



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Bachelorproef

L'impact de l'emploi de la langue
cible en cours de FLE en Flandre
Bilan et perspectives

PROMOTOR
VALERIA CATALANO
LECTOR FRANS

CAMILLE DOUNIA DAHRIB
FRANS-ENGELS
ACADEMIEJAAR 2017-2018

Préface

Chers lecteurs,

Vous tenez en main une recherche qui a été réalisée à la fin de ma formation d'enseignante de l'enseignement secondaire à la Haute Ecole PXL Education. Ce fut un travail de longue haleine mais effectué avec beaucoup d'enthousiasme et même d'amour ayant pu choisir moi-même un sujet me tenant à cœur. Bien évidemment, ma passion pour l'éducation et celle pour les langues m'ont aidée à accomplir cette tâche.

Et comme Marcel Proust (écrivain, 1871 – 1922) le dit si bien, n'oublions pas :

Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent du bonheur ; elles sont les charmants jardiniers par qui nos âmes sont fleuries.

Tout d'abord un grand et tendre merci à ma promotrice Valeria Catalano qui m'a transmis sa passion pour le français, qui m'a fait croire en l'éducation et m'a préparée à former une jeunesse cultivée et critique à travers une autre langue ; sans son soutien et son expertise inégalable, cette recherche n'aurait pas existé. Elle m'a aidée à construire du « sens » dans mes leçons et finalement, indirectement, donner du sens à ma vie. C'est la jardinière qui a le plus fleuri mon âme durant toute ma formation.

Ensuite, je voudrais aussi remercier du fond du cœur toutes les personnes qui ont été mêlées directement ou indirectement à ce travail de fin d'études : les professeurs et élèves des deux écoles de stage qui ont participé aux enquêtes et/ou qui m'ont soutenue, la direction des écoles de stage qui m'ont permis de concrétiser mes leçons et, *last but not least*, ma famille et mes amis qui ont été là du début jusqu'à la fin.

Je vous souhaite une bonne lecture ; puisse-t-elle être source de réponses et de réflexion.

Camille Dounia Dahrib

Table des matières

Préface.....	3
Table des matières.....	4
Introduction	6
1 Questions de recherche.....	7
2 Le rôle et l'usage de la langue cible	8
2.1 <i>Définitions</i>	8
2.1.1 La langue maternelle (ou première).....	8
2.1.2 Le français langue étrangère.....	8
2.1.3 Le français langue seconde.....	8
2.1.4 « Doeltaal-voertaal principe ».....	9
2.2 <i>Les programmes</i>	10
2.2.1 Le premier degré A – GO ! – 2010/002	10
2.2.2 Le premier degré A – VVKSO – D/2010/7841/014	12
2.2.3 Le premier degré A – OVSG – O/2/2010/010	14
2.2.4 Conclusion	15
2.3 <i>L'approche communicative et actionnelle d'après le CECR</i>	17
2.3.1 Le CECR et l'approche actionnelle.....	17
2.3.2 La compétence à communiquer langagièrement	18
2.3.3 Conditions et contraintes de la communication.....	19
2.4 <i>La communication : l'oral avant l'écrit</i>	20
2.4.1 Les notions d' <i>input</i> et d' <i>output</i>	20
2.4.2 Implications pour l'élève et le professeur.....	21
2.4.3 Conclusion	33
2.5 <i>Les enquêtes du ministère de l'enseignement</i>	34
2.5.1 Compte rendu de l'inspection de 2014	34
2.5.2 Enquêtes du gouvernement	35
2.6 <i>Le professeur et la langue cible</i>	38
2.6.1 Le point de vue du professeur de FLE.....	38
2.6.2 Sa formation.....	44
2.7 <i>L'élève et la langue cible</i>	46
2.7.1 Questions concernant le professeur	46

2.7.2	Questions concernant l'élève	50
3	Stimuler et soutenir l'utilisation de la langue cible.....	56
3.1	<i>Cadre</i>	56
3.2	<i>L'évaluation des leçons</i>	57
3.2.1	Leçon 1 – le futur simple	58
3.2.2	Leçon 2 – quel(le)(s)	62
3.2.3	Evaluation globale des leçons	65
3.2.4	Evaluation par les élèves	68
	Bilan	69
	Bibliographie	75
	Sources consultées	77
	Annexes	79

Introduction

Étant moi-même francophone, ayant appris le néerlandais dans un bain de langue total et, étant une fervente adepte de l'approche communicative et actionnelle, l'usage de la langue cible en classe me semble évident et indispensable ; sans cela, l'apprentissage ne saurait être authentique. On dit souvent qu'enseigner est similaire à faire du théâtre mais un « bon comédien » n'a-t-il pas plus de chance de faire carrière et d'enthousiasmer son public ? Et le « bon comédien » n'est-il pas celui qui joue bien, qui est authentique, réaliste ? Mais alors quelle réalité le professeur montre-t-il à ses élèves en s'exprimant en néerlandais ?

Vu d'un angle théorique, nous pouvons affirmer que la didactique du français et sa mise en pratique démontrent l'importance de l'usage de la langue cible en classe de FLE (français langue étrangère). Dans l'enseignement du FLE, on attend à la fois du professeur et de l'élève qu'ils s'expriment en langue cible. La réalité nous montre pourtant que cela ne va pas de soi (cf. les enquêtes du gouvernement flamand, les enquêtes auprès de professeurs, les enquêtes auprès d'élèves). La problématique soulevée ici est donc la suivante :

La langue cible n'est pas assez (systématiquement) employée en classe.

Le but de cette recherche est de parler et de faire parler le plus possible la langue cible tout en construisant des leçons pleines de « sens ». Une leçon pleine de « sens » (contexte, structure, communication, activité maximale des élèves...) faciliterait l'emploi de la langue cible et vice versa.

Cette étude est divisée en deux parties :

Dans une première partie, nous dresserons un bilan concernant l'usage et le rôle de la langue cible en établissant un lien avec les programmes des différents réseaux de l'enseignement flamand, les résultats des enquêtes et de l'inspection menées par le ministère de l'éducation, l'avis de professeurs de FLE et des élèves des écoles de stage fréquentées, les recherches de didacticiens de FLE. Ce, afin de situer le rôle de l'emploi du français mais aussi de confirmer ou d'infirmer le fait que le français est, oui ou non, trop peu utilisé.

Dans une seconde partie, nous développerons et testerons des leçons. Ces leçons seront élaborées et évaluées à partir d'un outil d'observation et une recherche de Valeria Catalano (2015-2017), professeure de FLE et de didactique du FLE et formatrice au département Formation d'Enseignants pour l'école secondaire (Hogeschool PXL). L'objectif est d'observer ***quel est l'impact de l'emploi de la langue cible dans une approche qui vise à construire davantage de sens dans une leçon de (F)LE***. Dans la définition élaborée dans le projet de recherche de V. Catalano, l'emploi de la langue cible serait un pilier important dans ce qu'on appelle la communication verbale dans la mesure où cet emploi est, à la fois, moyen et but. Afin de « donner plus de sens » à cet apprentissage et d'impliquer donc davantage les élèves il est important d'utiliser la langue cible de façon réfléchie et didactisée. « Donner du sens » aux leçons permettrait de stimuler l'usage de la langue cible, renforcer l'implication des élèves et donc plus ou moins indirectement l'attitude positive des élèves face au français. Dans l'évaluation de ces leçons, nous ferons le compte rendu des obstacles et des avantages que la réalité du terrain nous aura démontrés.

Cette étude vise en particulier les élèves du premier degré et leurs professeurs.

Nombreux sont ceux qui cherchent des ressources didactiques sur la toile. Un site Internet, contenant tout le contenu de la recherche, a donc également été créé afin d'inspirer le plus de professeurs possible. Pour plus d'informations, rendez-vous sur :

<https://sites.google.com/view/parlerlefle/accueil>

1 Questions de recherche

La question de recherche principale est la suivante :

Quel est l'impact de l'emploi de la langue cible dans un cours de langue étrangère ?

Afin d'y répondre, nous nous sommes posé quelques questions sous-jacentes que nous tenterons d'élucider :

- *Pourquoi utiliser la langue cible en tant que professeur ?*

Que disent les programmes, les didacticiens de FLE, l'approche communicative et actionnelle ?

Quel est l'avis des professeurs ?

- *Pourquoi utiliser la langue cible en tant qu'élève ?*

Que disent les programmes, les didacticiens de FLE, l'approche communicative et actionnelle ?

Quel est l'avis des professeurs/élèves ?

- *Le français est-il utilisé en classe de FLE ?*

Que concluent l'inspection et les enquêtes du ministère de l'enseignement flamand ?

Quel est l'avis des professeurs/élèves ?

- *Comment soutenir et stimuler l'usage du français en classe de FLE ?*

L'approche de construction de sens est-elle adéquate (en théorie) ?

Quel est l'avis des professeurs ?

- *Quelle est la plus-value de l'emploi de la langue cible ?*

La réponse sera recherchée dans la pratique : quel est le rôle/l'impact observable ?

Comment les élèves réagissent-ils ?

Quels effets peut-on observer ?

- *En quoi la langue cible donne-t-elle du « sens » à une leçon de FLE ?*

Y a-t-il une corrélation entre l'usage de la langue cible et la construction de sens (en pratique) ?

Quel est le rôle de la langue cible dans cette approche de construction de sens ?

2 Le rôle et l'usage de la langue cible

Dans cette partie, nous dresserons le cadre théorique de cette recherche puis nous mettrons en relief les résultats des enquêtes réalisées auprès d'élèves et de professeurs des deux écoles de stage fréquentées.

2.1 Définitions

2.1.1 La langue maternelle (ou première)¹

C'est la langue que nous acquérons naturellement par contact et interaction durant la première socialisation, éventuellement renforcé par un apprentissage scolaire. Elle définit le groupe d'appartenance d'un individu. Le rôle de l'entourage est très important puisqu'il va expliquer, répéter, corriger, donner des définitions, permettre à l'enfant de structurer son savoir. On peut aussi l'appeler langue de référence car bien souvent elle joue un rôle de référence dans l'apprentissage d'une autre langue.

2.1.2 Le français langue étrangère²

On appelle langue étrangère la langue qui n'est pas parlée dans l'entourage ou dans l'environnement de l'apprenant. C'est une langue qu'il va s'approprier en suivant des cours spécifiques.

2.1.3 Le français langue seconde

La langue maternelle (ou première) n'est pas forcément la langue officielle d'un pays mais par son statut il est difficile d'appeler la langue officielle d'un pays dans lequel on vit une langue étrangère. C'est dans cette optique que l'intitulé de langue seconde a vu le jour. Cette dénomination s'est aujourd'hui imposée en France pour l'enseignement aux adultes migrants et leurs enfants.

Il existe deux définitions qui prévalent aujourd'hui :

Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première.³

L'aspect chronologique n'est cependant pas évident ; par exemple dans les cas de plurilinguisme.

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement

¹ J.-P. Cuq, I. Gruca. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clamecy : Pug, p. 83-85

² J.-P. Cuq, I. Gruca. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clamecy : Pug, p. 85-86

³ Pierre Martinez (1999) « Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères », conférence prononcée à l'université de Toronto le 04/11/1997, dans *Dossier présenté en vue l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, t.2, section 12, p. 3

psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.⁴

L'enseignement de la langue maternelle et celui d'une langue étrangère ne se font pas de la même façon pour des raisons évidentes. L'apprentissage de la langue maternelle et de la langue étrangère ont cependant un dénominateur commun : l'utilisation de la langue cible. Dans le contexte de la classe, l'usage est bien sûr plus restreint et c'est aussi pour cette raison qu'il faut l'optimiser et le maximiser.

2.1.4 « Doeltaal-voertaal principe »⁵

Ce principe présume que la langue apprise est également la langue employée en classe. Cela implique que le professeur de langue et ses élèves emploient le plus possible la langue cible en classe.

A la base de ce principe, il y a le concept d'immersion ; immersion totale dans la langue à apprendre. L'immersion est basée sur l'apprentissage naturel d'une langue, autrement dit, l'apprentissage de la langue maternelle. Les enfants apprennent leur langue maternelle en imitant les sons, les mots et les phrases qu'ils entendent autour d'eux. Ensuite, ils essaient de comprendre le fonctionnement de la langue. Ils vont essayer d'établir des règles générales qu'ils appliqueront par la suite dans d'autres contextes. L'interaction qui a lieu durant cet apprentissage est fondamental pour acquérir la langue.

Les parents adaptent leur usage de la langue au niveau de langage de leurs enfants. Cela permet aux enfants d'apprendre continuellement de nouvelles structures. Une particularité de l'apprentissage naturel est que les compétences orales sont entraînées avant les compétences écrites. Le principe d'apprentissage naturel repose sur deux hypothèses :

- L'hypothèse de l'input : formulée par Stephen Krashen (1985), elle stipule qu'il est essentiel que la langue présentée aux enfants soit adaptée et compréhensible. Les enfants ne peuvent acquérir une langue qu'en comprenant des messages et pas en apprenant ou en étudiant une liste de règles. La langue est présentée par des expressions d'un niveau légèrement supérieur à celui des apprenants. Les expressions utilisées doivent avoir du sens. Par transposition, lorsque le professeur utilise lui-même la langue cible en classe, il montre que la langue n'est pas une fin en soi mais un moyen de communication porteur d'un message avant tout.
- L'hypothèse de l'output : formulée par Merrill Swain (2005), cette hypothèse dit que produire soi-même la langue est tout aussi important que la réception pour apprendre. En produisant, les apprenants prennent conscience de leur manque d'aptitudes (compétences) à s'exprimer et ils y remédient. Il faut donc permettre aux apprenants de s'exprimer en langue cible.

Si l'on traduit ces deux hypothèses au monde de l'enseignement des langues étrangères, cela implique que le professeur propose un input assez compréhensible pour l'élève et qu'il doit donner aux élèves l'opportunité de s'exprimer en langue cible. Cela constitue l'essence du concept *doeltaal-voertaal principe*.

⁴ Cuq J.P., (1991) *Le français langue seconde*, Hachette, « F », 1991, p. 139

⁵ (Définitie "doeltaal-voertaal", s.d.)
(Haijma, 2013)

2.2 Les programmes

En Flandre et dans la partie néerlandophone de Bruxelles, chaque établissement scolaire se doit de suivre un programme approuvé par le gouvernement flamand.

Un programme reprend de manière claire les objectifs finaux et les objectifs de développement préétablis par la communauté flamande.⁶

2.2.1 Le premier degré A – GO ! – 2010/002

Les éléments sélectionnés et exploités se trouvent en annexe (voir annexe 1).

2.2.1.1 Un mode de communication

Parmi les objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une langue étrangère, le programme a explicitement ajouté celui de l'usage de la langue cible par les élèves, dans et en dehors de la classe, comme mode de communication.

L'enseignement d'une langue étrangère vise l'usage de la langue cible comme mode de communication par les élèves. A la fin du premier degré, les élèves doivent être capables de communiquer dans des contextes quotidiens les concernant, concernant leur famille, l'école, le shopping, les passe-temps... Nous verrons plus loin que la communication se fait de préférence d'abord à l'oral, puis à l'écrit.

Over alle graden heen beoogt het vreemdetalenonderwijs een aantal belangrijke funderende doelstellingen: leerlingen gebruiken taal als een interactief communicatiemiddel, zowel binnen als buiten de klas;⁷

2.2.1.2 Les stratégies de communication

Le français est une langue vivante et le professeur doit donc lui donner vie en classe. Il ne s'agit pas d'aborder cette langue comme une simple liste de règles grammaticales ou de textes mais bien de l'utiliser comme moyen de communication. Les connaissances linguistiques ne sont pas un but mais un moyen ; un moyen qu'il faut toutefois "traduire" en "objectifs opérationnels" afin de le maîtriser suffisamment dans une situation donnée. A côté des connaissances linguistiques, le professeur doit également viser l'apprentissage de stratégies. Le programme a formulé un objectif spécifique pour les stratégies à utiliser lors de la compréhension orale et un autre objectif pour l'expression orale.

Chaque objectif est suivi de pistes et d'exemples pour aider le professeur. Le professeur va surtout contribuer au développement des stratégies en donnant des instructions claires et une structure constante aux activités. Le professeur va par exemple, pour l'expression orale, stimuler les élèves à s'exprimer en utilisant des mimiques, des gestes, en formulant autrement lorsque les mots leur manquent, etc.

2.2.1.3 Stimuler l'usage maximal de la langue cible

On trouve dans les programmes du premier et du deuxième degré GO! une partie dont le titre (traduit) est le suivant : « *L'usage maximal du français comme langue d'enseignement* ». Le message ne peut être plus clair. Un contact intense avec la langue cible et une attitude positive à l'égard de celle-ci sont par conséquent essentiels. Entendre souvent une langue permet de repérer et de reproduire des sons, des mots, des structures, de faire des liens, de remarquer les différences et les similarités avec sa propre langue et de se créer des repères pour améliorer sa propre expression orale. En effet, le contact fréquent permettrait d'acquérir la langue de façon implicite ; les élèves oseraient plus facilement s'exprimer eux-mêmes et

⁶ (Programmes scolaires, s.d.)

⁷ (GO!, 2010)

seraient plus propices à vouloir entendre la langue. En somme, le français serait vu à juste titre comme un mode de communication et pas simplement comme une matière scolaire.

L'usage fréquent de la langue cible donne aux élèves un sentiment de confiance en soi pour utiliser eux-mêmes la langue et les stimule à l'écouter.

[N.D.L.R. : Cependant, les quelques heures par semaine de cours ne permettent pas toujours de mettre en place ce processus d'apprentissage implicite de la langue. Il faut donc parler la langue cible mais en même temps soutenir artificiellement l'emploi de cette langue.]

L'interaction, même simple, doit être maximale. Cela donne le sentiment de réussir aux élèves, cela les motive et stimule le développement d'une attitude positive envers la langue.

Deux éléments peuvent être perçus comme pénibles dans une approche qui privilégie l'usage de la langue cible : la paraphrase et les répétitions fréquentes en début d'apprentissage et le temps qu'il faut investir pour faire formuler des réponses avec des mots et des phrases. Néanmoins, le rendement final au niveau de la compréhension et de l'expression orales sera plus élevé. Autrement dit, on peut « perdre » du temps lors de l'accommodation à la langue au début de l'apprentissage mais on en gagne au final puisque les élèves développent des compétences d'écoute et d'expression orale.

Pour les apprenants débutants il est d'autant plus important de soutenir l'emploi de la langue cible. On doit tenir compte des éléments suivants : le niveau de la langue employée, la répétition fréquente, le soutien visuel, etc. Ce soutien permet aussi aux apprenants de développer eux-mêmes des stratégies de communication comme le soutien visuel et le langage corporel, demander de parler plus lentement ou de répéter, etc.

2.2.1.4 Le néerlandais ? Oui, si son usage est fonctionnel

Le passage au néerlandais est envisageable pour vérifier la compréhension mais on demande alors à l'élève de répéter ou de résumer en néerlandais ce qui a été dit en français. Le professeur limitera donc le recours au néerlandais et il utilisera le néerlandais exceptionnellement si la situation l'exige (pour les explications complexes, les problèmes de compréhension de la grammaire). On essaiera toutefois de réduire l'usage du néerlandais au minimum fonctionnel.

2.2.1.5 Le climat de classe

Dans la réalité de la classe, certains élèves n'osent pas s'exprimer en français ou sont frustrés lorsqu'ils n'arrivent pas à trouver tous les mots pour s'exprimer. Pour contrer ces situations, un bon climat dans lequel les élèves se sentent en sécurité, doit régner en classe. Les élèves ont besoin de ce sentiment de sécurité pour oser parler et avoir confiance en eux. Dans cet objectif, le professeur va donc renforcer et stimuler les élèves et également montrer et faire saisir le rôle de la langue cible.

Le professeur ne doit pas se laisser freiner dans l'usage de la langue cible sous prétexte que la classe ne soit qu'un environnement artificiel. C'est l'usage de la langue cible qui va justement rendre la situation de classe plus authentique et réaliste. Le professeur de français, le local de français (s'il existe) et le cours de français doivent être assimilés – à parler et entendre/écouter la langue française – par les élèves.

Autrement dit, l'environnement doit être propice à l'apprentissage de la nouvelle langue. L'élève doit se sentir assez en sécurité et avoir assez de confiance en lui pour oser parler la langue étrangère. Ainsi, il est essentiel que le professeur stimule les élèves et les encourage. Par ailleurs, l'enseignant montrera le rôle de l'usage de la langue cible. Il donnera un sens à

sa leçon. Les élèves n'ont pas besoin d'un grand bagage de connaissances linguistiques pour ressentir des moments de réussite.

2.2.1.6 Soutenir l'usage de la langue cible

Selon le degré de connaissance de la langue, le programme propose aussi des pistes au professeur pour soutenir l'usage de la langue cible et différencier durant les activités de compréhension et d'expression orale selon la situation initiale des élèves. Ainsi, il est par exemple conseillé au professeur de soutenir intensivement les élèves qui n'ont pas les pré-acquis pour effectuer une compréhension orale. Il peut leur fournir des éléments visuels comme le texte de l'audition, faire écouter plus de fois et avec des pauses, proposer des activités à réponses fermées.

2.2.1.7 L'attitude

Quelles que soient les aptitudes des élèves, ils doivent tous, à un moment ou à un autre, s'accommoder de l'usage de la langue cible. Un facteur important pour réussir cette « accommodation » à la langue, est l'attitude des élèves. L'attitude positive envers la langue étrangère est également formulée sous forme d'objectif dans le programme :

ATTITUDES

LEERPLANDOELSTELLING 37: <i>de leerlingen tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans.</i>	ET 37
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
De leraar zorgt voor een veilig klasklimaat waarin leerlingen alle kansen krijgen om te leren en ook fouten te maken. Hij stimuleert en moedigt aan, waarbij elke vordering geapprecieerd wordt. Het is ook belangrijk met de leerlingen regelmatig te reflecteren over hun taalgedrag. Dit kan aan de hand van een zelf-evaluatie vragenlijstje m.b.t. hun bereidheid tot lezen, luisteren, spreken, schrijven. De leerlingen kunnen een logboekje bijhouden van wat ze binnen en buiten de klas gelezen hebben, wat ze beluisterd hebben ...	

Image 1 Leerplandoelstelling 37 - leerplan GO!

Le programme donne des pistes au professeur pour atteindre l'objectif. La variable la plus importante à considérer ici est le climat qui règne en classe.

D'autres pistes pour favoriser l'usage de la langue cible :

- Faire des fiches et/ou des posters (de préférence avec les élèves) avec les mots et les structures les plus utilisés en classe ;
- Motiver et faire des compliments ;
- Utiliser soi-même au maximum la langue cible en tant que professeur ;
- Faire travailler en binôme et récompenser l'usage de la langue cible ;
- Avoir des conversations de classe reconnaissables en langue cible.

2.2.2 Le premier degré A – VVKSO – D/2010/7841/014

Les éléments sélectionnés et exploités se trouvent en annexe (voir annexe 2).

2.2.2.1 La communication

Le programme de l'enseignement catholique apporte également des pistes pour le professeur et pour l'élève afin d'atteindre les objectifs finaux et les compétences linguistiques. Le programme se base sur l'approche communicative et la communication y est donc primordiale.

Le développement des compétences communicationnelles et interculturelles, et l'interaction entre les deux, sont prioritaires dans l'enseignement du français langue étrangère. Les compétences s'acquièrent par l'apprentissage de savoirs, de stratégies et d'attitudes dans un contexte pertinent et faisable pour les élèves.

2.2.2.2 Les stratégies de communication et l'attitude

Le programme VVKSO cite également les stratégies de communication et l'attitude d'ouverture envers la langue à adopter par les élèves afin de soutenir la compréhension et l'usage de la langue cible. Le professeur guide ses élèves et les aide à développer ces stratégies et cette attitude.

2.2.2.3 Stimuler l'usage maximal de la langue cible

Pour donner au français son rôle de moyen de communication, il convient de l'utiliser et de le faire utiliser le plus possible en classe. Le professeur donne des cours de français et pas uniquement des cours sur le français. Pour beaucoup d'élèves, le professeur est le seul contact que les élèves ont avec la langue française et sa culture.

La gestion de classe et les consignes se font entièrement en français.

Le programme donne des pistes au professeur pour soutenir l'emploi de la langue comme illustrer les consignes en faisant des gestes. La traduction n'a lieu que lorsque le professeur a épuisé ses autres ressources.

Le français est utilisé le plus possible et permet de développer le vocabulaire des élèves (des consignes avec de nouveaux mots, une variation des formulations...). Le professeur donne l'exemple en utilisant la langue cible. L'emploi du français en classe de français va de soi mais c'est le travail du corps professoral (pour le français), de réfléchir à la façon dont l'emploi de la langue cible va être implémenté dans le premier degré, selon quel processus d'évolution sur les deux années.

2.2.2.4 Le climat de classe

Le professeur doit faire ressentir à l'élève qu'il évolue, que sa communication en français s'améliore ; sans ce sentiment de progression et de réussite, les élèves se démotivent. Les élèves doivent avoir confiance en eux et oser parler, cela ne fonctionne pas si le professeur corrige constamment les erreurs lors d'une activité d'expression orale. Il doit y avoir un certain degré de tolérance de la part de l'enseignant. Plus les élèves se sentent en sécurité, plus ils oseront prendre la parole. La difficulté doit être progressive.

[N.D.L.R. : ceci est vrai, mais c'est ici surtout que se trouve le danger de fossiliser des erreurs. Il n'est pas facile de savoir quand et comment il faut intervenir et corriger, mais il faut faire en sorte que les fautes commises ne soient pas "ancrées" dans le cerveau des apprenants. Le professeur peut ainsi répéter la réponse de l'élève tout en apportant la correction. Il peut aussi expliquer aux élèves qu'il doit les corriger beaucoup et souvent et qu'il est normal de faire des fautes.]

Pour créer un contexte linguistique riche, c'est avant tout au professeur de montrer l'exemple et d'utiliser la langue cible. Bien sûr, il l'accompagne de soutien : des gestes, des illustrations, différentes formes de travail... et il se montre encourageant pour développer la confiance des élèves afin qu'ils osent prendre la parole en langue cible et que cela devienne naturel.

On peut également se référer au programme du premier degré VVKSO pour des suggestions d'activités d'expression orale et d'interaction : voir annexe 2.

2.2.3 Le premier degré A – OVSG – O/2/2010/010

Les éléments sélectionnés et exploités se trouvent en annexe (voir annexe 3).

2.2.3.1 La communication

Comme pour les programmes GO! et VVKSO, l'OVSG a établi des objectifs généraux dont le premier est le plus important en ce qui concerne l'usage de la langue cible : être capable d'utiliser le français comme moyen de communication en interagissant efficacement à l'écrit et à l'oral (réception et production) dans des situations pertinentes.

2.2.3.2 Les stratégies de communication et l'attitude

Dans cet objectif de communication, les objectifs fondamentaux préconisent également l'apprentissage de stratégies communicatives et le développement de la réceptivité des élèves pour la langue française et tout ce qui la concerne.

2.2.3.3 Soutenir l'usage de la langue cible

Des listes de pistes pédagogiques par compétence sont données aux professeurs de FLE pour stimuler l'usage de la langue cible. La première recommandation pour la compréhension orale est la suivante :

De leerkracht spreekt Frans tijdens de les, ook in het eerste jaar.

D'autres recommandations :

- Apprendre « le français de la classe » aux élèves en début de première année
- Exemples : asseyez-vous, prenez votre journal, lisez le cadre...
- Utiliser des textes adaptés, pas trop longs et de préférence (semi-) authentiques avec des voix de locuteurs natifs.
- Proposer un input varié.
- Installer une progression du niveau de difficulté des documents.

Les mots ou expressions clés que l'on retrouve pour la compréhension et l'expression orales et l'interaction sont : le professeur comme exemple, le soutien par le professeur, l'authenticité et la variation du matériel, la progression du niveau de difficulté, un matériel adapté aux intérêts et au niveau de l'élève, l'apprentissage du « français de la classe », le climat de classe sécurisant, la confiance, l'attitude envers le français, l'entraînement de la prosodie, le langage corporel, expliquer avec des synonymes ou une description et plus globalement, les stratégies de communication. Ces termes constituent des éléments clés de la classe de français.

2.2.4 Conclusion

Le but de l'enseignement des langues étrangères est de pouvoir utiliser la langue étrangère dans des contextes différents, pertinents, inspirants et motivants par le biais de la communication orale et écrite. Pour développer les compétences linguistiques, il est primordial que le professeur s'exprime en français, même dans le premier degré et qu'il stimule les élèves à utiliser eux-mêmes cette langue.

Le contact avec la langue cible et une attitude positive sont les clés de la réussite des apprenants.

Entendre le plus souvent possible la langue permet de repérer et de reproduire les éléments de la langue (les sons, les mots, les structures) et de faire des liens, de comparer avec sa langue maternelle pour se créer des repères et ainsi améliorer sa propre expression orale. C'est en entendant la langue cible que les apprenants développent leur confiance en eux-mêmes pour utiliser eux-mêmes la langue.

La langue doit être abordée et enseignée comme un moyen de communication et les interactions sont là pour motiver les élèves, leur donner un sentiment de compétence et développer une attitude positive envers la langue. Cette attitude sera d'autant plus positive si les élèves se sentent compétents et s'ils comprennent l'objectif et l'acceptent. Les programmes visent plusieurs objectifs concernant l'attitude des apprenants envers la langue et donnent des pistes au professeur pour les atteindre :

- Créer un climat de classe sécurisant où les élèves ont le droit de faire des erreurs ;
- Stimuler et encourager les élèves ;
- Indiquer le rôle de la langue cible ;
- Rétrospection avec l'élève sur sa progression (par exemple par une autoévaluation ou un journal de bord répertoriant ce qu'ils ont lu ou écouté en dehors du cours...)

Le professeur s'exprime toujours en langue cible et pour ce faire, les programmes proposent des pistes comme :

- Apprendre des phrases de base (le français en classe) aux apprenants ;
- Utiliser des formulations simples au départ en répétant et en visualisant ;
- Paraphraser et répéter souvent (surtout au début) ;
- Soutien par le son et l'image ;
- Ne pas utiliser des textes trop longs ;
- Tenir compte des intérêts des élèves dans le choix des documents ;
- Utiliser des documents authentiques avec des locuteurs natifs ;
- Entraîner la compréhension orale avec du matériel authentique ;
- Varier les types de texte ;
- Associer les tâches de compréhension orale aux différents types de texte ;
- Évolution progressive du degré de difficulté afin de pouvoir utiliser des documents authentiques provenant de la radio et de la télévision ;
- Donner les consignes avant l'écoute pour la compréhension orale ;
- Enseigner des stratégies d'apprentissage et des stratégies communicatives en les entraînant explicitement et d'abord séparément ;

Le néerlandais n'est utilisé que dans de rares cas : pour les explications techniques, l'explication de constructions de phrases difficiles, l'analyse/l'explication de certains mots.... Il a une fonction didactique dans les analyses contrastives de la grammaire ; par exemple pour le système des conjugaisons comparer le système du français à celui du néerlandais peut être intéressant : les formes du pluriel, par exemple, varient en français mais par en néerlandais : nous parlons, vous parlez, ils parlent → wij/jullie/zij spreken).

La compréhension orale et la compréhension à la lecture permettent de développer le bagage linguistique et constituent donc la base de l'assimilation de la langue.

La source principale du français parlé vient du professeur (consignes en classe).

Bien que ce ne soit pas le même niveau du CECR qui soit visé pour le courant A et le courant B, les programmes insistent pour l'un comme pour l'autre sur l'usage maximal de la langue cible. Cela est possible d'une part grâce au professeur qui expose les élèves à la langue cible, leur propose un environnement sécurisant et du soutien et d'autre part, grâce à l'élève lui-même qui développe avec l'aide du professeur des stratégies communicatives et une attitude positive envers la langue.

L'usage de la langue cible en classe se fait d'après un réel processus d'accommodation et ne se fait pas sans difficultés mais après un certain temps, il devient un réflexe. Il est important que les élèves associent le professeur de français et les leçons de français à l'usage de la langue française (écouter et parler).

2.3 L'approche communicative et actionnelle d'après le CECR

2.3.1 Le CECR et l'approche actionnelle

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.⁸

Avec le CECR, nous sommes passé de l'approche communicative à l'approche actionnelle. Pour l'approche communicative, la finalité était la communication tandis que pour l'approche actionnelle, la communication est un moyen et non un but pour accomplir une tâche communicative, ces tâches s'appuyant sur des « activités de communication langagière », anciennement appelée « compétences ». La grande différence avec l'approche communicative est que l'usage de la langue se fait en impliquant les élèves dans des tâches pour atteindre :

[...] un niveau langagier choisi à travers la compréhension et la production de textes, étant entendu que « le résultat d'une opération de production langagière est un texte qui, une fois énoncé ou écrit, devient un objet véhiculé par un canal donné et indépendant de son producteur. Il fonctionne alors comme un objet de réception langagière.⁹

La langue apprise à l'école devient par définition l'objet de l'enseignement. En milieu scolaire, on apprend la langue elle-même avec ses codes et ses règles mais on oublie parfois qu'il s'agit d'abord d'un outil de communication. Si l'on part du principe que la finalité donne du sens à l'action, cela pourrait expliquer la faible motivation des élèves pour l'apprentissage des langues en classe. Il faut donc reconsidérer l'objet de l'enseignement pour améliorer l'enseignement.

Utiliser la langue permet de donner du sens à l'enseignement des langues :

Apprendre les langues dans une perspective actionnelle signifie que c'est à travers l'usage que se fait l'apprentissage. [...] Mener à bien un projet ou être engagé dans une action pour laquelle il aura besoin de la langue peut et doit amener l'apprenant à vouloir connaître toujours plus ; l'action devient donc facilitatrice d'apprentissage.¹⁰

⁸ (Conseil de L'Europe, 1991. p.15)

⁹ (Conseil de l'Europe, 1991. p. 78)

¹⁰ (Bourguignon)

2.3.2 La compétence à communiquer langagièrement¹¹

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique). Leur organisation et leur accessibilité varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). On considèrera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages.

- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. Toutes les catégories utilisées ici ont pour but de caractériser.

¹¹(Conseil de l'Europe, 1991, p. 17)

2.3.3 Conditions et contraintes de la communication¹²

1 Le cadre extérieur

- Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas
- comment les conditions matérielles dans lesquelles l'apprenant sera amené à communiquer affecteront ce qu'il doit faire
 - comment le nombre et la nature des interlocuteurs affecteront ce que l'apprenant doit faire
 - avec quelles contraintes de temps l'apprenant devra opérer.

Image 2 Le cadre extérieur (CECR)

2 Le contexte mental des apprenants

- Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas
- les hypothèses sur la capacité de l'apprenant à observer et identifier les traits pertinents du cadre de la communication
 - la relation entre les activités communicatives et d'apprentissage et les désirs, motivations et intérêts de l'apprenant
 - jusqu'où l'apprenant est tenu de réfléchir sur son expérience
 - de quelle façon les caractéristiques mentales de l'apprenant conditionnent et contraignent la communication.

Image 3 Le contexte mental des apprenants (CECR)

3 Le contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs)

- Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas
- dans quelle mesure les apprenants devront s'adapter au contexte mental de leur interlocuteur
 - comment préparer le mieux les apprenants à faire les ajustements nécessaires.

Image 4 Le contexte mental de l'interlocuteur (CECR)

¹²(Conseil de l'Europe, 1991. p. 42-44-45)

2.4 La communication : l'oral avant l'écrit

Dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. [...] C'est pourquoi l'apprenant de FLE éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression. Ces deux aspects de la compétence de communication sont en interaction incessante et continue. [...]

*Cette conception de la langue comme outil de communication suppose une méthodologie qui s'appuie sur le postulat suivant : **on apprend la grammaire de la langue en communiquant au lieu d'apprendre la grammaire avant de communiquer.**¹³*

Le postulat ci-dessus impose un va-et-vient entre l'apprentissage des « briques » de la langue (la grammaire de la langue) et la communication grâce à la combinaison d'input et d'output.

[N.D.L.R. : Le va-et-vient est source de problèmes d'interprétation. Dans quelle mesure faut-il d'abord bien fixer les briques avant de mettre l'acteur, qu'est l'élève, au centre de l'interaction et du travail « social » ?]

On peut comparer ce va-et-vient à un voyage : sans bagage, le voyage est très difficile mais on peut aussi compléter sa valise au cours du voyage. Une valise bien rangée et remplie de choses dont on connaît l'utilité (la fixation), facilite son usage mais c'est également en utilisant les différents éléments (la communication) que l'on apprend à mieux les ranger, à mieux les utiliser et que s'installe une structure. Durant son voyage, l'élève dispose d'un guide : son professeur.

2.4.1 Les notions d'input et d'output¹⁴

2.4.1.1 L'input

L'input correspond à toute l'offre que reçoit l'élève ; en documents, en soutien, en matériel...

Donner assez d'input est fondamental pour l'apprentissage. Selon l'*input hypothesis* de Krashen (1982), on ne peut acquérir une langue qu'à partir du moment où nous l'avons suffisamment entendue. Il faut toutefois veiller à trouver un certain équilibre car trop d'input peut mener à la démotivation des élèves du fait qu'ils ne comprendraient pas tout le contenu auquel ils seraient exposés. Cet équilibre se situe entre le 'compréhensible' et le 'stimulant' pour les élèves.

En classe de FLE, celui qui apporte l'input à l'élève, c'est le professeur. Selon Bruner (Marcel Crahay, 2013), l'interaction qui existe entre le professeur et l'élève, comporte un processus d'étayage qui consiste pour le partenaire expert « à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Psychologie de l'éducation p. 263). Cette notion d'étayage est assez liée au concept de zone proximale de développement de Vygotski, dans le sens où Bruner l'utilise pour désigner les interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par l'expert pour aider le débutant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre avant. Le processus d'étayage implique que le tuteur engage l'intérêt et l'adhésion de l'élève envers la tâche, qu'il simplifie la tâche en réduisant le nombre d'actes pour arriver à la solution, qu'il maintienne l'élève dans la direction du but, qu'il souligne les caractéristiques importantes de la tâche afin

¹³ (F. Desmons, 2013)p. 19

¹⁴ (Psychologie de l'éducation, 2013) (Krashen, 1982) (Kwakernaak, 2007)

de l'exécuter, qu'il veille à ce que l'élève ne vive pas ses erreurs comme des échecs et enfin, qu'il rende clair chaque étape dans l'achèvement de la tâche. En d'autres termes, le rôle du professeur est primordial. C'est lui qui apporte l'input de façon structurée, afin de mener l'élève vers la réalisation d'une tâche tout en soutenant et en motivant l'apprenant dans un climat de classe sécurisant.

2.4.1.2 L'output

L'output est la manière dont les élèves vont traiter et utiliser le support, l'input qui leur est offert. Selon Swain (2005), l'output est plus important dans le processus de traitement d'informations. Selon son *comprehensible output hypothesis*, les élèves n'ont pas toujours besoin d'un input important; ils auraient un esprit plus critique lorsqu'ils manquent de connaissances linguistiques. Cet esprit critique permettrait alors de mieux appliquer les connaissances construites par la pensée, la réflexion plutôt que par l'input direct.

Appel et Vermeer (1994) vont même plus loin, en disant que l'apprentissage d'une langue est un processus individuel, que l'élève va réceptionner l'input pour créer son propre système. Selon cette théorie, il est fondamental que l'élève soit suffisamment en contact avec la langue cible et ce, grâce à un input compréhensible.

2.4.2 Implications pour l'élève et le professeur

Pour développer les aptitudes communicatives, l'élève doit acquérir les compétences de compréhension orale et d'expression orale. Le professeur le guide pour atteindre ces compétences à travers des objectifs mais certaines variables entrent en jeu.

2.4.2.1 Généralités

Avant de commencer son enseignement, le professeur doit tenir compte de certains aspects de la vie des apprenants¹⁵ :

- Les objectifs d'apprentissage : quel français veulent-ils apprendre et dans quel but ?
- L'arrière-plan culturel : que pensent-ils de la langue ? Comment apprennent-ils ? Quelle relation entretiennent-ils avec l'enseignant ?
- Le rapport entre leur langue maternelle et le français.
- Leur histoire personnelle.

Le programme du premier degré, courant A – GO! soutient (annexe 2) qu'il faut mettre les élèves le plus possible en contact avec la langue française et sa culture grâce à un input varié et progressif. Le professeur doit privilégier des textes authentiques adaptés au niveau des élèves et à « leur monde » pour les motiver et qu'ils voient la langue étrangère comme un vrai moyen de communication.

Le programme donne également une liste d'éléments qui doivent être présents dans la classe de langue :

DE TAALKLAS
<ul style="list-style-type: none"> • een rijk en gevarieerd aanbod van authentiek tekstmateriaal; • zoveel mogelijk coöperatief leren, zodat de taal maximaal gebruikt wordt; • afwisseling in de werkvormen om aan te sluiten bij de verschillende leerstijlen; • expliciet gebruiken van leer- en communicatiestrategieën; • feedback, reflectie en remediering. <p>Het is uitermate belangrijk dat leraren hun vragen helder en eenduidig formuleren en hun leerlingen leren hoe ze toetsvragen kunnen beantwoorden. Het lijkt bijzonder zinvol de toetsen met leerlingen te bespreken op het vlak van de formulering van de vragen en antwoorden. Het is erg verrijkend om met de collega's van de vakgroep elkaars examenvragen te bespreken op relevantie en plaats in het leerplan, moeilijkheidsgraad en formulering van de vraagstelling.</p>

Image 5 De taalklas (leerplan GO! eerste graad A-stroom)

¹⁵ (Porcher, 2016)

2.4.2.2 Les spécificités de l'oral

Lorsque l'on enseigne l'oral, il faut tenir compte de certaines spécificités : la prosodie, les éléments culturels et le corps. Des professeurs de l'ILCF-ICP à Paris ont développé une documentation sur ces sujets dans l'ouvrage *Enseigner le FLE, pratiques de classe*, Guide Belin de l'enseignement, (Octobre 2013), éditions Belin.

La prosodie et autres traits de l'oralité

Ce sont tous les éléments de la parole : les pauses, les accents d'insistance, l'intonation, le débit.

Tous ces éléments ont des fonctions syntaxiques et sémantiques ; c'est pour cette raison qu'il faut y porter attention dans son enseignement.

D'autres éléments donnent sens à ce qui est dit :

- Les liaisons et les enchaînements

Exemple : « Ils ont peut-être envie. » et « Ils sont peut-être en vie. »

Ici, si on fait la confusion entre le son [s] et le son [z], on ne dit plus la même chose.

- Les contractions

Même si le professeur essaie d'enseigner une grammaire correcte, il faut tenir compte des contractions que l'on pourrait par exemple entendre dans une conversation avec des francophones.

Exemples : « T'as compris ? » « J'sais pas. »

- Les interjections et mots du discours

Exemples : « ben, hein, euh, quoi, bof, ah »

- Les bruits de fond

En général, une conversation ne se fait pas dans le silence complet. C'est le cas de conversations dans la rue ou dans un café.

- Les interruptions

Bien que ce ne soit pas considéré poli pour certains, s'interrompre dans une conversation est très fréquent entre locuteurs français.

Les éléments culturels

Par éléments culturels, on entend les accents régionaux, les accents sociaux, les registres de langue et les implicites culturels.

Un Parisien n'a pas le même accent qu'un habitant de Marseille ou encore de Lille.

Une personne du milieu « BC-BG » (bon chic-bon genre) s'exprimera sans doute avec un accent différent du jeune qui habite un quartier populaire dans une banlieue parisienne.

Il existe différents registres de langue. On n'utilise pas les mêmes mots lorsque on parle à sa maman et lors d'une réunion.

