

LEERPLAN GEWOON LAGER ONDERWIJS

Leergebied **Frans**

*Onderwijsniveau en
graad* **Lager onderwijs**

Leerplannummer: **2010/5**
 (vervangt leerplan uit 1998)

Nummer inspectie: **2010/185/1//D**

onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap



Pedagogische begeleidingsdienst
GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
Emile Jacqmainlaan 20
1000 Brussel

INHOUD

Visie.....	3
Beginsituatie.....	5
Algemene doelen.....	6
Leerplandoelstellingen / Leerinhouden / Specifieke pedagogisch-didactische wenken.	8
Inleiding	8
Tabel tekstkenmerken	11
Leerplandoelstellingen Luisteren.....	12
Leerplandoelstellingen Lezen.....	16
Leerplandoelstellingen Spreken	21
Leerplandoelstellingen Mondelinge interactie	25
Leerplandoelstellingen Schrijven.....	28
leerplandoelstellingen Kennis.....	31
Leerplandoelstellingen Attitudes	37
Algemene pedagogisch-didactische wenken.....	39
Taalgebruik	39
Differentiatie	39
Fouten en remediering	40
Opbouw van een communicatieve lessenreeks in de basisschool	40
Minimale materiële vereisten.....	45
Evaluatie	46
Algemene principes	46
Kenmerken van kwaliteitsvolle evaluatie.....	47
Wenken bij de evaluatie	47
Bibliografie	48
Onderwijstijd	48
Bijlage	49
Gemeenschappelijke actieve woordenlijst Frans basisonderwijs	49

VISIE

Over het belang van meertaligheid bestaat weinig twijfel. De Europese en zelfs mondiale positie van Vlaanderen en zijn specifieke ligging in een drietalig land, maken dat meertaligheid niet alleen een enorme troef is, maar steeds meer een noodzaak.

Zowel de Europese instanties (cf. Lissabonakkoorden: 'in elk Europees land minstens twee vreemde talen leren') als de Vlaamse overheid ('De lat hoog voor talen') zetten hoog in op het aanleren van moderne vreemde talen. In de basisschool betekent dat de aanzet voor het leren van het Frans. Zowel in de Belgische als Europese context is het vlot, communicatief beheersen van de Franse taal door de inwoners van Vlaanderen een absolute meerwaarde.

De finaliteit van het vreemdetaalonderwijs is dat de gebruikers in staat zijn in die taal te communiceren. Daarbij ontwikkelen ze vaardigheden (luisteren, spreken, interactief spreken, lezen en schrijven), strategieën (leer-, lees-, spreek-, luister- en schrijfstrategieën), attitudes (belangstelling, doorzetting ...) en verwerven kennis en inzicht.

Dat proces van taalverwerving verloopt zeer geleidelijk en in fasen. Kinderen in de basisschool staan (meestal) helemaal aan het begin van zo'n proces. De methodologische aanpak dient daar sterk rekening mee te houden.

Men leert een moderne vreemde taal om te kunnen communiceren. Dat betekent dat vanaf de start communicatieve taaltaken en het correct begrijpen en overbrengen van eenvoudige boodschappen centraal moeten staan.

Concreet betekent het dat in het basisonderwijs maximaal moet ingezet worden op goede attitudes (willen leren, belangstelling voor andere culturen, zich inzetten ...), op strategieën (om teksten te kunnen begrijpen, te lezen, om in interactie te kunnen gaan ...) en op basiscommunicatieve structuren (begrijpen en zelf kunnen produceren van eenvoudige boodschappen en hierbij enige lexicale en grammaticale kennis inzetten). Naarmate de leerlingen vorderen en zich de basiscommunicatieve structuren meer en meer eigen maken, kan men meer focussen op vorm en correctheid.

Een communicatieve taaldidactiek in de basisschool houdt in dat de vaardigheden luisteren, spreken, in interactie gaan en lezen centraal staan. Het schrijven zal aanvankelijk vooral een ondersteunende rol hebben en een element zijn van verankering van structuren. Grammatica speelt in dat aanvankelijke stadium van taalverwerving een dienende rol, m.a.w. ze staat in functie van de taaltaken die kinderen uitvoeren.

De nadruk op communicatieve taaldidactiek zal verder in dit leerplan op twee manieren tot uiting komen:

- via de keuze en omschrijving van de doelen en de keuze van de voorbeelden;
- via de didactische aanbevelingen.

We willen nog enkele aandachtspunten meegeven die voor ons een leidraad zijn geweest bij de ontwikkeling van dit leerplan.

