

Van amateuristische tot academische lerarenopleiding Een verhaal van groeiende professionalisering

Jean Binon [¹](#)

0. INLEIDING

Op dit ogenblik stellen sommigen de academische lerarenopleiding (ALO) in vraag. Zij willen de directeurs/-trices de keuze laten van hun leraars alleen een Getuigschrift van Pedagogische Bekwaamheid (GPB) te eisen. Wellicht is dit dus het geschikte moment om even terug te blikken op de lerarenopleiding na jaren onderwijservaring, waarvan ongeveer 20 als (praktijk)lector binnen de aggregatie Romaanse te Leuven.

Het is niet mijn ambitie de geschiedenis (met hoofdletter) van die opleiding te schrijven. Anderen zijn daarvoor veel beter geplaatst. Impressies, ervaringen en bedenkingen formuleren van de man in het veld en soms aan het front, dat is de enige bedoeling. Mijn globale visie heb ik elders al verwoord (Binon, 1997a). Voor de historiek van de methodologieën verwijs ik naar het uitstekende standaardwerk van de Franse didactoloog Christian Puren: « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues » (1988). Wie meer wil weten over « L'enseignement du français en Belgique néerlandophone » of over « La situation actuelle du français en Flandre » kan bij M. Debrock (1979 en 1991) terecht.

1. DE PREHISTORIE

Toen we in de unitaire zestigerjaren als romanist afstudeerden werd de aggregatie niet helemaal ten onrechte als een klucht bestempeld. De wet van 1929 op de Academische graden-Lerarenopleiding was immers « totaal inadequaat » (cf. Debrock, 1997, 15). Didactiek FLES (français langue étrangère ou seconde) bestond (hier) gewoonweg niet. « Pour les Flamands la même chose » was nog steeds het motto. Dit gold trouwens eveneens voor de specifiek Romaanse vakken die we samen kregen met onze Waalse medestudenten. Joseph Hanse had wel een speciaal uurtje voor de Vlamingen opgezet. Veel taalpraktijk leverde dat echter niet op. We mochten (moesten?) vragen stellen. Vaak ging het over uitzonderingen, speciale problemen die weinig frequent voorkwamen. Indien een vraag werd gesteld over een heel gangbaar probleem luidde het antwoord meestal: « Je vous renvoie à mon dictionnaire! » en daarmee was het probleem dan opgelost. Niet echt vaardigheidstraining dus.

De aggregatie-opleiding – en niet het aggregaat zoals sommige studenten of personeelsleden nog steeds zeggen – voldeed uiteraard aan de wettelijke normen. Wanneer we die opleiding echter bekijken met de ALO-bril van vandaag, dan moeten we toegeven dat ze toch zeer amateuristisch werd opgevat.

Gaston Gillain, een Franstalige prof, oud-leraar van het Leuvense atheneum, was de verantwoordelijke voor de lessen van de « agrégation avec un seul g ». Franstaligen en Vlamingen werden samen ingewijd in het lesgeven van Frans als moedertaal.

Om beurten moesten we in kleine groepjes lesgeven aan onze medestudenten. Dit was dus een soort van « microteaching » avant la lettre. De situatie was zeer artificieel want niemand

speelde graag de rol van de onwetende student die het na de tweede keer nog steeds niet begrepen heeft. De onderwerpen waren zeer klassiek: « l'accord du participe passé », een scène uit « Les femmes savantes » enz. Van « objectifs, démarche didactique, habiletés langagières, compétence de communication, évaluation » werd er niet gesproken. Het multimedia tijdperk was nog niet aangebroken. Bord, krijt, een grammatica, een anthologie, een goede schooluitgave van de klassieke auteurs en « Je parle français » als handboek. Dat was het, alhoewel... Gillain was heel fier ons in 1963 het eerste « primitieve » taallabo te kunnen aankondigen dat de wereld zou veranderen: alleen audio, niet comparatief uiteraard. « Je parle français » was een van de populairste handboeken van die tijd. Dit was niet alleen te danken aan de deskundige medewerking van Vic Nachtergaele maar meer nog aan het statuut van de coauteur, kanunnik Verreydt, die tevens diocesaan inspecteur was.

De meeste inspecteurs waren trouwens handboekauteurs. Met morele druk wisten ze hun waar in heel veel scholen aan de man te brengen. Vooral zusterscholen waren niet bij machte daaraan te weerstaan. Liever zwichten voor het handboek van de inspecteur dan een minder gunstig advies te moeten incasseren. Deze situatie schijnt jammer genoeg nog niet helemaal verdwenen te zijn.

De almachtige inspecteur gooit onaangekondigd de deur open en gaat achteraan plaats nemen. Een schichtige directeur of directrice volgt hem als een schoothondje. Dat de inspecteur daarna ongeremd zijn kritiek op het handboek en de leerkracht kan spuien behoort gelukkig definitief tot het verleden. De huidige doorlichting en de pedagogische begeleiding die de klassieke inspectie vervangen zijn beslist een stap in de goede richting.

Gillain gaf enkele vaderlijke trucs en tips en daar moesten we het mee stellen. Hij had zelfs een heuse fascicule van een dertigtal bladzijden samengesteld met zijn herderlijke raadgevingen (zie de bijlage). Het ging meer over lichamelijke en mentale hygiëne dan over didactiek: « Il faut se promener souvent dans le grand livre de la Nature pour se dégourdir les jambes ankylosées » en « la bicyclette est hautement recommandée ». En disciplineproblemen werden met één enkel zinnetje opgelost: « En classe il faut assurer une surveillance de tous les instants ». Verder konden we ons niet genoeg verdiepen in zijn lievelingsauteur Jean de La Fontaine, maar dan liefst in zijn fabels « et pas dans ses contes! ». Of die auteur wel alle leerlingen zou aanspreken is een vraag die toen nog niet werd gesteld. « La centration sur l'apprenant » komt pas veel later!

Dat Gillain een zachtaardig man was blijkt uit de virtuose manier waarop hij eufemismen en « des formules d'atténuation » hanteerde. Wanneer een student van zijn les niets terecht bracht, kon Gillain zijn beoordeling toch nog positief doen klinken door licht ironisch op te merken: « Mademoiselle/Monsieur, il y a de larges possibilités d'amélioration! ». Met zulk een formule in de oren kon men toch niet al te diep ontgoocheld zijn.

