

## Twee handboeken Frans in de kijker *Parcours of Arcades* in de tweede graad ASO?

Bart Lamote

Met de nieuwe leerplannen Frans die steeds nauwlettender om de hoek komen kijken, ook in de tweede en de derde graad van het ASO, hebben een aantal uitgeverijen hun handboeken Frans herwerkt. Hoog tijd dus om eens over de soms steile marketingmuur te kijken en te onderzoeken wat er nu eigenlijk in de tuin wordt gekweekt en vooral hoe die gewassen daar opgroeien. Als leerkracht willen we immers alleen het lekkerste en het beste aan onze leerlingen voorschotelen.

Een wetenschappelijke discussie over de voor- en nadelen van biologisch of ecologisch geteelde groenten of over de rendabiliteit van bepaalde meststoffen en insecticiden is dit niet. Wat u leest, is een aangepaste versie van een verslag dat als uitgangspunt diende om op onze school de discussie te voeren welk handboek Frans we in de tweede graad ASO willen gebruiken, *Arcades* of *Parcours*.

Misschien is dit artikel daarom ook een oproep. Tien jaar geleden werden handboeken Frans met elkaar vergeleken. *Handboeken Frans in de kijker* heeft ongetwijfeld meerdere leerkrachten geholpen in hun zoektocht naar het handboek dat hun leerlingen – binnen hun schoolcontext en rekening houdend met hun eigen persoonlijkheid als leerkracht – het meest zou motiveren tot de nodige inspanningen om zich zo correct mogelijk in het Frans te kunnen uitdrukken en zo efficiënt mogelijk Franse documenten te kunnen begrijpen. Waarschijnlijk zouden velen graag opnieuw zo'n leidraad hebben. Hopelijk kan dit artikel ertoe bijdragen dat meer en meer leerkrachten een inhoudelijke discussie aangaan over de handboeken die zij (moeten) gebruiken zodat er een forum wordt gecreëerd waar zij hun bevindingen kunnen delen.

In dit artikel worden *Arcades* en *Parcours* eerst formeel voorgesteld – welke leermiddelen bieden deze handboeken aan aan leerlingen en leerkrachten? – om dan over te gaan naar een inhoudelijke vergelijking van beide handboeken, zowel op algemeen didactisch als op vakspecifiek vlak. Voor deze vergelijking heb ik mij enerzijds gebaseerd op de argumentatie van de auteurs om hun aanpak te verantwoorden, zoals we die kunnen lezen in de *livres du professeur*<sup>1</sup>, en anderzijds op een hoofdstuk van beide handboeken waarin dezelfde leerinhoud geëxploiteerd wordt (*L'accord du papa* voor het kennisonderdeel en *la publicité* voor de integratie van verschillende vaardigheden)<sup>2</sup>. Zelf heb ik met

---

<sup>1</sup> De auteurs van *Parcours* verwijzen expliciet naar het leerplan Frans en geven de referenties van het pedagogisch kader dat hun aanpak onderbouwt. In de *livre du professeur* van *Arcades* wordt veel verwezen naar wetenschappelijk onderzoek maar zonder veel expliciete referenties.

<sup>2</sup> *L'accord du papa*: *Arcades 3*, cahier d'activités Unité 16, ex. 58 en Unité 17, ex. 28 - 31, S9; *Parcours Bleu 3*, pp. 108 - 112. *La publicité*: *Arcades 3*, Livre des documents Unité 17, pp. 48 - 49 en Cahier d'activités

mijn leerlingen van het derde en het vierde jaar ASO met *Arcades* moeten werken, maar uiteraard heb ik ook een heel aantal onderdelen van *Parcours* uitgeprobeerd om te weten hoe leerlingen die aanpak ervaren.

## 1. Formeel

### 1.1 Leermiddelen / kostprijs

	<i>Arcades</i>	<i>Parcours</i>
<b>Leerling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livre de documents 17,57 euro</li> <li>- Cahier d'activités 13,56 euro</li> <li>- Clé des exercices 17,28 euro</li> <li>- Lexique thémat. (1-4) 15,11 euro</li> <li>- Principes de Gramm. (?)</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>63,52 euro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Parcours Couleurs</i> 14,75 euro</li> <li>- <i>Parcours Bleu</i> 9,95 euro</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>24,7 euro</b></p>
<b>Leerkracht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livre du professeur 57,72 euro</li> <li>- Tests de comp. com. 50,55 euro</li> <li>- 2 CD (doc. + exerc.) 39,37 euro</li> <li>- CD (chansons) 12,18 euro</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>159,82 euro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livre du professeur 30,95 euro</li> <li>- 2 CD 71,95 euro</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>102,9 euro</b></p>
<b>Extra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- www.vanin.be/internetactuel</li> <li>- <i>Arcades Interactif 3</i> 44,62 euro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- www.pelckmans.be/parcours</li> <li>- www.pelckmans.be/déclic</li> <li>- tijdschriften (<i>Déclic</i>)</li> <li>- CD-rom (P. 1-4) <b>(2000 bef)</b></li> <li>- Gramm. Trajet 13,50 euro</li> <li>- Exerc. Trajet 7,50 euro</li> </ul>

### 1.2 Enkele opmerkingen

*Voor de leerlingen*

- is *Parcours* de helft goedkoper;
- werkt *Parcours* met twee handboeken die afwisselend gebruikt worden wat de boekentassen aanzienlijk verlicht<sup>3</sup>;
- hebben *Parcours* en *Arcades* dezelfde remediëringmogelijkheid van een Cd-rom, maar die van *Parcours* kost ongeveer evenveel voor de vier jaar als die van *Arcades* per jaar.

*Voor de leerkracht*

- *Arcades* speelt heel handig in op (terechte) verzuchtingen van sommige leerkrachten om op een zeer tijdseconomische manier aan aangepast remediëring- en toetsmateriaal te komen. De map met TCC's kan ongetwijfeld een afdoend antwoord geven op deze vraag. Ook het apart publiceren van de oplossingen van de oefeningen van het

Unité 17, pp. 90 – 93; *Parcours Couleurs 3*, pp. 80 - 91, pp. 102 – 106.