- Om een vreemde taal te leren is een taalbad ideaal. Omdat we dat in de basisschool moeilijk kunnen realiseren willen we de kinderen zo veel mogelijk met de Franse taal confronteren, zeker in de wetenschap dat de meesten buiten de school nauwelijks hiermee in contact komen. Daarom is het essentieel dat de leerkrachten in de Franse les maximaal Frans spreken en laten spreken en situaties creëren die het dichtst in de buurt komen van een taalbad. Naast het aanwenden van een geschikte didactische aanpak, zullen sommige onderwijzers inspanningen moeten doen om hun eigen taalvaardigheid op een hoger niveau te brengen. In haar talenbeleid zal de school uitdrukkelijk oog moeten hebben voor dit aspect. Andere accenten in het talenbeleid kunnen zijn: het aanbieden van taalinitiatie, het aanspreken van competenties binnen het schoolteam om Frans te onderwijzen, het samenwerken met Franstalige partners, culturele uitwisselingen, de doordachte aanschaf van materialen en methodes, enz.
- Steeds meer zullen leerkrachten die Frans onderwijzen in de basisschool te maken hebben met een wisselende en sterk gedifferentieerde beginsituatie. Heel wat leerlingen in Brussel en in gemeenten met taalfaciliteiten spreken thuis Frans. Sommige scholen voorzien taalinitiatie Frans vanaf de kleuterschool of in de lagere graden, andere niet. Onvermijdelijk zullen leerkrachten hierop moeten inspelen en binnen het leerplan op zoek gaan naar mogelijkheden voor differentiatie. Hierbij pleiten we veeleer voor verdieping van de beheersingniveaus en tekstkenmerken dan voor een grammaticale of lexicale uitbreiding.
- Ten slotte willen we meegeven dat bij het opstellen van het leerplan de aansluiting met het secundair onderwijs een van onze topprioriteiten was. Alle studies en observaties uit het verleden wijzen er op dat dit een knelpunt is. De leerplannen Frans voor basis- en secundair onderwijs (1e graad) werden gelijktijdig ontworpen en de voorzitters ervan overlegden geregeld. Zowel visie als inhoud sluiten nauw op mekaar aan. Bovendien hebben drie onderwijsnetten besloten om, in volle respect voor ieders eigenheid, op een aantal punten samen te werken. De overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs moet ook naadloos kunnen voor die leerlingen die van net veranderen, zo was het uitgangspunt. Die samenwerking resulteerde o.a. in een gezamenlijke lexicale lijst (zie [bijlage](#)).

BEGINSITUATIE

Omwille van historische, wettelijke, demografische en schooleigen factoren verschilt de beginsituatie van de leerlingen die Frans beginnen leren soms enorm, zowel tussen de scholen onderling als binnen de school zelf.

In bepaalde regio's zit een grote groep Franstalige leerlingen in de klas en in andere geen enkele. In sommige regio's starten de leerlingen in de tweede graad, in de meeste andere geldt dit voor de derde graad. In bepaalde regio's zien we ook een snelle evolutie inzake taalachtergrond van de leerlingen: meer Franstalige leerlingen, meer leerlingen die drietalig zijn, meer leerlingen die thuis geen Nederlands of Frans spreken. Leerlingen die wonen in de nabijheid van de Franse grens, in tweetalige gebieden of dicht bij de taalgrens, hebben meer kans om op natuurlijke wijze in contact te komen met de Franse taal, wat in andere gebieden dan weer helemaal niet het geval is.

Sinds het decreet op de taalinitiatie (2004) kunnen scholen al dan niet kiezen voor talensensibilisering of taalinitiatie vanaf de kleuterschool. Heel wat scholen hebben van die decretale mogelijkheid gebruik gemaakt, andere dan weer niet.

In de praktijk krijgen we dus een ongelooflijk heterogene situatie, wat het opstellen van een leerplan bijzonder moeilijk maakt.

Dit leerplan vertrekt vanuit de beginsituatie dat de leerling de Franse taal aanleert zonder enige ervaring of voorkennis.

Wanneer de klassituatie anders is zal hierop ingespeeld moeten worden door te differentiëren of door het tempo in de aanvangsperiode op te drijven (als de meeste leerlingen enkele vaste communicatieve structuren al tijdens de initiatieperiode hebben geleerd en voldoende beheersen kan sneller door de aanvangsleerstof gevorderd worden).

In de rubriek 'Algemene pedagogisch-didactische wenken' geven we enkele belangrijke principes mee inzake differentiatie.

De leerplanmakers zijn evenwel overtuigd van het principe dat men met het leren van een vreemde taal liefst zo vroeg mogelijk begint. In die zin vinden wij de inspanningen die scholen doen om taalinitiatie Frans in te richten in de kleuterklas en/of eerste en tweede graad bijzonder zinvol. Zolang er geen algemeen geldend kader is om taalinitiatie Frans te veralgemenen of de formele taalverwerving te vervroegen gaan we uit van de situatie dat scholen in de derde graad met Frans beginnen en dat de meeste leerlingen er geen ervaring mee hebben.

ALGEMENE DOELEN

De doelstellingen van het taalonderricht zijn niet los te denken van algemene, opvoedkundige objectieven.

Om als mondige en bewuste wereldburger te kunnen functioneren is het openstaan voor en het beheersen van enkele vreemde talen essentieel.

In het basisonderwijs leggen we de basis voor het communicatief beheersen van de Franse taal.

Op het einde van het lager onderwijs zouden de leerlingen zich volgende **attitudes** moeten hebben eigen gemaakt:

- verlangen om meer Frans te leren via het besef dat de kennis van een vreemde taal belangrijk is;
- de wil hebben anderen te begrijpen;
- zich durven uitdrukken met beperkte taalmiddelen en compenserende strategieën kunnen toepassen;
- openstaan voor contacten met Franssprekenden;
- vertrouwen hebben in de eigen mogelijkheden om een vreemde taal te leren.

