



PROVINCIAAL ONDERWIJS VLAANDEREN

LEERPLAN ONDERWIJS VOOR SOCIALE PROMOTIE

FRANS RICHTGRAAD 3.2

Deeltijds volwassenenonderwijs

LEERPLAN FRANS

Richtgraad **3.2**

C. Maes

A. Michiels

E. Plancke

H. Ros

V. Sanctobin

V. Vanderheyde

D. Vernou

H. Verstraeten

Voor de aanmaak van dit leerplan Frans richtgraad 3.2 werd door HITEK een netoverschrijdende Commissie samengesteld.

Deze bestond uit de volgende leden:

Dirk Vernou (Directeur HITEK)	Eindverantwoordelijke
Véronique Sanctobin (HITEK)	Voorzitter
Dany Jacquy (GLTT)	Commissielid
Bie Moens (HITEK)	Commissielid
Natasha Staelens (CVO Roeselare)	Commissielid
Vinciane Vanderheyde (KHNB)	Commissielid
Marieke Van Nieuwenhuyze (PCVO Gent)	Commissielid

Onze oprechte dank gaat uit naar:

Giedo Custers (R.E.N. Limburg)
Raymond Gevaert (K.U.Leuven)
Inge Lefèvre (HITEK)
Prof. Dr. Piet Mertens (K.U.Leuven)
Fabienne Vanhoutteghem (HITEK)
De collega's Frans van de GLTT

Kortrijk, februari 2003

Leerplan Frans

Richtgraad 3.2

- 1 Situering
- 2 Beginsituatie
- 3 Doelstellingen
 - 3.1 Algemene doelstellingen
 - 3.2 Leerplandoelstellingen
 - 3.2.1 Lezen
 - 3.2.2 Schrijven
- 4 Leerinhouden
 - 4.1 Contexten
 - 4.2 Taalhandelingen
 - 4.2.1 Algemene taalhandelingen
 - 4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen
 - 4.3 Taalsysteem
 - 4.3.1 Algemene principes
 - 4.3.2 Kenmerken van het schriftelijke taalgebruik
 - 4.3.3 Aanpak van de ondersteunende kennis
 - 4.3.4 Inhouden
 - 4.4 Taalregisters
 - 4.4.1 Progressie
 - 4.4.2 Soorten registers
 - 4.5 Socioculturele aspecten
 - 4.5.1 Socioculturele conventies
 - 4.5.2 Socioculturele aspecten per context
- 5 Methodologische wenken
6. Evaluatie

7 Bibliografie

7.1 Algemene didactische werken

7.2 Taalspecifieke werken

7.2.1. Algemene taalspecifieke werken

7.2.2 Woordenschat

7.2.3 Grammatica

7.2.4 Uitspraak en intonatie

7.2.5 Socioculturele aspecten

7.2.6 De vier vaardigheden

7.2.7 Evaluatie

7.2.8 Handboeken

7.2.9 Electronische leer- en hulpmiddelen

Bijlage 1: Nuttige info

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

1 Situering

Dit leerplan is de concrete vertaling van de publicatie *Volwassenenonderwijs, Opleidingsprofielen Moderne Talen* die de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) heeft ontwikkeld in het kader van zijn decretale opdracht.

Die opdracht bestond erin een structuur voor de taalopleidingen in het volwassenenonderwijs uit te werken, **specifieke eindtermen**¹ voor elk niveau te formuleren en een modulair **leertraject** vast te leggen.

De **opleidingsprofielen** beantwoorden aan de noodzaak om verschillende beheersingsniveaus eenduidig van elkaar te onderscheiden en te beschrijven. Een modulaire structuur bedoelt bovendien in te spelen op de behoefte aan een flexibele organisatie van levenslang leren.

Voor de opleidingenstructuur is uitgegaan van het Europese referentiekader voor het leren, onderwijzen en evalueren van moderne talen van de Raad van Europa. Dat kader is stilaan het ijkpunt aan het worden voor het talenaanbod in alle ons omringende landen. De oriëntering daarop biedt bovendien het voordeel van de transnationale vergelijkbaarheid van de Vlaamse taalopleidingen.

De indeling van de opleidingen in richtgraden

De taalopleidingen in het volwassenenonderwijs zijn verdeeld in vier taalbeheersingsniveaus, 'richtgraden' genoemd. Het 'mastery-niveau', dat vergelijkbaar is met het taalbeheersingsniveau van een moedertaalspreker met een gemiddelde opleiding, wordt in het volwassenenonderwijs niet haalbaar geacht.

Europees referentiekader ²	Nieuwe benamingen volwassenenonderwijs	Oude benamingen (lineair) volwassenenonderwijs
Breakthrough A1	Richtgraad 1.1	Elementaire kennis 1
Waystage A2	Richtgraad 1.2	Elementaire kennis 2
Threshold B1	Richtgraad 2	Praktische kennis
Vantage B2	Richtgraad 3	Gevorderde kennis 1
Effectiveness C1	Richtgraad 4	Gevorderde kennis 2
Mastery C2	--	--

¹ Voor toelichting bij de vetgedrukte trefwoorden, zie de verklarende woordenlijst in bijlage 2.

² Voor het Frans worden respectievelijk de termen 'Niveau introductif ou découverte' (A1), 'Niveau intermédiaire ou de survie' (A2), 'Niveau seuil' (B1), 'Niveau avancé ou utilisateur indépendant' (B2), 'Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective' (C1) en 'Maîtrise' (C2) gebruikt.

De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist³ in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

De beschrijvingen zijn geconcretiseerd in specifieke eindtermen: dat zijn doelstellingen met betrekking tot de vier vaardigheden, **kennisgegevens** en attitudes. In de specifieke eindtermen voor de vaardigheden is een aantal bouwstenen verwerkt: de **taaltaak** (bijv. zich een mening over iets vormen), de **tekst** (bijv. een nieuwsuitzending, een dialoog), het **publiek** (de bekende of onbekende taalgebruiker), het **verwerkingsniveau** (bijv. het kopiëren van een zin, het beoordelen van een reclameboodschap), de **tekstkenmerken** (bijv. een doorzichtige tekststructuur) en de **context** (bijv. communicatie op het werk).

Ook de componenten die de taalvaardigheid ondersteunen, zijn geëxpliciteerd. Het gaat daarbij om de functionele kennis van woordenschat en taalsysteem (grammatica), uitspraak, ritme en intonatie, kennis van de socioculturele context, om **leer-** en **communicatiestrategieën** en om attitudes.

Hoe belangrijk die ondersteunende componenten ook zijn, centraal staat de praktische taalvaardigheid van de cursist: *wat hij met taal kan doen, is belangrijker dan wat hij erover weet.*

De clustering van specifieke eindtermen tot modules

De specifieke eindtermen worden - op basis van een toenemende graad van complexiteit - geclusterd tot **modules**, die samen een leertraject vormen. Elke module bevat een set van specifieke eindtermen die een samenhangend geheel vormen en markeert een afgeronde stap in de taalopleiding die tot certificering leidt.

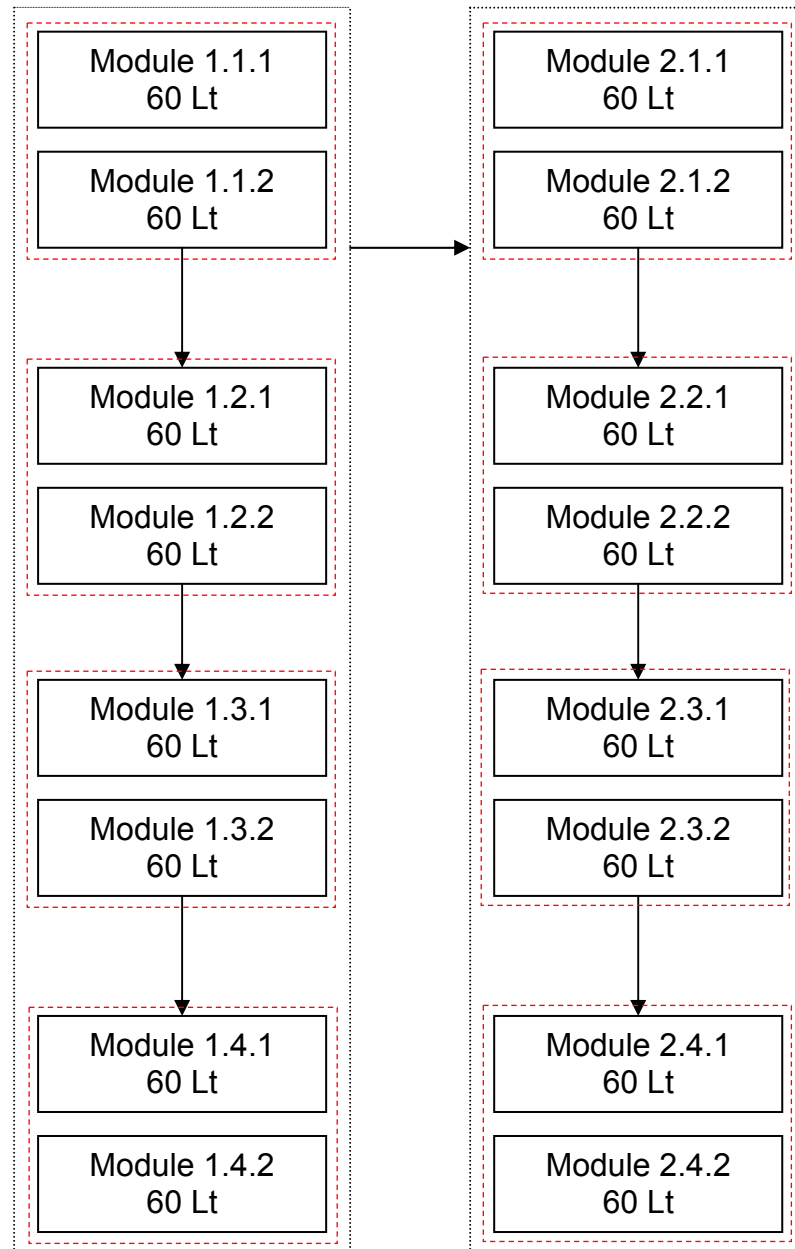
Een modulair leertraject met bijbehorende specifieke eindtermen voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd. Voor Arabisch, Chinees, Japans, Grieks, Pools, Russisch en Turks eindigt het leertraject met richtgraad 2. De specifieke eindtermen voor de hogere richtgraden worden voor die talen niet haalbaar geacht.

Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

³ Termen zoals 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker', 'gesprekspartner', enz. verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon, ook al wordt het persoonlijk voornaamwoord 'hij' gebruikt. Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

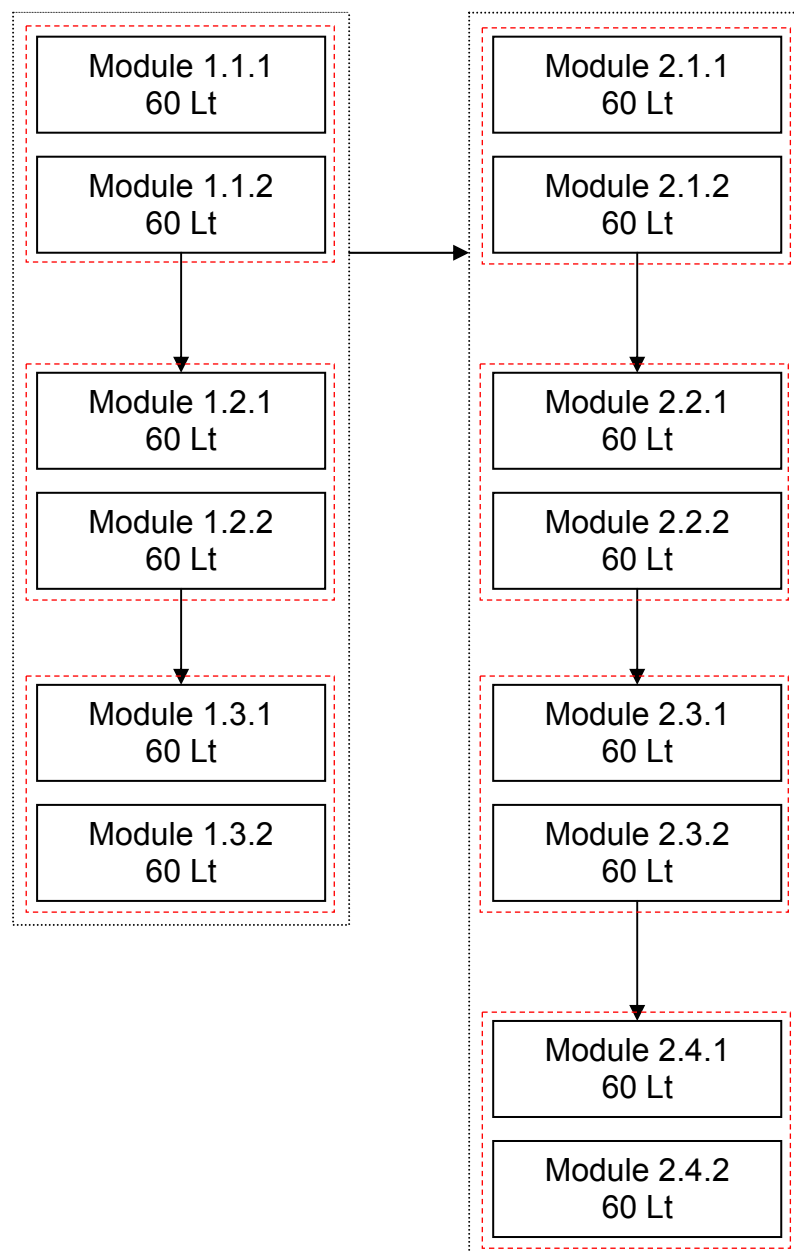
Richtgraad 1

Richtgraad 2



Richtgraad 1

Richtgraad 2



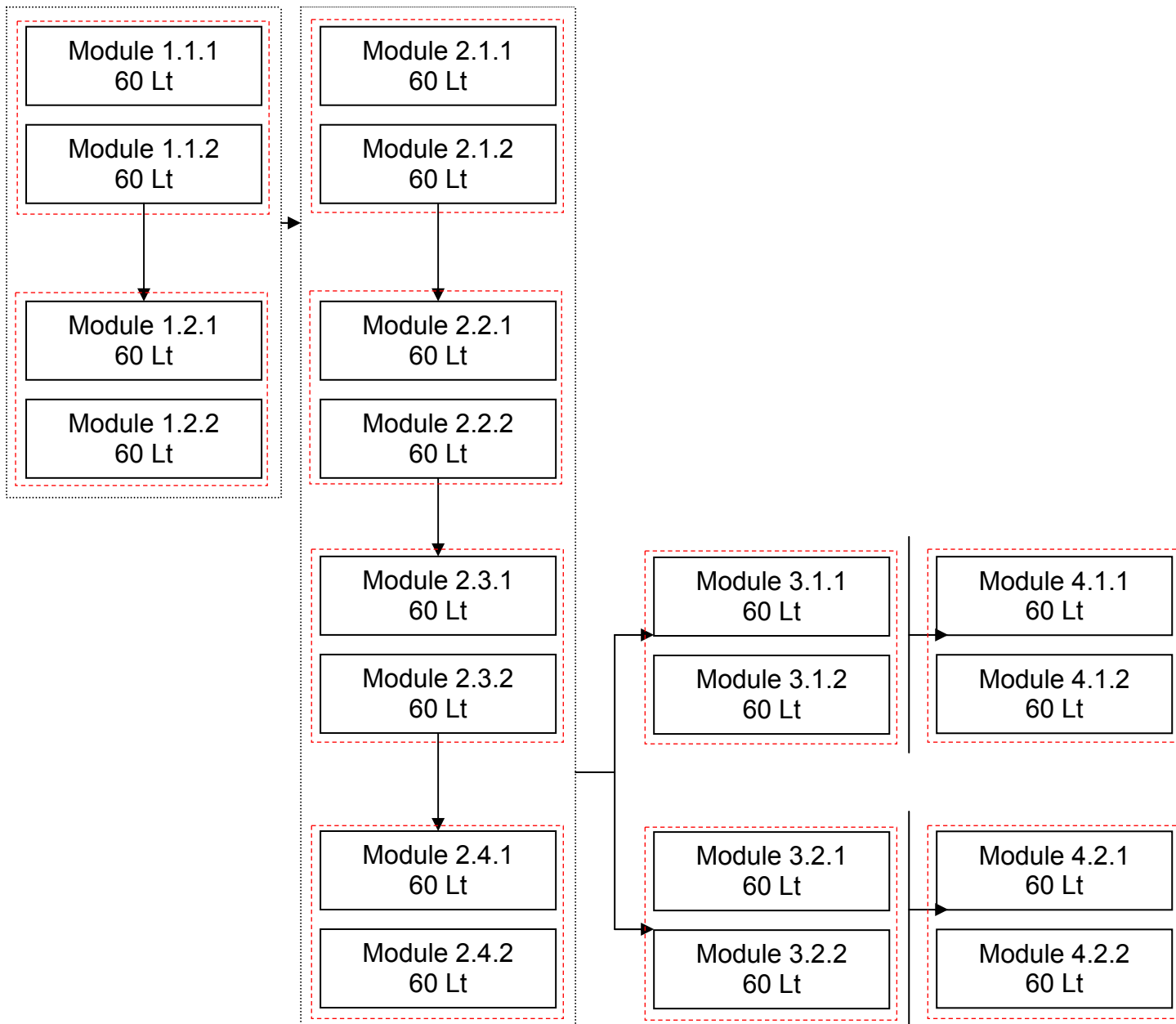
Andere talen

Richtgraad 1

Richtgraad 2

Richtgraad 3

Richtgraad 4



Aangezien de specifieke eindtermen voor alle talen dezelfde zijn, is het leertraject voor een aantal talen verlengd. Dat was onvermijdelijk, onder meer wegens de noodzakelijke alfabetisering in het schrift, de grote verschillen in grammaticale structuren en de complexiteit van de vervoegingen.

Het vastgelegde studievolume voor de taalopleidingen ziet er als volgt uit:

TALEN	AANTAL LESTIJDEN				
	RG 1	RG 2	RG 3	RG 4	Totaal
Arabisch, Chinees, Japans	480	480	--	--	960
Grieks, Pools, Russisch, Turks	360	480	--	--	840
Alle andere talen	240	480	240	240	1200

2 Beginsituatie

De leerder heeft de leerplandoelstellingen van richtgraad 2.4 verworven.

Met andere woorden, hij moet

- ofwel een certificaat van richtgraad 2.4 behaald hebben
- ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat hij richtgraad 2.4 verworven heeft.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

‘Vantage’ of richtgraad 3 is het niveau van de echte talige zelfstandigheid. De taalgebruiker kan zowel adequaat als vlot communiceren. Zijn taalgebruik is voldoende rijk en genuanceerd. Hij kan een breed gamma onderwerpen aan, ook de abstracte. Deze taalgebruiker kan de hoofdzaken begrijpen van de complexe, zowel concrete als abstracte teksten, met inbegrip van technische materies in zijn eigen vakgebied. Hij kan vlot en spontaan communiceren en wel zo dat een gesprek met een moedertaalspreker voor beide partners zonder inspanning verloopt. Hij kan gedetailleerd en helder communiceren over een breed gamma onderwerpen en kan een standpunt ten aanzien van een thema verdedigen door de voor- en nadelen van diverse opties weer te geven.

3.2 Leerplandoelstellingen

Richtgraad 3 bestaat uit twee modules, die parallel kunnen worden aangeboden. Module 3.2 is een module *schriftelijke* taalvaardigheid; ze bevat enkel de leerplandoelstellingen voor lezen en schrijven. Uiteraard zul je een beroep moeten doen op de ondersteunende vaardigheden spreken en luisteren, maar die worden in module 3.2 als zodanig niet geëvalueerd. Er is bovendien een sequentieel verband tussen module 3.2 (schriftelijke taalvaardigheid ‘Vantage’) en module 4.2 (schriftelijke taalvaardigheid ‘Effectiveness’).

Module 3.2 wordt gecertificeerd met een deelcertificaat. Voor de volledige opleiding richtgraad 3 krijgt de cursist een certificaat.

Hieronder volgen, genummerd voor elk van de twee vaardigheden, de leerplandoelstellingen die gerealiseerd moeten worden.

3.2.1 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

1. de hoofdgedachte achterhalen, de gedachtegang volgen en specifieke informatie zoeken in

informatieve teksten zoals voorlichtingsmateriaal, een folder, een zakelijke brief, een polis en een contract;
prescriptieve teksten zoals een handleiding;
fragmenten van narratieve of literaire teksten zoals een relaas, een reportage en een roman.

2. alle gegevens begrijpen in prescriptieve teksten zoals een werkinstructie.

De cursist kan op beoordelend niveau :

3. zich een persoonlijke mening vormen over

informatieve teksten zoals een persoonlijke brief;
persuasieve teksten zoals een eenvoudige column en een hoofdartikel.

Ondersteunende kennis

4. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de schrijftaak uit te voeren:

- woordenschat en grammatica/noties en functies;
- spelling/interpunctie;
- taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de spreker);
- socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vlot de nodige (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen :
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen, scannen en intensief lezen);
 - de structuuraanduiders interpreteren;
 - gebruik maken van redundantie.
6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vlot volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen :
 - het leesgedrag differentiëren volgens verschillende leesstrategieën;
 - proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - hulpbronnen raadplegen (traditionele en elektronische).

