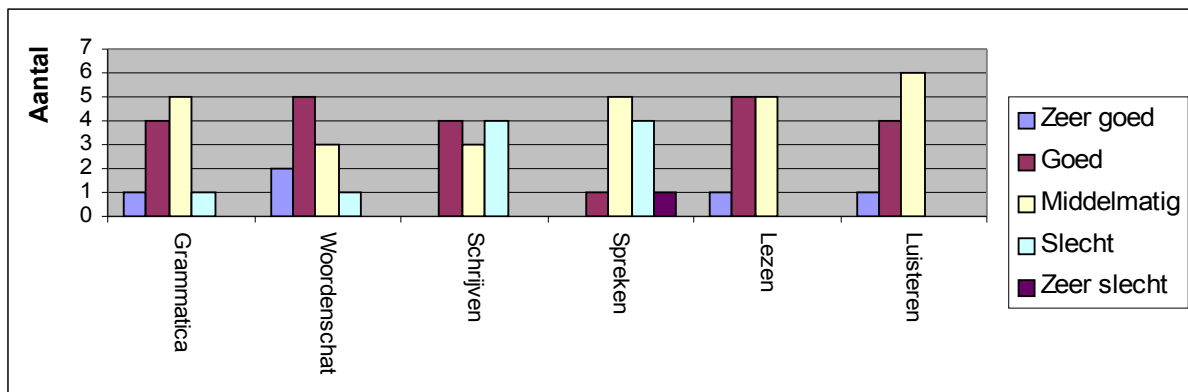
Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

Grafiek 3: Beginsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkracht



Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

Grafiek 4: Eindsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkrachten



Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

Grafiek 5: Eindsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkrachten



Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

De beginsituatie van de leerlingen wordt door de ondervraagden bij alle onderdelen, zowel kennis als vaardigheden, hoofdzakelijk als 'middelmatic' ervaren.

Woordenschat, spreken en lezen echter leunen dicht bij 'goed' aan. Terwijl het kunnen schrijven en grammatica ook vaak 'slecht' scoort.

Diegenen die 'slecht' aanduidden bij woordenschat en grammatica geven als verklaring dat sommige leerlingen niet graag studeren en vaak ook snel vergeten wat ze geleerd hebben. Eén leerkracht voegt er aan toe dat ze weinig gestructureerd leren en wil hiermee zeggen dat ze vaak enkel en alleen leren voor de ondervragingen.

Er wordt bovendien aangegeven dat het slecht schrijven een logisch gevolg is van dat onvoldoende en ongestructureerd studeren. Het gebrek aan woordenschat en het niet toepassen van grammaticale regels uit zich, volgens de respondenten, in problemen met de schrijfvaardigheid.

Wanneer spreken als slechter scoorde, werd dit vooral gezien vanuit de angst die leerlingen hebben om fouten te maken. Soms zelfs geeft de leerkracht toe dat de fout ook bij hen kan liggen door het feit dat spreekvaardigheid soms minder aan bod komt omwille van de grootte van de klassen of het tijdsgebrek waarmee een leerkracht kan kampen.

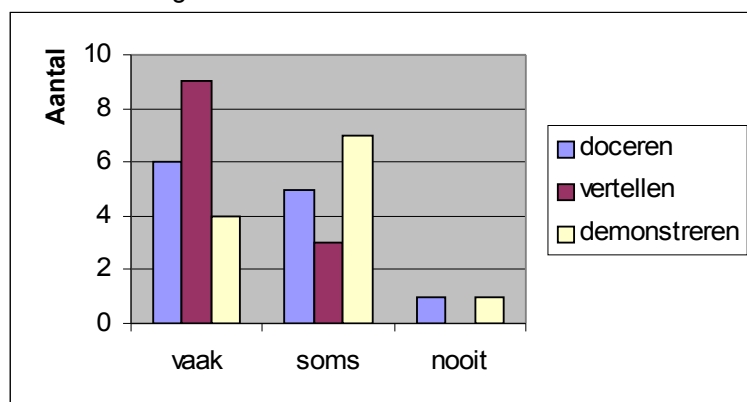
Als we grafiek 3 en grafiek 5 bekijken, namelijk de begin- met de eindsituatie vergelijken, zien we dat er bijna geen evolutie. Toch duiden enkele leerkrachten een 'zeer goed' voor de onderdelen woordenschat en grammatica aan terwijl die in de beginsituatie nergens voorkomt. Nochtans is er geen spectaculaire vooruitgang waar te nemen.

De redenen waarom spreken en schrijven volgens de respondenten slecht blijft, zijn reeds vermeld namelijk te weinig basiskennis van woordenschat en grammatica en de grootte van de klassen waardoor leerlingen sneller zijn afgeleid.

In grafiek 1 zien we dat leerkrachten het meeste tijd stoppen in het aanleren van grammaticale structuren en woordenschat en dat dit, volgens de vergelijking van begin- met eindsituatie, weinig vruchten afwerpt, noch voor de verwerving van kennis noch voor de inoefening van vaardigheden.

### 5.3.3. De gebruikte werkvormen

Grafiek 6: Het gebruik van instructievormen



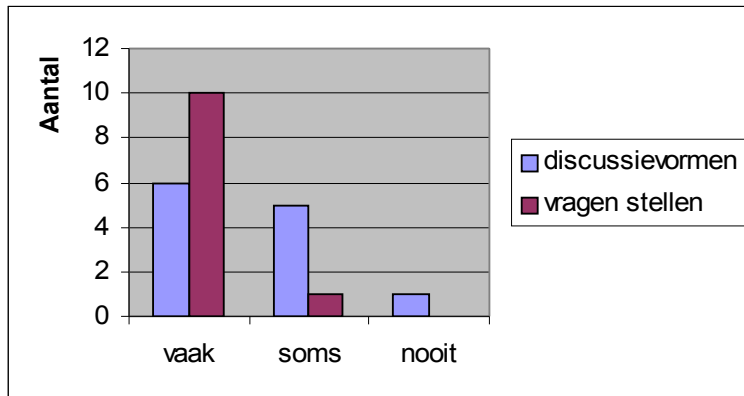
Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

Uit grafiek 6 blijkt dat de instructievormen, vooral vertellen, vaak gebruikt worden. Toch is het doceren bij het invullen van de vragenlijsten aan heel wat kritiek onderhevig.

Het zou volgens zes leerkrachten saai zijn, drie leerkrachten zijn van mening een te laag rendement te bekomen en vijf vinden het niet toepasbaar op zwakkere leerlingen.

Eén respondent merkt op dat demonstreren in de letterlijke zin van het woord moeilijk bruikbaar is in de taalles maar als het ruimer gezien mag worden zoals bijvoorbeeld het zoeken van voorbeelden tijdens de grammaticales deze werkvorm wel kan.

