

Navorming Frans

Gespreksvaardigheid in het secundair onderwijs

Vincent Kortleven

Aldus luidde de titel van het seminarie dat op woensdag 22 januari 1997 georganiseerd werd door het Limburgs Centrum voor Onderwijs vzw in samenwerking met de Diocesane Pedagogische Begeleiding van het Bisdome Hasselt en de Didactische Werkgroep Frans en het LUC te Diepenbeek. Een onderwerp waar ik onmiddellijk voor intekende in de hoop mijn arsenaal van gespreksoefeningen en -technieken behoorlijk te kunnen uitbreiden.

Bij de aanvang bleek vlug dat mijn vraag (hoe kan je leerlingen op nuttige, gevarieerde, en liefst speelse wijze gespreksvaardigheid laten inoefenen?) en het aanbod van die namiddag niet gelijklieden. Want de spreker, Pierre Bodeux, besteedde o.m. heel wat tijd aan een andere, cruciale vraag : welke taal laten wij of moeten wij de leerlingen laten spreken? Maar hiermee loop ik vooruit op het verloop van dat overigens zeer gedocumenteerde en leerrijke seminarie.

I. Inleiding

Bij wijze van opwarmer werd vertrokken van een reële conversatieles in een 5e jaar ASO. Daarbij kregen de helft van de leerlingen elk een fiche A, de andere helft een fiche B. Beide fiches bevatten een opdracht (hier verkort weergegeven).

Fiche A : vous avez assisté à un concert à une dizaine de km de chez vous. Vous avez raté le dernier autobus et n'avez pas assez d'argent pour prendre un taxi. Soudain, vous vous rappelez qu'un(e) ami(e) de votre soeur habite tout près. (...) Vous décidez de lui demander de l'aide. Vous allez chez lui (elle) et sonnez à la porte.

Fiche B : Il est 0h15, et vous venez de vous coucher. Soudain on sonne à votre porte. Vous êtes ennuyé(e), et même furieux(se) (...) et allez ouvrir. Vous n'êtes pas sûr(e) de reconnaître la personne qui est là. Il vous semble que (...) mais vous ne vous rappelez ni son nom ni où vous l'avez rencontrée.

Op de keerzijde van de fiches stonden enkele hulpmiddelen. In het kort :

*Pour s'excuser : Excusez-moi (de vous déranger si tard)
Je suis (vraiment) très ennuyé(e)/désolé(e)*

...

*Pour demander un service : Est-ce que je pourrais téléphoner?/vous emprunter un vélo?
Est-ce que vous voulez bien me laisser téléphoner?/me prêter ...*

...

*Pour refuser : (Ecoutez/excusez-moi) c'est impossible
Je regrette*

...

Door het ontbreken van een te volgen scenario hadden de leerlingen weinig houvast en werden ze gedwongen tot een flink stuk improvisatie. Ik kon me dan ook levendig voorstellen hoe die gespreksoefening verliep. De heer Bodeux sprak met grote mildheid over een bijna mislukte les.

Dat het anders en beter kan bewees hij aan de hand van een voor diezelfde les nauwkeurig uitgewerkt scenario, waarvan hier een uittreksel volgt :

| | A | B |
|---|---|---|
| 1. <i>Prise de contact - identification</i> | - saluez - excusez-vous - dites qui vous êtes | - demandez . qui est cette personne . d'où elle vient . pourquoi elle vient pré- sément chez vous |
| 2. <i>Exposition : le problème</i> | - expliquez ce qui s'est passé | - demandez . ce qui s'est passé . ce qu'elle souhaite concrètement |
| 3. <i>Négociation (...)</i> | | |
| 4. <i>Arrangements (...)</i> | | |

De inleiding werd afgerond met het overlopen van de factoren die het succes van een conversatieoefening bepalen :

1. Belang van een doordachte voorbereiding

- de formulering van de uitgangssituatie en van de taak, waarbij men zo veel mogelijk rekening moet houden met het principe van de INFORMATION GAP (het spel zit zo in elkaar dat de leerlingen iets van elkaar moeten te weten komen) en met de SWAP-regel :

S - a Situation must exist that allows authentic encounters with uncertain outcomes

W - the learner must Wish to engage in communication through emotional involvement or some practical need

A - the learners must be Able to engage in communication through having something to say and resources to say it with

P - the learners must experience some Pay off benefit in that something worthwhile has been achieved

- aanbieden van ondersteuning : scenario, woordenschat...