Alles speelde zich af te Leuven. Als luisterstage moesten we (Vlamingen en Walen) een tiental lessen Frans gaan bijwonen in het Koninklijk Atheneum, daar waar nu de Faculteit ETEW is gevestigd. Théophile Schilincks, de leraar Frans, was eveneens een Franstalige Leuvenaar, zoals Gillain. Instructies voor die verslaggeving bestonden er niet, feedback evenmin.

Dan volgden er een paar oefenlessen. Onze Waalse medestudenten gingen daarvoor naar een Franstalige school te Brussel of in Wallonië terwijl wij in de scholen van het Leuvense te gast waren. Hierbij werd een beroep gedaan op de medewerking van René Motmans die eigenlijk « français des affaires » gaf aan de UFSIA en dit soort lectorschap als bijambt uitoefende. Er werd een school en een uur opgegeven. Je moest zelf zorgen dat je de vakleraar contacteerde om het onderwerp en het handboek vast te krijgen. Die leraar/lerares moest je dan maar informeren over het niveau van de leerlingen enz. De ontvangst was niet altijd even hartelijk want voor die leraars, die niet bezoldigd werden voor deze medewerking, kwam het erop aan de zaak zo snel mogelijk af te handelen. Dus maar een onderwerp « tarte à la crème », dat niet

teveel uitleg vergde: « Athalie, Acte I, Scène II », of « Le participe présent et l'adjectif verbal », « Ode à Cassandre » enz. Als men de leerstof had « gezien » en het handboek had gevolgd was Motmans al tevreden. Creativiteit en originaliteit waren niet echt aan de orde. In de jongensscholen daagde de leraar zelfs meestal niet op. Voor hem betekende die les een extra uurtje vrij.

Voor de twee examenlessen golden dezelfde principes. Het verschil lag hem niet alleen in de inzet maar ook in het feit dat die lessen door echte proffen Romaanse moesten worden bijgewoond. Dat waren dus onze Franstalige professoren die niet altijd zelf didactisch model konden staan en die vooral oog hadden voor de inhoud, de interpretatie van een gedicht en niet voor het didactisch handelen van de examinandus of het resultaat bij de leerlingen. Toch mochten uitsluitend echte academici punten geven. Alleen zij wisten hoe het moest! Meestal vielen ze ook op door hun storend gebabbel achteraan in de klas. Als stagiaire stond je daar uiteraard machteloos tegenover. Je kon je beoordelaars toch moeilijk ter orde roepen.

De theoretische lessen « Algemene methodenleer » en « Geschiedenis van de Opvoedkunde » waren een karikatuur. Ze werden niet door een pedagogoog gegeven maar door kanunnik Aerts, de Jakke, een prof klassieke filologie. Wat we er vooral van onthouden hebben is hoe het zeker niet moest. De pedagogoog A. Kriekemans gaf het vak « Experimentele pedagogie », het enige dat een behoorlijk niveau haalde.

1. VAN KLUCHT TOT APPENDIX : 1975-1996

1.1 Professionalisering

Professionalisering, decentralisatie en responsabilisering kenmerken de volgende periode. Met de aanstelling van een Vlaamse romanist, Mark Debrock, als vakdidacticus doet de didactiek FLES pas echt haar intrede en wordt de aggregatie Romaanse talen eindelijk op een professioneel niveau getild. De theoretische cursussen worden aan professionele pedagogen toevertrouwd.

M. Debrock neemt de vakdidactiek voor zijn rekening en probeert de studenten een bijkomende vorming te geven door het organiseren van didactische weekends, door gastsprekers en leraars uit te nodigen om over hun praktijkervaringen te vertellen tijdens extra avonden of tijdens de cursus « Bijzondere methodenleer » enz. De aggregatie blijft immers toch maar een aanhangsel, een soort appendix naast de gewone vorming die de eerste en tweede cyclus volledig omvat. De lerarenopleiding wordt gereduceerd tot een marginale activiteit. Alles moet als het ware gebeuren « entre la poire et le fromage ».

In sommige universiteiten werd de aggregatie zelfs als een soort mandaatvulling beschouwd, een opdracht die men aan een jonge assistent(e) toevertrouwde om hem/haar toch voltijds in dienst te kunnen houden. Of die persoon daar interesse voor had was niet zozeer de vraag. Het statuut van invaller was al goed genoeg.

Kan men zich voorstellen dat men een advocaat, een architect of een arts geen uitgebreide stage zou opleggen en hem met een kortstondige opleiding (b.v. na een tiental patiënten of cliënten) autonoom een praktijk zou laten beginnen? Dood kunnen er natuurlijk in het onderwijs niet vallen maar slachtoffers wel, zowel bij de leerlingen als bij de onvoldoende voorbereide leerkrachten.

René Motmans, die na G. Gillain en voor M. Debrock nog een tijdje vakdidacticus is geweest, neemt onslag in 1980. Françoise Vanhemelryck en ikzelf treden als medewerker/praktijklector in dienst. Wij geven elk jaarlijks een seminarie. Zij over literatuur, ik over lektuurstrategieën. De reeks seminaries wordt geregeld met nieuwe onderwerpen uitgebreid naarmate nieuwe lectoren in dienst komen: Josiane Ulburghs (luistervaardigheid), Guido Vanhee (woordenschatonderwijs), Raymond Gevaert (evaluatie), Piet Desmet (grammaticaonderwijs)

en Joëlle de Pessemier (spreek- en gespreksvaardigheid). De studenten moeten seminariewerken maken en voorstellen. Binnen de beperkte mogelijkheden wordt er dus toch al heel wat ondernomen « avec les moyens du bord ». De eerste jaren wordt nog met een soort systeem van microteaching gewerkt. Per twee stellen studenten de oefenles voor die ze zullen geven. De medestudenten en de lector geven commentaar, kritiek en suggesties die verwerkt worden in de lesvoorbereiding.