Grafiek 7: Het gebruik van interactievormen



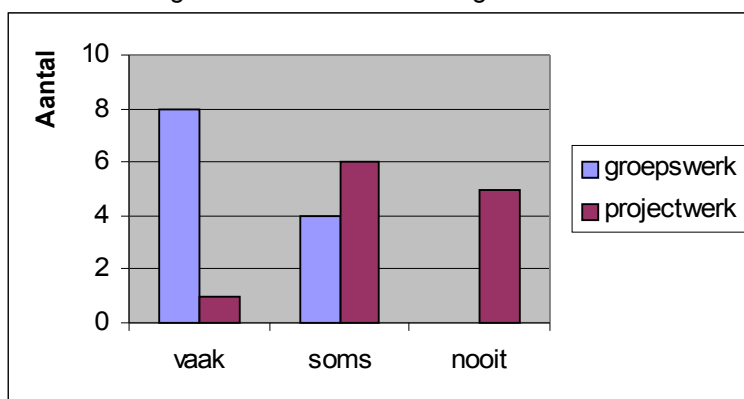
Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

De interactievormen worden nogal veel gebruikt door alle leerkrachten. Toch worden ook hier door de leerkrachten nadelen ondervonden.

Discussievormen worden vooral als moeilijk aanzien omdat de basiskennis van grammatica en woordenschat vaak te beknopt zou zijn opdat de leerlingen met elkaar te discussie zouden kunnen aangaan.

Vragen stellen komt het meest van alle werkvormen voor. Door geen enkele leerkracht wordt een nadeel vermeld.

Grafiek 8: Het gebruik van samenwerkingsvormen



Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

Het groeps werk wordt vaak gebruikt maar om de leerlingen consequent Frans te laten spreken in grote klasgroepen is niet evident en wordt vier maal aangehaald als valkuil. De leerkracht zou te weinig controle hebben op de situatie. Eén andere



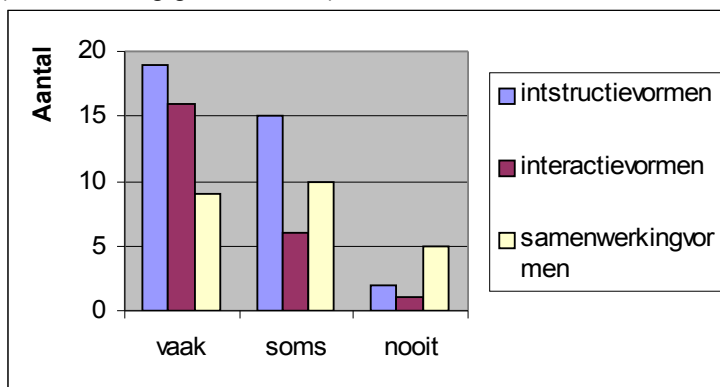
leerkracht vermeldde dat maar een bepaald aantal leerlingen van de groep werken en de rest misbruik van hen maakt.

Projectwerk was de werkvorm waar de meeste reacties opkwamen. Eerst en vooral is er een verschil te merken tussen de tweede en derde graad. De tweede graad wordt nog vaak te jong beschouwd om hun eigen verantwoordelijkheid te nemen en opdrachten tijdig en correct uit te voeren.

Algemeen geldt dan weer dat vijf leerkrachten hun leerlingen niet willen overbelasten. Het is immers vaak zo dat meerdere vakken tegelijk een projectwerk opstarten en leerlingen tussen het bos de bomen niet meer zien. Eén leerkracht organiseert daarom projectwerk maar op kleinschaliger niveau zoals bijvoorbeeld het opstellen van een quiz, vragenspel, ... Nog een andere leerkracht beperkt deze werkvorm tot het maken van 1 project per trimester.

Tenslotte wordt tijdsgebrek als hinderpaal gezien. De uren die aan projectwerk dienen besteed te worden en de verbetering van dit werk door de leerkracht achteraf wegen voor twee leerkrachten niet op tegen het verkregen rendement.

Grafiek 9: Samenvatting van de ondervraagde werkvormen (samenvatting grafiek 7 en 8)



Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

Uit deze grafiek blijkt duidelijk dat instructievormen het meest voorkomen, dan pas de interactievormen en als laatste de samenwerkingsvormen. Al ondervinden leerkrachten nadelen, toch lijken zij niet geneigd van deze werkvormen af te stappen.

#### **5.3.4. De integratie van ICT**

Op de vraag of leerkrachten ICT integreren in hun lessen, antwoorden het overgrote deel van de leerkrachten dit soms te doen. Allemaal geven ze aan het medium ICT meer te willen gebruiken maar dat het tekort aan computers en bijgevolg de overbezetting van de computerlokalen demotiverend werkt. Ze beseffen dat dit een waardevol medium kan zijn maar dat zij door een organisatorische reden beperkt worden in het gebruik.

#### **5.3.5. Het gebruik van BZL**

Het aantal leerkrachten dat reeds met BZL heeft gewerkt is gelijk aan het aantal leerkrachten dat er nog niet mee heeft gewerkt.

Diegenen die het integreerde in hun lessen waren van mening dat leerlingen op een volwassen manier gestimuleerd worden zelfstandig te werken. De respondenten gaven aan dat door de variatie van zowel werkvormen als lesonderwerpen leerlingen gemotiveerder zijn en het rendement op termijn hoger ligt. Terwijl drie leerkrachten met dit laatste niet akkoord gingen en oordeelden dat BZL veel voorbereiding vraagt van de leerkracht en het verkregen resultaat niet (altijd) evenredig is. Het feit dat differentiatie binnen één groep makkelijker wordt, werd telkens als voordeel vermeld.

De redenen die aangehaald worden, om niet te werken met BZL, duiden vaak op de onbekendheid en het niet vertrouwd zijn met het onderwijsconcept. Twee leerkrachten halen aan dat leerlingen dit maar leuk vinden voor een tijdje want als zij hen individueel op zelfstandige basis oefeningen laten maken en nadien een correctiesleutel geven, vragen zij telkens om dit klassikaal te verwerken en te verbeteren. Bovendien zou het niveau van de leerlingen te zwak zijn om BZL te

kunnen gebruiken. Uit deze uitspraak blijkt wel de eigenlijke werking en bedoeling van BZL bij hen nog onbekend is.

Tenslotte willen we nog toevoegen dat acht leerkrachten BZL telkens een werkvorm noemen en het niet zien als een welomlijnde onderwijsvisie. Het is dan ook niet verbazend dat drie respondenten aangeven BZL afwisselend te willen gebruiken met andere klassieke werkvormen.

### ***5.3.6. De studiewijzer en het openleerpakket***

Vooraleer de resultaten te bespreken is het nodig te vermelden dat niet elke leerkracht dit deel heeft ingevuld. Sommigen voelden zich niet 'bekwaam' genoeg een oordeel te vellen over de gemaakte praktijkbundel. Het is dus aan te raden deze resultaten te lezen met een zekere voorzichtigheid.