Enfin, il y a des références culturelles que seules des personnes qui connaissent le monde, qui ont un bagage historique, culturel... connaîtront. Par exemple, des slogans publicitaires, des répliques de films, des citations de politiciens (« Je vous ai compris » du Général de Gaulle), les jeux télévisés, ...

Le corps

Il s'agit là presque d'une unanimité : on parle aussi à travers notre corps. Notre gestuelle, nos mimiques et la distance entre un locuteur et son interlocuteur peuvent en dire long sur le message qui est passé.

En France, on lèvera par exemple les épaules pour exprimer le doute, l'agacement ou le désintérêt. Mais il est fort probable que, selon la culture, ce geste ait une autre signification. Il faut donc sensibiliser les apprenants à cet aspect de la communication pour faciliter l'interprétation des gestes de leurs interlocuteurs et d'éviter de faire eux-mêmes des gestes déplacés.

Comme Yves Duteil dit si bien dans *Les choses qu'on ne dit pas* :

"Et c'est parfois dans un regard, dans un sourire que sont cachés les mots qu'on n'a jamais su dire"

Autrement dit, les expressions du visage, les mimiques peuvent laisser passer des émotions, des sentiments et se substituer à un énoncé.

La proxémie, c'est-à-dire la distance entre les personnes et les contacts physiques, constitue également une composante importante de la communication orale. Nous avons tous « une bulle » qui nous entoure ou ce que l'on pourrait appeler un périmètre de sécurité individuel. Sa dimension est différente selon la culture : elle est plus grande dans les pays occidentaux que dans les pays méditerranéens et elle n'existe presque pas dans les pays arabes. L'anthropologue américain Edward T. Hall distingue quatre catégories principales de distances interindividuelles :

"La distance intime (entre 15 et 45 cm) : zone qui s'accompagne d'une grande implication physique et d'un échange sensoriel élevé.

La distance personnelle (entre 45 et 135 cm) : est utilisée dans les conversations particulières.

La distance sociale (entre 1,20 et 3,70 m) : est utilisée au cours de l'interaction avec des amis et des collègues de travail

La distance publique (supérieure à 3,70 m) : est utilisée lorsqu'on parle à des groupes."¹⁶

2.4.2.3 Les spécificités de la compréhension orale

La communication orale est une série de contacts que chacun, quels que soient son vécu, son histoire, ses difficultés ou ses réussites d'apprentissage, devra nouer avec les autres et avec l'enseignant. C'est un voyage commun, et instaurer un rapport de confiance est donc essentiel, chacun ayant sa place dans cette parole qui va se dire, se nouer et se dénouer.¹⁷

D'après ce guide pédagogique, la situation de classe est déterminante pour la compréhension orale. Les liens entre les élèves et entre les élèves et le professeur doivent être basés sur la confiance. L'apprenant sera confronté à deux types d'interlocuteurs dans son parcours d'apprentissage : l'enseignant et les autres élèves.

Pour faciliter la compréhension, le professeur donne des consignes, des explications et il a recours à des procédés comme l'utilisation de synonymes, d'antonymes, de paraphrases, de définitions, de gestes, et ce, en particulier avec les débutants qui ont besoin davantage de soutien. Pour faire passer un message, l'enseignant explique en utilisant des signes déjà connus, déjà acquis pour rendre le message assimilable. C'est ce que Jakobson appelle la traduction « intralinguale » : le réemploi constant des formes déjà étudiées. Cela oblige l'apprenant à mobiliser ce qu'il a appris.

¹⁶ (Hall, 1968)

¹⁷ (F. Desmons, 2013)

L'enseignant doit également encourager les apprenants à poser des questions pour recevoir une explication supplémentaire ou un éclaircissement si nécessaire. Par ailleurs, il doit également encourager les élèves à intervenir lors d'une conversation en demandant de répéter, de reformuler ou de préciser lorsque le message du locuteur n'est pas clair.

La compréhension orale est un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole. Il faut donc confronter les élèves à des situations diverses car le discours s'apprend en situation et non à partir de listes de mots ou de formules ; on apprend en écoutant, en mémorisant et en observant des dialogues. Lors de la compréhension orale, les apprenants doivent comprendre et pas seulement recevoir le message ; comprendre signifie, ici, reconnaître la signification d'un discours et identifier les fonctions communicatives. Cela suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques, et la connaissance des règles socio-culturelles. Il est donc préférable d'utiliser des documents authentiques ou du moins vraisemblables.

Enseigner à comprendre signifie donner à l'apprenant les moyens de repérer des indices dans un document, d'établir des liens, de mettre en relation, de déduire.¹⁸

En conclusion, plusieurs éléments sont importants pour faciliter la compréhension orale : la confiance, le soutien du professeur, faire appel aux pré-acquis, encourager à demander un éclaircissement, des situations variées, apprendre en contexte, l'authenticité. Nous retrouverons aussi ces éléments, plus loin, dans les références aux programmes scolaires.

Voici quelques stratégies d'écoute possibles dans l'ordre :

- Reconnaissance des voix, du nombre des locuteurs, d'éléments paralinguistiques (les pauses, les accents d'insistance) pour comprendre les modalités de la parole (l'interrogation, la négation, le doute, la surprise, etc.) ;
- Ecoute globale suivie et non fragmentée du document pour trouver le sens général ;
- Ecoute sélective avec des questions préétablies permettant de retrouver des informations ciblées dans le document ;
- Ecoute détaillée pour reconstituer ou reformuler le document dans son ensemble.

Ces stratégies d'écoute doivent se faire en situation d'écoute active par l'apprenant en lui donnant une tâche précise avant l'écoute.

Comment préparer à l'écoute ?

- Discussion sur le thème ou les aspects culturels.
- Faire des associations de mots ou d'idées à partir d'un mot donné.
- Analyse d'une photo.
- Faire appel à son vécu.

Comment vérifier la compréhension ?

L'enseignant n'explique pas ou ne traduit pas le document ; l'élève doit déduire le sens d'un mot d'après le contexte. Cette habitude développe la confiance en soi et l'autonomie de l'élève.

Comment rendre la compréhension interactive ?

Après une première écoute, les élèves peuvent échanger avec leur partenaire ce qu'ils ont compris. A la deuxième écoute, il y aura confirmation ou infirmation et le taux de compréhension aura augmenté.

¹⁸ idem

2.4.2.4 Les spécificités de l'expression orale

Pour l'apprenant, il n'est pas évident de prendre la parole ; c'est donc au professeur de le guider et de le familiariser avec la langue grâce à un travail sur les sons, sur le rythme et sur l'intonation en premier lieu ; une phase de perception active permettant à l'apprenant de retenir et de s'approprier les acquisitions fonctionnelles et linguistiques faites dans les dialogues entendus, compris et expliqués jusque-là. Ce qui change avec l'interaction, c'est que les apprenants ne vont plus seulement recevoir des informations mais en produire et en recevoir dans une situation de face-à-face. Ce face-à-face peut se faire à travers des jeux de rôles, surtout pour des débutants. Une autre activité conduisant à une production plus libre mais avec plus de contraintes est la simulation globale.

Le jeu de rôle

Le professeur donne :

- Des scénarios fonctionnels ;
- Une situation (lieu, action) ;
- Les rôles ;
- L'objectif à réaliser.

Exemples : faire un achat, demander des informations, inviter une personne par téléphone.

Consigne : respecter la situation, l'intonation et les formes linguistiques proposées.

La simulation globale

Les apprenants créent eux-mêmes :

- Un décor ;
- Des événements ;
- Des personnages ;
- Un contexte situationnel.

2.4.2.5 Qu'en disent les programmes ?

2.4.2.5.1 Le rôle de la phonétique

LE PROGRAMME GO! (ANNEXE 1)

Pour contrer les erreurs de prononciation et donc des difficultés dans la communication, il faut faire en sorte que les élèves soient stimulés à avoir une prononciation correcte dès le départ. Ainsi, on évite que des erreurs s'ancrent et deviennent difficiles à corriger. Deux sons peuvent ainsi donner deux sens différents à ce que l'on veut dire ; de même pour le rythme et l'intonation. La liaison est également un point d'attention, surtout parce qu'il n'existe pas en néerlandais.

Exemples :

- Le/les repas ([ə] versus [ɛ]); les deux sons opposent le singulier et le pluriel.
- Pour marquer la différence entre « Tu viens. » et « Tu viens ? », il faut changer l'intonation car dans un cas on a une déclarative affirmative et dans l'autre, une question. La réaction recherchée n'est donc pas la même.
- ce livre/ ces livres; je dis/ j'ai dit
- un petit pot/ un petit peu
- il vient/ ils viennent.
- [z] / [s]: Zaza a donné un bisou à sa cousine Sarah. Le cousin est assis sur un beau coussin.
- [ʃ] / [ʒ]: chou rouge / joue rouge ; bouger / boucher ; marge / marche
- [ʒ] / [g]: George a mal à la gorge
- [j] / [i]: Je vois une fille dans la file.

- La liaison
 - o Un petit homme, un grand homme, le premier homme
 - o De nombreux accidents
 - o Il est neuf heures
 - o Ils ont
 - o Les hommes (opgelet bij 'h' aspiré : les héros ne sont pas des zéros)

Il est essentiel d'entraîner la prononciation en vue d'activités de compréhension orale car une langue est avant tout constituée de sons. Apprendre une langue implique donc l'écoute et la reproduction de sons. Pour des raisons évidentes, il est donc primordial que les documents écoutés soient de bonne qualité et ainsi offrant la possibilité de les reproduire.

Le professeur doit travailler la prosodie avec les élèves : faire reconnaître les syllabes, les groupes de mots, le rythme et l'intonation des phrases. Ceci, dans le but d'améliorer les aptitudes de compréhension à l'audition et d'expression orale.

Ce travail de la prosodie est fondamental dans l'apprentissage du français car la langue écrite et la langue parlée ne sont pas identiques. Par conséquent, le professeur intégrera des moments d'entraînement de la prosodie dans toutes les activités avec des moments de synthèses de temps en temps pour résumer les difficultés vues jusque-là.

Rappelons également qu'ils existent des objectifs à atteindre au niveau de la phonétique.

LE PROGRAMME VVKSO (ANNEXE 2)

Selon ce programme, il faut d'abord traiter la phonétique, ensuite la sémantique. Si on ne s'attarde que sur le sens en début d'apprentissage, on risque de laisser s'installer des erreurs de prononciation difficiles à réparer. Il faut donc faire attention à la prononciation dès le début de l'apprentissage. Autrement dit, mettre l'attention sur une bonne prononciation et la perception et la distinction des sons est très importante dans le premier degré. Cela facilite la compréhension orale et l'expression orale et le fait de comprendre et d'être compris sera d'autant plus motivant pour l'apprenant et il osera davantage s'exprimer.

Voici les objectifs et les contenus visés en vue de développer les connaissances phonétiques des apprenants :

Doelstellingen

Fon 1 De leerlingen kunnen de Franse klinkers (ook de nasale klinkers) en medeklinkers uitspreken.

Fon 2 Ze zijn vertrouwd met fonetische patronen waardoor het Frans verschilt van het Nederlandse:

- klanksegmentering,
- intonatiepatronen,
- 'de liaison'.

Fon 3 Ze zijn vertrouwd met (schijnbare) inconsequenties in het Franse klank- en schriftbeeld, die tot verwarring kunnen leiden en die het omzetten van schrift- naar klankbeeld (en omgekeerd) moeilijk maken.

Leerinhouden

- Uitspraak

De uitspraak van sommige Franse klanken verschilt grondig van het Nederlands:

- de orale, nasale en halfklinkers: *parmi, menton, huit, oui, ...*
- [k] en [g]: *correct – guerre - [ʃ] en [ʒ]: chef – jardin*

- de 'liaison consonantique': «Ils ont»

- de stemhebbende medeklinkers: vide

- ...

- Intonatie

De intonatiepatronen verschillen naargelang van de spreekintenties (iets vragen, iets roepen, twijfel uiten...) en stemmingen (opluchting, ongeduld, boosheid, aarzeling...)

- Ritme

Door middel van stempauzen en/of het 'accent tonique', onderscheidt de spreker een aantal bouwstenen of betekenseenheden binnen de zin. Tegelijk vestigt hij de aandacht op hun organisatie. Dit heet klanksegmentering.

2.4.2.5.2 Le rôle de la compréhension orale et de l'expression orale

- **La compréhension orale**

LE PROGRAMME GO! (ANNEXE 1)

"Wie communiceren wil, moet luisteren"¹⁹

Pour pouvoir communiquer en français, il faut d'abord comprendre cette langue. L'apprenant doit d'abord « recevoir » avant de « produire ». Il se base sur ce qu'il a entendu pour ensuite reproduire la langue. Il faut donc que les élèves aient suffisamment la possibilité d'entendre la langue étrangère si l'on veut qu'ils la reproduisent ultérieurement. Les activités de compréhension à l'audition peuvent être démotivantes pour les élèves qui trouvent une activité trop difficile (débit de parole rapide, mots inconnus) ou à l'inverse pour les élèves qui jugent une activité comme trop simple. Pour aller à l'encontre de cette démotivation, il faut varier et stimuler le développement de stratégies de compréhension et donc, trouver le juste équilibre entre soutien et défi.

La compétence de compréhension orale doit être présente dans toutes les phases de la leçon. Il est donc vivement conseillé que l'enseignant s'exprime en français au maximum. L'usage du néerlandais se limite à un usage fonctionnel. Bien évidemment, le français que les élèves entendent doit être correct car c'est ce français qu'ils reproduiront. Les erreurs de prononciation peuvent donner lieu à des erreurs grammaticales et orthographiques. Ex : le garçon – les garçons, je fais – j'ai fait... La compréhension orale demande donc aussi un entraînement de la phonétique.

Dans cette optique, il est essentiel d'utiliser des documents authentiques, c'est-à-dire avec des locuteurs natifs dans des situations réalistes. Le professeur ne lit donc pas lui-même un texte ou un dialogue car cela pourrait paraître superficiel et il est difficile de dissocier différents personnages.

¹⁹ (GO!, 2010) p.45-47

Les éléments clés de la compréhension orale sont les suivants :

- Une écoute dirigée et donc questions/activités données avant l'écoute ;
- Authentique ;
- Sans transcription ;
- Fréquente, intensive et variée (types de textes, voix, tâches, stratégies);
- Parfois juste pour le plaisir (et pas en vue d'atteindre les objectifs minimaux) ;
- Cela stimule les élèves à écouter des documents en français en dehors des cours.

Déroulement de la compréhension orale :**Phase 1 : avant l'écoute**

- Créer un climat calme ;
- Stimuler la curiosité des élèves, leurs pré-acquis ;
- Déterminer le but de l'audition ;
- Donner des activités fonctionnelles ;
- Donner des consignes de manière concise, classique, face à la classe ;
- Éventuellement introduire le sujet et quelques mots sous forme de discussion ;
- Vidéo: avant ou sans le son.

Phase 2 : pendant l'écoute

- Écoute globale : repérer les éléments clés ;
- Écoute sélective : sélectionner des informations ;
- Écoute intensive : écoute attentive pour comprendre l'intégralité du texte.

Pour faciliter l'écoute :

- Proposer du matériel de soutien : des images, des photos, des mimiques, l'intonation... et les signaler aux élèves.
- Rendre conscients de la présence de mots transparents ou connus.
- Demander aux élèves de formuler des hypothèses sur la suite du texte.
- Stimuler les élèves à demander de l'aide ou de répéter lorsqu'ils ne comprennent pas.

Le nombre d'écoutes dépend de la tâche. Le professeur décide au préalable du nombre d'écoutes.

Phase 3 : Après l'écoute

- Vérifier si les hypothèses des élèves sur le déroulement du texte étaient correctes.
- Vérifier si l'objectif a été atteint ; en général cela se fait avec une activité de (re)production (expression orale, compréhension à la lecture et/ou expression écrite).
- Réflexion sur l'activité pour éventuellement remédier à des difficultés : qu'est-ce qui allait bien/moins bien ?

La compréhension globale ne doit pas être substituée par des questions sélectives car elle est tout aussi importante. Il faut trouver un juste équilibre entre les types de questions/d'exercices pour préserver la validité de l'activité d'écoute. Bien évidemment, la formulation des consignes d'un examen ou d'un test doit être la même que celle vue en classe.

La place du néerlandais

Dépendant de la difficulté du texte et du niveau des élèves, répondre en néerlandais peut être une solution. Par ailleurs, si besoin, les questions/consignes peuvent être rédigées en néerlandais en début d'apprentissage mais cela n'est pas une solution définitive et on basculera à l'usage de la langue cible progressivement.

LE PROGRAMME VVKSO (ANNEXE 2)

Le programme de l'enseignement catholique reprend les mêmes informations et ajoute à celui de GO ! les éléments suivants :

Pour déterminer la difficulté d'un texte, il faut en repérer les caractéristiques. Les différentes caractéristiques et la difficulté associée sont présentes dans le programme. Les textes du premier degré de secondaire sont par exemple plus longs et comportent moins de soutien visuel que les textes de primaires. Ces caractéristiques accroissent le degré de difficulté. Les adapter peut donc changer la difficulté d'un texte.

Il faut entrainer des stratégies spécifiques lors d'une même activité de compréhension en se focalisant sur des éléments déjà connus.

L'objectif principal des élèves est de vérifier si les hypothèses faites avant l'écoute sont correctes.

La première écoute doit être dirigée vers des questions de compréhension globales et ciblées suivies ensuite de questions de compréhension de sélection puis de compréhension intensive/détaillée. Pour les questions de sélection, l'élève ne se concentre que sur certains passages du texte tandis qu'il essaie de comprendre tout le texte lors de l'écoute intensive et de suivre la continuité des activités. Il va de soi que l'élève a besoin d'entendre plusieurs fois le texte avant d'arriver à l'écoute intensive.

Les élèves ne notent pas lors de la première écoute (globale) pour éviter qu'ils notent tout mot à mot. Le professeur peut les aider à prendre note en montrant l'exemple et en montrant ainsi que quelques mots clés peuvent suffire.

Après la compréhension orale, on peut demander aux élèves comment ils sont arrivés à leurs réponses. Une autre possibilité serait d'analyser la transcription du texte en se focalisant sur certains éléments du texte. Le texte est alors traité comme corpus afin d'étudier la langue ou comme modèle pour s'entraîner à des activités d'expression écrite ou orale.

Quelques exemples d'activités :

Enkele voorbeelden van authentieke luister- en leestaken:

– *mimeren (van instructies)*

– *te volgen route op kaart aanduiden*

– *invullen van gegevens op een formulier*

– *ontbrekende gegevens aanvullen*

– *situationele opdrachten: de leerlingen krijgen een concreet luister- of leesdoel (reisbestemming) voor het selectief beluisteren / lezen van functionele documenten (vertrekuren van treinen)*

Comment différencier ?

Pour les élèves ayant des difficultés, le professeur peut faire mettre l'enregistrement sur pause, laisser les élèves s'entraîner individuellement pour qu'ils puissent réguler eux-mêmes le rythme de l'enregistrement, donner la transcription et à la fin de discuter avec les élèves des stratégies qu'ils ont utilisés pour parvenir à leurs réponses (bonnes ou mauvaises). L'usage maximal de la langue cible par le professeur est le meilleur moyen d'habituer les élèves aux activités de compréhension orale.

- **L'expression orale**

LE PROGRAMME GO! ²⁰

L'apprenant doit être stimulé et encouragé à parler le français le plus souvent possible. Le nombre d'heures de français est assez restreint et il est donc nécessaire pour le professeur comme pour ses élèves de s'exprimer en français lors des heures de contact. Le français n'est pas seulement utilisé lors d'activités d'expression orale mais en continu comme moyen de communication. Les élèves ont souvent peur de parler, de peur de faire des fautes. C'est pour cette raison que le climat de classe doit être sécurisant et l'élève encouragé et récompensé. Lorsque la production suit l'apprentissage, les élèves ont des expériences de réussite et leur confiance en eux augmente. Faire parler les élèves ensemble optimalise l'usage du français.

Pour entrainer l'expression orale et le dialogue, l'idéal est d'utiliser des formes de travail interactives : interaction professeur / élève, élève / élève, travail de groupe, travail en binôme. Le travail en petits groupes augmente les chances de parler et les élèves osent et veulent parler davantage.

En apprenant et entraînant les stratégies nécessaires, les élèves acquièrent de l'autonomie. L'enseignant présente et entraîne les stratégies jusqu'à que l'élève les applique automatiquement.

Déroulement de l'expression orale :

Phase 1 : avant l'expression orale

Les élèves sont préparés à partir de modèles. A partir de textes lus ou écoutés au préalable, par exemple. Les élèves peuvent essayer de déterminer le sujet d'un texte (lu ou écouté) en se concentrer sur les mots et expressions qu'ils devront reproduire. Pour ne pas reproduire littéralement le texte, on peut utiliser un canevas à compléter ou un schéma. Ainsi, les élèves combinent eux-mêmes les structures et varient. Il faut également préciser le registre de langue.

Phase 2 : pendant l'expression orale

Si l'on se base sur un dialogue écouté ou travaillé préalablement, il faut commencer par fixer les expressions et les mots fixes en lisant le dialogue à voix haute, en le jouant et en faisant des exercices. Les expressions et mots fixes sont ensuite, petit à petit, utilisées dans d'autres contextes.

Il est important de conserver le même registre de langue. Toutefois, on fera le transfert du vocabulaire vers différents contextes.

Les élèves doivent également être entraînés à utiliser les gestes et les supports visuels pour communiquer, à indiquer qu'ils ne comprennent pas quelque chose. Pour éviter de passer par le néerlandais, ils apprennent aussi à passer par la description de choses qu'ils ne savent pas tout de suite nommer. Ces stratégies permettent aux élèves de communiquer sans en perdre leurs mots. On peut les entrainer à partir d'un dialogue dans lequel des mimiques, des expressions et des questions sont présentes. Par la suite, ces stratégies peuvent être transférer à d'autres contextes d'interaction.

²⁰ (GO!, 2010)p.50

Phase 3 : après l'expression orale

Il y a un moment de réflexion. Le professeur et l'élève réfléchissent ensemble à ce qui s'est bien passé, moins bien passé ; quelles sont les forces/faiblesses de l'élève et comment y remédier ?

Les connaissances et les stratégies acquises continuent ensuite d'être utilisées dans d'autres activités.

Évaluation de l'expression orale

Les fautes sont nécessaires à l'évolution positive de l'élève. Elles ne doivent pas toujours être pénalisées. Interrompre les élèves durant une activité d'expression orale peut perturber l'élève dans son énoncé et être démotivant. La correction collective ne met pas l'élève qui a commis la faute mal à l'aise et n'est pas handicapante pour celui-ci. Le climat de classe doit rester sécurisant même si on vise aussi un emploi correct de la langue.

L'évaluation est permanente et se fait par observation systématique de l'élève. Le professeur donne ses observations dans un schéma d'évaluation. Le professeur a d'abord fait part des critères d'évaluation aux élèves. Il est préférable que les professeurs de FLE d'une même école s'accordent ensemble sur les critères d'évaluation pour garantir l'uniformité des critères durant toute la carrière scolaire des élèves. Le poids et le choix des critères peut cependant varier selon l'année d'étude.

Quelques exemples de paramètres :

- Exécution de la tâche
 - La consigne a-t-elle été entièrement et correctement respectée ?
 - La construction du texte est-elle cohérente et logique ?
 - L'élève ajoute-t-il un brin de créativité à l'exécution de l'activité (prise de risque ?) ?
- Fluidité et interaction
 - L'élève s'exprime-t-il avec fluidité et de façon naturelle ? (fluide ? hésitant ? timide ? réticent ?)
 - L'élève accompagne-t-il sa locution d'une communication non-verbale adaptée ?
- Eloquence
 - Les contenus sont-ils présentés dans une langue claire et correcte ?
 - A quel point les contenus acquis sont-ils mobilisés de façon correcte ?
 - Vocabulaire (qualité, quantité, richesse)
 - Morphosyntaxe
 - Prononciation (sons, intonation, rythme, accentuation)
 - Le choix des phrases, du vocabulaire et des expressions est adapté à la situation de communication (style, registre...).

Une bonne grille d'évaluation n'est pas trop détaillée et sert de référence. On ne doit pas la suivre au pied de la lettre. Chaque catégorie ne doit contenir que quelques critères.

L'enseignant permet aussi aux élèves de s'autoévaluer ou de s'évaluer les uns les autres. Ainsi, les élèves prennent mieux conscience des stratégies de communication à mettre en place et leur aptitude à apprendre de façon autonome augmente.

LE PROGRAMME VVKSO (ANNEXE 2)

Spreek- en gespreksvaardigheid²¹

L'enfant n'apprend pas la langue dans les grammaires, mais dans les interactions avec ses interlocuteurs et dans le bain de langage qui l'entoure. Il s'approprie des formes en contexte, il les saisit dans leur dynamique et les remet à son tour en mouvement. En suivant pas à pas l'entrée de l'enfant dans la langue, on peut observer directement comment son histoire, son expérience, ses émotions, ses jeux, ses relations aux autres et au monde, l'aident à façonner sa parole.

(MORGENSTERN, A., *L'enfant dans la langue*)

Normalement, les élèves arrivant en secondaire, ont déjà appris à interagir par des formules simples.

Comment faire utiliser le français au maximum ?

La gestion de classe et les consignes se font entièrement en français. La langue cible devient un véritable outil de communication lorsque le professeur l'emploie et la fait employer le plus possible. Le cours de français se donne en langue française et pas (seulement) concernant la langue française. Dans beaucoup de cas, le professeur constitue le seul contact que les élèves ont avec le français. Il se doit donc de « représenter » cette langue et la culture qui l'accompagne.

Au départ, le professeur illustrera beaucoup ses propos et n'utilisera la traduction qu'en dernière instance. Il fait comprendre aux élèves qu'ils doivent être capables de comprendre des consignes et questions simples. Chaque occasion de (faire) parler le français doit être prise. En variant d'expressions et de mots, les élèves enrichissent leur vocabulaire.

Parler français en cours de français sonne comme une évidence. Le plus tôt les élèves sont confrontés à la langue, le mieux s'est.

Comment motiver les élèves du premier degré à parler en français ?

Le professeur doit faire sentir/savoir à ses élèves qu'ils font des progrès sinon ils se démotivent. Il doit y avoir un certain degré de tolérance en ce qui concerne la correction des erreurs. Si elle est systématique, les élèves seront plus facilement démotivés et n'oseront plus prendre la parole. Cette tolérance contribue au climat de classe sécurisant qui est nécessaire à la prise de parole. Laisser d'abord les élèves travailler à deux peut également les aider à gagner confiance en eux.

Il va de soi que le degré de difficulté augmente petit à petit. Certaines activités nécessitent la maîtrise de contenus grammaticaux spécifiques et on se doit donc de tenir compte du niveau et des acquis des élèves. Si les élèves n'ont pas appris à utiliser le discours indirect, il sera difficile pour eux, par exemple, de rapporter le contenu d'une conversation.

Un environnement propice à l'usage de la langue cible

Le professeur crée un climat propice en :

- donnant les consignes en langue cible ;
- utilisant la communication non-verbale (gestes, support visuel) ;
- variant les formes de travail ;
- construisant de façon positive un climat de classe sécurisant.

²¹ (VVKSO, 2010)p. 76-83

2.4.3 Conclusion

On trouve cette information aussi bien dans les programmes que le *Guide pédagogique* de Belin²² : les traits de l'oralité, les éléments culturels, le langage corporel, la compréhension orale et l'expression orale font partie de la communication à l'oral. Autrement dit, pour communiquer à l'oral, il faut tenir compte des traits oraux et culturels de la langue, il faut pouvoir recevoir un message, c'est-à-dire l'interpréter, et produire soi-même un message. Cela implique que le professeur guide l'apprenant afin d'acquérir ces compétences linguistiques. Les programmes et le *Guide pédagogique* de Belin proposent des séries d'étapes pour mener des activités de compréhension orale et d'expression orale et donnent au professeur les critères à remplir pour mener à bien les activités ; parmi eux : installer de la confiance, soutenir, faire appel aux pré-acquis, encourager à demander un éclaircissement, proposer des situations variées, faire apprendre en contexte, proposer des documents/situations authentiques.

Une partie du CECR résume très bien cette partie :

Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

*L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans **des contextes et des conditions variés** et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de **traiter** (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.²³*

²² (F. Desmons, 2013)

²³ (Conseil de l'Europe, 1991. p. 15)

2.5 Les enquêtes du ministère flamand de l'enseignement

[N.D.L.R. : Les sondages effectués par le ministère de l'enseignement en Flandre nous apprennent que la langue cible, le français dans notre cas, est parlé de façon inégale dans la salle de classe. Les nombreux débats de société qui sont menés quant à la maîtrise du français dans l'enseignement flamand, ne font que renforcer la perception que l'utilisation du français en classe de FLE pose problème. Pendant les stages que nous avons effectués nous avons en effet constaté qu'il n'est pas toujours facile d'utiliser le français comme moyen de communication. Les maitres de stage indiquent régulièrement qu'il vaut mieux parler (aussi) le néerlandais.]

2.5.1 Compte rendu de l'inspection de 2014

Wat de mondelinge vaardigheden betreft, zijn de bevindingen verschillend voor de realisatie van de leerplandoelen voor mondelinge interactie en die voor spreekvaardigheid. De meeste scholen oefenen de gespreksvaardigheid doorgaans voldoende frequent in: mondeling reconstrueren leerlingen dialogen aan de hand van sleutelwoorden of scherpen ze hun taalvaardigheid aan via eenvoudige rollenspelen. De spreekvaardigheidstraining vertoont echter regelmatig lacunes en voldoet niet in ongeveer 35 % van de scholen. Leerlingen oefenen vooral het hardop of technisch lezen, het beschrijven van iets of iemand en het presenteren van voorbereide informatie. De andere spreekdoelen op beschrijvend verwerkingsniveau (zoals vooraf gekende informatie uit teksten meedelen, een gebeurtenis navertellen, een spontane mening geven) en op structurend verwerkingsniveau (zoals aan de hand van sleutelwoorden een tekst bondig weergeven of verslag uitbrengen) worden doorgaans niet gericht onderwezen. Het gamma van tekstsoorten wordt dan ook onvoldoende bestreken. In bijna alle scholen waar de onderwijsinspectie bij de doorlichting de conclusie 'voldoet niet' uitsprak, is het aanbod voor spreekvaardigheid onvoldoende afgestemd op de leerplandoelen.²⁴

Dans 35% des écoles en Flandre, l'expression orale n'est pas assez entraînée. Les activités orales les plus entraînées sont la lecture technique de texte, la description d'objets et de personnes et la présentation préparée. Les activités ne sont pas assez réalisées en visant un niveau de traitement descriptif ou structurel. Les différents types de textes ne sont pas couverts de manière équivalente. Dans les écoles où l'avis de l'inspection était négatif, les objectifs de l'expression orale visés ne correspondaient pas assez aux objectifs qui se trouvent dans le programme.

²⁴ (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014)p. 57

2.5.2 Enquêtes du gouvernement flamand²⁵

Pour répondre à certaines questions, le ministère de l'éducation en Flandre mène des enquêtes auprès de groupes d'élèves représentatif. Par exemple :

- Les élèves atteignent-ils les objectifs finaux ?
- Les objectifs finaux sont-ils réalisables ?

1.1.1.1. Enquête pour le premier degré du courant A (2007)

Enquêtes du 30 mai, 31 mai et 1 juin 2007

- Les questions de recherche du gouvernement :

Kunnen leerlingen op het einde van de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs de hoofdzaken begrijpen van korte Franse teksten waarin de informatie duidelijk en expliciet wordt verwoord in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat?

Kunnen deze leerlingen de betekenis begrijpen van duidelijk uitgesproken aanwijzingen, instructies en waarschuwingen in het Frans?

Kunnen ze korte Franse mededelingen schrijven met behulp van een voorbeeld? Met de peiling Frans voor de eindtermen lezen, luisteren en schrijven wil de overheid het antwoord krijgen op dergelijke vragen.

L'échantillon comprend plus de 9 000 élèves de 2^e année issus de 103 écoles différentes.

Les compétences testées selon les objectifs finaux qui les accompagnent : la compréhension à la lecture, la compréhension orale et l'expression écrite. Les programmes le confirment, la compréhension orale est corrélée à l'expression orale. Plus les élèves entendent la langue cible et développent des stratégies de compréhension, plus leur aptitude de compréhension orale se développera. La compréhension orale est également essentielle car elle précède directement la reproduction par les élèves. Autrement dit, la maîtrise de la compétence orale est une condition fondamentale pour l'apprentissage du FLE.

L'avis des élèves

Les avis des élèves concernant l'importance de la matière sont divisés. 85% ont rapporté qu'ils trouvaient important l'apprentissage du français et 43% aiment apprendre le français.

Les activités préférées des élèves sont les suivantes : jouer des dialogues (38 %), écouter des chansons ou des histoires (34 %), lire un texte (environ 25 %), écrire (5 %). La majorité des élèves préfère donc les activités de compréhension orale et d'expression orale.

L'usage de la langue cible en classe

Lorsque les conversations concernent la matière :

Seulement 7 % des professeurs de FLE utilisent exclusivement la langue cible lorsqu'ils enseignent le FLE. Un peu plus de la moitié (57 %) essaient d'utiliser au maximum la langue cible et un tiers utilise autant le français que le néerlandais.

Lorsque les conversations ne concernent pas la matière :

2 % des professeurs emploient exclusivement le français, 41% emploient majoritairement le néerlandais et 12% ne parlent qu'en néerlandais. Ces données sont reprises dans le graphique suivant :

²⁵ (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)
(Goffin, 2008)

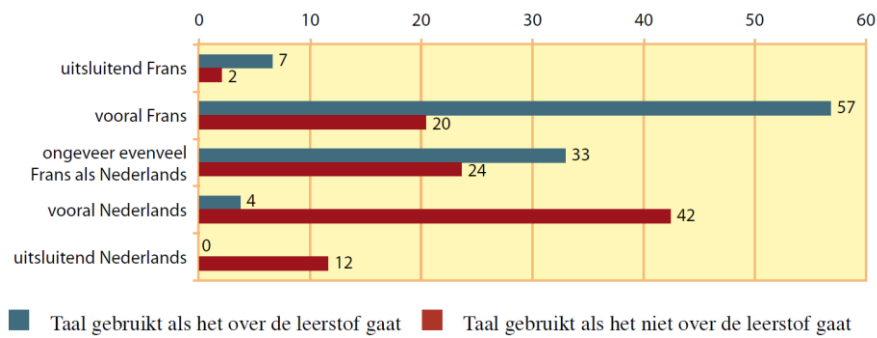


Diagramme 1 L'usage de la langue cible

Les formes de travail

30 % des professeurs indiquent faire des excursions dans le cadre du cours de français. 1/10^e des professeurs dit qu'il n'y a pas d'interaction entre ses élèves en classe.

Résultats de la compréhension orale

Voici les chiffres concernant l'atteinte des objectifs finaux (eindtermen) :

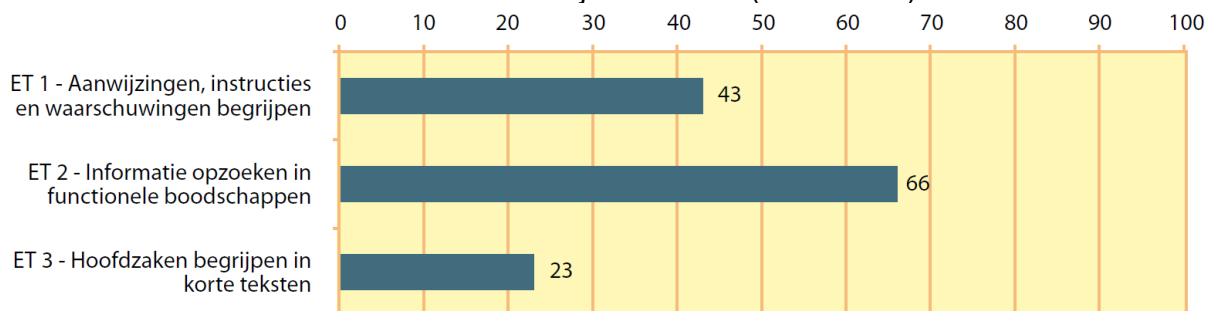


Diagramme 2 Résultats de la compréhension orale

Il y a trois objectifs finaux qui concernent directement la compréhension orale.

Quatre élèves sur dix atteignent le premier objectif final. Autrement dit, **43 % des élèves comprennent des indications, des instructions et des avertissements.**

Deux tiers des élèves atteignent le deuxième objectif final. Ils sont capables de sélectionner des informations dans le texte.

Seulement **deux élèves** sur dix atteignent le troisième objectif final et **comprennent les éléments clés du texte.**

Les résultats sont globalement assez bas. On observe des différences selon l'option suivie : les élèves suivant une option technique ont des scores moins élevés que ceux suivant l'option de base « moderne wetenschappen » et les élèves suivant des cours de langues mortes ont des scores encore plus élevés. En moyenne, plus de filles atteignent les objectifs finaux. Les élèves ayant les meilleurs scores sont ceux qui parlent français chez eux mais les élèves parlant le néerlandais à la maison, obtiennent de meilleurs scores en moyenne que ceux qui ne parlent pas le néerlandais chez eux. Les problèmes d'apprentissage (16 % des élèves) et l'âge plus élevé (14% des élèves) ont aussi des conséquences néfastes sur les résultats.

Conclusion

Il y a une corrélation entre les résultats des élèves et leurs avis concernant le cours de français : les élèves accordant de l'importance à l'acquisition du français, ont de meilleurs scores en moyenne au niveau de toutes les compétences, les élèves qui aiment apprendre le français ont de meilleurs scores pour la compréhension écrite et l'expression écrite, les élèves qui préfèrent jouer des dialogues et ceux qui aiment écouter des chansons ou des histoires, ont plus de difficultés avec les tests de lecture et d'écrire comparés aux élèves préférant lire.

Il y a également une corrélation entre le nombre d'heures de français que le professeur donne dans une classe ; une fréquence plus élevée des cours de français aboutit à de meilleurs résultats en compréhension écrite, orale et en expression écrite. Les élèves ayant 6h de français par semaine ont de meilleurs scores au test de compréhension orale que ceux n'ayant que 3h par semaine.

L'usage d'un dictionnaire de traduction, de temps en temps, permettrait également d'augmenter les scores de compréhension orale et d'expression écrite.

Lorsque le professeur s'exprime en français, les élèves obtiennent de meilleurs résultats en compréhension écrite.

2.6 Le professeur et la langue cible

2.6.1 Le point de vue du professeur de FLE

2.6.1.1 Présentation

L'échantillon est constitué de 9 professeurs de FLE entre 26 et 57 ans ; un homme et huit femmes.

L'enquête a été présentée lors de différentes réunions, à l'oral et à l'écrit à quatorze professeurs dans une école et à huit professeurs dans une autre école. Sur vingt-deux sujets, neuf ont participé à l'enquête. L'enquête a été présentée sous deux formes :

- **Un formulaire en français en ligne** : à l'origine, l'objectif était de récolter des données en interviewant des professeurs. Le nombre de professeurs disposés à le faire était assez minime et nous avons donc opté pour une enquête en ligne de douze questions. Les sujets devaient indiquer en quelle langue ils allaient répondre aux questions et justifier leur choix. La majorité des professeurs (4 sur 6) a préféré répondre en néerlandais estimant ce moyen de communication plus rapide et/ou plus facile pour s'exprimer. Les deux sujets ayant répondu en français ont suivi une formation universitaire.

Les questions, divisées en rubriques, sont les suivantes :

VOTRE FORMATION

- 1) Quelle formation avez-vous suivie ?
- 2) Depuis combien de temps enseignez-vous ? A quel niveau ?
- 3) Êtes-vous satisfait de la formation que vous avez suivie ? Avez-vous été suffisamment préparé(e) ?
- 4) Quels éléments sont, à votre avis, indispensables dans la préparation d'un professeur de FLE ?

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

- 5) Êtes-vous satisfait(e) de la façon dont se déroule l'enseignement du français aujourd'hui ? Expliquez.
- 6) Êtes-vous satisfait(e) du résultat que vous obtenez ? Expliquez.
- 7) Quels facteurs jouent, à votre avis, un rôle important dans la réussite de l'enseignement du FLE ?

L'EMPLOI DE LA LANGUE CIBLE

- 8) Quel est le rôle que joue l'emploi de la langue cible dans l'enseignement du FLE ?
- 9) Quels sont les avantages ? Les inconvénients/les entraves ?
- 10) Quand utilisez-vous le français avec vos élèves ?
- 11) Comment soutenez-vous l'usage de la langue cible ?
- 12) Vous arrive-t-il de ne pas la parler ? Pourquoi ?

- **Un formulaire en néerlandais joint par mail** : recevant peu de réactions à l'enquête en ligne, une liste de questions plus courtes et rédigées en néerlandais a été envoyée aux professeurs. Cela a donné lieu à un retour de trois professeurs.

DE (LERAREN)OPLEIDING

- 1) Hoe lang geef je les? Welke opleiding heb je gevolgd? Ben je daarover tevreden? Was je klaar om les te geven (of heb je het vooral "sur le terrain" geleerd)? Zo nee, hoe komt het denk je?
- 2) Welke elementen moeten zeker aanwezig zijn in de opleiding om een "goede leraar Frans" voor te bereiden? (meer uren les/stage, inhoudelijke kennis, culturele componenten, visie/didactiek, pedagogiek... ?)

HET GEBRUIK VAN FRANS

- 3) Spreek je Frans tijdens de lessen? Altijd, zo vaak mogelijk, soms?
- 4) Is het volgens jou belangrijk/essentieel om Frans te spreken en laten te spreken? Wat zijn de voor- en nadelen?

HET FRANS VREEMDE TAAL ONDERWIJS

- 5) Ben je tevreden over het onderwijs van Frans? (behalven de lln de eindtermen, "kunnen" ze Frans?) Waarom wel/niet?
- 6) Ben je tevreden over je eigen manier van lesgeven? Wat zou je beter/meer/anders willen doen?

2.6.1.2 Résultats

L'intégralité des résultats est consultable en annexe sous forme de tableaux (voir annexe 4).

Voici ne synthèse reflétant les réponses (classée par rubriques) des participants et l'ébauche d'une interprétation de celles-ci :

La formation

Trois professeurs ont suivi une formation universitaire et six ont suivi un bachelier dans une haute école.

Globalement, la moitié des professeurs est satisfaite de la formation suivie. Certains déplorent le manque de cours et/ou de préparation pratique (psychologie, pédagogie, théâtre, techniques de communication, gestion de classe). La plupart indique avoir véritablement appris à enseigner 'sur le terrain'. Les éléments (nommés ci-dessus) qui semblent manquer à la formation sont surtout du domaine de la pédagogie et de l'éducation de l'élève. Cela voudrait-il dire que l'enseignant doit être davantage préparé à « éduquer » plutôt qu'à enseigner ? Qu'est-ce que cela révèle alors sur le public actuel des professeurs ?

Quid de leur expertise ?

L'enseignement du français

Deux professeurs trouvent que l'enseignement actuel met plus l'accent sur les compétences et pas assez sur les savoirs. Pour les savoirs, l'accent serait surtout sur la grammaire et non pas le vocabulaire. Par conséquent, les élèves ne maîtrisent pas assez les savoirs et font davantage l'acquisition des compétences. D'autres professeurs considèrent, au contraire, qu'il y a 'trop' de théorie et 'trop peu' de pratique. La théorie devrait davantage être traduite en tâches finales (surtout sous forme d'expression orale).

Les remarques récurrentes :

- Le niveau des élèves est en baisse depuis quelques années.
- Les élèves ne voient pas l'intérêt d'apprendre le français.
- Le français devient de plus en plus une langue étrangère et l'anglais prend plus d'ampleur dans la vie quotidienne.

Un avis est intéressant en ce qui concerne la construction de sens : les manuels, aussi « nouveaux » soient-ils, contiennent trop peu de documents authentiques susceptibles d'intéresser les élèves.