De leerlingen dienen voldoende **basiswoordenschat** te kennen en een aantal **elementaire gebruiksregels en communicatieve structuren** voldoende te beheersen om in eenvoudige **communicatieve situaties**, die passen bij hun leefwereld, anderen te begrijpen en zich mondeling te kunnen uitdrukken.

Met andere woorden:

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

HET EUROPEES REFERENTIEKADER EN DE EINDTERMEN/LEERPLANDOELEN

Om taalbeheersing met eenduidige criteria te kunnen omschrijven en beoordelen werd binnen de EU een Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) uitgewerkt. Zowel in Vlaanderen als in internationaal verband vergemakkelijkt dit transparante en eenduidige systeem de aansluiting in het onderwijsaanbod en de inpassing in de arbeidswereld.

Het ERK onderscheidt zes beheersingsniveaus van een vreemde taal:

- de basisgebruiker (niveau A1 en A2),
- de onafhankelijke gebruiker (niveau B1 en B2),
- de vaardige gebruiker (niveau C1 en C2).

Elk van de zes niveaus wordt beschreven aan de hand van een reeks descriptoren of zinnen (can do's) die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij/zij die beluistert, leest, spreekt, schrijft of ermee in interactie gaat.

De eindtermen voor moderne vreemde talen werden aangepast in functie van de Europese aanbevelingen en bevatten een duidelijke link met het ERK.

Grosso modo willen we in het basisonderwijs niveau A1 van het ERK (Europees Referentiekader) bereiken. Omgezet in leerlinggedrag houdt dat in:

Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.

Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.

Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.

Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen.

Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.

Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld mijn naam, nationaliteit en adres noteren op een hotelinschrijvingsformulier.

LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHouden / SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

INLEIDING

LINK MET DE EINDTERMEN

De doelstellingen in dit leerplan verwijzen telkens naar een eindterm. Indien er geen verwijzing is wil dat zeggen dat het een doel betreft dat door het GO! toegevoegd werd of dat het een differentieel doel is.

STATUUT VAN DE VOORBEELDEN

Er werd getracht elke doelstelling te concretiseren aan de hand van enkele voorbeelden. Deze moeten louter beschouwd worden als voorbeelden, niet als verplichte leerinhoud. Zij hebben tot doel als inspiratie te dienen voor andere mogelijke realisaties. Dit leerplan is dus open en laat de leerkracht de nodige vrijheid om, in functie van zijn leerlingen, zelf de middelen te kiezen waarmee hij de leerplandoelstellingen wil realiseren. In de pedagogisch-didactische wenken worden tips gegeven die de leerkracht hierbij kunnen ondersteunen.

HOE DE LEERPLANDOELN CORRECT LEZEN EN GEBRUIKEN?

Vijf vaardigheden

Zoals in het "Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen" worden de eindtermen ingedeeld in vijf vaardigheden i.p.v. vier: luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie en schrijven. De vroegere 'spreekvaardigheid' is dus opgesplitst in 'spreken' en 'mondelinge interactie', waarmee de klemtoon meer komt te liggen op de communicatieve vaardigheid. Ook al is het nuttig en overzichtelijker om de vaardigheden afzonderlijk te beschrijven, toch moet er in de klaspraktijk voor gezorgd worden dat leerlingen het geïntegreerde karakter van alle vaardigheden ervaren.

Taaltaken

De leerplandoelen beschrijven **taaltaken** die leerlingen in relevante communicatieve situaties moeten kunnen uitvoeren. Taaltaken worden geformuleerd met behulp van handelingswerkwoorden, zoals achterhalen, bepalen, herkennen, selecteren, nazeggen, invullen ...

Bijvoorbeeld:

'de hoofdgedachte bepalen in een narratieve tekst'

'aan de hand van aangereikte bouwstenen een tekst samenstellen'.

Teksten

Alle taaltaken hebben betrekking op '**teksten**'; hiermee wordt bedoeld alles wat leerlingen beluisteren en lezen maar ook schrijven en zeggen. Het begrip 'tekst' wordt hier dus zeer breed gebruikt en kan ook bestaan uit een woord of korte zin. Teksten worden ingedeeld in vijf tekstsoorten, op basis van hun meest dominante kenmerk.

Tekstsoorten

Tekstsoort	Dominant kenmerk	Voorbeelden
Informatieve teksten	het overbrengen van informatie	schema, tabel, artikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht)
Prescriptieve teksten	het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	instructie (m.b.t. klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, publieke aankondiging, reclameboodschap
Narratieve teksten	het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal
Artistiek-literaire teksten	expliciete aanwezigheid van de esthetische component	gedicht, chanson, kortverhaal, roman, toneel
Argumentatieve teksten (niet van toepassing voor de basisschool)	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat

In de voorbeelden en wenken in dit leerplan wordt meermaals gesproken over **authentieke en semi-authentieke** Franstalige teksten. Authentieke teksten zijn teksten die in Franstalige gebieden effectief bestaan. Semi-authentieke teksten zijn teksten die nagemaakt zijn op basis van bestaande voorbeelden.

De moeilijkheidsgraad van een tekst wordt bepaald door de tekstsoort (een literaire tekst is doorgaans moeilijker dan een informatieve tekst), door de taalkaak (luidop lezen is makkelijker dan navertellen) en door een aantal intrinsieke **kenmerken** van die tekst.