<sup>3</sup> *Parcours Couleurs* is een afzonderlijk handboek omwille van de kleurdruk die een didactische meerwaarde heeft; bij het ontdekken van authentieke documenten wordt ook geoefend op communicatieve strategieën van betekenisconstructie vanuit de macrostructuur van de documenten.

werkboek is een zeer handige kaart die getrokken kan worden door leerkrachten die niet werken met de echte handleiding van hun handboek, net zoals het bijvoegen van een jaarplan dat kant en klaar kan ingevuld worden, zeker tijds winst oplevert.

- *Parcours* biedt in feite dezelfde mogelijkheden als *Arcades*, zij het dan op een minder gestructureerde manier, maar wel met dit voordeel dat het goedkoper is. Extratexten op de vaardigheden kunnen bij *Parcours* gehaald worden uit *Déclat*, een tijdschriftje dat aansluit bij de leefwereld van jongeren en inspeelt op de actualiteit. Aansluitend bij *Parcours* kan ook gewerkt worden met het oefeningenboekje op de grammatica. In de handboeken wordt niet verwezen naar dit extra remediërings- en toetsmateriaal.

**Voor de leerkracht is *Arcades* een methode die hem/haar op het eerste gezicht heel wat tijd kan doen winnen, voor de leerlingen is *Parcours* goedkoper én praktischer.**

## 2. Inhoudelijk

Veel belangrijker dan praktische overwegingen zijn uiteraard de inhoudelijke argumenten op basis waarvan een handboek goed wordt bevonden. Het leerproces en het (leer-)comfort van de leerlingen is immers onze hoofdbekommernis.

Welk handboek kan in de concrete klaspraktijk de leerlingen het best motiveren en zo de krachtigste leeromgeving creëren? Het is een hachelijke onderneming op een dergelijke vraag een antwoord te formuleren. We moeten er immers van uitgaan dat elk handboek Frans gemaakt is door een ploeg enthousiaste en competente leerkrachten die de nieuwe didactische inzichten kritisch volgen en die de nieuwe vakspecifieke en vakoverschrijdende doelstellingen van de leerplannen Frans kennen.

Een vraag waarop makkelijker geantwoord kan worden is die welke peilt naar de mogelijke méérwaarde van een bepaald handboek voor een specifieke klaspraktijk.

### 2.1 Algemeen didactisch

#### 2.1.1 Leerlinggericht versus leerstofgericht

*Parcours* lijkt mij de leerling te benaderen als een creatief persoon met een zekere voorkennis en een aantal vaardigheden die hij zo beheerst dat hij tot betekenisconstructie komt. In het leerproces staat de leerling centraal. De leerstof is uiteraard een doel maar tegelijk ook een middel tot vakoverschrijdend nadenken over taalvaardigheid. Onbewust maakt de leerling zich een aantal strategieën eigen die hem leren een taal efficiënt te leren. ***Parcours* = leerlinggericht**

Het vertrekpunt van *Arcades* is veel meer de gegevenheid van de leerstof zelf die zodanig wordt aangeboden dat zij zo snel mogelijk door de leerling kan worden geassimileerd. Daarbij wordt bijna nooit vertrokken van wat de leerling al weet en ligt het accent duidelijk op wat hij nog niet weet. De leerstof staat centraal als doel van de les. ***Arcades* = leerstofgericht**

#### 2.1.2 Basisopties van *Parcours* en *Arcades*

Dit grote verschil (leerlinggericht – leerstofgericht) vloeit m.i. voort uit de basisopties van beide handboeken. *Arcades* kiest voor wat Decoo een “**stratégie de sécurisation**”

noemt. Wat nieuw is wordt daarbij (voorgekauwd) aangeboden aan de leerling, die als het ware is gerustgesteld want wat hij niet weet kan hij snel opzoeken. Daarna worden er oefeningen gemaakt. Leerlingen komen wel tot zelf werken maar worden eigenlijk enkel aangesproken op hun leerkracht.

*Parcours* kiest voor een **“apprentissage par problèmes”** (*problem solving approach*) die bijna telkens vertrekt vanuit een communicatieve situatie. De leerling wordt ertoe gebracht een probleem te identificeren en op te lossen vanuit zijn voorkennis. De “emotionele veiligheid” van de leerling ligt hier niet in een lijstje of een kadertje (extrinsiek) maar wel in de mobilisatie van kennis die al geïntegreerd is (intrinsiek). Hij wordt daarbij aangesproken op zijn leergierigheid en krijgt zelf mee de verantwoordelijkheid voor zijn leerparcours. Hij gaat zo van zelfstandig werk naar zelfstandig leren. Hij leert (een MVT) leren. ***Parcours* geeft zo een antwoord op het grootste probleem van onze leerlingen** – vaak stel je vast dat niet zozeer ‘le savoir’ maar wel ‘le savoir-faire’ een probleem stelt: leerlingen weten heel wat, alleen weten ze vaak niet hoe die kennis te gebruiken – **en sluit naadloos aan bij de eindtermen van de tweede en derde graad.**

Affectief is er dan ook een fundamenteel verschil tussen beide handboeken. De *livre du professeur* van *Arcades* waarschuwt de leerkracht van in het begin: Frans is een moeilijke taal om te leren. Vandaar de nood aan “sécurisation”. Zo gaat men er echter aan voorbij dat leren ook speelser en ongedwongener kan zonder daarom “onverantwoordelijk” te zijn. Is de eerste verantwoordelijkheid van een leerkracht niet zijn leerlingen te overtuigen van “le plaisir d’apprendre”, meer dan van “la difficulté d’apprendre”?