De resultaten van de bevraging van de studiewijzer waren goed. Geen enkele leerkracht duidde 'zwak' aan en, met uitzondering voor de hoeveelheid leerstof in vergelijking met de tijdsduur, antwoordde de leerkrachten evenredig 'goed' en 'zeer goed'. Wat de tijdsduur betreft, gaf één leerkracht aan een reserveblok in te lassen voor de afwerking van oefeningen. Verder vermeldde een andere leerkracht dat groepsevaluatie haar moeilijk leek.

De doelstellingen geformuleerd in het openleerpakket, het gebruikte materiaal, de moeilijkheidsgraad, afwisseling vaardigheden en kennis en de keuze tussen de verschillende onderwerpen scoort ongeveer evenveel 'goed' als 'zeer goed'. De integratie van de oefeningen, de aantrekkelijkheid van de bundel en de bruikbaarheid van het openleerpakket wordt eerder 'goed' als 'zeer goed' beschouwd. In welke mate leerkrachten onder de integratie van oefeningen het inoefenen van grammatica en woordenschat verstaan, is niet duidelijk. Nochtans staat in de titel vermeld dat de bundel de nadruk legt op het trainen van vaardigheden en niet van kennis. Eén zelfde leerkracht duidde drie maal 'zwak' aan bij de moeilijkheidsgraad, de keuze uit de verschillende onderwerpen en de bruikbaarheid van het openleerpakket. Deze ondervraagde is namelijk van oordeel dat er te weinig teksten met diepgang in verwerkt zitten maar geeft tegelijkertijd aan dat ze wel geen lesgeeft in de derde graad T.S.O. Deze leerkracht zal later ook de bedenking maken waarom niet heel de studiewijzer in het Frans wordt gegeven.

In het algemeen zijn de meesten er mee akkoord dat leerlingen door het gebruik van een studiewijzer duidelijk weten wat van hen verwacht wordt. Toch zal de leerkracht best telkens overlopen wat er schriftelijk staat geschreven want vaak lezen zij niet wat er staat. Eén ondervraagde wijst wel op het gevaar voor verschillende interpretaties van leerkracht en leerlingen. Een andere leerkracht trekt dan weer de zelfevaluatie bij het onderwerp 'Fait Divers' in twijfel.

Wat de onderwijsmethode BZL betreft, werden tal van voordelen opgesomd. Het zou minder schools zijn, motiverender werken, zelfstandigheid stimuleren, voorbereiden op verder studies en beroepsleven en differentiatie en variatie vergemakkelijken. De individuele begeleiding en het kunnen werken op eigen tempo zou bovendien resulteren in een betere verwerking van de leerstof.

Als eerder negatief werd de kans op babbelen aangehaald wanneer leerlingen te vroeg klaar zijn. Door twee leerkrachten wordt bovendien vermeld dat zwakkere leerlingen klassieke methoden verkiezen boven BZL. Merk wel op dat het juist deze twee personen zijn die onder BZL het zelfstandig maken van oefeningen met nadien het geven van de correctiesleutel verstaan.

Tenslotte zijn de zeven leerkrachten ervan overtuigd dat de leerlingen er meer van bijleren in vergelijking met de klassieke methode. Enkel wordt drie maal toegevoegd dat ze de werkwijze meer zien renderen in A.S.O. dan in T.S.O.

Opnieuw wordt hier duidelijk dat BZL wordt beschouwd als werkvorm in plaats van onderwijsmethode door het feit dat twee leerkrachten aangeven BZL af te wisselen met klassieke werkvormen.

Twee ondervraagden geven als opmerking dat BZL meer aan bod zou moeten komen en zelfs vakoverschrijdend toegepast zou kunnen worden.

### 5.3.7. **Besluit**

Grafiek 3, 5 en 7 worden hernomen uit het voorgaande deel om het besluit te formuleren en te verduidelijken.

Grafiek 3: Beginsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkracht



Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

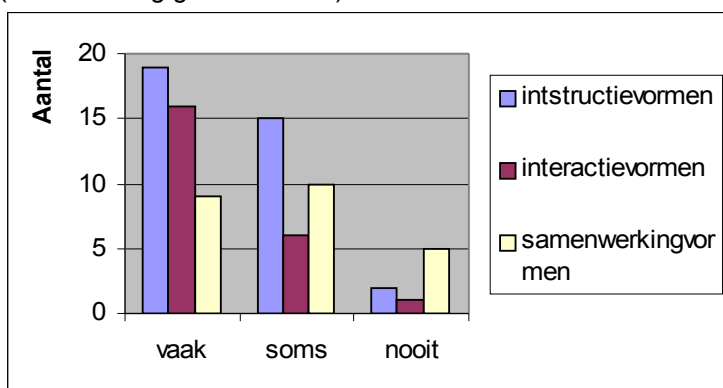
Grafiek 5: Eindsituatie van de leerlingen naar mening van de leerkrachten



Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

Als we de begin- en eindsituatie bekijken, zien we dat er bijna geen evolutie plaats vindt noch van kennis noch van vaardigheden. Dit moet echter gerelativeerd worden als we rekening houden met het aantal respondenten en de wijze van bevraging.

Grafiek 9: Samenvatting van de ondervraagde werkvormen (samenvatting grafiek 7 en 8)



Bron: eigen verwerking enquête leerkrachten Frans

Het meest worden nog de instructievormen gebruikt om de Franse taal te onderwijzen. Deze instructievormen kunnen we onder de klassieke onderwijsmethode rangschikken.

Als we deze drie grafieken dan in zijn geheel bekijken, kunnen we besluiten dat het rendement van trainen van vaardigheden en het bijbrengen van kennis volgens de klassieke onderwijsmethode door de leerkracht als weinig leerrijk wordt beschouwd en de eindsituatie in vergelijking met de beginsituatie praktisch geen evolutie kent. Als we hieraan de antwoorden koppelen van de open vragen over BZL kunnen we concluderen dat de meesten, die het onderwijsconcept BZL al kennen, akkoord zijn

dat het meer gebruikt moet worden want dat het rendement wel eens hoger kan liggen als bij de klassieke onderwijsmethode.

Uit de verwerking van de enquête stellen we vast dat leerkrachten niet tevreden zijn met de behaalde resultaten gebruik makend van de huidige werkvormen.

Het zou nuttig zijn in een vervolgonderzoek na te gaan of met BZL meer rendement bekomen wordt en in welke mate leerkrachten tevreden zijn met de werking van deze onderwijsvisie. Dan pas kan een vergelijkende studie tot stand komen en onderzocht worden welk onderwijsconcept de beste resultaten geeft bij het trainen van communicatieve vaardigheden. Op deze manier zou het ook gemakkelijker zijn leerkrachten te overtuigen eventueel af te stappen van klassieke methodes en hun onderwijsvisie te heroriënteren. Nochtans is het niet zeker dat met BZL een beter resultaat behaald zou worden. We beschikken hier over onvoldoende gegevens om dit te ondersteunen.