Attitudes

7. Bij de voorbereiding en uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren over de eigenheid van schrijftaal. Dit betekent dat hij
 - inzicht heeft in de eigenheid van geschreven taal;
 - het onderscheid kan maken tussen verschillende tekstsoorten.
8. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om :
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid);
 - te reflecteren over zijn leesgedrag;
 - andere teksten in de doeltaal te lezen;
 - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken :

- ze zijn authentiek;
- de onderwerpen vallen inde ervaringswereld en de interessesfeer van personen met een gemiddeld opleidingsniveau;
- ze hebben betrekking op persoonlijk leven en werk, met inbegrip van abstracte en culturele onderwerpen en met mogelijke aandacht voor het eigen competentiedomein;
- ze zijn gevarieerd wat het tekstaanbod betreft;
- ze kunnen op een zeker abstractieniveau geformuleerd zijn;
- ze kunnen in duidelijke gevallen impliciete informatie bevatten;
- ze kunnen een complexe tekststructuur hebben;
- ze vormen een samenhangend geheel waarbij de lengte geen rol speelt;
- ze getuigen van een rijk en genuanceerd taalgebruik.

3.2.2 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

1. informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een document, een beschrijving, een persoonlijke brief (uitnodiging, excuus), een zakelijke brief (convocaat, afspraak, verzoek, klachtenbrief en voorstel).
2. een instructie geven.
3. een informatieve tekst schrijven zoals een verslag of notulen.
4. voor zichzelf notities nemen ter voorbereiding van een verslag.

De cursist kan op beoordelend niveau:

5. een mening en een standpunt geven en erom vragen in persuasieve teksten zoals een adviesnota en een lezersbrief.

Ondersteunende kennis

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de ondersteunende kennis gebruiken met betrekking tot:
 - woordenschat en grammatica/noties en functies;
 - uitspraak en intonatie;
 - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de spreker);
 - socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist vlot volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
 - een schrijfplan aangepast aan de communicatiesituatie uitwerken;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - informatie verzamelen (ook via de informatie- en communicatietechnologie);
 - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.

8. Bij de uitvoering van de schrijfp opdracht kan de cursist vlot de nodige communicatiestrategieën toepassen:
- onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
 - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen (verbindingswoorden gebruiken en hoofdzaken benadrukken);
 - compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing uit de slag te trekken (via omschrijvingen).

Attitudes

9. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de schrijftaak kan de cursist reflecteren over schrijfproces en schrijfproduct, o.m. door inhoud, structuur en formulering te reviseren.
10. De cursist is bereid om: bronnen in de doeltaal te raadplegen;
- correctheid in formulering en vormgeving na te streven;
 - flexibel, open en verdraagzaam te reageren op de socioculturele realiteit;
 - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- de onderwerpen vallen in de ervaringswereld en de interessesfeer van personen met een gemiddeld opleidingsniveau;
- ze hebben betrekking op het persoonlijk leven en werk, met inbegrip van abstracte en culturele onderwerpen en met mogelijke aandacht voor het eigen competentiedomein;
- ze hebben een duidelijke structuur en samenhang;
- de formuleringen zijn genuanceerd en in toenemende mate complex; ze getuigen van variatie;
- fouten zijn eerder zeldzaam en niet storend;
- de formulering is adequaat, d.w.z. in toenemende mate gericht op de ontvanger;
- er wordt een gepast gebruik gemaakt van registers;
- er is nog occasioneel interferentie van de moedertaal.

4 Leerinhouden

De explicitering van de ondersteunende kennis die nodig is om de volgende leerplandoelstellingen te realiseren, is:

- Lezen: nummer 4
- Schrijven: nummer 6.

4.1 Contexten

Met ‘context’ wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt. In het volledige leertraject zijn er vijftien contexten voorzien. Elke context dekt een ruim semantisch veld van woordfamilies, dat als vertrekpunt kan dienen voor het aanleren van de woordenschat in de vreemde taal.

Dezelfde contexten komen in verschillende richtgraden voor. In dat geval wordt er een stijgende complexiteit verondersteld.

Voor Module 3.2 geldt dat alle vijftien contexten *kunnen* worden aangeboden. Je maakt zelf een keuze en motiveert deze keuze ten aanzien van de specifieke behoeften van je doelpubliek.

Richtgraad 1	Richtgraad 2	Richtgraad 3	Richtgraad 4
1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties
2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden
3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)
4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie
5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer
6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten
7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd
8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen
9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering
10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal
11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen
12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat
	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk
		14. Opleidingsvoorzieningen	14. Opleidingsvoorzieningen
		15. Communicatie op het werk	15. Communicatie op het werk

Wat het onderverdelen van contexten in subcontexten betreft, moet je voor ogen houden dat de opsomming van subcontexten per context steeds het woordje 'zoals' vooronderstelt. De opsomming hieronder is dus limitatief noch dwingend. De volgorde van de subcontexten ligt niet vast en heeft dus ook geen nummering.

‘CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES’ (NR. 1)

- de gelijkvormigheid van diploma's en attesten
- inschrijving op het arbeidsbureau en het uitzendbureau

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN’ (NR. 2)

- overbevolking
- de woningproblematiek
- natuur en ecologie
- de economische crisis
- de milieuproblematiek
- de afvalproblematiek
- alternatieve energie
- geweld, oorlog, leger

‘AFSPRAKEN EN REGELINGEN (LOGIES EN MAALTIJDEN)’ (NR. 3)

- eetgewoonten

‘CONSUMPTIE’ (NR. 4)

- de invloed van de reclame op de consumptie
- voor- en nadelen van de reclame
- geschenken

‘OPENBAAR EN PRIVE -VERVOER’ (NR. 5)

- het ontstaan van transport
- stakingen bij het openbaar vervoer en hun invloed
- de relatieve veiligheid van vervoersmiddelen
- rijgedrag en de gevolgen ervan

‘VOORLICHTINGSDIENSTEN’ (NR. 6)

- voor- en nadelen van communicatietechnieken
- gedragsregels bij het gebruik van communicatiemiddelen
- de totstandkoming van nieuwsberichten
- studievoorlichting
- consumentenvoorlichting
- gezinsvoorlichting

‘VRIJE TIJD’ (NR.7)

- computerspelletjes
- vakantievoorbereidingen
- types vakantienemers
- de ideale vakantie
- de fysieke en mentale invloed van lichaamsbeweging

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR. 8)

- techniek en technologie

‘RUIMTELIJKE ORIËTERING’ (NR. 9)

- historische mijlpalen
- sociale, politieke en economische achtergronden
- begin en einde, (dis)continuïteit in tijd en ruimte

‘ONTHAAL’ (NR. 10)

- personalia
- oud(er) worden
- de generatiekloof
- rolpatronen
- opvoeding
- karakterbeschrijvingen
- de sociale integratie van het individu

‘GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN’ (NR. 11)

- taken van het medisch personeel
- palliatieve zorgverstrekking
- geneesmiddelen
- genetische manipulatie

‘KLIMAAT’ (NR. 12)

- de relatie mens/klimaat
- de weersgevoeligheid van de mens
- de onderlinge invloed van klimaat en milieu

‘SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR. 13)

- pesterijen op het werk
- discriminatie op het werk
- stakingen

‘OPLEIDINGSVOORZIENINGEN’ (NR. 14)

- de rol van het onderwijs
- de situatie van het onderwijs
- de problematiek van de ongeschoolde werknemers
- wetenschap en onderzoek

‘COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR. 15)

- de sollicitatie
- soorten beroepen
- arbeidsomstandigheden
- arbeidsvoorwaarden
- de loopbaan
- salariëring
- toekomstperspectieven
- formele brieven
- functioneringsgesprekken
- technische begrippen

4.2 Taalhandelingen

De basis van dit leerplan is een communicatieve benadering van de taal. Vaardigheden hebben voorrang op kennis. De aandacht gaat in de eerste plaats naar wat de taalgebruiker moet kunnen doen met de taal. Dit wordt uitgedrukt in taalhandelingen, die algemeen of contextspecifiek zijn.

Deze taalhandelingen vertonen een stijgende complexiteit over de modules en richtgraden heen. Deze slaat niet enkel op wat precies moet of kan uitgedrukt worden, maar ook op de wijze waarop dat gebeurt. Het is immers de bedoeling dat de cursist zich steeds genuanceerder gaat uitdrukken. De onderstaande voorbeelden kun je uiteraard ook receptief aanbrengen.

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- Feiten in een chronologische context plaatsen
- Feiten in een oorzakelijk verband plaatsen

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- Blijk geven van vertrouwen
- Blijk geven van ongeloof
- Blijk geven van wantrouwen

Modaliteit uitdrukken

- Er geen doekjes om winden
- Iemand aan het lijntje houden

Actie en reactie uitlokken

- Iemand testen op gevoelens of kennis
- Blijk geven van de nodige assertiviteit bij het reageren

Communicatie structureren en controleren

- Een boodschap reviseren

Argumenteren

- Het standpunt van anderen bijtreden
- Het standpunt van tegenpartij evalueren

Sociaal functioneren

- Een verkennend gesprek voeren
- Iemand gelijk geven

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de 15 contexten kan de cursist contextspecifieke taalhandelingen stellen *zoals*:

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- informatie opvragen over officiële diensten en hun werking
- adequaat reageren op vragen en opmerkingen
- geijkte formules gebruiken in de communicatie
- klachten formuleren
- een dossier verdedigen
- een communicatiestoring verhelpen
- een functionaris diplomatisch benaderen

Leefomstandigheden (nr. 2)

- leefomstandigheden evalueren
- hun persoonlijke visie over bepaalde leefomstandigheden verdedigen
- uitvindingen en hun invloed evalueren
- teksten over de problematiek begrijpen en samenvatten
- ingewikkelde inlichtingen begrijpen en verklaren aan een andere persoon

Afspraken en regelingen (logies en maaltijden) (nr. 3)

- voorstellen vergelijken en evalueren
- iemand overhalen om iets te doen of ergens te gaan
- gevoelens (verveeld, geveid...) i.v.m. een uitnodiging uitdrukken
- een uitnodiging beleefd afwijzen
- bezwaren afwimpelen i.v.m. een geweigerde vraag
- op het allerlaatste ogenblik iets annuleren of verplaatsen
- klachten formuleren
- gevoelens over bepaalde zaken of gebeurtenissen beschrijven

Consumptie (nr. 4)

- zaken vergelijken voor een aankoop en proberen de gesprekspartner te overtuigen hun eigen keuze te volgen
- bezwaren van de gesprekspartner i.v.m. een aankoop afwimpelen
- het belang van bepaalde zaken of producten onderstrepen
- gedetailleerde uitleg vragen of geven i.v.m. een product
- klachten formuleren
- met aandrang om iets vragen
- een bepaalde service eisen
- een gedetailleerde uitleg begrijpen en samenvatten

Openbaar en privé vervoer (nr. 5)

- ingewikkelde informatie begrijpen en geven
- de gesprekspartner tot het gebruik van een bepaald vervoermiddel proberen te overhalen
- iemand overtuigen om mee te gaan
- eventuele bezwaren van de uitgenodigde afwimpelen
- een uitnodiging om met iemand mee te gaan kordaat afwijzen
- een uitgebreide stand van zaken geven
- klachten verwoorden

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- de voor- en nadelen van communicatiemiddelen vergelijken en evalueren
- communicatiemiddelen op de juiste manier gebruiken
- (soorten) programma's uit de media evalueren
- berichten uit de media begrijpen en evalueren
- eenzelfde nieuwsfeit in verschillende media begrijpen en evalueren
- informatie uit een website beschrijven en evalueren

Vrije tijd (nr. 7)

- vrijetijdsbesteding evalueren en hierover een standpunt innemen
- een voorstel of suggestie doen met betrekking tot vrijetijdsbesteding
- een uitnodiging kordaat afwijzen
- culturele informatie begrijpen en meedelen aan anderen
- hun voorkeur voor een bepaalde activiteit uitdrukken
- eensgezindheid rond een bepaalde keuze uitdrukken
- vaststellen dat ze niet tot een vergelijk kunnen komen

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- technische inlichtingen vragen en geven
- complexe informatie uitleggen aan anderen
- klachten melden bij de bevoegde diensten
- protesteren tegen een beslissing
- zeggen dat men twijfelt aan een bepaalde oplossing
- opdrachten op een rijtje zetten
- het effect van een aanvraag nagaan

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- de culturele achtergronden van een volk beschrijven en verklaren
- de eigen volksgewoonten beschrijven en evalueren
- waarden vergelijken in tijd en ruimte en een mening geven
- de bedoeling van een gebeurtenis verwoorden
- ingewikkelde informatie vragen en geven
- zijn afkeer over een bepaalde gewoonte uitdrukken

Onthaal (nr. 10)

- gedetailleerde personalia meedelen en naar die van anderen vragen
- rolpatronen beschrijven en daar een persoonlijk standpunt over innemen
- verschillende vormen van samenwonen toelichten en daar een voorkeur over meedelen
- hun zelfbeeld schetsen
- iemand verwelkomen
- wensen formuleren
- complimentjes maken

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- een afspraak bevestigen, verplaatsen of annuleren
- ongerustheid over iets uiten
- een discussie in verband met een problematiek aangaan
- bepaalde medische informatie vergelijken en evalueren
- argumenten weerleggen of afwimpelen
- klachten formuleren
- beleefd een bepaalde behandeling weigeren
- gevoelens beschrijven

Klimaat (nr. 12)

- ingewikkelde zaken beschrijven
- een mening geven over het weer en zijn invloed
- de invloed van het klimaat op de natuur verwoorden
- natuurrampen en hun gevolgen beschrijven
- gevoelens uiten in verband met natuurrampen en hun gevolgen

Sociale communicatie op het werk (nr. 13)

- een afspraak met een collega maken, weigeren of afzeggen
- regels en instructies formuleren
- hun waardering uiten over een bepaalde prestatie
- een protestactie voorbereiden
- mensen tot een standpunt of tot actie overhalen
- gevoelens t.o.v. een persoon beschrijven
- partij kiezen voor iets of iemand
- omgaan met roddels

Opleidingsvoorzieningen (nr. 14)

- tewerkstellingsmogelijkheden evalueren
- enthousiasme verwoorden
- verschillende opleidingen met elkaar vergelijken en een standpunt innemen
- proberen iemand te overtuigen een opleiding te volgen
- een loopbaan beschrijven en bepaalde keuzes expliciteren
- iemand overhalen hen in te schrijven, ook al zijn er praktische problemen
- de rol van opleidingen in een samenleving evalueren
- het nut van wetenschap en onderzoek evalueren
- specialisaties uitleggen aan een leek

Communicatie op het werk (nr. 15)

- solliciteren
- een klant afwimpelen
- zijn twijfel over iets uitdrukken
- bij een nieuwe werkverdeling hun visie verdedigen
- collega's steunen die in staking willen gaan
- verschillende beroepen beschrijven en vergelijken
- arbeidsomstandigheden evalueren
- iemand een moeilijke of delicate opdracht geven
- toekomstperspectieven evalueren
- technische begrippen verklaren
- zich verantwoorden voor een slecht uitgevoerde opdracht
- een communicatiestoring verhelpen

4.3 Taalsysteem

4.3.1 Algemene principes

Een communicatief - functionele benadering van het vreemdetalenonderwijs heeft tot doel de leerder te helpen bij het verwerven van taalkennis en vaardigheden die hem in staat stellen in een reële communicatiesituatie zijn communicatieve intentie te realiseren. Je leest of schrijft immers steeds in functie van een bepaald doel. Zo zal je bijvoorbeeld het verslag van een vergadering notuleren opdat alle geïnteresseerde personen op de hoogte zouden zijn van de gevoerde besprekingen.

Centraal hierbij is dat de boodschap moet begrepen worden (lezen) en/of moet overkomen (schrijven). Bijgevolg staan de leeractiviteiten die het verwerven van het taalsysteem tot doel hebben *ten dienste van* de communicatie.

In richtgraad 3 en 4 moet de cursist het taalsysteem steeds beter beheersen om efficiënt te communiceren. Zo kan je stellen dat bij het lezen gangbare zinswendingen, morfosyntactische en lexicale elementen die systematisch werden aangebracht in richtgraad 1 en 2 het globaal tekstbegrip zeker niet meer in de weg mogen staan. De interpretatie van leesteksten gebeurt dus steeds accurater en sneller.

Wat de schrijfvaardigheid betreft, kan je stellen dat grammaticale correctheid (morfosyntaxis), accurate spelling en correct gebruik van woordenschat in richtgraad 3 en 4 steeds belangrijker worden bij het realiseren van een communicatieve intentie. Deze taalelementen worden niet enkel correct gebruikt maar de cursist beschikt terzake ook over een grote flexibiliteit.

Met andere woorden, waar in richtgraad 1 en 2 systematisch en cyclisch gewerkt werd aan het aanbrengen van het taalsysteem bij de cursist, wordt in richtgraad 3 en 4 aan de *verfijning* van de taalvaardigheid gewerkt: spelling, interpunctie, morfosyntaxis en woordenschat worden geoefend aan de hand van communicatieve, taakgerichte activiteiten.

Zo verplicht je de cursist, zoals reeds vroeger het geval was in richtgraad 1 en 2, om, vertrekkend van de betekenis, naar de vorm te gaan. De vraag die hij zich zal stellen bij het schrijven is: "Welke vorm(en) kan ik gebruiken om deze betekenis uit te drukken?", zoals ook in taalgebruikssituaties in de moedertaal het geval is (bijv. "Hoe druk ik een doel uit?"). Op die manier werk je in de hand dat de kennis van het taalsysteem een ondersteunende rol vervult en bijdraagt tot het construeren van betekenis door de cursist.

4.3.2 Kenmerken van het schriftelijke taalgebruik

Schrijftaal geniet in onze Westerse beschaving en onderwijscultuur een bevoorrechte positie doordat aan de geschreven tekst de functie wordt toegewezen om de informatie te bestendigen. Goed leren lezen en schrijven is een voorwaarde tot maatschappelijke en professionele integratie.

Als variant van de taal beantwoordt schrijftaal aan een code of geheel van regels die er de specificiteit van bepalen. Zoals ook bij het mondelinge taalgebruik hebben die betrekking op linguïstische (grammatica, spelling, interpunctie, woordenschat), discursieve, sociolinguïstische en strategische componenten.

Waar mondelinge communicatie meestal in ‘real time’ plaatsvindt en er directe interactie mogelijk is tussen spreker en gesprekspartner, verlopen bij schriftelijke communicatie de productiefase en receptiefase niet op hetzelfde moment (tenzij bij een aantal specifieke communicatiesituaties zoals on line chatten op het Internet). De minder duidelijk gedefinieerde context en de afwezigheid van de lezer, die dus niet om verduidelijking kan vragen of door informatie van non-verbale aard kan aangeven of hij de boodschap begrijpt, vereisen dat de schrijver veel explicieter en preciezer te werk zal moeten gaan.

Er zullen hogere eisen gesteld worden aan grammaticale correctie, die nauwer zal aansluiten bij wat gangbaar de ‘norm’ wordt genoemd. Grammaticale referenties door middel van verwijzwoorden moeten bijvoorbeeld ondubbelzinnig zijn. Dit geldt ook voor het gebruikte vocabularium. De zinnen zullen doorgaans langer zijn dan in mondelinge boodschappen.

Relaties tussen zinnen moeten eenduidig zijn en de noodzaak tot explicitering maakt dat de schrijver veel meer gebruik maakt van voegwoorden en van allerlei formules om de overgangen tussen de zinnen en alinea’s te realiseren en de tekststructuur duidelijk aan te geven.

Interpunctie, indeling in paragrafen, alinea’s en hoofdstukken, gebruik van koppen en onderkoppen maken het mogelijk om een grotere hoeveelheid informatie te structureren. En, zoals de prosodie voor het mondelinge taalgebruik, heeft de interpunctie voor het schriftelijke taalgebruik een pragmatische functie, denken we maar aan de waarde van het uitroepteken en het vraagteken.

Zelfs indien er een gradatie bestaat van minder formeel naar meer formele teksten (e-mail versus verslag) zal het schriftelijke taalgebruik dus algemeen gesproken formeler zijn dan het mondelinge taalgebruik.

Doordat bij schriftelijke teksten de boodschap niet simultaan gebracht en geïnterpreteerd moet worden, is er bij het schrijven en het lezen ook meer tijd voor reflectie. De schrijver kan zichzelf makkelijker corrigeren en ontbrekende informatie aanvullen. De lezer kan dan weer autonoom zijn eigen leesritme bepalen en eventueel naar de gelezen tekst teruggrijpen als dit voor het construeren van de betekenis noodzakelijk blijkt. Bij twijfel kunnen zowel schrijver als lezer traditionele en elektronische hulpbronnen raadplegen om bijvoorbeeld een onbekend woord op te zoeken.

4.3.3 Aanpak van de ondersteunende kennis

Het lezen van teksten draagt in belangrijke mate bij tot het uitbreiden van woordenschatkennis. Bied woordenschat zoveel mogelijk in relevante contexten aan en zorg ervoor dat die woordenschat systematisch ingeoeft en waar nodig uitgebreid wordt (zie hieronder).