Alles gebeurde nog te Leuven en dat had heel wat nadelen. De Leuvense scholen werden immers duidelijk overbevraagd want alle oefen- en examenlessen van alle afstudeerrichtingen (van Romaanse talen tot godsdienst en lichamelijke opvoeding) vonden in een beperkt aantal scholen plaats. De draaglast was duidelijk groter dan de draagkracht. Men moest rekenen op de loyaliteit van de school en op de goodwill van de lokale leerkrachten die nog steeds geen enkele bezoldiging kregen voor hun medewerking. Hoewel velen dit ernstig deden waren er toch heel wat die er zich gauw vanaf maakten door een evergreenonderwerp op te geven of iets dat ze zelf niet graag deden. Dan maar « la concordance des temps: révision ». Dat kan nooit kwaad. Vaak werden er geen duidelijke afspraken met de leerlingen gemaakt i.v.m. het handboek dat ze moesten meebrengen. De dag zelf was de leerkracht geregeld afwezig. De jonge stagiaire die in een vreemde (niet zelden vijandige) klas werd gearachuteerd en constateerde dat niemand zijn handboek bijhad diende zich dan maar uit de slag te trekken. Geen ideaal begin voor een professionele carrière!

Omwille van het groot aantal studenten, en om niet teveel gewone lesuren te doen wegvallen, moesten de studenten telkens per twee één les voorbereiden en kunnen geven. De aanwezige lector duidde aan wie begon en gaf tijdens de les een teken wanneer de andere moest overnemen. Samen een les voorbereiden is zeker erg zinvol maar het resultaat was dat elke stagiaire toch maar enkele luttele minuten voor de klas kon staan. In de Romaanse moest er één examenles in de hogere en één in de lagere cyclus worden gegeven. In andere richtingen binnen de universiteit waren die examenlessen vaak louter virtueel. De student moest alleen maar vertellen wat hij zou gedaan hebben indien hij voor de klas had gestaan. Inmiddels begint de noodzaak van permanente vorming steeds duidelijker te worden. Jaarlijks wordt een recyclageweek voor leraars Frans en/of voor « formateurs des formateurs » georganiseerd, eerst te Leuven, daarna ook gedurende een paar jaren met een residentiële formule te Pont-à-Mousson.

2.2 Decentralisatie en responsabilisering

1982 is het jaar van de decentralisatie. De mentoren en (praktijk)lectoren doen hun « entrée fracassante » in het aggregatielandschap. Mark Debrock, intussen niet alleen prof en titularis van het vak « Bijzondere methodenleer » (nu vakdidactiek), was sinds 1980 immers groepsvoorzitter Humane Wetenschappen geworden. Hij introduceerde het lectorschap, de decentralisatie en de responsabilisering van lectoren en mentoren.

Om de druk op de Leuvense scholen te verlichten werd de opleiding gedecentraliseerd. Die scholen moesten bovendien ook nog aan de kandidaat-regenten/regentessen van Paridaens en het Heilig Hart te Heverlee de kans bieden hun stages te doen. Luister- en lesstages zouden te lande plaatsvinden, « dans la Flandre profonde », in de school of in de buurt van de school waar de studenten woonden of les hadden gevolgd. Er moest dus een netwerk van ervaren en deskundige mentoren worden uitgebouwd om al die studenten in zoveel verschillende scholen degelijk te begeleiden. De mentoren zouden eindelijk worden vergoed.

Er moesten ook praktijklectoren worden aangesteld om in die verschillende regio's van Vlaanderen te opereren, d.w.z. stagelessen en examenlessen te begeleiden, stagerapporten te bespreken enz. De voorwaarde voor hun aanstelling was wel dat ze aan den lijve ondervonden hadden wat het betekent Frans te geven in het ASO, TSO, BSO, OSP enz. Dit was

onontbeerlijk om met enig moreel gezag te kunnen spreken.

De lectoren kregen de verantwoordelijkheid de stagiaires te evalueren in overleg met de mentoren. Het hoefden geen proffen Romaanse meer te zijn. Die rouwden er trouwens helemaal niet om van die karwei verlost te zijn. Er kwam ook een degelijke administratieve en logistieke ondersteuning, die o.a. jarenlang trouw werd waargenomen door Piet Mertens, daarna door even toegewijde medewerksters als Nathalie Nouwen en Marieke Montaigne. Deze decentralisatie en responsabilisering bleken onmiddellijk een schot in de roos. Van Leuven naar Hoogstraten rijden om één stageles bij te wonen is uiteraard tijdrovend, maar de polsslag van de basis voelen is ongemeen boeiend. De student(e) geeft een oefen- of examenles in zijn/haar buurt, in een vertrouwde omgeving. In een klas die hij/zij reeds kent, werkt hij/zij nauw samen met een mentor die de voorbereidingen doorneemt en de nabespreking doet, hem of haar met de media leert omgaan, kortom « de stiel » aanleert. De mentor kan vrij van gedachten wisselen met de lector. Er groeit een band, vaak zelfs een vriendschapsband. Er ontstaat een synergie, een « communauté de répertoire », temeer daar de mentoren in principe ook de nascholingssessies te Leuven komen volgen en dus op dezelfde golflengte zitten als de lectoren en de vakdidactici. De begeiding van jonge stagiaires biedt de mentoren niet alleen onrechtstreeks een gelegenheid tot herbronning, zoals de meesten beweren, maar houdt hen ook een spiegel voor. « Par stagiaire interposé(e) » ziet men welke werkvorm aanslaat maar ook welke niet.

Symbolisch is het belangrijkste wellicht dat een medewerker van de universiteit naar de mentoren en de studenten toekomt, want dat is men niet gewoon. Door die « descente sur le terrain » houdt de lector voeling met de realiteit. Hij vervreemdt niet van het middelbaar onderwijs. Hij kan heel wat leren van de mentoren, bepaalde problemen en bekommernissen bespreken, soms als coach optreden, zonder het afschrikkend statuut van een « inspecteur » te hebben. Op die manier ontkracht hij ook het imago van arrogantie en van « wij weten alles toch (veel) beter » dat de universiteiten hebben.

3. ACADEMISCHE LERARENOPLEIDING

Tijdens een lange reeks studiedagen, ingericht door de Contactgroep Universitaire Lerarenopleiding en Vorming (CULOV) werden in de jaren negentig heel wat interessante voorstellen gedaan om de vernieuwde lerarenopleiding gestalte te geven, indien die er (ooit) zou komen. Voorzitters met een groot gezag, zoals wijlen Johan Heene en Frans Daems, plus een aantal experts en vakdidactici deelden hun visie mee aan de opeenvolgende ministers. Ook de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) deed zijn duit in het zakje.