- de fasering of opeenvolging van lesactiviteiten : voorbereiding, uitvoering, evaluatie...

- het groepsmanagement : individuele/groepsvoorbereiding, individuele uitvoering (om beurten een groepje van 2 voor de klas) of collectieve (alle groepjes tegelijk)

2. Belang van een evaluatiegesprek met de lln, o.a. met het oog op attitudevorming.

II. Spreektaal

De taal die in schoolboeken èn door de leraar gebruikt wordt is een “écrit oralisé” en die lijkt in de verste verte niet op de echte spreektaal. Vertrekkend van een transcriptie van een stukje authentieke dialoog, overliep de spreker dus de belangrijkste kenmerken van het gesproken Frans. Samengevat :

- **Voorkeur voor korte, vaak onvolledige zinnen**; samengestelde zinnen zijn zeldzaam.

(een cliënte die iets koopt voor haar dochter)

Non, je n'aime pas tellement...à son âge...Plutôt quelque chose de jeune ...un dessin...

Vous n'auriez pas...?

- **Gesprekken** worden door de gesprekspartners **samen opgebouwd** en men zal dus regelmatig gebruik maken van de woorden van de andere (als een soort “springplank”).

Clïente : C'est un peu terne...Ce qu'il faudrait...

Verkoopster : ...c'est quelque chose qui tranche...

Clïente : ...Quelque chose qui tranche, oui. Je...

- **Gevoelsmatige reacties worden doorgaans niet expliciet beschreven**, maar eerder aangegeven door intonatie en gelaatsexpressie (aanleren van de subjontif na ww. van gevoel is hier dus zinloos).

A : Il n'a pas réussi. *(meedelend)*

B : Il n'a pas réussi? *(verbaasd)*

A : Eh oui!

B : Eh bien! *(teleurstelling)*

- Veelvuldig gebruik van de **“thème-propos”-constructie**.

Pardon, Madame, les cabines (d'essayage), c'est où, s'il vous plaît?

Cette jupe, c'est combien?

- **Aarzelingen zijn heel normaal**. Ook native speakers zoeken naar hun woorden, breken een zin halverwege af, herhalen en verbeteren zichzelf. Ze gebruiken ook vaak woorden als “bon”, “donc”, “alors”, “voilà” enz., die niet alleen maar “gatenvullers” zijn maar een belangrijke discursieve rol spelen.

Pardon, Monsieur. Je cherche une cabine téléphonique.

-Une cabine téléphonique? Voyons... Bon, alors, vous prenez la première (rue) à droite, puis la première (...)

Donc, la première à droite et puis et la première à gauche?

C'est ça, oui.

- Codes en rituelen zijn heel belangrijk.

--Een taalfout is minder aanstootgevend dan het niet naleven van de beleefdheidsrituelen. Men dient dus steeds uitdrukkelijk te groeten, afscheid te nemen, te danken enz.

--Het hoort tot de beleefdheidscode van een Nederlandstalige dat hij de gesprekspartner zwigend aanhoort tot die gedaan heeft met spreken. Franstaligen interpreteren dat als een gebrek aan belangstelling. Zij zullen de andere zelfs onderbreken en daarmee te kennen geven dat ze aandachtig luisteren (“oui, d’accord”, “tout à fait”, “c’est ça” enz.).

--Franstaligen geven de voorkeur aan vragen waarop men kan antwoorden met “oui” of “non” daar waar Nederlandstaligen veel directer te werk gaan.

NIET : “Qu’est-ce que vous cherchez exactement?”

WEL : “Vous cherchez quelque chose d’habillé?... de sportif?...”

--In het vuur van het gesprek gaan Franstaligen vaak dicht bij hun gesprekspartner staan. Ostentatief een stap achteruit zetten komt over als een blijk van afkeer.