On note également qu'enseigner est devenu une forme d'« entertainment » plutôt que l'acquisition de savoirs et que les élèves ont du mal à faire des efforts et/ou n'étudient pas de manière assez approfondie. Dans ces propos, on semble reconnaître un manque d'implication des élèves. Peut-être y a-t-il un lien avec le fait que les élèves ne voient pas l'intérêt d'apprendre le français. Construire du sens signifie que la langue est moyen et but en même temps, qu'on montre à l'élève dans quelle direction on avance, quel est le but des activités. Ceci pour impliquer davantage l'élève dans son processus d'apprentissage. Est-ce alors possible que ce « sens » manque dans les leçons des professeurs énonçant un manque d'implication ?

Leurs résultats

Les professeurs relèvent surtout des difficultés chez leurs élèves : difficultés à former des phrases, difficultés à faire des efforts, le manque de motivation, un talent en sciences plutôt qu'en langues, difficultés à atteindre le niveau requis...

Dans certaines écoles, le bien-être des élèves prime sur leur niveau. Réflexion : N'existe-t-il pas de corrélation positive entre le bien-être de l'élève et le développement de ses compétences ?

De leur côté, certains professeurs aimeraient varier davantage les formes de travail en classe ou faire répondre les élèves plus souvent en français mais les élèves n'oseraient pas le faire. On peut se demander si le climat de classe est alors sécurisant ou s'il y a une autre raison sous-jacente.

Ce qu'ils trouvent de positif dans leurs pratiques : la différenciation (des activités stimulantes pour les élèves forts), rendre les contenus intéressants, donner des résumés simples de la matière. Une question reste en suspens : quid des élèves en difficultés ? Quelles 'balises' leur donne-t-on pour suivre, surtout si l'on considère que ce sont ceux-là qui auraient du mal à comprendre la langue cible ?

En conclusion, les mauvais résultats sont souvent attribués aux élèves ou à l'école. Les élèves sont, soit, les « receveurs » de contenus mais les professeurs ne sont-ils pas les « émetteurs » ? Et leur façon de le faire (communication, matériel, structure de la leçon...) n'a-t-elle pas d'effet ? Est-ce alors perdu d'avance lorsque les élèves ne sont pas impliqués/motivés ?

Les caractéristiques d'un professeur de FLE et/ou d'une « bonne » leçon

Voici, un peu plus loin, la liste des éléments que les professeurs, qui ont répondu à l'enquête, relèvent comme essentiels. Ces éléments sont, selon eux, des caractéristiques inhérentes au professeur de FLE et à des leçons de qualité.

- Une bonne connaissance de la matière à enseigner
- Définir les objectifs d'une leçon
- Donner cours en fonction de l'évaluation qui suivra
- Rendre les contenus visibles pour les élèves (PPT, exercices corrigés au tableau, ...)
- Utiliser des formes de travail actives dans la mesure du possible
- Savoir évaluer
- La pratique pédagogique
 - o Qu'entend-on par « pratique pédagogique » ?
- Une connaissance approfondie de la théorie
- Des savoirs : la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire
- Un bon accent
- Une connaissance générale de l'histoire et du pays, de la culture
- Une bonne gestion de classe
- Assez d'expérience devant la classe
- Des principes didactiques

Malheureusement, les caractéristiques n'ont pas été davantage explicitées. Ainsi, on ne sait pas avec précision ce que l'on entend par « une bonne connaissance », « savoir(s) », « théorie », « culture » et « un bon accent » :

- « Une bonne connaissance » : suffit-il de connaître la matière à enseigner ou faut-il avoir des connaissances plus approfondies ?
- « Savoir(s) » et « théorie » : Lesquels ? Est-ce qu'il ne s'agit que de savoirs ou aussi de savoir-faire ou encore de savoir-être ?
- « Culture » : Quels éléments sélectionner ? Quelle culture étudier et enseigner ?
- « Un bon accent » : qu'est-ce qu'un bon accent ? L'accent français, canadien, wallon, l'accent parisien ou celui de Marseille ? Comment le faire acquérir aux futurs enseignants ?

L'emploi de la langue cible en classe

Majoritairement, les professeurs trouvent l'emploi du français en classe important voire essentiel mais l'emploi n'est pas systématique. Le plus souvent, la langue cible est utilisée pour donner les consignes ou dire des formulations simples. Le néerlandais est presque toujours utilisé pour l'explication de la grammaire car les élèves ne comprendraient pas les termes grammaticaux employés, cela rendrait les explications trop farfelues ou cela prendrait plus de temps. Si on se réfère aux programmes, le fait qu'ils n'utilisent pas le français pour nommer les termes grammaticaux est tout à fait acceptable et défendable car les élèves ne doivent pas connaître ces termes en français mais si l'on considère le fait que certains concepts grammaticaux n'existent pas en néerlandais comme par exemple l'article partitif (de la, de l', du, des) n'ont pas de dénomination en néerlandais, on peut aussi être en faveur de l'emploi du français. Et, si la grammaire est présentée de manière inductive, comme il est préconisé de le faire (cf. 2.2, 2.3, 2.4) et donc surtout basée sur l'observation et la réflexion des élèves et que la grammaire est visualisée (un des principes de la construction de sens), alors l'usage du français par le professeur ne devrait pas constituer une entrave à la compréhension des élèves. On présente aux élèves en immersion tous les contenus en langue étrangère et le principe d'immersion est à la base de celui du principe *doeltaal-voertaal* (cf. 2.1.4) selon lequel le professeur de langue devrait TOUJOURS s'exprimer en langue cible. L'immersion est un mode d'enseignement qui se repend de plus en plus, maintenant même en Flandre et ce système semble porter ses fruits.

Dans les réponses aux enquêtes, les professeurs ont noté quelques avantages et inconvénients à utiliser la langue étrangère en classe.

Les avantages :

- On apprend une langue en la parlant ; plus on l'entend, plus on retient.
- Les élèves apprennent plus et plus vite.
- Ils se familiarisent avec la langue et perdent l'habitude de paniquer quand ils ne comprennent pas tout.
- Ils dépassent leur peur de s'exprimer à l'oral.
- Les élèves prennent l'habitude de sélectionner des informations et cela devient au fur et à mesure un processus passif. Cela fait écho à l'apprentissage implicite cité plus haut.
- Cela a un effet positif sur la prononciation.

Les désavantages :

- Les élèves plus faibles perdent le fil.
- Les élèves plus faibles se démotivent et perdent confiance en eux.
- Risque d'embrouiller les élèves avec des explications farfelues.

Même si l'usage du français n'est pas systématique, la plupart des professeurs se rendent quand même compte de l'intérêt à l'utiliser. Qu'est-ce qui freine alors ces enseignants ?

On a appris plus tôt (cf. 2.2, 2.3, 2.4) que l'emploi de la langue doit être soutenu. C'est également un des principes fondateurs de la perspective de construction de sens. On donne la capacité aux élèves de comprendre la communication verbale grâce à la communication non verbale (audio et/ou visuelle, les gestes, les mimiques...), en paraphrasant, en utilisant des synonymes/antonymes et à l'apprentissage du « français de classe » (cf. 2.2). L'explication de toute structure grammaticale doit être visualisée, concrétisée et présentée de façon claire. Un professeur a répondu que certains élèves ne connaissaient parfois pas les dénominations grammaticales en néerlandais et que c'était aussi pour cette raison qu'il/elle expliquait la grammaire en néerlandais. Cela est un tantinet paradoxal car il/elle pourrait alors aussi donner les dénominations en français. L'important n'est pas de « comprendre » un mot (la morphologie) ou un objet grammatical au niveau de l'élève du premier degré (cf. les

objectifs finaux et les programmes) mais de savoir pourquoi, quand et comment l'utiliser (l'usage). C'est ce « sens » qui est important et pas le sens sémantique du terme en question. N'est-ce pas là que le choix des contextes et des documents rentre également en jeu ? Un professeur a soulevé plus tôt le fait que les manuels ne contenaient pas assez de documents authentiques. Peut-être que baser l'explication grammaticale sur un corpus de qualité réfléchissant clairement l'usage d'un objet grammatical donné, faciliterait l'explication en soi. Notons aussi que la traduction occasionnelle d'un terme grammatical n'est pas similaire à une explication entièrement donnée en néerlandais. Les programmes n'excluent pas la traduction occasionnelle (si fonctionnelle) mais ne mentionnent pas les leçons de grammaire données quasi-intégralement en néerlandais.

Un professeur utilise le néerlandais lorsqu'il manque de temps. On peut ici se poser une question intéressante : le professeur dispose-t-il d'assez de temps (d'heures) pour atteindre tous les objectifs qui sont à atteindre dans ses classes ? Le manque d'heures fut également relevé par un professeur lors de l'enquête. Ne pourrait-on pas plutôt parler d'un gain de temps si l'on estime que les élèves apprennent « plus et plus vite » d'après les réponses de certains professeurs ou parce que les élèves prennent l'habitude de mettre en place des stratégies de compréhension ?

Trois professeurs sur neuf, ayant rempli l'enquête, ont dit comment il soutenait l'usage du français et/ou comment ils le stimulaient chez leurs élèves :

- Des fiches avec des questions de bases.
- Des schémas.
- Donner des points supplémentaires lorsque les élèves posent des questions en français.
- L'envoi de mails en français (2^e année).
- Communication non verbale.

Remarque : trois professeurs (cf. tableau résultats annexe 4 – réponses surlignées) ont pris le mot « soutenir » pour synonyme des verbes « entretenir », « conserver » ('onderhouden' au lieu de 'ondersteunen') et une personne s'est abstenue de répondre à la question (Comment soutenez-vous l'usage de la langue cible ?). Cela a donné lieu à des réponses qui expliquent comment les professeurs entretiennent leur propre niveau de français. Une information intéressante à récolter en soi, à laquelle nous n'avions pas directement pensé en créant le formulaire de questions. Cela soulève également une autre question : la question a-t-elle été mal formulée, lue ou est-ce que ce mot ne fait pas partie du vocabulaire de ces enseignants ?

2.6.2 Sa formation²⁶

Depuis 1996, la formation des professeurs en Flandre s'organise autour d'un décret publié par la communauté flamande. Le décret précise quelles compétences le professeur doit acquérir au cours de sa formation. En 2006, le décret fut adapté et on divisa les compétences en 10 compétences globales à acquérir pour tous les professeurs (de la maternelle, du primaire et du secondaire). Ces compétences globales sont à leur tour divisées en compétences spécifiques. C'est donc autour de ces compétences que les formations sont organisées et que des programmes sont développés par les formations de professeurs. La communauté flamande (grâce à des professionnels du terrain) a développé et publié des brochures informatives pour les professeurs du primaire et du secondaire pour faciliter l'interprétation des objectifs. Les établissements qui forment les professeurs de demain traduisent les 10 compétences globales (et les compétences spécifiques) en programmes. Bien sûr, il faut différencier selon le niveau des élèves ; un professeur de primaire n'enseigne pas les mêmes contenus qu'un professeur de français langue étrangère dans le secondaire par exemple ; l'éducation d'un enfant de 5 ans et d'un adolescent de 15 ans ne se fait pas de la même façon non plus ; la didactique varie également de niveau en niveau, etc. La communauté flamande propose donc une différenciation au niveau des compétences spécifiques. Les 10 compétences globales restent les mêmes pour les trois groupes d'enseignants (maternelle, primaire, secondaire) mais les contenus sont différents. Cependant, les compétences spécifiques ne changent pas selon la matière enseignée en secondaire.

La liste complète des compétences à acquérir pour les professeurs du secondaire, se trouve en annexe (voir annexe 5).

En 2013, les formations de professeur ont été évalué pour voir si le décret de 2006 avait influencé les programmes.²⁷

Les objectifs, conclusions et conseils suivants ont été donnés :

- La formation est passée de trois matières à deux matières pour d'une part, permettre d'intégrer davantage l'enseignement des savoirs dans le programme et d'autre part, d'intégrer davantage l'égalité des chances, l'inclusion, le multilinguisme, l'interculturalité, l'éducation dans les grandes zones urbaines.
- Les formateurs de la formation initiale des enseignants ne parviennent pas à former les étudiants au terrain car ces derniers manquent d'expertise.
Remarque : où et quand les étudiants sont-ils sensés acquérir cette expertise ? Pourquoi manquent-ils d'expertise ?
- Il ne semble pas possible de faire acquérir toutes les compétences chez tous les étudiants avec les 180 crédits. Il faut donc considérer de faire une sélection parmi les compétences globales. On choisirait les compétences les plus fondamentales ou on ferait une différence entre les compétences qui doivent être atteintes et celles qu'on essaie d'atteindre comme pour les objectifs finaux de l'enseignement secondaire (eindtermen/ontwikkelingsdoelen).
- Les étudiants qui reçoivent leur diplôme manquent d'expertise. Les compétences globales ne donnent cependant aucune référence concernant les contenus à maîtriser. La commission conseille aux différentes formations de s'accorder sur les contenus

²⁶ Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraren secundair. Hoe worden leraren daartoe gevormd?* (informatiebrochure)

²⁷ Valeria Catalano (2015-2017), *Betekenis in de klaspraktijk*, onderwijsinnovatie pilot, PXL Education
Beleidsvaluatie lerarenopleidingen (2013). *Rapport van de Commissie Beleidsvaluatie Lerarenopleidingen*

présentés Cela augmenterait la transparence et constituerait un argument concernant la baisse du niveau d'expertise des jeunes diplômés.

- Penser la formation en termes de compétences porte le risque de se concentrer surtout sur les dimensions techniques du métier de professeur. Autrement dit, on viserait un entraînement plutôt qu'une formation plus globale.
- La commission conseille donc de consolider les deux matières et d'utiliser le temps qui n'est plus utilisé pour une 3^e matière, à approfondir l'expertise des étudiants. Par ailleurs, elle conseille de restreindre les choix des étudiants pour conserver la qualité et le caractère approfondi de la formation compte tenu du monde professionnel.
- Pour concrétiser les points précédents, la commission conseille aux différentes formations de s'accorder sur des contenus concrets pour les différentes formations, ceci, avec le focus sur l'expertise concernant les matières à enseigner.

Remarque : Comment mettre cela en place et à qui de le faire ?

2.7 L'élève et la langue cible

Une enquête en ligne a été envoyée au premier degré d'une école de secondaire catholique de la région de Hasselt. Sur un total de 632 élèves (311 en première année et 321 en deuxième année), 120 ont rempli l'enquête.

L'enquête est présentée en deux parties : une partie avec des questions concernant leurs professeurs et une partie concernant les élèves eux-mêmes.

Voici, ci-après, les résultats de l'enquête.

2.7.1 Questions concernant le professeur

2.7.1.1 À quelle fréquence le professeur parle-t-il français ?

40% des élèves disent que leur professeur s'exprime parfois en français ; 47,5% disent qu'ils s'expriment souvent en français et seulement 5,8% disent avoir un professeur qui parle uniquement en français contre 6,7% disant que leur professeur ne parle jamais français.

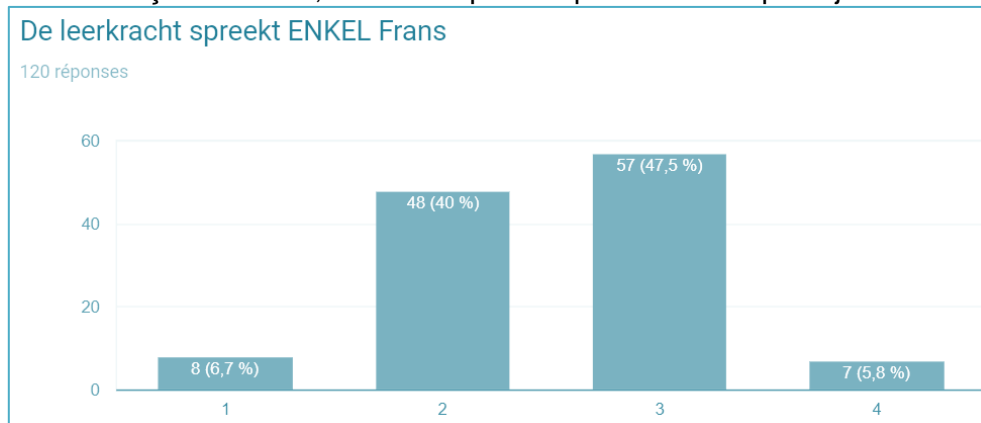


Diagramme 3 Le professeur parle français

1 : nooit 2 : soms 3 : vaak 4 : altijd

2.7.1.2 Le professeur, explique-t-il les règles de grammaire en français ? À quelle fréquence ?

Le professeur d'environ 23 élèves sur 100 explique la grammaire intégralement en néerlandais contre **seulement 5% en français**. Pour **36,7%** d'élèves, le professeur explique **parfois** la grammaire en français et pour **35%**, elle est **souvent** expliquée en français.

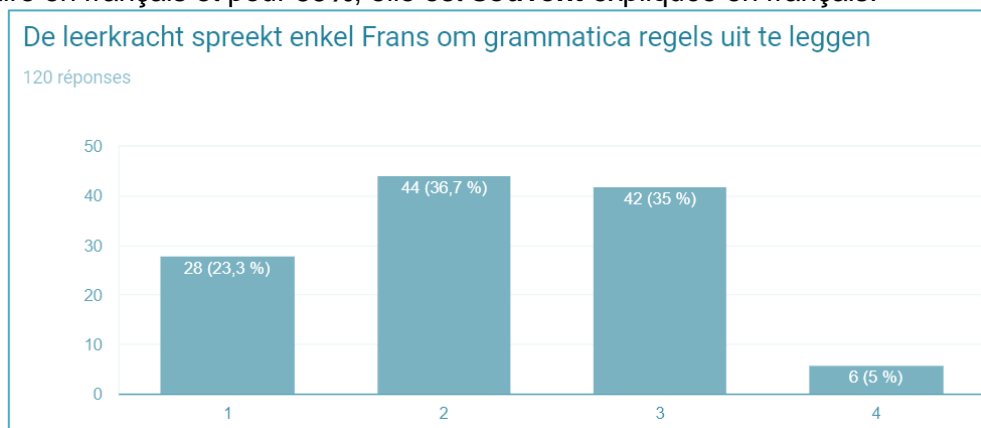


Diagramme 4 Le professeur explique la grammaire en français

2.7.1.3 Les consignes sont-elles données en français ?

Les instructions sont **entièrement données en français chez environ 18% des élèves** et **entièrement en néerlandais chez environ 12%** des élèves. Pour 4 élèves sur 10, les instructions sont souvent données en français et pour 3 élèves sur 10, elles sont parfois données en français et donc souvent en néerlandais.

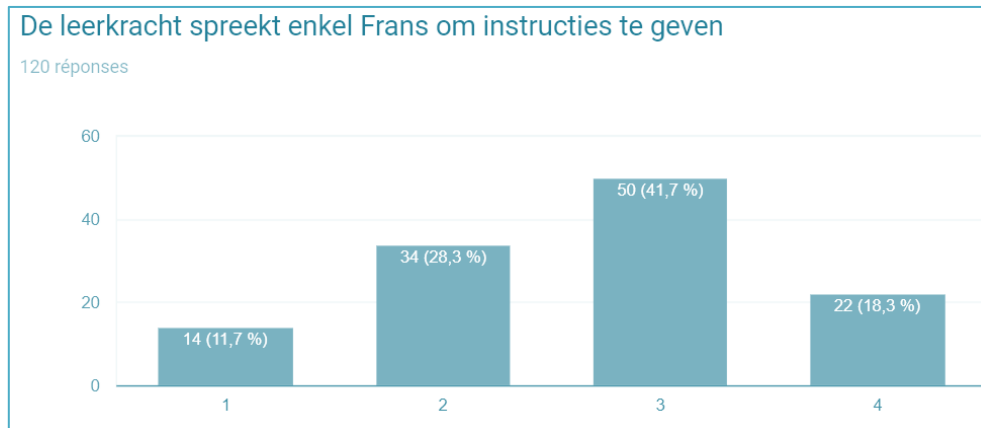


Diagramme 5 Les consignes sont données en français

2.7.1.4 La présentation du nouveau vocabulaire

Environ **46%** des élèves indiquent que leur professeur donne **directement la traduction** des nouveaux mots et presque **68%** ont un professeur qui aborde le nouveau vocabulaire en faisant **appel à une liste de vocabulaire** (français – néerlandais). Seulement **2 élèves sur 10** indiquent avoir un professeur qui utilise **des gestes** pour faire deviner le sens d'un mot et **4 élèves sur 10** voient le vocabulaire **à l'aide d'images, de sons et/ou de vidéos**.

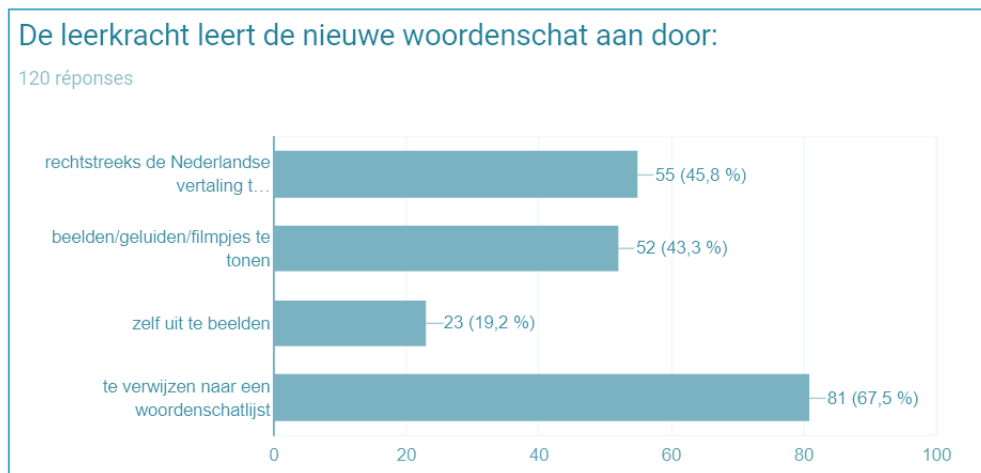


Diagramme 6 La présentation du nouveau vocabulaire

2.7.1.5 Le professeur demande-t-il de répondre/parler en français ?

Seulement **1/3 des élèves** dit avoir un professeur qui demande **systématiquement** à ses élèves de s'exprimer et de répondre en français. **Presque la moitié** des élèves dit avoir un professeur qui demande **souvent** de parler et de répondre en français contre presque **21%** des élèves dont le professeur le demande **parfois**. **3%** disent que le professeur ne demande **jamais** à parler en français.

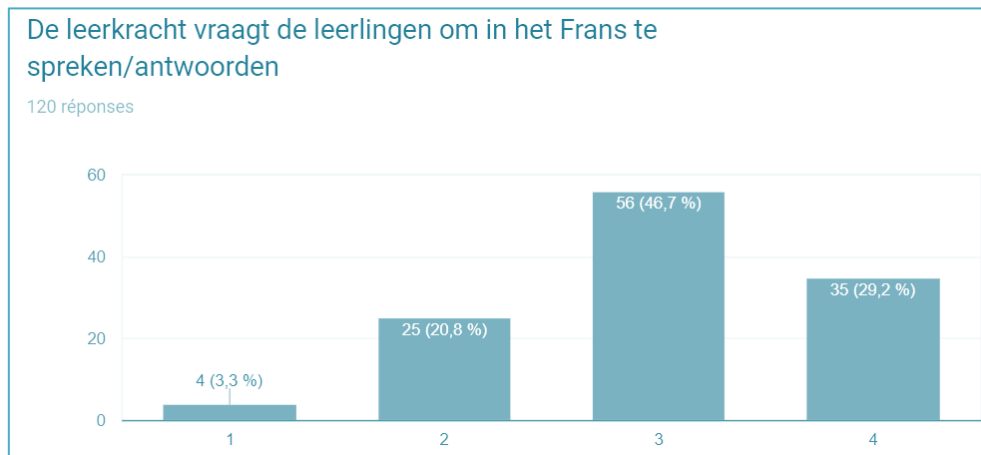


Diagramme 7 Le professeur demande de répondre/parler en français

2.7.1.6 Parler français lorsqu'il ne s'agit pas de la matière

Lorsque le sujet de conversation ne concerne pas la matière, **près de la moitié** des élèves indiquent que leur professeur s'exprime **intégralement en néerlandais** et **4 élèves sur 100** indiquent **uniquement en français**. **Près d'un tiers** indique que le professeur s'exprime **parfois** en français et **1/5** dit que le professeur s'exprime alors **souvent** en français.

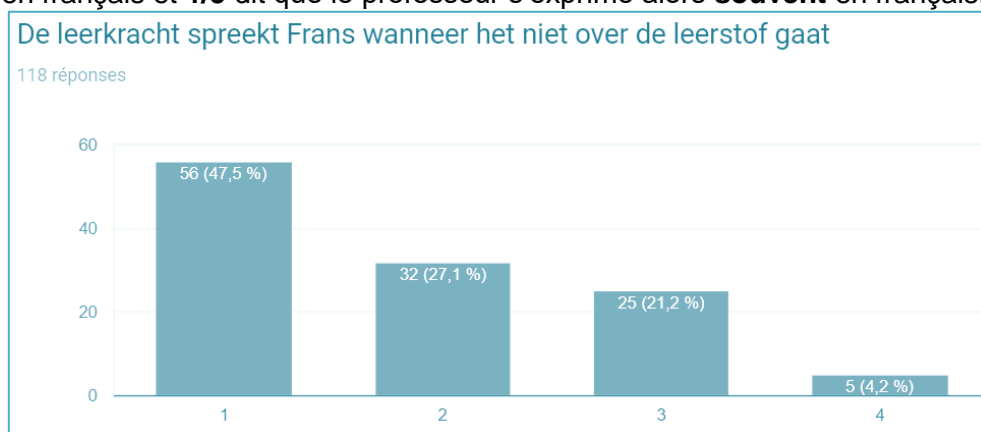


Diagramme 8 Le professeur parle en français lorsqu'il ne s'agit pas de la matière

2.7.1.7 L'importance d'une bonne prononciation

Le professeur **corrige systématiquement** la prononciation selon environ **46% des élèves** et **souvent** selon environ **47% des élèves**. D'après environ **7 élèves sur 100**, la prononciation est **peu corrigée**.

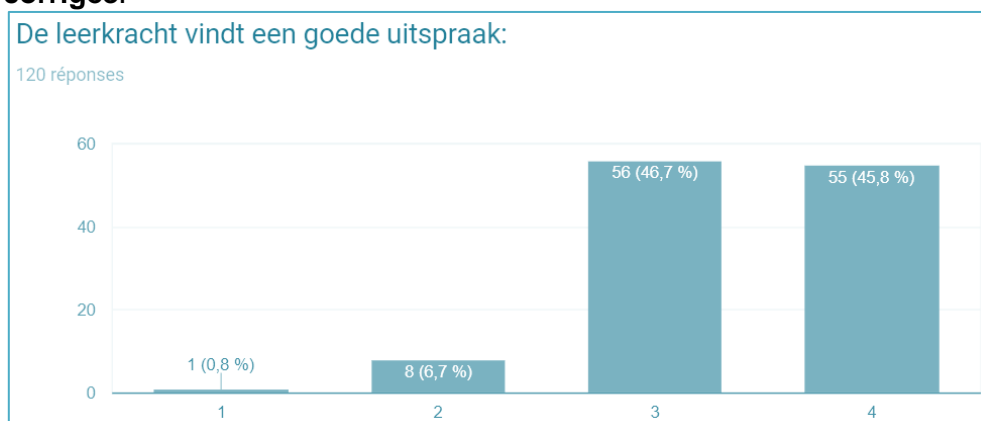


Diagramme 9 L'importance d'une bonne prononciation selon le professeur

1 : Helemaal niet belangrijk. Deze wordt niet verbeterd. 4 : Heel belangrijk. Wordt steeds verbeterd.

2.7.1.8 *Rapports entre la fréquence d'entraînement des différentes compétences*

Répartition des compétences :

- Presque **38%** des élèves disent faire plus de compréhensions écrites que d'expressions orales.
- **54%** indiquent qu'il y a autant de compréhensions écrites que d'expressions orales.
- **6 élèves sur 10** disent qu'il y a plus d'activités de lecture que d'écoute.
- **4 élèves sur 10** disent qu'il y a autant d'activités de lecture que d'écoute.

Les avis sont partagés mais il y a globalement **un plus grand focus sur l'écrit** en comparaison à l'oral.

Il y a plus de compréhensions écrites que de compréhensions orales. Du moins, c'est la perception des élèves.

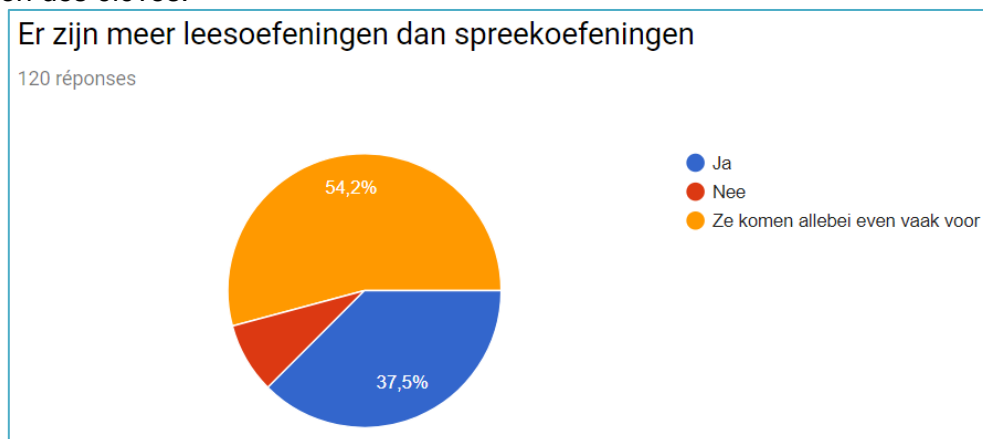


Diagramme 10 Rapport entre compréhension écrite et expression orale

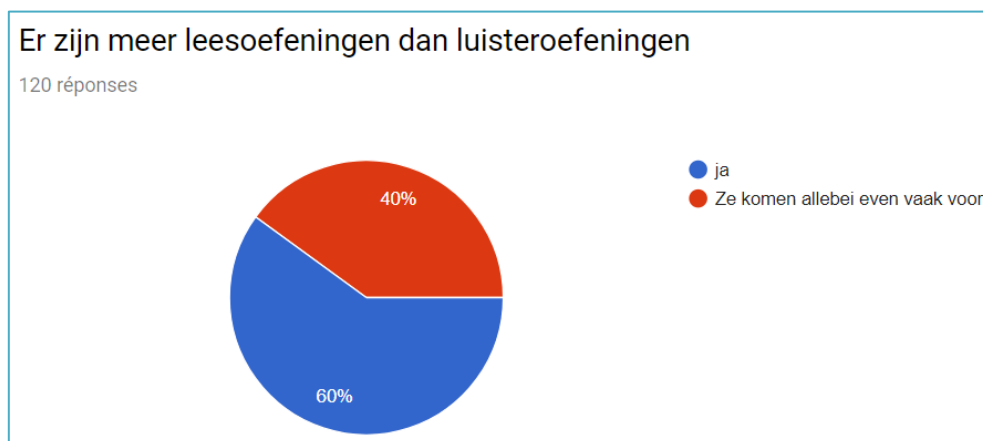


Diagramme 11 Rapport entre compréhension écrite et compréhension orale

2.7.2 Questions concernant l'élève

2.7.2.1 Genre de l'échantillon

La majorité des élèves est constituée de **filles (63,3%)**.

2.7.2.2 Niveau d'étude de l'échantillon

L'échantillon est constitué à presque **62%** d'élèves en **première année**.

2.7.2.3 Le passage du primaire au secondaire

Seulement 12,5% des élèves ne se sentaient pas assez préparés au cours de français du premier degré de secondaire en arrivant du primaire. **77,5%** se trouvaient **assez bien préparés**.



Diagramme 12 Le passage du primaire au secondaire

2.7.2.4 Le niveau en français

Globalement, les élèves jugent leur **niveau bon** (environ **41%**) voire **très bon** (**32,5%**). Presque **7%** jugent leur **niveau excellent** contre **2,5%** qui estiment ne **pas maîtriser du tout** la langue et environ **6%** estimant avoir un **niveau très faible**.

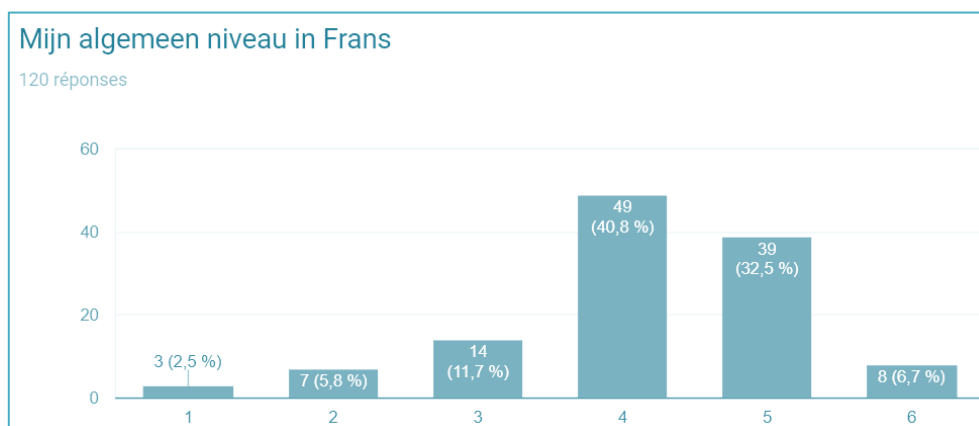


Diagramme 13 Le niveau en français

1 : Ik spreek geen woord Frans 6 : Ik spreek het heel vlot

2.7.2.5 Savoir mieux écrire ou parler français

La majorité des élèves (58,3%) pense avoir un meilleur niveau en expression orale qu'en expression écrite. Presqu'un tiers estime avoir un meilleur niveau en expression écrite. 12,5% disent ne maîtriser ni l'un, ni l'autre.

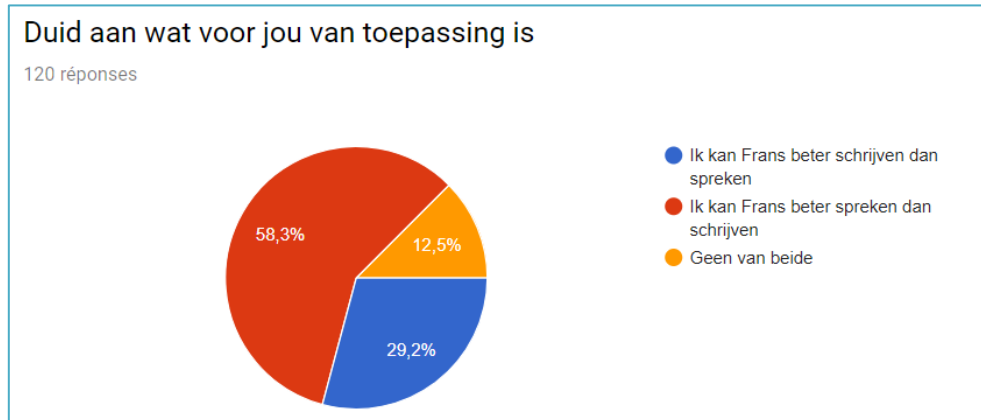


Diagramme 14 Savoir mieux écrire ou parler français

2.7.2.6 Le contact avec le français en dehors de la classe

Majoritairement, la quantité d'élèves à côtoyer la langue française en dehors des cours est assez minime. **Les 2/3** ne la rencontrent **jamais ou rarement**. **3% des élèves** seulement dit être en contact **tous les jours** avec le français. Cela confirme les informations trouvées dans les programmes et les enquêtes du ministère disant que le professeur est souvent le seul contact que les élèves ont avec la langue française et sa culture et qu'il se doit donc de la représenter le plus possible en classe.

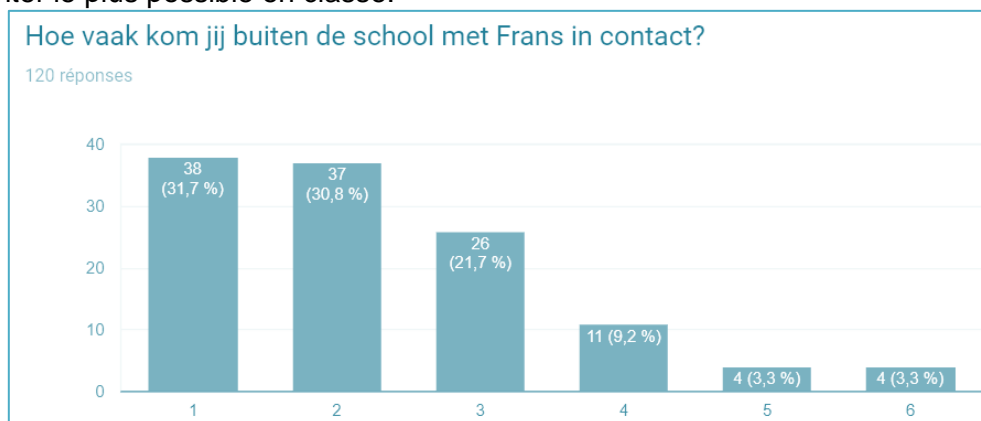


Diagramme 15 Contact avec le français en dehors de la classe

1 : Nooit 6 : Elke dag

Les élèves qui rencontrent le français en dehors des cours, le font surtout **en vacances**, en France ou en Wallonie en Belgique. Certains ont de **la famille francophone** qu'ils rencontrent de temps en temps. Quelques élèves rapportent avoir **un parent** qui est francophone et qui parle parfois le français à la maison. Seulement 2 élèves disent être en contact avec le français grâce à **la télévision ou Internet**. La place des médias français reste donc très petite.

2.7.2.7 Le niveau d'appréciation du cours de français

Les avis sont assez partagés concernant l'appréciation du français. **1/5** des élèves **apprécie beaucoup** le cours de français et **2/5** **apprécient** le cours de français. **1/3** des élèves a un **avis négatif**. **15% détestent** le français. Globalement, les avis sont positifs mais il reste 1/3 des élèves à faire virer de bord.

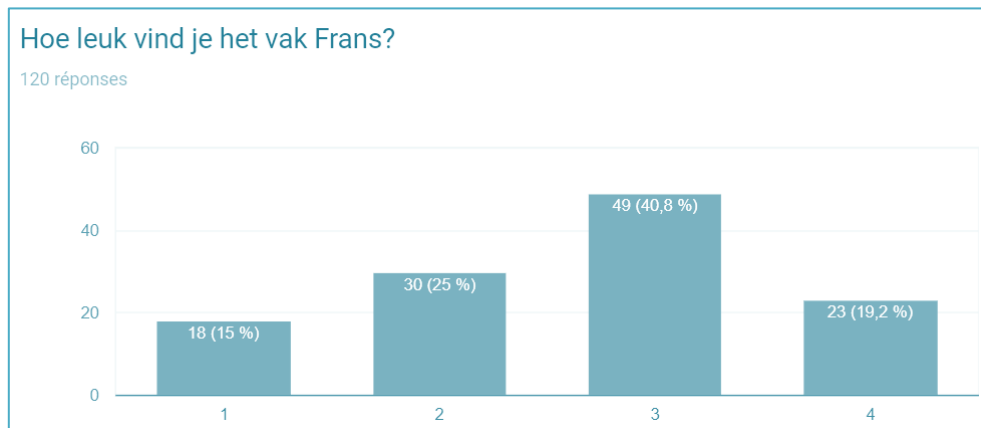


Diagramme 16 Niveau d'appréciation du cours de français

1 : Ik haat Frans!

4 : Ik vind Frans heel leuk!

2.7.2.8 L'utilité du français pour la vie d'adulte

La plupart des élèves trouve que le français est utile. Presque 1/5 ne le trouve pas vraiment utile (13,3%) voire pas du tout utile (5%). Comprendre l'utilité de français donne du sens au cours de français et augmente l'implication des élèves. **1 élève sur 5 ne voit pas l'utilité du cours de français.**

2.7.2.9 L'utilité de parler français en classe

Les élèves estiment à **presque 40%** que parler français en classe est **important** et à **43%** que c'est **très important**. Environ 1/10^e pense que ce n'est pas très important et **5 élèves sur 100** trouvent que ce n'est **pas du tout important**. Le fait que les élèves se rendent compte de l'importance de parler français en classe, pourrait faciliter l'emploi de la langue cible et son acceptation. En général, ceux qui n'apprécient pas fort le français, ne voient pas non plus l'intérêt de le parler ou ne projettent pas l'usage de français dans leur vie adulte.

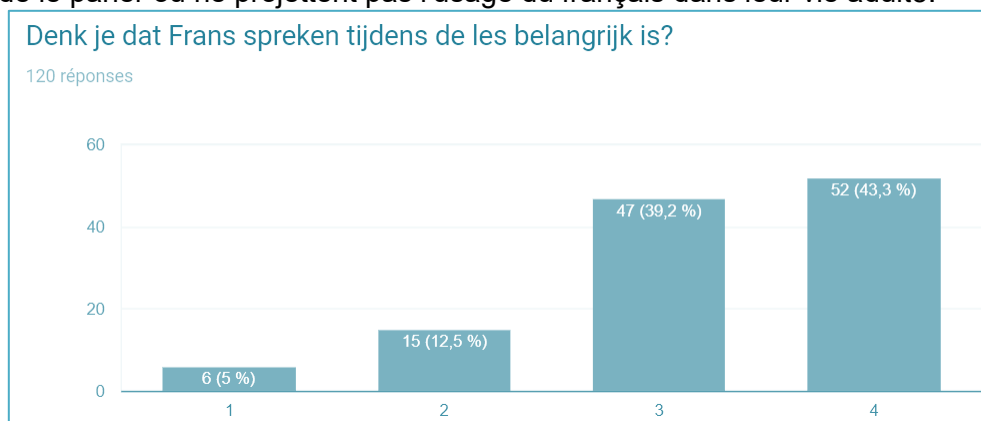


Diagramme 17 L'utilité de parler français en classe

1 : Dat hoeft niet

4 : Dat is heel belangrijk

2.7.2.10 Apprendre à parler et/ou à écrire : quel est le plus important ?

Presque 3/4 des élèves estiment qu'apprendre à **parler la langue est plus important** qu'apprendre à l'écrire. La langue est un moyen de communication mais la communication ne se fait pas seulement à l'oral. De nos jours, nous écrivons beaucoup avec Internet.

2.7.2.11 Oser prendre la parole

Un peu plus d'**1/10^e n'ose pas parler français** en classe et **presque la moitié** n'ose s'exprimer en français que **de temps en temps**. 2/5 rapportent ne pas avoir de problème à s'exprimer en français. Le fait d'oser s'exprimer est lié au climat de classe. Si l'élève ne se

sent pas à l'aise, cela freinera son expression orale. C'est au professeur de garantir un environnement sécurisant où l'élève a le droit à l'erreur et où les interactions sont fréquemment (beaucoup d'opportunités de s'exprimer) et progressivement (par exemple : d'abord à deux, ensuite seul) entraînées.



Diagramme 18 Oser prendre la parole

2.7.2.12 Ils n'osent pas prendre la parole

Pour 38 élèves, **23** ont rapporté ne pas oser s'exprimer par **peur de faire des fautes** et **13** par **peur de mal prononcer des mots**. **20** élèves disent ne pas savoir **construire des phrases** et **11** jugent ne pas avoir assez de **vocabulaire**. Le fait que les élèves ne sachent pas construire des phrases ou pensent ne pas avoir assez de vocabulaire pourrait être lié au manque de mise en contexte et de transferts à des contextes différents. Le fait que certains aient peur de s'exprimer est sans doute lié à un climat de classe peu sécurisant ou à un output à l'oral peu fréquemment stimulé.