Tenslotte kunnen we nog vermelden dat leerkrachten nog te vaak de nadruk leggen op het aanbrenge van kennis nemen terwijl het leerplan juist het trainen van de vaardigheden als belangrijkste onderdeel van de taalles beschouwt. Kennis moet in functie van de vaardigheden aangebracht worden en mag niet louter op zich bestaan.



## Algemeen Besluit

Het trainen van vaardigheden gebeurt nog veel te weinig op een inefficiënte manier in vergelijking met de aanbreng van kennis. De verwerking van de enquêtes toont ons dat er nog teveel nadruk wordt gelegd op het inoefenen van woordenschat en grammatica en dat vaardigheden nog te vaak op de tweede plaats komen. De verhouding kennis – vaardigheden die de leerplancommissie voorschrijft, wordt bijgevolg ook niet gerespecteerd.

Ook externe factoren maken dat vaardigheden niet voldoende getraind worden. Te grote klassen, te laag niveau, het ontbreken van goede en voldoende computers, ... ontmoedigt leerkrachten af te wijken van de eerder klassieke werkvormen en onderwijsmethodes.

Nochtans werken bepaalde leerkrachten met Begeleid Zelfstandig Leren. De rolverandering van leerkracht naar begeleider staat centraal. Bovendien stimuleert de groei naar zelfstandigheid en autonomie leerkracht en leerling de klassieke onderwijsvisie te doorbreken. Toch bewijst de enquête dat nog lang niet alle leerkrachten hier aan toe zijn. Waarschijnlijk is dit meer te wijten aan het weinig vertrouwd zijn met andere werkvormen en methodes dan het niet willen proberen en veranderen. Zij weigeren een andere onderwijsvisie aan te nemen en uit te proberen.

In deze paper is echter geen bewijs geleverd dat werken met vernieuwende visies meer rendement tot resultaat heeft. Het is enkel zeker dat de ondervraagden van mening zijn dat ze met de klassieke werkvormen een pover eindresultaat behalen en er bijna geen evolutie zichtbaar is. Het is daarom niet verkeerd andere mogelijkheden aan te bieden wat ons misschien wel kan brengen tot een kwalitatief hoger onderwijssysteem.

# Bibliografie

## Boeken

- BILLIET J.B., *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: Ontwerp en dataverzameling*, Acco Leuven, 1992.
- BRANDT W. en P. VAN PETEGEM, *Een draaiboek voor open leermateriaal*, Acco Leuven, 2004.
- BRONKHORST J., *Basisboek ICT didactiek*, Baarn, 2002.
- DEVOS G. e.a., *Zelfevaluatie in het secundair onderwijs*, Diegem Kluwer, 2000.
- DE BOER E. e.a., *Handboek zelfstandig leren in de tweede fase*, Loenen aan De Vecht, Edumedia, 1996.
- DE BLOCK A. en J. SAVEYN, *Didactische werkvormen en leerstrategieën*, Plantyn Deurne-Antwerpen, 2000.
- DE KONING P., *Leren zelfstandig leren, een didactische handleiding voor de leerkracht*, Baarn 1998.
- DONCHE V. en P. VAN PETEGEM, *Begeleiden naar leerzelfstandigheid, reflecties over retoriek en praktijk van open leerpakketten*, Acco Leuven, 2002.
- ELEN J. en E. LAGA, *Muizen in het auditorium*, Garant Antwerpen-Appeldoorn, 2002.
- IMBRECHT I. en P. VAN PETEGEM, *Oriëntatie in de onderwijskunde, een openleerpakket*, Acco Leuven, 2004.
- HOOGEVEEN P. en J. WINKELS, *Het didactische werkvormenboek, variatie en differentiatie in de praktijk*, Van Gorcum Assen, 1996.
- LERNOUT B. en I. Provost, *Leuker Leren*, De Boeck Antwerpen, 2003.
- ROOYACKERS P., *100 taalspelen voor onderwijs en jeugdwerk*, Panta Rhei Katwijk, 1994.
- STAATSEN F. e.a., *Moderne vreemde talen in de basisvorming*, Coutinho Bussum, 1998.
- VAN RYSSSEN S., *De hoop van pandora, ict in het onderwijs*, Garant Antwerpen-Appeldoorn, 2001.
- VAN PETEGEM P. e.a., *BZL, schoolleiding en –begeleiding 2*, Wolters Plantyn Mechelen, 2002.
- VAN PETEGEM P. e.a., *Begeleid Zelfstandig Leren: handboek leerlingenbegeleiding*, Wolters Plantyn Mechelen, aflevering 10, maart 2005.
- VAN PETEGEM P. en J. VANHOOF, *Een alternatieve kijk op evaluatie*, Wolters Plantyn Mechelen, 2002.

VAN PETEGEM P. e.a., *Studiewijzers: visie, ontwerp en praktijk*, Wolters Plantyn Mechelen, 2004.

VAN DER VOORT P.J. & H. MOL, *Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen*, Wolters- Noordhoff Groningen, 1989.

Internet

Cartoons: [www.glasbergen.com](http://www.glasbergen.com)

Leerplannen tweede graad ASO en derde graad TSO/KSO: [www.vvksso.be](http://www.vvksso.be)

Bijlage

### Vragenlijst over 'het trainen van vaardigheden'

Mijn naam is Inge Lauwers en ik maak momenteel een studie over het trainen van vaardigheden in de taalklas voor mijn eindverhandeling in de richting Communicatiewetenschappen (GAS) aan de Universiteit Antwerpen.

Dit kan ik natuurlijk niet op mijn ééntje verwezenlijken en daarom vraag ik bij deze de hulp van taalleerkrachten Frans.

De eerste vragenlijst is eerder een verkennend onderzoek. Graag zou ik achterhalen in welke mate ieder van ons met vaardigheden bezig is, of er al dan niet obstakels zijn waarmee we rekening moeten houden, ...

De tweede vragenlijst hoort bij het open leerpakket dat ik opgesteld heb voor mijn kunst - en technische klassen in het zesde jaar. De vragen peilen naar de bruikbaarheid van studiewijzers en haalbaarheid van opdrachten aangeboden d.m.v. 'begeleid zelfstandig leren'. Bij het invullen van deze vragenlijst, houd je de klas/richting in het achterhoofd waar je het meest komt!

Omdat het om een proefproject gaat, zou ik willen vragen om de opdrachten nog niet in je klassen te gebruiken. De resultaten van dit project bezorg ik je later.

Indien je toch bepaalde opdrachten wilt aanpassen, doe dit dan in overleg met mij.

Gelieve de ingevulde formulieren aan mij terug te bezorgen voor **9 mei 2005**.

Alvast bedankt!

Inge Lauwers  
Leerkracht Frans Heilig Graf  
lauwersinge@hotmail.com

Klas/richting waar je het meest komt: .....