### 2.1.3 Oefentypes

De basisopties bepalen uiteraard de oefentypes die beide methodes aanbieden. *Arcades* gaat hoofdzakelijk **deductief** te werk. Om de voorgestelde nieuwe **leerstof** zo snel mogelijk te verwerken, wordt zij inge oefend via oefeningen die zich voornamelijk richten op **reproductie**. *Arcades* schermt wat met de “niveaux d’emploi” die variatie moeten brengen<sup>4</sup>. Zij onderscheidt er drie: les niveaux répétitif, opérant et créatif<sup>5</sup>. Als we echter verder lezen, dan zien we dat de auteurs zelf enkel het niveau “répétitif” als “vital” beschouwen. Wil je als leerkracht het handboek afwerken, dan kom je trouwens ook nauwelijks verder<sup>6</sup>.

Er is zo, jammer genoeg, een overaanbod van “exercices à trous” en “phrases à adapter selon le modèle”. De reële variatie van oefentypes is beperkt en mist vaak creativiteit. Deze deductieve optie lijkt mij een eenzijdige benadering van taal leren. Je hebt wel de indruk op korte termijn veel te leren, maar de verwerking van de leerstof is volgens mij

---

<sup>4</sup> De auteurs van *Arcades* gaan er ook prat op dat deze opdeling in verschillende niveaus leidt tot meer autonomie van de leerlingen. Als concreet gekeken wordt hoe zij tot die opdeling in niveaus komen, kunnen daar heel wat vraagtekens bij geplaatst worden. Zij versterken in geen enkel opzicht het probleemoplossend denken van de leerlingen en brengen hen dus enkel tot zelf werken, niet tot zelf leren noch tot zelfstandig werken. De leerlingen zijn in het beste geval bezig maar of zij die activiteit ook als zinvol ervaren is zeer de vraag.

<sup>5</sup> Wel heerst er wat terminologische verwarring: wat *Arcades* “créativité” noemt, is bij *Parcours* meestal “production ouverte” maar daarnaast worden ook creatieve oefeningen voorgesteld.

<sup>6</sup> Daarbij moet dan nog worden opgemerkt dat wat doorgaat voor “opérant”, in feite te vaak dezelfde oefening is als die van het niveau “répétitif” waarbij de leerling meer bedekt. De auteurs van *Arcades* zijn er daarenboven van overtuigd dat “c’est surtout la reprise qui se prête à la dimension communicative”. Het doel van de herhaling is dus te komen tot echte communicatie, maar “animer ce passage constant vers l’engagement réel avec la langue n’est pas toujours facile”. Et pour cause.... vive Ionesco!

eerder oppervlakkig vooral omdat zij niet werd ondersteund door een (zelfstandige) reflectie over het leren van die leerstof. **Dit zijn oefeningen die wel goed werken als opfrissingsoefeningen maar zij kunnen moeilijk de leerlingen blijvend motiveren.**

Bij *Parcours* ligt het accent op het **leerproces** zelf en is de werkwijze daarom **inductief**. Elke oefening is een stukje van de puzzel die de leerling al doende ontdekt of weer in elkaar legt. Er zijn telkens drie stappen (voorbereiding/ontdekking - verwerking - transfer) met een duidelijke didactische progressie. Het vertrekpunt is niet een gegevenheid maar een probleem (vaak wordt vertrokken van een concrete informatiebehoefte in een communicatieve situatie) dat zo is opgevat dat de leerling zijn voorkennis activeert. Hij formuleert dan hypothesen over wat hij al weet over het probleem (affectieve geruststelling, cognitieve voorstructurering van de leerinhoud). Bij de hypothesen zelf wordt een parcours afgelegd van globaal begrip naar een steeds gedetailleerder onderzoek. Verschillende activiteiten (variatie) toetsen daarbij de hypothesen.

De leerinhoud wordt pas nadien samengebracht in een coherent geheel (als herhaling of voorlopige synthese). Daarna volgen transferoefeningen en (vaak) een reflectie op het afgelegde parcours die de leerling leiden naar meer onafhankelijkheid. De afwisseling naar leerinhoud verloopt misschien net iets trager dan bij *Arcades*, maar door de grotere variatie aan oefentypes heeft de leerling volgens mij de indruk dat de les sneller gaat; hij ontdekt telkens iets min of meer nieuw, er wordt hem een uitdaging voorgesteld. Dit is een actieve methode die het leerproces stuurt in de diepte.

#### 2.1.4 Herhalingen

Uit deze deductieve of inductieve optie volgt dat de herhalingen die beide handboeken aan de leerlingen voorstellen een ander karakter hebben. Uiteraard hebben alle leerlingen nood aan herhaling. Toch moet onderstreept worden dat leerlingen die de neiging hebben om verschillende leerinhouden als losstaande feitjes naast elkaar te stockeren, weinig baat hebben bij een aanpak die deze manier van kennisverwerving stimuleert door niet verder te gaan dan enkel herhaling. Zeker zwakkere leerlingen hebben nood aan duidelijke structuren en referentiekaders.

Dat de “niveaux d’emploi” een inclusieve methode ondersteunen omdat zwakke leerlingen zich dan kunnen oefenen op het herhalende niveau terwijl sterkere leerlingen naar een “hoger” niveau kunnen gaan, strookt eigenlijk niet met de realiteit. Je hebt geen inclusief onderwijs door zwakkere en sterkere leerlingen “anders” te laten werken met dezelfde materie, wel door de twee groepen van het laagste niveau op te tillen en stapje voor stapje mee te nemen naar een niveau waar echt andere oefeningen worden voorgesteld.

Herhalingen zijn bij *Arcades* **lineair**: er worden geen nieuwe elementen in de herhaling opgenomen. Bij *Parcours* zijn ze **concentrisch**: elke herhaling is een verankering en tegelijk opnieuw een uitbreidingsmoment; zo kan ook een herhaling de leerling blijven boeien en wordt zij geen doel op zich.

#### 2.1.5 Een andere lesstijl

Het gevolg van de basisoptie en van de oefentypes is dat de twee handboeken een heel andere lesstijl in de klas introduceren. Met *Arcades* zal waarschijnlijk veel meer **frontaal** worden lesgegeven waarbij de leerkracht het cognitief proces stuurt. *Parcours* laat toe

veel interactiever les te geven waarbij de leerkracht een coach wordt. “Connaissance” wordt “**co-naissance**”, de vooruitgang van de leerling ligt niet louter op cognitief vlak maar ook op metacognitief vlak.