De essentiële elementen van grammatica en spelling werden reeds behandeld in richtgraad 1 en 2. In richtgraad 3 en 4 maak je systematisch gebruik van communicatieve schrijfoefeningen (bijvoorbeeld het schrijven van een zakelijke brief, een verslag) die je in staat stellen om desgevallend op aspecten van het taalsysteem en de spelling in te gaan. Hierbij geven veel voorkomende fouten aanleiding tot het herhalen en uitdiepen van bepaalde grammaticale aspecten, het herhalen van essentiële spellingsregels, enz. De tekst hieronder bevat een aantal mogelijke aspecten.

Accuraat woordgebruik, spelling, interpunctie, vervoeging en zinsstructuren zijn echter onvoldoende om goede teksten te produceren. De cursist moet hiervoor ook inzicht hebben in de kenmerken van tekstsoorten en in tekstgrammatica (bijv. de logische opbouw van een brief, het eenduidig gebruik van verwijzwoorden) en in bepaalde stijleffecten.

Bovendien moet de cursist ook het juiste taalregister (zie punt 4.4) en de juiste toon gebruiken, overeenkomstig zijn schrijfdoel en het beoogde publiek.

In richtgraad 3 en 4 besteed je dus ook speciaal aandacht aan de talige en niet-talige elementen (bijv. lay-out, lettertype) die ertoe bijdragen deze aspecten van schrijfvaardigheid actief te beheersen.

Op receptief vlak kunnen teksten als model dienen bij het verwerven van inzichten in deze aspecten. Lezen en tekstanalyse gaan dus vooraf aan het schrijven van teksten. Je confronteert de cursist bovendien met een rijke, gevarieerde ‘input’, met het oog op taalverwerving, maar ook op taalbeschouwing.

Op productief vlak wendt de cursist bij het uitvoeren van een concrete schrijfpdracht linguïstische, discursieve, sociolinguïstische en strategische componenten van schrijfvaardigheid aan. In de modules schriftelijke taalvaardigheid besteed je aandacht aan de verschillende activiteiten die komen kijken bij het schrijfproces: plannen, formuleren en reviseren. Fouten in de taalproductie van de cursist beschouw je als een noodzakelijk gegeven in het leerproces en het verwerven van vaardigheden.

Bij schrijfactiviteiten moedig je de cursist zoveel mogelijk aan om, in geval van twijfel, naslagwerken te raadplegen zodat hij steeds autonomer de eigen taalbeheersing volgens de eigen behoeften kan uitbreiden.

Bovendien train je hem in het doeltreffend verzamelen van informatie, ook via informatie- en communicatietechnologie.

4.3.4 Inhouden

In wat volgt, geven we een overzicht van de fenomenen die aan bod *kunnen* komen in richtgraad 3 en 4, *volgens de behoeften van de cursist*.

Omdat de lijst nogal uitgebreid is, kan je het beste een selectie maken en/of bepaalde fenomenen enkel receptief aanbrengen of via zelfstandig leren. Interne differentiatie is hier ook een mogelijke benadering.

Interpunctie

- La ponctuation, y compris les emplois spécifiques
 - la valeur causale des deux points (p. ex. Il pleut: je ne sors pas)
 - la valeur emphatique ou ironique des guillemets
- Citer un auteur dans un texte
- Référer bibliographiquement

Spelling

- Consonnes géminées (p. ex. appartement, attraper)
- Les sons identiques à orthographe différente:
 - amment/emment
 - tion/sion
 - ance/ence
 - é/ée/és/ées/ez/er/ai
 - i/it/is/uit/ie
 - u/ue/ut/us
 - ant/ent
 - ail/aille
 - ain/aim/ein
 - ais/ait/aid/aix
 - al/ale/alle
 - ation/assion
 - aux/aud/aut/os/ot
 - eil/eille
 - ien/yen
 - il/ile/ille
 - oi /oie/oix/oit/oids/oigt
 - ole/olle
 - o/ont/ompt
 - or/ors/or/orps
 - ou/oux/oup
 - anti/enti
 - bis/biz
 - in/im
 - mant/ment
 - un/um

- Participe présent, gérondif, adjectif verbal (p. ex. précédant/précédent, suffoquant/suffocant)
- Homophones (p.ex. vingt/vin/vain, ses/ces/s'est/c'est, sans/sang/cent/s'en)
- Mots composés avec des préfixes (p.ex. après-midi, préavis)
- Désinences verbales
- Accents (grave, aigu, circonflexe, tréma)
- Trait d'union, apostrophe
- Abréviations (p.ex. Mme, M) et sigles (p.ex. SNCB, UE)
- Majuscules (p.ex. Sous la direction du ministre de l'Éducation nationale)
- Coupures de mots

Syntaxis

- Prépositions
- Concordance des temps
- Les accords (sujet-verbe, adjectif-substantif, participe passé)
- Structures plus complexes et variées (conjonctions de subordination et de coordination, prépositions, adverbes, lexique)
 - de l'expression de la cause
 - du but
 - de la condition
 - de la conséquence
 - de la comparaison
 - de la concession
 - du temps
 - de l'opposition
 - de l'atténuation
 - de l'hypothèse
 - de l'addition
 - de l'exception
- Structures verbales complexes avec préposition (p. ex. Je suis allé à Lille et j'en suis revenu)
- Structures complexes avec deux pronoms relatifs (p. ex. N'oublions pas la manière dont il structure ses textes et dont il fascine le lecteur)
- Coordination de structures identiques (p. ex. Je ne sais ni son nom ni son âge)
- Utilisation de structures plus complexes avec un pronom démonstratif (celui, celle, ceux, celles, celui-ci, celui-là) (p. ex. Les habitants de la campagne et ceux de la ville)
- Opposition des structures avec préposition et conjonction (p. ex. sans + inf. / sans que + subj.)
- La proposition participe (p. ex. Ayant fini mon travail, je suis partie plus tôt que d'habitude, Arrivés à l'agence, nous apprenons par le directeur que nos billets sont prêts)

Tekstgrammatica en genreconventies (composante discursive et sociolinguistique)

- La cohérence, la cohésion et l'organisation des textes:
- La substitution nominale (synonymes, anaphores)
- La transition entre les phrases (connecteurs logiques et rhétoriques)
- L'unité de sens démarquée par le paragraphe
- L'organisation du texte démarquée par le paragraphe, les chapitres, les parties, les titres et sous-titres, les caractères, la disposition sur la page
- Le plan du texte, le canevas de la lettre
- La macrostructure du texte et sa syntaxe, c.-à-d.
 - son schéma général (narratif, descriptif, prescriptif, informatif, argumentatif)
 - ses caractéristiques (p. ex. le récit: temps du passé, connecteurs chronologiques, le manuel d'utilisateur: impératif ou infinitif; le rapport professionnel: structure argumentative, types d'arguments)
- Le paratexte (couvertures, index, tables des matières, illustrations)
- Les formules et expressions particulières aux différents types d'écrits (p. ex. L'appellation, la formule d'adieu etc. dans la lettre formelle)

Stijl

- Clarté et simplicité dans la formulation
- Stratégies fonctionnelles pour alléger le style (p. ex. Bien qu'il ait été en retard, il a pu suivre l'essentiel de la réunion = Malgré son retard, il a pu suivre l'essentiel de la réunion, On nous a désigné celui qui présidait la séance = On nous a désigné le président de la séance)
- Les registres de langue
 - reconnaître les registres standard, soutenu, familier, technique, scientifique et repérer leurs caractéristiques (réceptif)
 - utiliser le registre standard (productif)
- Les tons différents (comique/ironique, tragique/pathétique, lyrique, épique)
 - identifier
 - comprendre leur impact sur le sens
- Les procédés oratoires
 - identifier
 - comprendre leur impact sur le sens
- figures de style (comparaison, métaphore, euphémisme, question rhétorique, ironie, antiphrase)

Woordenschat

- Synonymes de mots passe-partout (donner, faire, avoir, être), avec attention particulière aux collocations (p. ex. contracter une dette, contracter une maladie)
- Enrichissement systématique du vocabulaire (synonymes, antonymes, paronymes (p. ex. acception/acceptation), polysémie (p. ex. cinéma=lieu, cinéma=7e art) , sens propre (p. ex. coeur), sens figuré (p. ex. avoir un coeur d'or), expressions idiomatiques)
- Système de dérivation (préfixes et suffixes)
- Préfixes et suffixes d'origine latine et grecque.

4.4 Taalregisters

Communicatie vindt nooit plaats in een vacuüm. Een aantal parameters bepaalt de omstandigheden waarin de communicatie plaatsvindt: tijd, ruimte en wat we de ‘sociale context’ in de brede zin kunnen noemen. Elk van die parameters beïnvloedt de communicatie en interageert met de andere. Het volstaat dus niet een taal te beheersen als een geheel van vormen, het is ook van wezenlijk belang zich de regels voor het gebruik van die taal eigen te maken.

Het is immers de context die de keuze van het register bepaalt. Wat ons meteen bij het begrip ‘correct taalgebruik’ brengt: *taalgebruik kan enkel als correct beschouwd worden als het aan de context is aangepast*. Je praat immers niet op dezelfde manier tegen je baas, je partner, je moeder of je kind⁴. En nog: je praat wellicht niet op dezelfde manier tegen je chef tijdens een formeel overleg met de top van het bedrijf als tijdens een gezellig etentje met de respectieve partners. Dat is zo in de moedertaal en het is niet anders in de vreemde taal.

4.4.1 Progressie

In richtgraad 1 behandel je de standaardtaal. Slechts sporadisch is er aandacht voor het formeel en/of informeel register, en enkel wanneer de omstandigheden het vereisen.

Dat verandert in richtgraad 2: de cursist is zich niet alleen bewust van het bestaan van registervarianten (receptief), maar hij kan ze ook in toenemende mate correct hanteren (productief). In richtgraad 2.1 en 2.2 ga je er redelijkerwijze van uit dat dit laatste nog niet probleemloos gebeurt, maar vanaf richtgraad 2.3 en zeker in richtgraad 2.4 zijn spreek- en schrijfstijl steeds meer aan de context aangepast, dat wil zeggen aan de situatie en aan de gesprekspartner, zowel in informele als formele zin.

Bovendien kun je geleidelijk aan steeds meer plaats maken voor stijl-, accent- en/of registervariaties, op voorwaarde dat deze niet te veel van de standaardtaal afwijken.

In richtgraad 3 en 4 kan de cursist zich op een steeds verfijnder en genuanceerder wijze uitdrukken. Hij beschikt dus niet alleen over een arsenaal aan uitdrukkingsvormen om zijn boodschap aan zijn gesprekspartner(s) mee te delen, hij weet bovendien ook *welke* uitdrukkingsvorm hij kan inzetten *in welke situatie* en *waarom*, want enkel dan kan de communicatie efficiënt zijn.

Immers, wanneer de cursist een te formeel taalgebruik hanteert voor de gegeven situatie, zal hij snel als pedant overkomen. Doet hij het omgekeerde, dan bestaat het gevaar dat hij, zeker in bepaalde culturen, als volstrekt stijlloos wordt beschouwd, met alle gevolgen vandien.

⁴ Ook tijdens de evaluatie *moet* je hiermee rekening houden: een grammaticaal correcte zin kan toch zijn doel missen als hij niet aan de communicatieve situatie is aangepast.

4.4.2 Soorten registers

De verschillende registers afbakenen is geen simpele zaak, maar er bestaat toch een zekere consensus wat de courante Westerse talen betreft.

Allereerst is er het verschil in mondeling en schriftelijk taalgebruik, dat in bijna alle culturen voorkomt. Verder bestaan er ook verschillende registers afhankelijk van een aantal parameters die interageren, zoals het teksttype waarvan sprake is (een bericht via de elektronische post is anders geformuleerd dan in een brief), het formele of informele karakter van de communicatie (twee goede vriendinnen communiceren anders op een belangrijke vergadering in een formele context dan samen in een bruine kroeg) en ook de socioprofessionele categorie waartoe de gesprekspartners behoren (een bedrijfsleider zal de kaderleden van zijn bedrijf anders toespreken dan de schoonmaakploeg).

Met andere woorden, bij de keuze van de taaluitingen houdt de spreker rekening met factoren als medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de gesprekspartner en het moment van de communicatie. Anderzijds hebben zijn eigen socioculturele achtergrond, zijn relatie met zijn gesprekspartner, zijn communicatiedoelen, zijn karakter en de aard van de situatie invloed op de manier waarop hij de boodschap brengt.

De boodschap mag dus nog identiek zijn in de verschillende communicatieve situaties die zojuist zijn beschreven, *de vorm* zal zeker verschillen. Dat ligt vaak aan de keuze van de woordenschat, maar er kunnen ook verschillen van grammaticale en fonetische aard optreden. Zelfs de non-verbale communicatie wordt aan de context aangepast. De cursist leert al die nuances kennen in richtgraad 3 en 4, en hij wordt steeds vaardiger in het gebruik ervan.

In wat volgt, krijg je een overzicht van de verschillende soorten registers in grote types, met hun belangrijkste karakteristieken. Wat de specifieke kenmerken van spreektaal en geschreven taal betreft, verwijzen we naar het hoofdstuk 'Taalsysteem' (4.3).

Schriftelijk taalgebruik wordt vaak gezien als een superieure variant van de spreektaal en wordt in onze Westerse samenlevingen nog vaak beschouwd als de norm waar je niet mag van afwijken. Het is nochtans maar één van de vele varianten van de taal. Deze houding is aan het veranderen en schriftelijk taalgebruik wordt steeds meer beschouwd als een registervariant van de taal, zonder normatieve connotatie.

Dit register wordt toegelicht in de modules 3.2 en 4.2.

Mondeling taalgebruik kent bepaalde specifieke karakteristieken, die rechtstreeks voortvloeien uit de aard van de communicatie: korte(re) zinnen, grotere redundantie enz. Ook komt vaak een vereenvoudigde, vervormde uitspraak en syntaxis voor, zeker in het informele register. Deze kenmerken hebben tot gevolg dat deze variant vaak als een ‘slordige’ versie van het schriftelijke taalgebruik wordt beschouwd. Ten onrechte, want het betreft hier een (levendige) variant van de taal, met eigen kenmerken. De modules 3.1 en 4.1 zijn volledig aan dit type taalgebruik gewijd.

Literaire taal is een poëtische vorm, waarbij niet zozeer de boodschap van belang is maar wel de manier waarop die boodschap wordt gebracht. De auteur streeft daarbij naar een zeker esthetisch genot. De zinsbouw is meestal vrij complex en de woordenschat wordt als zeer moeilijk gepercipieerd door de modale taalgebruiker. Dit taalgebruik komt vooral voor in schriftelijke vorm, zodat het eerder geschikt is voor een behandeling in de modules 3.2 en 4.2, maar dan vooral met het accent op de receptieve vaardigheid ‘lezen’: het kan niet de bedoeling zijn de cursist literaire teksten te laten produceren in de vreemde taal.

Vaktechnisch jargon, eigen aan bepaalde beroepscategorieën, tref je aan in wetenschappelijke literatuur en in technische handleidingen, vooral in schriftelijke versie. Dit taalgebruik is vrij eenduidig: de woordenschat is zelden ambigu en men streeft naar een zekere accuraatheid in de formulering. Aangezien er leertrajecten bestaan voor specifieke doelgroepen en er voor die doelgroepen aparte leerplannen zijn voorzien, gaan we hier verder niet op in.

Formeel taalgebruik bestaat zowel in een mondelinge als in een schriftelijke variant. Je gebruikt het in situaties waarbij hiërarchie, respect, afstandelijkheid enz. een rol spelen, zoals bij communicatie met een onbekende gesprekspartner of met een hiërarchisch hogergeplaatste. We treffen het aan tijdens vergaderingen bijvoorbeeld, maar ook in de verslaggeving van die vergadering. Beleefdheidsvormen staan hier op de voorgrond, zoals aanspreektitels, specifiek gebruik van voornaamwoorden enz. Dit taalgebruik komt aan bod in de vier modules van richtgraad 3 en 4.

Standaardtaalgebruik is het referentieniveau waarop de andere worden geijkt. Deze niet gemarkeerde vorm is doorgaans de taal die als norm geldt voor de schriftelijke en mondelinge communicatie in de media en in het onderwijs. In de vier modules van richtgraad 3 en 4 komt dit taalgebruik bijgevolg aan bod.

Informeel taalgebruik hanteer je in situaties waarbij zaken zoals vriendschapsbanden en familiariteit een rol spelen. De omgang tussen verwanten en goede vrienden is daar een goed voorbeeld van.

Korte zinnen, weinig scharnierwoorden, een vereenvoudigde uitspraak en/of zinsbouw zijn er de kenmerken van, die vaak worden versterkt door non-verbale signalen (mondeling) respectievelijk ‘emoticons’ (schriftelijk).

Dit komt vooral voor in de spreektaal en is dus een onderwerp voor de modules 3.1 en 4.1. Het kan occasioneel ook gebruikt worden in een schriftelijke variant, denken we maar aan de huidige vormen van elektronische briefwisseling bijvoorbeeld (elektronische post, SMS-berichten), zodat het desgewenst ook een plaatsje in de schriftelijke modules kan krijgen.

Hierbij laten we elke vorm van taalgebruik die geen ‘standaardtaalgebruik’ is, zoals dialecten, allerlei vormen van sociolecten onder jongeren of het typische taalgebruik in sommige beroepscategorieën - die overigens vooral in de spreektaal voorkomen - buiten beschouwing.

Die soorten taalgebruik moet de cursist uiteraard niet productief beheersen. Het zou trouwens ook onbegonnen werk zijn al die varianten te bestuderen, maar je kan ze eventueel wel receptief aanbrengen als de behoefte eraan bestaat.

Het is belangrijk de cursist erop te wijzen dat hij zijn keuze voor een bepaald register consequent moet toepassen. Anders gezegd, in normale omstandigheden mag hij in één en dezelfde communicatiesituatie niet van register veranderen. Beslist hij om dat wel te doen, dan doet hij dat met een bepaald doel: de levendigheid van de communicatie verhogen, shockeren of iets in de verf zetten.

In de spreektaal zal hij dat laatste ondersteunen door non-verbale communicatie (stemhoogte, en –timbre, mimiek) of zal hij zijn uitspraak laten voorafgaan door een mededeling dat hij zich ervan bewust is dat hij een regel overtreedt (“Vergeef me deze uitdrukking, maar...”).

In de schrijftaal daarentegen zal de schrijver gebruik maken van paratextuele hulpmiddelen, zoals bijvoorbeeld de aanhalingstekens in de klassieke briefwisseling, of nog de zogenaamde ‘emoticons’ in de elektronische post.

Verder train je de cursist in zelfredzaamheid: wanneer hij twijfels heeft over een bepaalde vorm en geen raad kan of wil vragen, dan moet hij in staat zijn een goed woordenboek te raadplegen. In je cursus bied je hem een overzicht van goed referentiemateriaal in de vreemde taal.

Verlies ten slotte de functionaliteit *nooit* uit het oog. Varianten aanbrengen in de cursus kan zeer interessant zijn, maar hou steeds je doelpubliek en zijn behoeften voor ogen. Zo zijn regionale varianten bijvoorbeeld enkel interessant als de cursist ook werkelijk met die varianten in contact zal komen in de vreemde taal.

4.5 Socioculturele aspecten

Taal is communicatie, en taal en cultuur zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Communicatief taalonderwijs neemt dat als vertrekpunt en erkent dus dat er naast een linguïstische competentie (kennis van de taal als zodanig, los van een bepaalde context) ook een socioculturele competentie bestaat.

We bedoelen hiermee niet (alleen) wat vroeger ‘kennis van land en volk’ werd genoemd, maar vooral het doorgronden van het geheel van omgangsrutuelen, normen, houdingen en waarden die aan de basis liggen van de communicatie in een gemeenschap en bepalen hoe de leden van die gemeenschap zich gedragen.

Met andere woorden, een taaluiting is per definitie nooit neutraal, maar vertolkt altijd een boodschap, op een expliciete of een impliciete manier. Socioculturele vaardigheid is dus de vaardigheid om (non-)verbale communicatie zowel receptief als productief op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal af te stemmen. Aangezien de cursist van richtgraad 3 en 4 de doeltaal steeds beter moet beheersen, wordt dat aspect bijzonder belangrijk en krijgt het in de cursus de nodige aandacht.

In richtgraad 3 en 4 wordt de cursist zich ten volle bewust van de verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner. Hij ontwikkelt de vaardigheid om met die verschillen om te gaan, zonder daarbij te vervallen in beschouwingen van normatieve aard. De cursus zal er dus ook op gericht zijn de cursist tot zelfredzaamheid te brengen in een vreemde cultuur. Dat betekent dat hij niet alleen in staat is de communicatie uit de doeltaalcultuur te ‘decoderen’, waarbij ook het interpreteren van de feedback van de gesprekspartner zeer belangrijk is, maar dat hij ook zelfstandig zijn boodschappen kan ‘coderen’.

Dat daarvoor heel wat ondersteunende kennis nodig is, spreekt voor zichzelf: woordenschat, grammatica, het correct hanteren van de taalhandelingen, en, vooral, kennis van de culturele gebruiken.

De zelfredzame, sociocultureel vaardige taalgebruiker is dus een alerte taalgebruiker, die bij een eventuele communicatiestoring op zoek gaat naar het ontstaan van die storing, met als doel dergelijke problemen in de toekomst te vermijden. De communicatie is namelijk niet per definitie tot mislukken gedoemd als de spreker adequaat reageert op de (non-)verbale feedback van zijn gesprekspartner. In dat geval kan hij overschakelen op communicatiestrategieën: hij kan herformuleren wat hij gezegd heeft, correcties en nuanceringen aanbrengen op zijn eigen uitspraken, zijn boodschap milderen enz.