## VRAGENLIJST 1: VERKENNEND ONDERZOEK

### I. VERDELING TIJD

1. Beschrijf hoeveel tijd je op één schooljaar besteedt aan de volgende onderdelen. Geef weer in percentages (het is de bedoeling dat je 100 procent **in totaal** uitkomt).

woordenschat: .....%

grammatica: .....%

schrijven: .....%

spreken: .....%

lezen: .....%

luisteren: .....%

2. Ben je tevreden over deze opdeling?

ja

nee

4. Waaraan zou je liever minder tijd besteden?

*(Meerdere antwoorden mogelijk)*

woordenschat

grammatica

schrijven

spreken

lezen

luisteren

5. Waaraan zou je liever meer tijd besteden?

*(Meerdere antwoorden mogelijk)*

woordenschat

grammatica

schrijven

spreken

lezen

luisteren

6. Wat verhindert je om meer tijd te besteden aan het aangeduide onderdeel/onderdelen van vraag 5?

...

...

## II. NIVEAUS

7. Duid met een kruisje de beginsituatie van je leerlingen aan voor volgende onderdelen:

(Ter herinnering: vul deze vraag in voor de klas/richting waar u het meest komt)

	Zeer goed	Goed	Middelmatig	Slecht	Zeer slecht
Grammatica					
Woordenschat					
Schrijven					
Spreken					
Lezen					
Luisteren					

8. Indien je slecht of zeer slecht antwoordde, geef dan weer wat volgens jou hiervoor de reden(en) is (zijn).

...

...

9. Duid met een kruisje voor volgende onderdelen het niveau van je leerlingen aan op het einde van het schooljaar in vergelijking met het begin van het jaar:

	Zeer goed	Goed	Middelmatig	Slecht	Zeer slecht
Grammatica					
Woordenschat					
Schrijven					
Spreken					
Lezen					
Luisteren					

10. Indien je slecht of zeer slecht antwoordde, geef dan weer wat volgens jou hiervoor de reden(en) is (zijn).

...

...

### III. Werkvormen

11. Duid aan in welke mate volgende didactische werkvormen aan bod komen tijdens je lessen.

	vaak	soms	Nooit
<b>instructievormen</b>	-----	-----	-----
a. doceren			
b. vertellen			
c. demonstreren			
<b>interactievormen</b>	-----	-----	-----
a. discussievormen			
b. vragen stellen			
<b>opdrachtvormen</b>			
<i>samenwerkingsvormen</i>	-----	-----	-----
a. groepswerk			
b. projectwerk			

12. Indien je soms of nooit antwoordde bij vraag 11, geef dan enkele redenen waarom je deze bepaalde werkvorm minder of nooit gebruikt.

	Waarom gebruikt u bepaalde werkvorm <b>soms</b> of <b>nooit</b> ?
<b>instructievormen</b>	-----
a. doceren	
b. vertellen	
c. demonstreren	
<b>interactievormen</b>	-----
a. discussievormen	
b. vragen stellen	
<b>opdrachtvormen</b>	
<i>samenwerkingsvormen</i>	-----
a. groepswerk	
b. projectwerk	



#### *IV. Gebruik ICT*

13. Het ICT gebruik is fel toegenomen  
Integreer je het medium ICT in je lessenpakket?

- vaak
- soms
- nooit

14. Indien je bij vraag 13 nooit antwoordde, wat verhindert je te werken met ICT?

...  
...  
...

#### V. Begeleid zelfstandig leren

15. Heb je ooit gewerkt met BZL?

- ja
- nee

16. Indien je nee antwoordde op vraag 15, geef enkele hinderpalen weer voor het werken met BZL.

...  
...  
...

17. Indien je ja antwoordde op vraag 15, geef dan eventuele ervaringen / opmerkingen weer die zowel positief als negatief kunnen zijn.

...  
...  
...

## VRAGENLIJST 2: HET OPEN LEERPAKKET

Gelieve in het achterhoofd te houden dat dit open leerpakket ontwikkeld is voor de kunst- en technische klassen in het zesde jaar.

### **I. De studiewijzer**

	zeer goed	goed	zwak	<i>Eventueel woordje uitleg</i>
Bruikbaarheid van de studiewijzer				
Hoeveelheid leerstof in vgl. met tijdsduur				
Duidelijke weergave van leerinhoud				
Omschrijving gebruik van materiaal (welk, hoe, waar)				
Opstelling van evaluatiemomenten (hoe, wat, wanneer)				

### *II. Het openleerpakket*

	zeer goed	goed	zwak	<b>Eventueel woordje uitleg</b>
Duidelijk wat leerlingen moeten kunnen en kennen				
Materiaal is overzichtelijk en gestructureerd				
Moeilijkheidsgraad is in verhouding met studierichting				
Voldoende integratie van oefeningen				
Afwisseling van vaardigheden enerzijds en kennis en vaardigheden anderzijds				
Keuze tussen het uitvoeren van verschillende onderwerpen				
De aantrekkelijkheid van de bundel				
Bruikbaarheid van OLP				

### III. Algemeen

- Wat zijn hefboomen en valkuilen bij het gebruik van studiewijzer?

- Wat vind je positief aan het open leerpakket. Waarom?

- Wat vind je eerder negatief aan het open leerpakket. Waarom?

- Denk je dat leerlingen met deze methode meer 'bijleren' dan met de klassieke methode?

- Andere bedenkingen?

Bedankt voor je medewerking!



# L'entraînement des compétences

wie luistert, vergeet  
wie kijkt, onthoudt  
wie doet, leert

(Confucius)



Heilig Graf

# Begeleid Zelfstandig Ler

studiewijzer voor het vak: FRANS

leerkracht: I. LAUWERS

naam: \_\_\_\_\_

klas: 6/11 datum: \_\_\_\_\_

## **L'entraînement des compétences**

‘Wanneer je een schip wilt gaan bouwen,  
breng dan nooit geen mensen bijeen,  
om timmerhout te sjouwen,  
of te tekenen alleen;  
voorkom dat ze taken ontvangen,  
deel evenmin plannen mee,  
maar leer eerst die mensen verlangen  
naar d’eindeloze zee.

(naar Antoine de Saint-Exupéry)

Doel van de opdracht (detaillering per lesonderdeel)

Inoefening vaardigheden: lezen/ luisteren/ spreken/ schrijven  
Uitbreiding woordenschat a.d.h.v. teksten  
Inoefening werkwoorden a.d.h.v. spel

Leerinhouden:

*Conversation:*

‘Faits divers’

‘Le surréalisme’

*Ecriture:*

‘Branchez ton GSM’

*Lecture :*

‘Le surréalisme’

‘La pétanque’

Dossiers de lecture

*Audition :*

‘A la flamande’

*ICT :*

‘Montignac’

‘Weight Watchers’

‘Les fromages français’

Evaluatie:

ZE: zelfevaluatie, beoordeel zelf na een opdracht hoe je geëvolueerd bent.

EL: evaluatie door leerkracht, test op aangegeven datum.

GE: groepsevaluatie, je medeleerlingen vullen voor jouw een evaluatieblad in, leer uit hun commentaar.