--Uit een reactie als alleen maar “oui” mag men wel afleiden dat de andere het betoog volgt, maar niet noodzakelijk dat hij met het gezegde instemt.

- Niet alle spraakkunst is even belangrijk.

--Vraagformulering : de **intonatievraag** is het frekwentst; “est-ce que” is veel formeler en wordt meestal gebruikt in het begin van een gesprek of als een nieuw item aangekaart wordt; de vraag met inversie is zeldzaam.

--Er wordt veel gebruik gemaakt van de **conditionnel** om beleefd iets te vragen, een suggestie te doen. Daarbij worden vooral de ww. “avoir, être, aimer, pouvoir, vouloir, falloir” gebruikt, de laatste vier meestal gevolgd door een infinitief.

--In de formele omgang wordt een **imperatief** zelden gebruikt om een bevel te geven, maar wel als signaal dat men de andere in z’n redenering betreft en/of als consensusmarkeerder (“attendez, je vais voir” - “Alors, disons, vers 4 heures?”). Ook hier wordt slechts een beperkt aantal ww. gebruikt.

--De “**pronoms compléments**” boeten sterk aan belang in vooral als ze verwijzen naar zaken. Combinaties van twee “pronoms compléments” komen bijna nooit voor.

Tot zover dit overzicht van de kenmerken van het gesproken Frans. De vraag die hier bij menige toehoorder (de opkomst was talrijk) gerezen zal zijn is natuurlijk hoe deze bevindingen concreet in het taalonderwijs geïntegreerd kunnen worden. En dan hebben we het nog niet over die andere vraag of men wel zover moet gaan en die spreektaal in het onderwijs moet invoeren. Of iedereen daar zo maar van overtuigd is kan betwijfeld worden.

Deze vraag werd niet aangesneden door de spreker. Maar het antwoord lijkt in elk geval bevestigend te zijn en de trend onomkeerbaar. In de recentste Franse handboeken FLE vindt men hier en daar de eerste toepassingen van sommige bevindingen van het onderzoek

over de gesproken taal. En ook in de Angelsaksische wereld, die als toonaangevend geldt op het vlak van het onderzoek over taal en talenonderwijs, klinkt de roep om de gesproken taal in het onderwijs te betrekken steeds luider.

Dat werd mij duidelijk toen ik op 26 februari 1997 een voordracht van prof. Ron Carter (University of Nottingham) bijwoonde, naar verluidt dé Engelse specialist in Communication. De titel van de voordracht luidde : “Spoken English and Communication : Approaches to teaching”. In werkelijkheid bracht Carter hoofdzakelijk verslag uit over een recente studie van de Engelse spreektaal waarvan de resultaten opvallend parallel lopen met die van het LANCOME-project waar P. Bodeux herhaaldelijk naar verwees. Zo zijn de meest in ‘t oog springende kenmerken van het gesproken Engels de ellips (A: *I’d better take an umbrella.* -B: *Better not*), en de “tail-construction” (*The women they all shouted / It was good that book / He’s a real problem is Jeff / I’m going to have chips I am / He didn’t say that, I don’t think.*). Let wel : deze kenmerken gelden voor heel Groot-Brittannië en alle maatschappelijke categorieën. Carter merkte ook nog op dat Engelse taalhandboeken meestal modeldialogen met een tweedelige structuur aanreiken (vraag - antwoord) terwijl echte dialogen vooral een driedelige structuur vertonen (vraag - antwoord - commentaar op het antwoord). Bij voorbeeld : “*What time is it? - 5.40 - Is that all?*” of nog “*Where are you staying? - In Wimbledon - I see*”.

Wat betreft de concrete vertaling van dergelijke bevindingen naar het taalonderwijs bracht Carter echter weinig soelaas. Hij schotelde zijn gehoor slechts één uiterst simpele (herkennings-) oefening voor, zijn reputatie onwaardig. Dan tapte Bodeux in Diepenbeek gelukkig uit een heel ander vaatje, zoals hierna zal blijken.