### 2.1.6 Samenvatting

*Parcours* vertrekt telkens van de concrete klaspraktijk waarin leerlingen zitten met een bepaalde kennis van het Frans die, van op het niveau waar zij zich bevinden, wordt uitgediept. Dit is eigen aan de aanpak van *Parcours* die het probleemoplossend denken wil stimuleren in een communicatieve context.

*Arcades* is een methode die vertrekt van wetenschappelijk onderzoek dat lijkt te berekenen welk niveau de leerlingen op een bepaald moment zouden moeten beheersen. Het vertrekpunt is dan de leerstof die nog verwerkt moet worden, dat wat de leerlingen nog niet weten.

De valorisatie en de betrokkenheid van de leerlingen bij hun leerproces zal daarom waarschijnlijk hoger liggen bij *Parcours*.

## 2.2 Vakdidactisch

### 2.2.1 Woordenschat

#### 2.2.1.1 Woordenschatselectie

Wat de selectieprocedure voor de woordenschat betreft, hanteren *Arcades* en *Parcours* een strategie die elkaars spiegelbeeld is.

*Arcades* houdt zich aan de optie van *Éventail*. Het vertrekpunt zijn de semantische velden van de “Niveau Seuil”. Daaruit wordt een thematische **selectie van frequente woorden** gemaakt waarbij dan een context wordt gezocht/gemaakt die zoveel mogelijk van deze woorden integreert.

*Parcours* volgt een omgekeerde weg. Vertrekpunt is hier een communicatieve situatie die werd geselecteerd in functie van **frequente taalhandelingen**. Volgens die taalhandelingen worden dan woorden weerhouden waarbij slechts in tweede instantie rekening gehouden wordt met frequentielijsten (*Dico du français fondamental*). De graad van authenticiteit van de taal, de taalhandelingen en de communicatieve situatie primeren op frequentietabellen<sup>7</sup>.

#### 2.2.1.2 Een verschillend **leerproces** of de plaats van de woordenschatlijsten tov. de oefeningen.

Een leerling kent sowieso bepaalde communicatieve situaties, zowel in zijn moedertaal als in een vreemde taal. Voor *Parcours* is dit een ruimere context die hem toelaat zijn voorkennis te activeren en betekenis te geven aan onbekende elementen, zoals bepaalde woorden. De leerling leert die nieuwe woordenschat opsporen en begrijpen voor er een lijst wordt gegeven en hij integreert ze in een context (*contextueelgebonden* leren). De oefeningen die hierop gericht zijn, blazen zo de te strakke grens op tussen kennis en vaardigheden. De leerling ontwikkelt zijn *vaardigheid* om woorden te begrijpen via oefening.

---

<sup>7</sup> Merk op dat *Arcades* deze kritiek blijkbaar tracht te voorkomen door het opnemen van enkele zegswijzen en uitdrukkingen aan het einde van elk dossier ... in een lijstje uiteraard.

ningen die ook *vaardigheden* trainen (CE/CO/EO). De woordenschatverwerving gebeurt dus deels impliciet (wat overeenstemt met een *natuurlijke taalverwervingsstrategie*). Spontaan oefent de leerling zo een aantal “stratégies de repérage” en “stratégies de compensation” die leiden naar *autonomie*. Pas in een latere fase worden de nieuwe woorden voorgesteld in een lijst om ze te fixeren. Daarna volgen nog puur lexicale oefeningen. **Het leerproces vertrekt van taalhandelingen in een context, “la communication préexiste à la liste”.**

*Arcades* stelt onmiddellijk een lijst voor met de nieuwe woorden. Zij behoren wel deels tot een zelfde semantisch veld, maar worden *en vrac, contextloos, zonder communicatieve samenhang* aangeboden. Het vertrekpunt voor de oefeningen is dus een lijst van woorden die best min of meer gekend zijn voor men aan de oefeningen begint. Bij gebrek aan context kan de fixatie van nieuwe woorden op lange termijn dan ook bijna enkel bekomen worden door een voortdurende herhaling van dezelfde woorden. Vandaar de plaats die wordt besteed aan de herhaling – via de “Lexique thématique” – van bepaalde semantische velden waarop dan oefeningen worden gemaakt. **Een woordenlijst stuurt het leerproces, “la liste préexiste à la communication”.**

### 2.2.1.3 Het belang of de relativiteit van de “systematische opbouw”

Wat de “plaats” van de woordenschatlijsten betreft, is het heel instructief de aanbevelingen van de auteurs van *Arcades* te lezen i.v.m. de differentiatie. Zij maken daar een onderscheid tussen wat “vital”, “recommandé” en “facultatif” is waardoor zij impliciet ook aangeven wat hun methode voornamelijk wil bereiken.

Tot driemaal toe herhalen zij dat “les nouveaux mots doivent toujours être étudiés et intégrés, même si le texte qui s’y rapporte ne sera pas lu.” Voor de grammatica daarentegen schrijven zij, zelfs voor wat zij onder de noemer “vital” plaatsen, dat “si l’on manque vraiment de temps, on peut se limiter à une bonne compréhension réceptive (= comprendre et savoir traduire en langue maternelle) par la lecture attentive du point de grammaire”, en voor het inoefenen van de vaardigheden: “faire un choix (restreint) parmi les textes de base (...) et parmi les exercices de la rubrique Entraînement, de sorte que les élèves s’entraînent au moins dans chacune des compétences langagières, et au moins à un niveau répétitif”.