Tekstkenmerken

Zij worden geformuleerd onder volgende items:

- onderwerp (bijv. eigen leefwereld en dagelijks leven);
- taalgebruikssituatie (bijv. gericht tot de leerling, met visuele ondersteuning);
- structuur, samenhang en lengte (bijv. korte teksten, eenvoudig samengestelde zinnen);
- uitspraak, articulatie en intonatie (bijv. zorgvuldige articulatie, beperkt aantal uitspraakfouten);
- tempo en vlotheid (bijv. langzaam tempo met pauzes waar nodig, langzaam tempo);
- woordenschat en taalvariëteit (bijv. eenduidig in de context, standaardtaal).

Verwerkingsniveaus

Ook het verwerkingsniveau beïnvloedt de moeilijkheidsgraad van een taalkaak. Er bestaan vier verwerkingsniveaus waarbij het volgende niveau telkens het voorafgaande niveau insluit. Enkel de eerste twee niveaus worden toegepast in het basisonderwijs.

- **kopiërend niveau:** teksten of woorden **letterlijk** weergeven (nazeggen, voorlezen, overschrijven). Er gebeurt hier geen verwerking van de aangeboden informatie.
- **beschrijvend niveau:** teksten weergeven met een **bepaalde** mate van persoonlijke inbreng (herschikken, met eigen woorden zeggen, schrijven vanuit aangereikte bouwstenen ...). Fundamenteel verandert er niets aan de informatie.
- **structurerend niveau:** in teksten de informatie selecteren en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen. De eigen inbreng in formulering en structurering is groter dan hetgeen wordt overgenomen.
- **beoordelend niveau:** in teksten de informatie achterhalen, op een persoonlijke wijze ordenen én beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen.

Strategieën

Taalonderwijs is vooral onderwijs in vaardigheden, maar ook onderwijs in het leren verwerven van die vaardigheden.

Leerlingen hebben er baat bij zich bewust te zijn van hun taalleerproces, van wat voor hen efficiënte en minder efficiënte aanpakken zijn. Zij zullen maar zelfstandige leerders en vaardige taalgebruikers worden indien zij verschillende strategieën flexibel kunnen inzetten en kunnen reflecteren op hun eigen gebruik van strategieën.

Een strategie is een doelgerichte cognitieve operatie die de uitvoering van een taak vergemakkelijkt, met andere woorden een strategie helpt een taalgebruiker om een taalkaak gericht en efficiënter uit te voeren. Het werken aan strategieën betekent dat we de leerlingen bewust/expliciet een taalkaak *leren* uitvoeren. Leerlingen worden hier ook intensief op getraind in de lessen Nederlands. Het is dus belangrijk de leerlingen te wijzen op de inzetbaarheid van deze aangeleerde strategieën bij het uitvoeren van taaltaken in een vreemde taal.

Kennis

Vaardigheden en kennis horen onlosmakelijk samen. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en reflectie op het eigen taalgebruik en dat van anderen bevorderen de taalvaardigheid. Daarom werden in de nieuwe eindtermen beide luiken versterkt en werd de kenniscomponent geconcretiseerd. Zo weet de leerkracht welke basiskennis qua grammatica en woordvelden de leerling nodig heeft om op een bepaald niveau te communiceren. De leerplandoelen rond kennis moeten telkens weer gekoppeld worden aan de vaardigheden waarbinnen deze kennis moet ingezet worden.

Attitudes

Attitudes¹ hebben betrekking op een ingesteldheid, een "zijn". Om taaltaken uit te voeren zijn attitudes zoals spreek-, schrijf-, lees- en luisterbereidheid noodzakelijk. Leraren moeten deze groeiende bereidheid om in communicatie te treden en informatie uit te wisselen stimuleren en verder ontwikkelen aan de hand van daartoe voorziene activiteiten.

Differentiële doelen

In dit leerplan zijn een aantal doelstellingen als 'differentieel' aangeduid. Deze doelen behoren niet tot de basisdoelen en zijn enkel bedoeld als 'differentiatie naar boven'. Leerlingen die meer uitdaging behoeven dan de basisdoelen kunnen aangezet worden ook aan die differentiële doelen te werken. Het is aan de leerkracht om te bepalen wie hiervoor in aanmerking komt. De doelen hebben een aparte nummering.

¹ Attitudes worden met een asterisk aangeduid. Zij zijn na te streven.

LEERPLANDOELLEN

TABEL TEKSTKENMERKEN

In de doelstellingen van dit leerplan wordt telkens verwezen naar teksten met bepaalde kenmerken. Om lange en herhaalde vermeldingen te vermijden hebben we de tekstkenmerken voor de vijf vaardigheden in een overzichtelijke tabel samengevat. Bij het lezen van elke doelstelling dient deze tabel meegenomen te worden.