Raisons pour lesquels ils n'osent pas parler français :

Ik ben bang om fouten te maken.	23
Ik denk dat ik een slechte uitspraak heb.	13
Ik heb te weinig woordenschat.	11
Ik kan geen zinnen bouwen.	20
Andere: Ik kan niet alles goed verwoorden. Ik ben te moe. Als ik er zin in heb. Meestal kan ik geen werkwoorden vervoegen.	

Tableau 1 Ne pas oser prendre la parole : raisons

2.7.2.13 Ce que les élèves n'aiment pas

1/5 des élèves ne voit pas l'utilité de la matière enseignée. Pour donner du sens au cours, les élèves doivent comprendre l'utilité et la fonctionnalité de la matière enseignée. Cela se fait en partie en la communiquant et en choisissant des contextes qui dévoilent cette utilité. **1/5 juge que le français est trop difficile**. Peut-être que la structure des leçons n'est pas très claire ou que l'emploi de la langue cible n'est pas assez soutenu.

Certains élèves trouvent que **les documents et contextes** choisis ne sont soit **pas réalistes** (24 élèves sur 120) soit **pas en accord avec leurs centres d'intérêt** (22 élèves sur 120). Le choix des contextes est essentiel car il montre la fonctionnalité d'un contenu. Peut-être que si

les contenus étaient abordés d'une autre manière, les élèves accepteraient de voir des contextes qui ne s'accordent pas avec leurs centres d'intérêt. Si l'on pouvait montrer la fonctionnalité, l'utilité et l'intérêt d'un contexte, d'une situation, d'un contenu, comme le propose la perspective de *betekenisgericht lesgeven*, sans doute que les élèves y seraient ouverts ou c'est du moins ce que l'on vise. Ne peut-on alors pas plaider pour des contextes et contenus vastes qui touchent tous les domaines de la société et pas seulement ceux qui intéressent directement les élèves ?

¼ des élèves dit que **l'expression orale n'est pas assez entraînée**. On voit ici aussi le désir des élèves d'apprendre à parler en français mais qu'ils ont aussi besoin d'outils pour le faire : les stratégies, les briques (les savoirs).

Deux réponses sont très intéressantes concernant la mise en contexte d'une leçon et le transfert vers d'autres contextes :

- *Je leert wel de woorden en sommige zinnen en de tijden maar als dan een opstel moet schrijven of ineens praten, lukt dat niet goed. Er wordt onvoldoende geoefend op zelf zinnen maken naar mijn mening. Ook op vakantie in Frankrijk merk ik dat het erg moeilijk is om je te behelpen met de taal.*
- *We leren vooral losse woorden en niet ze in een zin gieten.*

Cela montre également l'importance de l'entraînement des compétences. L'apprentissage des briques ne suffit pas. Encore une fois, le va-et-vient entre les deux (entraînement des compétences et apprentissage des briques) semble être à l'honneur.

Certains sont ouverts à des contenus qui dépassent leurs centres d'intérêts :

- *Frans wordt gegeven zonder eens iets leuks. Er wordt nooit een grapje of een interessant weetje verteld en dat vind ik niet zo leuk*

On retrouve également plusieurs fois le mot "saai". Cela peut témoigner d'un manque d'implication à cause de contextes mal choisis, mal exploités ou parce que les élèves ne sont pas assez stimulés ou actifs en classe. Le principe d'activité est essentiel dans le processus d'apprentissage et pour développer le sentiment d'implication des élèves.

Réponses :

Het is te moeilijk	22
De leerstof die we leren vind ik niet nuttig	22
De situaties en teksten die we krijgen zijn niet realistisch	24
De situaties en teksten die we krijgen komen niet overeen met mijn interesses	32
De spreektaal wordt te weinig geoefend	26
Ik vind alles leuk!	25
Andere:	
Geen fijne leerkracht	1
Veel toetsen	1
Saai	4
Elke dag huiswerk	1
Het behoort niet echt tot mijn lievelingsvakken	1
Soms blijf ik het niet snappen ook al is het makkelijk en gebeurt er soms niet echt iets actief waardoor ik het saai vind en futloos ben	
We leren vooral losse woorden en niet ze in een zin gieten	1
We maken enkel oefeningen in het boek en doen nooit oefeningen buiten het werkboek (bvb. Spreken met elkaar, ...)	1
Alles	1

Ik vind het een beetje te simpel en wil meer uitdaging. Daarom vind ik het een beetje saai. Er is ook te weinig actie.	1
Werkwoorden zijn soms moeilijk te leren.	1
Alle vocabulaire leren is best saai.	1
Het boek was te ingewikkeld.	1
Te veel uitleg.	1
De getallen worden te snel uitgesproken en dat is heel moeilijk.	1
De leerstof die we leren heb ik vaak al een keer gehad.	1
Ik vind talen gewoon niet leuk.	1
Het gaat zo traag in de lessen.	1
Je leert wel de woorden en sommige zinnen en de tijden maar als dan een opstel moet schrijven of ineens praten, lukt dat niet goed. Er wordt onvoldoende geoefend op zelf zinnen maken naar mijn mening. Ook op vakantie in Frankrijk merk ik dat het erg moeilijk is om je te behelpen met de taal.	1
Frans wordt gegeven zonder eens iets leuks. Er wordt nooit een grapje of een interessant weetje verteld en dat vind ik niet zo leuk.	1

Tableau 2 Ce qui n'est pas apprécié au cours de français

2.7.2.14 *Ce qu'ils aimeraient changer*

Lorsque l'on demande aux élèves de dire ce qu'il faudrait changer au cours de français pour améliorer l'apprentissage, les réponses sont assez variées. Ci-dessous, les réponses qui reviennent le plus souvent :

- Parler plus ou plus d'expression orale ;
- Apprendre en jouant ;
- Donner plus de conseils pour la construction de phrases et l'expression orale ;
- Parler français puis traduire en néerlandais ;
- Ecouter des chansons françaises/regarder des films en français ;
- Des cours plus amusants.

Les idées de jeu et d'expression orale reviennent souvent. Les élèves veulent apprendre les briques en jouant et apprendre à s'exprimer en parlant beaucoup en classe. **Les élèves désirent donc également employer la langue cible.** Cela demande l'apprentissage de stratégies et des savoirs.

3 Stimuler et soutenir l'utilisation de la langue cible

3.1 Cadre

Si nous résumons les éléments de didactique repris dans la première partie de cette recherche, nous pouvons conclure que le contexte de la classe de FLE doit être le plus authentique possible. De ce point de vue, l'utilisation maximale de la langue cible semble évidente. La langue cible doit néanmoins être utilisée en contexte.

Afin d'utiliser la langue cible de façon optimale, nous préparerons des leçons selon la perspective *betekenisgericht onderwijzen* de Valeria Catalano. Avec son expérience en tant que professeur de français et de didactique de l'enseignement du FLE et sa recherche en la matière, elle propose d'enseigner le FLE d'après une perspective spécifique. Le but est de donner du sens aux leçons ; que les élèves sachent d'où ils viennent et où ils vont ; que les documents utilisés soient enrichissants et exploités de façon pertinente ; qu'il y ait une communication verbale et non verbale ; que chaque niveau (structurel, communicatif, actionnel) soit présenté, entraîné et évalué de façon adéquate ; que les contenus enseignés soient activés, entraînés et évalués de façon adéquate ; que les élèves soient le plus souvent possibles actifs. Notre étude est surtout axée sur l'aspect communicatif de la leçon et son impact et le lien que l'on peut établir avec l'approche de construction de sens.

La définition de Valeria Catalano (2017) :

*Betekenisgericht onderwijzen is een complexe vaardigheid: het is de capaciteit om een **permanente, gevarieerde, aangepaste en authentieke communicatie met leerlingen te hebben, hierbij gebruik makend van « tools », die zowel materieel (didactisch materiaal) als niet materieel zijn. De niet materiële tools slaan op de verbale tekens (discours), op non-verbale tekens (expressie – mimiek – geste – blik) en op handelingen (wat « doet » de leerkracht).***

C'est donc cette communication qui est au cœur de l'approche de construction de sens que nous tenterons de mettre en place avec un focus sur l'outil qu'est le discours.

V. Catalano a créé différents documents pour évaluer les leçons de ses étudiants :

- un formulaire de préparation ;
- un document qui explique les principes didactiques à suivre et comment remplir le formulaire de préparation ;
- une grille d'évaluation.

Après avoir consulté sa recherche et avoir utilisé les documents de stage, une checklist a été créée afin de préparer les leçons et pour la phase de rétrospection qui suivra chaque leçon.

L'évaluation des leçons se fera en partie par l'étudiant même grâce à l'utilisation de cette checklist et l'évaluation de sa professeure Valeria Catalano. Ensuite, quelques passages de leçons seront filmés et observés de plus près.

La checklist ainsi que le canevas d'évaluation (V. Catalano) ont été ajoutés en annexes à ce rapport (voir annexes 8 et 9). Comme on peut le voir dans le canevas, la communication verbale est présente dans chaque aspect d'une leçon qui vise la construction de sens. Le français fait donc partie intégrante d'une leçon de français qui a du sens.

3.2 L'évaluation des leçons

Durant l'année académique 2017-2018, deux stages ont été réalisés.

Un premier stage d'octobre à mi-février (25h dont 10h dans le premier degré) dans l'école A. Un deuxième stage du 16 avril à fin juin ; un remplacement d'un professeur de français (8h/semaine) dans l'école B (environ 60h de stage). Durant ce dernier stage, deux leçons ont été filmées et analysées. Les résultats sont présentés dans la séquence qui suit.

Pour chaque stage et dans chaque classe, la même approche a été utilisée : la construction de sens et l'usage (quasi) exclusif de la langue cible. Dans certaines classes, ce fut une bataille par moment et dans d'autres, l'adaptation fut presque immédiate.

Nous avons longuement réfléchi au pourquoi du comment en nous posant quelques questions pour **évaluer le « niveau » de construction de sens** (Est-ce qu'il y a eu « construction de sens » ? Quels éléments de la construction n'étaient pas assez présents ? Pourquoi et comment y remédier ?), **l'usage de la langue cible, quels éléments facilitent ou compliquent l'utilisation du français et finalement, le lien entre l'usage du français et la construction de sens**. La construction de sens est évaluée grâce à la grille d'observation de Valeria Catalano et la checklist de l'étudiant.

Les évaluations, observations et remarques de V. Catalano et de l'étudiant ont été dressées pour deux leçons en particulier. L'étudiant base ses observations/remarques sur les enregistrements vidéo des deux leçons respectives.

3.2.1 Leçon 1 – le futur (le futur simple)

Cette leçon a été donnée en 2^e année à une classe hétérogène de 23 élèves.

3.2.1.1 Formulaire de préparation

Voir annexe 6.

3.2.1.2 Evaluations, observations et remarques de V. Catalano

1 Observation

- Leçon sur le futur (Quartier français) dans une deuxième année
- Révision de la formation
- Beaucoup de brouhaha en début de cours
- Dure plus de 10 minutes avant que le silence s'installe
- Disposition des bancs = classique
- Analyse formelle de la formation et accent sur l'écrit (terminaison, lettres écrites)
- Récapitulation de la terminologie (infinitif, terminaison, radical, verbe régulier, verbe irrégulier)
- Jusqu'ici aucune analyse de l'oral
- La remarque du garçon devant (11 :36) porte sur la règle de « c » et « g » devant les voyelles « a – o – u »
- 11 :37 : on passe à l'analyse de l'oral
- Attention : tu confonds toi-même « lettre » et « son » (le « er »)
- Bon contact et bonne attitude en général : ne pas exagérer l'aspect comique ☺
- Il est 12 :42 : ce qui me manque jusqu'ici c'est l'appui du contexte : bonne analyse de l'écrit et de l'oral mais – et cela se comprend car pas facile – aucun contexte est ajouté...
- Je pense qu'on pourrait avancer un peu plus dans cette classe. De les mettre davantage au travail afin de découvrir cette analyse à l'écrit et à l'oral.
- Attention : pour nous « travaillerons » on laisse également tomber le « e » muet ; et même dans « chercherons » on peut le faire
- Pourquoi on prononce des « e » ou pas ? Question posée (11 :47)
- Attention : ne te permet pas trop d'hésitations (oui, euh, non, euh , oui, ...)
- Timing : il faudrait avancer un peu plus
- Essaie d'intégrer davantage ton analyse dans un contexte significatif.
- Vers la fin de la leçon tu mets vraiment en contexte. Tu aurais dû/pu commencer de cette façon et impliquer systématiquement le contexte dans ton analyse.

Globalement : tu communique bien avec les élèves et tes analyses sont bonnes. Il faudrait pousser le timing, avancer et dynamiser davantage le cours de la leçon. Il faudrait surtout essayer d'intégrer l'analyse dans un contexte fort et utiliser des documents intéressants pour appuyer ton analyse et le contexte. Finalement, le point le plus important, c'est que les élèves subissent encore trop la leçon et sont très peu actifs eux-mêmes. Ils auraient pu travailler un peu plus, produire et réfléchir plus. Il faut donc aussi penser à l'output d'une leçon.

2 Evaluation (canevas d'observation)

Structure

Ce qui manque c'est une structure visible pour les élèves ; où va cette leçon ? pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? pourquoi est-ce important ?

Contenu

Les élèves savent-ils quel est le contenu de la leçon ?

Documents

Pas de documents dans cette leçon.

3.2.1.3 Evaluations, observations et remarques de l'étudiant

Certaines séquences de la leçon ont été filmées à différents moments et sont décrites et commentées (en **gras**) ci-après.

3.2.1.3.1 Observation

Les élèves rentrent en classe au fur et à mesure et assez bruyamment. Certains élèves commencent déjà à sortir leurs affaires en discutant. Le professeur demande d'écouter et ils regardent le professeur mais prennent du temps à être silencieux et à s'installer. On perd assez de temps avant de commencer la leçon. Des murmures persistent et le professeur doit demander plusieurs fois le silence.

Ce n'est que la deuxième leçon dans cette classe. Les élèves semblent être habitués à entrer en classe de cette manière. L'école ne prévoit pas de règles comme aller chercher les élèves dans la cour ou faire attendre les élèves en rang dans le couloir pour entrer dans le calme. Cela donne des débuts de cours difficiles avec beaucoup de bruit et une perte de temps considérable. Il est difficile de capter l'attention d'un groupe qui entre « par petites émincées » avec beaucoup de brouhaha comme si de rien était.

Une fois tous installés, le professeur salue les élèves et ils répondent en chœur (bonjour). Une première fois avec un peu d'hésitation puis une deuxième fois d'un air décidé. Le professeur demande de sortir les cartes avec les prénoms en montrant un exemple et en nommant. La plupart des élèves s'exécutent immédiatement.

Il faut rappeler aux élèves de sortir leurs affaires. Les manuels se trouvent dans une armoire au fond de la classe. Les élèves n'ont pas été habitués à prendre leurs affaires puis de s'installer. Encore une fois, on perd du temps.

Le professeur demande de quoi nous avons parlé durant la leçon précédente. Pour faire comprendre le mot « hier », il utilise les jours de la semaine : aujourd'hui, c'est mardi, hier, c'était lundi. Les élèves répondent parfois en néerlandais, le professeur traduit. « On a parlé de quoi hier ? De X ou de X ? ». Les élèves ne réagissent pas tout de suite. Les réponses viennent quand le professeur donne des exemples « on a parlé de ça, de ça ? » et montre la partie de la feuille de travail qui indique la réponse.

On pourrait penser que les élèves n'ont soit pas l'habitude qu'on leur demande quel était le sujet de la leçon de la veille, soit qu'ils ne connaissent pas les mots « quoi », « parler » et « hier » ou bien encore qu'ils n'ont pas retenu ce qui a été vu/dit la veille. Ce qu'on constate c'est que les élèves entrent bruyamment et qu'ils prennent le temps. Ceci influe sur leur concentration et la possibilité de commencer le cours. La langue ne semble donc pas être le problème ici car le professeur soutient visuellement.

Une élève arrive en retard, le professeur fait une petite remarque. Elle prend du temps à s'installer. Cela détourne l'attention de quelques élèves.

Le professeur doit répéter plusieurs fois qu'il faut sortir les feuilles de travail. Il utilise le mot « vite » et un élève répète « vite, vite ». Certains élèves se lèvent pour aller chercher leurs affaires dans le placard.

Le professeur demande de résumer : comment forme-t-on le futur simple ? Et cela est visualisé sur le document projeté.

Les élèves comprennent le mot infinitif sans difficultés apparentes. Ils comprennent ce qu'est un son lorsque le professeur fait quelques sons mais au départ il y a confusion entre une lettre

et un son. Lorsque le professeur donne quelques exemples de sons, cela fait sourire certains élèves.

Les élèves entendent des sons qu'ils n'ont peut-être pas l'habitude d'entendre. Ce que l'on pourrait conclure de leurs rires c'est qu'ils ne sont pas familiarisés à l'enseignement de la phonétique.

Les élèves sont globalement attentifs lorsque la formation du futur simple est présentée. On entend des « aaah » lorsqu'ils comprennent quelque chose. Pour montrer qu'ils ont compris, certains élèves traduisent vers le néerlandais. Un élève dit « rosé » au lieu de « rose » est tout de suite, le reste de la classe se met à rire. **Ici, il ne s'agit pas de moqueries car l'élève semble avoir fait exprès de donner un mot partiellement incorrect pour faire sourire les autres.**

Les élèves essaient peut-être parfois de cacher leur peur de s'exprimer en se rendant (ou en essayant de se rendre) drôles. Ainsi, un autre élève a également dit une phrase à moitié en français et à moitié en néerlandais : « mais madame, jeudi hebben we geen les ». Outre le caractère drôle, l'élève essaie quand même de s'exprimer en français mais pas entièrement car « ne pas savoir » semble parfois être un jeu, une chose qui fait rire les camarades. Un effet de l'adolescence ?

Spontanément, le son [ə] est prononcé [e]. Le professeur corrige et immédiatement, les élèves prononcent [ə].

Encore une fois, la phonétique ne semble pas avoir beaucoup été travaillé car les lettres et les sons sont systématiquement prononcés en néerlandais. Dans l'évaluation globale des leçons, nous verrons comment le professeur a essayé de remédier au fait que les élèves n'avaient pas explicitement été « initiés » à la prosodie.

Le professeur demande : quelles lettres ne sont pas prononcées et faut-il barrer ? Un élève répond « e » mais le professeur demande lequel (le 1^{er}, le 2^e, le 3^e). L'élève répond d'abord en néerlandais puis traduit spontanément en français.

Le fait que l'élève « se corrige » et traduise sa réponse en français est sans doute causé par le fait que le professeur lui aussi s'exprime en français. C'est aussi un effet que le programme du premier degré du réseau VVKSO nous avait prédit : un professeur qui s'exprime en français, stimule ses élèves à faire de même.

Ensuite, on complète une synthèse ensemble concernant la prononciation au futur simple. Lors de la 2^e partie de la leçon, les élèves sont assez vite distraits : par une personne qui passe dans le couloir, par leurs camarades. Ils discutent un peu alors que c'est un moment de conceptualisation des savoirs. Pendant les activités, ils se calment. **L'activité des élèves étaient plus grande lors des exercices. Le principe d'activité est donc bien un facteur essentiel pour impliquer les élèves.**

Beaucoup d'élèves continuent à répondre en néerlandais.

Le professeur demande l'agenda/journal de classe d'un élève dissipé et dit « je vais beaucoup écrire ». Les élèves rient. **Cela montre qu'ils ont compris mais l'humour ici retire un peu l'effet désiré donc pour finir la punition n'a pas été prise au sérieux. Sévir gentiment ressemble d'ailleurs à un oxymore.**

Conclusion

Globalement, on peut dire que les élèves sont capables de suivre une leçon donnée en français. La langue n'est pas vraiment le problème mais l'attitude l'est. Ils ne répondent pas spontanément en français et chez certains, les réponses sont données en français sans doute parce que le professeur pose ses questions en français. Les élèves n'ont pas l'habitude d'avoir des cours donnés totalement en français mais pourtant, ils n'éprouvent pas beaucoup de difficultés à comprendre le français. Certains veulent être sûrs d'avoir bien compris donc ils traduisent en néerlandais. La compréhension ne pose pas de problème et on peut supposer que c'est parce que le professeur soutient ce qu'il dit par la communication verbale et non verbale, en utilisant le tableau et en se référant aux documents utilisés. Lorsqu'ils donnent une bonne réponse, les élèves sont contents ; ils sourient et regardent leurs camarades pour montrer leur « fierté ». Le professeur renforce aussi positivement les élèves en disant « bien ! » ou « très bien ! ». Ici, on voit à quel point le sentiment de compétence et le climat sécurisant sont importants.

Au départ, les élèves ne semblent pas vraiment avoir la notion des sons et cela fait beaucoup rire lorsque le professeur donne des exemples car les voyelles nasales, par exemple, n'existent pas en néerlandais. Le choix d'un exercice n'est pas apprécié par certains, le document est jugé ennuyeux. La relation parfois négative en français ne semble donc pas être due à l'emploi de la langue mais bien à l'attitude des élèves.

3.2.1.3.2 Evaluation

Il aurait fallu demander davantage aux élèves de répondre en français et peut-être choisir plus de documents authentiques et porteurs de sens. Il y avait assez peu d'exploitation de documents et la phase de présentation était trop longue. Les élèves ont eu plus un rôle passif qu'actif et il faudrait donc y remédier en donnant peut-être cours de manière moins classique et en installant une certaine dynamique. En termes de construction de sens, la leçon n'était pas vraiment réussie ; l'utilisation de la langue cible par le professeur était bonne mais venait surtout du côté du professeur. On voit ici que la communication n'est pas le seul pilier d'une bonne leçon. La leçon manquait de « richesse » et d'« action », et n'a donc pas permis d'impliquer véritablement les élèves.

3.2.2 Leçon 2 – quel(le)(s)

Cette leçon a été donnée à une classe de 1^{ère} année hétérogène de 23 élèves.

3.2.2.1 Formulaire de préparation

Voir annexe 7.

3.2.2.2 Evaluations, observations et remarques de V. Catalano

- Grande classe : 23 élèves
- Projection carte de la France
- Les fromages français
- Interaction : quels fromages connaissez-vous ? Ils répondent. OK ! Ça marche !
- Tu réagis bien aux réponses qu'ils donnent
- Beaucoup DE fromages
- Une autre carte encore : cartes des vins
- Travail sur le contexte = très OK !
- Grand naturel et grande authenticité !
- Encore une autre carte : tu construis bien l'interaction et tu les impliques (faire du ski en France)
- Encore une carte : attention comme le Limbourg (= province) : attention il y a une différence entre les régions et les provinces
- Tu expliques bien les choses, aussi bien verbalement que par le non-verbal (gestes)
- Enthousiasme = O.K.
- Tu introduis l'idée des départements – communes – villes
- Quiz sur la cuisine française
- Intonation= plus que O.K.
- Très bon contact avec les élèves
- Bonnes visualisations (aussi sur le tableau)
- Reviens sur le camembert (d'où ça vient alors ?) Dis-leur d'où vient le camembert ! Ou fais deviner. Pour cela ils doivent mieux connaître les régions bien sûr.
- Pourquoi faire le quiz de façon collective ? Ou est-ce une présentation ?
- Tu insistes sur la liaison dans "les escargots" : bien
- Où est Chimay ? C'est en France ? C'est Wallonie. Il y en a qui savent très bien et qui connaissent pas mal de choses...
- Vidéo ne fonctionne pas (dommage)
- Ici tu aurais pu faire une leçon tablette assez facilement je pense : cela aurait permis d'organiser des recherches sur internet ou dans des livres etc.
- Attention 'haricots' : "h" aspiré donc pas de liaison
- Tu entres bien aussi dans les autres réponses
- Ils réagissent bien et comprennent tout à fait ton français
- Tu montres beaucoup d'images : OK !
- On passe à un exercice dans le manuel (Quartier français de mer) (ex 2. P. 290)
- (Voir vidéo qui sera envoyée)
- Différentes formes de "quel"
- Ici, tu peux vraiment aller plus vite. Il faudrait le faire. Maintenant, ils ont parfois trop de temps pour s'amuser et perdre leur concentration. Ils sont intelligents.
- Tu intervient pour reprendre la sérénité et le silence. Tu fais ça assez bien, mais essaie d'y mettre toi-même encore plus de sérieux ou pour, au moins, faire durer ton sérieux. Tu as tendance à reprendre toi-même un ton plus gentil et familier. Garde ton sérieux plus longtemps.
- Bonnes visualisations.
- Tu essaies de faire comprendre le cadre grammatical : bien !
- Tu fais beaucoup d'efforts pour faire comprendre les consignes des exercices. Bien !

- Tu demandes à un élève de quitter la classe. Je ne sais pas quelles sont les habitudes dans cette école, mais à mon avis, tu aurais pu éviter de le mettre dehors. J'avoue qu'il y a beaucoup d'élèves mais il faut intervenir directement, être près de l'élève et faire en sorte qu'ils te prennent au sérieux.
- En général je trouve que tu as un très bon contact avec eux, mais ici et là tu dépasses des limites dans la tolérance que tu installes vis-à-vis d'eux.
- Le jeune homme qui est dans le couloir communique avec les deux garçons qui sont assis près de la porte et qui le voient par la fenêtre. Tu ne vois pas et donc tu ne réagis pas.
- Exercice qu'ils doivent faire en autonomie : maintenant il y en a trop qui ne font pas ce qu'ils doivent faire.
- Ne discute pas trop avec eux. Sois ferme et fais en sorte qu'ils ne discutent pas en vue d'obtenir ceci ou cela...
- Vers la fin tu glisses de temps en temps vers le néerlandais. Pourquoi ?

Globalement : tu fais une bonne leçon, tu as un bon contact et tu prévois pas mal de soutien dans la première phase de la leçon (images). L'interaction dans cette phase n'est pas mal. Tu communique bien avec eux. Personnellement j'aurais organisé ce quiz autrement. Maintenant tu restes ancrée dans le frontal. Si tu leur donnes de quoi rechercher ils peuvent faire le quiz en petits groupes (trois). Pour le reste, une fois dans les exercices, tu situes bien les choses, tu expliques bien la consigne, tu intervies pour ce qui est gestion et tu vérifies. Toutefois, dans cette phase, je trouve qu'il faudrait aller plus vite. Sinon tu risques qu'ils s'ennuient et qu'ils fassent des bêtises. Tu les perds ici et là. Pour ce qui est gestion de classe, ne glisse pas trop vite dans la tolérance bien gentille et drôle. Sois plus ferme et décidée. De temps en temps tu fais cela. Mais ils sont beaucoup plus rusés que tu ne penses. Ils risquent de tomber dans l'ironie. Attention à cela. Ils ne connaissent pas encore leurs limites. Garde donc davantage un ton serein, suffisamment sévère. Ne leur permets pas de discuter et de faire des conneries. Ne leur donne pas trop de choix à faire. Ils n'en sont pas encore capables et disent du n'importe quoi.

3.2.2.3 Evaluations, observations et remarques de l'étudiant

3.2.2.3.1 Observation

Certaines séquences de la leçon ont été filmées et sont décrites et commentées ci-après. Il y a eu un problème pour filmer la leçon et seulement deux courts extraits ont été filmés.

Les deux fragments de leçon ont été filmés durant l'exercice 2 pour lequel les élèves devaient indiquer des spécialités françaises sur une carte des régions de France.

Le professeur se déplace dans la classe avec la carte en main et les élèves désignés doivent montrer la région qui correspond à une spécialité donnée. Certains élèves discutent lorsque le professeur se retourne et s'arrêtent lorsque celui-ci se tourne à nouveau. Un élève s'amuse avec un stylo bille.

La concentration ne semble pas être optimale (ennui ?)

Le premier élève que l'on voit essaie de répondre en français. Les autres élèves suivent globalement sur la carte dans leur manuel. L'élève dit « Au Nord, près de Reims ». Le professeur complète en disant dans quelle région cela se situe. Il prononce Reims en néerlandais mais le professeur corrige et l'élève répond « oui ». Il note ensuite sa réponse. Une autre élève est interrogée et ne répond pas immédiatement. Elle hésite.

Deux élèves sont occupés à discuter et le professeur les observe d'abord en silence puis les interpelle. Certains élèves sont distraits par la caméra qui filme et sourient en direction de celle-ci.

Les élèves essaient de répondre en français spontanément ; peut-être parce que le professeur s'exprime lui aussi en français. Aucun élève ne s'exprime en néerlandais lors de l'exercice. Que le professeur s'exprime en français semble être une condition sine qua non pour les élèves s'expriment eux aussi en français. Les élèves restent assez vite distraits par les choses qui se passent autour d'eux : une personne qui filme, une autre qui entre dans la pièce...

Par la suite, le professeur projette les réponses au fur et à mesure au tableau. Les élèves cherchent les réponses dans le quiz. Un élève (francophone) lève la main pour répondre. Le professeur interroge un autre élève pour que tout le monde réfléchisse et se sente visé par les questions. L'élève francophone s'affale ensuite sur sa table. Sans doute un mélange d'ennui et de frustration pour ne pas avoir été interrogé.

Les élèves ne répondent pas spontanément sauf un élève francophone. Il semblerait qu'ils n'osent pas répondre peut-être par peur de faire des erreurs. Pourtant, deux élèves font des erreurs de prononciation et les autres ne se moquent pas. C'est une des dernières leçons de l'année et le professeur a montré plusieurs fois qu'il ne tolérait pas les moqueries. On ne se moque pas mais on n'ose apparemment pas s'exprimer en français. Le professeur interroge pour cette raison chaque élève à chaque leçon pour qu'ils prennent l'habitude de le faire. Ici aussi, ce n'est pas toujours l'élève qui lève la main (francophone) qui est interrogé mais chaque élève est susceptible de l'être. Peut-être n'ose-t-il pas parce que le professeur les corrige mais c'est là une question difficile : faut-il corriger ou laisser s'ancrer des erreurs ? existe-t-il un « juste milieu » ?

On voit que le rythme lent de la leçon en démotive certains qui s'allongent alors sur leur table ou commencent à discuter.

Le rythme de la leçon est assez lent et la classe est calme (concentrée ou ennuyée ?). Un élève silencieux peut tout aussi être actif en réfléchissant mais la réactivité des élèves est assez « pauvre ».

Le professeur demande de répéter un mot car un élève l'a mal prononcé. Il doit répéter plusieurs fois en faisant des gestes exagérés avant que les élèves le fassent. Ensuite, ils le répètent plusieurs fois et trouvent ça drôle. Certains répètent avec une mauvaise prononciation.

Emettre des sons qu'ils ne connaissent pas toujours ou qu'ils n'associent peut-être pas à certaines lettres, semble avoir un caractère drôle pour les élèves. Cela rappelle les leçons d'anglais où les élèves trouvent difficile mais drôle de prononcer le « th » en début ou en fin de mot. Avec le temps, la répétition et l'émission des sons perdrait sûrement son caractère drôle en devenant une habitude et ils ne seraient pas comparés au néerlandais. Le mot « miel » est répété mais à un moment donné, les élèves commencent à prononcer avec des sons néerlandais. Ils réalisent donc bien qu'il y a une dissonance entre la prononciation et l'écrit en français et une différence entre le français et le néerlandais.

Même si le rythme de la leçon laissait à désirer et que les élèves ne comprenaient pas tout toujours tout de suite, plusieurs ont indiqué en fin de leçon qu'ils n'avaient pas vu le temps passer et qu'ils trouvaient la leçon « amusante ».

3.2.2.3.2 Evaluation

Rythme de la leçon trop lent. La plupart des élèves semblent passifs ou alors réfléchir en silence lors de l'exercice.

A partir des deux fragments vidéo décrits ici, il est difficile de confirmer le caractère amusant de la leçon décrit par certains. L'ambiance semble plutôt être un peu nébuleuse mais le transfert et la contextualisation anime une grande partie de la leçon. Lors de cet exercice, les transferts sont peu présents et cela enlève peut-être son « sens » à l'exercice. On voit qu'il s'agit de fixation et d'une compréhension à la lecture mais pour les élèves le but de cet exercice ne semble pas clair et l'investissement est donc minime.

3.2.3 Evaluation globale des leçons

Certaines remarques sont basées sur l'observation des maitres de stage à différentes reprises et les conversations eues avec eux ; d'autres sur les leçons données par moi-même.

3.2.3.1 *Les élèves ont-ils l'habitude d'avoir un professeur qui s'exprime en français ? Comment les élèves réagissent-ils à l'usage du français ?*

Selon l'école, la classe, les résultats sont différents. Il aurait été intéressant de comparer ces résultats à l'origine sociale et culturelle des élèves et à leurs relations avec le monde culturel qui les entoure (littérature, musique, histoire, ...).

Public école 1 – classe 1^{ère} année

Les élèves ont un professeur qui s'exprime davantage en néerlandais et qui traduit du français au néerlandais pour faire comprendre.

La majorité des élèves s'oppose à l'usage du français. Ils « protestent » réellement en demandant au professeur de parler en néerlandais d'une manière parfois déplacée voire agressive. Ils disent ne rien comprendre.

Le niveau des élèves est globalement faible à l'exception de 2-3 élèves qui essaient de se débrouiller.

Les leçons données ont permis de voir que certains objectifs finaux de primaire n'étaient pas acquis. Par exemple : la maîtrise des auxiliaires « être » et « avoir », le verbe « aller », la compréhension d'instructions simples (prenez votre manuel, rangez vos téléphones, faites l'exercice...), la présentation (nom, âge, famille, hobbies...).

Public école 1 – classe 2^e année

Les élèves ont le même professeur que ceux en 1^{ère} année.

Les élèves n'apprécient pas que le cours soit donné en français et qu'ils doivent répondre en français mais ici la réceptivité est meilleure. Certains élèves traduisent ce que dit le professeur pour montrer qu'ils comprennent.

La compréhension orale est un exercice très difficile. Les stratégies d'écoute sont peu présentes.

Public école 2 – classe 1^{ère} année

Les élèves ont un professeur qui utilise le français pour dire des formulations simples, des consignes mais qui traduit quand c'est nécessaire. La grammaire est expliquée en néerlandais. L'usage du français par le professeur serait surtout instauré au dernier trimestre. C'est à ce moment que le stage a commencé dans cette classe donc il y a tout de même bel et bien eu un « choc » pour les élèves.

Les élèves comprennent le « français de classe ». Ils l'ont étudié avec leur professeur en début d'année.

Les élèves demandent plusieurs fois au professeur de s'exprimer en néerlandais. Après plusieurs leçons, les élèves ont pris l'habitude d'entendre le français et ne demandent plus au

professeur de parler en néerlandais. Le niveau est assez bon dans la classe. Les élèves ne montrent globalement pas de difficultés de compréhension. Ils rencontrent toutefois des difficultés lors des activités de compréhension orale. Les élèves ont du mal à comprendre les enregistrements. Ils trouvent que les enregistrements sont trop rapides ou de mauvaise qualité (bruits de fond). Ils demandent souvent au professeur de lire l'enregistrement lui-même. Pour conserver l'authenticité d'un enregistrement, il convient de le faire écouter tel quel, surtout lorsqu'il s'agit d'un dialogue.

Public école 2 – classe 2^e année

Même professeur qu'en 1^{ère} année.

Dans cette classe, les élèves ne demandent pas de traduire. Ils trouvent ça amusant de répéter les expressions récurrentes utilisées par le professeur. Exemples :

- Ça suffit. On se tait.
- Prenez le manuel !
- Regardez !
- Ecoutez !

Ils se sont facilement adaptés. Le niveau est assez élevé et ils ne montrent pas vraiment de difficultés de compréhension.

3.2.3.2 S'expriment-ils eux-mêmes en français ?

Au début, ce n'était pas systématique et dans l'école A très difficile à instaurer. Le professeur demandait plusieurs fois de répéter « en français » et devait préciser que les erreurs sont permises et réprimandait les moqueries. Les réponses aux exercices étaient presque systématiquement demandées en français. Le professeur disait « en français » à 2 ou 3 élèves et les suivants comprenaient alors assez vite qu'ils devaient aussi répondre en français. Par la suite, plus besoin de le demander à chaque élève ou pendant toute une leçon.

Les expressions du « français de classe » doivent toujours être dites en français. Les élèves ne le font pas toujours mais le professeur demande de répéter en français. Au fur et à mesure, ils prennent l'habitude de le faire.

Souvent, le professeur fait répéter des mots ou expressions par toute la classe en même temps puis individuellement lorsque le focus est sur la prosodie. Ensemble, les élèves osent plus facilement répéter. Avec le temps, les élèves prennent l'habitude de répéter individuellement et cela ne pose pas de problème. Lorsqu'ils répètent individuellement, cela permet de vérifier qu'ils prononcent correctement les mots/expressions (sur le court terme).

On ne peut pas attendre des élèves du premier degré qu'ils s'expriment déjà couramment en français. Ce n'est pas l'objectif visé des programmes ou des niveaux A1-A2 du CECR. Ils apprennent cependant à construire des phrases mais grâce aux structures données par le professeur. Ensuite, le professeur offre d'autres contextes d'application.

3.2.3.3 Quels éléments permettent aux élèves de comprendre ce qui est dit en français ?

La communication verbale ;

- La répétition
- La paraphrase
- La définition/description
- Les mots transparents
- Les antonymes/synonymes

La communication non-verbale ;

- Les mimiques
- Les gestes
- Les images/dessins/sons/signes

Le contexte permet de comprendre de quoi il s'agit ;

Les contenus sont présentés par une structure claire pour les élèves.

- Schémas au tableau
- Des tableaux
- Des fiches de synthèses que l'on remplit ensemble

3.2.3.4 *Quels éléments permettent de vérifier qu'ils ont compris ?*

Faire des exercices/activités ;

- Repérer les sons (non) prononcés.
- Conjuguer des verbes au futur simple.

Récapituler/synthétiser les contenus ;

- Compléter des phrases.
- Compléter un tableau.
- Montrer les réponses au tableau.

En suivant une structure claire : activités réceptives → productives ;

- En partant d'images qu'ils connaissent et demandant ensuite de comparer.

Par l'induction ;

- Les élèves découvrent eux-mêmes comment sont construits les mots, les phrases, les temps à l'aide de questions dirigées du professeur : la formation du futur simple, le son [r] récurrent, la présence d'un [ə] muet.
- En activant les contextes des différents documents utilisés.
 - o Lire les lignes de la main : on applique

3.2.3.5 *Quels éléments de la pratique laissent encore à désirer en général ?*

- **La gestion de classe** : la frontière entre la tolérance et la fermeté du professeur n'est pas toujours nette. Le professeur doit être plus ferme lorsque c'est nécessaire.
- **Le rythme/la dynamique de la leçon** : le cours doit aller plus vite. Le professeur ne doit pas sous-estimer les élèves et leur compréhension mais avancer.
- **Les formes de travail** : les leçons sont souvent frontales et classiques. Ici et là, on pourrait varier les formes de travail, faire travailler les élèves en petits groupes et/ou avec une tablette pour laisser les élèves faire des recherches, par exemple.
- **Les documents** : certaines leçons ne sont pas assez riches en documents. Souvent, il y a un contexte mais pas assez de documents pour appuyer le contexte.

Remarque :

L'usage de la langue cible au cours de la leçon a très peu d'impact sur les points obtenus par les élèves et n'est-ce pourtant pas une part d'investissement attendue des élèves ? On attend d'eux qu'ils s'expriment en français mais leurs efforts à utiliser/comprendre la langue sont très peu évalués ou du moins pas de manière formative. Il est donc difficile d'évaluer le progrès d'un élève, son investissement, ses efforts pour parler/comprendre le français et à entrer en interaction.

3.2.4 Evaluation par les élèves

Les élèves d'une classe où 30h de stage ont été données, ont également évalué les leçons. Leurs réponses ont été rapportées sous forme de Padlet afin d'avoir une vision d'ensemble.

Les élèves ont chacun (ou presque) indiqué un aspect positif et un aspect négatif sur la manière d'enseigner et un aspect positif et un aspect négatif sur le climat de classe. Le professeur a également demandé d'évaluer la classe car c'est une classe où il a été assez difficile par moments de donner cours à cause de l'attitude négative de certains. Le professeur voulait donc voir si les élèves réalisaient qu'il y avait un souci d'attitude au sein de leur classe.

Beaucoup d'élèves trouvent les leçons amusantes. Certains trouvent cela positif que le professeur s'exprime en français. Les élèves semblent donc trouver avant tout important qu'une leçon soit amusante et le professeur drôle. 1/5 de la classe indique ne pas toujours comprendre les explications données en classe. Serait-ce parce que le cours est donné en français ou parce que les explications ne sont pas structurées ? Ce qui reste frappant est que les élèves n'en ont jamais fait part en classe. D'autres commentaires comme le fait que le professeur s'énerve parfois et qu'il se montre trop vite irrité par le comportement des élèves ou encore le fait qu'un élève n'apprécie pas que la direction ait été mise au courant des problèmes de discipline, ne semblent pas objectifs et, de ce fait, pas pertinents. Quelques élèves indiquent que le professeur doit être plus sévère. Les avis sur la fermeté du professeur sont donc partagés mais le professeur réalise que le cadre disciplinaire établi en classe doit être retravaillé et plus clair.

Peu d'élèves ont communiqué un aspect positif sur leur classe. Cela fait réfléchir sur les relations qu'il y a dans cette classe. Elles ne semblent pas être positives et on l'observe également durant les leçons lorsque certaines personnes ne veulent pas travailler ensemble ou que certains se mettent à rire lorsqu'un élève est interrogé. Plus de la moitié des élèves trouvent la classe trop bruyante. On dit également qu'il y a des élèves en particulier qui perturbent le cours. Il a été plusieurs fois démontré que le climat de classe était un facteur important pour parler et faire parler le français. Le contexte de la classe doit donc d'abord être « traité » en partenariat avec le coordinateur ou les professeurs principaux de la classe avant que ces élèves puissent apprendre dans un climat positif, serein et ouvert.