De voorstellen die op die studiedagen werden geformuleerd leken allemaal nogal vrijblijvende denkoefeningen tot de hervorming van de lerarenopleiding dan toch een feit werd. Zoals steeds in België werd het weer maar een compromis. Een volwaardig vijfde jaar, zoals CULOV en de VLIR het wensten, kwam er niet. Het werd dan maar een verkapt vijfde jaar, want door de verzwarende van het programma slagen vele studenten er niet meer in de ALO te combineren met hun licenties. Zij kiezen het zekere voor het onzekere en wensen hun tweede licentie en/of hun eventuele graad niet op de helling te zetten.

3.1. Vernieuwde lerarenopleiding

De vernieuwde lerarenopleiding die in 1996 werd goedgekeurd en in 1997 in voege trad kreeg nu een « academisch » statuut, dat klinkt toch wat prestigieuzer. Ze omvat een studietijd van 960 uur, iets meer dan de helft van een volledig academiejaar: drie brugvakken, theoretische vakken, pedagogisch-didactische, vakdidactische en praktijkseminaries. De stage (luister- en lesstage), toch een sleutelcomponent in de vorming, wordt aanzienlijk uitgebreid. Zo moeten

er nu 20 lessen worden gegeven, i.p.v. 9, zoals vroeger. Veel meer dus, maar nog steeds te weinig!

Iedereen zal het er mee eens zijn dat de hervorming een grote stap voorwaarts betekent op de weg van de professionalisering. Heel wat meer vaardigheidstraining, een invulling via seminaries en theoretische vakken die de studenten toelaat niet alleen hun didactisch arsenaal aanzienlijk uit te breiden maar hen ook in contact brengt met sociaal relevante thema's, zoals drugs, racisme, geweld of pesten op school enz.

Daarbij moet echter worden opgemerkt dat van de huidige leraar heel veel verwacht wordt, veel meer dan voorheen. Vroeger was de leraar Frans een « dispensateur du savoir » die de taal en de literatuur goed moest kennen en dat was het ongeveer. Nu is het een coach, een « communication facilitator ». Nu gaat het om de communicatieve competentie. Bij de taalkundige is er een sociolinguïstische, psycholinguïstische, discursieve, strategische en interculturele dimensie bijgekomen, en dat is niet de minste!

« En effet, si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette *langue*, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un *moyen* pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc, que la *culture*, en tant qu'au-delà de la langue, est la *fin* recherchée » (Galisson et Puren, 1999, 96).

Verder zijn er een aantal theorieën die niet alleen van de linguïstiek maar ook van andere disciplines komen overgewaaid, van ethnelinguïstiek, pedagogie en « Second Language Acquisition » (SLA) tot antropologie, de subjectieve theorieën, de « teachability hypothesis » van Pienemann, de « involvement hypothesis » van Laufer, de « multiple intelligence theory » van Christison enz. Vergeten we natuurlijk de « multimedia approach » niet, de informatie- en communicatietechnologieën, de fameuze ICT's die de student eveneens actief moet beheersen. Bovendien moet hij kritisch met handboeken leren omgaan, zich niet de les laten spellen door wat Galisson « les machineries totalitaires » noemt, en die zijn nog lang de wereld niet uit! Ja, hij moet zelfs zijn eigen curriculumontwikkelaar kunnen zijn, interdisciplinair kunnen werken enz.

3.2. Competenties van de lerarenvormers

Wat waar is voor de student, geldt a fortiori ook voor de docent. Brosens en Nouwen (1997) inventariseerden niet minder dan zes belangrijke competenties voor de vormers van leraren vreemde talen: de curriculaire, de interculturele, de didactisch-methodologische, de metalinguïstische, de evaluatieve en de algemeen pedagogische competentie. Een heel programma!

Volgens Galisson en Puren (o.c., 75-77) zijn we geëvolueerd van « la linguistique appliquée (...) qui donne la priorité à l'*objet* (réduit à la langue) » naar « la didactique des langues (...) qui impose la présence du *sujet* au coeur de la réflexion » (cf. la « centration sur l'apprenant » dans l'approche communicative).

In de jaren tachtig belanden we dan in de « didactologie des langues-cultures (DLC) qui se veut à l'écoute de la base, à la disposition de ceux qui vivent quotidiennement et créativement les réalités de la classe. Son ambition première est de combler le fossé du mépris qui sépare la théorie de l'action ». Ze is veel omvattender dan de taaldidactiek. « Comme le suggère son appellation, elle élargit non seulement l'objet d'étude à « la culture », en l'affichant, donc en l'officialisant, mais elle s'attache aussi à intégrer structurellement, dans la problématique disciplinaire, des pans entiers du domaine, comme la « politique linguistique et culturelle », la « recherche », la « formation » (des enseignants et des chercheurs), trop longtemps restés aux marges, parce que considérés, à tort, comme relevant du pouvoir politique (donc de

l'institution). » (Galisson et Puren, o.c., ib.).

Het volstaat het programma van het colloquium « La didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant » door te nemen, dat te Louvain-la-Neuve van 27 tot 29 januari 2000 werd georganiseerd, om te beseffen hoe verscheiden en uitgebreid de opdracht wel is, zowel voor de leraar als voor de lerarenvormer.

4. TUSSENTIJDSE BALANS

Ondanks de spectaculaire vooruitgang die de vernieuwde ALO betekent, blijven er toch nog een aantal knelpunten te signaleren. Het is kenmerkend voor de maatschappelijke onderwaardering van het leraarsambt dat men aan de opleiding toch geen vol jaar wil wijden, ondanks de uitdrukkelijke wens van de VLIR en CULOV. Op de vooravond van de doorlichting van de ALO willen we zelf enkele van die knelpunten op een rijtje zetten.

4.1. Opleiding

– In de opleiding zelf wordt alleen de « **teaching side** » benadrukt. De « **learning side** » blijft teveel in de schaduw. Ze is nochtans even belangrijk. De onderwijsstrategieën worden immers mee bepaald door de leerstrategieën en de taalverwervingsprocessen van de leerlingen.