	Luisteren	Lezen	Spreken	Mondelinge interactie	Schrijven
Onderwerp					
concreet	x	x	x	x	x
eigen leefwereld en dagelijks leven	x	x	x	x	x
Taalgebruikssituatie					
concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties	x	x	x	x	x
meestal met visuele ondersteuning	x	x		x	
met en zonder visuele ondersteuning			x		
zonder storende achtergrondgeluiden	x				
tot hen of tot hun leeftijdsgroep gericht	x	x			
Structuur – samenhang – lengte					
korte enkelvoudige zinnen					x
korte enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente voegwoorden	x	x		x	
korte enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente verbindingswoorden			x		
zeer korte teksten	x		x	x	x
elementaire tekststructuur	x	x	x	x	x
met expliciete informatie	x				
ook met redundante informatie	x	x			
korte teksten		x			
Uitspraak – articulatie – intonatie					
heldere uitspraak	x				
met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie			x	x	
zorgvuldige articulatie	x				
duidelijke, natuurlijke intonatie	x				
standaardtaal	x		x	x	
Tempo en vlotheid					
langzaam tempo met pauzes waar nodig	x				
langzaam tempo			x	x	
met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen			x	x	
Woordenschat en taalvariëteit					
zeer frequente woorden	x				
frequente woorden		x			
zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen			x	x	x
eenduidig in de context	x	x			
standaardtaal	x	x	x	x	x
informeel en formeel	x	x	x	x	x

LEERPLANDOELSTELLINGEN LUISTEREN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 11 van dit leerplan terug te vinden zijn.

5.1	LUISTEREN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen het algemeen onderwerp bepalen in informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten.	ET 1
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>Informatieve teksten Teksten zoals weerberichten, beschrijvingen, aankondigingen, ingesproken GSM-bericht ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen bepalen dat het gaat over het weer, om een persoonsbeschrijving, om de aankondiging van een sportwedstrijd, om een afspraak ... <p>Narratieve teksten Teksten zoals zeer korte verhalen, dialogen, telefoongesprekken ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen bepalen over wie het gaat, waarover het verhaal gaat ... <p>Artistiek-literaire teksten Teksten zoals gedichten, liedjes, mini-toneeltjes</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen bepalen waarover het lied of gedicht gaat: het gaat over de dagen van de week, de seizoenen, de natuur, liefde, kleuren ... 		<p>Opbouw van moeilijkheidsgraad:</p> <ul style="list-style-type: none"> verschillende mogelijkheden worden gegeven in het Nederlands – de leerlingen duiden het juiste onderwerp aan; verschillende mogelijkheden worden gegeven in het Frans – de leerlingen duiden het juiste onderwerp aan; verschillende mogelijkheden worden gegeven – de leerlingen zeggen in het Frans wat het onderwerp is; er worden geen mogelijkheden gegeven – de leerlingen zeggen/schrijven in het Nederlands wat het onderwerp is; er worden geen mogelijkheden gegeven – de leerlingen zeggen in het Frans wat het onderwerp is.

5.1 BIS	LUISTEREN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen de hoofdgedachte achterhalen in informatieve en narratieve teksten.	
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>Informatieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen achterhalen in een weerbericht dat het morgen mooi wordt, in een mededeling dat de schoolreis naar Dinant gaat, in een aankondiging dat Karen morgen jarig is ... <p>Narratieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen achterhalen waarover een verhaaltje of dialoge gaat: iemand moet een brief posten en gaat naar de post, er is iemand ziek en er moet een dokter komen ... 		Opbouw van moeilijkheidsgraad: <ul style="list-style-type: none"> verschillende mogelijkheden worden gegeven in het Nederlands – de leerlingen duiden de zin aan die de juiste hoofdgedachte aangeeft; verschillende mogelijkheden worden gegeven in het Frans – de leerlingen duiden de zin aan die de juiste hoofdgedachte aangeeft; verschillende mogelijkheden worden gegeven – de leerlingen zeggen in het Frans wat de juiste hoofdgedachte is; er worden geen mogelijkheden gegeven – de leerlingen zeggen in het Nederlands wat de hoofdgedachte is; er worden geen mogelijkheden gegeven – de leerlingen zeggen in het Frans wat de hoofdgedachte is.

5.2	LUISTEREN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen de elementaire gedachtegang volgen van prescriptieve teksten en narratieve teksten.	ET 2
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>Prescriptieve teksten</p> Teksten zoals opdrachten, instructies, recepten ... <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen kunnen een beschreven dagindeling volgen, de verschillende stapjes van een recept volgen en eventueel uitvoeren ... <p>Narratieve teksten</p> Teksten zoals een mini-toneelstuk, een dialoog, een leesfragment ... <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen kunnen de rode draad van het verhaal volgen, oorzaak - en gevolgrelaties begrijpen ... 		Opbouw van moeilijkheidsgraad: <ul style="list-style-type: none"> de gedachtegang volgen aan de hand van tekeningen, foto's, plannen, kaarten, enz. die aangeduid/gevolgd moeten worden; de gedachtegang volgen aan de hand van woorden en zinnen die aangeduid/gevolgd moeten worden; de gedachtegang reconstrueren aan de hand van tekeningen, foto's, plannen, kaarten, enz. die aangeduid/gevolgd moeten worden; de gedachtegang reconstrueren aan de hand van woorden en zinnen die aangeduid/gevolgd moeten worden.