## Schematische voorstelling studiewijzer:

Tijd	Samenvatting leerinhoud	Te gebruiken materiaal	Werkvorm
Datum / lesuur		HB=handboek N=notities D=doelen T=tips ICT Gt : grammaire trajet W= woordenboeken	VL=verplichte les / F=facultatief I=individueel / G=groepswerk O=opzoeken / V=verwerken
20/4 63h	Emploi du conditionnel: Herhaling van de reeds geziene leerstof	Hb p.201-203 GT 247-250 D T:test alle tijden ter herhaling	I
22/4 2h		Hb p.201-203 ICT Spel	I/G
25/4 3h	Lecture: Explication différents dossiers de lecture	D N	VL
26/4 3h		N W	G
29/4 2h	La conversation : 'Faits divers'	Hb p.208, 212-213, 216-217 D W	VL
3/5 3h	Ecriture : Branchez ton GSM	D N	G/O
9/5 <sup>1</sup> 3h 10/5 3h 13/5 2h	ICT/conversation : Que manger ? Que boire ? Audition : A la flamande	D N W ICT	G/O

<sup>1</sup> DOORSCHUIFSYSTEEM: 9/5: groep 1 conversation, groep 2 video, groep 3 ICT

13/5: groep 1 ICT, groep 2 conversation, groep 3 video

10/5: groep 1 video, groep 2 ICT, groep 3 conversation



17/5 3h	Lecture: Le surréalisme	N D W	VL
20/5 2h	Conversation: L'analyse d'un poème/ d'une peinture surréaliste	N	G VL
23/5 3h		N W	G (à deux)
24/5 3h	Lecture: Dossier de lecture	N D W	I
27/5 2h	Idem: suite de lecture + exercices	N	I G/V
30/5	Présentation poème/peinture		
31/5 3h	Lecture: La pétanque	N D	I/G
3/6 2h	Présentation dossier de lecture		
6/6 –8/6	Préparation des examens		

# Grammaire:

# Le conditionnel

## **L'emploi du conditionnel**

*Wat je al hoort te kunnen:*

*Elk werkwoord, regelmatig of onregelmatig, vervoegen in eender welk gevraagde tijd.*

*Wat kunnen en kennen na deze lessenreeks?*

*Elk werkwoord, regelmatig of onregelmatig, in de juiste vorm en tijd plaatsen in een zin met 'Si'.*

Exercices à faire:

- Exercices I, II a1,b1,c1 p. 201-203
- ICT:  
<http://www.didieraccord.com/Accord2/dossier1/html/base.html> (Cliquez sur le conditionnel présent – unité 3)  
<http://www.polarfle.com/exercice/avhypo1.htm>  
<http://www.polarfle.com/exercice/avhypo2.htm>
- Jeu : 'Rummikub avec les verbes'

## Zelfevaluatie

Révision des verbes
---------------------

Conjuguez dans la forme demandée :

1. Papa veut que toi, tu ... (aller, subj.pr.) au marché :

2. Tous les enfants ... (devoir, imparfait) aider à l'école. :
3. Vous ne ... (pouvoir, plus-que-parfait) pas jouer alors ?:
4. Vous y ... (découvrir, F.S.) des maisons des artisans. :
5. Certaines rues ne ... (voler, futur antérieur) pas leur nom. :
6. Ne ... (boire, impératif sg.) plus de café !:
7. Je veux qu'elle ... (venir, subj. Pr.) :
8. Tu ... (s'asseoir, PC) à côté de Luc. :
9. Igor ... (tenir, cond.pr.) sa promesse. :
10. Nous ... (conquérir, ind.pr.) le monde entier. :

### L'emploi du conditionnel

Employez le temps correct :

1. Si tu voulais, nous (aller) en ville cet après-midi :
2. Si vous (fournir) les données nécessaires, je règle cette affaire :
3. Si tu avais mis un pull, tu (ne prendre pas) froid. :
4. Si j'avais son adresse, je lui (écrire) une carte postale :
5. Je lui (dire), si je le voyais. :

### **Verbetering zelfevaluatie**

### Révision des verbes

Conjuguez dans la forme demandée :

1. Papa veut que toi, tu ... (aller, subj.pr.) au marché : tu ailles

2. Tous les enfants ... (devoir, imparfait) aider à l'école. : ils devaient
3. Vous ne ... (pouvoir, plus-que-parfait) pas jouer alors ? : vs aviez dû
4. Vous y ... (découvrir, F.S.) des maisons des artisans. : vs découvriez
5. Certaines rues ne ... (voler, futur antérieur) pas leur nom. : elles auront volées
6. Ne ... (boire, impératif) plus de café ! : bois
7. Je veux qu'elle ... (venir, subj.pr.) : elle vienne
8. Tu ... (s'asseoir, PC) à côté de Luc. : tu t'es assis
9. Igor ... (tenir, cond.pr.) sa promesse. : il tiendrait
10. Nous ... (conquérir, ind.pr.) le monde entier. : ns conquérons

## L'emploi du conditionnel

Employez le temps correct :

1. Si tu voulais, nous (aller) en ville cet après-midi : nous irions
2. Si vous (fournir) les données nécessaires, je règle cette affaire : vs fournissez
3. Si tu avais mis un pull, tu (ne prendre pas) froid. : tu n'aurais pas pris
4. Si j'avais son adresse, je lui (écrire) une carte postale : j' écrirais
5. Je lui (dire), si je le voyais. : je dirais

Nom :

Numéro :

Date :

Professeur : I. Lauwers

TEST : L'emploi du conditionnel

Employez le temps correct :

1. Si tu te levais plus tôt, tu (te sentir) mieux . :
2. J'aurais acheté une nouvelle voiture, si je (gagner) au Loto. :
3. Mon père m'aidera, s'il (avoir) plus de temps. :
4. Si ma mère avait été moins stressée, cela (ne pas arriver). :
5. J'étais plus heureux, si je (apprendre) plus de vocabulaire. :

Bonne chance !

# L'expression orale

## **Faits divers**

Wat kunnen en kennen?

In hun eigen woorden de kenmerken van een 'fait divers' opsommen

Oefeningen maken op de nieuwe woordenschat

De nieuwe woordenschat gebruiken in een Franse conversatie

In groep a.d.h.v. vooraf bepaalde richtlijnen zelf een 'fait divers' schrijven

Zich inleven in een bepaalde (slachtoffer)rol, omschreven in een 'fait divers'

Zelf een einde verzinnen wanneer een willekeurige 'fait divers' wordt gegeven

A faire: (50')

Hb. p.208 : Introduction  
Hb. p.212-213: Nouveau vocabulaire  
Hb. p.216-217: Exercices B, D

## **Zelfevaluatie**

<b>Chapitre 7 : Faits divers</b>
----------------------------------

Donnez le synonyme

1. l'appartement :
2. les rues tranquilles :
3. ils attaquent :



Faites des phrases (au moins 8 mots)

1. bande – endommager – voitures
2. policier – relâcher – délinquant
3. témoignage – le mineur – injustifié

## **Verbetering zelfevaluatie**

<b>Chapitre 7 : Faits divers</b>
----------------------------------

Donnez le synonyme

1. l'appartement : L'immeuble
2. les rues tranquilles : les rues paisibles
3. ils attaquent : ils agressent

Faites des phrases (au moins 8 mots) : faites-le corriger par le professeur !