Men kan zich dan ook moeilijk van de indruk ontdoen dat *Arcades* in feite een methode is die gericht is op woordenschatverwerving<sup>8</sup>. **Het wetenschappelijk discours dat wordt gehouden staat of valt echter met het respecteren van deze systematische opbouw en herhaling van de woordenschat.** Maar wat als dit wetenschappelijk gewicht in de praktijk heenwalst over de leerlingen die van woordenlijst naar woordenlijst worden geduwd? Dan verliest *Arcades* zichzelf in haar wetenschap en verliest ze meteen ook het contact met de klas. En als de leerkracht de motivatie van de leerlingen en het concrete lesgebeuren toch laat primeren op die systematische opbouw, herleidt hij de essentie van *Arcades* tot niets. **Het heeft weinig zin voor deze methode te kiezen als je niet alle woordenschatlijsten door je leerlingen laat leren. De vraag is of dit haalbaar én wenselijk is.**

---

<sup>8</sup> Daarbij moet de didactische meerwaarde van het leren van lijsten zonder context in vraag gesteld worden. *Arcades* lijkt voor een louter kwantitatieve benadering van de woordenschat te staan die graag schermt met het aantal woorden dat leerlingen leren zonder veel aandacht te besteden aan de manier waarop zij die woorden (moeten) leren.

Men kan zich ook afvragen of de “sécurisation” die *Arcades* aan de leerlingen wil bieden in dit opzicht niet pervers werkt. Als erop gehamerd wordt dat alle woordenlijsten gekend moeten worden om te kunnen volgen of om oefeningen te kunnen maken, welk beeld op taalverwerving geef je dan als leerkracht mee? Krijgt een leerling daardoor meer zelfvertrouwen of zin om zich in het Frans uit te drukken? Moet een goed handboek niet in de eerste plaats de leerlingen bevestigen en aansporen in hun leergierigheid, eerder dan kost wat kost zijn wetenschappelijk gehalte te willen vrijwaren?

**Omdat *Parcours* vertrekt van taalhandelingen, is dit handboek evenwichtiger en relativerender, zijn aanpak stimuleert de taalverwerving van de leerlingen, wat een veel ruimer project is dan de woordenschatopbouw alleen.**

#### 2.2.1.4 Verschillen met betrekking tot **contrastief taalleren**.

Bij *Arcades* komt de contrastiviteit enkel naar boven in de **woordenlijsten** waar verschillen met het Nederlands vetjes worden gedrukt.

Aangezien *Parcours* meer in het teken staat van communicatieve **taalhandelingen**, laat het toe om ook te wijzen op **socio-culturele verschillen**. Communicatie in een gegeven situatie verloopt niet altijd identiek in het Frans en het Nederlands. *Parcours* wijst leerlingen er dan ook op dat het niet volstaat om woordenlijsten te leren. Ook woordcombinaties en de woordkeuze, afhankelijk van een bepaalde context, zijn van essentieel belang. Als de leerling vanuit een bepaalde context leert, kan de leerkracht hem daar makkelijker attent op maken.

#### 2.2.1.5 Het **fixeren van de nieuwe woordenschat**

Bij het fixeren van de nieuwe woordenschat (de derde fase in de aanpak van *Parcours*, de enige in die van *Arcades*) valt ook een duidelijk verschil waar te nemen.

*Arcades* doet meer moeite dan *Éventail* om de woordenschatoefeningen aan te bieden met een inleidende opdracht die als context zou kunnen fungeren, maar het blijft nog zeer sterk gericht op invuloefeningen (**reproductie van de oplossing in de lijst**) en **vertaaloefeningen** van het Nederlands naar het Frans. Daarnaast zijn er de oefeningen op derivatie (*d'un mot à un autre*) die echter dezelfde strategie volgen: eerst een lijst die aangevuld moet worden, dan invuloefeningen.

*Parcours* varieert meer het aanbod van de oefeningen en verzekert door die **variatie** ook de integratie in semantische velden. De leerling moet niet alleen woorden invullen in een zin a.h.v. de Nederlandse vertaling, maar eerst en vooral synoniemen zoeken, een woord dat niet in een reeks thuishoort schrappen, woorden/reacties kiezen volgens een context en zijn keuze verantwoorden, twee kolommen combineren, enzovoort. Pas daarna, als de woorden voldoende verwerkt zijn en de vroegere kennis herhaald is (cf. synoniemen), worden echte vertaaloefeningen voorgesteld. Eerst van het Frans naar het Nederlands, dan pas omgekeerd. Tot slot wordt bijna altijd een creatievere oefening voorgesteld waar de leerling de nieuwe woorden kan gebruiken in een open productie. De didactische opbouw is in *Parcours* duidelijk veel sterker.

#### 2.2.1.6 Samenvatting

**Om snel een bepaalde woordenschat op te bouwen, kan *Arcades* nuttig zijn. Na twee jaar zouden leerlingen 2000 sleutelwoorden moeten beheersen. Dit kan zekerheid bieden aan leerlingen die een nieuwe taal leren.**



Toch lijken mij de leerlingen er hun voordeel bij te doen zo snel mogelijk naar een andere aanpak over te gaan, ten laatste in het derde jaar. Deze methode van woordenschatverwerving komt immers niet overeen met taalverwerkingsstrategieën die de ontwikkelingspsychologie heeft aangetoond. En bovendien leidt zij niet tot meer autonomie van de leerling (er wordt haast niet geoefend op strategieën om onbekende woorden te begrijpen). Zij bevestigt hem daarentegen in de overtuiging dat als hij een woord tegenkomt dat hij nooit tevoren zag, hij bijna niet kan weten wat dat woord betekent. De leerling blokkeert dus i.p.v. een oplossing te zoeken voor een probleem waar iedereen in een reële communicatiesituatie mee geconfronteerd wordt.

***Parcours* is misschien minder methodisch in het aanbrengen van de woordenschat, maar lijkt wel wegen te bewandelen die efficiënter en realistischer zijn als rekening wordt gehouden met de concrete klassituatie.**

### 2.2.2 Grammatica

Wat hoger al werd vermeld, komt even sterk tot uiting bij de grammatica. Fundamenteel hebben *Arcades* en *Parcours* ook hier een andere optie.