5.3	LUISTEREN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen de gevraagde informatie selecteren uit informatieve teksten en narratieve teksten.	ET 3
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
Informatieve teksten <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen selecteren welk weer het is, welke ploeg gewonnen heeft ... Narratieve teksten <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen selecteren hoeveel personen er zijn, waar het verhaal zich afspeelt; de leerlingen onderscheiden personages en hun interactie, emoties, de volgorde van gebeurtenissen ... 		Opbouw van moeilijkheidsgraad: <ul style="list-style-type: none"> de vraag wordt vooraf gegeven, het betreft één enkele informatie en er worden meerdere mogelijkheden aangeboden; de vraag wordt vooraf gegeven, het betreft één enkele informatie en er worden geen mogelijkheden aangeboden; de vraag houdt een combinatie van '2 informaties' in (bijv.: welk weer wordt het aan zee en in de Ardennen?) en er worden meerdere mogelijkheden gegeven.

5.4	LUISTERSTRATEGIEËN De leerlingen passen indien nodig de volgende strategieën toe: <ul style="list-style-type: none"> niet te vlug opgeven ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; het luisterdoel bepalen; gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; hypothesen vormen over de inhoud van de tekst; de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context. 	ET 4
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
Niet te vlug opgeven ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen. Het luisterdoel bepalen. <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> achteraf gaan we met de informatie een spel spelen, een tekening maken, een oefening maken, een afspraak naleven ... 		Om een vreemde taal te leren is het heel belangrijk om luisterstrategieën te ontwikkelen. Leerkrachten stimuleren de kinderen maximaal om die strategieën te hanteren en geven niet te snel zelf kant en klare oplossingen. Dit kan door aanvankelijk systematisch te vragen een nieuwe tekst te 'scannen' naar gekende en transparante

<p>Gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Bijvoorbeeld:</i> ingesproken teksten, opgenomen teksten, achtergrondgeluiden, foto's en prenten, bewegende beelden ... <p>Hypothesen vormen over de inhoud van de tekst.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Bijvoorbeeld:</i> aan de hand van een titel een idee vormen over de inhoud, na het horen van een klein stukje een prognose maken over het verder verloop ... <p>De vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Bijvoorbeeld:</i> transparante woorden zoals un coca, un parapluie la télévision ... <p>De vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Bijvoorbeeld:</i> de vermoedelijke betekenis achterhalen wanneer de beluisterde tekst geïllustreerd wordt a.d.h.v. mimiek, gebaren, beelden ...• <i>Bijvoorbeeld:</i> de vermoedelijke betekenis achterhalen door de inhoudelijke context in de zin/tekst mee te nemen.	<p>woorden, door niet automatisch vertalingen te geven als een kind een woord of zin niet begrijpt ...</p> <p>Leerkrachten hebben aandacht voor drie fasen:</p> <ul style="list-style-type: none">De kinderen leren een strategie (via uitleg, voordoen ...).De kinderen worden in relevante situaties door anderen (leerkracht, medeleerlingen) gestimuleerd om een strategie in te zetten en er wordt hierover gereflecteerd.De kinderen gebruiken spontaan een strategie.
--	--

De leerlingen zetten hun kennis (ET 23 A en 23 B) functioneel in bij het uitvoeren van de luistertaken (cf. p. 31 en 32-35).

De leerlingen werken aan de attitudes (ET 25) bij het uitvoeren van de luistertaken (cf. p. 37).

LEERPLANDOELSTELLINGEN LEZEN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 11 van dit leerplan terug te vinden zijn.

5.5	LEZEN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten.	ET 5
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p><i>Informatieve teksten</i> Authentieke en semi-authentieke teksten zoals mededelingen, opschriften, aankondigingen in flyers, reclameboodschappen, korte artikels, webteksten ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen bepalen dat het gaat over kledij, een pretpark ... <p><i>Prescriptieve teksten</i> Authentieke en semi-authentieke teksten zoals voorschriften, aanwijzingen, instructies, waarschuwingen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen bepalen dat het gaat over sluitingsdagen, over het maken van een dessert, over een verbod ... <p><i>Narratieve teksten</i> Teksten zoals korte verhalen en dialogen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen bepalen dat het gaat over een dier, over vakantie, een afspraakje ... <p><i>Artistiek-literaire teksten</i> Teksten zoals gedichtjes, rijmpjes, liedjes ...</p>		<p>Opbouw van moeilijkheidsgraad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschillende mogelijkheden worden gegeven via prenten, foto's, woorden, zinnen ... en de leerling duidt het juiste onderwerp aan; • de leerling zegt/schrijft het onderwerp in het Nederlands; • de leerling zegt het onderwerp in het Frans.

5.6	LEZEN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten.	ET 6
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>Informatieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen achterhalen dat er zaterdag een modeshow is in klas 6, dat er een circus komt naar de gemeente ... <p>Prescriptieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen achterhalen dat de winkel sluit om 18 uur, dat je niet naar links mag, dat je in dit kleedhokje maar drie stuks mag meenemen ... <p>Narratieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen achterhalen dat de hond puppy's kreeg, dat Lucie slecht weer heeft gehad op vakantie ... <p>Artistiek-literaire teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen achterhalen dat 'Frère Jacques' wakker moet worden, dat de slak op zoek is naar een nieuw huisje ... 		Opbouw van moeilijkheidsgraad: <ul style="list-style-type: none"> verschillende mogelijkheden worden gegeven via prenten, foto's, woorden, zinnen ... en de leerling duidt de juiste hoofdgedachte aan; de leerling zegt/schrijft de hoofdgedachte in het Nederlands; de leerling zegt de hoofdgedachte in het Frans.
5.7	LEZEN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen de gedachtegang volgen van prescriptieve en narratieve teksten.	ET 7
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>Prescriptieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen duiden in een keukenrecept 3 stappen aan; de leerlingen voeren de instructies van de verkeersagent uit ... 		Opbouw van moeilijkheidsgraad: <ul style="list-style-type: none"> de gedachtegang van een tekst volgen met behulp van kernwoorden/kerngedachten de gedachtegang van een tekst volgen met behulp van ondersteunende prenten/woorden/woordgroepen;