Deze taalgebruiker legt dus empathie aan de dag en getuigt van een grote openheid tegenover de andere cultuur en haar gemeenschap. Het gevolg is dat vooroordelen uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het land of de regio in kwestie en zijn bewoners. Bovendien leert de vreemdetalengebruiker, precies door de confrontatie met andere gewoontes en gebruiken en de reflectie die erop volgt, ook zijn eigen cultuur en zijn eigen functioneren beter doorgronden.

4.5.1 Socioculturele conventies

In de hoogste richtgraden besteed je zoals gezegd zeer veel aandacht aan verschillen in culturele gebruiken. Uiteraard overstijgt je daarbij het niveau van het cliché. Stel je dus de vraag welke kennis de cursist nodig zal hebben om zich in de wereld van zijn gesprekspartner(s) te kunnen inleven. De waarden, gewoonten en normen van de gesprekspartner(s) in de doeltaal komen bijgevolg uitgebreid aan bod. Aangezien veel cursisten in richtgraad 3 en 4 al in contact gekomen zijn met moedertaalsprekers van de doeltaal in een recreatieve of in een professionele context, kan het ook nuttig zijn hen aan het woord te laten: hun ervaringen betekenen dikwijls een ware verrijking voor de cursus.

Maar dat volstaat niet: de cursist zal dankzij de opleiding inzien over welke middelen hij in de doeltaal beschikt om precies uit te drukken wat hij wil meedelen, op een in de doeltaalgemeenschap aanvaardbare manier.

De woordenschat zal daarbij voldoende aandacht krijgen: welke associaties roepen bepaalde concepten op in de doeltaal (bijv. ‘huwelijk’, ‘grootouders’) en wat zegt dat dus over de gemeenschap in kwestie?

Welke mogelijkheden biedt het taalsysteem van de doeltaal verder om een bepaalde taalhandeling uit te drukken, en welke zijn de precieze nuances tussen die verschillende mogelijkheden (bijvoorbeeld het formuleren van een vraag)?

Zijn er wat betreft de uitspraak enerzijds of de spelling anderzijds elementen die gevolgen hebben voor de betekenis van een taaluiting in de brede zin (bijv. een aangepaste uitspraak voor informele spreektaal)?

Het is belangrijk dat je de cursist hierin goed traint. Efficiënt communicatief taalonderwijs zet de creativiteit van de taal in de verf en brengt de cursist ertoe alle talige mogelijkheden optimaal in te zetten voor een efficiënte communicatie (bijv.: hoe wimpel je een voorstel af zonder ‘neen’ te zeggen?).

Hieronder volgt een overzicht van thema’s die aan bod kunnen komen. Deze lijst is opgevat als een checklist waarop je volgens de concrete behoeften van de cursist kan voortbouwen. Omwille van de gebruiksvriendelijkheid werden de verschillende thema’s ondergebracht in de meest voor de hand liggende van de vijftien contexten die aan bod kunnen komen in richtgraad 3 en 4. Het is de bedoeling dat je deze lijst naar eigen goeddunken aanvult of inkort.

4.5.2 Socioculturele aspecten per context

1. Contacten met officiële instanties

- douaneformaliteiten
- de gebruiken in de omgang met de officiële instanties
- openingsuren van de administraties
- de snelheid waarmee zaken normaal worden afgehandeld
- de omgang met gezag

2. Leefomstandigheden

- de etnische samenstelling van de bevolking
- de levensstandaard (nationaal en regionaal)
- de verschillen tussen bepaalde regio's
- politieke stromingen
- religieuze stromingen
- afwegingen inzake huisvesting
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. leefmilieu
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. sociale status
- de houding t.o.v. de buurt
- het belang van de afzonderlijke ruimtes in een woning
- de houding t.o.v. (huis)dieren
- de werktijden

3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)

- tijdstippen van de maaltijden
- onderdelen van een alledaagse maaltijd
- onderdelen van een feestmaaltijd
- drinkgewoonten
- typische gerechten en dranken
- de gewoonten en rituelen rond eten en drinken
- bedoeling van een uitnodiging
- gewoonten bij een uitnodiging, een bezoek
- de openingsuren van restaurants
- betalen op restaurant
- evaluatie van eten en drinken

4. Consumptie

- openings- en sluitingstijden van winkels
- typische levensmiddelen
- mode en het belang ervan
- geld en de omgang met geld
- de houding t.o.v. bezit en het verwerven van bezittingen

5. Openbaar en privé-vervoer

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. het verkeer
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. veiligheid
- de betekenis van bepaalde tekens, kleuren enz.

6. Voorlichtingsdiensten

- de actualiteit en het belang dat men eraan hecht
- de houding t.o.v. communicatiemiddelen
- de houding t.o.v. de media

7. Vrije tijd

- de (belangrijkste) feestdagen
- kunst en cultuur
- de houding t.o.v. kunst en cultuur
- typische gewoonten i.v.m. vrije tijd (hobby's, sport enz.)
- gewoonten i.v.m. uitgaan
- de openings- en sluitingstijden van musea e.d.
- de wettelijke vakantie

8. Nutsvoorzieningen

- wachttijden
- belang van nutsvoorzieningen

9. Ruimtelijke oriëntering

- aspecten van land en volk (nationaal en regionaal)
- de nationale identiteit
- de houding t.o.v. andere volkeren en culturen
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. tradities
- levensritme en tijdsbeleving
- de klassenstructuur van de samenleving en haar functioneren
- de rassenproblematiek
- de houding t.o.v. overtuigingen en geloof
- rituelen rond belangrijke momenten in het leven

10. Onthaal

- de gezins- en familierelaties
- man/vrouwrelaties en hun connotaties
- vriendschapsrelaties
- formele en informele gebruiken bij sociale contacten
- iemand het al dan niet thuis ontvangen
- omgang met stiptheid
- (in)tolerantie t.o.v. wachttijd
- de normale duur van een bezoek
- manieren van begroeten en hun nuances
- (niet) toegelaten gespreksonderwerpen
- het al dan niet commentaar geven op bepaalde zaken
- het al dan niet complimentjes geven
- het al dan niet aanbieden van geschenk of attentie
- 'dress code' en haardracht (parfum?)
- emoties en hun belang

11. Gezondheidsvoorzieningen

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. gezondheid
- sociale zekerheid
- de houding t.o.v. persoonlijke hygiëne
- de houding t.o.v. genotsmiddelen

12. Klimaat

- de invloed van het weer

13. Sociale communicatie op het werk

- collegiale relaties en de daaruit voortvloeiende gewoonten
- formele en informele gebruiken in de werksituatie
- gebruiken i.v.m. aanvaarden en weigeren
- toegelaten gespreksonderwerpen
- stiptheid op het werk
- (in)tolerantie t.o.v. wachttijd
- 'dress code' en haardracht
- de houding t.o.v. privacy en werk
- het belang van waarden op de werkvloer (collegialiteit enz.)

14. Opleidingsvoorzieningen

- het schoolsysteem
- het belang van onderwijs en kennis
- het belang van nascholing
- sociale status in het licht van de opleidingsgraad

15. Communicatie op het werk

- het functioneren van (types) ondernemingen
- het belang van gezag en hiërarchie
- het verband tussen hiërarchie en ruimte, taakverdeling enz.
- (in)formele gebruiken m.b.t. communicatie
- het al dan niet aanbieden van drankjes en/of maaltijden
- het belang van waarden op de werkvloer (eerlijkheid enz.)
- conventies bij het zakendoen, onderhandelingsstijlen
- het belang van vorm en inhoud bij een presentatie.

5 Methodologische wenken

Communicatief vaardigheidsonderwijs is de uiteindelijke doelstelling van het taalonderwijs. De fundamentele opdracht van de leraar bestaat er dan ook in om zijn cursisten productief en receptief taalvaardig te maken en hen te begeleiden bij hun groei naar talige autonomie en bekwaamheid om zelfstandig te leren.

Indat proces van vaardigheidsverwerving moeten de noodzakelijke bouwstenen voor communicatie zoals woordenschatkennis, beheersing van het taalsysteem, socioculturele competentie en tekstcompetentie hun geëigende, functionele plaats krijgen.

De didactische implicaties van deze oriëntering zijn dan ook *cursistgerichtheid*, *strategieontwikkeling*, de *verwerving van metacognitie* (de reflectie over het eigen leerproces) als voorwaarde voor strategisch handelen, *taakgericht onderwijs* en de *holistische benadering van taal* (taal als geheel).

Deze implicaties zijn hieronder als wenken vertaald. Ze hebben in de onderwijspraktijk hun bruikbaarheid bewezen en zijn in de vakliteratuur gerapporteerd. Ze kunnen een aanvulling of een verfijning zijn van je eigen onderwijs en voor variatie in je werkvormen zorgen.

Uiteraard zul je vaststellen dat sommige wenken en voorbeelden niet toepasbaar zijn voor elke taal of elke richtgraad.

Voor het onderwijs in talen die weinig of geen verwantschap vertonen met de talen die de cursisten actief beheersen of waarmee ze receptief vertrouwd zijn, zullen geëigende didactische werkvormen nodig zijn. Ook in die gevallen blijft het oorspronkelijke uitgangspunt, namelijk de ontwikkeling van de communicatievaardigheid, onverkort gelden.

De hieronder volgende didactische wenken zijn geen concrete recepten, wel stimulansen om de aangereikte aanzetten verder te exploreren.

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden.

Zeker in de beginfase van de taalopleiding is het belangrijk om veel aandacht te besteden aan de training van elke vaardigheid.

Goed leren luisteren helpt niet alleen een goede uitspraak te verwerven, het ondersteunt ook de ontwikkeling van de andere vaardigheden. Bovendien kan het geoefend worden zonder te hoeven spreken, lezen of schrijven in de vreemde taal.

In de beginfase is het moeilijk om uit te gaan van volledig authentiek taalmateriaal: gesproken taal lijkt dikwijls ongestructureerd en chaotisch. Authentieke teksten op beginnersniveau zijn wel bruikbaar als ze kort en eenvoudig zijn, en als er een goede contextuele ondersteuning is, bijvoorbeeld in de vorm van illustraties of toelichtingen vooraf.

Luisteropdrachten kunnen extensief en intensief luisteren betreffen. Bij het eerste gaat het om een globaal begrip (bijv. luisteren naar een verhaaltje). Bij het tweede richten de cursisten zich meer op specifieke informatie (bijv. luisteren naar een mededeling op het perron).

Goed kunnen lezen ondersteunt en ontwikkelt de andere vaardigheden, speelt een rol bij het verwerven en consolideren van woordenschat, morfologie en syntactische structuren, en introduceert de cursisten in een andere cultuur en samenleving.

Ook hier kun je een onderscheid maken tussen extensieve en intensieve leesvaardigheid.

Oefenopdrachten kun je het beste toesnijden op het inoefenen van de leesstrategieën die een goed lezer hanteert: de verhaallijn zoeken, de inhoud van een volgend tekstgedeelte voorspellen, de betekenis van onbekende woorden uit de context proberen afleiden, logische verbanden in een tekst opsporen.

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee wordt het systematisch inoefenen van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding bedoeld: verworven kennis van woordenschat, grammatica en taalfuncties worden zo snel mogelijk toegepast in communicatieve situaties. Deze benadering komt overigens tegemoet aan de verwachtingen van de cursisten om op korte termijn iets te doen met wat ze leren, ook al zijn hun talige middelen nog beperkt.

Waar die talige middelen tekortschieten, kun je de cursisten helpen om compensatiestrategieën te ontwikkelen (verzoeken om iets te herhalen of om langzamer te spreken, parafraseren enz.). Vanzelfsprekend streef je ernaar dat alle communicatie met en onder de cursisten in de doeltaal verloopt.

Schrijven in de vreemde taal heeft verschillende functies. Het bevordert het verwervingsproces van nieuwe taalelementen: het opschrijven van die elementen in de beginfase van de opleiding kan ervoor zorgen dat ze beter beklijven. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de cursisten voor op adequaat functioneren in een maatschappelijke, vreemdtalige context (een informatieve brief schrijven, reageren op advertenties, formulieren invullen enz.).

In de communicatieve benadering ligt het accent uiteraard op de noodzaak om de vaardigheden zo systematisch mogelijk in elkaar te laten schuiven, precies zoals dat in reële taalgebruikssituaties het geval is. Wel kunnen ze bij de evaluatie gescheiden worden om redenen van diagnostische en remediërende aard.

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis

Communicatieve competentie vooronderstelt in de eerste plaats *taalcompetentie*; woordenschatbeheersing en kennis van het taalsysteem zijn er essentiële bouwstenen van.

Onderzoeksmatig is gebleken dat leerders nieuwe woordenschat het best integreren en onthouden als het onderwijs erin goed georganiseerd is en strategisch wordt aangepakt.

Het doel van de woordenschatlessen is dan ook om de *strategieën* voor het begrijpen van teksten en voor het memoriseren van nieuwe woorden bij de cursisten te ontwikkelen.

Cursisten moeten beseffen dat het niet nodig is om alle woorden in een tekst te kennen om die tekst ook globaal te verstaan. Elke tekst bevat een aantal elementen die kunnen helpen de betekenis van onbekende woorden te ontsluiten. Train dus je cursisten in het afleiden van woordbetekenissen uit de context en leer hen te letten op de functie van bijv. intonatie, punctuatie en morfologie (stam, voor- en achtervoegsels).

Om woorden te memoriseren, is het aanbieden van (vertaalde) lijsten van geïsoleerde woorden zonder context weinig productief. Volgens veel taalverwervingsstrategieën wordt woordenschat in ons langetermijngeheugen opgeslagen, niet zozeer als geïsoleerde morfemen, maar vooral als samenhangende stukken. Als leraar kun je daarop inspelen door, vanaf de start van de opleiding nieuwe woordenschat als *lexicale eenheden* aan te bieden.

Je kunt daarbij uitgaan van woordassociaties (winter/koude), synoniemen (huis/woning), antoniemen (geslaagd/gezakt) connotaties (man/heer), hiërarchische reeksen (flatgebouw/ appartement/zitkamer/ bankstel).

Train je cursisten ook in het hanteren van spreekwoorden, idiomatische uitdrukkingen, woordverbindingen (bijv. een oordeel uitspreken, een beslissing nemen), alternatieven voor connectoren (bijv. dit heeft tot gevolg naast bijgevolg) en lexicale uitdrukkingen (bijv. voor zover ik weet, als ik jou was).

Het memorisatieproces zal bevorderd worden als de nieuwe woordenschat goed gedoseerd is – overschat het assimilatievermogen van de cursist niet – en als de woordenschatoefeningen zoveel mogelijk een beroep doen op de zelfwerkzaamheid van de cursist.

De communicatieve benadering gaat ervan uit dat een leerder het taalsysteem (grammatica, morfologie en syntaxis) leert beheersen door op een zo natuurlijk mogelijke manier in die taal te communiceren. Op basis van de – grotendeels onbewuste – verwerking van het taalmateriaal in begrijpelijke en toegankelijke teksten zal de leerder zelf de relevante onderliggende regels en structuren leren identificeren, assimileren en automatiseren.

Dit betekent echter niet dat *expliciete instructie* a priori te vermijden is. Bij de impliciete taalverwerving zal ze immers een belangrijke ondersteunende rol spelen. Vertrek daarbij systematisch vanuit de betekenis (de communicatieve intentie die de cursist moet realiseren) en reik, van daaruit, de elementen van het taalsysteem aan die daarvoor nodig zijn.

Het spreekt vanzelf dat je het aanbod van nieuwe elementen van het taalsysteem goed doseert en plant. Aangezien taalverwerving cyclisch verloopt, diep je een bepaald grammaticaal aspect in de hogere cursusjaren verder uit. Op die manier leren de cursisten complexere realisatievormen geleidelijk aan beheersen.

Het is aan te bevelen om bij lexicale en grammaticale fouten niet onmiddellijk in te grijpen, want dan ondermijnt je het zelfvertrouwen en de spreekdurf van je cursisten. Zeker in de beginfase van de opleiding is vlotheid in tekstproductie minstens zo belangrijk als accuraatheid en zal je voorlopig een zekere “*tussentaal*” moeten aanvaarden. Op elk moment van zijn leerproces beschikt de leerder immers over een zelf opgebouwd tussentaalsysteem, waarmee hij uitingen in een vreemde taal kan begrijpen en zelf produceren. Naarmate het leerproces vordert en de leerder steeds

meer met (complexere) authentieke teksten wordt geconfronteerd, zal die tussentaal vrijwel automatisch dichterbij de standaardtaal aansluiten.

Parallel met de aandacht voor de zinsgrammatica – die tegen het einde van richtgraad 2 in voldoende mate verworven moet zijn – dient ook de *tekstgrammatica* aan bod te komen. Daarin zijn aspecten aan de orde zoals de markerings van de tekstgeleding, perspectiefkeuze (zenderperspectief versus ontvangerperspectief), stijldimensies en bouwplannen voor diverse mondelinge en schriftelijke tekstsoorten.

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

Cursisten evolueren van het niveau waarop ze de doeltaal hanteren om te overleven, tot het niveau van zelfredzame, competente taalgebruikers. Om de cursisten zo efficiënt mogelijk tot *talige autonomie* te brengen, moet je ze in toenemende mate de gelegenheid geven om zelfstandig te leren. Als ze dat stadium bereikt hebben, zullen ze, na beëindiging van de opleiding, in staat zijn tot zelfverantwoordelijk leren (in het perspectief van levenslang leren).

De overgang van sterk leraargestuurd leren naar zelfstandig leren waarbij je als leraar veeleer als begeleider optreedt, verloopt uiteraard geleidelijk.

Uitgaande van de duidelijke relatie tussen actief leren en communicatief taalonderwijs moeten de cursisten in toenemende mate verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces krijgen en uitgenodigd worden om daarover te reflecteren.

Cursisten kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met probleemoplossingstrategieën leren omgaan, bronnen voor informatievinning leren consulteren, diagnostische toetsen voor zelfevaluatie leren hanteren.

Cursisten kunnen hun leerstrategieën optimaliseren en eventueel bijsturen als ze geleerd hebben te reflecteren over de kwaliteit van het gerealiseerde taalproduct en over het totstandkomingsproces. Om die *metacognitie* te bevorderen, kun je de cursisten vragen om in samenwerking met anderen een taak uit te voeren, te overleggen over de aangewezen aanpak, die aanpak voor de anderen toe te lichten en die te laten evalueren, een checklist te hanteren voor de revisie van de uitgevoerde opdracht.

Als leraar moet je het verwerven van kennis, vaardigheden en leerstrategieën door je cursisten *begeleiden* en *remediëren* door gepaste vormen van hulp en ondersteuning. Je sturing zal groot moeten zijn zolang de cursisten niet in staat zijn om hun eigen leerproces te beheren, te evalueren en te corrigeren. Ze zal verminderen naarmate de cursisten zichzelf metacognitief in de hand hebben: ze kunnen het eigen leerproces dan steeds effectiever sturen, zowel in bekende (les)situaties als in nieuwe (transfer). In dat stadium stel je je op als begeleider, die ervoor zorgt dat het bewustmakingsproces bij de cursisten zo goed mogelijk verloopt. Je rol is dan hoofdzakelijk initiërend, motiverend en begeleidend.

Als begeleider moet je er ook rekening mee houden dat niet alle cursisten op dezelfde manier leren. Vrijwel elke cursist heeft een eigen *leerstijl*. Het is de unieke weg die elk individu volgt om informatie te verzamelen en te verwerken, de eigen manier om een leertaak aan te pakken. Leerstijlinformatie kun je verkrijgen door de cursisten

naar hun voorkeur te vragen in verband met o.a. informatieverwerking, cognitieve verwerking, leeromgeving en verwachtingen.

Als je met die leerstijlinformatie rekening houdt, werk je nog meer cursistgericht.

Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

Leerpsychologisch wordt aangenomen dat een leerder vooral leert door te handelen. Hij construeert zelf zijn kennis op grond van opgedane ervaringen en leert uit sociale interactie met anderen.

Taakgericht onderwijs is hiervoor aangewezen: door een taak uit te voeren, analyseert de leerder gaandeweg de code of structuur van de taal en leert hij die in wisselende taalgebruikssituaties toepassen (transfer).

Inde taakgerichte benadering verschuift het onderwijsperspectief van het aanbieden van leerstof door de leraar naar het zelfontdekkend leren door de cursisten. Bij het uitvoeren van de diverse taakonderdelen zullen de cursisten diverse vaardigheden ontwikkelen: een probleem identificeren en ontleden, informatie uit diverse bronnen verzamelen, orde en structuur in de informatie aanbrengen, een resultaat voorstellen en verantwoorden, reflecteren over de gevolgde werkwijze en die eventueel voor een volgende opdracht bijstellen. Al deze vaardigheden zijn onmisbaar voor de ontwikkeling van het eigen leerproces.

Deze aanpak biedt de mogelijkheid om de heterogeniteit inde cursistengroep tot haar recht te laten komen. De cursisten leren vanuit hun eigen referentiekader ervaringen, kennis en vaardigheden met elkaar te delen. Ze leren samen problemen bij de taakuitvoering op te lossen (coöperatief leren) en ontwikkelen leerautonomie.

De opdrachten moeten qua strekking, materiaal, activiteiten en interactie zoveel mogelijk beantwoorden aan de individuele leerbehoeften en de leerstijl van de cursisten.