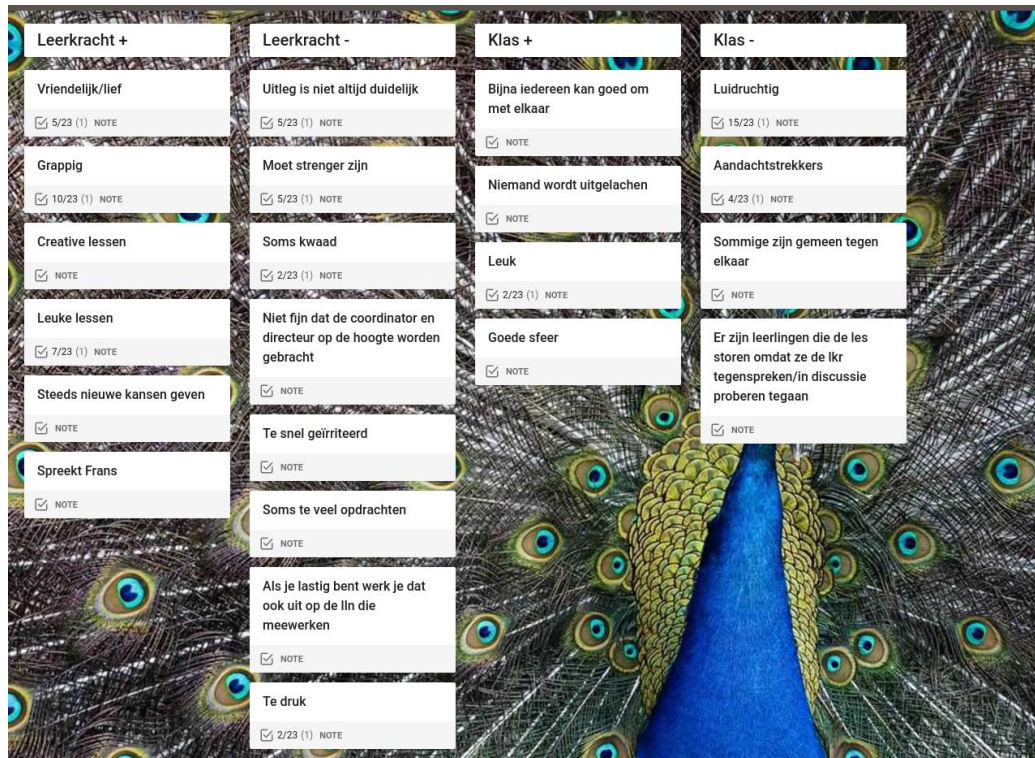


Image 6 Evaluation par les élèves - école B - classe 2

3.2.5 Stimuler l'expression même à la maison

Dans l'évaluation des leçons, nous remarquons que la prosodie est un peu l'amie inconnue des élèves. Ils ont besoin de se familiariser avec, de la côtoyer régulièrement pour (oser) parler correctement le français. L'importance de la phonétique et de la prosodie a été plusieurs fois relevée dans les programmes et les œuvres citées précédemment. Pour mettre les élèves en contact avec leur « amie inconnue », le professeur l'a intégrée dans chaque leçon. Chaque élève devait se servir d'un stylo bille vert pour barrer les lettres muettes et indiquer les liaisons des textes exploités en classe. Ensuite, le professeur a voulu défier un peu les élèves et mêler un peu de culture/littérature française à la phonétique en donnant un devoir maison aux élèves. La leçon portait à l'origine sur les pronoms relatifs 'que' et 'qui' donc à priori, rien à voir avec la phonétique ou la poésie pourrait-on penser. Pourtant, phonétique, littérature et pronoms relatifs ont été l'objet d'une tâche assez considérable pour les élèves de 2^e année de l'école B. La plupart des élèves n'était pas enthousiaste à l'idée d'emporter un devoir à la maison mais les résultats furent très bons. La récitation du poème était, à quelques exceptions près, très bonne voire excellente. Cela prouve que rendre les élèves conscients de certains aspects de la prosodie, aide véritablement à améliorer la prononciation et l'écoute répétée et ciblée sur la prononciation donne des rythmes et intonations bien meilleure qu'après plusieurs écoutes ciblées sur le sens du texte. Même si les élèves ne voulaient pas réaliser la tâche au départ, on entend qu'ils se sont vraiment appliqués au niveau de la récitation. Le sens du texte a été travaillé en demandant de reformuler des phrases à l'aide des pronoms relatifs 'qui' et 'que' mais le sens n'était pas vraiment l'objet principal de ce travail.

Le travail a été réalisé et rendu de façon digitale. Le professeur a envoyé un document à entrées restreintes. Les élèves ne pouvaient donc compléter que certaines parties du document.

Voici, ci-après, les consignes qu'ils ont reçues sous formes de cinq activités (l'entête a été supprimé car il présentait le logo de l'école) :

Le cancre, un poème de Jacques Prévert



Tâche 1 Définition	/1
Tâche 2 Informations	/4
Tâche 3 Prosodie	/5
Tâche 4 Récitation	/10
Tâche 5 Qui et que	/10



Vous allez faire les tâches suivantes pour le dimanche 10 juin. Vous posterez dans **l'uploadzone** votre travail avant 23h00. Le **document** dans le dossier « Le cancre – dossier » et l'**enregistrement** (opname) dans le dossier « Le cancre – enregistrement »

Deadline: 10/06 23h00 indienen op Smartschool. Nadien verlies je 3 punten per dag dat je te laat bent.

Tâche 1 (1 point)

Ecoute le poème et regarde le clip : <https://www.youtube.com/watch?v=dfxhJSWhSM>

Donne une définition en néerlandais du mot « **cancre** » :

Vul hier in.

Tâche 2 (4 points)

Complète le texte suivant sur « Le cancre » et Jacques Prévert en cherchant des informations sur Internet et en utilisant le cadre « cultuurkader » p. 305 dans QF2.

« Le cancre » est un poème de 1. Jacques Prévert est 2. (beroep). Il est né le 3 et il est mort le 4.. Ces textes parlaient de la vie à (stad) . après la seconde guerre mondiale. Ils écrivaient surtout sur les (welke type personen?) 5. Les poèmes de J. Prévert sont massivement appris (waar?) 6 à l'école. Le titre de son recueil de poèmes le plus connu s'appelle 7. Les thèmes dont ils parlent sont : (geef er minstens 3) 8.

1. Vul hier in.
2. Vul hier in.
3. Vul hier in.
4. Vul hier in.

5. Vul hier in.
6. Vul hier in.
7. Vul hier in.
8. Vul hier in.

Tâche 3 (5 points)

Ecoute de nouveau le poème : <https://www.youtube.com/watch?v=dffxhJSWhSM>

Indique les **liaisons/enchaînements** et les **lettres muettes** (dofte letters) comme dans le modèle.

Modèle :

Il dit non avec la tête

mais il dit oui avec le cœur

il dit oui à ce qu'il aime

Le cancre, tiré du recueil Paroles

Il dit non avec la tête
 mais il dit oui avec le cœur
 il dit oui à ce qu'il aime
 il dit non au professeur
 il est debout
 on le questionne
 et tous les problèmes sont posés
 soudain le fou rire le prend
 et il efface tout
 les chiffres et les mots
 les dates et les noms
 les phrases et les pièges
 et malgré les menaces du maître
 sous les huées des enfants prodiges
 avec les craies de toutes les couleurs
 sur le tableau noir du malheur
 il dessine le visage du bonheur.

Tâche 4 (10 points)

Ecoute au moins 5 fois le poème puis récite le poème et enregistre-toi. Ensuite, poste ton enregistrement dans « uploadzone » sur Smartschool.

Rythme (niet te traag/snel) Prononciation (uitspraak van de verschillende klanken)
 Intonation (intonatie – omhoog/omlaag) Expressivité (lees je met gevoel?)
 Accent (nadruk in een woord/zin)

Tâche 5 (10 points)

Ecris 5 phrases sur le poème en utilisant 3 fois qui et 2 fois que.

Exemple : Le cancre efface tout. C'est le cancre qui efface tout.

1. Vul hier in.
2. Vul hier in.
3. Vul hier in.
4. Vul hier in.
5. Vul hier in.

Bilan

Aussi bien les documents officiels que référentiels insistent sur l'importance de l'usage de la langue cible : les programmes et le CECR y consacrent des paragraphes importants. D'autre part, les professeurs et les élèves affirment également que l'usage de la langue cible est fondamental. La notion d'importance de son usage est donc bien présente dans les esprits et pourtant l'impact que son usage peut avoir n'est pas toujours celui désiré. Les élèves, qui ne l'oublions pas, traversent cette difficile période de l'adolescence et s'opposent parfois à l'usage du français ou s'entêtent à ne pas l'utiliser. Lorsqu'il ne s'agit pas de s'opposer à une autorité, il serait question d'« incompréhension » selon les élèves et les professeurs ou encore de « pas assez de temps » pour les professeurs. En effet, l'observation des leçons a montré que soutenir l'usage du français peut être pénible et prendre beaucoup de temps. Cette perte de temps peut être une perception. Il faut en effet prendre le temps pour soutenir. Il est également possible que le professeur sous-estime les élèves. L'étudiant se rend lui-même compte en regardant les vidéos de ses leçons qu'il aurait pu aller plus vite mais qu'il a souvent peur de brusquer l'élève, de le « perdre » en cours en route. C'est aussi cette pensée qui hante un peu tous les professeurs de FLE qui ont répondu à l'enquête : si je parle en français, ils ne comprendront pas et je perds mes élèves. La réalité montre que c'est plus l'attitude des élèves qui compte ici ; s'ils n'ont pas envie de comprendre, clairement ils ne comprendront pas. Cette attitude est parfois soutenue et maintenue par le professeur et là, il est difficile, en quelques leçons d'aller contre ces effets et de montrer aux élèves qu'ils sont capables de comprendre et de s'exprimer eux-mêmes en français. Lors d'un stage plus long et sans la présence du professeur habituel, il a été possible d'installer plus ou moins l'usage du français. Il y a et il y aura toujours des « militants anti-français » mais dans son ensemble les élèves ont fait des efforts considérables et ont éprouvé du plaisir à communiquer en français. Ils essaient de prononcer les sons qu'ils n'ont pas l'habitude de prononcer et essaient de répondre en un français correct. Et le plus beau, si on peut se permettre de le qualifier ainsi, c'est qu'une bonne réponse et la compréhension d'une consigne/information donnée par le professeur est suivie d'un sourire et renforce le sentiment de compétence. Notons aussi que le fait que le professeur s'exprime en français est un facteur qui en soi pousse les élèves à utiliser le français mais qu'il faut dans certaines classes prévoir un certain temps d'accommodation pour les élèves. Stimuler les élèves à parler le français reste difficile mais nous pouvons vraiment confirmer que l'usage et la compréhension du français est possible et que les élèves s'adaptent assez vite.

A partir de l'observation et de l'analyse de quelques leçons, il est à présent possible d'affirmer qu'il y a une corrélation entre la construction de sens et l'usage de la langue cible. Les éléments mis en place pour permettre aux élèves de comprendre la langue et vérifier qu'ils ont compris sont exactement ceux que l'on essaie de déployer pour donner une leçon pleine de sens.

Communication, structure, contexte, principe d'activité, exploitation des documents, conceptualisation : ces éléments, qui sont nécessaires à comprendre la langue cible et vérifier la compréhension, sont les clés de la construction de sens.

Le lien entre les deux est donc clair mais l'application reste plus difficile. Le choix des documents et l'exploitation de ceux-ci semblent être les éléments les plus complexes. Il faut trouver plusieurs documents concernant un même thème et recouvrant les différentes compétences (écouter, parler, lire...) ET contenant tous les éléments structurels que nous voulons exploiter. Les manuels servent de guide mais les contextes ne sont pas toujours très réalistes et manquent parfois d'authenticité : remarque donnée par un professeur qui est sur le terrain depuis presque une quinzaine d'années. La richesse et la qualité (authenticité) des documents semblent également laisser à désirer lors des stages. Concrètement, il faut parfois

combiner les documents de différentes sources avant d'obtenir un corpus de qualité et d'actualité.

On pourrait aussi se demander s'il n'y a pas un lien entre l'aptitude à donner des cours qui ont du sens et la formation suivie par le professeur. Plusieurs professeurs ayant répondu à l'enquête disent avoir eu une formation pas assez « complète », qui manquait de certains cours, de certains contenus et pas assez axée sur la pédagogie. Les professeurs demandent plus de préparation pédagogique que l'apprentissage de la langue et de sa culture. Dans cette optique, c'est plus « l'instinct de survie » de ces professeurs qui semble remonter à la surface. Leurs publics sont de plus en plus hétérogènes, comprennent des élèves ayant des besoins spécifiques (surtout depuis le décret M), des jeunes dont le comportement est de plus en plus difficile à canaliser... Mais un professeur de langue ne doit-il pas d'abord être un expert concernant sa matière ? Comment peut-il choisir des documents riches, exploitables et pertinents sans cette expertise et une connaissance du monde, de la culture à son sens large ? Comment peut-il s'exprimer en français et connaître les nuances de la langue et sa culture si l'accent est mis sur la pratique pédagogique ? Mais d'un autre côté, comment aider tous ces professeurs à « survivre » sur un terrain qui semble devenir de plus en plus glissant ?

Bibliographie

Les documents officiels, référentiels et les œuvres didactiques

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraren secundair. Hoe worden leraren daartoe gevormd?* (informatiebrochure)
- Bourguignon, C. (s.d.). L'apprentissage des langues par l'action. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, 49-77.
- Conseil de l'Europe. (1991). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté le 15 août 2018, sur Conseil de l'Europe portail: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). Dans J.-P. Cuq, & I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (pp. 83-85). Clamecy: Pug.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). Dans J.-P. Cuq, & I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (pp. 85-86). Clamecy: Pug.
- F. Desmons, F. F.-C.-C. (2013). *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*. Editions Belin.
- GO! (2010). *Leerplan secundair onderwijs AV Frans basisvorming A-Stroom eerste graad*. Consulté le 15 août 2018, sur GO! pro: <http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-002.pdf>
- Goffin, E. e. (2008). *Peiling Frans in de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom)*. Consulté le 15 juill 2018, sur <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-frans-in-de-eerste-graad-sekundair-onderwijs-a-stroom>
- Haijma, A. (2013). Duiken in een taalbad; onderzoek naar het gebruik van de doeltaal als voertaal. *Levende talen tijdschrift*, 27-40. Consulté le 5 juillet 2018 sur : <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/viewFile/543/535>
- Hall, E. T. (1968, Avril-Juin). Proxemics. *Current Anthopology vol. 9, no 2-3*, pp. 83-85. Consulté le août 15, 2018
- Jean-Pierre Cuq, I. G. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clamecy: Pug.
- OVSG (2010). *Leerplan secundair onderwijs: AV Frans algemeen secundair onderwijs eerste graad*.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kwakernaak, E. (2007). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine*, pp. 12-16.
- Pierre Martinez, (1999). « Quel avenir pour la didactique des langue secondes/étrangères », conférence prononcée à l'université de Toronto le 04/11/1997, dans *Dossier présenté en vue l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, t.2, section 12, p. 3
- Porcher, L. (2016). *L'enseignement des langues étrangères*. Domont: Hachette éducation.
- Programmes scolaires*. (s.d.). Consulté le december 12, 2017, sur belgium.be: https://www.belgium.be/fr/formation/metier_d_enseignant/programmes_scolaires

Camille Dounia Dahrib

L'impact de l'emploi de la langue cible en cours de FLE en Flandre

Terminologie. (s.d.). Consulté le juin 29, 2018, sur Nuffic Academy:

<https://www.internationalisering.nl/topic/terminologie-2/>

Valeria Catalano (2015-2017), *Betekenis in de klaspraktijk*, onderwijsinnovatie pilot, PXL Education
Beleidsevaluatie lerarenopleidingen (2013). *Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie
Lerarenopleidingen*

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014). *Onderwijsspiegel 2014*. Brussel.

VVKSO. (2010). *Leerplan secundair onderwijs 1ste graad A-stroom*. Brussel: VVKSO.

Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. (2008). *Conferentie na de peiling Frans lezen, luisteren
en schrijven, secundair onderwijs, eerste graad A-stroom*. Consulté le 10 juillet 2018, sur
<https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/conferentie-na-de-peiling-frans-lezen-luisteren-en-schrijven-verslag-en-aanbevelingen>

(2013). Dans M. Crahay, *Psychologie de l'éducation* (pp. 263; 328-329). Paris: Presses Universitaires.

Les leçons

D. Abry, M-L. Chalaron, *La grammaire des premiers temps*, Pug FLE

S. Bonte, M. Callewaert et al. (s.d.). *Quartier français 1 Livre de l'élève*, Kalmthout : Pelckmans

S. Bonte, M. Callewaert et al. (s.d.). *Quartier français 2 Livre de l'élève*, Kalmthout : Pelckmans

Vlaamse overheid. (2017). *Eindtermen "moderne vreemde talen: Frans of Engels" van de eerste graad
A-stroom*. Consulté le 12 avril 2018 sur :

<http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/moderne-vreemde-talen-frans-engels/eindtermen.htm>

Carte des régions de France, Carte de France. Consulté le 12 mai 2018 sur :

<http://www.cartesfrance.fr/carte-france-region/carte-france-regions.html>

Carte des départements de France, Carte de France. Consulté le 12 mai 2018 sur :

<http://www.cartesfrance.fr/carte-france-departement/carte-france-departements.html>

Carte des régions des vins de France. Consulté le 12 mai 2018 sur :

<https://www.actualitix.com%2Fcartes-regions-des-vins-de-france.html&psig=AOvVaw139c2pKezKOTdjEtYh1F9h&ust=1534450538663913>

Carte de France des fromages. Consulté le 12 mai 2018 sur :

<http://lacuisinedephilippe.e-monsite.com/medias/images/carte-de-france-des-fromages-brie-de-melun-camenbert-de-normandie-bleu-d-auvergne-roblochon-mont-d-or-compte-munster-roquefort-chabichou-fourme-d-ambert-morbier-maraille-.jpg>

Le devoir sur Le Cancre

(8 juillet 2018). *Jacques Prévert*. Wikipédia. Consulté le 12 mai 2018 sur :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_Pr%C3%A9vert

Phdboris (27 mai 2010), *Le cancre*. YouTube. Consulté le 12 mai 2018 sur :

<https://www.youtube.com/watch?v=dffxhJSWhSM>

Sources consultées

J. Oosterhof, J. Jansma, M. Tammenga-Helmantel, (2014/3). Et si on parlait français ? Onderzoek naar doeltaal=voertaalgebruik van docenten Frans in de onderbouw. *Levende Talen Tijdschrift*, pp. 15-27. Consulté le 15 août 2018 sur : <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/885>

R. Haamberg, K. Hofman, E. Maaswinkel & A. Rödiger, (2008/2). Doeltaal = voertaal, voor en tegens. *Levende Talen Magazine*, pp. 11-15. Consulté le 15 août 2018 sur : <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/342/335>

A. Rousse-Malpat & W. Gombert, (2017/2). Gebruik van de doeltaal in de les moeilijk ? Ook bij Frans is doeltaalgebruik vanaf de allereerste les mogelijk. *Levende Talen Magazine*, pp. 5-9. Consulté le 15 août 2018 sur : <http://www.projectfrans.nl/files/LTM%202017-2%20Doeltaalgebruik.pdf>

Vlaamse overheid, (mei 2008). *De overgang van basis- naar secundair onderwijs: een verkenning*. Vlaamse Onderwijsraad – VLOR. Consulté le 15 août 2018 sur : <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/de-overgang-van-basis-naar-secundair-onderwijs-een-verkenning>

(2017, 13 septembre). Helft van studenten lerarenopleiding kent onvoldoende Frans. *De Standaard*. Consulté le 15 juillet 2018 sur : http://www.standaard.be/cnt/dmf20170913_03069764

I. Dekeyzer, (2017, 25 avril). 1 op de 3 leerkrachten in basisschool voelt zich onzeker om Frans te spreken. *VRT Nieuws*. Consulté le 2 mars sur : <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2961525#>

R. Arnoudt, (2016, 21 décembre). Basiskennis van kandidaat-leraren kan beter. *VRT Nieuws*. Consulté le 2 mars sur : <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2850206>

F. Lefevere, (2014, 28 octobre). Crevits wil zwaardere taalexamens. *VRT Nieuws*. Consulté le 2 mars sur : <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2131645>

E. Kwakernaak, (2007/2). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine* pp. 13. Consulté le 10 juillet 2018 sur : <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/301/294>

R. Haamberg, K. Hofman et al. (2008/1), Doeltaal=voertaal een handreiking voor mvt-docenten. *Levende Talen Magazine* pp. 5. Consulté le 10 juillet 2018 sur : <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/336/329>

C. Tagliane, (1994). *La classe de langue*. Paris : Clé International

Liste des images et diagrammes

Image 1 Leerplandoelstelling 37 - leerplan GO!.....	12
Image 2 Le cadre extérieur (CECR)	19
Image 3 Le contexte mental des apprenants (CECR).....	19
Image 4 Le contexte mental de l'interlocuteur (CECR)	19
Image 5 De taalklas (leerplan GO! eerste graad A-stroom)	21
Image 6 Evaluation par les élèves - école B - classe 2.....	69
Image 7 Canevas d'évaluation de V. Catalano - structure	129
Image 8 Canevas d'évaluation de V. Catalano - Contenus.....	129
Image 9 Canevas d'évaluation de V. Catalano - Documents	130
Diagramme 1 L'usage de la langue cible	36
Diagramme 2 Résultats de la compréhension orale	36
Diagramme 3 Le professeur parle français	46
Diagramme 4 Le professeur explique la grammaire en français	46
Diagramme 5 Les consignes sont données en français.....	47
Diagramme 6 La présentation du nouveau vocabulaire.....	47
Diagramme 7 Le professeur demande de répondre/parler en français	48
Diagramme 8 Le professeur parle en français lorsqu'il ne s'agit pas de la matière	48
Diagramme 9 L'importance d'une bonne prononciation selon le professeur	48
Diagramme 10 Rapport entre compréhension écrite et expression orale.....	49
Diagramme 11 Rapport entre compréhension écrite et compréhension orale.....	49
Diagramme 12 Le passage du primaire au secondaire.....	50
Diagramme 13 Le niveau en français	50
Diagramme 14 Savoir mieux écrire ou parler français	51
Diagramme 15 Contact avec le français en dehors de la classe.....	51
Diagramme 16 Niveau d'appréciation du cours de français	52
Diagramme 17 L'utilité de parler français en classe.....	52
Diagramme 18 Oser prendre la parole	53
Tableau 1 Ne pas oser prendre la parole : raisons	53
Tableau 2 Ce qui n'est pas apprécié au cours de français.....	55
Tableau 3 Résultats de l'enquête (professeurs) – partie 1	105
Tableau 4 Résultats enquête (professeurs) - partie 2	107

Annexes

▪ Annexe 1 : Le programme du premier degré A-stroom GO! (extraits)

1 Algemene doelstellingen

Over alle graden heen beoogt het vreemdetalenonderwijs een aantal belangrijke funderende doelstellingen:

- leerlingen gebruiken taal als een interactief communicatiemiddel, zowel binnen als buiten de klas;
- leerlingen kunnen hun taalgebruik afstemmen op het doel van de taalkaak;
- leerlingen beheersen de nodige ondersteunende kennis (woorden, grammaticale constructies, socioculturele aspecten) voor het uitvoeren van de taalkaak;
- leerlingen beheersen de nodige strategieën om hun taalkaak tot een goed einde te brengen;
- leerlingen beleven plezier aan taal leren en aan intercultureel contact met anderstaligen.

Op het einde van de eerste graad betekent dit dat leerlingen globaal gezien het niveau A23 3 Zie p. 8 van dit leerplan behalen. Als basisgebruiker begrijpen zij teksten die te maken hebben met voor hen alledaagse situaties, en zijn zij in staat om te communiceren in eenvoudige alledaagse contexten die betrekking hebben op hun eigen persoon, familie, school, winkelen, vrije tijd ...

2 “Maximaal gebruik van het Frans als voertaal”

EEN POSITIEVE ATTITUDE EN EEN ZO INTENS MOGELIJK CONTACT MET DE DOELTAAL ZIJN ESSENTIEEL

- Veelvuldig contact met een taal leidt tot **ontwikkeling van een impliciete systematiek**: wie een taal veel hoort, pikt klanken, woorden en structuren op, legt linken, merkt verschillen, gelijkenissen en herkenningpunten op, en gaat deze gebruiken om de eigen spreekvaardigheid bij te stellen.
- De **drempelvrees** wordt verlaagd, de spreekdurf en luisterbereidheid worden gestimuleerd.
- De taal wordt niet als een “vak” beschouwd, maar als een **communicatiemiddel**. Maximale interactie (hoe eenvoudig ook) geeft succesbeleving, wat op zijn beurt **motivering** en positieve attitude bevordert.

In het begin remt het gebruik van de doeltaal misschien wel het tempo, omdat de leraar veel moet parafraseren en herhalen en omdat de leerling tijd moet krijgen om iets te formuleren. Het uiteindelijke **rendement** voor luister- en spreekvaardigheid is echter hoger. Men mag de leerlingen niet onderschatten: wanneer ze de nodige luisterbereidheid aan de dag leggen, kunnen zij meer aan en evolueren ze ook sneller dan de leerkracht verwacht. **Eenvoudig** beginnen, veel **herhaling** en **visuele ondersteuning** zijn noodzakelijk. Er wordt meteen ook gewerkt aan de communicatiestrategieën van de leerlingen (lichaamstaal en visuele ondersteuning gebruiken, vragen om te herhalen of trager te spreken, omschrijven ...). Om na te gaan of de leerlingen wel alles begrepen hebben, kan het zinvol zijn door een leerling in het Nederlands te laten navertellen/samenvatten wat door de leerkracht werd gezegd. Dit is een betere aanpak dan zelf op het Nederlands terug te vallen, en kan ook gebruikt worden om de Nederlandse samenvatting te laten terugkoppelen naar het Frans.

Niet alle lesonderdelen zijn geschikt voor doeltaalgebruik (technische uitleg, ingewikkelde constructies, verklaring van sommige woorden, controle op begrip van receptieve teksten ...). In deze gevallen kan vlotter en efficiënter gewerkt worden met behulp van het **Nederlands**. We beperken het gebruik van de moedertaal in de les Frans echter tot het **functionele minimum**.

Sommige leerlingen zijn bang om in klasverband Frans te praten, of ze raken gefrustreerd wanneer ze niet kunnen uitdrukken wat ze willen. Een **veilig leerklimaat** geeft vertrouwen en spreekdurf. Het is dan ook de taak van de leerkracht om de leerlingen zoveel mogelijk positief te bekrachtigen en te stimuleren en hen het nut van de doeltaal te doen inzien. Ook met beperkte taalmiddelen kan men leerlingen **succesbelevingen** laten ervaren.

Veel leraren menen dat de klassituatie **kunstmatic** is en dat er onder non native speakers geen echte communicatie in de vreemde taal mogelijk is. Het wordt echter juist des te kunstmaticer wanneer de vreemde taal enkel de taal van grammatica en leesteksten is en nooit als **communicatiemiddel** gebruikt wordt. In het begin zal dit wat wennen zijn, maar nadien wordt doeltaalgebruik een spontane reflex.

Het is belangrijk dat de leerlingen de leerkracht Frans, het leslokaal Frans, de Franse les met Frans beluisteren en spreken associëren.

HOE HET GEBRUIK VAN DE DOELTAAL VERHOGEN?

- Klastaallijsten en/of posters maken (liefst samen met de leerlingen) met de woordenschat en de zinstructuren die in een klas- en lessituatie vaak gebruikt worden.
- Aanmoedigen en complimenteren.
- Doen alsof je de vraag niet begrijpt wanneer ze in het Nederlands wordt gesteld en vragen om in het Frans te herhalen
- Zelf maximaal Frans praten.
- Pairwork met beloning voor doeltaalgebruik.
- Vertrouwde klasconversaties in de doeltaal voeren.

3 Différencier

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij luistertaken

beginsituatie	groei naar zelfredzaamheid	ondersteuning	luisterbeurten	opdracht
weinig voorkennis	veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk	uitgebreid beeldmateriaal, bij de luistertekst en bij de opdracht	verschillende malen in stukjes	gesloten enkel tekstafhankelijk ⁸
voldoende voorkennis	beperkt sturing nodig	beeldmateriaal talige bouwstenen	enkele malen	halfopen ook tekstonafhankelijk
veel voorkennis	geen extra sturing nodig de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taalkaak uit te voeren	kan de taalkaak ook uitvoeren zonder extra visuele en/of talige ondersteuning	2 x maximum	open ook tekstonafhankelijk

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij spreken en gesprekken voeren

beginsituatie	groei naar zelfredzaamheid	ondersteuning tijdens de opdracht	voorbereiding op de taak	opdracht
weinig voorkennis	veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk	spiekbrieftje, bladwijzer/klasposter voor de klasconversatie	extra tijd gebruik van opgelegde voorbeelden/modellen dialoogje/tekstje uit het hoofd leren	gesloten, sterk lijkend op de modellen
voldoende voorkennis	beperkt sturing nodig	sleutelwoorden/beeldmateriaal/sprekkader bladwijzer/klasposter voor de klasconversatie, die na een tijd weggeleaten kan worden	voldoende tijd gebruik van voorbeelden/modellen, al dan niet opgelegd door de leraar oefenen met sleutelwoorden in duo's	halfopen, eigen inbreng wordt ruimer
veel voorkennis	geen extra sturing nodig de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taalkaak uit te voeren	kan de taalkaak ook uitvoeren zonder ondersteuning	minder tijd weinig tot geen voorbereidende oefening weinig tot geen gebruik van modellen	halfopen tot open

4 Stratégies de communication

- Stratégies pour la compréhension orale :

LEERPLANDOELSTELLING 6: De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:	ET 6
6.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;	
6.2 het luisterdoel bepalen;	
6.3 gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;	
6.4 hypothesen vormen over de inhoud van de tekst;	
6.5 de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;	
6.6 de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.	
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
6.1 Voorbeeld: tijdens een aankondiging van de avondprogramma's op TV de leerlingen vragen te achterhalen om hoe laat hun lievelingsprogramma start. Voorbeeld: in een sportprogramma op de radio de leerlingen laten uitvissen hoe hun voetbalploeg gespeeld heeft. Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om tijdens het luisteren ook aandachtig de beelden bij een kookprogramma te bekijken door ze bijvoorbeeld te vragen naar de kleur van dingen of het aantal kookpotten dat ze in het fragment zien. Voorbeeld: de leerlingen in een winkel de benaming van een bepaald product te laten achterhalen door aandachtig te luisteren naar de uitleg van de verkoper.	
6.2 Voorbeeld: de leraar bespreekt de luistertekst vooraf, geeft de leerlingen een gatentekst die kort, individueel of klassikaal wordt doorgenomen en die zij tijdens het luisteren verder moeten aanvullen. Voorbeeld: de leraar vraagt de leerlingen gericht te luisteren naar bepaalde gegevens in de tekst en deze in een aangeboden of vooraf samen opgesteld schema aan te vinken, te turven of te noteren.	
6.3 Voorbeeld: de leerlingen krijgen ondersteuning tijdens het luisteren naar een tekst door de dynamiek en het expressievermogen van de leraar. Voorbeeld: de leerlingen bekijken een reportage of filmfragment zonder geluid en gebruiken de beeldinfo om te voorspellen waar de reportage/het fragment over gaat. Voorbeeld: de leerlingen kiezen uit een aantal illustraties de 3 (of 4, 5 ...) illustraties die volgens hen het best aansluiten bij de tekst (als ze daarna mogen verklaren waarom, is er een leuke spreekopdracht).	
6.4 Voorbeeld: de leraar laat een tekstfragment horen over een gekend onderwerp en stopt de opname na het beluisteren van ¼ van de tekst. Hij laat de leerlingen raden hoe het fragment verder zal gaan. Hij herhaalt deze procedure 3 keer.	
6.5 Voorbeeld: de leerlingen krijgen een lijstje met transparante woorden; ze beluisteren de tekst, vinken aan welke transparante woorden ze gehoord hebben en leiden de betekenis ervan af: la taille - de taille arrêter - arresteren organiser - organiseren	
6.6 Voorbeeld: de leerlingen krijgen een aantal woorden aangereikt zonder context. Ze kruisen aan welke woorden ze niet begrijpen. Daarna beluisteren ze een tekst met deze woorden in context. De leerlingen duiden aan welke woorden ze nu wel begrijpen waarna een klassikale bespreking volgt.	

- Stratégies pour l'expression orale :

LEERPLANDOELSTELLING 23: De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:	ET 23
23.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;	
23.2 het spreekdoel bepalen;	
23.3 gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;	
23.4 gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;	
23.5 iets op een andere wijze zeggen;	
23.6 de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken.	
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
23.1 Voorbeeld: de leerlingen vallen niet terug op het Nederlands, maar proberen via lichaamstaal of omschrijvingen hun boodschap over te brengen.	
23.2 Voorbeeld: de leerlingen stellen zich vragen zoals 'Wie is mijn publiek, wat wil ik precies vertellen, hoe ga ik de luisteraars aanspreken?'	
23.3 Voorbeeld: een leerling beeldt met mimiek of gebaren een woord/uitdrukking/gevoel uit en de rest van de klas raadt wat uitgebeeld werd.	
23.4 Voorbeeld: ter ondersteuning van hun spreektaak maken de leerlingen gebruik van foto's, tekeningen, collages ...	
23.5 Voorbeeld: bij een klasgesprek of bij het aanleren van nieuwe woorden zoeken de leerlingen voortdurend naar al eerder gekende woorden. Voorbeeld: de leerlingen oefenen het 'omschrijvingen geven' en 'het denken aan verschillende aspecten van een goed gekend woord'. Voorbeeld: de leerlingen praten gedurende 1 minuut (30 seconden ...) over het woord dat op hun spelkaartje staat (woorden als: le professeur, maman, faim ...).	
23.6 Voorbeeld: 'Welke boodschap moet overkomen? (algemene informatie, een opdracht ...).	

- **Stratégies pour l'interaction :**

<p>LEERPLANDOELSTELLING: 27</p> <p>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</p> <p>27.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;</p> <p>27.2 het doel van de interactie bepalen;</p> <p>27.3 gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;</p> <p>27.4 ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;</p> <p>27.5 vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;</p> <p>27.6 iets op een andere wijze zeggen;</p> <p>27.7 gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan.</p>	<p>ET 27</p>
--	---------------------

Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
27.1	<p>Voorbeeld: de leraar gebruikt af en toe doelbewust woorden die de leerlingen nog niet hebben geleerd, maar zorgt ervoor dat de context duidelijk genoeg is om de betekenis van de onbekende woorden af te leiden.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen weten dat ze niet ieder woord moeten begrijpen om een gesprek te kunnen voeren.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen houden de interactie aan, ze vallen niet terug op het Nederlands, maar proberen via lichaamstaal of omschrijvingen hun boodschap over te brengen.</p>
27.2	<p>Voorbeeld: de leerlingen bekijken voorbeelden van verschillende soorten gesprekken en spelen ze na.</p> <p>Voorbeeld: vooraf bepaalt de leerling een realistisch doel zoals: ik wil kennis maken met een leeftijdsgenootje op sportkamp, ik wil telefoneren naar een correspondentievriendje om iets af te spreken. Na de mondelinge interactie stelt de leerling zichzelf de vraag of hij zijn doel bereikt heeft.</p> <p>Voorbeeld: alle leerlingen krijgen éénzelfde dialoog (een verkoopsgesprek, een vraag naar informatie ...) gelinkt aan verschillende situaties (in een winkel, op de markt, bij de dokter ...) en emoties (een van de sprekers is moe, opgewonden, boos, blij ...).</p>
27.3	<p>Voorbeeld: de leerlingen ontdekken emoties aan de hand van beeldmateriaal zonder klank.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen spelen een dialoog enkel met lichaamstaal.</p>
27.4	<p>Voorbeeld: de leerlingen lopen met een foto/prent/tekening/ ... op het voorhoofd gekleefd in de klas rond. De medeleerlingen omschrijven het woord tot de betrokken leerling weet wat/wie op zijn voorhoofd kleeft.</p>
27.5	<p>Voorbeeld: de leerlingen beheersen het Frans als voertaal in klassituaties en kunnen deze kennis ook aanwenden in een bredere context.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen gebruiken de vaste formules om te vragen langzamer te spreken, iets te herhalen ... die hen werden aangereikt door de leraar.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen krijgen een lijst met enkele 'chunks' of 'formuleachtige zinnen' aangeboden. Tijdens een pairwork spreekoefening moeten de luisteraars één van deze chunks/formuleachtige zinnen gebruiken als de leraar een welbepaald signaal geeft (bijvoorbeeld: vraag je medeleerling iets te herhalen wanneer er op het bord wordt geklopt, vraag je medeleerling om langzamer te spreken als de leraar kucht ...).</p>
27.6	<p>Voorbeeld: de leerlingen worden voortdurend aangemoedigd om al eerder gekende woorden te gebruiken in het klasgesprek/ bij het aanleren van nieuwe woorden.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen leggen een lijstje aan met vaste uitdrukkingen dat stelselmatig aangevuld wordt.</p>
27.7	<p>Voorbeeld: de leerlingen blijven Frans spreken tijdens de conversaties met hun medeleerlingen en gebruiken de moedertaal niet. Wanneer een medeleerling de boodschap niet goed begrijpt, proberen zijn medeleerlingen deze op een andere manier te formuleren zodat de leerling hij deze toch begrijpt.</p>

5 La phonétique

FONETIEK

Men kan niet verwachten van leerlingen uit de eerste graad dat zij de (standaard)uitspraak en intonatie van het Frans perfect beheersen. Men moet er zich wel terdege van bewust zijn dat een foute uitspraak onvermijdelijk communicatieproblemen oplevert. Als zodanig dient men van bij het begin van het leerproces voldoende aandacht te besteden aan een correcte uitspraak, om latere fossilisatieproblemen te vermijden.

Het oefenen als voorbereiding op het luisteren is een noodzaak. Taal is in de eerste plaats klank. Een taal leren is dus aandachtig (leren) luisteren en zo nauwkeurig mogelijk de klanken trachten na te bootsen. Het taalgebruik en het gebruikte auditieve materiaal moeten dus van goede kwaliteit zijn, opdat de leerlingen ze kunnen imiteren.

Ook het correct benadrukken van lettergrepen, het herkennen van betekenisvolle woordgroepen (of ritmische groepen) en zinsritme is belangrijk. Door middel van korte stempauzen en/of 'l'accent tonique' onderscheidt de spreker een aantal betekenseenheden binnen de zin (klanksegmentering).

Ten slotte is het aangewezen dat leerlingen diverse intonatiepatronen leren interpreteren en ook imiteren. Intonatiepatronen verschillen immers naargelang van de spreekintenties (iets vragen, iemand roepen, twijfel uiten) en stemmingen (boosheid, ongeduld, onzekerheid, ...). Luister- en spreekvaardigheid zijn hier zeker bij gebaat.

Gesproken en geschreven taal zijn verschillende codes met onderling nogal ingewikkelde conventies. Alhoewel het moeilijk is beiden te scheiden, is het toch van groot belang te vertrekken van de gesproken taal, zeker als men specifiek de luistervaardigheid en de

spreekvaardigheid wenst te bevorderen. Het spreekt echter voor zich dat de correcte toepassing van elementaire fonetische regels ook lees- en schrijfvaardigheid ten goede komt. Fonetische training is van essentieel belang voor adequate communicatie.

- In de mondelinge boodschap kan een klein verschil in klank van groot belang zijn voor de betekenis.

- Le/les repas ([ə] versus [ɛ]) maakt het verschil tussen een enkelvoud en een meervoud. Bij een reservatie is dit kleine verschil wel van belang!

- Het meervoud van het zelfstandig naamwoord is meestal alleen schriftelijk zichtbaar, men hoort het meervoud alleen aan het lidwoord: les enfants.

- Ook ritme en intonatie beïnvloeden de betekenis

- De juiste accenten (accents toniques) zijn belangrijk voor de duidelijkheid van de boodschap zowel bij het luisteren als bij het spreken. Hier zijn de verschillen met het Nederlands heel groot: bv radio, piano, spaghetti

- Tu viens? Tu viens! Intonatie bepaalt hier duidelijk de aard van de boodschap.

Een aantal specifieke moeilijkheden op niveau van de klanksegmentering en uitspraak.

- De klinkers

Het verschil in betekenis ligt soms in het correct uitspreken van één klinker:

- ce livre/ ces livres; je dis/ j'ai dit

- un petit pot/ un petit peu

- il vient/ ils viennent.

- De medeklinkers

- [z] / [s]: Zaza a donné un bisou à sa cousine Sarah. Le cousin est assis sur un beau coussin.

- [ʃ] / [ʒ]: chou rouge / joue rouge ; bouger / boucher ; marge / marche

- [ʒ] / [g]: George a mal à la gorge

- [j] / [i]: Je vois une fille dans la file.

Let hier eveneens op de spellingsproblemen bij het schrijven. Als oefening kan bv de correct geschreven versie van beluisterde woorden of zinnestukjes aangeduid worden; men kan de leerlingen de omschrijving (tekening) van de betekenis laten aankruisen enz.

- La liaison (een moeilijk punt, vermits dit fenomeen in het Nederlands niet bestaat)

- Un petit homme, un grand homme, le premier homme

- De nombreux accidents

- Il est neuf heures

- Ils ont

- Les hommes (opgelet bij 'h' aspiré : les héros ne sont pas des zéros)

Het is belangrijk **oefenmomenten te integreren in alle activiteiten**. De aandacht van de leerling vestigen op specifieke moeilijkheden is dikwijls niet voldoende om fouten te vermijden. Leerlingen hebben de neiging in 'hokjes' te werken. **Integreren** is dus de boodschap met nu en dan **toch synthesemomenten** waarin alle moeilijkheden op een rijtje gezet worden. U vindt in de virtuele smartschoolklas Frans nog meer tips om aan fonetiek te werken.

6 La compréhension orale et l'expression orale

LUISTERVAARDIGHEID ²⁸

WIE COMMUNICEREN WIL, MOET LUISTEREN

Een vreemde taal begrijpen is een eerste vereiste om tot echte communicatie te komen. In het taalverwervingsproces komt **receptief voor productief**. Een klein kind kan al vele door zijn omgeving uitgezonden boodschappen begrijpen, en baseert zich hierop om tot taalproductie te komen. Luistervaardigheidstraining zou dan ook binnen het vreemde talenonderwijs een enorme aandacht moeten krijgen. **Leerlingen maximale luisterkansen bieden is dus de boodschap.** Luistervaardigheidsoefeningen zijn echter niet meteen de makkelijkste taaloefeningen in de klas. Leerlingen bekruipen al eens een gevoel van paniek. De snelheid

²⁸ (GO !, 2010 p.45-47)

waarmee de klankstroom op hen afkomt en de vrees niet elk woord te zullen begrijpen, maken velen onder hen **angstig of moedeloos**. Anderen vinden bepaalde luistervaardigheid oefeningen dan weer te simpel en ervaren te weinig uitdaging. **Variatie en diepgang in oefenvormen en strategieën** moeten zorgen voor voldoende **ondersteuning en uitdaging**, ook voor de betere leerlingen ...

WIE EN WAT BELUISTEREN?

Luisteren zit geïntegreerd **in alle lesfasen**. Het is dus absoluut aangewezen dat **de leraar maximaal Frans spreekt**. Teruggrijpen naar het Nederlands kan, als daardoor het taalverwervingsproces bevorderd wordt. We verwijzen naar het hoofdstuk "doeltaalgebruik" voor verdere wenken. Taal is in de eerste plaats **klank**. De taal van de leerkracht evenals het gebruikte auditief materiaal moeten **correct** zijn. Zij vormen het **voorbeeld** dat de leerlingen zullen nabootsen. Naast de **klassieke uitspraak oefeningen** worden best ook **fonetische onderscheidingsoefeningen** voorzien. Deze kunnen het auditief begrijpen sterk bevorderen. "Jean lève son verre" en "J'enlève son verre" illustreren hoe accentverschuiving een andere betekenis teweeg kan brengen. Een **foutieve klankopname** kan leiden tot **grammaticale of spellingfouten**. (le garçon - les garçons, je fais - j'ai fait, doux - douce - douze). Het luisteren vraagt dus eveneens **fonetische training**, niet alleen in het onderscheiden van klanken, maar ook in het herkennen van verschillende **zinsmelodieën**. Zie ook het hoofdstuk Fonetiek op p 39 en de virtuele klas Frans. Het gebruik van **authentieke luister- en kijkfragmenten** is absoluut noodzakelijk. Alleen op die manier worden leerlingen vertrouwd met de eigenheid van het taalgebruik van de locuteurs natifs, en komen zij in contact met reële luistersituaties. Een tekst/dialogue die de leraar **hardop leest is geen gesproken taal** en kan als zeer kunstmatig overkomen. Leerlingen kunnen de verschillende sprekers op deze manier ook niet onderscheiden. Daarom is het niet de aangewezen weg om bij de leerlingen de luistervaardigheid te trainen.

HOE LUISTEREN AANPAKKEN?