<p>Narratieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen duiden bij elk kort tekstdeel het belangrijkste woord (of groep woorden) aan. • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen volgen/beschrijven/duiden aan de hand van prenten, tekeningen, woorden of korte zinnen de gedachtegang van een kort verhaal aan. • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen reconstrueren een kort verhaal met behulp van gegeven bouwstenen. 	<ul style="list-style-type: none"> • de gedachtegang van een tekst reconstrueren aan de hand van gegeven bouwstenen (prenten, woorden, woordgroepen, zinnen); • de gedachtegang van een tekst reconstrueren in het Nederlands; • de gedachtegang van een tekst reconstrueren in het Frans (woorden, woordgroepen, korte zinnen).
--	---

5.8	LEZEN OP BESCHRIJVEND NIVEAU	ET 8
De leerlingen kunnen gevraagde informatie selecteren uit informatieve en narratieve teksten.		
Voorbeelden van leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Informatieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen selecteren op een uitnodiging voor een feestje het aanvangsuur, in een weerbericht het weer voor een bepaalde regio, op een flyer voor een boottocht de prijs voor kinderen onder de 12 jaar ... <p>Narratieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> bij meerkeuzevragen over deelinhouden van de tekst de juiste zin/zinnen aanduiden. • <i>Bijvoorbeeld:</i> van gegeven zinnen zeggen of ze al dan niet overeenkomen met een deelinhoud van de tekst. • <i>Bijvoorbeeld:</i> in korte verhalen of dialogen detailvragen beantwoorden zoals: welk T-shirt droeg Corine? welke dag gingen de jongens naar het zwembad? waarmee speelt Brahim?"). 	<p>Opbouw van moeilijkheidsgraad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de tekst werd grondig vooraf besproken en de informatie is letterlijk in de tekst te vinden; • de tekst werd grondig vooraf besproken en de informatie is niet letterlijk in de tekst te vinden; • het betreft een nieuwe, nog niet grondig besproken tekst, die ofwel geen, ofwel nauwelijks nieuwe structuren bevat en de informatie is letterlijk in de tekst te vinden. 	

5.D1	DIFFERENTIEEL DOEL <i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau gevraagde informatie selecteren uit narratieve teksten die nog niet grondig besproken zijn, maar geen of nauwelijks nieuwe woorden of structuren bevatten en waarbij de informatie <u>niet letterlijk</u> in de tekst te vinden is.</i>
5.D2	DIFFERENTIEEL DOEL <i>De leerlingen kunnen gevraagde informatie selecteren uit informatieve teksten die langer en complexer zijn en niet bestemd zijn voor beginnende lezers.</i> <i>Bijvoorbeeld: de leerlingen zoeken op de website van Eurodisney tarieven, openingsuren, aanvangsuur van bepaalde attracties, enz.</i> <i>Bijvoorbeeld: de leerlingen selecteren op een toeristische folder van Parijs het adres waar boottochten georganiseerd worden.</i>

5.9	LEESSTRATEGIEËN De leerlingen passen indien nodig de volgende strategieën toe: <ul style="list-style-type: none">• zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;• het leesdoel bepalen;• gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;• hypothesen vormen over de inhoud van de tekst;• de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;• de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;• herlezen wat onduidelijk is;• een woordenlijst of woordenboek raadplegen.	ET 9
-----	--	-------------

Voorbeelden van leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>Het leesdoel bepalen</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Bijvoorbeeld:</i> moet ik een tekst globaal lezen, moet ik gericht informatie zoeken, een verhaal begrijpen, een mededeling begrijpen ...? <p>Hypothesen vormen over de inhoud van de tekst.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Bijvoorbeeld:</i> wat zegt de titel? welke informatie heb ik via de illustraties, via de inleiding ... <p>De vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Bijvoorbeeld</i> in de zin "Le petit chien a quatre pattes", de betekenis van "pattes" uit de logische context afleiden. <p>Een woordenlijst of woordenboek raadplegen.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Bijvoorbeeld:</i> woordenlijsten of een woordenboek(vertalend of geïllustreerd) gebruiken bij nieuwe woorden of wanneer men onzeker is over de betekenis.	<p>Om een vreemde taal te leren is het heel belangrijk om leesstrategieën te ontwikkelen.</p> <p>Leerkrachten stimuleren de kinderen maximaal om die strategieën te hanteren en geven niet te snel zelf kant en klare oplossingen.</p> <p>Leerkrachten hebben aandacht voor drie fasen:</p> <ul style="list-style-type: none">De kinderen leren een strategie (via uitleg, voor doen ...).De kinderen worden in relevante situaties door anderen (leerkracht, medeleerlingen) gestimuleerd om een strategie in te zetten en er wordt hierover gereflecteerd.De kinderen gebruiken spontaan een strategie.

De leerlingen zetten hun kennis (ET 23 A en 23 B) functioneel in bij het uitvoeren van de leestaken (cf. p. 31 en 32-35).