4. bande – endommager – voitures
5. policier – relâcher – délinquant
6. témoignage – le mineur – injustifié

Nom :

Numéro :

Date :

Professeur : I. Lauwers

<b>TEST : Chapitre 7 Faits divers</b>
---------------------------------------

Complétez les phrases. La première lettre du mot est donné.

/4

1. Ils n'habitent pas dans le centre mais la b..... :

2. C'est un appartement r.... ; juste assez grand pour nous deux. :
3. Il est né dans un milieu m.... mais pas pauvre. :
4. J'ai mangé un q.... du gâteau. :

Quelle phrase n'est pas logique ?

/3

- a. environ 400 mineurs arrivent chaque année en prison.
  - b. environ 400 délinquants arrivent chaque année en prison.
- 
- a. les enfants ont saccagé tout dans le jardin.
  - b. les enfants ont défoncé tout dans le jardin.
- 
- a. il suffit de mettre une casquette pour qu'on nous accuse.
  - b. il suffit de mettre un casseur pour qu'on nous accuse.

Traduisez les formes du verbe soulignées.

/3

1. Les marchandises endommagées seront renvoyées. : ...
2. Je n'oserais jamais faire cela !: ...
3. Le bruit s'est répandu dans tout l'immeuble. :...

### Travail en équipe

La classe est divisée en quatre. Chaque groupe peut choisir entre 4 exercices. Au total il y a 2 exercices à faire. Chaque exercice dure environ 15-20 minutes. Ecoute d'abord le professeur, elle explique à l'aide d'un exemple, tous les quatre exercices.

- Article de presse à scandale

*Chacun du groupe choisit une photo et invente une histoire...  
Raconte au reste du groupe.*

*Quant aux autres membres du groupe, tu remplis un formulaire d'évaluation.*

- *Imagine la fin (= einde)*

*Choisis un fait divers et raconte la fin au reste du groupe.*

*Quant aux autres membres du groupe, tu remplis un formulaire d'évaluation.*

- *Jeu de rôle*

*Lis un fait divers et mets-toi à la place de la victime. Raconte le fait divers à son point de vue.*

*Quant aux autres membres du groupe, tu remplis un formulaire d'évaluation.*

- *Ecris un fait divers arrivé à l'école*

*(Exercice à faire en groupe, tous ensemble !)*

*D'abord remplis la grille.*

*Ecris, à l'aide de la grille un fait divers de 5 à 10 lignes.*

<i>Où ?</i>	<i>Quand ?</i>	<i>Quoi ?</i>
<i>La victime ?</i>	<i>Le coupable ?</i>	<i>Les témoins ?</i>

### **Formulaire d'évaluation**

Mon nom est ...

La personne qui parle est ...

/20

- *Connaissance du vocabulaire*

1 3 5

- *Connaissance de la grammaire*

1 3 5

- *Fluidité (= vlotheid)*

1 3 5

- *Originalité / Exécution de l'exercice*

1 3 5

# L'expression écrite

## **Branchez tous votre GSM**

Wat kunnen en kennen ?

GSM aan- en afzetten, alarm instellen,... wanneer hij in het Frans geprogrammeerd staat

Een Frans bericht versturen dat ze vooraf in de klas hebben voorbereid

De meest voorkomende afkortingen in SMS-taal vertalen

Op hun antwoordapparaat een Franse boodschap inspreken

Mettez votre GSM en mode français. Comment faut-il faire ?

...

...

...

### Vocabulaire

Cherchez la traduction des fonctions suivantes

Telefoonlijst :

Zoeken :

Wissen :

Bewerken:

Berichten:

Berichten intoetsen:

Inbox:

Outbox:

Oproep-info:

Gemiste oproepen:

Laatst gekozen nummers:

Geluid:

Beltoon:

Oproepsignaal:

Instellingen:

Taal:

Spelletjes:

Klok:

Wekker:

Demain vous devez vous lever à 7.30h. Comment est-ce que votre GSM peut vous aider ?

Expliquez les pas à faire.

...

...

...

...

Traduisez ces dicos du texte (mini-messages / sms)

*T ou ?*

..

*Dvin ki c ?*

...

*Koi 2 9 ?*

...

*T OQP ?*

...

Ecrivez un mini-message ci-dessous. Après envoyez-le au professeur.

...

...

...

...

Créez un texte pour votre répondeur automatique. Remplacez le texte néerlandais par le texte nouveau. Si votre professeur vous téléphone, il doit entendre un message en français.

...

...

...

...





# ICT

## Que manger? Que boire?

Wat kunnen en kennen ?

Op een opgegeven site informatie betreffende eten, diëten, ... opzoeken en op de gestelde vragen een antwoord formuleren

Het eigen eetgedrag (enkele dagen bijgehouden in een dagboek) omschrijven in vergelijking met Montignac en / of Weight Watchers

De belangrijkste kazen herkennen en bijkomende informatie op het internet zoeken

## Le journal intime

Ecris pendant 3 jours ce que tu manges le matin, le midi, le soir.

*Date:....*

*Qu'est-ce que j'ai mangé?*

Matin	
Midi	
Soir	

*Date:....*

*Qu'est-ce que j'ai mangé?*

Matin	
Midi	

Soir	

*Date:....*

*Qu'est-ce que j'ai mangé?*

Matin	
Midi	
Soir	

## **Exercices de ICT**

Choisis UN des trois sujets.

- Montignac
- Weight Watchers
- Les fromages français

Ou le texte de lecture 'Que manger ? Que boire ? Conseils divergents...'

et réponds aux questions ci-dessous

## **ICT : Montignac**

Surfe au site <http://www.montignac.com>

1. Explique en quelques mots ce qui c'est Montignac.

...

...

...

2. Quel est le concept de la méthode Montignac ? (3 points)

- a.
- b.
- c.

3. « Il ne s'agit pas de manger moins mais de manger mieux en faisant les bons choix ! » Qu'est-ce que Montignac veut dire avec cette expression ?

...  
...  
...

4. Remplis :

Ses livres sont traduits en .... Langues et publiés dans ....pays.

5. Raconte dans tes propres mots ce que c'est 'la glycémie' et pourquoi c'est important selon Montignac ?

...  
...  
...  
...  
...

6. Donne la différence entre un repas 'lipido- protéique' et un repas 'protido-glucidique' ? Nomme des exemples.

...  
...  
...  
...  
...

## **ICT : Weight Watchers**

Surfe au site <http://gcms.weightwatchers.com>

1. Calcule ta IMC. Pourquoi (pas) as-tu le poids idéal ?

...

...

...

2. Explique dans tes propres mots ce que c'est 'IMC'.

...