– Het **psycho-pedagogische**, het **relationele** moet eveneens meer aan bod komen.

Lesgeven is communiceren, een relatie opbouwen, niet alleen met de leerlingen maar ook met de andere actoren: de collega's van dezelfde taalgroep maar ook met alle andere collega's, wil men vakoverschrijdend werken, met medewerkers, directie, pedagogische begeleiding enz. Het is een systemische activiteit die in de pedagogische strategie of het pedagogisch project van de school geïntegreerd moet zijn. Daarbij is niet alleen klasmanagement maar ook het affectieve klimaat zeer belangrijk (cf. Binon, 1997a). De universiteit is traditioneel sterk in kennisoverdracht maar laat de relationele deskundigheidsbevordering nog teveel aan het toeval over. « Psychologie van de adolescent » is uiteraard een brugvak in de goede richting maar « kennen » betekent nog niet « kunnen ». Met die kennis alleen kan je nog niet overleven in een rumoerige klas.

– Een ander probleem dat zich stelt, is « **le cloisonnement** ». Anglisten, germanisten, romanisten: ze hebben allemaal hun eigen (na)vormingscircuits. Toch zijn er naast de vakspecifieke problemen heel wat activiteiten die ook taaloverschrijdend aangeboden zouden kunnen worden, en dit gebeurt nog maar uiterst zelden, dunkt me. Het is trouwens evident dat de vreemde talendidactiek in het Angelsaksisch domein veel verder staat dan in de francophonie. Zo zullen we b.v. nog lang moeten wachten op een Frans handboek in het genre van « A Course in Language Teaching » van de Israëlische didactologe Penny Ur (1996). Ook op het vlak van de internationalisering blijft er nog heel wat te doen. Voor Actie A van LINGUA : Europese samenwerkingsprogramma's voor de opleiding van taalleraren (ESP) b.v. zijn er steeds onvoldoende aanvragen om het beschikbare geld te besteden. Dit heeft natuurlijk heel veel te maken met de enorme werkbelasting voor de potentiële aanvragers en het gebrek aan academische valoriseerbaarheid van dit soort activiteiten (cf. 4.4.).

4.2. De valorisatie van de mentoren

Ook de zo belangrijke bijdrage van de mentoren zou beter gevaloriseerd moeten kunnen worden. De ALO betekent ook voor hen een aanzienlijke verzwaring van hun opdracht. Het zou niet meer dan billijk zijn hen structureel een beter statuut te geven waarin die (na)vormingstaken verrekend zouden kunnen worden. We denken hier aan het Duitse systeem van « Studienrat » en « Oberstudienrat » dat erg stimulerend werkt. Wie jonge leerkrachten of

collega's begeleidt, wordt tot « Oberstudienrat » gepromoveerd en gedeeltelijk vrijgesteld van zijn gewone lesopdracht. Hetzelfde zou moeten kunnen gelden voor permanente vormingsactiviteiten waaraan men nu zijn vrije uren moet opofferen.

4.3. Gebrek aan permanente vormingscultuur

Bijscholing moet sinds kort vraaggericht en niet meer aanbodgericht zijn. Ondanks de vrij ruim beschikbare middelen en het rijke aanbod heerst er in de meeste scholen toch nog geen echte permanente vormingscultuur (cf. Daems, 1997). Paradoxaal, want een school is toch een « lerende » organisatie bij uitstek. Leerkrachten moeten toch kunnen groeien, zich ontplooiën in hun job, permanent bijleren, nieuwe uitdagingen krijgen. Daarom zou ook een sabbatical jaar of semester of periode uiterst welkom zijn om de eigen horizon te verruimen, nieuwe vaardigheden te leren en daarna met nieuwe en frisse moed terug te komen.

Toen ik zelf nog les gaf in het secundair onderwijs viel het mij altijd op dat de directeur het tijdens de eerste personeelsvergadering na de zomervakantie steeds had over leerlingenaantallen, uitbreiding of reductie van lesopdrachten, infrastructuurwerken (b.v. nieuwe kapel, nieuwe trappen), verfraaiing van lokalen enz. Het zou nooit in zijn hoofd zijn opgekomen te vermelden dat bepaalde leerkrachten aan een bijscholing hadden deelgenomen of er zelfs aan hadden meegewerkt. Uit de echo's die ik daarover verneem zou er op dit vlak nog niet veel veranderd zijn. Maar al te vaak denken directeurs/-trices aan de administratieve perikelen die vervangingen meebrengen. Liefst geen precedentes scheppen dus en een dissuasief beleid voeren. Dit viel me vooral op als lid van het Vlaams LINGUA-comité waar we zo dikwijls de klacht moesten horen dat sommige directies zeer reticent zijn om leerkrachten vrij te stellen, ook om ze toe te laten aan internationale klasuitwisselingen deel te nemen. Die worden georganiseerd in het kader van Actie E van LINGUA : Gezamenlijke onderwijsprojecten voor taalverwerving. Voor de leerkracht is dit geen stimulerende houding. Een financiële of promotie-incentive is er al evenmin in ons vlakke loopbaansysteem. Vaak merkt men op dat het steeds dezelfde zijn die bijscholing volgen. Diegenen die daar het meest behoefte aan hebben ziet men (bijna) nooit.

Bijscholing is trouwens niet alleen een kwestie van geld vrijmaken, de nodige administratieve regelingen treffen om de afwezige leerkrachten te vervangen en kwalitatief hoogstaande programma's aanbieden. Er moet ook « follow up » zijn. Wat gebeurt er daarna mee? Wordt er gezorgd voor een multiplicatoreffect en voor een optimalisering van de resultaten?

Permanente vorming zou nochtans een topprioriteit moeten zijn, een krachtige hefboom van het personeelsbeleid, één van de beste remedies tegen het burn-outsyndroom.

4.4. De academische valoriseerbaarheid

De academische valoriseerbaarheid van activiteiten als lerarenopleiding en permanente vorming van leraren blijft voor de universitaire docenten nog steeds een delicaat punt. Wie in de lerarenopleiding en ook in de permanente vorming actief is, moet vulgariseren. Anders spreekt men over de hoofden heen. Maar bij promotie vallen die vulgariserende publicaties te licht, niet « wetenschappelijk » genoeg uit. Dit is gedeeltelijk te verklaren door het gesofistikeerde « ratingsysteem » dat de Academische Overheid hanteert. Internationale publicaties, daar gaat het om! De ervaring leert dat die nog steeds doorslaggevend zijn, wat men ook moge beweren.