Ook de grammatica brengt *Arcades* **deductief** aan. Na het poneren van een aantal regels wordt vrijwel onmiddellijk overgestapt naar de oefeningen die er op gericht zijn die regels toe te passen. Bijna alle oefeningen zijn van hetzelfde type (invullen of aanpassen). Soms wordt wel vertrokken van een communicatieve situatie, maar al gauw blijkt dat die eerder als *appetiser* dient dan wel om effectief een leerproces te sturen. Ondanks de deductieve aanpak lijdt *Arcades* daarenboven aan een **gebrek aan samenhang**. Leerlingen hebben volgens mij geen enkel benul meer van de onderliggende structuren van de taal. Zij leren het ene feitje na het andere, de ene opmerking moet gestockeerd worden naast de andere. Zo gaat veel energie verloren en hebben leerlingen geen referentiepunten om naar te verwijzen in een situatie waar ze autonoom zouden moeten functioneren (bijv. bij vertaal oefeningen, dialogen ...).

De grammatica wordt wel op korte termijn inge oefend, maar op lange termijn zullen leerlingen het steeds moeilijker vinden om nieuwe elementen te integreren in wat zij al kennen. Waar *Arcades* een verbetering is tov. *Éventail* op het gebied van woordenschat, is het (nog) slechter voor de grammatica. *Arcades* noemt zelf haar grammatica-aanpak minimalistisch en functioneel; minimalistisch in elk geval, functioneel enkel als men daarmee doelt op het zo snel mogelijk oplossen van de oefeningen.

Bij *Parcours* gebeurt de **inductie** van de grammatica vaak vanuit een communicatieve situatie, het inoefenen in communicatieve contexten, tenzij het gaat over herhalingsoefeningen, dan wordt geopteerd voor meer puur cognitieve oefeningen. Leerlingen ontdekken zo dat grammatica in dienst staat van communicatieve correctheid. Ook hier wordt de **drieledige didactische progressie** gerespecteerd (on découvre/on se rappelle - on retient et on s'entraîne - on résume et on s'entraîne encore). Vanuit een situatie worden verschillende etappes afgelegd die leiden naar een resumerend schema. De inductieve en communicatieve aanpak, die door de inspectie wordt opgelegd, sluit dus geen synthesemoment uit, integendeel.

Wat de oefeningen betreft biedt *Parcours* ook voor de grammatica een veel grotere **variëteit**. Wat logisch is; communicatieve situaties kan je variëren tot in het oneindige, de oefeningen die hierop geënt zijn ook. *Parcours* combineert ook hier weer kennis en vaardigheden. Enerzijds zijn er bijvoorbeeld luisteroefeningen die oefenen op het onderscheiden van grammaticale vormen, anderzijds kunnen de oefeningen vaak aanlei-

ding geven tot een kleine conversatie, net omdat ze vaak communicatief gericht zijn en aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Door probleemoplossend denken te stimuleren verhoogt bovendien niet alleen de **autonomie** van de leerling (die in geval van nood de regel zélf zal kunnen reconstrueren, zoals hij altijd heeft geleerd) maar worden ook de onderliggende structuren van het Frans als bij een spel blootgelegd door de leerling zelf. Automatisch wordt daarbij ook de vergelijking met het Nederlands gemaakt zodat de grammatica impliciet op een dieper niveau verwerkt wordt. De leerling heeft immers een referentiepunt meer omdat Frans en Nederlands gelinkt worden i.p.v. volledig los van elkaar te staan.

**Als het sterke punt van *Arcades* de systematische woordenschatverwerving is, dan schittert *Parcours* door de degelijke manier waarop het de grammatica aanbrengt. Ludiek en pragmatisch, geïntegreerd in communicatieve situaties.**

### 2.2.3 Vaardigheden

2.2.3.1 In *Parcours* worden de vaardigheden onderling én met het kennisonderdeel **geïntegreerd** (dit is intrinsiek verbonden met de probleemoplossende aanpak en de communicatieve optie). Dit gebeurt voornamelijk in de “Pistes”. In *Arcades* blijft de (artificiële) **barrière tussen kennis en vaardigheden** overeind. Vaardigheden worden algemeen minder geïntegreerd.

2.2.3.2 Daarnaast traint *Parcours* ook expliciet op de vaardigheden zelf (“Explorations”/“Vagabondages”), telkens volgens dezelfde pedagogische exploitatie in drie fases. Eerst een fase van voorstructureren, dan één van betekenisconstructie waarbij eerst gewerkt wordt op globaal begrip, vervolgens op analytisch begrip en tenslotte op de wisselwerking tussen beide, en tot slot een laatste fase die gericht is op leer- en communicatieve strategieën.

In *Parcours* is de aanloop tot begrijpen en produceren dus veel langer. Daardoor zijn leerlingen beter voorbereid, voelen zij zich zekerder en kunnen zij ook vlotter tot een mooi resultaat komen. Te vaak beperkt *Arcades* zich daarentegen tot het geven van enkele tabellen met woorden/zinnetjes en een structuur. Het goed voorbereiden van een opdracht impliceert echter ook het kunnen organiseren van de verschillende activiteiten, het formuleren van hypothesen en het beschikken over authentieke modellen (“kapstokmodellen”) die dan inge oefend worden om van daaruit tot een transfer te komen.

*Parcours* heeft duidelijk meer oog voor het **proces** en is meer gericht op het aanleren van strategieën om vaardigheden te benaderen waardoor de leerling op lange termijn zijn onafhankelijkheid vergroot. *Arcades* richt zich meer op het **product** zelf.

2.2.3.3 De opdrachten in *Parcours* spreken veel meer de creativiteit van de leerlingen aan en sluiten nauwer aan bij hun leefwereld. De opdrachten in *Arcades* komen mij vaak nogal kinderachtig over.

2.2.3.4 Het verschil in aanpak komt bijvoorbeeld goed tot uiting bij de oefeningen die expliciet gericht zijn op EO. Bij *Parcours* wordt eerst de voorkennis geactiveerd en de situatie geïdentificeerd. Dan volgt een lees- of luisteropdracht die een model voorstelt. Vervolgens worden expliciet de gepaste taalhandelingen gezocht in die documenten. Zij worden dan in een logische structuur samengebracht. Vaak volgen dan mini-dialogues

om wat te oefenen. Na het hernemen van het “kapstokmodel” volgt ten slotte een transferoefening. *Arcades* begeleidt de opdracht voor EO met wat lijstjes of structuren maar bereidt die opdracht niet ten gronde voor.