Alle woorden van een tekst hoeven niet begrepen te worden, maar wel wat relevant is voor de luisterintentie. Het **luisterdoel** is van groot belang. Het doel beïnvloedt de manier van luisteren, de operaties die daartoe geactiveerd worden, het uiteindelijk begrip van de tekst, evenals wat ervan onthouden wordt. Een **authentieke aanpak** van luistervaardigheidsoefeningen is een aanpak die lijkt op het luisteren in realiteit. Dit houdt in dat het luisteren **altijd gericht** is. Iemand heeft altijd een doel of een reden om te luisteren, om dus bepaalde informatie te achterhalen. Daarom worden de **opdrachten per luisterbeurt vooraf gegeven**, om het luisteren te richten. Het lijkt een open deur intrappen, maar toch dient erop gewezen: luistervaardigheid train je 'met gesloten boek', d.w.z. **zonder de transcriptie van de beluisterde tekst**. Kortom, luisteren hoort **zo vaak en zo gevarieerd mogelijk** te gebeuren. Variëren kan **in tekstsoorten, in stemmen, in taaltaken, in strategieën**. Luisteren hoeft niet steeds gekoppeld te worden aan te realiseren lesdoelen: het loont om tussendoor ook te luisteren louter voor het plezier. Liedjes en spannende of grappige voorleesverhaaltjes, lenen zich hier uitstekend toe. Extensief luisteren impliceert dat **de leraar de leerlingen ook stimuleert om buiten de lessen naar Frans te luisteren**.

Fase 1: voor het luisteren

De juiste **ontspannen sfeer** creëren, de **nieuwsgierigheid** van de leerlingen **prikkelen**, gebruik maken van hun **voorkennis**, het **luisterdoel** bepalen, duidelijke **functionele** luisteropdrachten geven. De eigen **dynamiek en de expressie** van de leerkracht spelen een belangrijke rol.

Beperk klassieke frontale uitleg in tijd, zodat de leerlingen geconcentreerd blijven (het aantal minuten dat leerlingen hun aandacht kunnen houden bij een uitleg = 1,5 x de leeftijd).

Het **onderwerp** van de luistertekst, met al dan niet een **bepaalde, specifieke woordenschat** kan aangebracht worden in een kort **inleidend gesprek**.

Videofragmenten zoals clips zijn uiteraard ook bruikbaar materiaal en hebben het voordeel vooraf de leerlingen voor te bereiden op de inhoud (indien beeld en inhoud goed op elkaar afgestemd zijn). Men kan bv. in een eerste fase de klank weglaten om het onderwerp te bepalen en dit verwoorden aan de hand van een mind-map met de nodige sleutelwoorden. Op het **internet** zijn hier talloze voorbeelden van te vinden.

Fase 2: tijdens het luisteren

- **globaal** luisteren: de hoofdzaken uit een beluisterde tekst halen.
- **selectief** luisteren: specifieke informatie uit de tekst halen.
- **intensief** luisteren: aandachtig luisteren om de tekst helemaal te begrijpen.

Oefen de leerlingen in het gebruik maken van **ondersteunend materiaal**: beeld, prenten, foto's, mimiek, intonatie.

Laat hen focussen op **transparante woorden**, op **bekende elementen** in de luistertekst.

Laat de leerlingen **hypothesen formuleren** over het verder verloop van de tekst.

Stimuleer bij interactie de leerlingen om aan te geven dat ze **iets niet begrijpen**, om te vragen om te **herhalen** ...

Het aantal luisterbeurten is afhankelijk van de taaltaak. Bepaal op voorhand hoe vaak je iets laat beluisteren.

Fase 3: na het luisteren

Samen met de leerling moet eerst en vooral worden **nagegaan of het luisterdoel gerealiseerd is**. Een luistertaak is meestal geen geïsoleerde opdracht. Net zoals in authentieke communicatiesituaties gaat **luisteren samen met spreken, lezen en/of schrijven**. Enkele voorbeelden:

- na het beluisteren van een boodschap op een antwoordapparaat, zelf een boodschap als antwoord inspreken;
- na het beluisteren van een reclamespot voor een concert van groep X, opbellen om kaarten voor het concert te bestellen;
- na het beluisteren van een recept een boodschappenlijstje maken op basis van de gehoorde ingrediënten;
- na het beluisteren checkt de leraar de hypothesen die de leerlingen geformuleerd hebben.
- Na het luisteren is het belangrijk met de leerling te reflecteren op de luistertaak. Vragen naar wat goed ging en waar de leerlingen moeite mee hadden laat toe de sterkte-zwakke analyse van de leerling te maken en de daaraan gekoppelde remediëring te bepalen.

HOE LUISTEREN OEFENEN EN EVALUEREN?

Mogelijke oefen- en evaluatievormen:

- combinatieoefeningen (matching);
- kiezen tussen een reeks sleutelwoorden die passen bij de beluisterde tekst (bv. een mind-map vervolledigen);
- een volgorde in de informatie herkennen (waarover werd er bv. eerst gesproken);
- meerkeuzevragen die beantwoorden aan een aantal strikte regels;
- vrai-faux-vragen beantwoorden met verbetering van wat fout is;
- de tekststructuur reconstrueren;
- gatentekst vervolledigen met focus op gebruikte woordenschat of uitdrukkingen;
- een 'grille d'écoute' invullen;
- open vragen met een kort antwoord;
- tekendictee;
- ...

Men mag zich niet systematisch beperken tot detailvragen. Het **globale tekstbegrip** is minstens even belangrijk (zie hiervoor de specifieke pedagogisch-didactische wenken bij de leerplandoelen). Het beantwoorden van open vragen of het verduidelijken van vrai/faux-vragen kan de **validiteit** van de toets in het gedrang brengen. Afhankelijk van het niveau van de tekst en van de leerlingen zou het antwoorden in het Nederlands een oplossing kunnen bieden. Opdrachten bij luistertaken kunnen, indien nodig, in een eerste fase in het Nederlands geformuleerd worden. Geleidelijk aan wordt dan naar opdrachten in de doeltaal overgeschakeld, eventueel met een tussenfase in beide talen. De vraagstelling bij toetsen of

examens mag niet verschillend zijn van de opdrachten die de leerlingen tijdens de verschillende oefenopdrachten in de klas kregen.

[...]

SPREEKVAARDIGHEID EN MONDELINGE INTERACTIE²⁹

VAN EEN MONDJE VOL TOT MONDIG FRANS PRATEN

Het is de bedoeling dat we de leerlingen zoveel mogelijk de gelegenheid geven en zoveel mogelijk aanmoedigen om Frans te spreken. Gezien het beperkt aantal uren Frans per week is het noodzakelijk dat zowel de leerlingen als de leraar tijdens de les Frans als voertaal gebruiken. Dit betekent dat we niet enkel bij de lesgebonden spreekoefeningen, maar ook in de dagdagelijkse klassituaties het Frans hanteren als communicatiemiddel: begroeten, opdrachten geven, vragen stellen, afwezigheden opnemen, belonen, agenda invullen ... zijn steeds terugkerende handelingen waarbij de leerlingen heel snel ook zelf het Frans kunnen hanteren. Leerlingen zijn vaak bang om fouten te maken, we moeten dus zorgen voor een veilig leerklimaat, waar fouten maken mag, waar leerlingen beloond en bekrachtigd worden. Direct inzetten van aangeleerd taalmateriaal bezorgt de leerlingen succeservaringen en verhoogt hun zelfvertrouwen. Door meer coöperatieve werkvormen aan te bieden, door de jongeren aan te zetten om samen in het Frans iets te doen, zal de spreektijd in de les Frans aanzienlijk worden geoptimaliseerd. Een spreekoefening kan een aanleiding zijn voor een vorm van schriftelijke productiviteit zoals een briefje of mail ... en kan voorafgegaan of gevolgd worden door luister- en leesopdrachten.

WELKE SPREEK- EN GESPREKSOPDRACHTEN?

We focussen op korte functionele opdrachten die aansluiten bij het dagelijkse leven en die gebaseerd zijn op veelvuldig inzetbare zinnen en standaarduitdrukkingen:

- klastaalgebruik (dit kan geoefend worden met behulp van klastaalposters of –lijsten, waarbij de inslijping gebeurt door het luidop nazeggen, het raden van de uitdrukking die uitgebeeld wordt, het vormen van zinnetjes met behulp van sleutelwoorden ...);
- projectwerk met deelopdrachten (bv. modeshow);
- 'une foire': kleine groepen leerlingen stellen beurtelings aan elkaar een zanger, familie, sportman, een idool, een hobby ... voor;
- mondelinge presentatie (bv. van een personage, je droomkamer ...);
- korte dialogen of rollenspellen waarbij geleidelijk aan de voorbereidingsfase wordt afgebouwd (telefoongesprekken komen hier ook aan bod);
- transfervragen stellen vanuit de oefeningen: m.a.w. het lexicaal of grammaticaal item naar de eigen leefwereld van de leerlingen transfereren;
- ...

HOE SPREKEN EN MONDELINGE INTERACTIE AANPAKKEN?

De inoefening gebeurt het best door gebruik te maken van interactieve werkvormen (interactie leraar-leerling / leerling-leerling, groepswerk, paarwerk. Door te werken in kleine groepjes krijgen de leerlingen meer spreekkansen en worden spreekdurf en spreekbereidheid gestimuleerd. Het spreekt voor zich dat we hiertoe een passende klasorganisatie- en opstelling voorzien.

²⁹ (GO !, 2010. p.50)

Om te evolueren naar **meer zelfstandigheid** moeten leerlingen bepaalde **strategieën** leren hanteren. De leerkracht moet deze **aanbieden**, ze **doelmatig en expliciet inoefenen** tot de leerling ze automatisch toepast.

Fase 1: voor het spreken

De leerlingen voorbereiden op hun spreekopdracht impliceert dat we hen eerst moeten confronteren met **modellen**. Dit kan aan de hand van een **beluisterde of gelezen tekst**. De leerlingen kunnen via gerichte luister/leesopdrachten het onderwerp bepalen en **focussen op de woorden en uitdrukkingen** die ze zullen moeten inzetten. Om los te komen van het letterlijk naspelen van een dialoog kan gebruik gemaakt worden van een **spreekstramien** (canevas) of een **spreekschema**. Op deze manier kunnen de leerlingen zelf combinaties maken en varianten op structuren en woorden integreren in hun dialoog. Het is uiterst belangrijk de leerlingen te wijzen op het te gebruiken **taalregister**.

Fase 2: tijdens het spreken

Indien er vertrokken werd van een beluisterde en verwerkte dialoog, is het belangrijk dat de leerlingen eerst en vooral de **vaste uitdrukkingen en woorden fixeren** door de dialoog luidop te lezen, na te spelen en er oefeningen op te maken. Geleidelijk aan moeten leerlingen ertoe gebracht worden de woorden en uitdrukkingen in te zetten **in andere contexten**. Hiervoor kunnen **A/B fiches met instructies in het Nederlands zinvol** zijn.

Het **juiste taalregister** hanteren is een belangrijk aandachtspunt. De leraar moet de leerlingen confronteren met opdrachten in **verschillende contexten** en hen op deze manier de uitdrukkingen bijbrengen uit het gepaste taalregister.

Leerlingen moeten ook expliciet getraind worden in het **gebruik maken van non-verbaal gedrag, van ondersteunend visueel materiaal** en in het **kenbaar maken dat ze iets niet begrijpen**. Zij moeten gestimuleerd worden zaken te **omschrijven**, en hierbij niet terug te vallen op het Nederlands. Om de communicatie gaande te houden, om niet stil te vallen, zijn dit belangrijke technieken. Ze kunnen rechtstreeks inge oefend worden **via dialogen waarin mimiek, uitdrukkingen en vragen voorkomen** die leerlingen kunnen aanwenden bij communicatiestoornissen. In een verdere fase kan er gewerkt worden aan de transfer van deze technieken in elke context van interactie. Ditzelfde geldt voor het beginnen, gaande houden en beëindigen van een gesprekje.

Fase 3: na het spreken

Na het spreken is het belangrijk met de leerling te **reflecteren** op de uitgevoerde spreektaak. Vragen naar wat goed ging en waar de leerlingen moeite mee hadden laat toe de sterkte-zwakke analyse van de leerling te maken en de daaraan gekoppelde **remediëring** van de leerling te bepalen. Hij kan dan de verworven kennis en strategieën hergebruiken en transfereren in andere contexten, in volgende spreek- en gespreksopdrachten.

Net als bij luisteren en lezen wordt de verworven kennis ook ingezet in taken bij andere vaardigheden. Leerlingen kunnen bv een bevestigingsmail, sms ... schrijven als reactie op een mondelinge uitnodiging, reservatie in een jeugdherberg ...

HOE SPREKEN EN MONDELINGE INTERACTIE OEFENEN EN EVALUEREN?

Fouten dienen beschouwd te worden als noodzakelijk **positieve stappen in een leerproces**. Ze zijn normaal en hoeven zeker **niet altijd bestraft** te worden. Leerlingen **onderbreken** tijdens een communicatieve opdracht kan de **vlotheid remmen en demotiverend werken**. Door de verbetering collectief en los van het communicatief gebeuren aan te pakken, stelt men de maker van de fout gerust en verliest de fout haar verlamdend effect. Er moet dus een

compromis gezocht worden tussen vlotheid en nauwkeurigheid in de expressie, tussen systematische correctie en veilig leerklimaat.

De evaluatie van de spreek- en gespreksvaardigheid gebeurt **permanent**, op basis van de **systematische observatie van het taalgedrag** van de leerlingen. De leerkracht noteert zijn bevindingen in praktische evaluatieschema's en onder de vorm van **korte aantekeningen**.

Het is essentieel dat bij het oefenen en evalueren van de mondelinge vaardigheid vooraf bepaalde en aan de leerlingen **meegedeelde criteria** worden gehanteerd. Deze worden best uitgewerkt door de **vakgroep** zodat de evaluatiecriteria gelijkaardig blijven gedurende de schoolloopbaan van de leerlingen. Het gewicht en de keuze van elk criterium kunnen natuurlijk variëren naargelang de graad.

Volgende parameters kunnen gehanteerd worden:

Uitvoering van de opdracht

- Werd de opgave volledig en efficiënt uitgevoerd?
- Is de tekst logisch opgebouwd en samenhangend?
- Springt de leerling creatief om met de opdracht en durft hij een risico nemen?

Vlotheid en interactie

• Gebruikt de leerling de taal op een vlotte en natuurlijke wijze? (vloeiend? / aarzelend? / geremd? / veel onderbrekingen? / spreekangst?)

- Hanteert de leerling de gepaste lichaamstaal en – houding?

Nauwkeurigheid

• Is de inhoud weergegeven in een taal die duidelijk en correct is? In welke mate kan de leerling de reeds verworven kenniselementen correct gebruiken?

- woordenschat (nauwkeurigheid, beperkte/brede waaier)
- morfologische / syntactische nauwkeurigheid
- uitspraak (klanken, intonatie, zinsmelodie)

• Is de keuze van zinsbouw, woordenschat, uitdrukkingen aangepast aan de communicatiesituatie? (stijl, register ...)

Een goed evaluatierooster is hanteerbaar en dus niet te uitgebreid. Het is bedoeld als referentiekader en mag de evaluatie niet volgens een te strak patroon laten verlopen. Selecteer voor elk onderdeel een beperkt aantal aandachtspunten waarop bij de beoordeling gefocust wordt.

Bij het evalueren van de spreek- of gespreksvaardigheid moet de leraar ook ruimte maken voor **zelfevaluatie** van de leerling en **peerevaluatie**. Door leerlingen hun eigen taalgedrag en dat van hun medeleerlingen te leren evalueren worden ze zich bewust van spreekstrategieën en groeien ze naar leerautonomie.

▪ **Annexe 2 : Le programme du premier degré A-stroom VVKSO (extraits)**

Ontwikkeling van communicatieve en interculturele competenties in lezen, luisteren, spreken en schrijven (de vier basisvaardigheden) en het interactieve samenspel daarvan, is voor alle leerlingen op alle niveaus en in alle graden **de prioriteit**.

In dit leerplan staan de communicatieve vaardigheden centraal. De leerlingen verwerven een aantal kenniselementen, inzichten, strategieën en attitudes die hen in staat stellen zelfstandig te functioneren in 'voor hen relevante en haalbare situaties'. Daarmee bedoelen we situaties waarmee ze als 12-13 jarigen geconfronteerd kunnen worden.

– *Luister- en leesvaardigheid*

De informatie begrijpen van eenvoudige gesproken en geschreven teksten. Daarbij het luister- en leesgedrag afstemmen op verschillende doeleinden (globaal, gericht... luisteren en lezen).

– *Gespreksvaardigheid*

Deelnemen aan eenvoudige gesprekken: naar aanleiding van voorbeelddialogen die gepresenteerd worden, samen met een partner verschillende rollen spelen als één of meer parameters van de situatie gewijzigd worden (personen, thema's, relevante omstandigheden).

– *Spreekvaardigheid*

Eenvoudige teksten bondig navertellen, met behulp van sleutelwoorden. Informatie verstrekken omtrent zichzelf, de omgeving en leefwereld. In dat algemene perspectief eenvoudige vragen formuleren en beantwoorden.

– *Schrijfvaardigheid*

Inlichtingen verstrekken op invulformulieren, mededelingen en eenvoudige teksten schrijven over bestudeerde onderwerpen en persoonlijke ervaringen.

Leerlingen kunnen slechts doelmatig leren spreken en schrijven indien ze vooraf overvloedig en nadrukkelijk met gesproken en geschreven taal geconfronteerd worden. Om die reden is er in dit leerplan nauwelijks sprake van *creatief* spreken en schrijven.

1 Stratégies et attitudes

- Compréhension orale

De leerlingen kunnen bij het beluisteren van documenten strategieën gebruiken om hun luisterdoel te bereiken (ET 6). Ze kunnen:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- het luisterdoel bepalen;
- gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;
- hypothesen vormen over de inhoud van de tekst;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.

In een gesprek kunnen de leerlingen daarbij strategieën gebruiken om de gesprekspartner te begrijpen (ET 27). Ze kunnen:

- ondersteunende lichaamstaal correct interpreteren en eventueel zelf gebruiken;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;
- zelf iets herhalen om na te gaan of ze de ander goed begrepen hebben.

De leerlingen tonen bereidheid om te luisteren in het Frans. (ET 37)

- Expression orale

De leerlingen kunnen, indien nodig, de volgende **communicatiestrategieën** toepassen (ET 23):

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
- het spreekdoel bepalen;
- gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
- iets op een andere wijze zeggen;
- de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken.

De leerlingen kunnen bij het voorbereiden van spreektaken **leerstrategieën** inzetten:

- gebruik maken van voorkennis;
- het spreekdoel bepalen;
- zich afvragen wat men zal zeggen en in welke volgorde;
- gebruik maken van authentieke modellen;
- gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;
- noteren van kapstokwoorden...

De leerlingen tonen bereidheid en durf om te spreken (ET 37).

- Interaction

De leerlingen kunnen bij het spreken **communicatiestrategieën** gebruiken om hun doel te bereiken (ET 27).

Ze kunnen

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;
- het doel van de interactie bepalen;
- gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
- ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;
- iets op een andere wijze zeggen;
- gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan.

Ze kunnen bij het voorbereiden van gesprekken **leerstrategieën** inzetten:

- gebruik maken van voorkennis;
- zich afvragen wat men zal zeggen en in welke volgorde; -
uitgaan van authentieke voorbeelden en modellen;
- hulpmiddelen gebruiken;
- kapstokwoorden noteren;
- oefenen in groepjes...

De leerlingen zijn bereid de nodige spreekbereidheid en – durf op te brengen om in eenvoudige communicatieve situaties te kunnen functioneren (ET37).

2 Parler et faire parler le français

Hoe te werk gaan om zoveel mogelijk Frans te laten spreken?

Het gewone klasmanagement en het geven van instructies (le français de la classe) gebeuren volledig in het Frans. Maak van de **doeltaal een echt communicatiemiddel**, door ze zoveel mogelijk te (laten) gebruiken: wij geven lessen in het Frans en niet (enkel) over het Frans. In heel veel gevallen, zal de leraar de enige persoon die hen in contact brengt met het Frans. De leraar moet dus een echte 'getuige' zijn van het Frans en zijn cultuur.

In het begin zal de leraar zijn instructies overvloedig illustreren met gebaren en misschien hier en daar in tweede instantie, als het echt nodig is, vertalen. Hij maakt de leerlingen echter zo snel mogelijk gewoon aan het idee dat ze dergelijke eenvoudige instructies en vragen moeten begrijpen. Elke gelegenheid om het Frans te (laten) gebruiken moet aangegrepen worden. Hier is veel ruimte voor de leraar voor woordenschatuitbreiding. Als leraar geef je immers het juiste voorbeeld. Je zorgt dus best voor het gebruik van een zo groot mogelijke variatie van formules, met nieuwe woorden en uitdrukkingen. Het is een evidentie dat in de Franse les Frans gesproken wordt, hoewel binnen de vakwerkgroep moet nagedacht worden over de geleidelijkheid hiervan binnen de 1ste graad. Hoe sneller de leerlingen geconfronteerd worden met het Frans als communicatietaal hoe beter.

Hoe kan je leerlingen uit een eerste graad motiveren Frans te spreken?

Het is cruciaal dat elke leerkracht zijn/haar leerlingen laat ervaren dat ze communicatief vaardiger worden in Frans.

Zonder de nodige succeservaringen raakt elke leerling gedemotiveerd.

De leerkracht tracht te vermijden dat de spreekdurf afgeremd wordt door een te grote focus op het verbeteren van fouten tijdens spreekoefeningen. Het is dus aan te raden op dit vlak (en zeker in de 1ste graad) een zekere vorm van tolerantie te hanteren.

Zorg voor een veilige leeromgeving. Laat de leerlingen bijvoorbeeld (eerst) in duo's met elkaar aan de slag gaan, dat vermindert de spreekangst.

Het is vanzelfsprekend dat de moeilijkheidsgraad stap voor stap opgedreven wordt. Zo zal de inhoud van een dialogje navertellen meestal het gebruik van de "discours indirect" veronderstellen. De moeilijkheidsgraad ligt hier bijzonder hoog en kan bijgevolg enkel binnen sommige taalsterke klassen aangeboden worden.

Een sterke taalomgeving creëren

Elke taalleerkracht creëert een sterke taalomgeving, ondermeer door alle instructies in de doeltaal te geven, door lichaamstaal te gebruiken, door visualisering, door gebruik van verschillende werkvormen... én door op een positieve manier leerlingen in vertrouwen te laten groeien. Dit zal er mede voor zorgen dat de spreekdurf stijgt en dat de spreekdrempel daalt.

3 Suggestions d'activités

Enkele suggesties van mogelijke spreek- en gespreksactiviteiten

Spreekvaardigheid	
Herhalen wat men gehoord heeft	De leerkracht fluistert een zin in het oor van een leerling die het op zijn/haar beurt doorfluistert aan een andere leerling.
Artistiek-literaire teksten	Eenvoudige gedichtjes, aftelrijmpjes, comptines expressief leren lezen, memoriseren en voordragen.
«Ça sert à...»	Elke leerling krijgt een klever op de rug met daarop een voorwerp (kan ook een werkwoord zijn). De leerlingen lopen rond; anderen omschrijven het voorwerp (Ça sert à...) tot wanneer elke leerling zijn/haar voorwerp geraden heeft. Vervolgens kan men koppels laten zoeken: bv. elke leerling zoekt een voorwerp dat bij zijn/haar voorwerp past.
Een persoon beschrijven	Leerling A beschrijft een persoon; de groep stelt bijkomende vragen en tekent een robotfoto.
Zich uitdrukken op basis van een foto, een tekening, enz.	<ol style="list-style-type: none"> 1) inventaris maken van wat op de illustratie te zien is (wie? wat? waar? hoeveel? enz.) 2) de personages of voorwerpen beschrijven (aspect, kleuren, activiteiten, enz.) 3) de omstandigheden beschrijven
Zich op een creatieve wijze voorstellen	<p>Leerlingen stellen zichzelf (of iemand uit de groep) voor op een originele manier.</p> <p>Voorbeeld: aan de hand van</p> <ul style="list-style-type: none"> de beginletters van hun voornaam; adjectieven, een film...

Een dorp, stad, school... voorstellen	Kan aangeboden worden binnen een OLC / als groepswerk / gekoppeld aan schrijfoefening... Leerlingen laten voorbereiden in de klas en dat proces begeleiden.
Een handeling mimeren	Een leerling (of de leerkracht zelf) beeldt een bepaalde actie uit. De leerlingen hoeven niet te raden wat de precieze actie is, maar wel de actie die voorafging. Vb. Beeld een persoon uit die zware zakken draagt. Leerlingen stellen vragen (Vous travaillez? Vous rentrez du travail?). De leerling of leerkracht kan extra informatie geven. (Je suis au centre-ville) Indien de leerlingen niet weten wat uit te beelden, kan de leerkracht er een aantal suggereren (se sécher corps et cheveux, se frotter les yeux ...).
Faire de la publicité	Reclame maken voor een product / producten aanprijzen in een winkel.

Gespreksvaardigheid	
De weg aanwijzen	Men kan werken aan de hand van het schoolplan, een stadsplan...
Toneel spelen	Korte, eenvoudige dialogues, theaterstukjes laten memoriseren waarbij bijzondere aandacht gaat naar de expressie / lichaamstaal
Een dialoog improviseren	Eerst een (gekend) thema en de verschillende personages duidelijk omschrijven. Gekende woordenschat en structuren activeren. Leerlingen laten voorbereiden en inoefenen (Zie ook Differentiëren)
Telefoneren	- Eenvoudige telefoongesprekjes tussen twee leerlingen of tussen leerling en leerkracht. - Gesprekjes met Franstalige jongeren / anderstaligen van buiten de school
Contact nemen met Franstaligen	- Eventueel koppelen aan E-mailproject. - Leerlingen laten voorbereiden hoe ze hun partners in hun eigen stad zullen rondleiden

4 La classe de langue

De leerkracht Frans moet ernaar streven dat de leerlingen maximaal contact met de doeltaal en haar cultuur hebben. Een gevarieerd en progressief opgebouwd aanbod aan eenvoudige authentieke teksten die aangepast zijn aan de leefwereld van de leerlingen verhoogt hun motivatie en hun vertrouwdheid met de taal als levensecht communicatiemiddel. We denken hierbij aan publieke aankondigingen, conversaties, interviews, nieuws- en weerberichten, telefoongesprekken, publicitaire boodschappen, liedjes, gedichtjes ... Variabelen in moeilijkheidsgraad liggen voor het grijpen: tempo, woordenschat, tekststructuur, taalregister (bekende, onbekende, leeftijdgenoot, volwassene). Het internet biedt heel wat interessant luistermateriaal in de vorm van geluid- en / of beeldfragmenten (zie sitografie). Er is ook heel wat educatieve software op de markt, waarmee de luistervaardigheid op een efficiënte wijze kan getraind worden.

DE TAALKLAS

- een rijk en gevarieerd aanbod van authentiek tekstmateriaal;
- zoveel mogelijk coöperatief leren, zodat de taal maximaal gebruikt wordt;
- afwisseling in de werkvormen om aan te sluiten bij de verschillende leerstijlen;
- expliciet gebruiken van leer- en communicatiestrategieën;
- feedback, reflectie en remedïering.

Het is uitermate belangrijk dat leraren hun vragen helder en eenduidig formuleren en hun leerlingen leren hoe ze toetsvragen kunnen beantwoorden. Het lijkt bijzonder zinvol de toetsen met leerlingen te bespreken op het vlak van de formulering van de vragen en antwoorden. Het is erg verrijkend om met de collega's van de vakgroep elkaars examenvragen te bespreken op relevantie en plaats in het leerplan, moeilijkheidsgraad en formulering van de vraagstelling.

5 La phonétique

Fonetiek

“Taalwetenschap leert dat een vaardigheid, zoals spreekvaardigheid, bestaat uit een aantal deelvaardigheden, die in een hiërarchische verhouding tot elkaar staan, van de bovenste, die zich bezighoudt met het formuleren van de boodschap, tot de onderste, die van de uitspraak. De bovenste kan alleen maar goed functioneren als de onderste automatisch, zonder bewuste aandacht van de spreker, kan verlopen. Als je al Frans spreekt en je uitspraak is nog niet je ‘dat’, zul je dus spraakautomatismen moeten ‘herprogrammeren’, en dat kan slechts wanneer je bij het oefenen in de eerste plaats aandacht schenkt aan de uitspraak en niet zozeer aan de betekenis.

Uitspraaktraining dient dus eigenlijk aan het allereerste begin van het leren van een vreemde taal aandacht te krijgen. Wanneer die pas plaatsvindt nadat de taalvaardigheid al een zeker niveau heeft bereikt, wat helaas nogal eens voorkomt, is het dus in zekere zin te laat, en het is extra moeilijk vanuit die positie de juiste uitspraak alsnog onder de knie te krijgen.”

M.a.w. aandacht schenken aan een goede uitspraak en aan het goed percipiëren en onderscheiden van klanken is van het grootste belang in de eerste graad. Nadien zou het wel eens te laat kunnen zijn. Bovendien kan het niet (goed) beheersen van het fonetisch systeem van een vreemde taal voor een leerling weinig stimulerende situaties tot gevolg hebben: regelmatig niet (goed) begrijpen wat men hem zegt of zich frequent niet (goed) verstaanbaar maken, kan leiden tot ontmoediging of tot vrees om te spreken.

Doelstellingen

Fon 1 De leerlingen kunnen de Franse klinkers (ook de nasale klinkers) en medeklinkers uitspreken.

Fon 2 Ze zijn vertrouwd met fonetische patronen waardoor het Frans verschilt van het Nederlandse:

- klanksegmentering,
- intonatiepatronen,
- ‘de liaison’.

Fon 3 Ze zijn vertrouwd met (schijnbare) inconsequenties in het Franse klank- en schriftbeeld, die tot verwarring kunnen leiden en die het omzetten van schrift- naar klankbeeld (en omgekeerd) moeilijk maken.

Leerinhouden

- Uitspraak

De uitspraak van sommige Franse klanken verschilt grondig van het Nederlands:

- de orale, nasale en halfklinkers: parmi, menton, huit, oui, ...
- [k] en [g]: correct – guerre - [ʃ] en [ʒ]: chef – jardin
- de ‘liaison consonantique’: «Ils ont»
- de stemhebbende medeklinkers: vide
- ...

- Intonatie

De intonatiepatronen verschillen naargelang van de spreekintenties (iets vragen, iets roepen, twijfel uiten...) en stemmingen (opluchting, ongeduld, boosheid, aarzeling...)

- Ritme

Door middel van stempauzen en/of het 'accent tonique', onderscheidt de spreker een aantal bouwstenen of betekenis-eenheden binnen de zin. Tegelijk vestigt hij de aandacht op hun organisatie. Dit heet klanksegmentering.

6 La compréhension orale et la compréhension écrite

Luisteren en lezen [p. 65-73]***Hoe kies je luister- en leesteksten?***

[...]

Het is belangrijk dat leerlingen uiteenlopende tekstsoorten leren beluisteren / lezen en dat de gekozen teksten zo authentiek mogelijk zijn. Naast teksten die speciaal geschreven zijn om taalstructuren en woordvelden aan te brengen, moeten de leerlingen bij luister- en lees oefeningen vooral kennis maken met gesproken en geschreven teksten zoals ze die kunnen aantreffen in het dagelijks leven (brochures, internetpagina's, aanwijzingen en opschriften, weerberichten, publiciteitsspots, interviews, liedjes ...). Het kan hier gaan om eenvoudige authentieke teksten of om authentieke teksten die lichtjes aangepast zijn aan het niveau van de leerlingen. Het is belangrijk de oorspronkelijke lay-out van de teksten zoveel mogelijk te respecteren omdat die kan bijdragen tot een efficiënte benadering en een goede interpretatie van de tekst.

De tekstkenmerken (zie deel 1: 3.2.1.3 Luisteren en 3.2.2.3 Lezen) geven de moeilijkheidsgraad aan van de teksten die in aanmerking komen in de eerste graad. In vergelijking met het basisonderwijs, zijn de teksten iets langer, kunnen ze iets langere zinnen bevatten en kunnen ze al of niet ondersteund zijn door visueel materiaal. Voor luistervaardigheid betekent dit dat de leerlingen naast videofragmenten waarbij de beelden voor informatieoverdracht zorgen, ook vertrouwd moeten gemaakt worden met audiomateriaal. Daarbij kan je visuele ondersteuning voorzien in de opdracht. Leesteksten kunnen in tegenstelling tot de teksten in het basisonderwijs socioculturele aspecten van de Franstalige wereld bevatten. Namen van steden, openbare gebouwen, personen verwijzingen naar een ander schoolsysteem, enz. maken de leerlingen vertrouwd met een andere socioculturele realiteit.

Hoe kies je luister- en leestaken?**→ Taken gericht op het oefenen van luister- en leesstrategieën**

Men kan een onderscheid maken tussen lees- en luisteropdrachten die het tekstbegrip controleren/ verifiëren en luister- en leesopdrachten die het luister- of leesproces sturen. Opdrachten die het luister- of leesproces sturen, vergemakkelijken het tekstbegrip. Ze zijn gericht op het inzetten van strategieën die geoefende lezers / luisteraars automatisch gebruiken om hun lees- of luisterdoel te bereiken. Strategieën zijn vaak voor de hand liggend voor luisteraars/lezers die ze beheersen. Bij beginnende luisteraars / lezers in een vreemde taal is dit vaak niet het geval: ze vergeten strategieën (die ze mogelijk in hun moedertaal wel gebruiken) in te zetten en proberen de boodschap woord voor woord te verwerken.

Bij luister- en lees oefeningen is het daarom zinvol om regelmatig opdrachten te kiezen die expliciet gericht zijn op het oefenen van bepaalde strategieën (zie Deel 1, 3.2.1.2 Lu5 en 3.2.2.2 Le4) waarbij de leerlingen zoveel mogelijk (gekende talige en niet talige) informatie proberen te gebruiken om de boodschap globaal te begrijpen.

Bij het oefenen van strategieën gaat de aandacht in de eerste plaats naar wat de leerlingen al kennen / begrijpen: dit zal het verwerken van nieuwe informatie (ook van onbekende woorden) vergemakkelijken. Naarmate de leerlingen deze strategieën spontaan en zelfstandig gaan inzetten, kan men dit soort opdrachten afbouwen en bij de controle van het tekstbegrip de leerlingen laten uitleggen hoe ze te werk gegaan zijn om de taalkaak uit te voeren.

A. Opdrachten voor voorspellend of anticiperend luisteren / lezen zijn gericht op het activeren van voorkennis (Cf. Deel 1, 3.2.1.2 Lu5 en 3.2.2.2 Le4: hypothesen vormen over de inhoud van de tekst). [...]

Het activeren van voorkennis is uiteraard alleen zinvol bij teksten waarvan de inhoud tot op zekere hoogte voorspelbaar is:

- Als de tekst gaat over een vertrouwd onderwerp (bv. Le téléphone portable est-il dangereux?), kan je de leerlingen aan de hand van de titel, illustraties ... voorspellingen laten doen over de inhoud van de tekst.
- Voor bepaalde tekstsoorten (horoscoop, postkaart vanuit vakantiebestemming, recept, fait divers ...) weten de leerlingen uit ervaring welke items behandeld worden in dergelijke teksten (een horoscoop doet voorspellingen over gezondheid, liefdesleven, geluk en ongeluk; een krantenartikeltje over een ongeval geeft meestal een antwoord op vragen als: wat? wanneer? wie? hoe? balans?)

Het activeren van voorkennis is een belangrijke luister-, leesstrategie (Wat weet ik al over dit onderwerp? Wat weet ik over dit soort teksten? Op welke vragen zal deze tekst een antwoord geven?) die de luister-/ leesopdracht vergemakkelijkt: de luisteraar/lezer wordt een actieve luisteraar/lezer die een welbepaald luister-/leesdoel heeft: nagaan of zijn voorspellingen bevestigd worden en ze eventueel bijstellen. Bij het formuleren van hypothesen is het minder belangrijk dat de voorspellingen ook stroken met de inhoud van de concrete tekst: het is vooral belangrijk dat leerlingen hun voorkennis activeren.

Het maken van voorspellingen over de tekstinhoud en – structuur verloopt in het Nederlands als de leerlingen niet beschikken over de nodige woordenschat.

Men kan niet bij alle tekstsoorten voorspelvaardigheid oefenen omdat de inhoud van sommige teksten gewoon onvoorspelbaar is.

[...]

C. Bij luisteroefeningen komt de oriënterende of verkennende fase erop neer dat de leerlingen bij een eerste beluistering de aandacht richten op de belangrijke parameters van het gesprek: wie spreekt tegen wie? (bv. een man tegen een vrouw ...), waar of in welke omstandigheden? (telefoongesprek, in een winkel ...). Ook hier kunnen niet talige elementen (stemmen, achtergrondgeluiden ... en gekende talige elementen (gekende woorden ...) voldoende zijn om de context van het gesprek te achterhalen. Hetzelfde geldt voor monologen: bij een eerste beluistering proberen de leerlingen de tekst te situeren (tekstsoort, intentie van de spreker ...). De oriënterende fase is vaak onontbeerlijk: het helpt de tekst te contextualiseren. De beluisterde tekst kan nog zo authentiek mogelijk zijn, in de context van de klas zijn de omstandigheden dat vaak niet: zo beluisteren de leerlingen in de winter bv. zowel weerberichten waarin een hittegolf wordt aangekondigd als weerberichten uit skigebieden.

Voorspellend luisteren / lezen en een eerste oriënterende beluistering / lectuur kunnen gevolgd worden door selectief luisteren / lezen of door intensief luisteren/lezen.

D. Bij selectief of zoekend luisteren lezen (scannen) is de luisteraar / lezer op zoek naar een antwoord op een welbepaalde vraag (bv. Hoe laat vertrekt de eerstvolgende trein naar Parijs?) of naar relevante informatie (bv.: Stelt men in dit interview ook vragen over de jeugd van de geïnterviewde?). De luisteraar / lezer besteedt enkel aandacht aan bepaalde passages die een antwoord kunnen geven op zijn vraag. Deze manier van luisteren / lezen gebruikt men vaak bij het lezen van zogenaamd functionele teksten (uurtabellen, openingsuren, brochures, zoekertjes ...). Opdrachten voor selectief lezen richten de aandacht van de leerlingen op tekstelementen die ze begrijpen of waarvan ze de betekenis kunnen achterhalen. Bij dergelijke opdrachten (informatie terugvinden in bv. dienstregelingen van openbaar vervoer, stadsplannetjes, brochures, activiteitenkalenders, recepten ...) oefent men de strategie "zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen" (Deel 1, Lu5 en Le4). Het is belangrijk dat je als leerkracht ook goed aangeeft aan de leerlingen dat ze bij dit soort oefeningen niet elk woord moeten begrijpen, maar enkel die informatie moeten terugvinden die voor hen op dit ogenblik belangrijk is (om de taak te kunnen uitvoeren).

E. Bij intensief of begrijpend luisteren / lezen probeert de luisteraar / de lezer de gedachtegang te volgen om zo goed mogelijk geïnformeerd te zijn. Dankzij een eerste beluistering / verkennende lectuur heeft de lezer al een idee over het globale onderwerp en de context: dit laat de luisteraar /lezer toe om bij een tweede beluistering of bij het lezen nieuwe informatie goed te situeren en te interpreteren.

[...]

Intensief luisteren vraagt meerdere luisterbeurten. Na een eerste beluistering waarbij de opdrachten gericht zijn op globaal tekstbegrip (onderwerp, spreker(s), tekstsoort, bedoeling van de spreker of de gesprekspartners, ...), kan je de tekst een tweede en een derde keer laten beluisteren waarbij de leerlingen

- kernwoorden noteren
- uitspraken in de volgorde van de tekst zetten
- een 'grille d'écoute' met kernwoorden aanvullen

Het oefenen van strategieën heeft betrekking op het proces. Zoals blijkt uit bovenstaand overzicht, kunnen de opdrachten het toepassen van strategieën bevorderen, maar het is ook de leerkracht die de leerlingen kan stimuleren om strategisch te luisteren / lezen door adequaat te reageren op vragen en moeilijkheden van de leerlingen en hen op weg te zetten om zelf het antwoord te vinden.

[...]

Authentieke opdrachten

Luister- en leestaken zouden zo authentiek/levensecht mogelijk moeten zijn: men zal dus voor de tekstsoort relevante taaltaken kiezen.

Bij het opstellen van opdrachten bij een concrete tekst, kan men zich best laten inspireren door het luister/leesdoel dat men voor ogen heeft bij het beluisteren / lezen van die bepaalde tekstsoort in het dagelijks leven.

Enkele voorbeelden van authentieke luister- en leestaken:

- mimeren (van instructies)
- te volgen route op kaart aanduiden
- invullen van gegevens op een formulier
- ontbrekende gegevens aanvullen

– situationele opdrachten: de leerlingen krijgen een concreet luister- of leesdoel (reisbestemming) voor het selectief beluisteren / lezen van functionele documenten (vertrekuren van treinen)

– ...

Hoe verloopt een luisterles / een leesles?

Alhoewel er veel varianten mogelijk zijn, kan men de basisstructuur van een luister- of leesles als volgt voorstellen: activiteiten voor, tijdens en na het eigenlijke luisteren / lezen.

Activiteiten voor het luisteren / lezen

Belangrijk is dat je leerlingen niet onvoorbereid aan het luisteren / lezen zet. Om het luister- of leesproces te vergemakkelijken, om leerlingen gericht te laten luisteren of lezen organiseer je activiteiten voorafgaand aan het eigenlijke lezen.

– Indien de tekst en het luister- of leesdoel er zich toe lenen, kun je opdrachten geven voor voorspellend of anticiperend luisteren/lezen (zie 2.1.2.1 A).

– Bij de voorbereiding van een luister- of leesopdracht is het soms ook goed om een beperkt aantal kernwoorden vooraf te 'geven'. Je vermijdt wel best een al te uitgebreide woordenschatuitleg vooraf: leerlingen kunnen deze woorden onmogelijk integreren en het is niet omdat men alle woorden begrijpt dat men een tekst begrijpt.

– Omdat we ook in de realiteit bijna altijd een welbepaald luister- of leesdoel hebben, is het altijd belangrijk om de luister- of leesopdracht vooraf met de leerlingen door te nemen zodat de leerlingen precies weten wat van hen verwacht wordt. Het is overigens de enige manier om hun luistergedrag af te stemmen op hun luisterdoel (zie doelstelling Lu 5).

– Luisteroefeningen worden doorgaans als erg stresserend ervaren door de leerlingen. Stress en onzekerheid kunnen een negatief effect hebben op de leerprestaties. Vandaar dat het zinvol is om de drempelvrees bij de leerlingen weg te werken door het verloop van de luisteroefening (aantal luisterbeurten, noteren, waar noteren...) op voorhand te bespreken.

Activiteiten tijdens het luisteren / lezen

Afhankelijk van de tekstsoort en het doel, kan je volgende opdrachten voorzien:

– in een eerste fase:

◦ de luister- of leeshypothesen die de leerlingen geformuleerd hebben bij voorspellend luisteren / lezen aan bord noteren en laten verifiëren en eventueel bijstellen;

◦ opdrachten voor oriënterend of verkennend luisteren / lezen (zie 2.1.2.1 B)

– in een tweede fase:

◦ gerichte vragen / opdrachten voor selectief of zoekend luisteren / lezen (zie 2.1.2.1C)

◦ opdrachten voor intensief luisteren / lezen (zie 2.1.1.1 D)

Hierbij geldt steeds het principe dat het globaal tekstbegrip detailbegrip voorafgaat. Het lineair en zoekend lezen van de tekst gebeurt bij voorkeur in stilte en individueel (zie 2.1.4). Intensief luisteren vereist meerdere luisterbeurten. Vooral bij open opdrachten is het zinvol om de leerlingen, voor de klassikale bespreking, de kans te geven om hun antwoorden per twee te vergelijken, te bespreken en aan te vullen. Korte zoemsessies waarbij de leerlingen even kunnen samenwerken spelen een belangrijke rol bij differentiatie (zie 2.1.8). Het kan ook een activerend leermoment zijn.