We hebben het dan nog niet over de financiële valoriseerbaarheid. Een collega, professor in de Faculteit Economie b.v. kan gemakkelijk 25 000 BEF ontvangen om twee uur te gaan spreken voor een groep bedrijfsleiders. Een didacticus die een bijscholing geeft, moet zich voor een presentatie van twee uren vaak met een tiende tevreden stellen. Expertise wordt niet

overal even goed gehonoreerd!

4.5. Gebrekkige kennis van het Frans

« De jongeren kennen geen Frans meer » is een vaak gehoorde klacht. « Vroeger waren ze veel beter ». De meeste leerkrachten Frans interpreteren deze klacht dan ook meestal als een aanklacht. Het is hun en onze schuld. Is dit werkelijk zo?

4.5.1. Frans evolueert steeds meer van een tweede naar een vreemde taal.

Het is een complex probleem dat moeilijk objectief te beschrijven en te kwantificeren valt want er moet met enorm veel parameters rekening gehouden worden. Gaat het om kennis, om vaardigheid of om communicatieve competentie in de ruime zin van het woord?

We hebben niet de indruk dat de kennis van het Frans in de technische zin, nl. kennis van de taal, de code: woordenschat en morfosyntaxis, sterk is afgenomen de jongste jaren (cf. de positieve examenuitslagen Frans van het Vast Wervingssecretariaat). Wat er zeker niet op verbeterd is, dat is de communicatieve competentie. Zich vlot, spontaan en correct mondeling en schriftelijk in de Franse taal uitdrukken gaat zeker nu niet vlotter dan vroeger, wel integendeel, ondanks de 60/40 norm in het middelbaar onderwijs waarbij nog slechts 40% kennis mag worden geëvalueerd en 60% vaardigheid en ondanks de massale intrede van de communicatieve methodes.

Hoe komt dit? Het heeft te maken met de algemene instructionele en maatschappelijke context. Frans evolueert steeds meer van een tweede naar een vreemde taal. De motivatie is niet meer dezelfde als jaren geleden toen het een verplichte en onvermijdelijke promotiehefboom was. Van een integratieve motivatie (om zich de andere cultuur eigen te maken, erbij te horen) is men geëvolueerd naar een louter instrumentele motivatie (men heeft het papiertje nu eenmaal nodig voor zijn werkgever of om hogere studies te doen). Dit verklaart trouwens het groot aantal cursisten die Frans volgen in het OSP (Onderwijs voor sociale promotie). Om werk te vinden, meer kansen te hebben op de arbeidsmarkt of promotie te maken, beseffen volwassenen dat ze Frans nodig hebben in België.

In het algemeen stimuleren ouders hun kinderen niet meer zo sterk als voorheen. Jongeren komen minder in contact met het Frans en met de Franse cultuur dan vroeger. Ze hebben te weinig praktijk. Zoals een piloot zijn vliegers, een artiest zijn podiumervaring moet hebben, zo heeft men voor een taal ook voldoende spreekuren, « exposure » maar ook praktijk en « involvement » nodig. Kennen is immers nog niet kunnen.

De aantrekkingskracht en de concurrentie van het Engels, gepropageerd via muziek en t.v. (soaps, feuilletons enz.), is veel groter dan vroeger. Bovendien geeft het Engels met zijn betrekkelijk eenvoudige morfologie reeds vrij snel een succesbelevingsgevoel. Het Frans heeft nu eenmaal een veel complexere morfologie, om het daar nog maar bij te houden. De gelegenheden om fouten te maken zijn veel talrijker (le problème du genre, de la congruence (accords) enz.). Het heeft de reputatie moeilijk te zijn. Ouderen die vaak beter Frans dan Engels kennen, zijn dus streng in de beoordeling van het Frans van jongeren. Bovendien heeft men een geleidelijke reductie van het urenaantal kunnen vaststellen. Hogere eisen en minder middelen. La quadrature du cercle!

4.5.2. Geen reden tot culpabiliseren

Ondanks de groeiende professionalisering van het lerarencorps en de efficiëntere communicatieve methodes gaat de taalvaardigheid wat het Frans betreft er zeker niet op vooruit in absolute termen. We kunnen daar ook van getuigen in de lerarenopleiding. Toch

hoeven wij ons niet te culpabiliseren. Vergelijkingen met vroeger zijn immers gevaarlijk want men riskeert appels met citroenen te vergelijken. Hoe kan men de doorsnee leerling van nu, waarvan slechts een kleine minderheid nog Grieks-Latijnse doet, vergelijken met de « elitestudent » van 30 jaar geleden die uit een begoed milieu kwam en klassieke studies deed? Vele leraars van toen waren nochtans slecht of niet opgeleid. Velen gaven Frans in het Nederlands, en dan nog louter literatuur, zodat men de omgangstaal buiten de school moest leren. Bovendien heeft de politiek er ook toe bijgedragen dat een afkeer voor de Walen (Walen buiten) geassimileerd werd met een afkeer voor het Frans.

Dit alles belet niet dat onze studenten toch erg gemotiveerd blijven. Ze beseffen dat het een illusie is te denken dat men in België met een wereldtaal als Engels overal komt. Frans blijft in België de belangrijkste tweede taal, zoals blijkt uit enquêtes i.v.m. joboffertes in de kranten. De verplichte taalbeheersing en de verplichte stage zijn voor de romanisten een stap in de goede richting, maar lang niet voldoende.

Heel wat ouders investeren in (soms dure) vakantiecursussen Frans. Er zijn weinig universiteitsstudenten die niet één of meerdere van deze cursussen Frans en/of Engels hebben gevolgd tijdens hun humaniora. Ze voelen dus wel aan dat het noodzakelijk is. Blijkbaar werpen die taalstages toch hun vruchten af en worden die leerlingen mondiger, hebben ze minder spreekangst, en dat is al heel wat!