### 3. Conclusie

Uiteindelijk is de keuze van een handboek misschien vooral een kwestie van smaak – smaakt biologisch echt beter? – en geloof. Geloof in een bepaalde aanpak (securisatie of probleemoplossend denken), geloof in wat haalbaar is (wetenschappelijke opbouw of pragmatische benadering van de klaspraktijk), geloof in de leerlingen (leerkrachtig of leergierig). Belangrijker dan een strikt wetenschappelijke onderbouw is dan ook het toetsen van de boodschap die handboeken brengen aan de dagelijkse lespraktijk. En daarbij geldt niet alleen de vooruitgang die leerlingen maken maar ook hun overgave aan “le plaisir d’apprendre”. Een enthousiasme dat hen veel dieper zal merken en veel verder zal brengen dan al dan niet duurzaam verankerde leerstof.

**Algemeen zou men kunnen stellen dat bij beide handboeken hun sterkste kant tegelijkertijd hun zwakte is. De sterkte van *Arcades* is de wetenschappelijke onderbouw (van de woordenschatverwerving), die van *Parcours* het stimuleren van probleemoplossend denken en de voeling met de klaspraktijk.**

Als je als leerkracht niet gelooft in de leergierigheid van je leerlingen of ervoor terugdeinst een andere rol te zoeken dan die van het puur frontaal lesgeven, kan je natuurlijk wel zinvol werken met *Parcours* maar laat je veel kansen onbenut. De succeservaringen bij *Parcours* hangen vooral af van de gradatie waarin het opzet van de auteurs gevolgd wordt. Geloof je wel in de kracht van de intrinsieke motivatie van leerlingen en durf je ruimte te maken voor alternatieve werkvormen, dan lijkt het mij een zeer degelijke methode die direct aansluit bij het natuurlijk taalverwerkingsproces. De leerling staat daarbij centraal als leerder en vooral als een persoon met een bepaalde voorkennis, een zekere dosis creativiteit en heel wat leergierigheid. Op verschillende niveaus en zowel bij de kennisonderdelen als bij het inoefenen van de vaardigheden wordt hij aangesproken om problemen op te lossen. Telkens wordt inductief gewerkt. Het leerproces wordt in goede banen geleid door een sterke, driefasige didactische opbouw die de starre opdeling tussen kennis en vaardigheden doorbreekt om beide te integreren. Onbewust leert de leerling een aantal taalverwervings- en communicatiestrategieën aan. Niet alleen komt hij zo tot zelfstandig leren en wordt zo zijn autonomie vergroot maar vooral leert hij een houding aannemen die essentieel is om vreemde talen in het algemeen te leren leren<sup>9</sup>. *Parcours* is niet alleen een degelijk handboek Frans, het is ook een vakoverschrijdend werkboek dat leerlingen responsabiliseert voor hun leerproces en hen daarbij aanspreekt om zichzelf enthousiast te overtreffen.

*Arcades* wil vooral een gevoel van zekerheid geven aan de leerder. Daarom worden veel (zoniet alle) leerinhouden direct aan de leerling voorgesteld, klaar om te assimileren. Deze methode laat ongetwijfeld toe om snel te gaan en veel “stof” te zien, maar laat tegelijk veel kansen onbenut om op lange termijn een houding bij te brengen waarbij de leerling (graag) een vreemde taal leert leren. Te veel “sécurisation” riskeert te leiden tot afhaken omdat leerlingen niet worden gestimuleerd in hun leergierigheid. Dit handboek richt zich bovendien enkel op het product, dat vaak al gegeven is, niet op het proces.

---

<sup>9</sup> Zelfredzaamheid is voor het vak Frans een essentiële doelstelling binnen het kader van het leerplan en de eindtermen.

Van metacognitieve strategieën is geen sprake. Hoe ouder leerlingen echter worden, hoe meer zij het als “absurd” ervaren om die antwoorden te geven die toch iedereen al heeft “gevonden”. Zij hebben een grotere uitdaging nodig die minder kinderachtig overkomt. In die zin genereert deze strategie die voor alle oefeningen als basisprincipe “la facilité d’exécution” heeft, passiviteit. In plaats van op kruissnelheid te komen in de tweede graad, zullen meer en meer leerlingen het daar laten afweten. Deze strategie werkt dan ook contraproductief op lange termijn.

Doordat van de leerling niet méér gevraagd wordt dan hapklare brokjes te assimileren, gaat hij, vrees ik, bovendien in vakjes redeneren. Op lange termijn zijn de verschillende leerinhouden te fragmentarisch en niet diepgaand genoeg verwerkt. Dat kan zich wreken als het niveau van taalcorrectheid dat zij zouden moeten bereiken hoger komt te liggen en als zij meer en meer leerinhouden in een open productie moeten mobiliseren. Eens zij uit de vaste structuren en oefeningen naar buiten treden, verliezen ze vaak de pedalen en blokkeren zij, wat je al bij leerlingen vaststelde die na vier jaar *Éventail* in het vijfde jaar overstapten naar *Parcours*. Zij hebben onvoldoende strategieën aangeleerd die tot zelfredzaamheid leiden. De “stratégie de sécurisation” is in dat opzicht vals en keert zich tegen de leerling eens die in een open, reële communicatieve situatie staat. Hoe kan een leerling meer echt zelfvertrouwen krijgen als zijn leeractiviteit wordt beperkt tot het herhalen van voorgekauwde leerinhouden? Weet hij dan wat hij echt kan?

*Arcades* heeft het grote voordeel heel coherent te zijn, maar deze methode is alleen eerlijk en correct binnen de handboeken die dezelfde principes volgen. Tot het uiterste, want enige eerlijkheid gebiedt te zeggen dat zij niet realiseerbaar is. De coherentie die zij nastreeft wordt onvermijdelijk uitgehold door de klaspraktijk zelf. Het lijkt niet echt haalbaar om het hele handboek af te werken. Wat de “niveaux d’emploi” betreft wordt de leerkracht daarom de facto bijna verplicht zich te beperken tot het niveau “répétitif”, anders komt net heel die wetenschappelijke onderbouw op de helling te staan en moet men zich de vraag stellen naar de zinvolheid met een dergelijke methode te werken. De wetenschappelijkheid van *Arcades* bestaat dan nog enkel voor zichzelf.