Luistervaardigheidstraining verloopt in eerste instantie altijd zonder transcriptie. Voor sommige leerlingen is het erg moeilijk om in de klankstroom betekenis te herkennen. Het laten herbeluisteren van hetzelfde fragment kan soms helpen, maar te veel luisterbeurten brengen weinig opheldering omdat na enige tijd een zekere vorm van doofheid optreedt en de luisteraar

steeds op dezelfde moeilijk te ontcijferen passages stoot. Daarom is het goed om regelmatig de luisteroefening af te sluiten met een laatste beluistering waarbij de leerlingen beschikken over de transcriptie. Op die manier krijgen leerlingen de kans om het auditief fragment te verbinden met het woordbeeld. Iedere leerling kan zelf vaststellen welke klanken problemen voor hem opleverden en dat kan hem helpen in de toekomst om gelijkaardige klankcombinaties wel te begrijpen. Het gebruik van de transcriptie kan dus de luistervaardigheid bevorderen.

Activiteiten na het luisteren / lezen

Na de luister- of lees oefening volgt dan de bespreking van de antwoorden waarbij leerlingen hun antwoord proberen te verantwoorden door uit te leggen hoe ze eraan gekomen zijn.

Na de eigenlijke lees- of luisteroefening (het tekstbegrip) kan de tekst of de transcriptie van de luistertekst nog analytisch bestudeerd worden: de aandacht van de lezer gaat hierbij uit naar bepaalde vormelijke aspecten van de tekst (bv. Hoe zegt de auteur dat ...?). In deze fase wordt de tekst behandeld als corpus voor taalstudie of als model voor gespreks-, spreek- of schrijfoefeningen.

Is het lezen van luistertaken door de leraar zinvol/wenselijk?

Bij het oefenen van luistervaardigheid is het o.m. de bedoeling dat de leerlingen vertrouwd worden met verschillende stemmen, de uitspraak en de intonatie van native speakers. Daarom zal men bij luisteroefeningen de voorkeur geven aan opnames.

Mogen de luister- of leesopdrachten ook in het Nederlands? Mogen leerlingen antwoorden in het Nederlands?

Bij luister- en leesopdrachten moeten leerlingen in de eerste plaats de kans krijgen om aan te tonen dat

- ze de boodschap van teksten in de vreemde taal begrepen hebben, dat ze relevante informatie kunnen terugvinden in de tekst ...;
- ze samen met hun taalkennis strategieën kunnen inzetten om nieuw, onbekend tekstmateriaal te ontsluiten.

Het vaardiger worden in lezen en luisteren is dus prioritair. De leerling mag hierin niet geremd worden door talige hindernissen in de vraag of het antwoord. Bij niet gevorderde taalleerders gebeurt het vaak dat ze een tekst begrepen hebben, maar dat ze hun tekstbegrip niet of onvoldoende kunnen weergeven in de vreemde taal omdat hun actieve taalkennis m.b.t. het onderwerp ontoereikend is. Een aantal oefentypes vermijden die talige hindernissen. Wanneer dat nodig is, kan de vraag of het antwoord dus ook in het Nederlands. Vragen / antwoorden in het Nederlands bij tekstbegrip laten toe na te gaan of de leerling de tekst ook echt begrepen heeft, wat niet altijd het geval is bij vragen in het Frans waarvan de formulering vrij letterlijk de tekst herneemt zodat de leerlingen gemakkelijk het antwoord terugvinden in de tekst zonder dat je zeker bent dat dit gepaard gaat met correct tekstbegrip.

Mag je de leerlingen laten noteren tijdens het beluisteren van teksten?

Als we in de realiteit bij het luisteren factuele informatie (namen, data, uren, wegbeschrijving, telefoonnummer, adres...) willen bekomen, noteren we die informatie onmiddellijk enerzijds om over de juiste informatie te beschikken, anderzijds om ons geheugen niet nodeloos te belasten. Bij selectief luisteren lijkt het dus aangewezen om de relevante informatie te laten noteren tijdens het luisteren. Als we bij het luisteren geïnteresseerd zijn in de globale boodschap (nieuws, tv-uitzending ...) nemen we geen notities en onthouden we wat we de

moeite waard vinden. De lessituatie is enigszins anders: de leerlingen moeten die informatie onthouden die ze nodig hebben om de opdracht te maken / de vragen te beantwoorden. Daarom kan je best leerlingen de mogelijkheid geven om te noteren: het gaat hier immers niet om geheugenprestaties, wel om tekstbegrip. Notities nemen tijdens het luisteren is een complexe vaardigheid: leerlingen beschouwen een luisteroefening vaak als een dictee en hebben de neiging om alles woordelijk te noteren waardoor ze al vlug de rode draad verliezen. De leerkracht kan de leerlingen helpen bij het bondig noteren tijdens luisteroefeningen door het zelf voor te doen en zijn notities te vergelijken met die van de leerlingen. Zo kan de leerkracht aantonen dat een beperkt aantal kernwoorden volstaan als geheugensteun.

Hoe differentieer je lees- en luistervaardigheid?

De bedoeling van differentiatie is tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen op een pedagogisch en didactisch verantwoorde manier zodat zowel taalsterke als minder taalsterke leerlingen hun voordeel halen uit de les.

[...]

Bij luisteroefeningen

Bij luisteroefeningen wordt het ritme bepaald door de spreker(s) en door de leerkracht die pauzes kan inlassen en het aantal luisterbeurten kiest. Naast deze klassikale luisteroefeningen is het goed de leerlingen de kans te geven om individueel luistervaardigheid te oefenen. Daarbij bepalen ze zelf hoe vaak ze iets willen beluisteren, wanneer ze stoppen om iets opnieuw te beluisteren ... Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken. Het internet biedt hiervoor eveneens tal van mogelijkheden. De leraar kan ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken.

Leerlingen die moeite hebben met het herkennen van betekenisvolle woorden en woordcombinaties kunnen op deze manier zonder tijdsdruk en in een veilige omgeving ervaren dat ze de essentie van de boodschap begrijpen. Ook het oefenen met transcripties helpt deze leerlingen om vooruitgang te maken. Het gebruik van de doeltaal in de klas is tenslotte essentieel om alle leerlingen vertrouwd te maken met de gesproken taal. Leerlingen die moeite ondervinden bij luisteren en lezen zullen vooral hun voordeel doen bij een klassikale verbetering waarbij niet alleen belang gehecht wordt aan de 'juiste antwoorden', maar ook en vooral aan het proces (stapsgewijze en strategische aanpak). Het is dus belangrijk dat de leerkracht de leerlingen laat verwoorden hoe ze te werk zijn gegaan.

▪ **Annexe 3 : Le programme du premier degré A-stroom OVSG (extraits)**

Algemene doelstellingen

- Het Frans als taal receptief en productief, mondeling en schriftelijk, effectief en interactief kunnen gebruiken als communicatiemiddel in relevante situaties.
- De bekwaamheid verwerven in een breed gamma van houdingen, inzichten en vaardigheden, om doelgericht en efficiënt te kunnen leren. (leren leren)
- In staat zijn het taalgebruik aan te passen aan het doel van de taalkaak.
- De ondersteunende kennis beheersen die nodig is voor het uitvoeren van de taalkaak: vorm, betekenis, reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies, aspecten van de socioculturele verscheidenheid van de Franstalige wereld.
- Via reflectie op de taalkaak de hierboven beschreven functionele kennis uitbreiden om de doeltreffendheid en de accuraatheid van de communicatie te verhogen.
- Talige strategieën verwerven om de specifieke taaltaken efficiënter te kunnen uitvoeren.
- Het belang inzien van en interesse hebben voor het leren van vreemde talen en gemotiveerd zijn om de taal ook buiten de klascontext te verwerven.
- De gebruiksmogelijkheden van vreemde talen waarderen door gevoel te ontwikkelen voor effectieve communicatie en door plezier te beleven aan mondelinge en schriftelijke communicatie.
- Bereid zijn tot intercultureel contact.

p. 18 Luisteren

De leerkracht spreekt Frans tijdens de les, ook in het eerste jaar.

Leer de leerlingen van bij het begin van het eerste leerjaar veelgebruikte basiszinnen aan die zullen dienen voor de communicatie in de klas. Bijvoorbeeld:

- Asseyez-vous.
- Prenez votre journal de classe et notez ...
- Prenez votre livre à la page ...
- Prenez votre cahier à la page ...
- Lisez le cadre.
- Prenez votre marqueur fluo et indiquez le cadre.
- Faites l'exercice ...
- Faites l'exercice au crayon.
- Corrigez l'exercice au stylo vert.
- Lisez le texte suivant en silence.
- Notez ... sur une feuille de cours.
- Prenez une feuille de cours et écrivez ...
- Prenez une feuille à en-tête et notez le titre suivant.
- Ecrivez votre nom, votre classe, votre numéro et la date en français.
- Cherchez la solution dans votre livre.
- Complétez les phrases.
- Complétez l'exercice.
- Combinez les phrases correctes.

- Répondez avec une phrase.
- Répondez aux questions en français.
- Levez le doigt pour répondre.

Gebruik geen te lange teksten, aangepast aan de leeftijd en interessesfeer van de leerlingen. Gebruik liefst zo vaak mogelijk (semi-) authentiek materiaal met de stemmen van 'locuteurs natifs'.

p. 22 Luisteren

Luistervaardigheid beoefenen met authentiek materiaal. Voor het ontwikkelen van luistervaardigheid is het vooral van belang dat leerlingen bij het uitvoeren van een opdracht bij een luisteroefening iets leren dat hen helpt bij het luisteren naar een volgende, nieuwe luistertekst.

De leerlingen moeten verschillende tekstsoorten aangeboden krijgen.

De soorten luistertaken moeten gekoppeld zijn aan de verschillende tekstsoorten.

Moeilijkheidsgraad langzaam opvoeren zodat ook authentiek materiaal van radio of tv kan gebruikt worden. Bij luisteren steeds opgave op voorhand geven.

Voorbeelden van informatieve teksten: dienstregelingen (station of luchthaven), radio (verkeersinfo, weerbericht), telefoon (spreekende klok, ...).

Luisterend begrijpen laat toe een meer uitgebreide taalbagage te verwerven en vormt dus samen met lezen de basis van taalverwerving.

De belangrijkste bron van gesproken Frans voor de leerlingen zijn de instructies die de leerkracht in de klas geeft.

p. 30-32 Spreken

De gesproken taal moet voorrang krijgen. De leerkracht spreekt Frans tijdens de les. Dit stimuleert de leerlingen om dit ook te doen.

Geef de leerlingen in het begin van het eerste leerjaar een aantal basiszinnen die ze zullen gebruiken voor de communicatie in de klas. Bv.:

- Qu'est-ce que je dois faire ?
- Vous voulez bien répéter s.v.p.?
- Je ne sais pas.
- Je ne comprends pas.
- Je peux ouvrir/fermer la fenêtre s.v.p. ?
- Je peux aller aux toilettes s.v.p. ?

Stel leerlingen gerust door erop te wijzen dat iedereen fouten maakt en dat je pas een taal kan leren door ze functioneel te gebruiken.

Respect hebben voor elkaar is hier heel belangrijk.

Laat leerlingen eerst per twee werken. Ze zullen hierdoor eerder spreekdurf en zelfvertrouwen ontwikkelen dan voor een grote groep.

Voorzie taken waarbij de leerlingen niet in gevaar worden gebracht, bijvoorbeeld beehive-oefeningen: alle leerlingen voeren tegelijkertijd dezelfde spreektaak uit en spreken met elkaar, de klas zoemt als het ware als een bijenkorf.

Ook het laten gebruiken van een poppenkastpop door de leerlingen die het woord moeten nemen, geeft hen een groter gevoel van veiligheid: de pop spreekt en maakt fouten, niet de leerling. Het is ook veiliger omdat de blik van de andere leerlingen naar de pop gaat, en niet naar de leerling die spreekt.

Mogelijk te gebruiken puntensysteem voor deze attitude: de leerlingen krijgen 10 punten bij aanvang van een periode, wie Nederlands spreekt verliest een punt, tenzij de leerkracht uitdrukkelijk de toelating gegeven heeft om Nederlands te spreken. De leerling dient daartoe wel eerst de vraag 'Je peux le dire en néerlandais?' te stellen.

Communicatie is even belangrijk als taalcorrectheid. Zorg er vooral voor dat de leerlingen niet gedemotiveerd worden.

Fouten mogen, ze zijn om uit te leren: de leerkracht onderbreekt de leerlingen niet wanneer ze spreken maar verbetert achteraf. Veel voorkomende fouten kunnen best gestructureerd en klassikaal aangepakt worden.

Voor het oefenen van de intonatie, uitspraak en snelheid kan men de leerlingen tijdens het luisteren simultaan luidop laten lezen.

Leer de leerlingen de taalhandelingen aan in verband met het vragen van hulp, uitleg of informatie in de les. Leer ze aan hoe ze iets moeten vragen, of er iets mag of waar iets te vinden is. Deze taalhandelingen zullen moeten geoefend worden.

Laat de leerlingen als oefening korte dialogen voorbrengen samen met medeleerlingen. Wijs op het belang van lichaamstaal.

Leer ze bepaalde handelingen uitbeelden: 'Ik weet het niet', 'verbazing', 'angst'.

Laat synoniemen gebruiken en eenvoudige omschrijvingen geven zodat bv. andere leerlingen kunnen raden over welk woord het gaat.

Leer de leerlingen basisstructuren aan om dingen te omschrijven: "ça sert à", kleur, vorm, materiaal, grootte.

p. 38-40 Mondelinge interactie

Bij spreekopdrachten is het belangrijk dat leerlingen een echte reden hebben om te praten. Een handige truc om oefeningen een communicatief karakter te geven is het inbouwen van een 'informatiekloof'. Dat wil zeggen dat de ene leerling niet weet over welke informatie de ander beschikt, maar door vragen te stellen deze kloof overbrugt om zo de informatie te achterhalen.

Bv.:

- leerlingen krijgen in tweetallen A en B een opdracht op losse blaadjes met verschillende gegevens over A en B;
- opdrachten met informatie voor leerlingen zijn op twee verschillende pagina's A en B afgedrukt, zodat leerling A de informatie van leerling B niet kent en omgekeerd. Door vragen te stellen probeert elk zijn onvolledige informatie aan te vullen;
- de 'geheime keuze': leerling A maakt een keuze uit een lijstje namen, plaatjes, ... en leerling B moet door vragen te stellen achter de keuze van A zien te komen;
- gebruik maken van vragenlijsten waarmee twee leerlingen elkaar kunnen interviewen.
- Een goede oefening is het vervolledigen van onvolledige kruiswoordraadsels. De leerlingen werken in tweetallen. A krijgt een blad met een onvolledig ingevuld kruiswoordraadsel, B krijgt een blad met de andere helft. Elkaar naar omschrijvingen vragen van woorden die in het kruiswoordraadsel ontbreken.

Leer de leerlingen basisstructuren aan om dingen te omschrijven: "ça sert à", kleur, vorm, materiaal, grootte.

Schenk bij dialogen ook aandacht aan de manier waarop iets gezegd wordt, niet enkel aan wat gezegd wordt.

▪ **Annexe 4 : Résultats de l'enquête auprès des professeurs**

Données générales			La formation		L'enseignement du français		
Sujet	Années d'expérience	Niveaux des élèves	Etudes*	Formation	L'enseignement du FLE aujourd'hui	Votre enseignement	Facteurs de réussite
1	3	tous niveaux confondus	U	Satisfaisante (stage)	Satisfaisant mais le niveau d'expression orale n'est pas optimal. La théorie devrait davantage être traduite en tâches finales (taaltaken) d'expression orale.	Parfois il est difficile de développer de bonnes leçons. Voudrait faire répondre les élèves en français plus souvent mais ils n'osent pas donc le prof laisse répondre en néerlandais.	Les élèves doivent comprendre de quoi on parle. Ils doivent oser s'exprimer, peu importe la langue sans avoir peur.
2	5	1er degré A	HE	Moyennement	Satisfaisant. Il y a un accent sur les compétences et sur la grammaire mais pas assez de vocabulaire.	Moyennement satisfaisant. Les élèves ont du mal à former des phrases car on n'entraîne pas vraiment la construction des phrases.	La motivation du professeur et des élèves. La manière dont le professeur donne cours.
3	4	1 ^{er} degré A et B	HE	Pas satisfaisante Fossé entre la formation et la réalité du terrain	Pas satisfaisant. Les élèves ne peuvent pas assez reproduire tandis que c'est essentiel pour préparer à une tâche finale.	Les élèves sont plus doués en sciences qu'en langues. Il faut bien les orienter.	Discipline. Grammaire en néerlandais. Instructions en français.
4	34	tous niveaux confondus	U	Manque de cours de psychologie, plus de pratique pédagogique, de techniques de communication, de théâtre	Trop peu d'heures. Souvent de trop grands groupes. Trop de théorie et trop peu de pratique.	Ça dépend de l'élève. Avec un(e) élève appliqué(e) on arrive à de meilleurs résultats	L'équipement Le nombre d'heures La préparation du prof La psychologie du prof et des élèves
5	32	tous niveaux confondus	U	La théorie était super ; la pratique était assez limitée.	Le niveau baisse d'année en année. Tout doit être amusant mais on n'apprend aucune matière sans effort, sans étudier par cœur.	Les classes ayant un niveau faible au départ arrivent à un niveau acceptable en juin. Par contre, les élèves des classes de l'enseignement général de notre école n'arrivent pas à aboutir au niveau désiré. Le bien-être de l'élève prime sur le niveau.	Le contact avec la culture et la langue. VOULOIR apprendre. Un professeur motivé et enthousiaste. Une transition « douce » entre les degrés avec une même approche.
6	14	1 ^{er} degré A depuis 11ans	HE	Satisfaisante	Le français devient de plus en plus une langue étrangère. Les élèves ne voient pas l'intérêt de l'apprendre. Les « nouveaux » manuels contiennent encore trop peu de matériel	Pas du tout satisfaisant du niveau de ces élèves en 2 ^e année. 8 élèves sur 20 et 5 sur 22 ont obtenu des résultats en dessous de la moyenne. Sur un total de 42 élèves, seulement 3(dont 2	Un matériel attrayant Pouvoir montrer l'utilité du cours de français Investir encore plus de temps à la pratique des compétences.

					authentique capable d'intéresser les élèves. Les élèves doivent apprendre beaucoup de théorie et ils ont du mal à le faire. Par conséquent, ils ne maîtrisent pas les connaissances à utiliser en situation de communication.	francophones) ont obtenu un score supérieur à 80%. Il semble que les élèves ne fassent pas d'efforts car cela demande du temps et de l'énergie et qu'ils ne voient pas l'intérêt. Paradoxalement, les élèves de 1 ^{ère} année étaient très motivés et ont atteints un bon niveau de français. la plupart avait reçu une bonne préparation en primaire.	
7	14	/	HE	Satisfaisante. Assez de stages	Le niveau des élèves baisse d'année en année. Depuis 5-8 ans, le focus est plus sur les compétences et les élèves maîtrisent de moins en moins les contenus. Ils s'en sortent avec les compétences ce qui n'est pas mauvais pour apprendre à s'en sortir.	Bons résultats. Assez de variation dans les formes de travail. Les contenus sont rendus intéressants. La théorie est résumée le plus simplement possible.	/
8	4	1 ^{er} degré A et OV4	HE	Satisfaisante mais apprentissage surtout sur le terrain.	Les élèves n'apprennent pas de manière assez approfondie et certains contenus de base (par exemple être et avoir) ne sont pas automatisés.	Voudrait varier plus entre les formes de travail mais souvent il faut se dépêcher pour avoir vu toute la matière et il y a donc peu de temps pour varier.	/
9	25	Tous niveaux confondus	HE	Apprendre à donner cours se fait 'en route'. Dans la formation il n'y a pas de préparation à la gestion des classes difficiles, aux troubles de l'apprentissage ou du comportement, etc.	Le français est de plus en plus vu comme une langue étrangère. Avant, le français était plus présent dans la vie quotidienne et on y accordait plus d'intérêt. Maintenant, l'anglais a pris plus d'ampleur.	Voudrait utiliser plus de formes de travail. Essaie de différencier en donnant des activités qui stimulent les élèves forts.	/

Tableau 3 Résultats de l'enquête (professeurs) – partie 1

* U : universitaire HE : haute école

L'emploi de la langue cible						
Sujet	Rôle	Avantages	Inconvénients	Je l'utilise...	Je ne l'utilise pas...	Je soutiens l'usage en...
1	Peu parlé mais peu de professeur osent l'avouer.	On apprend la langue en parlant. On retient mieux ce que l'on entend souvent.	Les élèves en difficultés perdent le fil et perdent confiance en eux.	Pour donner les consignes. Le français de classe.	Pour expliquer les passages difficiles de la grammaire car souvent les élèves ne connaissent même pas toutes les dénominations en néerlandais.	"Fransse televisie kijken, artikels online lezen, denken in het Frans daagt me ook vaak uit."
2	Important	En entendant souvent la langue, les élèves apprennent plus et apprennent qu'il ne faut pas paniquer lorsqu'ils ne comprennent pas tout.	Difficile d'expliquer la grammaire en français car les élèves ne comprennent pas tous les termes.	Pour donner les consignes. Demander aux élèves de raconter leurs vacances en français, de répondre en français et de poser des questions de bases en français. Les mails pour les 2 ^e année sont toujours en français.	Pour expliquer la grammaire.	Fiche avec des questions de bases. Des schémas. Donner des points supplémentaires lorsque les questions sont posées en français. Envoyer des mails en français.
3	Les instructions sont données en français. La grammaire en néerlandais.	/	Les élèves perdent confiance en eux et se sentent bêtes.	Pour donner les consignes. Leçons de vocabulaire.	Pour expliquer des termes complexes.	Communication non-verbale
4	Mettre davantage en contact avec la langue cible. Eclaire des difficultés.	Mettre en contact avec la langue cible	Risque d'embrouiller les élèves avec des explications trop farfelues pour la grammaire. On perd de l'efficacité.	Au maximum à un niveau abordable	Quand l'explication française est trop compliquée ou quand il reste trop peu de temps pour expliquer en français car le néerlandais va plus vite mais ça reste exceptionnel.	En parlant au maximum le français
5	Important : on ne peut pas apprendre une langue sans l'entendre régulièrement. La répétition joue un rôle essentiel.	Familiariser les élèves avec la langue cible.	Dans des classes faibles on risque de démotiver les élèves qui ne comprennent rien ou très peu. Là, il faut traduire de temps en temps pour qu'ils ne perdent pas les pédales.	Presque toujours.	Dans des classes très faibles, avec un public diversifié, je répète parfois les instructions en néerlandais.	Idem. (utilise presque toujours le français avec ces élèves)
6	Essentiel et une plus-value pour le cours de français. Le professeur va souvent à contrecourant car cela effraie les élèves.	Les élèves apprennent plus vite le français. Les élèves dépassent leur peur à s'exprimer à l'oral.	Cela peut être démotivant pour ceux qui ne comprennent pas.	Questions de base et consignes. Introduction d'une leçon de vocabulaire à l'aide documents dans le manuel.	Lorsque les élèves ne veulent pas répondre à des questions en français. Lorsqu'une leçon n'avance pas.	/

				Dialogues entre les élèves. Tâches d'expression orale.		
7	C'est important.	Les élèves prennent l'habitude de sélectionner le plus possible d'informations et avec le temps cela se fait passivement.	/	Les consignes et les choses que les éléments peuvent comprendre.	La grammaire est expliquée en néerlandais. Il n'y a aucune plus-value à le faire en français.	/
8	C'est très important.	Cela influence la prononciation des élèves de manière positive.	Les élèves ayant un niveau plus faible ont du mal et ne savent pas toujours de quoi on parle.	Le plus possible. Surtout au 3 ^e trimestre.	La grammaire est toujours expliquée en néerlandais.	/
9	En cours de français, il faut tout simplement parler français.	/	/	Le plus possible.	Lorsque les élèves ne comprennent pas, l'explication est donnée en néerlandais. Surtout pour la grammaire.	/

Tableau 4 Résultats enquête (professeurs) - partie 2

▪ [Annexe 5 : Les compétences de bases du professeur de secondaire](#)

Basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs groep 2

Functioneel geheel 1 - De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

Vaardigheid 1.1 De beginsituatie van de leerlingen en de leerlingengroep achterhalen

De leraar kan bij de leerlingen en bij de leerlingengroep kenmerken die een invloed hebben op de kwaliteit van leren en ontwikkeling, herkennen en benoemen. Hij kan hiervoor een beroep doen op ervaren collega's.

De ondersteunende kennis betreft de kenmerken van de leerlingen en van de leerlingengroep en van werkwijzen om die te achterhalen.

Vaardigheid 1.2 Doelstellingen kiezen en formuleren

De leraar kan doelstellingen op basis van drie criteria kiezen: hij houdt rekening met het schoolwerkplan, de leerplannen, de eindtermen, resp. ontwikkelingsdoelen. Hij stemt zijn keuze af op de kenmerken van de leerlingen en van de leerlingengroep.

Hij laat de doelstellingen in hun volgorde aansluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen. Als functie van kenmerken van de leerlingengroep, van de leerlingen en van het vakgebied, kan hij een adequaat onderscheid maken tussen basis- en uitbreidingsdoelstellingen. Hij kan deze doelstellingen concreet en operationeel formuleren.

De ondersteunende kennis betreft leerplannen en eindtermen of ontwikkelingsdoelen, evenals technieken van formuleren en een eenvoudige klassificatie van doelstellingen.

Vaardigheid 1.3 De leerinhouden/leerervaringen selecteren

De leraar kan keuzes maken uit een gegeven aanbod, rekening houdend met de beginsituatie, de maatschappelijke relevantie en het belang in de opbouw van het vakgebied.

De ondersteunende kennis betreft leerplannen, geschikte informatiebronnen over leerinhouden en de opbouw of inhoudelijke structuur van het vakgebied.

Vaardigheid 1.4 De leerinhouden/leerervaringen structureren en vertalen in opdrachten

De leraar kan de leerstof opdelen in samenhangende onderdelen met een min of meer afgerond karakter. In overleg met collega's kan hij de leerinhouden, of onderdelen ervan, inschakelen in thema's en projecten. In samenspraak met collega's moet hij verbanden kunnen aangeven tussen leerinhouden uit het eigen vakgebied en verwante vakgebieden (horizontale samenhang). Hij moet de leerinhouden kunnen situeren in het geheel van het aanbod voor het betreffende vak (verticale samenhang). Hij kan leerinhouden vertalen in opdrachten die aansluiten bij de ervaringswereld en belangstelling van de leerlingen.

De ondersteunende kennis betreft vormen van ordening van leerinhouden zoals exemplarisch, thematisch en concentrisch evenals verwantschappen tussen het eigen vakgebied en verwante vakgebieden.

Vaardigheid 1.5 Een aangepaste methodische aanpak en aangepaste groeperingsvormen bepalen

De leraar kan werkvormen en groeperingsvormen kiezen die afgestemd zijn op de specificiteit van leerinhouden, op de kenmerken van de leerlingen en op de beschikbaarheid van een aangepaste ruimte. Hij houdt rekening met de implicaties van deze keuze voor de tijdsbesteding. Hij kan multimediale werkvormen gebruiken. Hij kan zijn aanpak differentiëren.

De ondersteunende kennis betreft diverse werkvormen en combinaties daarvan, rekening houdende met een gedifferentieerde aanpak en met de mogelijkheden van multimedia voor individualiserend onderwijs.

Vaardigheid 1.6 In teamverband leermiddelen kiezen en aanpassen

De leraar kan informatie over leermiddelen terugvinden en raadplegen, o.a. met behulp van informatietechnologie. In overleg met collega's kiest hij leermiddelen waarbij hij rekening houdt met de doelstellingen van het vakgebied en met de noden van de doelgroep. Als functie hiervan kan hij bestaande leermiddelen voor specifieke leeropdrachten aanpassen.

De benodigde kennis betreft relevante bronnen om leermiddelen te vinden en criteria om ze te beoordelen.

Vaardigheid 1.7 Realiseren van een adequate leeromgeving

De leraar kan motiverende leeromgevingen ontwerpen die aangepast zijn aan de belangstelling en het verwerkingsniveau van de leerlingen, en die representatief zijn voor een grote verscheidenheid aan contexten. De leraar bevordert het actief ontdekken en verwerken van de leerinhouden. Hij speelt adequaat in op wat zich voordoet in de feitelijke leeromgeving en kan werken met de inbreng van de leerlingen. Hij leert de leerlingen nadenken over hun leerproces.

De benodigde kennis betreft de kenmerken van een adequate en motiverende leeromgeving.

Vaardigheid 1.8 Observatie/evaluatie voorbereiden

De leraar kan in overleg, doelstellingsvalide vragen, taken en opdrachten onder diverse vormen kiezen en opstellen. Wat het observeren betreft, kan hij in overleg met collega's observatie-instrumenten kiezen en desgevallend opstellen. Hij kan de functie en het tijdstip van een specifiek evaluatiemoment bepalen. Mits ondersteuning kan hij beoordelingscriteria bepalen die aansluiten bij de visie van het schoolteam.

De ondersteunende kennis betreft evaluatiemethoden en -instrumenten, (leerling)volgsystemen en de functie van evaluatie met het oog op bijsturing en remediëring.

Vaardigheid 1.9 Proces en product evalueren

De leraar kan via toetsen, observaties, zelfevaluatiegegevens van de leerlingen en gesprekken op systematische wijze gegevens over de leer- en ontwikkelingsvorderingen van de leerlingen verzamelen. Hij interpreteert en beoordeelt vorderingen en prestaties correct en objectief. Ondersteund door het schoolteam formuleert hij adviezen over de voortgang van de leerlingen in hun schoolloopbaan. Hij kan activiteiten voor remediëring voorstellen. Hij kan studieresultaten rapporteren en bespreken. Hij kan evaluatiegegevens aanwenden om het eigen didactisch handelen te bevragen en bij te stellen.

De ondersteunende kennis omvat, bijkomend aan wat in vaardigheid 1.8 werd aangegeven, de techniek van foutenanalyse en van zelfevaluatie.

Vaardigheid 1.10 Opzetten van leer- en ontwikkelingsprocessen vanuit een vakoverschrijdende invalshoek

De leraar kan meewerken aan het opzetten, uitbouwen en realiseren van projecten waarin leerinhouden uit verschillende vakken geïntegreerd zijn. Hij overlegt met het schoolteam over een gezamenlijke aanpak van aspecten van leren leren en evaluatie. Hij is de op de hoogte van de voortgang van de leerlingen in andere vakken. Hij verbindt eigen vakinhouden met elementen uit andere disciplines.

De ondersteunende kennis daartoe betreft kennis van de voorwaarden voor adequate concipiëring en uitvoering van interdisciplinaire projecten en algemene kennis van leerinhouden, structuur en heuristieken van verwante disciplines.

Vaardigheid 1.11 Evalueren met het oog op integratie in het arbeidsproces en de overgang naar het hoger onderwijs

Op basis van evaluatiegegevens en kenmerken van de leerlingen geeft de leraar, in overleg met schoolteam en PMS/MST, advies over aangepaste instapmogelijkheden in het arbeidsveld en het hoger

onderwijs. Hij kan informeren over beroepsvereisten en studiemogelijkheden met betrekking tot zijn vakgebied.

Ondersteunende kennis daartoe omvat kennis van hoofdkenmerken van aansluitende beroepen en vervolgoopleidingen.

Vaardigheid 1.12 Leerlingen begeleiden bij het realiseren van de geïntegreerde proef

De leraar kan, in samenspraak met het schoolteam en externe deskundigen, bijdragen tot het uitbouwen van een geïntegreerde proef waarin beroepsvaardigheden, manuele vaardigheden, algemene kennis en communicatievaardigheden evenwichtig en aangepast aan de studierichting aan bod komen. Hij begeleidt de leerlingen om gestructureerd mondeling te rapporteren en vragen te beantwoorden. Hij laat hen geleidelijk complexere taken uitvoeren waarbij verschillende deeltaarigheden aan bod komen. Typisch voor de geïntegreerde proef is dat zij een aanleiding is om gedurende het hele jaar beroepsvaardigheden realistisch geïntegreerd aan te leren.

De ondersteunende kennis van middelen voor objectieve evaluatie van manuele vaardigheden en van mondelinge communicatievaardigheden en elementaire kennis van takenanalyse.

Functioneel geheel 2 - De leraar als opvoeder

Vaardigheid 2.1 Samen met het schoolteam een positief leefklimaat creëren voor de leerlingen in klasverband en op school

De leraar kan bijdragen aan het opbouwen van een positieve interactie met de klas als groep, waarbij ook de relatie tussen de leerlingen wordt gestimuleerd. In het licht hiervan analyseert de leraar zijn omgang met de leerlingen. Hij bevordert en brengt waardering op voor de bijdrage van alle leerlingen. Hij oefent zich in het gepast en discreet omgaan met gevoelens van leerlingen.

De ondersteunende kennis betreft groepsdynamische en interactieprocessen en relevante doelen voor sociale vaardigheden, zoals die in leerplannen en eindtermen of ontwikkelingsdoelen voorkomen.

Vaardigheid 2.2 Emancipatie van de leerling bevorderen

De leraar kan de eigenheid van de individuele leerling en van sociale groepen herkennen, bespreekbaar maken voor de jongeren en hanteren met het oog op zelfontplooiing en sociale integratie.

De ondersteunende kennis omvat kennis van leef- en jongerenculturen en van cultuurverschillen tussen sociale groepen. Zij betreft eveneens het ontstaan van beeldvorming en van vooroordelen en het omgaan daarmee. Ook het begrip "risicoleerling" moet geëxpliciteerd worden.

Vaardigheid 2.3 Door attitudevorming leerlingen op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden

De leraar draagt bij tot attitudevorming door het leren toepassen van omgangsconventies en het stimuleren van de ontwikkeling van de door de leerling persoonlijk gedragen waarden. De leraar kan waarden in klascontext bespreekbaar maken. Hij herkent aspecten van het verborgen curriculum. Hij beschikt over een referentiekader om over (het eigen) waardepatroon te reflecteren. Hij leeft, in schoolcontext, waarden voor. De leidraad voor attitudevorming wordt gevormd door het pedagogisch project van de school en door wat terzake in eindtermen of ontwikkelingsdoelen werd bepaald.

De ondersteunende kennis betreft de functie en de betekenis van pedagogisch project, schoolwerkplan en schoolreglement, de van toepassing zijnde eindtermen of ontwikkelingsdoelen en het begrip verborgen leerplan.

Vaardigheid 2.4 Actuele maatschappelijke ontwikkelingen hanteren in een pedagogische context

De beginnende leraar kan leer- en vormingsinhouden verbinden met maatschappelijke gebeurtenissen. Hij stimuleert de leerlingen hierbij tot een kritische houding t.o.v. de wijze waarop de massamedia tot opinievorming rond deze gebeurtenissen bijdragen.

De ondersteunende kennis betreft informatiebronnen in verband met de maatschappelijke dimensie van leerinhouden.

Vaardigheid 2.5 Adequaaf omgaan met leerlingen in sociaal-emotionele probleemsituaties en met leerlingen met gedragsmoeilijkheden.

De leraar herkent spontane signalen die kunnen wijzen op socio-emotionele problemen bij leerlingen. In overleg leert hij adequaat en discreet met geconstateerde probleemgedragingen omgaan.

De ondersteunende kennis betreft vormen en signalen van sociaal-emotionele probleemsituaties en het ontstaan van gedragsmoeilijkheden.

Vaardigheid 2.6 Het fysiek welzijn van de leerlingen bevorderen

De leraar speelt een rol bij het bevorderen van de gezondheid. Hij is in staat te zorgen voor het algemeen lichamelijk welzijn van de lerenden en hij kan dringende verzorgingstaken uitvoeren.

De ondersteunende kennis omvat de kenmerken van fysiek welzijn van lerenden en de basisprincipes van eerstehulpverlening.

Functioneel geheel 3 - De leraar als inhoudelijk expert

Vaardigheid 3.1 Domeinspecifieke kennis en vaardigheden beheersen, verbreden en verdiepen

De leraar kan door geëigende kanalen de in de vooropleiding verworven vakdeskundigheid uitbreiden en verdiepen.

De ondersteunende kennis betreft de inhouden en opbouw van het eigen vakgebied evenals kennis van de mogelijkheden tot vakinhoudelijke professionalisering.

Vaardigheid 3.2 De verworven domeinspecifieke kennis en vaardigheid aanwenden

Het gaat om het flexibel aanwenden van domeinspecifieke professionaliteit in de pedagogisch-didactische aanpak, in vakwerkgroepen, e.d.m.

Vaardigheid 3.3 Het eigen onderwijsaanbod situeren en integreren in het geheel van het onderwijsaanbod

De beginnende leraar kan horizontale en verticale verbanden leggen tussen inhouden binnen het eigen vakgebied en tussen die van het eigen vakgebied en van verwante vakgebieden. Hij kan aangeven hoe het onderwijs in het eigen vakgebied bijdraagt tot de totale vorming van de leerlingen.

De ondersteunende kennis betreft de (didactische) opbouw van het vakgebied en de verwantschappen tussen het eigen vakgebied en verwante vakgebieden.

Functioneel geheel 4 - De leraar als organisator

Vaardigheid 4.1 Een gestructureerd werkklimaat bevorderen

De leraar kan technieken, vaardigheden en aanpakwijzen aanwenden die te maken hebben met "orde houden" of "klasmanagement".

De ondersteunende kennis omvat kennis van klasmanagement en van leerbelemmerende en -bevorderende factoren.

Vaardigheid 4.2 Een soepel en efficiënt les- en/of dagverloop creëren, passend in een tijdsplanning

a) vanuit het oogpunt van de leraar

b) vanuit het oogpunt van de leerling

De leraar kan voor de leerlingen gelijktijdige en/of opeenvolgende activiteiten vlot en soepel laten verlopen. De leraar kan de eigen taken op korte en langere termijn plannen.

De ondersteunende kennis betreft de diverse vormen van tijdsmanagement zoals agenda's, jaarplan.

Vaardigheid 4.3 Op correcte wijze administratieve taken uitvoeren

De leraar kan op een correcte wijze omgaan met een aantal administratieve taken die tot zijn takenpakket behoren zoals het bijhouden van agenda, evaluatiegegevens, jaarplanning.

De ondersteunende kennis omvat de administratieve verplichtingen van de leraar, inclusief het doel ervan.

Vaardigheid 4.4 Een stimulerende en werkbare klasruimte creëren, rekening houdende met de veiligheid van de leerlingen.

De ondersteunende kennis omvat de kenmerken van stimulerende en veilige leer- of werkvoorzieningen in een lokaal.

Functioneel geheel 5 - De leraar als innovator - de leraar als onderzoeker*Vaardigheid 5.1 Vernieuwende elementen aanwenden en aanbrengen*

De leraar kan vernieuwende inzichten uit de opleiding in de klas aanwenden. Vanuit reflectie over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen, kan hij in samenspraak met het schoolteam en begeleid, vernieuwende inzichten in de klaspraktijk inbrengen.

De ondersteunende kennis betreft kenmerken van schoolcultuur en trends en ontwikkelingen in het eigen vakgebied en de vakdidactiek.

Vaardigheid 5.2 Kennisnemen van de resultaten van onderwijsonderzoek rond de eigen praktijk

De leraar kan gemakkelijk toegankelijke literatuur inzake onderzoek dat relevant is voor de eigen onderwijspraktijk, selecteren en raadplegen.

De ondersteunende kennis betreft relevante en toegankelijke informatiebronnen inzake onderwijsonderzoek.

Vaardigheid 5.3 Het eigen functioneren bevragen en bijsturen.

De leraar kan de klaspraktijk vanuit reflectie op eigen ervaringen bijsturen, onder meer door het onder begeleiding uitvoeren van een eenvoudig actieonderzoek.

De ondersteunende kennis betreft vormen van reflectie op het eigen onderwijsgedrag en de kenmerken en de methodologie van eenvoudig actie-onderzoek.

Functioneel geheel 6 - De leraar als partner van de ouders/verzorgers³⁰*Vaardigheid 6.1 Zich op de hoogte stellen van en discreet omgaan met gegevens over de leerling*

De leraar kan de ouders/verzorgers uitleggen wat de functie is van de gegevens die de school over de leerling verzamelt en dat hij er discreet mee omgaat.

De ondersteunende kennis betreft elementen van deontologie in verband met gegevens over de leerling.

Vaardigheid 6.2 Aan ouders/verzorgers informatie en advies verschaffen over hun kind in de school

De leraar kan informatie geven over leervorderingen, studiekeuze, gedrags- en houdingsaspecten. Hij is, na overleg, in staat adviezen voor ondersteuning thuis te geven. Hij kan doorverwijzen naar externe hulpverleningsinstanties.

De ondersteunende kennis omvat kennis van samenwerkingsmogelijkheden tussen school en ouders m.b.t. leergedrag, communicatietechnieken en hulpverleningsinstanties of personen.

³⁰ Het begrip "verzorgers" duidt op de personen die ter vervanging van de ouders de verantwoordelijkheid dragen voor de lerende.

Vaardigheid 6.3 In overleg met het schoolteam ouders/verzorgers informeren over het klas- en schoolgebeuren

De leraar geeft informatie over onderwijsactiviteiten in de school en, mede op basis van reflectie over het eigen onderwijsgedrag, over het eigen pedagogisch handelen.

De ondersteunende kennis betreft communicatietechnieken.

Vaardigheid 6.4 Met ouders/verzorgers in dialoog treden over opvoeding en onderwijs

De leraar kan, na overleg met het schoolteam, naar ouders/verzorgers toe suggesties doen inzake een gelijkgerichte aanpak van de leerling.

De ondersteunende kennis betreft communicatietechnieken.

Functioneel geheel 7 - De leraar als lid van een schoolteam

Vaardigheid 7.1 Participeren aan samenwerkingsstructuren

De leraar realiseert zijn opdracht in samenwerking met het schoolteam. Hij participeert aan samenwerkingsstructuren. Hij kan voorbeelden van aanwending van het lestijdenpakket geven.

De ondersteunende kennis betreft communicatietechnieken, toegespitst op vergaderen; kennis van diverse overlegorganen en van het begrip lestijdenpakket.

Vaardigheid 7.2 Binnen het team over een taakverdeling overleggen en die naleven.

De leraar kan over regels en afspraken met teamleden overleggen en naleven wat afgesproken is.

De ondersteunende kennis betreft communicatietechnieken.

Vaardigheid 7.3 De eigen pedagogische en didactische opdracht en aanpak in teamverband bespreekbaar maken

De leraar kan aan collega's en aan de schoolleiding advies vragen over het eigen pedagogisch en didactisch handelen. Hij kan positieve en negatieve feedback integreren in het eigen handelen.

De ondersteunende kennis betreft communicatietechnieken en de mogelijkheden van hospiteren en intervisie.

Vaardigheid 7.4 Zich documenteren over de eigen rechtszekerheid en die van de leerling

De leraar kan relevante en actuele documentatie over juridische en administratieve aspecten van het leraarschap verzamelen. De leraar is op de hoogte van de rechten van de leerling en kan daaruit conclusies trekken voor evaluatie en advisering.

De ondersteunende kennis betreft geselecteerde en gemakkelijk toegankelijke juridische kennis inzake rechtszekerheid.

Functioneel geheel 8 - De leraar als partner van externen

Vaardigheid 8.1 In overleg contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties, die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden

De leraar kan in overleg contacten leggen, communiceren en samenwerken met de belangrijkste organisaties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden zoals jongerenadviescentra, gemeentelijke jeugdramen, e.a.

De ondersteunende kennis betreft een overzicht van algemeen bekende instanties en initiatieven.

Functioneel geheel 9 - De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

Vaardigheid 9.1 Deelnemen aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's

De leraar kan in discussie treden met collega's over onderwijskundige thema's.