De cursistgerichtheid van het taakonderwijs vooronderstelt de aanwezigheid van een *krachtige leeromgeving*. Die kan je als leraar creëren door motiverende, uitdagende en realistische taken op te leggen, de cursisten te vragen om de uitvoering ervan zelf te organiseren, hun de gelegenheid geven om zelfontdekkend en probleemoplossend bezig te zijn, authentieke documenten en bronnen als hulpmiddelen voor de taakuitvoering ter beschikking te stellen, de cursisten te wijzen op de mogelijkheden van het Internet voor opzoekwerk.

Wees bereid om van je collega's te leren

Didactische competentie komt bij niemand aangewaaid. Wel kan je ze ontwikkelen door te zorgen voor optimale randvoorwaarden, over je eigen didactisch handelen te reflecteren en dat desgevallend bij te sturen.

Geregeld contact met je collega's in het *vakoverleg* kan hierbij een cruciale en stimulerende rol spelen. Dat vakoverleg kan op de volgende aandachtspunten slaan.

Geschikt lesmateriaal is uiteraard een belangrijke randvoorwaarde voor effectieve taalverwerving. Voor vele beginnende leraren is de taalmethode (het handboek) het centrale didactische instrument. Daardoor oefent ze een sterke sturing uit op de onderwijspraktijk en het onderwijsleerproces. Aangezien het onderwijs echter op de

realisatie van de decretaal vastgelegde eindtermen toegesneden moet worden, is het zaak om de inhoud van de methode daaraan te toetsen.

Het uitwisselen van ervaringen met collega's kan je helpen om uit het aanbod op de educatieve markt een afgewogen keuze te maken.

Vermoedelijk zal aanvullend lesmateriaal onontbeerlijk zijn. Dat is zeker het geval voor de opleidingen op het niveau van richtgraad 3 en 4. Het ligt dan ook voor de hand om in het vakoverleg met collega's afspraken over cursusontwikkeling te maken.

Om een *krachtige leeromgeving* te creëren, zijn o.a. de volgende vragen aan de orde: Welke didactische apparatuur is er nodig? Welke interactieve multimedia zijn aangewezen? Welke taken zijn geschikt voor zelfontdekkend leren? Hoe zorgen we ervoor dat elke cursist zelf zijn eigen 'beste' leerstijl ontwikkelt?

Een afsluitende wenk: toets je eigen onderwijsstijl aan die van je collega's. De perceptie van leraren over lesgeven die ze vanuit hun eigen schooltijd hebben opgebouwd, bepaalt in ruime mate hun eigen onderwijsgedrag als ze voor een klas staan. Dit kan leiden tot eenzijdig lesgeven. Daarom zou er ruimte moeten zijn voor *intervisie*: observatie van mekaars didactisch handelen en de gedachtewisseling daarover kan in belangrijke mate bijdragen aan de verbetering van de eigen lespraktijk.

6. Evaluatie

Op het einde van elke module wordt nagegaan of de algemene doelstellingen en leerplandoelstellingen gerealiseerd zijn. In richtgraad 1 en 2 worden de vier vaardigheden geëvalueerd (luisteren, lezen, spreken, schrijven). In de mondelinge modules 3.1 en 4.1 worden enkel de luister- en spreekvaardigheid geëvalueerd. En in de schriftelijke modules 3.2. en 4.2 enkel de lees- en de schrijfvaardigheid.

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijke kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie⁵ kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

6.1 Visie

Functie van de evaluatie

Waarom evalueren? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het je toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie⁶ is dus gericht op *resultaatbepaling*.

Anderzijds heeft evaluatie een *begeleidende* rol (formatieve evaluatie) en vormt het een basis voor het optimaliseren van het leerproces doordat de ingezamelde evaluatiegegevens informatie verstrekken over de sterke kanten en de tekortkomingen van de cursist én van het onderwijsproces.

Zo kan de cursist zijn leerproces bijsturen op voorwaarde dat de evaluatie gepaard gaat met *kwaliteitsvolle feedback* en *remediëring*. In die zin is de evaluatie een inherent deel van leren en onderwijzen. De rapportering moet dan zowel kwantitatief als kwalitatief zijn. Je kan kwantitatief rapporteren door een cijfer te geven. De kwalitatieve rapportering kan bijvoorbeeld gebeuren via een analytische scorewijzer, een beschrijving van de resultaten en/of een gesprek.

Ook als leraar kun je het onderwijsproces bijsturen en inspelen op de resultaten van de evaluatie. Het is aangewezen dat je daarbij *differentieert* en rekening houdt met de individuele noden van je cursisten. Overeenkomstig de specifieke moeilijkheden die de cursist ondervindt bij een bepaalde vaardigheid kun je hiertoe verschillende opdrachten voorzien. Zo kan een cursist die moeilijkheden ondervindt bij het schrijven bijvoorbeeld extra schrijfopdrachten uitvoeren en een cursist die problemen heeft bij het luisteren kan meer aan luistervaardigheid werken.

⁵ Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten gequoteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindevaluatie. Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

⁶ Bij criteriumgerichte beoordeling worden de prestaties van de cursist afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden zoals de doelstellingen van een leerplan (en niet vergeleken met de prestaties van andere leerders van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

De evaluatie moet in ieder geval bijdragen tot het bevorderen van het leren en motiverend werken voor de cursist.

De evaluatie van communicatieve vaardigheden

Het moderne vreemdetalenonderwijs is communicatief - functioneel. Het evalueert de communicatieve vaardigheid van de cursist voor de betrokken richtgraad en stelt vast in welke mate hij in staat is zijn *communicatieve intentie* te realiseren door het mondeling of schriftelijk uitvoeren van bepaalde taalhandelingen (bijv. spreken: zijn gevoelens verwoorden; schrijven: een memo schrijven; luisteren: een televisieprogramma globaal begrijpen; lezen: de essentiële informatie van een krantenartikel begrijpen), zoals vooropgesteld in de leerplandoelstellingen.

Om na te gaan of een cursist een communicatieve intentie kan realiseren, kun je hem *functionele, authentieke* en (voor hem) *relevante taakgerichte opdrachten* laten uitvoeren. Hiervoor moet hij immers rekening houden met alle componenten die de communicatieve vaardigheid bepalen. Om efficiënt te kunnen communiceren, volstaat het niet dat de cursist de ondersteunende kennis beheerst (woordenschat, uitspraak, spelling, morfologie, syntaxis enz.). Hij moet ook de *sociolinguïstische* en *discursieve aspecten* beheersen.

De sociolinguïstische vaardigheid heeft betrekking op het adequate gebruik of begrip van taalfuncties, tekstconventies, toon, register en inhoud overeenkomstig de context waarin de communicatie zich afspeelt. De discursieve vaardigheid slaat dan weer op het beheersen van de kenmerken van verschillende tekstsoorten (conventies, structuur, lay-out). Beide deelvaardigheden (sociolinguïstische en discursieve) hebben een weerslag op het taalgebruik.

Een taakgerichte opdracht zal het je ook mogelijk maken om (indirect) de *strategische component* te evalueren.

De efficiënte taalgebruiker zal namelijk automatisch de gepaste *communicatiestrategieën* gebruiken waar dat nodig is. Hij zal bijvoorbeeld bij het lezen de betekenis van een onbekend woord afleiden uit de context en bij het schrijven een term omschrijven waarvoor hij het juiste woord niet kent of een woordenboek raadplegen indien dat kan.

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bijv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en *metacognitieve strategieën*⁷ (bijv. het leesdoel bepalen).

Als leraar evalueer je de communicatieve vaardigheid van de cursist reeds vanaf richtgraad 1 aan de hand van zo authentiek mogelijke communicatieve opdrachten. Ieder examen bevat minstens één communicatieve opdracht voor spreken, schrijven, luisteren en lezen. En ondersteunende kennis (morfosyntaxis, spelling, woordenschat enz.) beoordeel je zoveel mogelijk in betekenisvolle contexten.

⁷ Een cognitieve strategie is een strategie die de taalgebruiker helpt bij het verwerven en verwerken van informatie. Een metacognitieve strategie heeft tot doel het verwerven en verwerken van informatie te reguleren of te managen.

Bij communicatieve opdrachten hoef je echter niet steeds alle componenten van de communicatieve vaardigheid (taalkundige, sociolinguïstische, discursieve, strategische) tegelijkertijd te beoordelen. Om pedagogische redenen en vereisten inherent aan de progressieve opbouw van kennis en vaardigheden kan je op bepaalde momenten in het curriculum één of meerdere *deelvaardigheden* beoordelen.

Ook kan je, overeenkomstig de doelstelling van de evaluatie, meer gewicht geven aan bepaalde vaardigheden dan aan andere. Een goede analytische scorewijzer bij de opdracht met relevante criteria en rubrieken die de te verwachten vaardigheid beschrijven helpt je om op een *betrouwbare, valide, haalbare* en *didactisch relevante* manier te evalueren (zie 6.2 Criteria).

Van richtgraad 1 naar richtgraad 4 worden de communicatieve opdrachten uiteraard *progressief moeilijker*. Die progressie kun je gedeeltelijk inbouwen door de moeilijkheidsgraad van de taak (soort tekst, formeel of informeel taalgebruik, inhoud of onderwerp) te verhogen. Verder kun je de progressie ook realiseren door de lengte van de oefening (bijv. hoeveel regels moet de cursist schrijven of lezen). In hogere niveaus kun je bovendien bij productieve vaardigheden strenger quoteren op vormelijke correctheid zowel wat zinsbouw en grammatica als wat woordenschat betreft. De moeilijkheidsgraad wordt ten slotte ook opgedreven wanneer de vaardigheden geïntegreerd worden geëvalueerd d.w.z. dat er meer dan één vaardigheid vereist wordt bij het oplossen van de opdracht (bijv. luisteren en schrijven bij het notuleren van het verslag van een vergadering).

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

Het wettelijke kader bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden.

Gespreide evaluatie en *permanente evaluatie* zijn evaluatievormen die de begeleidende rol van het evalueren mogelijk maken. Maar je kunt leerprocessen natuurlijk ook begeleiden door tijdens de oefenfase de leeractiviteiten en de producten van de cursisten te observeren en bij te sturen waar nodig. Het is wél belangrijk dat je de cursist ook in de oefenfase over de evolutie van zijn kennis en vaardigheden informeert.

Door gespreid en/of permanent te evalueren, verhoog je in belangrijke mate de betrouwbaarheid van de eindbeoordeling ten eerste omdat je dan negatieve factoren, die toe te schrijven zijn aan subjectiviteit bij beoordelen, gedeeltelijk neutraliseert en verder omdat je de vraagstelling kan variëren en meerdere (deel)vaardigheden kan meten, zodat de cursisten extra kansen krijgen.

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

Tijdens het leerproces wordt het leerrendement aanzienlijk verhoogd als je de cursist zoveel mogelijk bij de evaluatie betreft. Zelfevaluatie, peerevaluatie (de cursisten evalueren elkaar) en coöperatieve evaluatie (de cursisten evalueren samen met de leraar) kunnen hierbij een grote rol spelen.

Deze evaluatiemethoden verhogen niet alleen de betrokkenheid van de cursist bij zijn eigen leerproces, maar bieden, in combinatie met de evaluatie door de leraar, een rijker beeld van zijn leer- en ontwikkelingsvorderingen. Ook vormen ze een efficiënte basis voor procesbegeleiding. Ze helpen de cursist bij het ontwikkelen van inzicht in criteria voor goede talige producten (brief, uiteenzetting, conversatie) en voor efficiënte leerstrategieën. Ze dragen er bovendien toe bij dat hij inzicht krijgt in zijn eigen leerstijl en de nodige flexibiliteit ontwikkelt om deze te verbeteren. Deze methoden zijn dus fundamenteel bij het ontwikkelen van de leerautonomie van de cursist.

Evaluatie-instrumenten

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie, peerevaluatie en coöperatieve evaluatie kunnen gebeuren op basis van verschillende instrumenten.

Als leraar kun je *scorewijzers* en *evaluatielijsten* invullen of door de cursisten laten invullen over de kwaliteit van hun product en/of over de kwaliteit van het proces of de aanpak van de taak. Je kunt een stap verder gaan in het autonomiseringsproces door samen met de cursisten een scorewijzer of evaluatielijst op te stellen.

Ook *logboeken*, waarin de cursist zelf verslag geeft over zijn leervorderingen en specifieke aandachtspunten in zijn leerproces inventariseert, bieden heel wat mogelijkheden.

En het *portfolio* als instrument voor diagnose van de taalkennis en als ondersteuning van het leerproces heeft ook zijn nut bewezen.

De gegevens over de leer – en ontwikkelingsvorderingen van de cursist die je systematisch inzamelt op basis van scorewijzers, logboeken, portfolio's en gesprekken kunnen in aanmerking komen voor de summatieve evaluatie of eindbeoordeling.

Collegiaal overleg

Het is belangrijk om in een CVO een coherent vreemdetalenbeleid te voeren en in het lerarenteam tot een consensus over de evaluatiepraktijk te komen. Een eenduidig en transparant systeem komt de kwaliteit van het onderwijs ten goede.

6.2 Criteria

Een relevante evaluatie beantwoordt aan een aantal criteria. *Validiteit, betrouwbaarheid, transparantie, authenticiteit, didactische relevantie* en *haalbaarheid* zijn criteria die bijdragen tot de kwaliteit van de evaluatie.

Validiteit

De evaluatie is valide in de mate dat ze meet wat zij zich voorneemt te meten. Om valide te zijn moet de evaluatie aan volgende voorwaarden voldoen:

- de combinatie van taak en tekst moet geschikt zijn om de deelvaardigheid te meten die men wil meten;
- de opgaven moeten representatief zijn voor de behandelde leerinhoud;
- ze moet een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben;
- wat je evalueert, moet ook voldoende inge oefend zijn.

Betrouwbaarheid

De evaluatie is betrouwbaar in de mate dat ze niet afhankelijk is van het moment van afname of correctie. Een hoge betrouwbaarheid verkrijgt je door:

- nauwkeurige, duidelijke, ondubbelzinnige vragen te stellen;
- te verbeteren op basis van een duidelijk correctiemodel of scorewijzer met puntenverdeling;
- relatief veel vragen te stellen;
- gevarieerde opdrachten en instructies aan te bieden die rekening houden met de verschillende leerstijlen;
- aan de cursist voldoende tijd te geven om de toets uit te voeren;
- veel evaluatiebeurten te voorzien.

Transparantie en voorspelbaarheid

De evaluatie moet transparant en voorspelbaar zijn. Ze mag dus voor de cursisten geen verrassingen inhouden. Daarom moet ze aan volgende voorwaarden voldoen:

- ze moet aansluiten bij de wijze van toetsen die de cursist gewoon is;
- de cursist moet vooraf over de beoordelingscriteria geïnformeerd worden;
- de cursist is precies op de hoogte van wat hij moet kunnen en kennen.

Authenticiteit

De evaluatie is authentiek als de uit te voeren opdrachten relevant zijn voor levensecht taalgebruik. Authentieke teksten, voor de tekstsoort relevante taken en functionele situaties dragen bij tot de authenticiteit van de evaluatie.

Didactische relevantie

De evaluatie is didactisch relevant als ze bijdraagt tot het leerproces. De cursist moet uit de beoordeling iets kunnen leren. Daarom is het essentieel feedback te geven aan de cursist:

- door een gecorrigeerde toets te bespreken en een foutenanalyse te maken: een goede toetsbespreking beperkt zich niet tot het geven van de juiste oplossingen maar leert de cursisten ook *waarom* een antwoord juist of fout is;
- door de cursist zijn examenkopij te laten inkijken en de toets klassikaal te bespreken.

Haalbaarheid

Een toets is haalbaar als hij gemakkelijk te ontwikkelen, af te nemen, te corrigeren en te scoren is.

7 Bibliografie

Deze referentielijst is onderverdeeld in twee grote luiken. Het eerste luik bevat basiswerken van meer algemene aard. Het tweede deel vermeldt voor een specifieke taal bronnen die nuttig kunnen zijn voor lesgever en/of cursist. Het kan daarbij gaan om informatie op een papieren of op een elektronische drager.

Om de gebruiksvriendelijkheid te waarborgen, worden de werken niet vermeld in alfabetische volgorde maar per rubriek. De rubrieken stemmen ongeveer overeen met de rubrieken 1, 4, 5 en 6 van het leerplan, namelijk de situering, de leerinhouden, de methodologische werken en de evaluatie.

7.1 Algemene didactische werken

Boekaerts, M. & P.R. Simons (1993) *Leren en instructie*. Assen: Van Gorcum.

Brown, H.D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Regents.

Carter, R. & M. McCarthy (1988) *Vocabulary and Language Learning*. New York: Longman.

CLT (2002) *Leerplannen*. Leuven : Centrum voor Levende Talen. (cd-rom)

Commissie Talen Volwassenenonderwijs (2000) *Opleidingsprofielen Moderne Talen – Visietekst en modulaire organisatie*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Council of Europe (1996) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference*. Strasbourg : Council of Europe.

Dijkman W. (1993) *Didactiek en lerende volwassenen – leren professionaliseren*, Leiden : Educatieve uitgeverij Spruyt, Van Mantgem & Does.

Fensham, P. e.a. (eds) (1995) *The Content of Science, a Constructivist Approach to its Teaching and Learning*. London: Falmer.

Fletcher, M. (2000) *Teaching for Success. The Brain-friendly Revolution in Action*. Kent : English Experience.

Geerligs, T. & T. Van Der Veen (1996) *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.

Hoogeveen, P. & J. Winkels (1992) *Het didactisch werkvormenboek*. Assen: Dekker & van de Veght.

Hulstijn, J. e.a. (1995) *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

- Jonassen, D. e.a. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.
- Kuiken, F. & I. Vedder (1995) *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.
- Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Schouwenburg, H.C. & T. Groenewoud (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.
- Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1995) *De didaktiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.
- Standaert, R. & F. Troch (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek..* Leuven: Acco.
- Standaert, R. & F. Troch (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didaktiek*. Leuven: Acco.
- Tomic, W. & C. Span (eds) (1995) *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- van der Veen, T. & J. van der Wel (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.
- Van Parreren, C.F. (1993) *Ontwikkeland onderwijs*. Leuven: Acco.

Van Rompaey, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.

Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.

Wallace, M.J. (1998) *Action Research for Language Tainers*. Cambridge: C.U.P.

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.vsko.be

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

<http://culture.coe.fr/lang/index.htm>

= website met index van Europese acties in verband met talenonderwijs o.a. portfolio; ook alle websiteadressen van de landen, die reeds een taalportfolio ontwikkeld hebben, zijn daar te vinden.

<http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.5htm>

= algemene website + voorbeelden van uitgewerkte portfolio's+ verslagen van de geboekte vooruitgang op basis van de uitgevoerde projecten

http://ond.vlaanderen.be/dvo/taalportfolio/tpf_vooraf.htm

= Website van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling waar de pilootversie van het taalportfolio voor volwassenen te vinden is.

7.2 Taalspecifieke werken

Hieronder geven we – bewust – een niet-exhaustief overzicht van leermethodes, noch een zoveelste opsomming van oefenboeken voor grammatica, gezien het enorme aantal werken en de evoluties van de markt. Wat vandaag bruikbaar materiaal is, kan immers over een paar jaar weer verouderd zijn. *De surfende geïnteresseerde zal op het Internet steeds de meest recente informatie vinden.* Het volstaat daarvoor te gaan kijken naar het aanbod van de didactische uitgeverijen vermeld in de bijlage 1⁸.

Voor de grammatica wordt hetzij achtergrondlektuur vermeld, hetzij grammatica's die een aanpak via de betekenis (bijv. 'Comment exprimer le temps ?') toelaten, wegens hun groot nut bij de communicatieve aanpak.

7.2.1. Algemene taalspecifieke werken

Achtergrondlektuur

Bérard, E. (1991) *L'approche communicative. Théorie et pratiques, techniques de classe*. Paris: CLE International.

Cette bonne introduction à l'approche communicative définit clairement les concepts et offre de nombreux exemples pratiques.

Conseil de la Coopération Culturelle (2000) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Paris: Didier.

Le 'Cadre commun' se veut un instrument ouvert et flexible de description de l'apprentissage et de l'enseignement des langues à tous les niveaux. Son but est de fournir une base commune de référence pour la comparaison des objectifs, des méthodes et des qualifications dans l'apprentissage afin de faciliter la mobilité personnelle et professionnelle en Europe.

Cyr, P. (1996) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.

Excellent ouvrage, d'une part, en raison du travail de synthèse concernant les études en matière de stratégies d'apprentissage et, d'autre part, en raison de la réflexion sur le comment et le pourquoi des interventions pédagogiques visant l'entraînement à ces stratégies. Modèles intéressants de questionnaires d'auto-évaluation.

Cuq J.-P. & I. Gruca (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

Ouvrage consistant plutôt complet en didactique FLE/S. Données intéressantes concernant les acteurs institutionnels, les associations professionnelles, les institutions d'enseignement, de formation et de recherche FLE en France. Tableaux récapitulatifs des méthodes FLE françaises. Bonne synthèse des aspects méthodologiques et techniques de l'enseignement du FLE.

⁸ Er zijn eveneens bijzonder interessante bibliografische gegevens met annotatie te vinden op de volgende sites:

www.ciep.fr/bibliographie/index.htm

www.smic.be/siteceofc/bienvenue.htm

Lamailloux, P. e.a. (1993) *Fabriquer des exercices de français*. Paris: Hachette.
Livre très utile permettant à tout professeur de français de produire ses propres exercices. De nombreux exemples de niveaux différents.