III. Na de kenmerken van het gesproken Frans had de spreker het over de **macht en onmacht van het woordenschat- en grammaticaonderwijs**. Zijn besluit was dat de receptieve vaardigheden prioriteit moeten krijgen en dat ook hier de spreektaal het vertrekpunt moet zijn.

IV. “Van transactionele naar interactionele gesprekken”

Dit vierde deel van de presentatie werd wat mij betreft het hoogtepunt van de namiddag. Vanuit de overtuiging dat leerlingen getraind in transactionele gesprekken (d.w.z. met een voorspelbare structuur) beter zullen functioneren in interactionele gesprekken (d.w.z. zonder voorspelbare structuur), houden werkgroepen TSO/BSO van het VVKSO zich bezig met het uitwerken van lesmateriaal dat training in het voeren van transactionele gesprekken beoogt. En zoals uit de uitgereikte documenten bleek, komt daar heel wat bij kijken.

In de eerste plaats, moeten de **uitgangssituaties geselecteerd** worden. Men vertrekt daarbij van een *functiebeschrijving* zoals die gegeven wordt in de Leerplannen (bvb het Leerplan D/E/F voor de derde graad van de studierichting Vrachtwagenbestuurder BSO). Daaruit distilleert men *mogelijke gesprekssituaties*. In ons voorbeeld : de chauffeur krijgt te maken met de klant, het kantoor, de magazijnier, de politie enz.; hij meldt zich aan, neemt afscheid, geeft/krijgt richtlijnen over laden en lossen, raakt betrokken bij een ongeval enz. En dat allemaal in bepaalde relevante omstandigheden (“*settings*”): telefonisch contact of de visu, het gaat om speciale vrachten, er is materiële schade enz. Zo komt men uiteindelijk bij de *selectie van een uit te werken modelgesprek*. Daarbij is het distributiecriterium doorslaggevend : een situatie die veralgemeend kan worden naar meerdere situaties (extrapolatie) verdient de voorkeur.

Na de selectie van de uitgangssituatie, volgt het **uitwerken van een modelgesprek**. Vermits het gaat om transactionele gesprekken, is het zeer belangrijk te beginnen met de afbakening van de verschillende *voorspelbare fases van het gesprek* (de gespreksstructuur of “structure discursive”). Daarna maakt men een *blauwdruk*, vervolgens ontstaat de “*naakte tekst* (alle ballast wordt overboord gegooid) en ten slotte wordt de “*code oral*” aan de tekst *toegevoegd*. Dit laatste mag vreemd klinken maar uit het voorbeeld dat werd voorgelegd bleek op overtuigende wijze welke gedaanteverandering een dialoogtekst ondergaat bij zo’n oraliseringsbewerking (in dit geval toegepast door native speakers). Al wil ik hier wel kwijt dat het resultaat naar mijn gevoel nog steeds bepaalde essentiële kenmerken van de gesproken taal miste, o.m. het eerder die namiddag gesignaleerde “samen opbouwen” van een gesprek (zie II. Spreektaal).

Als het model eenmaal vastligt volgt de **verwerking tot didactische eenheden**. Het resultaat daarvan werd geïllustreerd aan de hand van een reeks oefeningen/lessen rond een telefoongesprek : “un rendez-vous dans un salon de coiffure”. Bij het ontwikkelen van die oefeningen werd rekening gehouden met de verschillende fases van het leerproces : eerst worden de leerlingen vertrouwd gemaakt met het model, vervolgens moeten ze het zich eigen maken (memoriseren) en ten slotte volgt de transfert (improviseren van een telefoongesprek volgens het geleerde model maar in andere situaties en settings).

Gezien het vorderende uur was het niet mogelijk het voorliggende lesmateriaal grondig te bespreken. Maar met verbazing en bewondering nam ik kennis van het gepresterde werk, vermoedelijk tot stand gekomen dank zij een intense samenwerking binnen een, zo bleek, uiterst vindingrijke en hard werkende ploeg.

V. Keuze en organisatie van lesactiviteiten

In een als maar sneller tempo werd daarna toelichting gegeven bij een interessant schema dat als leidraad kan dienen bij het opzetten van gespreksoefeningen. We willen het u niet onthouden.