De ondersteunende kennis betreft onderwijsbeleidsorganen en -processen en de historische en internationale dimensie van onderwijskundige thema's.

Vaardigheid 9.2 Reflecteren over het beroep van de leraar en de plaats ervan in de samenleving

Op basis van reflectie en van ontwikkelingen in de samenleving kan de leraar met collega's in discussie treden over de rol van het onderwijs in de samenleving en over de plaats van de leraar daarin.

De ondersteunende kennis betreft onderwijsbeleidsorganen en processen, historische en internationale elementen en het eigen beroepsprofiel.

Functioneel geheel 10 - De leraar als cultuurparticipant

Vaardigheid 10.1 Actuele thema's en ontwikkelingen onderscheiden en kritisch benaderen rond de volgende domeinen

10.1.1 Het sociaal-politieke domein

10.1.2 Het sociaal-economische domein

10.1.3 Het levensbeschouwelijke domein

10.1.4 Het cultureel-esthetische domein

10.1.5 Het cultureel-wetenschappelijke domein

De leraar kan relevante informatie rond deze thema's identificeren. Hij beschikt over voldoende basiskennis om een interpretatiekader op te bouwen dat toelaat kritisch om te gaan met informatie rond deze domeinen.

De ondersteunende kennis betreft kennis van documentatiebronnen, globaliserende overzichten en een selectie uit de relevante niet specialistische literatuur.

Attitudes

Volgende attitudes gelden voor alle functionele gehelen. Rekening houdend met het betrokken niveau secundair onderwijs, de onderwijsvorm, de studierichting kunnen ze situationeel ingekleurd worden.

A1 beslissingsvermogen

durven een standpunt in te nemen of tot een handeling over te gaan, en er ook verantwoordelijkheid voor opnemen

A2 relationele gerichtheid

in zijn contact met anderen kenmerken van echtheid, aanvaarding, empathie en respect tonen

A3 kritische ingesteldheid

bereid zijn zichzelf en zijn omgeving in vraag te stellen, de waarde van een bewering of een feit, de wenselijkheid en de haalbaarheid van een vooropgesteld doel te verifiëren, alvorens een stelling in te nemen

A4 leergierigheid

actief zoeken naar situaties om zijn competentie te verbreden en te verdiepen

A5 organisatievermogen

erop gericht zijn de taken zodanig te plannen, te coördineren en te delegeren, dat het beoogde doel op een efficiënte manier bereikt kan worden

A6 zin voor samenwerking

bereid zijn om gemeenschappelijk aan eenzelfde taak te werken

A7 verantwoordelijkheidszin

zich verantwoordelijk voelen voor de school als geheel en zich engageren om een positieve ontwikkeling van de leerling te bevorderen

A8 creatieve gerichtheid

erop gericht zijn om uit diverse situaties en informatiebronnen ideeën te genereren en deze op een originele manier gestalte te geven in een ontwikkelingsaanbod voor de leerling

A9 flexibiliteit

bereid zijn zich aan te passen aan wijzigende omstandigheden, o.m. middelen, doelen, mensen en procedures

A10 gerichtheid op adequaat en correct taalgebruik en communicatie

in de mondelinge en schriftelijke communicatie met leerlingen, ouders, leden van het schoolteam en externen, erop gericht zijn een adequaat en correct taalgebruik te hanteren en aandacht te hebben voor het belang van non-verbale communicatie.

■ Annexe 6 : Formulaire de préparation – Sujet : Le futur

1 Phases de la leçon

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Les 2 images - description - comparaison → le sujet	1. Qui dit quoi ? → conceptualisation emploi et forme 2. Comment dire ? → prononciation	3. Entraîne-toi ! 3.1. Ex 6 p. 216 3.2. Je vois, je vois...	3.3. Pioche une carte

2 Trajet de la leçon

	Trajet	Documents/Contextes	Exercices / Activités / Tâches
AUTONOMIE	Niveau structurel L'élève comprend l'importance des « briques » et leur utilité. Les « briques » sont activés en contexte.	- Manuel Les accords prof-élève - Feuilles de travail 1) Lire les lignes de la main / prédire l'avenir 2) Parler de son propre futur	Exercices : o Réceptif et reproductif 6 p 216 + 1.4, 1.5, 2 (feuilles de travail) o Transfert 3.2 + 3.3 (feuilles)
	Niveau communicatif Les compétences sont associées à des documents pertinents (niveau matière et trajectoire d'apprentissage) et à un thème. Variation des documents.	- Les deux images = annonce du sujet - Feuilles de travail 4 images / situations (la météo, chez la voyante, le couple, l'enfant qui se fait disputer)	Activités : Lire : Les consignes 1 + 3.1 (feuilles de travail) Ecouter : 2 (feuilles) Parler : Intro + 1 + 3.2 b) + conclusion Regarder : Intro Ecrire : 3.2 a) (feuille)
	Niveau actionnel Visée socio et co-culturelle. Les élèves utilisent un plan d'action (des stratégies). Intégration des contenus (connaissances et compétences)	-	Mini-tâche : faire un poster avec 5 commandements concernant un groupe de personnes.

3 Objectifs

Trajet	Objectifs opérationnels, transversaux et finaux (OO – OT - OF)
Niveau structurel	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SL (connaître, comprendre / induction en contexte) SL 1 : La grammaire (ET n° 35) <ul style="list-style-type: none"> ➤ SFL (nommer, prononcer, utiliser / exercices en contexte) SFL 1 : emploi, prononciation et formation du futur simple. (ET n° 28) SFL 2 : induire les règles de formation et de prononciation du futur simple. (ET n° 36) <ul style="list-style-type: none"> ➤ OT (stratégies, VOET) OT 1 :
Niveau communicatif	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SFC (compétences / traitement de documents (textes, documents (audio)visuels)) SFC 1 : REGARDER et PARLER deviner le thème de la leçon à l'aide d'images clés. (ET n°18, 37) SFC 2 : REGARDER et LIRE sélectionner le mot correct parmi une sélection. (ET n° 8, 10) SFC 3 : ECOUTER reproduire les mots à l'oral et repérer les lettres muettes. (ET n°35, 37) SFC 4 : PARLER complétez une phrase. (ET n°23). <ul style="list-style-type: none"> ➤ OT (stratégies, VOET) OT 1 : dériver le sens des nouveaux mots à partir du contexte ou du support proposé par le professeur (image, mimique, exemple). (stratégique) (ET n°12) OT 2 : sélectionner les informations demandées dans le texte. (ET n° 10)
Niveau actionnel	<ul style="list-style-type: none"> - OF (intégration connaissances et compétences / tâche finale) ECRIRE créer un poster avec 5 commandements concernant un groupe de personnes et le présenter. (ET n°30, 34, 39)

4 Consignes et questions propres à activer le contexte et à exploiter le document Activités du professeur (+ timing)

+ FORMES DE TRAVAIL : ACTIVITES DES ELEVES

PHASE 1 : INTRODUCTION (A COMPLETER MIN)

COLLECTIVEMENT, LES ELEVES OBSERVENT ET REPONDENT A DES QUESTIONS.

Le professeur montre 2 images (une voyante + un présentateur météo) et montre les mots :

- Quel type de personne voyez-vous ? + montre les mots clés (une voyante + un présentateur météo)
- Que font ces personnes ? (choisir entre « parler de la météo » et « parler du futur »)
- Quel est le point commun ? Qu'est-ce qui est pareil ? (les élèves peuvent répondre en néerlandais et le professeur traduit les réponses)
- Aujourd'hui, nous allons parler du futur.

PHASE 2 : PRESENTATION (A COMPLETER MIN)

COLLECTIVEMENT, LES ELEVES LISENT, OBSERVENT ET REPRODUISE A L'ORAL – LIRE ET PARLER

REUNIR DES EXEMPLES

1. Qui dit quoi ? (feuilles de travail p. 1)

EMPLOI DU FUTUR

- 1.1. Combinez les personnes et ce qu'elles disent.
- 1.2. Chaque phrase exprime quelque chose. Complète la colonne 3 avec le mot correct : une promesse, un projet, une prévision, une prédiction.

Le professeur demande de justifier.

- Pourquoi ? Quel élément de la phrase montre une promesse/une prédiction... ?

Il pose des questions de transferts.

- 1.3. Ces actions se situent à quel moment sur la ligne du temps ? Fais une croix sur la ligne.
- Quels mots indiquent le futur ? (au 3^e trimestre, demain, l'année prochaine, vendredi matin, bientôt)
 - Est-ce que vous parlez du futur ? Quand ? Pour parler de quoi ?

FORMATION DU FUTUR

1.4. Souligne les verbes des phrases.

Le professeur répète les verbes des phrases.

- Ecoutez, quel son entendez-vous dans tous les verbes.
- 1.5. Complète la colonne 1 avec les infinitifs.

Le professeur écrit les verbes au tableau et pose des questions.

- Quelles sont les terminaisons ? (Le professeur les souligne)
- Vous connaissez ces terminaisons ai, as, a, ons, ez, ont ? Elles font penser à quel verbe ? (avoir)
- Quelles sont les terminaisons des infinitifs ? (je professeur les souligne)
- Conclusion : comment forme-t-on le futur simple ?

2. Comment dire ?

2.1. Ecoute les verbes.

- a) Quel son entends-tu à chaque fois ? Avant ou après la terminaison ?

Répétition : Le professeur répète encore une fois les verbes vus précédemment.

- b) Regarde, écoute et répète. Quelles lettres ne sont pas prononcées ?
 c) Pourquoi ? Observez les lettres (voyelles et consonnes). Complète ensuite le tableau avec le professeur.

La lettre avant est une consonne / une voyelle ? Et la lettre après ?

PHASE 3 : FIXATION (A COMPLETER MIN)

3. Entraîne-toi !
 3.1. Fais l'exercice dans ton manuel : 6 p 216.

INDIVIDUELLEMENT, LES ELEVES FONT L'EXERCICE DE REPRODUCTION

6 Indique le verbe au futur simple.

- | | |
|---|--|
| <p>1 Demain, je ... mon devoir au prof.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> vais donner <input type="checkbox"/> donnais <input checked="" type="checkbox"/> donnerai | <p>2 Le prof ... nos tests jeudi soir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> corrigeait <input checked="" type="checkbox"/> corrigera <input type="checkbox"/> corrige |
| <p>3 Elles ... ensemble.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> travailleront <input type="checkbox"/> vont travailler <input type="checkbox"/> travaillent | <p>4 Tu ... devant l'entrée de l'école?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> attendras <input type="checkbox"/> vas attendre <input type="checkbox"/> attendais |
| <p>5 Attention, vous ... quelques nouvelles règles!</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> appreniez <input type="checkbox"/> apprenez <input checked="" type="checkbox"/> apprendrez | <p>6 La semaine prochaine, nous ... bien la théorie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> connaissons <input type="checkbox"/> allons connaître <input type="checkbox"/> connaissions |

3.2. Je vois, je vois...
 a) Complète les phrases.

Les mots à (re)voir : épais(se) / fin(e), court(e) / long(ue)

- Regardez votre main. Qui a une ligne du cœur épaisse ? fine ? Une ligne avec beaucoup de petites lignes ? etc.

PAR DEUX, ILS FONT LES EXERCICES

- b) Lis les lignes de la main de ton voisin en utilisant « tu » à la place de « vous ».

PHASE 4 : CONCLUSION / PRODUCTION (A COMPLETER MIN)

EXERCICE COLLECTIF DE TRANSFERT

3.3. Pioche une carte, conjugue le verbe correctement et complète.

Sur chaque carte : un pronom personnel sujet (je, tu, il...) + un infinitif régulier.

Les verbes :

marcher	réussir
habiter	écrire
manger	prendre
oublier	attendre
chercher	neiger
finir	sourire
dormir	vivre
partir	gagner

5 Supports du professeur

EXERCICE DU MANUEL

6 Indique le verbe au futur simple.

- | | |
|---|--|
| 1 Demain, je ... mon devoir au prof.
<input type="checkbox"/> vais donner
<input type="checkbox"/> donnais
<input checked="" type="checkbox"/> donnerai | 2 Le prof ... nos tests jeudi soir.
<input type="checkbox"/> corrigeait
<input checked="" type="checkbox"/> corrigera
<input type="checkbox"/> corrige |
| 3 Elles ... ensemble.
<input checked="" type="checkbox"/> travailleront
<input type="checkbox"/> vont travailler
<input type="checkbox"/> travaillent | 4 Tu ... devant l'entrée de l'école?
<input checked="" type="checkbox"/> attendras
<input type="checkbox"/> vas attendre
<input type="checkbox"/> attendais |
| 5 Attention, vous ... quelques nouvelles règles!
<input type="checkbox"/> appreniez
<input type="checkbox"/> apprenez
<input checked="" type="checkbox"/> apprendrez | 6 La semaine prochaine, nous ... bien la théorie.
<input checked="" type="checkbox"/> connaissons
<input type="checkbox"/> allons connaître
<input type="checkbox"/> connaissions |

EXERCICE DU MANUEL

6 Indique le verbe au futur simple.

- | | |
|---|--|
| 1 Demain, je ... mon devoir au prof.
<input type="checkbox"/> vais donner
<input type="checkbox"/> donnais
<input checked="" type="checkbox"/> donnerai | 2 Le prof ... nos tests jeudi soir.
<input type="checkbox"/> corrigeait
<input checked="" type="checkbox"/> corrigera
<input type="checkbox"/> corrige |
| 3 Elles ... ensemble.
<input checked="" type="checkbox"/> travailleront
<input type="checkbox"/> vont travailler
<input type="checkbox"/> travaillent | 4 Tu ... devant l'entrée de l'école?
<input checked="" type="checkbox"/> attendras
<input type="checkbox"/> vas attendre
<input type="checkbox"/> attendais |
| 5 Attention, vous ... quelques nouvelles règles!
<input type="checkbox"/> appreniez
<input type="checkbox"/> apprenez
<input checked="" type="checkbox"/> apprendrez | 6 La semaine prochaine, nous ... bien la théorie.
<input checked="" type="checkbox"/> connaissons
<input type="checkbox"/> allons connaître
<input type="checkbox"/> connaissions |

FEUILLES DE TRAVAIL

(correction en rouge)

Nom et prénom : _____

Classe : 2P

Nom et prénom : _____

Classe : 2P

Le futur simple des verbes réguliers (regelmatige werkwoorden)

➤ Quel est le point commun entre un présentateur météo et une voyante ?

1. Qui dit quoi ?

1.1. Combinez les personnes et ce qu'elles disent.



A Le présentateur météo B La voyante C L'enfant avec son papa D Le couple

Phrase	Lettre	Exprime...
1 - Je <u>travaillerai</u> bien à l'école au 3 ^e trimestre. Promis !	C	une promesse
2 - Demain, il <u>neigera</u> dans le Sud de la Belgique.	A	une prévision
3 - Tes amis <u>oublieront</u> ton anniversaire.	B	une prédiction
4 - Nous <u>construirons</u> une maison l'année prochaine.	D	un projet
5 - Vendredi matin, vous <u>utiliserez</u> vos parapluies.	A	Une prévision
6 - Bientôt, tu <u>rencontreras</u> l'amour de votre vie.	B	une prédiction

1.2. Chaque phrase exprime (*uit*) quelque chose. Complète la colonne 3 avec le mot correct :

une promesse (een belofte) – un projet (een plan) – une prévision (een vooruitzicht) – une prédiction (een voorspelling)

1.3. A quel moment ces actions ont-elles lieu ? Mets une croix sur la ligne du temps.



1.4. Souligne les verbes des phrases.

1.5. Complète la colonne 1 avec les infinitifs.

Verbe conjugué (infinitif)	Radical (stam)	Terminaison
Je travaillerai (<u>travailler</u>)	travailler	-ai
Tu réussiras (<u>réussir</u>)	réussir	-as
Tu rencontreras (<u>rencontrer</u>)	rencontrer	
Il neigera (<u>neiger</u>)	neiger	-a
Nous construirons (<u>construire</u>)	construire	-ons
Vous utiliserez (<u>utiliser</u>)	utiliser	-ez
Ils oublieront (<u>oublier</u>)	oublier	-ont

Futur simple des verbes réguliers

radical (infinitif) + terminaison (ai, as, a, ons, ez, ont)

!!! Attention !!!

Nous construirons. Infinitif : construire

Si la dernière lettre de l'infinitif est un e, on le supprime et on ajoute la terminaison.

2. Comment dire ?

2.1. Ecoute les verbes.

a) Quel son entends-tu à chaque fois ? Avant ou après la terminaison ?



Le son [r] comme dans rose

b) Regarde, écoute et répète. Quelles lettres ne sont pas prononcées ?

Liste 1	Liste 2	Liste 3
Je continuerai	J'habiterai	Vous parlerez
Tu oublieras	Tu mangeras	Vous chercherez
Il essaiera	Nous refuserons	Ils travailleront
Elle appuiera	Vous déciderez	
voyelle + e	consonne + e	2 consonnes + e
Le -e- n'est pas prononcé	Le -e- n'est pas prononcé*	Le -e- est prononcé

c) Pourquoi ? Observez les lettres (voyelles et consonnes*). Complète ensuite le tableau avec le professeur.

* klinkers en medeklinkers

* sauf Sud de la France

Nom et prénom : _____

Classe : 2P

Conclusion prononciation

La terminaison est toujours précédée du son [r] comme dans ROSE.

Après une voyelle, « r » n'est jamais prononcé.

Après une consonne, « r » n'est pas prononcé (sauf dans le Sud de la France).

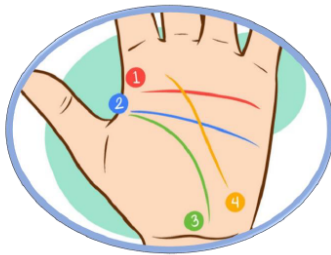
Après deux consonnes prononcées, « r » est prononcé.

--> ou voyelle + consonne

3. Entraîne-toi !

3.1. Fais l'exercice dans ton manuel : ex 6 p 216

3.2. Je vois, je vois...



a) Complète les phrases.

1 – **Ligne du cœur** : une ligne épaisse veut dire que vous (finir) **finirez**..... par trouver le grand amour. Si vous voyez beaucoup de petites lignes, vous (flirter) **flirterez**..... beaucoup mais (aider) **aiderez**..... aussi beaucoup de personnes.

2 – **ligne de la tête** : elle symbolise l'intelligence. Si elle est courte, vous ne (gagner) **gagnerez**..... pas beaucoup d'argent. Si elle est longue, vous êtes très intelligent et vous (apprendre) **apprendrez**..... beaucoup dans la vie.

3 – **Ligne de vie** : si vous avez une longue ligne, vous (vivre) **vivrez**..... longtemps et en bonne santé.

4 – **Ligne du destin** : si elle est longue, la chance vous (sourire) **sourirez**.....

b) Lis les lignes de la main de ton voisin en utilisant « tu » à la place de « vous ».

3.3. Pioche une carte, conjugue le verbe correctement et complète.

Sur chaque carte : un pronom personnel sujet (je, tu, il, ...) + un infinitif régulier

ANNEXE 1 : ANALYSE DE LA MATIERE

Analyse de la matière	
Lexique / phonétique / phonologie	
Le son [r] et le <i>e muet</i> dans la conjugaison des verbes au futur.	
Grammaire	
Le futur simple	
Formation	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Formation régulière: la majorité des verbes</u> 	
Infinitif + terminaison (ai, as, a, ons, ez, ont)	
Des verbes en -er: <i>marcher, habiter, continuer, manger, oublier, chercher, gaspiller, parler, utiliser...</i> Des verbes en -yer: <i>payer, essayer, nettoyer, appuyer, ennuyer, tutoyer...</i> Des verbes en é.er et e.er: <i>acheter, jeter, appeler, répéter, compléter, se peser...</i> Des verbes en -ir: <i>finir, dormir, partir, offrir, réussir, grandir, punir...</i> Des verbes en -re: <i>écrire, prendre, boire, attendre, naître, apprendre, construire...</i>	
Particularités:	
<ul style="list-style-type: none"> - Quand l'infinitif se termine en -e, on retire le -e et on ajoute la terminaison. - Les verbes en -e.er: le -e de -e.er devient -è avant un e muet. Ex: j'achèterai (acheter). - Les verbes en -é.er: le -é de -é.er devient -è avant un e muet. Ex: je préfèrerai (préférer). - Les verbes en -eter et -eler: 	
<ul style="list-style-type: none"> - Le -t de -eter double avant un e muet. Le -e de -ette se prononce è comme <i>chèvre</i>. Ex: je jetterai (jeter). - Le -l de -eler double avant un e muet. Ex: nous appellerons (appeler). - Les verbes en -yer: le -y de -yer devient -i avant un e muet. Ex: je nettoierai (nettoyer). 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Formation irrégulière: tous les verbes en -oir + quelques verbes</u> 	
<i>être et avoir</i> -er: <i>aller (j'irai), envoyer (j'enverrai)</i> -ir: <i>(re)venir (je viendrai), devenir (je deviendrai), (re)tenir (je tiendrai), obtenir (j'obtiendrai), mourir (je mourrai), courir (je courrai), cueillir (je cueillerai)</i> -re: <i>faire (je ferai)</i> -oir: <i>savoir (je saurai), voir (je verrai), pouvoir (je pourrai), devoir (je devrai), vouloir (je voudrai), recevoir (je recevrai), valoir (je vaudrai), falloir (il faudra), pleuvoir (il pleuvra), s'asseoir (je m'assièrai)</i>	
Particularités:	
<ul style="list-style-type: none"> - Certains verbes comme <i>courir, mourir, pouvoir, voir, envoyer...</i> prennent deux r à toutes les personnes. 	
Prononciation	
Le -e des verbes terminés en -er:	
<ul style="list-style-type: none"> - n'est jamais prononcé après une voyelle. Ex: je continuerai (continuer). - n'est pas prononcé après une consonne (sauf dans le Sud de la France). Ex: j'habiterai (habiter). - est prononcé après deux consonnes. Ex: vous parlerez (parler). 	

ANNEXE 2 : BIBLIOGRAPHIE

Le manuel	Quartier français 2, éditions Pelkmans
Le programme	Le programme du premier degré VVKSO http://ond.vkso-ict.com/leerplannen/doc/frans-2010-014.pdf Eindtermen Frans voor de eerste graad http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/moderne-vreemde-talen-frans-engels/eindtermen.htm
Les autres ressources	D. Abry, M-L. Chalaron, La grammaire des premiers temps, éditions Pug FLE Informations concernant les 10 commandements.

▪ Annexe 7 : Formulaire de préparation – Sujet : La cuisine française (quel(le)s)

1 Phases de la leçon

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Intro – quel pays/quelle carte reconnaissez-vous ?	Présentation - Quiz gastronomie française Conceptualisation - Quel(le)s	Fixation - 2 p. 290 (CL) - 4 - 6 p. 291 (quel)	Petite production - 7 p. 292 (EO)

2 Trajet de la leçon

	Trajet	Documents/Contextes	Exercices / Activités / Tâches
AUTONOMIE	<p>Niveau structurel</p> <p>L'élève comprend l'importance des « briques » et leur utilité. Les « briques » sont activés en contexte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les cartes de France - Le quiz/QCM sur les spécialités de France 	<p>Exercices :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Réceptif et reproductif 1 p. 289, 2 p. 290, conceptualisation, 4 et 5 p. 291 o Transfert 4, 5, 6 p. 291, 7 p. 292
	<p>Niveau communicatif</p> <p>Les compétences sont associées à des documents pertinents (niveau matière et trajectoire d'apprentissage) et à un thème. Variation des documents.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le séjour linguistique - Les questions qu'on pose pour apprendre à connaître une personne lors d'un stage de langue. 	<p>Activités :</p> <p>Lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les consignes - Le quiz <p>Parler :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceptualisation - Ex 5, 6 et 7 <p>Regarder :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les cartes de France
	<p>Niveau actionnel</p> <p>Visée socio et co-culturelle. Les élèves utilisent un plan d'action (des stratégies). Intégration des contenus (connaissances et compétences)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le séjour linguistique 	<p>Tâche : Improviser un dialogue en utilisant quel et quelques sujets</p>

3 Objectifs

Trajet	Objectifs opérationnels, transversaux et finaux (OO – OT - OF)
Niveau structurel	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SL (connaître, comprendre / induction en contexte) SL 1 : la question avec <i>quel(le)(s)</i> ➤ SFL (nommer, prononcer, utiliser / exercices en contexte) SFL 1 : prononcer correctement le mot interrogatif <i>quel(le)(s)</i>. SFL 2 : poser des questions en utilisant <i>quel(le)(s)</i> en contexte. ➤ OT (stratégies, VOET) OT 1 : les cartes de France
Niveau communicatif	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SFC (compétences / traitement de documents (textes, documents (audio)visuels)) SFC 1 : REGARDER et PARLER deviner de quelle carte de France il s'agit. SFC 2 : LIRE et PARLER donner la spécialité d'une région à partir d'un QCM. SFC 3 : LIRE et PARLER <ul style="list-style-type: none"> - définir le sujet du texte. - Compléter des phrases sur le thème du séjour linguistique par la forme correcte de <i>quel</i> et y répondre ➤ OT (stratégies, VOET) OT 1 : dériver le sens des nouveaux mots à partir du contexte ou du support proposé par le professeur (image, mimique, exemple). (stratégique) OT 2 : sélectionner les informations demandées dans le texte.
Niveau actionnel	<ul style="list-style-type: none"> - OF (intégration connaissances et compétences / tâche finale) PARLER Improviser un dialogue en utilisant <i>quel(le)(s)</i> et en couvrant une liste de sujet/thèmes.

4 Consignes et questions propres à activer le contexte et à exploiter le document Activités du professeur (+ timing)

PHASE 1 : INTRODUCTION (6 MIN)

Le professeur montre quelques cartes de la France sur PPT et pose des questions (aussi projetées) :

- Quel pays reconnaissez-vous ?
- Quelle carte reconnaissez-vous ? (régions, vins, relief, fromages)

+ quelques questions de transfert

Ex : qui a visité Paris ? La Normandie ? Quelles sont les spécialités de ... ?

PHASE 2 : PRESENTATION ET FIXATION (30 MIN)

COLLECTIVEMENT – LES ELEVES REPONDENT A UN QCM. ILS REFLECHISSENT D'ABORD SEUL PUIS QUELQU'UN PARTAGE SA REPONSE.

Quiz – la cuisine française 1 p. 289

Questions projetées avec PPT complété par des images, vidéos

INDIVIDUELLEMENT PUIS COLLECTIVEMENT – LES ÉLÈVES ESSAYENT DE PLACER DES SPÉCIALITÉS SUR UNE CARTE DE LA FRANCE EN SÉLECTIONNANT LES INFORMATIONS DU QUIZ

2 p. 290 – placer des spécialités sur une carte des régions de France

Le professeur circule dans la classe et demande à un élève au hasard de répondre : Quelle région a pour spécialité le/la... ? Quelle est la spécialité de cette région ?...

COLLECTIVEMENT – LES ELEVES OBSERVENT LES PHRASES DU QUIZ ET REPONDENT AUX QUESTIONS DU PROFESSEUR

Conceptualisation – avec ppt et schéma au tableau

- Quel mot revient dans chaque question ? Souligne-le.
- Combien de formes ? Pourquoi ?
- Compléter le schéma. Par quoi ? (féminin, masculin, pluriel, singulier)

INDIVIDUELLEMENT PUIS COLLECTIVEMENT – ILS COMPLETENT LES PHRASES PAR LA FORME CORRECTE DE QUEL – CORRECTION CLASSIQUE PUIS REPONSES AUX QUESTIONS

Fixation – 4 p. 291

PAR DEUX – ILS JOUENT LE DIALOGUE EN COMPLETANT PAR LA BONNE FORME DE QUEL PUIS CHANGE DE ROLE.

Fixation – 5 et 6 p. 291

PHASE 3 : CONCLUSION / PRODUCTION (6 MIN)

PAR DEUX – LES ELEVES SE POSENT DES QUESTIONS EN UTILISANT *QUEL(LE)(S)*

7 p. 292 – poser des questions en utilisant « *quel(le)(s)* » et les mots de la liste

Situation : tu es en séjour linguistique et tu rencontres un français. Vous allez passer le séjour ensemble alors vous apprenez à vous connaître.

5 Supports du professeur

EXERCICES DU MANUEL

1 Ecoute le prof.

Es-tu spécialiste de la gastronomie française?
Bes jij een expert op het vlak van Franse gastronomie?

Enquête

1 Quel est le plat traditionnel de Marseille en Provence-Alpes-Côte d'Azur?
 a) la crêpe bretonne
 b) la choucroute
 c) le canembert

2 Quelles sont les deux spécialités de la Bourgogne?
 a) le vin et le champagne
 b) le champagne et les escargots
 c) les escargots et le vin

3 Quel fromage vient de la Normandie?
 a) le gouda
 b) le canembert
 c) le Vieux Châmy

4 En Lorraine, la quiche lorraine est un plat typique. Quels sont les ingrédients les plus importants de cette recette?
 a) du fromage, des haricots et des œufs
 b) du fromage, des lardons* et des œufs
 c) des œufs, des champignons et du fromage

5 Quel plat est typique pour l'Aquitaine?
 a) le canard confit
 b) la poêle
 c) la lasagne

6 Quel fromage est très connu dans la région du Centre?
 a) le fromage de chèvre
 b) le fromage de Bruges
 c) le fromage d'Edam

7 En Champagne-Ardenne, on produit du champagne. On a besoin de quel fruit pour faire du champagne?
 a) Des raisins
 b) des pommes
 c) des abricots

8 Tu as certainement déjà mangé le gratin dauphinois de la région Rhône-Alpes. Quels sont les ingrédients de cette recette?
 a) des pommes de terre, de l'ail, du poisson et de la crème fraîche
 b) des pommes de terre, de l'ail, du fromage râpé, du lait et de la crème fraîche
 c) des pommes de terre, de l'ail, du salami, des tomates et de la crème fraîche

9 Une des régions de la France est une île*. On y produit du miel. On parle de quelle île?
 a) de Mayenne
 b) de la Corse
 c) de la Sardaigne

10 Quel est le symbole culinaire à la Bretagne du Nord au Nord-Pas-de-Calais?
 a) les crêpes
 b) les moules frites
 c) les hamburgers

* le français 'est' spekkelballe
l'ail fait de l'ail
l'île dit 'est' island

2 Voici la carte de France. Note les spécialités de l'exercice 1 dans la bonne région.



4 Inscris-toi au stage de langue et de cuisine SOS Cuisine française. D'abord, complète les questions par une forme de quel. Puis, réponds.

SOS Cuisine française		Fiche d'inscription
Quel est votre nom?*	
Quelle est votre adresse?*	
Quelle est votre adresse électronique?*	
Vous êtes de quelle nationalité?		
Quel est votre numéro de téléphone mobile?	
Vous avez quel niveau (m) en langue française?		<input type="checkbox"/> débutant* <input type="checkbox"/> avancé*
Quel âge avez-vous?	<input type="checkbox"/> 8-10 ans <input type="checkbox"/> 10-14 ans <input type="checkbox"/> 14-18 ans
Vous vous inscrivez à quelle session (j)?*		<input type="checkbox"/> mardi, à 10 h-15 h <input type="checkbox"/> mercredi, à 15 h <input type="checkbox"/> samedi, à 9 h
<small>* cases à remplir obligatoirement</small>		

7 À deux. Posez des questions. Employez les éléments du cadre. Puis, changez de rôle.

MODÈLE

Nom → Quel est ton nom?

5 À deux. Lisez et complétez le dialogue par une forme de quel. Puis, changez de rôle.

Tu es au stage SOS Cuisine française. Tu fais connaissance d'un jeune du groupe.
Je bent op de stage SOS Franse Keuken. Je maakt kennis met een jongere van de groep.

- Bonjour! Moi, c'est (ton nom). *est* ton nom? Quel.....
- Je m'appelle (ton nom). Tu as *quel* âge? quel.....
- J'ai (ton âge) ans. *sont* tes hobbies? Quels.....
- J'aime (tes hobbies). Et toi?
- Moi, j'adore (tes hobbies). *est* ton plat favori? Quel.....
- J'aime (ton plat favori). *sont* tes spécialités dans la cuisine? Quelles.....
- Je sais bien préparer (deux spécialités)!
- Mmm, j'adore!

6 À deux. Rejouez le dialogue de l'exercice 5.



PPT

BONJOUR !
DAHRIE CAMILLE

QUEL PAYS RECONNAISSEZ-VOUS ?

QUELLE CARTE VOYEZ-VOUS ?

QUELLE CARTE VOYEZ-VOUS ?

QUELLE CARTE VOYEZ-VOUS ?

La France des Outre-Mer

PETITE ENQUÊTE
La cuisine française
QF | P. 289

1. Quel est le plat traditionnel de Marseille ?
a La crêpe bretonne
b La bouillabaisse
c Le camembert

2. Quelles sont les 2 spécialités de la Bourgogne ?
a Le vin et le champagne
b Le champagne et les escargots
c Les escargots et le vin

3. Quel fromage vient de la Normandie ?
a le gouda
b le camembert
c Le-Vieux Chimay

4. Quels sont les ingrédients les plus importants de la quiche lorraine ?

4. Quels sont les ingrédients les plus importants de la quiche lorraine ?
a du fromage, des haricots et des œufs
b du fromage, des lardons et des œufs
c des œufs, des champignons et du fromage

5. Quel plat est typique pour l'Aquitaine ?
a Le canard confit
b La paella
c La lasagne

6. Quel fromage est très connu dans la région du Centre ?
a Le fromage de chèvre
b Le fromage de Bruges
c Le fromage d'Edam

7. On a besoin de quel fruit pour faire du champagne ?
a des raisins
b des pommes
c des abricots

8. Quels sont les ingrédients du gratin dauphinois ?
a des pommes de terre, de l'ail, du poisson et de la crème fraîche
b des pommes de terre, de l'ail, du fromage râpé, du lait et de la crème fraîche
c des pommes de terre, de l'ail, du salami, des tomates et de la crème fraîche

9. Une des régions de la France est une île. On y produit du miel. On parle de quelle île ?

a de Majorque
b de la Corse
c de la Sardaigne



10. Quel est le symbole culinaire à la braderie de Lille au Nord Pas-de-Calais ?

a les crêpes
b les moules frites
c les hamburgers



EX 2 P. 290



Quel mot revient dans chaque question de l'enquête ? Souligne le.

- Combien de formes y a-t-il ?
- Pourquoi ?

Pluriel	Féminin
Quel fromage vient de la Normandie ?	Quelle région produit du miel ?
Quels sont les ingrédients de la quiche Lorraine ?	Quelles régions produisent du vin ?

Quel mot revient dans chaque question de l'enquête ? Souligne le.

- Combien de formes y a-t-il ?
- Pourquoi ?

Pluriel	Féminin
Quel fromage vient de la Normandie ?	Quelle région produit du miel ?
Quels sont les ingrédients de la quiche Lorraine ?	Quelles régions produisent du vin ?

ANNEXE 1 : ANALYSE DE LA MATIERE

Analyse de la matière		
Lexique / phonétique / phonologie		
Les mots des documents.		
Grammaire		
	Masculin	Féminin
Singulier	Quel fromage vient de la Normandie ?	Quelle région produit du miel ?
Pluriel	Quels sont les ingrédients de la quiche Lorraine ?	Quelles régions produisent du vin ?
Culture		
Les cartes de France		
Les villes/régions et leurs spécialités		

ANNEXE 2 : BIBLIOGRAPHIE

Le manuel	Quartier français 1
Le programme	VVKSO – 1 ^e grad ASO
Les autres ressources	www.cartedefrance.fr

▪ **Annexe 8 : Checklist pré- et post-leçon**

La structure

La structure de ma leçon est claire :

- Je la donne, la visualise (par exemple, au tableau).
- Je la construis avec les élèves (répétition, questions, récapitulation / synthèse).

La communication

La communication verbale est adéquate :

- J'utilise la langue cible.
- J'adapte l'utilisation de la langue aux élèves (intonation, débit de parole, articulation, accentuation, choix des mots, longueur des phrases, construction des phrases et du discours).

La communication non-verbale est adéquate :

- Je suis expressif et communique avec mon corps (mimiques, gestes) pour soutenir ce que je dis mais pas excessivement.
- Je suis attentif, observe chaque élève et réagis à ce que je vois et / ou entends.
- J'installe des silences dans ma leçon : au début, avant un nouvel exercice / une nouvelle activité ou tâche.

La matière / le contenu linguistique

La matière est correctement activée et entraînée au niveau structurel :

• **Phonétique et lexique**

- J'aborde la matière en contexte à travers des exercices / activités réceptifs et productifs.
- Je sensibilise et entraîne les élèves à l'écoute, la reconnaissance, la discrimination et la reproduction de phonèmes, morphèmes, mots ou phrases.
- Le choix des mots, les expressions et les contextes est pertinents.
- Je fais le lien avec les centres d'intérêts et « le monde » des élèves.

• **Phonologie**

- J'aborde la matière en contexte à travers des exercices / activités réceptifs et productifs.
- Je sensibilise et entraîne les élèves à l'écoute, la reconnaissance, la discrimination et la reproduction de groupes rythmiques (ex : commentallezvous → prononcé comme 1 mot sans pauses)
- Je sensibilise et entraîne les élèves au niveau de l'intonation en contexte pertinent (doc audio).
- Je sensibilise et entraîne les élèves au niveau de la prosodie par la lecture des textes à voix haute et en mettant le focus sur des groupes de mots.

• **Grammaire**

- Je présente les structures grammaticales de manière inductive :
 - à partir d'exemples issus de contextes pertinents ;
 - en posant des questions ciblées.
- Je fixe les structures grammaticales :
 - à travers des exercices ;
 - en activant les contextes présents dans les exos et en faisant des transferts (autres exemples, comparaison, sensibilisation phonétique ou lexicale, récapitulation).

La matière est correctement activée et entraînée au niveau communicatif :

- J'associe les compétences à des documents (des textes, des documents audiovisuels / visuels) et à un thème.
- Je sélectionne les documents de façon réfléchie et cohérente par rapport à la matière et à la trajectoire d'apprentissage.
- Il y a une variation dans le type de documents.
- J'active le contenu des documents de façon pertinente.

La matière est correctement activée et entraînée au niveau actionnel :

- La tâche est une intégration des savoirs, des savoir-faire et des stratégies acquis par les élèves à la fin du trajet de la leçon.

La tâche est choisie dans une visée socio et co-culturelles (la co-culturalité : désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune *par et pour* l'action collective.)

Les documents

- **Le matériel visuel**

Le matériel visuel est présenté de façon explicite :

Les documents stimulent la description (avec soutien).

Le matériel visuel est présenté de façon implicite :

Les documents stimulent la réflexion, la reconnaissance, l'association, la parole, la discussion, les questions du côté de l'élève.

- **Le matériel audio**

Le matériel audio est présenté de façon explicite :

Les documents stimulent la description (avec soutien).

Le matériel audio est présenté de façon implicite :

Les documents stimulent la réflexion, la reconnaissance, l'association, la parole, la discussion, les questions du côté de l'élève.

- **Les textes**

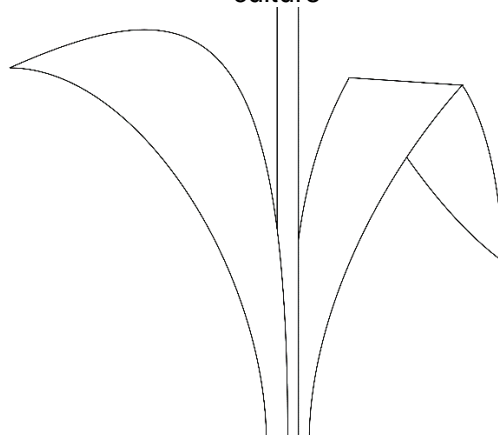
Le texte informatif ou prescriptif est abordé avec l'accent sur le sens du contenu (en racontant ou en utilisant l'info de façon active).

Le texte implicite (narratif, littéraire, argumentatif) est abordé en mettant l'accent sur la réflexion, l'association, la parole, la discussion, les questions par l'élève.

Les textes sont activés à travers des dialogues professeur-élève(s), en fixant la matière et / ou dans la dernière phase d'une leçon (récapitulation, exos de transfert, activité de communication, tâche finale ou comme but en soi).

Mots / expressions clés

élèves actifs – voir le sens / l'utilité des contenus – devenir autonome
 induction – exemples – questions ciblées – réflexion
 structure claire – récapitulation – tâche finale
 communication verbale et non-verbale
 activation des contenus – transfert
 réceptif – reproductif – productif
 briques – compétences – tâche
 thème – contextes
 citoyen du monde
 culture



▪ Annexe 9 : Canevas d'évaluation de V. Catalano

Le canevas d'évaluation de V. Catalano :

	Communicatie : verbaal	Communicatie : verbaal	Communicatie :non verbaal	Materiele ondersteuning/Handelingen
	Inhoudelijke component	De vreemde taal : mondeling en schriftelijk	Expressie - prosodie - enthousiasme - mimiek - stiltes	Welke materiële ondersteuning ? Welke handelingen ?
Structuur	De structuur van de les wordt door de leerkracht duidelijk aangegeven (<i>in de moedertaal of in de vreemde taal</i>) : waarom doen we dit ? waar gaat deze les naartoe ? wat kwam ervoor ? wat komt erna ? De fasering van de les is duidelijk voor de leerlingen. -- - + ++	De vreemde taal wordt goed ingezet om de structuur te duiden MONDELING : uitspraak en prosodie - syntaxis - woordenschat SCHRIFTELIJK : spelling/grammaticale correctie -- - + ++	Structuur wordt ondersteund door non-verbale communicatie (gestes - stiltes - benadrukking) -- - + ++	Bord - Projectie - Andere Duidelijke visualisering van de structuur van de les -- - + ++
FEEDBACK				

Image 7 Canevas d'évaluation de V. Catalano - structure

	Communicatie : verbaal	Communicatie : verbaal	Communicatie :non verbaal	Materiele ondersteuning/Handelingen
	Inhoudelijke component	De vreemde taal : mondeling en schriftelijk	Expressie - prosodie - enthousiasme - mimiek - stiltes	Welke materiële ondersteuning ? Welke handelingen ?
Leerinhouden (structureel niveau - communicatief niveau - taakgericht)	Welke leerinhoud ? De leerinhoud wordt duidelijk geactiveerd via vertelling, instructie, herhaling, interactie met de leerlingen. o Leering begrijpt doel van bouwstenen o Activiteit leering staat centraal o Leering wordt gaandeweg autonome gebruiker -- - + ++	De vreemde taal wordt systematisch en op een goede manier ingezet om de leerinhouden te activeren. MONDELING : uitspraak en prosodie - syntaxis - woordenschat SCHRIFTELIJK : spelling/grammaticale correctie -- - + ++	De leerinhouden worden overgebracht op een enthousiaste manier. Hierbij maakt de leerkracht gebruik van expressie, mimiek, stiltes enz. -- - + ++	Materiële ondersteuning bij het aanbieden van de leerinhouden. Handelingen om de leerinhouden te doen verwerken. -- - + ++
FEEDBACK :				

Image 8 Canevas d'évaluation de V. Catalano - Contents

	Communicatie : verbaal	Communicatie : verbaal	Communicatie :non verbaal	Materiele ondersteuning/Handelingen
	Inhoudelijke component	De vreemde taal : mondeling en schriftelijk	Expressie - prosodie - enthousiasme - mimiek - stiltes	Welke materiële ondersteuning ? Welke handelingen ?
Documenten : welke documenten ?	De documenten worden geactiveerd door de leerkracht.	De leerkracht zet de vreemde taal in om de documenten te activeren, te illustreren.	De leerkracht zet zijn non verbale communicatie in om de documenten te activeren.	
	-- - + ++	-- - + ++	-- - + ++	-- - + ++
FEEDBACK				

Image 9 Canevas d'évaluation de V. Catalano – Documents