Talenkennis is in het verleden steeds een belangrijke troef geweest voor de Vlamingen. Het zou echter een illusie zijn te denken dat het comparatief voordeel dat talenkennis zeker biedt, een evidentie is en blijft. Het is nog steeds een grote troef maar men moet ze verdienen en er blijven voor vechten. Vele Vlamingen beseffen niet welke rijkdom het is in nauw contact te leven met meerdere culturen. Het is een ideale kweekschool voor het verwerven van de zo kostbare interculturele competentie die men meer en meer verwacht van afgestudeerde jongeren. Voor de talenkennis van onze studenten zijn het ERASMUS- en het LINGUA-programma een zeer krachtige stimulans. Wat er bij onze studenten beslist op vooruit is gegaan is de kennis van het Duits, het Italiaans, het Spaans enz. Als docent heb ik te maken met economiestudenten die terugkomen van een ERASMUS-uitwisseling in het begin van het tweede semester. Elk jaar opnieuw constateer ik dat ze wel wat Frans hebben verleerd, behalve diegenen die in Frankrijk hebben gestudeerd natuurlijk. Ik ben echter aangenaam verrast over de vlotheid waarmee ze zich in de hoger vermelde talen (b.v. Duits, Italiaans, Spaans) kunnen uitdrukken en zelfs examen afleggen.

5. BESLUIT

De amateuristische lerarenopleiding van dertig jaar geleden is uit de marginaliteit getreden en uitgegroeid tot een academische opleiding die gekenmerkt wordt door een groeiende professionalisering. Ze moet zeker nog bijgestuurd en verder ontwikkeld worden.

Kwaliteitsbewaking moet ook hier het motto zijn.

Toch is de maatschappelijke valorisatie van het leraarsberoep nog lang geen feit. Dit blijft een grote uitdaging, zeker nu we met een nijpend lerarentekort worden geconfronteerd. We hopen in ieder geval dat de professionalisering van die opleiding tot een herwaardering kan bijdragen.

Après les « Trente Fâcheuses », en avant pour les « Trente Glorieuses »!

BIBLIOGRAFIE

J., (1997a), *Academische lerarenopleiding Romaanse talen, Enkele bedenkingen en voorstellen*, Romaneske, 2, 18-22

J., (1997b), *Planning en organisatie geïntegreerde seminariewerken* , Romaneske 2, 23-25

J., (1997c), *Elaboration d'un dossier thématique intégrant les différents travaux de séminaire* , Romaneske, 2, 26-32

BROSENS V., NOUWEN N., (1997), *De competenties van de vormers van leraren vreemde talen* , Romaneske, 2, 33-39

F., (1997), *Van opleiding tot nascholing. Naar professionalisering van leraren* , Impuls, 3, maart, 114-121

DEBROCK M., (1979), *Réflexions sur l'enseignement du français en Belgique néerlandophone. Eléments d'histoire et options nouvelles* , Séminaire des Départements d'Etudes françaises des universités européennes francophones, AUPELF, Pologne

DEBROCK M. (1991), *La situation actuelle du français en Flandre*, Septentrion, revue de culture néerlandaise, XX, 2, 37-41

DEBROCK M., (1997), *Kanttekeningen bij de Vernieuwde lerarenopleiding* , Romaneske, 2, 15-18

GALISSON R., PUREN C., (1999), *La Formation en questions*, Collection Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International

C.,(1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Didactique des langues étrangères* , Collection dirigée par Robert Galisson, Paris, CLE International

P. , (1996), *A Course in Language Teaching* , Cambridge Teacher Training and Development, Cambridge University Press

BIJLAGE

EXTRAITS DU COURS DE METHODOLOGIE SPECIALE DE GASTON GILLAIN (1963-64)

Bij de « cours de méthodologie spéciale » van Gillain² hoorde een syllabus van 31 blz. Die bevatte geen bibliografie maar wel enkele hoofdstukjes zoals : « L'art de la lecture », « L'hygiène du professeur », en verder « Quelques notes sur la méthodologie spéciale ». We kunnen niet aan de verleiding weerstaan u enkele pareltjes ter overweging mee te geven.

« Confiné pendant plusieurs heures dans l'atmosphère lourde de la classe, fatigué par de longues stations, la gorge en feu, le professeur achève sa journée courbé sur sa table de travail. La capacité de récupération, privilège de son âge , lui permettra sans doute de se refaire des forces nouvelles. Mais son organisme n'en sera pas moins miné s'il ne lutte pas, par une hygiène appropriée, contre la lente mais sûre intoxication.(...) Ni les parlotes au café, ni tant autre délassément en chambre, quel que soit leur pouvoir de diversion, ne pourront faire office d'antidote. Seul l'exercice au grand air est propre à tuer les toxines. (...) Deux sports nous paraissent idéal à ce point de vue : la bicyclette et le canotage ».

« En effet, s'il ne sent point du ciel l'influence secrète, si son astre en naissant ne l'a formé ... pédagogue, il risque fort de s'engager dans une voie sans issue heureuse pour lui et de commencer une existence pleine de déboires et d'amertume. Mais s'il se plaît à communiquer à d'autres ce qu'il sait, même au prix de grands efforts et de fastidieuses répétitions, s'il aime la jeunesse, même à travers ses défauts, le métier de professeur, et en particulier de professeur de français, pourra lui paraître le plus beau du monde ».

« Comment les forcer, ces murailles ? Par la seule brèche de la sensibilité. Car ces cancrs, ces fainéants, ces petits voyous, comme je les ai souvent, non sans impatience, entendu

qualifier, ont tous un point commun : ils ont une âme parfois enrobée d'une écorce très dure, sans doute, mais qu'un peu de cœur, un peu d'habilité, et des trésors inépuisables de patience devront faire fondre un jour, inmanquablement ».

« Non pas que je croie à l'efficacité profonde de ces excursions, visites guidées et autres délasséments dont on allège parfois le fardeau d'un trop long trimestre. Ces errances d'un troupeau ahuri et espiègle, plus soucieux de s'amuser que de s'instruire, ne sont trop souvent que des simulacres, qui ne trompent personne ».

« Certains jeunes professeurs, fiers de leur aisance à s'exprimer, se laissent enivrer par leur propre éloquence... ».

« Le professeur évitera soigneusement de s'adosser au tableau, qui pourrait lui imprimer sur le dos des traces de craie qui susciteront une hilarité dont il aura peine à découvrir la cause ».