Variabelen bij het organiseren van gespreksoefeningen

(naar J. Scheils, *La communication dans la classe de langue*)

| VERTREKPUNT | TAAK | ONDERSTEUNING | GROEP |
|---|---|--|--|
| 1. situatie - realistisch of fictioneel - nutssfeer of sociale sfeer | NAAR DE INHOUD (activiteiten) | 1. woorden en uitdrukkingen 2. modeldialoog 3. scenario 4. document, afbeelding, voorwerp... | 1. pairwork 2. groepswork 3. afwisseling |
| | 1. informatief 2. narratief 3. "sociaal" 4. negociëren | | |
| 2. probleem - maatschappelijk - financieel - technisch - ... | 5. hypothesen formuleren | 5. oriënterende vragenlijst | DUUR |
| | NAAR DE FORMULERING | 6. ontwerp of blauwdruk | FASERING |
| 3. controversiële uitspraak | | | |
| 4. voorwerpen geluiden begrippen ... | 1. identieke opdrachten | 1. vooraf aanreiken | 1. voorbereidende activiteiten |
| | 2. complementaire opdrachten | 2. progressief aanreiken 3. Iln laten zoeken - individueel - brainstorming | 2. uitvoering 3. aansluitende activiteiten |

VI. Tot slot kwam het **evalueren van de mondelinge taalvaardigheid** kort ter sprake. Daarbij spelen zowel de organisatie (klassikaal of anderszins, voorziene voorbereidingstijd, gebruik van hulpmiddelen enz.) als het gebruikte ijkingsinstrument een rol. Wat dat laatste betreft, kan men twee soorten schema's hanteren.

1. Een **observatieschema** (als het gaat om remediëring)

Naam:

Schooljaar/trimester

Klas:

Scores bij evaluatie : (data en behaalde cijfers)

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | enz. <u>opmerkingen</u> : |
|------------------------------|---|---|---|---|------------------------------|
| (a) uitspraak - intonatie | | | | | |
| (b) correctheid | | | | | |
| (c) inbreng in het gesprek | | | | | |
| (d) neemt risico's | | | | | |
| (e) spreekt Frans/Nederlands | | | | | |

a : /

b : woordkeuze, zinsbouw ...

c : de llg neemt actief deel aan het gesprek - neemt niet deel ...

d : positief : de llg waagt zich al eens buiten de gebaande wegen enz.

negatief : de llg neemt het zo nauw niet met de taalcorrectheid enz.

+ indien GOED - indien PROBLEMATISCH

NIETS indien er niets opvallends valt te noteren

2. Een **evaluatieschema** (als het gaat om het toekennen van cijfers). Hier kan men kiezen voor een *globale evaluatie* (bvb. : een Fransman zou de boodschap niet begrijpen : 1 - 2 / zou moeite hebben om ze te begrijpen : 3 - 4 / (...) de leerling spreekt quasi perfect : 9 - 10) of voor een meer *gedetailleerde observatie* waarbij men de cijfers voor een aantal deelaspecten optelt (een voorbeeld uit eigen praktijk : max. 4 punten voor resp. spraakkunst, woordenschat, uitspraak, interactie, en soepelheid of "débit", met voor elk onderdeel nog eens een score van 1 tot 4).

De spreker gaf volmondig toe dat zijn keuze voor een globale observatie hoogst persoonlijk is en kon of wilde die niet echt motiveren. Als resolute voorstander van de andere optie had ik nochtans graag zijn argumenten aan de mijne getoetst. Maar voor die en andere vragen bleef jammer genoeg geen tijd over.

Deze ultra gecondenseerde namiddag bood eigenlijk stof voor een hele studiedag. Dan was er meteen ook ruimte geweest voor de nodige interactie tussen publiek en spreker. Want dat de aangesneden onderwerpen, hoe overtuigend ook geïllustreerd, vragen deden rijzen lijkt mij zonder twijfel. Maar al bij al was het een leerrijke ervaring. Een aanrader dus.