Pendanx, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.

Un ouvrage clair traçant des pistes pour sélectionner, adapter et élaborer des activités pour l'apprentissage. Analyse des activités d'apprentissage. Approche bien phasée de la grammaire au service de la communication.

Puren, C. e.a. (1998) *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

Ouvrage conçu comme un support et un guide d'activités formatives à réaliser individuellement (corrigés inclus) ou en groupes. Très éclairant et autoformateur.

Sheils, J. (1991) *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Conseil de la Coopération culturelle.

Ouvrage indispensable à toute école et donnant un aperçu d'une foule de variations d'activités d'apprentissage sous différentes rubriques.

Tagliante, Chr. (1994) *La classe de langue*. Paris: CLE international.

Ouvrage très utile offrant des réponses à de nombreuses questions théoriques et pratiques. Présentation claire des concepts de 'connaissance' et 'compétence', du rôle de la grammaire, des démarches méthodologiques. Typologie d'activités communicatives. De nombreux exemples.

Aanpak van frequente fouten

Cornu, Ph. e.a. (1994) *Erreurs courantes, commises en français par (tous) les néerlandophones*. Leuven: Garant.

Ouvrage contrastif, qui répertorie de façon très conviviale (tableaux classés par thème, toutes catégories – grammaire, lexique – confondues) les fautes 'classiques', connues de tout prof enseignant le français en Flandre. Bon nombre d'exercices, avec leurs corrigés. Excellent rapport qualité-prix.

Desmet, P. e.a. (1996) *Vous dites ? Répertoire d'erreurs courantes en français chez les néerlandophones*. Leuven: Acco.

Ouvrage contrastif conçu à l'usage de romanistes. Conception plus classique que le précédent: listes alphabétiques pour le lexique, entrées morphosyntaxiques pour la partie grammaticale. Les exercices sont repris dans un volume séparé, les corrections dans un troisième volume. Egalement disponible avec CD-rom, en fonction d'un éventuel auto-apprentissage, ce qui rend le tout relativement cher.

Laurendeau, P. (1993) *Le français 100 difficultés*. Le Polygraphe Editeur.

Ouvrage unilingue, ayant pour but le perfectionnement. Suppose donc de bonnes bases en français. Approche alphabétique, tous aspects confondus.

Gesproken Frans

Cortez, Y. (2002) *Le français que l'on parle. Son vocabulaire, sa grammaire, ses origines*. Paris: L'Harmattan.

Très intéressant pour qui veut cerner le français parlé. Celui-ci est abordé à travers de petits dialogues très concrets, dont la 'traduction' en français standard se trouve sur la page de droite. Beaucoup d'explications également.

Edis, G. (1998) *Merde. Het ECHTE Frans Dat U Op School Nooit Leerde*. Breda: Arti-choc.

Le français véritablement authentique, celui de la rue et des copains entre eux. Particulièrement amusant. Dessins très humoristiques.

ICT en de taalklas

Davies, N. (1998) *Activités de français avec Internet*. Paris: CLE International.

Fiches photocopiables incitant à naviguer sur la toile.

De Pessemier, J. & R. Gevaert (2001) *Internet dans la classe de français*. Leuven: K.U.Leuven - A.L.O - REN Vlaams-Brabant en Limburg.

Ouvrage pratique. Présente des sites Internet que l'on peut exploiter en classe.

Lancien, Th. (1998) *Le multimédia*. Paris: CLE International.

Tour d'horizon intéressant. Ouvrage à mi-chemin entre la théorie et la pratique.

Vanel, Th. (2000) *Guide du cybercours: le multimédia et les profs*. Paris: Didier.

Tour d'horizon très intéressant: les enjeux du multimédia mais aussi des explications concrètes concernant l'utilisation du multimédia en classe de langues.

7.2.2 Woordenschat

Methodologische aspecten

Tréville, M.-C. & L. Duquette (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

Ouvrage de base.

Woordenboeken en lexica

Bogaards, P. (éd) (1998) *Groot woordenboek Nederlands-Frans/Frans-Nederlands*. Utrecht/Antwerpen: van Dale Lexicografie.

La référence en la matière.

Dictionnaire des homonymes (2001). Paris: Larousse.

Beaucoup d'infos pour les amateurs d'approfondissement linguistique.

Dijkstra, J. (1989) *C'est quoi ça ?* Brugge: Die Keure.

Ce dictionnaire d'images français contient plus de 3000 mots, classés selon 86 centres d'intérêt et en trois niveaux différents.

Fischer, W. & A.-M. Le Plouhinec (2003) *Mots actuels mis en contexte*. Antwerpen: Intertaal.

Textes informatifs regroupés autour de 9 thèmes présentant le vocabulaire en contexte sans négliger le socioculturel. Ils sont accompagnés d'une liste de mots avec traduction en néerlandais.

Fischer, W. & A.-M. Le Plouhinec (2003) *Thematische woordenschat Frans*. Antwerpen: Intertaal.

Deux niveaux: vocabulaire de base et d'approfondissement, en contexte. Donne également des infos d'ordre grammatical, ainsi que des 'faux amis' et des transcriptions phonétiques. Les registres sont également pris en considération.

Hanse, J. & D. Blampain (2000) *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*. Bruxelles: De Boeck/Duculot.

Un classique qu'on ne présente plus.

Herrmann, R. & R. Rauch (1991) *Thematische woordenschat Frans*, Amsterdam: Intertaal.

Listes bilingues. Transcription phonétique ajoutée.

Rey-Debove, J. & A. Rey (1993) *Le nouveau Petit Robert 1*. Paris: Eds Le Robert.

Picoche, J. & J.-Cl. Rolland (2001) *Dictionnaire du français usuel (avec CD-rom)*. Bruxelles: Duculot.

15 000 mots utiles en 442 articles.

Oefeningen

Akyüz, A. e.a. (2000) *Exercices de vocabulaire en contexte*. Paris: Hachette.

Vocabulaire abordé par le biais d'une approche thématique, importance accordée aux actes de parole.

Debrock, M. e.a. (2002) *Lexique thématique français. Exercices cognitifs*. Bruxelles/Louvain-la-Neuve: Duculot.

Ouvrage contrastif conçu à l'attention de romanistes, ce manuel a pour objectif l'enrichissement systématique du lexique : synonymes, antonymes, homonymes, dérivations, collocations, niveaux de langue... Il propose des exercices accompagnés de leur corrigé.

Galier, Th. (2003) *Vocabulaire. 450 nouveaux exercices*. Paris: CLE International.

Exercices de vocabulaire sur deux niveaux. Support papier et électronique.

Leroy-Miquel, C. & A. Goliot-Lété (1997) *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices*. Paris: CLE International.

Livre pratique qui fonctionne selon le système de la double page avec à gauche des mots et expressions mis en contexte, expliqués et illustrés, et à droite des exercices divers classés par ordre de difficulté croissante. Convient à un apprentissage autonome. (également édité chez Intertaal sous le titre: 'Woordenschat in gebruik-Frans')

Mimran, R. (2003) *Vocabulaire expliqué du français*. Paris: CLE International.

Ouvrage qui ratisse large: non seulement la morphologie, mais aussi l'interculturel ... y sont abordés.

7.2.3 Grammatica

Theoretische aspecten en naslagwerken voor de leraar

Charaudeau, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette Education.

Ouvrage richissime en infos. Point de départ sémantique. Pour initiés.

Cuq, J.-P. (1996) *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*. Paris: Didier.

Un ouvrage de base, qui explicite bien les enjeux qui régissent l'enseignement de la grammaire.

de Salins, G.-D. (1996) *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris: Didier/Hatier.

Excellente grammaire de référence pour des professeurs, qui part du point de vue que les formes servent à conférer du sens et que son acquisition se fait au travers de sa présentation dans des contextes communicatifs. Ouvrage indispensable.

Germain, Cl. & H. Séguin (1999) *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE international.

Cet ouvrage fait le point sur la recherche et les connaissances concernant le concept de 'grammaire'. Il traite également les problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire.

Grevisse, M. & A. Goosse (1991) *Le Bon Usage*. Paris/Louvain-la-Neuve: Duculot.

La référence en la matière.

Houyvet, J. (1996) *Grammaires*, Paris: Ellipses.

Un livre qui se présente comme un panorama des théories qui sous-tendent l'enseignement de la grammaire, mais qui est tout sauf un ouvrage théorique. Très utile à tout enseignant concerné par la pratique de la grammaire en classe.

Didactische grammatica's

Bérard, E. & Chr. Lavenne (1991) *Grammaire utile du français*. Paris: Didier/Hatier.

Grammaire communicative qui décrit les phénomènes langagiers en fonction des situations de communication. La répartition en chapitres se fait donc d'après l'acte de parole: le sens prime sur la forme. Accorde de l'importance aux registres.

Birks, R. e.a. (1992) *Vidéo grammaire. La grammaire mise en scène*. Paris: Didier/Hatier.

La grammaire portée à l'écran, en une vingtaine de courtes scènes. (cassette de 25 minutes et livret d'accompagnement).

Job, B. e.a. (1989) *Grammaire simplifiée*. Paris: CLE International.

Grammaire sémantique très simple, pour débutants.

Poisson-Quinton, S. (2002) *Grammaire expliquée du français*. Paris: CLE International.

Grammaire pleine de bon sens, qui tient compte de la communication.

Tekstgrammatica

Dalq A.-E. e.a. (1999) *Mettre de l'ordre dans ses idées. Classification des articulations logiques pour structurer son texte*. Bruxelles/Louvain-la-Neuve: Duculot.

Ouvrage académique, niveau supérieur.

Ruquet, M. & J.L. Quoy-Bodin (1988) *Comment dire ? Raisonner à la française. Etude des articulations logiques*. Paris: CLE International.

Analyse très poussée des articulateurs de discours, qui prend également en compte le lexique. Pour initiés.

Vervoeging

Boularès, M. e.a. (2000) *Conjugaison progressive du français*. Paris: CLE International.

Même approche que les autres ouvrages de la série: la théorie est expliquée à gauche, les exercices suivent à droite.

Grand-Clément, O. (2003) *Conjugaisons. 450 nouveaux exercices*. Paris: CLE International.

Avec CD-rom.

Oefeningen

Abry, D. & M.-L. Chalaron (1999) *La grammaire des premiers temps*. Grenoble: P.U.G.

Excellent ouvrage avec corrigé des exercices et cassette audio avec transcriptions. Mine d'or d'exercices accompagnés de tableaux grammaticaux récapitulatifs. Les textes poétiques et les situations humoristiques ainsi que la cassette audio (avec transcription) contribuent à faciliter l'appropriation du sens et des formes.

Akyüz, A. e.a. (2000) *Exercices de grammaire en contexte*. Paris: Hachette.

Prend en considération les actes de parole, même si l'entrée est morphosyntaxique. Traite l'écrit et l'oral.

Bérard, E. & Chr. Lavenne (1992) *Exercices pour l'apprentissage du français*. Paris: Didier/Hatier.

Complète la 'Grammaire utile du français'. Cet ouvrage vise à développer une attitude de réflexion et contient une majorité d'exercices à choix multiple. Il accorde beaucoup d'importance à la langue orale.

De Salins, G.-D. & A. Santomauro (1999) *Cours de grammaire française*. Paris: Didier/Hatier.

Cet excellent ouvrage très complet fondé sur une approche communicative de l'apprentissage et sur les théories du constructivisme aborde les phénomènes grammaticaux par le sens. L'apprenant induit la règle en observant les phénomènes dans de nombreux exemples. Les exercices contextualisés avec corrigé sont suivis d'un tableau grammatical résumant les règles grammaticales (avec une terminologie grammaticale classique). Convient parfaitement à un apprentissage autonome.

Descotes, C. e.a. (1997) *L'exercisier. L'expression française pour le niveau intermédiaire*. Grenoble: PUG.

Excellent ouvrage avec corrigé en raison des nombreux exercices très variés et souvent contextualisés à trois niveaux et des tableaux grammaticaux très complets. Grande variété de documents authentiques, de registres de langue et de champs lexicaux.. Un must dans la bibliothèque du professeur de FLE. La plupart des exercices conviennent à un apprentissage autonome.

Grégoire, M. & O. Thiévenas (1995) *Grammaire progressive du français. Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.

Grammaire d'apprentissage à entrée morphosyntaxique proposant pour chaque unité un encadré expliquant les faits de langue suivi d'exercices en général assez guidés et parfois ouverts avec corrigé.

Grégoire, M. & G. Merlo (1998) *Exercices communicatifs de la Grammaire progressive du français. Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.

Complément de la *Grammaire progressive du français*, les exercices sont regroupés et retravaillés dans une perspective de communication. Très bon ouvrage avec renvoi systématique à l'ouvrage de référence et corrigé des exercices.

Grégoire, M. e.a. (2003) *Exercices audio de la grammaire progressive du français*. Paris: CLE International.

Avec CD permettant l'entraînement à la compréhension orale. Complète l'ouvrage de base.

Sirejols, E. & D. Renaud (1999) *Grammaire. 450 nouveaux exercices. Niveau intermédiaire*. Paris: Clé International.

Cet ouvrage à entrée morphosyntaxique offre des exercices plutôt dirigés (questions assez fermées: exercices à trous, exercices à choix multiple, exercice de transformation simples et de mise en relation) dans des contextes authentiques mais restreints. Bon matériel complémentaire avec corrigés.

7.2.4 Uitspraak en intonatie

Abry, D. & M.-L. Chalaron (1994) *Phonétique. 350 exercices (avec 6 cassettes)*. Paris: Hachette.

Excellent ouvrage avec exercices parfois ludiques portant sur les sons, le rythme, l'intonation, l'accentuation du mot et de la phrase. Ouvrage indispensable.

Charliac, L. & A.-Cl. Motron (1998) *Phonétique progressive du français*. Paris: CLE International.

Ouvrage très élaboré, théorie et pratique de l'enseignement phonétique. Activités de difficulté progressive.

Debrock, M (1997) *Exercices d'orthophonie française. Précis d'orthoépie*. Leuven: Leuvense Universitaire Pers.

Ouvrage destiné à des néerlandophones futurs romanistes. Vise l'appropriation d'une prononciation non marquée en français.

Guimbretière, E. (1994) *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.

Une introduction à mi-chemin entre la didactique et la phonétique.

Kanemann-Pougatch, M. & E. Pedoya-Guimbretière (1998) *Plaisir des sons: enseignement des sons du français*. Paris: Didier/Hatier.

Apprendre les sons du français avec plaisir.

7.2.5 Socioculturele aspecten

Theoretische aspecten

De Carlo, M. (1998) *L'interculturel*. Paris: Clé International.

Ouvrage faisant le point sur l'histoire et le développement des concepts liés à l'interculturel. Se propose de relier la théorie et la pratique, mais n'y réussit pas vraiment.

Sercu, L. (1999) *Intercultureel vreemdetalenonderwijs. Cahiers voor Didactiek 5*. Deurne: Wolters-Plantyn.

L'interculturel à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. De nombreux exemples et applications.

de Salins, G.-D. (1992) *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier.

Introduction intéressante, avec des renvois à la pratique.

Naslagwerken

Mauchamp, N. (1991) *La France d'aujourd'hui*. Paris: CLE International.

Aperçu de la société française actuelle dans une perspective européenne. Contient un lexique de termes difficiles et une liste d'abréviations fréquentes.

Mauchamp, N. & A. Santomauro (1991) *La France de toujours: guide pédagogique*. Paris: CLE International.

Aperçu historique et géographique de la France. Passe également en revue les arts et les traditions.

Merk, V. & M.-J. Browaeys (1992) *Frankrijk, omgangsvormen, tradities, zakelijke conventies, verblijf en vervoer, specifieke vocabulaire*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Un ouvrage de base.

Mermet, G. (1999) *Francoscopie. Comment vivent les Français*. Paris: Larousse.

Devenu un classique du genre. De nombreuses données.

Roesch, R. & R. Rolle-Harold (2000) *La France au quotidien*. Grenoble: PUG.

Le mode de vie des Français, en une dizaine d'unités thématiques, pour un rapide tour d'horizon. L'information est textuelle et graphique.

Reisgidsen

La France des écrivains. (1997). Guides Gallimard.

Un représentant de plus de la prestigieuse série de guides touristiques Gallimard. La littérature française abordée par les régions. Contient des illustrations ainsi qu'une bibliographie.

La France des saveurs. Les produits de nos régions en vingt-cinq promenades gourmandes. (1997). Guides Gallimard.

Un représentant de plus de la prestigieuse série de guides touristiques Gallimard. Un tour d'horizon des plaisirs de la table, classés par région. Beaucoup d'illustrations et de multiples adresses.

Oefeningen

Blondel, A. e.a. (1998) *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles: Duculot.

Fiches d'activités à photocopier. Guide pédagogique à l'usage de l'enseignant.

Bourgeois, R. & S. Eurin (2001) *La France des régions*. Grenoble: PUG.

Aperçu richement illustré de la France, divisée en huit régions, avec activités et corrigés.

Bourgeois, R. & P. Terronne (2001) *La France des institutions*. Grenoble: PUG.

Aperçu richement illustré et très détaillé de la vie quotidienne en France ainsi que des institutions françaises. Contient également des activités et des dessins humoristiques.

Boutégège, R. & S. Longo (2002) *Lire et voyager. A Paris/En Bretagne/En Provence*. Antwerpen: Intertaal.

Série de trois livres dont le but est de faire apprendre le français en voyageant en France. Chaque ouvrage contient un livre de textes ainsi qu'un CD. Entraîne les compétences, mais prête également de l'attention aux formes. Liste d'adresses et de sites en fin d'ouvrage.

Nouschi, S. & M. Nouschi (1991) *Score civilisation française. 100 test pour mieux connaître l'Hexagone*. Presses Pocket.

Dix fois dix QCM, classement par thème. Corrections très élaborées. Amusant et intéressant.

Sidwell, D. e.a. (2003) *En France*. Antwerpen: Intertaal.

Textes informatifs variés concernant l'Hexagone, avec des activités stimulant les compétences.

Steele, R. (2002) *Civilisation progressive du français*. Paris: CLE International.

Ouvrage conçu de la même façon que les autres de la série: les données sont présentées sur la page de gauche, les activités sur la page de droite. Panorama assez complet de la France, avec des illustrations.

Vidéo's

Calmy, B. (1992) *Itinéraires: langue et civilisation française par la vidéo: fichier d'utilisation*.

Regards sur la France 2000, CAVILAM et le Ministère des Affaires Etrangères:

'Le calendrier des Français' (Niveau intermédiaire). CLE International.

'Le cadre de vie des Français' (Niveau intermédiaire). CLE International.

'Les loisirs des Français' (Niveau intermédiaire). CLE International.

'Une vie de Français' (Niveau intermédiaire). CLE International.

'Les passions des Français' (Niveau intermédiaire). CLE International.

'Les débats des Français' (Niveau avancé). CLE International.

'Vagabondages1/2 : Vivre les régions de France en vidéo' (Niveau intermédiaire). Hachette.

'Visages de la France. Découverte d'un pays'. Hatier.

'Visages de la France. Les Français par eux-mêmes'. Hatier.

Variaties van het Frans

Bal W. e.a. (1994) *Belgicisms. Inventaire des particularités lexicales du français en Belgique*. Bruxelles/Louvain-la-Neuve: Duculot.

Dictionnaire des 'belgicisms', classés par ordre alphabétique. Ouvrage à vocation descriptive plutôt que normative.

Blampain, D. e.a. (sous la direction de) (1997) *Le français de Belgique*. Bruxelles/Louvain-la-Neuve: Duculot.

Ouvrage académique présentant un aperçu très étendu du français de Belgique.

Cléante (2000) *Tours et expressions de Belgique. Prononciation, grammaire, vocabulaire*. Bruxelles/Louvain-la-Neuve: Duculot.

Ouvrage regroupant un choix de plusieurs centaines de tours et expressions de Belgique. Basé sur les chroniques parues dans 'La Libre Belgique'.

Lenoble-Pinson, M. (1991) *Anglicismes et substituts français*. Bruxelles/Louvain-la-Neuve : Duculot.

Ouvrage intéressant, mérite un détour.

Mercier, J. (2000) *Le français tel qu'il se parle en Belgique*. Tournai: La Renaissance du Livre.

Les chroniques du journaliste, parues dans 'La Libre Belgique'. Etymologie et origines des mots, parfois très bizarres. Plaidoyer pour remplacer certains anglicismes par des termes français.

Mercier, J. (2000) *Les plaisirs de la langue française en Belgique*. Tournai: La Renaissance du Livre.

Les chroniques du journaliste, parues dans 'La Libre Belgique'. Etymologie et origines des mots, parfois très bizarres. Plaidoyer pour remplacer certains anglicismes par des termes français. (la suite du premier ouvrage)

Rézeau, P. (2001) *Dictionnaire des régionalismes de France. Géographie et histoire d'un patrimoine linguistique*. Bruxelles/Louvain-la-Neuve: Duculot.

Premier ouvrage d'ensemble présentant une description approfondie des régionalismes du français de France. Donne également les équivalents en français standard.

Walter, H. (1988) *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.

Un aperçu très approfondi du français. Ouvrage académique.

7.2.6 De vier vaardigheden

Theoretische aspecten en naslagwerken voor de leraar

Charles, R. & C. Williame (1994) *La communication orale*. Paris: Nathan.