« Pour éviter que ne se forment, au fond de la classe, des zones quiètes où les paresseux se sentent en sécurité, (...) il doit balayer du regard l'auditoire entier, (...), entre couper son exposé d'une remarque faite sans acrimonie. (...) Ses réactions ne peuvent jamais être excessives. La colère, les vociférations, les menaces même, proférées avec violence, n'obtiennent jamais le résultat souhaité ».

« Si, malgré tout, le désordre persiste, il s'efforcera de découvrir le ou les meneurs. Il les reprendra après la classe et, sans colère ni excès d'amabilité, s'efforcera de pénétrer leur mentalité. Il arrive souvent que ces meneurs sont de faux « durs », que l'on parvient à déconcerter ou, mieux, à toucher.(...) Il convient, bien entendu, de ne jamais tomber dans la sensiblerie ».

35 jaar later...

ANNEXE I : 5. CHECK LIST / GRILLE D'EVALUATION

Voici une **check list** qui vous permettra de vérifier si vous avez pensé à tous les aspects généraux auxquels il faudrait penser en élaborant votre travail de séminaire / votre dossier, même si tout n'est pas pertinent pour chaque cours.

1. Est-ce que le **thème** , le **sujet** est bien adapté au public-cible (niveau, intérêt etc.)?

2. Est-ce que les **objectifs** sont conformes au programme, au public-cible, suffisamment concrets, opérationnels, formulés en termes communicatifs, de **savoir faire** ? Plus les objectifs sont concrets, mieux vous serez capable d'évaluer de façon valable et valide.

ex. pas "connaître le vocabulaire de la maison" mais "être capable de désigner les différentes pièces d'une maison, de décrire ma chambre, de désigner les différents corps de métier intervenant dans la construction" etc.

Il va sans dire que certains objectifs (ex. affectifs, à long terme) ne pourront pas toujours être formulés de façon très concrète et opérationnelle.

3 . Est-ce que les **démarches principales** sont suffisamment bien justifiées et explicitées? Une préparation devrait être assez explicite pour que quelqu'un d'autre soit capable de donner votre cours, si vous étiez incapable de le faire.

4 . Les **instructions** à donner aux apprenants, sont-elles assez précises et claires?

5 . Avez-vous songé au **schéma** que vous allez mettre **au tableau** ? Qu'est-ce que les élèves devront noter dans leur cahier, étudier et comment?

Que faut-il comprendre par exemple par "connaître le vocabulaire"? Savoir traduire les mots du néerlandais en français ou vice-versa, savoir illustrer le(s) sens du mot en reproduisant la phrase-exemple du manuel ou savoir illustrer le(s) sens du mot en l'intégrant dans un nouveau contexte éclairant? Il importe que l'apprenant sache ce qu'on attend de lui.

6 . Avez-vous songé à inclure / travailler/ insister sur les **composantes de la compétence de communication** suivantes:

- la **composante linguistique** : l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques); exploitation des éléments **extratextuels** , **intertextuels** etc. etc.
- la **composante paralinguistique** : gestuelle, mimique, langage du corps
- la **composante sociolinguistique** : l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des variables de la situation de communication et des règles qui s'en dégagent. ex. On ne s'adresse pas de la même façon à un ami qu'à un supérieur etc.
- la **composante socioculturelle** : la connaissance de la culture de l'interlocuteur (ex. sa perception du temps, son échelle de valeurs etc.)
- la **composante référentielle**: la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations (ex. l'économie, le sport, la musique etc.)
- la **composante discursive**: la capacité de comprendre et de produire certains types de discours. (ex. savoir comment fonctionne une fable, un fait divers, quelle est la macrostructure d'un mode d'emploi, de la notice-boîte d'un médicament, d'un journal parlé ou télévisé etc.)
- la **composante stratégique**: l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour réaliser, maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en accord avec l'intention de communication du locuteur?

7. Faites-vous intervenir ou faites-vous appel aux **stratégies** suivantes:

a. Stratégies d'apprentissage:

- **stratégies cognitives** : clarification, répétition, vérification, inférence
- **stratégies métacognitives**: permettent de prendre en main, de gérer et d'évaluer son propre processus d'apprentissage, de planifier, de rectifier le tir, de prendre du recul par rapport à ses propres stratégies. ex. savoir que pour saisir le sens d'un texte il ne faut pas en comprendre chaque mot, qu'il faut pratiquer une écoute sélective, que pour apprendre une langue étrangère il faut oser prendre l'initiative, prendre des risques, être un "self sufficient problem solver" etc.

b. Stratégies de communication (compensatoire): stratégies de performance ("achievement strategies"). On distingue les **stratégies paralinguistiques** (gestuelle, langage du corps) des **stratégies linguistiques** à proprement parler. S'il y a une interférence avec une autre langue (emprunt ou traduction littérale par exemple) on parle de **stratégies interlinguales** . Si l'on recourt à une paraphrase, sans faire appel à une autre langue par exemple, on parle de **stratégies intralinguales** .

c. Stratégies sociales: saisir, rechercher même les occasions de parler avec des locuteurs natifs, leur poser des questions, collaborer, adopter une **attitude proactive** et non simplement réactive, savoir écouter, faire preuve d'empathie etc.

d. Stratégies culturelles : prêter attention aux aspects extralinguistiques, culturels de la communication

e. Stratégies affectives: tenir compte des aspects affectifs de la communication, diminuer son niveau d'anxiété, écouter son corps, ses émotions, s'encourager. L'enseignant devra donc créer une ambiance dépenalisante, propice à la communication. Le **climat affectif** importe beaucoup.

8 . A quels **média** avez-vous fait appel? Leur utilisation a-t-elle été adéquate et efficace?

9. Quelles formes **d'évaluation** (formative, sommative etc.) avez-vous prévues? Quand? Comment? Comment y avez-vous préparé les apprenants?

1 De auteur is verbonden aan het Interfacultair Instituut voor Levende Talen en de Academische Lerarenopleiding Romaanse talen van de K.U.L.

2 Met dank aan Mark Debrock die zo vriendelijk was ons zijn uniek exemplaar van dit meesterwerkje ter beschikking te stellen.