...

...

3. Qui a créé la méthode Weight Watcher ? Qu'est-ce qu'elle a fait ?

...

...

...

4. Pourquoi les réunions sont-elles si importantes ?

...

...

...

5. Comment fonctionne la méthode Weight Watcher ? Explique l'importance des 'points'.

...

...

...

6. Donne ta propre opinion de la méthode.

...

...

...

## **ICT : Les fromages français**

Surfe au site <http://www.fromages.com/fra/encyclo.htm>

1. Nomme 4 fromages que tu connais bien et remplis le cadre.

	Fromage 1	Fromage 2	Fromage 3	Fromage 4
Nom du fromage				
Région				
Origine du lait				



Forme				
Affinage (= laten rijpen)				

2. Explique en quelques lignes la signification d'un fromage AOC (Appellation d'Origine Contrôlée). Combien de fromages appartiennent à cette catégorie ?

...  
...  
...  
...

Surfe au site : <http://www.fromages-de-France.com/Infos/decoupe.htm>

3. Résume en quelques lignes l'art de découper les fromages. Utilise des dessins pour rendre plus claire ton explication.

...  
...  
...  
...  
...  
...

*Si le professeur te donne un fromage à découper, tu dois être capable de le faire d'une façon correcte !*

**Lecture : Que manger ? Que boire ?**

Lis le texte : 'Que manger, que boire ?'

1. Donne un bref résumé du texte ? Quels conseils sont donnés ?

...  
...  
...  
...

2. Tu fais attention à ce que tu manges ? Pourquoi (pas) ?

...  
...  
...

...

3. Qu'est-ce qu'on peut faire pour perdre du poids ?

...

...

...

...

# La compréhension auditive

## A la flamande

Wat kunnen en kennen ?

Gericht naar de Franse tekst luisteren d.w.z. op de vooraf gestelde vragen kunnen antwoorden na de tekst beluisterd te hebben.

In eigen woorden je mening geven over een maagring, dik zijn, ...

*Il ya dix ans que Alex et Albert ont raconté de leur problème de poids. Aujourd'hui ils témoignent de nouveau...*

Ecoutez le premier reportage et répondez aux questions:

1. Complétez la grille

Le reportage précédent, il y a 10 ans...

nom	Age	poids	Occupation (bezigheid/ werk)
Albert			
Alex			

2. **Alex**, le fils a changé...

a. Il a subi deux opérations. Lesquelles ?

- 
- 

b. Aujourd'hui il peut faire des choses qui étaient impossible auparavant. Nommez-les.

Les vêtements :

La balance (weegschaal) :

La voiture :

3. **Albert**, le père n'a point maigri...

a. Il a des problèmes de santé. Lesquels ?

- 
- 

b. Pourquoi ne voulait-il pas se faire opérer ?

4. La perte de poids d'Alex a eu des avantages par rapport au football. Lesquels ?

- 
-



# La compréhension écrite

## **Le surréalisme**

Wat kunnen en kennen?

De belangrijkste kenmerken van 'surréalisme' uit een tekst halen en voorbrengen a.d.h.v. een transparant

De bekendste schilderijen van Magritte en Delvaux herkennen en vertellen waarom de schilderijen tot de surrealistische stroming behoren.

Een surrealistisch gedicht a.d.h.v. een gezien voorbeeld analyseren

**Lecture: 'Le surréalisme: un rêve fou ?'**

Travail en équipe :

Lisez le texte et écrivez quelques mots-clés par rapport au surréalisme sur le transparent.  
Utilisez des dictionnaires si c'est nécessaire.

Rapportez devant la classe ce que vous avez trouvé.

### Communication : L'analyse d'une peinture

Travail en équipe :

Vous avez reçu une peinture d'un surréaliste belge. Essayez de raconter d'une façon précise pourquoi cette peinture appartient au surréalisme.  
(utilisez le résumé de l'exercice précédent)

### Communication : L'analyse d'un poème

Travail à deux

Choisissez un poème surréaliste et analysez-le. Faites comme le modèle montré en classe.

Vous pouvez travailler à la bibliothèque, cherchez dans les livres ou à l'internet.

Liste de poètes surréalistes :

Robert Desnos	Philippe Soupault
Jean Arp	Max Ernst
André Breton	Paul Eluard
Benjamin Péret	Louis Aragon

...

### **Exercice de lecture**

Tu as le choix entre 3 dossiers de lecture :

- Une BD : 'Tintin au Tibet'
- Un roman-photo : 'Pas de deux' ou 'Quatuor pour une mise en scène'
- Une BD : 'Les eaux blessées'

Demande un des trois dossiers à ton professeur.

D'abord tu lis l'histoire, après tu fais les exercices supplémentaires.



## Tintin au Tibet

Wat kunnen en kennen ?  
De grote hoofdlijnen uit het stripverhaal weergeven  
Selectief naar de DVD luisteren en op de gestelde vragen antwoorden.

*La lecture:*

Lis la BD et réponsds aux questions :

1. Donne les personnages principaux.
2. Remplis la grille :

Où ?	
Quoi ?	

Arrivé à qui ?	
Fin ?	

*L'audition :*

Regarde l'histoire et réponds aux questions suivantes :

1. Il y a des différences entre le livre et le DVD ?
2. Qu'est-ce qu'il était le plus facile 'lire le livre ou regarder le DVD' et pourquoi ?
3. Qu'est-ce que tu n'avais pas encore compris du livre ce que tu comprends grâce au DVD ?

### Le roman-photo

Wat kunnen en kennen ?

De verhaallijn uit de fotoroman navertellen

Zelf een fotoroman samenstellen door zelf foto's te trekken en tekstballonnetjes toe te voegen.

*La lecture:*

Lis le roman-photo et donne un bref résumé. Qui sont les différents personnages et qu'est-ce qu'il est arrivé ?

*L'écriture :*

Un travail en équipe :

Ecrivez d'abord les grandes lignes d'une histoire d'amour.  
Prenez environ 8 photos.  
Ajoutez les bulles (tekstballonnetjes) et le texte.

### Les eaux blessées

Wat kunnen en kennen ?

De grote hoofdlijnen uit het stripverhaal weergeven

Zelf een kort stripverhaal schrijven bij opgegeven tekeningen rekening houdend met striptaal (spreektaal, symbolen, leestekens, iconen,...)

Eigen stripverhaal met de nodige intonatie voorbrengen a.d.h.v. transparanten

*La lecture:*

Lis la BD et répons aux questions :

3. Donne les personnages principaux.
4. Remplis la grille :

Où ?	
------	--

Quoi ?	
Arrivé à qui ?	
Fin ?	

*L'écriture :*

Un travail en équipe :

Inventez une histoire en regardant les différents dessins.  
Faites attention au langage de la BD.

Réécrivez l'histoire sur un transparent et lisez-la devant la classe d'une façon expressive !



La pratique : formez des triplettes et jouez à la pétanque. Faites-la en suivant les règles du jeu !