Ouvrage à mi-chemin entre la théorie et la pratique. Synthèse de la communication orale, avec de multiples suggestions et infos pratiques. Egalement des données sur la communication non verbale.

Cicurel, F. (1991) *Lectures interactives*. Paris: Hachette.

Ouvrage de base pour l'enseignant. Cet ouvrage répond à bon nombre de questions très pratiques concernant les activités de lecture.

Cornaire, C. (1998) *La compréhension orale*. Paris: CLE International.

Tour d'horizon de la problématique.

Cornaire, C. (1999) *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.

Tour d'horizon de la problématique.

Cornaire, C. e.a. (1996) *La production écrite*. Paris: CLE International.

Tour d'horizon de la problématique.

Denyer, M., e.a. (1998) *Lisons futé. Stratégies de lecture*. Bruxelles: Duculot.

Fiches photocopiables. Bonne introduction à la problématique.

Doppagne, A. (1991) *Majuscules, abréviations, symboles et sigles. Pour une toilette parfaite du texte*. Bruxelles/Louvain-la-Neuve: Duculot.

Ouvrage très complet.

Lhote, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction - Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.

Le livre définit clairement ce que c'est que 'écouter' et 'comprendre'. Les chapitres 1 à 5 méritent une attention spéciale : la communication orale en activité, la notion de paysage sonore, apprendre à écouter, les formes de l'écoute, apprendre à percevoir dans une langue étrangère. Mis à part les pratiques d'autoformation pour le professeur, ce manuel offre également des idées pour la pratique de classe.

Peyroutet, C. (2001) *La pratique de l'expression écrite.*, Paris: Nathan, Coll. Repères pratiques

Un ouvrage pratique et très bien structuré pour développer la compétence d'analyse de caractéristiques textuelles et la compétence écrite. Chaque double page des cinq chapitres (raconter, communiquer, ordonner ses idées, expliquer, argumenter, écrire une lettre) constitue une fiche en soi avec à gauche un modèle de texte commenté et à droite une synthèse des caractéristiques textuelles. Les quelques exercices ont un corrigé.

Richaudeau, F. (1992) *Sur la lecture*. Paris : Albin Michel.

Ouvrage éclairant sur le procès d'apprentissage de la lecture, analysant les diverses méthodes et traitant des diverses stratégies de lecture.

Oefeningen

Akyüz, A. (2000) *Exercices d'oral en contexte*. Paris: Hachette.

L'oral au sens large: phonétique, compréhension et expression orales, avec beaucoup d'activités.

Abdallah-Pretceille, M. (1998) *Maîtriser les écrits du quotidien*. Paris: Retz.

Les fiches pédagogiques visent un travail sur la compréhension écrite et l'analyse de documents authentiques se rapportant à la vie quotidienne ainsi que sur la production écrite. La démarche prend en compte les dimensions linguistiques, cognitives et culturelles en jeu dans l'apprentissage.

Abensour, C. e.a. (1998) *Pratique de la communication écrite*. Paris: Nathan.

A pour but la rédaction de textes écrits dans un contexte professionnel.

Bérard, E. & C. Lavenne (1994) *Oral / Ecrit*. Paris: CLE International.

Ouvrage intéressant pour débutants.

Bertocchini, P. & E. Constanzo (1991) *Lieux d'écriture. Entraînez-vous. Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.

Analyse de documents authentiques suivie d'activités de production.

Blanche, P. (1991) *A tour de rôle, des activités de communication orale à pratiquer en face à face*. Paris: CLE International.

Situations d'expression orale conçues selon le système de fiches A et B, très pratique.

Boiron, M. & Chr. Rodier (1998) *Documents authentiques écrits*. Paris: CLE International.

Documents authentiques de tous genres libres de droits. Exploitation didactique pour chaque document. Utilisable à différents niveaux. Très utile.

Cali, Ch. e.a. (1995) *La conférence internationale*. Paris: Hachette.

Simulation globale.

Caré J.-M. (1991) *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette.

Ouvrage de base des spécialistes en la matière.

Caré, J.M. & K. Talarico (1992) *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*. Paris: Hachette.

Ouvrage très pratique.

Cavalli, M. (2000) *Lire: Activités*. Paris: Hachette.

Activités de lecture à partir de différents types de textes.

Chamberlain, A. & R. Steele (2000) *Guide pratique de la communication (+ CD)*. Paris: Didier.

Un classique, réédité avec un CD. Inventaire des actes de parole d'une part et dialogues variés de l'autre, ces derniers tenant compte des registres de langue.

Chantelauve, O. (1995) *Ecrire*. Paris : Hachette.

Pour un public d'intermédiaires et d'avancés, 16 dossiers permettant l'entraînement des stratégies de lecture. Vise à faire passer à la production écrite à partir de l'analyse de documents types. A recommander.

Chollet, I. & J.M. Robert (2003) *Orthographe progressive du français*. Paris: CLE International.

Même principe que les autres ouvrages de la série.

Cicurel, F. e.a. (1991) *Communiquer en français: Actes de paroles et pratiques de conversation*. Paris: Didier.

Entraînement à la communication par la conversation courante, par le biais des actes de parole. Beaucoup d'activités. Dessins humoristiques.

Descayrac, C. (1993) *Lire la presse pour ... résumer, commenter, débattre*. Paris: CLE International.

Ouvrage intéressant pour les apprenants possédant déjà un certain bagage.

Dreke, M. e.a. (1991) *Deux à deux - Situations et intentions communicatives pour la pratique de dialogues - Débutants et niveaux avancés*. Berlin: Langenscheidt.

Complément pour différentes méthodes. Présente bon nombre de situations de conversation à partir de fiches photocopiables.

Duranton, L. & Chr. Rodier (2001) *Documents oraux (+ cassette audio)*. Paris: CLE International.

Documents photocopiables. Très pratique.

Gohard-Radenkovic, A. (1995) *L'écrit, stratégies et pratiques*. Paris: CLE International.

Aperçu des stratégies et savoir-faire fondamentaux, suivi d'une typologie de textes avec leurs caractéristiques. Activités d'entraînement intéressantes.

Grand-Clément-Mikles (1991) *La correspondance personnelle, administrative et commerciale*. Paris: CLE International.

Aperçu très élaboré de la problématique, avec des exemples-type et un aperçu des formes à utiliser. Très bien fait. Ouvrage de base.

Guimbretière, E. (1992) *Paroles*. Paris: Didier/Hatier.

Documents sonores. L'oral, du point de vue réceptif et productif.

Héril, A. & D. Mégrier (2000) *Atelier d'écriture pour la formation d'adultes*. Paris: Retz, Outils pour la Formation.

Destiné aux professeurs qui veulent faire vivre à leurs apprenants le plaisir d'écrire. Les propositions sont fondées sur l'éveil créateur du participant et certaines se basent sur des textes littéraires.

Héril, A. & D. Mégrier (1999) *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*. Paris: Retz, Outils pour la formation.

Cet ouvrage pratique initialement voulu comme outil de développement personnel non thérapeutique peut être utilisé avec succès dans l'enseignement des langues étrangères pour les professeurs qui souhaitent faire des exercices créatifs de voix et de rythme et d'improvisation théâtrale.

Hermeline, L. (2003) *Orthographe. 450 nouveaux exercices*. Paris: CLE International.
Avec CD-rom.

Hinglais, S. (2001) *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*. Paris: Retz.

Ce recueil pratique propose des activités d'expression orale très originales où la prononciation, le vocabulaire et la grammaire deviennent matière à jouer et à communiquer. Les activités mettent en jeu la personne à part entière (gestes, émotions, mimiques, réactions,...).

Jaquet, J. & M. Pendanx (1991) *Lecture-Ecriture*. Paris: CLE International.

Analyse de documents authentiques suivie d'activités de production.

Jaquet, J. & M. Pendanx (1991) *Oral/Ecrit, Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.

Livre d'exercices et cassette audio avec exercices variés pour la compréhension orale. Permet le travail sur les différences entre la langue parlée et écrite.

Johnson, A.M. & F. Cuny (2003) *Révisions: 450 exercices*. Paris: CLE International.

Les principaux actes de parole révisés. Avec CD-rom.

Mesana-Alais, C. (2001) *10 modules pour la production écrite*. Paris: Didier.

66 fiches photocopiables proposant, en 10 modules (= 10 types de textes), un travail approfondi de compréhension et d'analyse de texte suivi d'une activité de production écrite. Ces activités peuvent être utilisées pour évaluer la compétence écrite car le recueil propose systématiquement une grille d'évaluation. Travail très intéressant sur l'évaluation alternative (auto-évaluation et évaluation coopérative).

Miquel, C. (2003) *Communication progressive du français*. Paris: CLE International.

Travail sur la compétence de communication, en contexte. Avec CD audio.

Pierron, C. & O. Pierron (1997) *Savoir écrire pour être efficace*. Paris: Retz.

Guide pratique axé sur trois savoir-faire: formulation, lisibilité et argumentation.

TV5 (2001) *Apprendre et enseigner avec TV5*, éd. TV5. (En collaboration avec le CAVILAM)

Livret d'exploitations pédagogiques génériques pour les émissions de TV5. Il peut être obtenu sur simple demande à l'adresse : enseignant@europe.tv5.org

TV5 édite également une lettre pédagogique avec des exploitations plus ciblées sur les documents télévisuels actuels. Abonnement sur demande à la même adresse.

Vigner, G. (1996) *Ecrire pour convaincre*. Paris: Hachette.

Analyse du discours argumentatif, pour mieux le pratiquer, de façon guidée. Aperçu des formes nécessaires à la production de ce genre de textes.

Weiss, F. (2002) *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

Activités de production orale.

Yaiche Fr. (1998) *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris: Hachette.

Ouvrage de base sur les simulations globales, avec des pistes d'exploitation.

Yaiche, Fr. (2003) *Photo-expressions*. Paris: Hachette.

Développer la compétence de communication à partir de l'image.

Geschreven pers

L'Echo

La Libre Belgique

Le Soir

Le Vif/L'Express

Le Figaro

Le Monde

Le Monde diplomatique

Le Nouvel Observateur

Libération

Andere bronnen

CAVILAM: série de CD '*Génération française*'

Musique actuelle, différents genres. Avec livret pédagogique, contenant une exploitation pour chaque chanson.

CLE International: '*Lectures-clé en français facile*'

4 niveaux

Didier/Hatier: Vidéo '*Sur le Vif*'

De brefs dialogues, conçus à partir des actes de parole.

7.2.7 Evaluatie

Theoretische aspecten

Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.

Ouvrage intéressant concernant une problématique actuelle.

Tagliante, Chr. (1991) *L'évaluation*. Paris: CLE international.

Bonne synthèse des aspects théoriques essentiels de l'évaluation dans la première partie. Très lisible. La deuxième partie contient de nombreuses fiches avec grille d'évaluation.

Van Petegem, P. & J. Vanhoof (2002) *Een alternatieve kijk op evaluatie*.

Ce livre assez théorique décrit les critères de l'évaluation alternative et ses instruments. Il sera complété par un ouvrage plus pratique à l'issu du projet de recherche mené par l'université d'Anvers (www.edubron.be).

Materiaal

Anthony, S. e.a. (2003) *Test clé*. Paris: CLE International.

Grammaire, vocabulaire, civilisation.

Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (2001) *TEF, Test d'évaluation de Français*. Paris: Hachette. (avec cassettes audio)

Ce manuel présente le TEF et propose des exercices d'entraînement et des épreuves. Surtout intéressant pour les exercices de compréhension orale et écrite qui permettent un travail sur les stratégies d'accès au sens et sur la discursivité (les caractéristiques textuelles).

C.I.E.P. (2002) *Test de connaissance du français. Guide officiel du T.C.F. Activités d'entraînement*. Paris: Didier.

Préparation au T.C.F.

Dayez, Y. (2001) *Guide des sujets du DELF et du DALF. Connaître, Concevoir, Evaluer*. Paris : Didier, Coll. Commission nationale du DELF et du DALF/CIEP.

Infos sur le 'Diplôme élémentaire de la langue française' et le 'Diplôme approfondi de la langue française'.

Grégoire, M. e.a. (2003) *Test d'évaluation de la grammaire progressive du français*. Paris: CLE International.

Complète l'ouvrage de base.

Miquel, Cl. (2003) *Test d'évaluation du vocabulaire progressif du français*. Paris: CLE International.

Complète l'ouvrage de base.

Noël-Jothy, F. e.a. (2002) *Certificat d'études du français pratique*. Paris: Didier.

Roux, P.-Y. (1998) *120 fiches d'évaluation*. Paris: Didier, Commission nationale du DELF et du DALF/CIEP.

Ces fiches d'évaluation photocopiables avec corrigé proposent des exercices très variés correspondant aux six niveaux définis dans le 'Cadre européen commun de référence'. Matériel intéressant qui peut également être utilisé pour s'entraîner. Ne comporte pas de grilles d'évaluation.

Roux, P.-Y. (2000) *80 fiches d'évaluation de l'expression orale*. Paris: Didier.

Fiches photocopiables avec bon nombre d'activités. Avec cassette audio.

Tagliante, Chr. (1998) *Tests de niveau*. Paris: CLE international.

Matériel intéressant permettant d'évaluer les quatre compétences langagières. Comprend également des épreuves grammaticales et des transparents pour la correction.

7.2.8 Handboeken

Accord. Paris: Didier.

Cadences. Paris:Didier/Hatier.

Café crème. Paris: Hachette.

Campus. Paris: CLE International.

Champion. Paris: CLE International.

Escales. Paris: CLE International.

Forum. Paris: Hachette.

Français. com. Paris: CLE International.

Initial. Paris: CLE International.

Le Nouveau Sans Frontières. Paris: CLE International.

Le Nouvel Espaces. Paris: Hachette.

Reflets. Paris: Hachette.

Panorama de la langue française. Paris: Clé international.

Studio 100. Paris: Didier.

Studio 60. Paris:Didier.

Taxi. Paris: Hachette.

Tempo. Paris: Didier/Hatier.

7.2.9 Electronische leer- en hulpmiddelen

1 Moteurs de recherche

<http://perso.infonie.fr/ponspuch/Recherchefr.htm>

Site répertoriant bon nombre de moteurs de recherche et de répertoires francophones.

<http://www.nomade.tiscali.fr>

L'annuaire des sites francophones.

<http://www.metamoteur.org>

Recherche simultanée dans plusieurs moteurs de recherche, facilement intégrable dans votre site personnel ou professionnel.

<http://www.enfin.com>

Recherche par mot clé, recherche thématique, liens avec autres moteurs et quelques métamoteurs.

<http://www.google.fr>

Recherche par mot clé, recherche sur images, recherche dans les groupes de discussion.

<http://www.kartoo.fr>

Représentation graphique des résultats.

<http://fr.yahoo.com>

Recherche par mot clé et recherche thématique.

<http://www.francite.com>

Recherche par mot clé et recherche thématique.

<http://www.lycos.fr/dir>

Recherche par mot clé, recherche thématique, recherche par rubrique, dossiers hebdo de l'annuaire, rubrique: l'actualité sur le web.

<http://www.copernic.com/fr/>

Logiciel (version gratuite et version payante) qui permet aux utilisateurs de chercher et de gérer les informations disponibles sur le web.

<http://www.bibl.ulaval.ca/vitrine/giri>

Guide d'initiation à la recherche dans Internet.

2 Sites portail pour la didactique

<http://www.ciep.fr>

Le CIEP présente e.a. une documentation sur les certifications DELF et DALF ainsi que des informations sur ses programmes de stages de formation et d'échanges pédagogiques. Bonnes bibliographies annotées concernant les différents domaines du FLE, consultables à partir d'un moteur de recherche.

<http://www.weboscope.be>

Le weboscope est un portail (belge, KULeuven) pour les ressources en didactique du FLE

<http://home.tiscali.be/hlrnet/ressourc.htm>

Site personnel de H. Le Roy, très élaboré. (Belgique)

<http://clinet.swarthmore.edu/fle.html>

Regroupe par sujet plus de 400 ressources pédagogiques virtuelles pour le FLE.

<http://perso.wanadoo.fr/fle-sitographie>

Site personnel de Th. Lebeaupin, très élaboré. (France)

<http://www.portail.lettres.net>

Page d'accueil sur les lettres et les sites éducatifs en français.

<http://www.weblettres.net>

Le Portail web de l'enseignement des lettres.

http://www.francofil.net/fr/fle_fr.html

La francophonie académique, culturelle et scientifique.

<http://www.education.fr>

Le portail de référence sur l'éducation.

<http://www.etudiant-fr.com>

Le portail des étudiants, fait par des étudiants.

<http://www.restode.cfwb.be/francais/index.asp>

Portail belge pour le français et les nouvelles technologies qui publie notamment la "lettre de Leaweb". Ressources pédagogiques, partage, échanges, communication, apprentissage, nouvelles technologies.

<http://pages.globetrotter.net/trudcl/fle.html>

Site personnel de Claude Trudel (Canada).

3. Ressources didactiques

Vocabulaire

<http://www.dicorama.com>

Dicorama est à la fois un annuaire des dictionnaires et un moteur de recherche vous permettant de chercher un terme dans plus de 670 dictionnaires.

<http://www.francophonie.hachette-livre.fr>

Le Dictionnaire universel francophone en ligne, accessible sur ce site, est constitué de la partie 'noms communs' du Dictionnaire Universel Francophone des Éditions Hachette Edicef. (unilingue)

<http://atilf.inalf.fr/tlf.htm>

Le Trésor de la Langue Française. (unilingue)

<http://elsap1.unicaen.fr/dicosyn.html>

Ce dictionnaire des synonymes contient approximativement 49 000 entrées et 396 000 relations synonymiques. La base de départ est constituée de sept dictionnaires classiques dont ont été extraites les relations synonymiques. (unilingue)

<http://www.leximot.net>

La signification et l'origine de plus de 1700 expressions curieuses du français, que l'on emploie assez couramment dans le parler de tous les jours. (unilingue)

<http://dictionaries.travlang.com/FrenchDutch/>

Dictionnaire traducteur. (bilingue)

<http://www.latl.unige.ch>

Dictionnaires contenant un support vocal. (bilingue, e.a. français et anglais)

<http://www.granddictionnaire.com>

Banque de données terminologique du Québec. Immense quantité d'infos, classées par domaine. (bilingue français-anglais)

<http://europa.eu.int/eurodicautom/login.jsp>

Base de données des Communautés européennes. (multilingue)

<http://lexiquefle.free.fr>

Activités lexicales en ligne.

<http://www.peinturefle.ovh.org>

Apprendre et pratiquer le français en peinture. Des activités ludiques pour apprendre le lexique de la peinture, les parties du corps ...

<http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/divertissements/index.html>

Jeux de langue, offerts par 'L'Office de la langue française du Québec'.

Grammaire

<http://mapage.cybercable.fr/mp2/index.htm>

Bréviaire d'orthographe française. Site riche et clair. Le site, en fichier .hlp est téléchargeable: il peut être installé (gratuitement) sur tout ordinateur.

<http://www.sdv.fr/orthonet>

Site d'aide à la correction orthographique. Possibilité de poser des questions, de faire corriger un texte, jeux et surtout une base de données orthographique orientée sur les difficultés de la langue; orthographe nouvelle.

<http://www.ifrance.com/orthotypographie>

Tout sur l'orthographe.

<http://grammaire.reverso.net>

La grammaire interactive. Les réponses à vos questions d'orthographe et de grammaire, des tests ...

http://www.synapse-fr.com/grammaire/GTM_0.htm

L'objectif de ces pages est de proposer à tous les internautes une source d'information sur la façon d'écrire le français.

<http://www.pomme.ualberta.ca/devoir/exer.htm>

Exercices de conjugaison avec corrections.

Prononciation

<http://phonetique.free.fr>

Site didactique, élaboré par deux familles d'enseignants.

http://french.about.com/library/begin/bl_alphabet.htm

L'alphabet français (avec support vocal). A l'attention des anglophones.

<http://french.about.com/library/pronunciation/bl-pronunciation-letters.htm>

Les sons du français (avec support vocal). A l'attention des anglophones.

<http://french.about.com/library/pronunciation/bl-accentaffectif.htm>

L'intonation du français (avec support vocal). A l'attention des anglophones.

Contenus socioculturels

Généralités

<http://www.sofres.fr>

Des centaines de sondages et de dossiers. Des données statistiques sur les Français dans tous leurs états.

<http://www.ifop.com/europe>

L'Institut français d'opinion publique. L'institut de sondage le plus ancien.

www.bva.fr

Institut d'études de marché et d'opinion.

<http://www.doucefrance.com/>

Guide sélectif et pratique sur tous les aspects de la société française (gastronomie, sport, tourisme, ...).

Encyclopédies

<http://www.webencyclo.com>

La première encyclopédie francophone entièrement gratuite. Articles, images, cartes, photos, dossiers 'actualité', recherche par mot clé ou par thème, hyperliens vers sites extérieurs. 70 grilles de mots croisés thématiques pour tester votre connaissance. Possibilité de s'abonner à une lettre hebdomadaire.

<http://www.quid.fr>

L'encyclopédie 'Quid' en ligne.

<http://www.encyclopedia-hachette.com/W3E>

<http://www.club-internet.fr/encyclopedia>

<http://www.encyclo.voila.fr>

<http://www.encyclo.wanadoo.fr>

<http://fr.encyclopedia.yahoo.com>

La version en ligne de l'Encyclopédie Hachette, constituée d'environ 50.000 articles encyclopédiques, 65.000 définitions et 3.500 descriptions de sites Internet liés aux articles. 6.500 médias dans l'ensemble des 5 sites (Le contenu des miroirs est à peu près le même.) Le site de Hachette présente aussi un guide pédagogique.