*Arcades* is een “remake” van *Éventail* waar leerlingen niet worden uitgedaagd zichzelf te overtreffen om een probleem op te lossen of een bepaalde leerinhoud creatief te gebruiken, maar worden aangezet tot het verrichten van taalkundig bandwerk. Het leerproces wordt daarbij eenzijdig herleid tot reproductie volgens de principes die neigen naar die van de “méthode structuro-globale audiovisuelle” die met een schema van stimulus–respons werkt. *Arcades* blijft hieraan vasthouden en lijkt nu al verouderd omdat zij de didactische evolutie niet volgt. Het handboek is het voorwerp van een slimme marketingstrategie maar wie het naast andere legt, doorprikt al gauw de ballon en ziet dat het oude, versneden wijn aanbiedt in plastic bidonnetjes.

Als wij de evoluties binnen het talenonderwijs willen volgen en onze leerlingen daadwerkelijk willen brengen tot leren leren zonder aan kwaliteit in te boeten wat het Frans zelf betreft, dan ligt de keuze in de tweede graad ASO voor de hand.

## 4. Synthese

### 4.1 Algemeen didactisch standpunt

	<i>Arcades</i>	<i>Parcours</i>
<i>basisoptie</i>	<i>stratégie de sécurisation</i> → lln. worden aangesproken op hun leer-kracht	<i>apprentissage par problèmes</i> → lln. worden aangesproken op hun leergierigheid
<i>oefeningen</i>	<i>deductief</i> De leerstof wordt aangeboden in drie “niveaux d’emploi” waarbij de nadruk de facto ligt op het “niveau répétitif”. → oppervlakkig leerproces dat de leerstof zo snel mogelijk wil behandelen  Beperkte variatie van oefentypes	<i>inductief</i> Vanuit een communicatieve situatie wordt de leerstof verwerkt volgens een didactische progressie in drie stappen. → deep level processing, integratie op lange termijn die de autonomie van de lln. stimuleert  Grote variatie oefentypes
<i>herhalingen</i>	<i>lineair</i>	<i>concentrisch</i>
<i>lesstijl</i>	Voornamelijk frontaal, de leerkracht stuurt het cognitief proces.	De leerkracht wordt een coach van zijn lln. die vooruitgang boeken op cognitief en metacognitief vlak.
<i>conclusie</i>	<i>leerstofgericht</i> → Het vertrekpunt is een kwantitatieve benadering van de te verwerken leerstof.	<i>leerlinggericht</i> → Het vertrekpunt is de klaspraktijk en de lln. zelf die het Frans probleemoplossend benaderen vanuit een communicatieve context.

## 4.2 Vakdidactisch

Woordenschat	<i>Arcades</i>	<i>Parcours</i>
+	<p><i>snelle en systematische opbouw van de woordenschat die zekerheid kan bieden aan jonge en/of zwakke leerlingen</i></p>	<p><i>“la communication préexiste à la liste”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o contextueel gebonden, deels impliciete woordenschatverwerving waarbij kennis en vaardigheden duidelijk geïntegreerd worden. Er wordt telkens vertrokken van frequente taal-handelingen en frequente woorden in die communicatieve situaties.</li> <li>o grote variatie aan oefentypes die lln. sturen in een proces van natuurlijke taalverwerving waarbij makkelijk aandacht kan besteed worden aan socio-culturele verschillen, woordcombinaties, woordkeuze ...</li> <li>o autonomie van de lln.</li> </ul>
-	<p><i>“la liste préexiste à la communication”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o het vertrekpunt is een selectie van sleutelwoorden op zich</li> <li>o nieuwe woorden worden aangebracht zonder echte communicatieve samenhang (woordenlijsten)</li> <li>o beperkt en eenzijdig aanbod oefeningen (kwantitatieve aanpak)</li> </ul> <p><i>relativiteit van de systematische opbouw</i></p> <p>De zinvolheid van dit project wordt ondergraven door de beperkte haalbaarheid ervan.</p> <p><i>dwingend karakter van het aanbrengen van de woordenschat</i></p>	<p><i>minder systematische opbouw van de woordenschat</i></p>
<b>conclusie</b>	<p><i>artificieel en te kwantitatief als woordenschatbenadering</i></p>	<p><i>natuurlijke en aangename taalverwerving</i></p>

<b>Grammatica</b>	<b><i>Arcades</i></b>	<b><i>Parcours</i></b>
+	<i>aanpak die toelaat snel verschillende items ter sprake te brengen</i>	<p>inductief, probleemoplossend denken</p> <p>driedelige didactische progressie met een duidelijk synthese moment</p> <p>ludiek en pragmatisch, geïntegreerd in communicatieve situaties</p> <p>grote variatie aan oefeningen</p> <p>contrastief standpunt</p> <p>→ <i>grammatica in dienst van communicatieve correctheid</i></p>
-	<p>deductieve aanpak gevolgd door driloefeningen</p> <p>gebrek aan synthese</p> <p>→ <i>grammatica om de grammatica</i></p>	
<b><i>conclusie</i></b>	<i>korte termijnvisie</i>	<i>lange termijnvisie</i> (autonomie van de ll.n.)

<b>Vaardigheden</b>	<b><i>Arcades</i></b>	<b><i>Parcours</i></b>
+		<p>integratie van vaardigheden en kennis</p> <p>pedagogische exploitatie in drie fases; “emotionele veiligheid” van de ll.n. en metacognitieve strategieën</p> <p>creatieve transferoefeningen</p>
-	<p>barrière tussen vaardigheden en kennis blijft teveel overeind</p> <p>wat kinderachtige opdrachten</p> <p>onvoldoende voorstructureren van de activiteiten</p>	
<b><i>conclusie</i></b>	<i>productgericht</i>	<i>procesgericht</i>