Géographie

<http://perso.club-internet.fr/erra/CARTO-France.htm>

Atlas géographique mondial, cartes sur l'Europe, la France, les régions françaises

<http://www.domtom.com>

Infos sur les DOM-TOM.

<http://www.environnement.gouv.fr/ifrecor/domtom/index.htm>

Les récifs des DOM-TOM en bref.

Histoire

<http://www.clionautes.org>

L'association des Clionautes regroupe les professeurs d'Histoire-Géographie. Leur site propose de nombreux liens, des dossiers thématiques extrêmement riches, des cours etc.

Actualités

<http://diplomatie.fr>

Site officiel du Ministère des Affaires Etrangères.

<http://www.ipsos.fr>

Site portail sur l'actualité.

Photos et images

<http://www.claquin.com/news/index.html>

Photos libres de droits: animaux, plantes, paysages ... : plus de 1300 photos.

<http://patrick.verdier.free.fr>

Free On Line Photos est un site de photos gratuites et libres de droits à télécharger. Toutes les photos respectent les bonnes moeurs et sont dégagées de droits sur la propriété intellectuelle. La photothèque est enrichie régulièrement et contient aujourd'hui 1630 photos.

<http://www.freedpi.com>

Free DPI est une galerie de photos libres de droits, que vous pouvez utiliser gratuitement.

<http://bd.educnet.education.fr/eps/recherched.php>

Educnet a mis en ligne une banque d'images, fixes, animées ou vidéo. Le site est doté d'un moteur de recherche.

Culture

<http://www.portail.culture.fr/sdx/pic/culture/int/index.htm>

Le portail de l'Internet culturel; contient une sélection de sites Web francophones, notamment concernant la vie culturelle, la création artistique, le patrimoine culturel, les médias, les sciences humaines et sociales.

<http://www.culture.fr>

Site officiel du Ministère de la Culture.

<http://www.cortland.edu/www/flteach/>

La civilisation française, activités en ligne. A l'attention des anglophones.

<http://www.rmn.fr>

Les 33 musées nationaux français.

Plaisirs de la table

<http://arts-culinaires.com>

Recettes, restaurants, vins, ustensiles, en passant par les fromages, les salons et les événements.

<http://www.gastronomie.com>

Le rendez-vous des épicuriens. Plus de 200 liens utiles.

<http://www.mangez.com>

Actualités, magazine (articles en un français pas trop difficile) et des centaines de fiches recettes.

<http://www.meilleurduchef.com>

Recettes, tableaux de conversion, explication de termes culinaires, trucs et astuces ...

<http://www.receptionfrance.com>

Le site de la grande cuisine française: présentation des chefs et de leur établissement. Regardez-les réaliser leurs recettes en vidéo (RealVideo G2).

<http://www.chez-tante-marthe.com>

Produits régionaux, site commercial.

<http://www.frenchwines.com>

(Le nom est anglais, le site est en français.) Le site est très complet, présentant vignobles, producteurs, manifestations, presse ...

<http://vindelice.free.fr>

On présente les régions, le processus de la vinification, l'histoire du vin, l'histoire de la bouteille, les conditions d'une bonne dégustation ...

<http://www.oenologie.fr>

Un site incontournable dans cette matière: magazine, reportages, législation, encyclopédie, glossaire, métiers du vin, tourisme autour du vin ...

<http://www.fromages.com>

Un site qui présente e.a. un 'index des fromages' où on donne la description (avec photo) de 135 fromages.

http://www.france-gourmet.fr/Fromage/ListeFromages_Pains_PlateauxFromages.html

Description d'une cinquantaine de fromages, présentation avec photo, choix de vin pour se marier avec ce fromage ...

<http://www.journeenationaledufromage.com>

Site de l'Association des Fromages du terroir.

Tourisme

<http://www.tourisme.fr>

Pour voyager en France.

<http://www.franceguide.com>

Pour voyager en France.

<http://michelin.com/portail/index.jsp>

Site Michelin.

<http://paris.org>

Site officiel de la ville de Paris.

Entraîner les quatre compétences

Généralités

<http://form-a-com.org>

Site réalisé par et pour les collègues, contenant des fiches pratiques.

<http://www.bonjourdefrance.com>

Un cybermagazine pour apprendre le français.

<http://www.usinaquiz.ovh.org>

Fabriquer des activités pédagogiques sur Internet.

<http://www.didieraccord.com>

Activités en ligne, autocorrectives.

<http://www.bnquebec.ca>

La Bibliothèque nationale du Québec rend accessible sur Internet une version numérique de 360 000 pages de livres et de partitions musicales, 29 000 images fixes de documents iconographiques et cartographiques ainsi que 2 000 enregistrements sonores.

<http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve>

Des activités d'apprentissage en ligne pour différents niveaux qui permettent, selon les cas, l'acquisition et l'entraînement à la compréhension orale, le travail de la compréhension et de l'expression écrite. Pour chaque activité, une aide méthodologique est disponible.

<http://www.citationsdumonde.fr/accueil.asp>

Citations du monde.

<http://www.horlogeparlante.com>

Ce site vous affiche l'heure exacte de votre région mais vous pouvez lui demander aussi de vous la lire, à la manière de l'horloge parlante. En outre, ce site vous permet d'obtenir l'heure qu'il fait, en ce moment, dans n'importe quelle partie du monde.

Jeux

<http://www.polarfle.com>

Apprendre le français avec l'inspecteur Roger Duflair.

<http://www.cadavre-exquis.net>

Jeu d'écriture.

<http://www.captage.com>

Jeu interactif autour de Cendrillon.

<http://jeudeloie.free.fr>

Apprendre le français en s'amusant.

Cinéma

<http://www.allocine.fr>

<http://www.cinefil.com>

<http://www.ecrannoir.fr>

<http://cine.voila.fr/voila>

<http://cinema.telarama.fr>

<http://www.cinecinema.fr>

Sites portail concernant les actualités du film, permettant également de chercher des fiches dans les archives.

<http://www.ac-grenoble.fr/cinehig>

Site concernant le film, à caractère pédagogique.

<http://www.ac-rennes.fr/culturel/domaines/cinema/cadaccin.htm>

Site concernant le film, à caractère pédagogique.

Radio et télévision

<http://www.francelink.com>

La France en direct: radio, télévision, presse, cinéma ...

<http://www.ina.fr>

Le site de l'Institut national de l'audiovisuel.

<http://www.lehman.cuny.edu/depts/langlit/french/presets.html>

Liens pour écouter en direct des radios francophones, de préférence avec le lecteur (gratuit) Real.

<http://www.rfi.fr>

Le site de Radio France internationale.

<http://www.tv5.org>

Le site de TV5, la chaîne des chaînes francophones. Supports pédagogiques.

<http://www.vifax-francophone.net/>

L'actualité télévisée francophone didactisée. Vifax francophone offre la possibilité à chacun de développer sa compétence de compréhension orale en français grâce à un outil multi-médias.

Presse

<http://www.lire-francais.com>

Lire Français propose aux étudiants désireux d'apprendre le français et intéressés par le journalisme des exercices de lecture, de compréhension et de grammaire, à partir d'articles du journal Sud Ouest.

<http://www.lehman.cuny.edu/depts/langlit/french/presse.html>

La presse française et francophone du monde entier.

<http://personales.mundivia.es/jcnieto/presse.html>

‘Presse et école’: liens et dossiers.

<http://bouquet.heb.fr.colt.net>

‘Le Petit Bouquet’ est le premier quotidien électronique francophone. Il est consultable en ligne, on peut s’y abonner gratuitement.

http://www.france.diplomatie.gouv.fr/label_france/index.html

La version en ligne du magazine ‘Label France’. Textes libres de droits. Possibilité de commander gratuitement la version papier.

<http://www.lalibre.be/search.phtml>

Les archives de ‘La Libre’ en version électronique (depuis janvier 2001).

<http://www.lesoir.be/ci/recherche.asp>

Les archives du ‘Soir’ en version électronique (sauf les articles des deux derniers mois).

<http://www.lemonde.fr/recherche>

Les archives du ‘Monde’ en version électronique. Partiellement gratuit.

<http://archquo.nouvelobs.com/cgi/idxlist>

Les archives du ‘Nouvel Observateur’.

Musique

<http://www.caslt.org/research/musicf.htm>

Liens utiles pour l'enseignement du français langue seconde ou étrangère à l'aide de la musique.

<http://users.skynet.be/belespace/bookmarkMusique.htm>

Site portail belge.

<http://www.delamusic.com>

Site portail.

<http://netmusik.com>

Site portail.

<http://www.paroles.net>

Les paroles de 16000 chansons.

<http://www.jazzfrance.com/fr>

Le jazz en France.

<http://www.afromix.org/language/fr>

La musique africaine.

<http://resmusica.com>

La musique classique.

<http://www.lerap.com>

Le rap.

http://www.mondomix.org/index_fr.htm

Musiques du monde.

<http://www.chez.com/kolymbia>

Des fichiers MIDI; et parfois des versions 'karaoke'.

Littérature

<http://www.lehman.cuny.edu/depts/langlit/french/lit.html>

Littérature de langue française en ligne: des dizaines de liens vers grands sites et bibliothèques, sites littéraires, théâtre, livres disponibles, éditeurs, livres électroniques, auteurs, cyberfiction, BD, dictionnaires, encyclopédie, littérature africaine, littérature îlienne, littérature québécoise, revues ...

<http://www.bnf.fr>

Le site de la bibliothèque nationale de France avec e.a. des 'expositions virtuelles' et des dossiers pédagogiques.

<http://www.ricochet-jeunes.org/sommaire.asp>

Le site du Centre International d'Etudes en Littérature de Jeunesse.

<http://www.lingue.unibo.it/centrobelga>

Centre d'études sur la littérature belge de langue française (Università di Bologna).

<http://www.lire.fr>

Site portail, contenant e.a. plus de 7000 livres chroniqués.

Evaluation

<http://www.ciep.fr/tester/testlang/index.htm>

Site permettant de tester vos connaissances de la langue. Correction en ligne.

http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/auto_eval/index.html

Site permettant de tester vos connaissances de la langue. Correction en ligne.

<http://www.campus-electronique.tm.fr/TestFle>

Tests du CNED (Enseignement à distance, en France).

<http://www.1001tests.com>

Toutes sortes de tests: connaissances, personnalité ...

CD

<http://www.cavi.univ-paris3.fr/fle/CDROM/cdrom.htm>

Aperçu de CD-rom, par l'université de Paris 3.

http://www.univ-lille3.fr/www/Commun/cavul/fle/fle_test.htm

Aperçu critique de CD, par l'université de Lille.

<http://www.abcmelody.com/french/french.1.html>

Apprendre les langues avec des CD.

Bijlage 1 : Nuttige info

Nuttige adressen :

Alliance française

101, Bd Raspail
75 270 Paris cedex 06
France
T: 00 33 1 45 44 38 28
F: 00 33 1 45 44 89 42
info@alliancefr.org
www.alliancefr.org

B.V.L.F. (Belgische Vereniging van Leraren Frans)

Hofstraat 80
9000 Gent
T: 09/225 39 16
F: 09/225 39 16
becav@worldonline.be

Bureau Pédagogique

Délégation culturelle et pédagogique de l'Ambassade de France en Belgique
Pensmarkt 2
9000 Gent
T: 09/225 25 29
F: 09/225 97 45
delegand@xs4all.be
www.dcp.be.tf

CAVILAM

1, avenue des Célestins
03200 Vichy
France
T: 00 33 4 70 30 83 83
F: 00 33 4 70 30 83 84
info@cavilam.com
www.cavilam.com
www.leplaisirdapprendre.com

CCIP (initiatiefnemers van de ‘TEF’ of ‘Test d’Evaluation de français’)
Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris
28, rue de L’Abbé-Grégoire
75 006 Paris
France
T: 00 33 1 49 54 28 65
F: 00 33 1 49 54 28 90
adecreton@ccip.fr
www.ccip.fr
www.fda.ccip.fr/sinformer/TEF

CELF (Centre européen de Langue Française)
24, rue d’Arlon
1050 Bruxelles
T: 02/502 46 49
F: 02/502 33 77

CIEP (Centre International d’Etudes Pédagogiques)
1, av. Léon-Journault
92 318 Sèvres CEDEX
France
T: 00 33 1 45 07 60 00
F: 00 33 1 45 07 60 01
contact@ciep.fr
www.ciep.fr/

CLE International (Uitgever)
27 rue de la Glacière
75 013 Paris
France
T: 00 33 1 45 87 44 00
F: 00 33 1 45 87 44 10
cle@vuef.fr
www.cle-inter.com

Didier/Hatier (Uitgever)
31, rue de Fleurus
75 006 Paris
France
T: 00 33 1 44 39 28 00
www.didierfle.com

Didier (Uitgever)
9, rue de l'Odéon
75 006 Paris
France
T: 00 33 1 44 41 31 31
F: 00 33 1 44 41 31 48
www.didierfle.com

FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de français)
Secrétariat Général
1, avenue Léon-Journault
92 318 Sèvres CEDEX
France
T: 00 33 1 46 26 53 16
F: 00 33 1 46 26 81 69
fipf@artInternet.fr
www.fipf.com
www.ceo-fipf.org
www.smic.be/siteofc

Hachette (Uitgever)
58, rue Jean-Bleuzen
92 178 Vanves cedex
France
T: 00 33 1 46 62 10 10
F: 00 33 1 40 95 10 39
fle@hachette-livre.fr
www.fle.hachette-livre.fr

Intertaal (uitgever en boekhandel)
Schuttershofstraat 43
2000 Antwerpen
T: 03/232 20 31
F: 03/226 81 86
intertaal-antwerpen@intertaal.nl
www.intertaal.be

Le Français dans le Monde (revue didactique internationale)
27, rue de la Glacière
75 013 Paris
France
T: 00 33 1 45 87 43 26
F: 00 33 1 45 87 43 18
fdlm@vue.fr
www.fdlm.org

Maison de la France (Franse Dienst voor Toerisme)

Gulden Vlieslaan 21

1060 Brussel

T: 0902/88 025

F: 02/502 04 10

maisondefrance@pophost.eunet.be

www.franceguide.com

Maison de la Francité

18 rue Joseph II

1000 Bruxelles

www.cfwb.be/franca/pg002.htm (Service de la Langue Française, site officiel de la Communauté française de Belgique)

Service de la langue française : service gratuit d'assistance linguistique : 02/413 23 37

Maison des Langues Vivantes (boekhandel)

Rue des Pierres 9

1000 Bruxelles

T: 02/511 71 17

F: 02/514 58 20

mlv.i@skynet.be

www.maison-des-langues.com

Ministère des Affaires Etrangères

Sous-direction du français

244, boulevard Saint-Germain

75 303 Paris 7

France

T: 00 33 1 43 17 91 62

F: 00 33 1 43 17 94 02

france.anthonioz@diplomatie.fr

www.france-diplomatie.fr

Presses Universitaires de Grenoble-P.U.G. (Uitgever)

1041, rue des Résidences

BP 47

38 040 Grenoble cedex 9

France

T: 00 33 4 76 82 56 51

F: 00 33 4 76 82 78 35

www.pug.fr

pug@pug.fr

TV5

16, rue Cognac-Jary
75 007 Paris

France

T: 00 33 1 44 18 55 55

F: 00 33 1 44 18 55 10

www.tv5.org

Vaktijdschriften:

- Courrier F (BVLf)
- Info-Frans (Centrum voor Didactiek, Antwerpen)
- Le Français dans le Monde (Hachette)
- Romaneske (VLR, KULeuven)
- Romaniac (Universiteit Gent)

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

een component van een opleiding die de leerder in staat stelt om op een kritische en creatieve wijze te functioneren in de samenleving en om een persoonlijk leven uit te bouwen.

communicatiestrategieën

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taalkaak. Ze stellen de leerder in staat om communicatie tot stand te brengen en te onderhouden en om ontsporingen recht te zetten of een taaldeficit te compenseren. (Zie ook **strategieën** en **leerstrategieën**).

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

de situatie(s) waarin iemand taal gebruikt. (Zie ook **functie**, **notie** en **taalkaak**).

eindtermen

minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde populatie van cursisten. De eindtermen zijn vastgelegd per graad en per onderwijsvorm.

(Zie ook **leerdoel** en **specifieke eindtermen**)

specifieke eindtermen

doelen met betrekking tot de vaardigheden, kennis en attitudes waarover iedere leerder beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten en/of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren en/of maatschappelijk en als persoon te functioneren. (Zie ook **eindtermen**, **minimumdoelen** en **leerdoel**)

functie

datgene wat een taalgebruiker doet met taal in een gegeven situatie. Een functie is minder algemeen dan een **taalkaak**. (Zie ook **context** en **notie**)

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

woordenschat en grammatica, of in de terminologie van de Raad van Europa: noties en functies. Hieronder vallen ook uitspraak, ritme en intonatie, taalregisters en kennis van de socioculturele context.

leerdoel

concretisering van een **eindterm** en/of **specifieke eindterm** die in een deel van een didactisch proces kan worden gerealiseerd.

leerstrategieën

zijn gericht op het leren in brede zin, d.w.z. (meta)cognitief, affectief en psychomotorisch. (Zie ook **strategieën** en **communicatiestrategieën**).

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

de door de overheid voorgeschreven volgorde van **modules** in een taalopleiding. (Zie ook **leerweg**)

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.
(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden, bestemd voor een bepaalde populatie van cursisten en een minimum aan attitudes die de instelling nastreeft bij de cursisten. Minimumdoelen en eindtermen vallen samen. (Zie ook **uitbreidingsdoelen**)

module

het kleinste deel van een **opleiding** dat leidt tot certificering op basis van **eindtermen** of **specifieke eindtermen**.

beoordelend niveau

houdt in dat de taalgebruiker de aangeboden informatie confronteert met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met zijn eigen voorkennis van het onderwerp, dan wel zijn eigen tekst afstemt op de informatie die door anderen is aangebracht.

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals ze wordt aangeboden, of de informatie weergeeft zoals ze zich bij hem heeft aangediend; in de informatie als zodanig wordt geen 'transformatie' aangebracht.

Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

houdt in dat de taalgebruiker zich beperkt tot het letterlijk nazeggen of overschrijven van een tekst.

structurerend niveau

houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang van zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft hij het geheel in een verkorte vorm weer. Zijn spreek- of schrijfdoel bepaalt of hij aan zijn tekst een persoonlijke ordening meegeeft.

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

datgene waarover een taalgebruiker het heeft in taal, of de concepten waaraan hij refereert. (Zie ook **context**, **functie** en **taaltaak**)

opleiding

een geheel van onderwijs- en andere studieactiviteiten, vastgesteld door de overheid, bestaande uit één of meer van volgende componenten: **basisvorming**, **doorstroomgerichte** en beroepsgerichte vorming.

opleidingsprofiel

een geordende opsomming van algemene **eindtermen** en **specifieke eindtermen** die ineen **opleiding** verworven worden.

publiek

diegene(n) voor wie een **tekst** bedoeld is. Men onderscheidt hierbij de taalgebruiker zelf, de bekende en de onbekende taalgebruiker.

scannen

specifieke tekstinformatie achterhalen. (Zie ook **skimmen**)
Voorbeeld: op zoek gaan in een tekst naar een synoniem voor een bepaalde term.

skimmen

de globale betekenis van een tekst achterhalen. (Zie ook **scannen**)
Voorbeeld: een tekst doornemen om er een samenvatting van te maken.

strategieën

het geheel van werkwijzen die een leerder toepast om een gegeven taaltaak uit te voeren. Men onderscheidt **communicatiestrategieën** en **leerstrategieën**.

interactieve taalactiviteit

communicatieve activiteit waarbij de betrokken taalgebruikers zowel receptief als productief handelen.
Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

situatie waarin men een taak uitvoert waarbij het gebruik van de taal noodzakelijk is.

taaltaak

datgene wat een taalgebruiker doet met taal. De kern van een taaltaak is dus een werkwoord. Een taaltaak is ruimer dan een **functie**. (Zie ook **context**, **functie** en **notie**)
Voorbeeld: informatie vragen en geven.

tekst

elke mondelinge of schriftelijke boodschap die een taalgebruiker productief, receptief of interactief verwerkt. (Zie ook **tekstcluster** en **tekstkenmerken** en de verschillende teksttypes)

artistieke tekst

bevat een duidelijke esthetische component.
Voorbeeld: een roman, een chanson.

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

een overstijgen van de **minimumdoelen** of **eindtermen**. De inrichtende machten beschikken over de nodige autonomie om de minimumdoelen uit te breiden, maar dat moet steeds op een realistische manier gebeuren, dat wil zeggen: in functie van het niveau en de beschikbare tijd.

verwerkingsniveau

de mate waarin een taalgebruiker een te produceren of te ontvangen **tekst** beheerst.

(Zie ook de verschillende verwerkingsniveaus onder **niveau**)

doorstroomgerichte vorming

een component van een **opleiding** die tot doel heeft de leerder voor te bereiden op de vereisten van vervolgopleidingen in en buiten het onderwijs en op de vereisten van levenslang leren. Een doorstroomcomponent wordt beschreven in **eindtermen** en in **specifieke eindtermen**.