De leerlingen werken aan de attitudes (ET 24, 25 en 26) bij het uitvoeren van de leestaken (cf. p. 35 en 37).

LEERPLANDOELSTELLINGEN SPREKEN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 11 van dit leerplan terug te vinden zijn.

5.10	SPREKEN OP KOPIËREND NIVEAU De leerlingen kunnen vooraf beluisterde woorden en zinnen nazeggen.	ET 10
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
		Kan zowel klassikaal, in groep als individueel. Leerlingen kunnen ook zelfstandig oefenen aan de hand van audiovisueel materiaal.
5.11	SPREKEN OP KOPIËREND NIVEAU De leerlingen kunnen vooraf beluisterde en/of gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten luidop lezen.	ET 11
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<i>Informatieve teksten</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> weerbericht, folder, korte brief, e-mail ... <i>Prescriptieve teksten</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> opschrift, gebruiksaanwijzing, reclameboodschap ... <i>Narratieve teksten</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> verhaal, dialoog ... <i>Artistiek-literaire teksten</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> gedicht, chanson ... 		Fasen die het luidop lezen voorafgaan: <ul style="list-style-type: none"> • een tekst beluisteren; • een tekst betekenis geven; • aandacht voor uitspraakmoeilijkheden; • woorden/zinnen kunnen nazeggen. De moeilijkheidsgraad verhoogt wanneer men de teksten niet op voorhand kan beluisteren. Dit kan alleen voor leerlingen met voldoende zelfvertrouwen en wanneer het teksten betreft die geen nieuwe lees- of uitspraakmoeilijkheden bevatten.

5.12	SPREKEN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning informatieve en narratieve teksten in de vorm van een opsomming navertellen.	ET 12
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>Informatieve teksten (zowel gesproken als geschreven) zoals een uitnodiging, een agenda, een informatiebord aan een winkel of in een school, een weerbericht ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen sommen weerelementen uit een weerbericht (du soleil, des nuages ...), lichaamsdelen uit een schema (un bras, la tête ...) op. <p>Narratieve teksten zoals korte verhalen en dialogen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen sommen de activiteiten uit een dag-indeling op. 		<p>De leerlingen beschikken over één of een combinatie van volgende ondersteuningsvormen (in stijgende lijn van moeilijkheid)</p> <ul style="list-style-type: none"> • een reeks zinnen die de leerlingen in de juiste volgorde moeten zetten of waaruit ze moeten kiezen; • trefwoorden van waaruit de leerlingen korte zinnen kunnen maken; • tekeningen/prenten/voorwerpen waarbij ze een zin moeten maken; • gerichte vragen/opdrachten.

5.13	SPREKEN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning en in de vorm van een opsomming een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven.	ET 13
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>Een gebeurtenis</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> ontmoeting, ongeluk, uitstap, sportevenement, feest ... <p>Een verhaal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> sprookje, prentboek ... <p>Iets of iemand</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> een winkel, de verschillende delen van een huis, een medeleerling ... 		<p>Vormen van ondersteuning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zinnen die de leerlingen moeten/kunnen gebruiken; • vaste structuren die de leerlingen moeten/kunnen gebruiken (il/elle est ..., il a les cheveux ...); • trefwoorden waarmee de leerlingen korte zinnen kunnen maken; • mime/handelingen; • tekeningen/prenten/voorwerpen al dan niet in combinatie met vaste structuren (bijvoorbeeld: op het digitaal bord wordt een kledingstuk aangeduid, de leerling kan vaste structuren gebruiken die geprojecteerd worden om de juiste zin samen te stellen); • gerichte vragen/opdrachten.

5.14	SPREKEN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.	ET 14
Voorbeelden van leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De leerlingen gebruiken aanspreekvormen. <ul style="list-style-type: none">• <i>Bijvoorbeeld:</i> Bonjour. Bonjour les enfants. Bonjour Monsieur. Bonjour Mademoiselle. De leerlingen bedanken de 'luisteraars'. De leerlingen gebruiken 'je voudrais ...' als ze graag iets willen. De leerlingen gebruiken 's'il vous plaît' als ze iets vragen. De leerlingen gebruiken gepast 'tu' of 'vous'.	Zie bijlage: Gemeenschappelijke actieve woordenlijst	

5.15	<p>SPREEKSTRATEGIEËN:</p> <p>De leerlingen passen indien nodig de volgende strategieën toe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het spreekdoel bepalen; • zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; • gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal; • gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal. 	ET 15
------	---	--------------

Voorbeelden van leerinhouden

<p>Het spreekdoel bepalen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> de leerling stelt zich volgende vragen: "Moet ik enkel nazeggen of met wat hulp ook zelf zinnen bouwen?" <p>Gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> gezichtsuitdrukking, knikken, fronsen, glimlachen, handgebaren, wijzen, schouders ophalen, schouderklopje ... <p>Gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> foto's, tekeningen, cartoons, pictogrammen, tabellen, schema's • ... 	<p>Om een vreemde taal te leren is het heel belangrijk om spreekstrategieën te ontwikkelen.</p> <p>Leerkrachten stimuleren de kinderen maximaal om die strategieën te hantieren en geven niet te snel zelf kant en klare oplossingen.</p> <p>Leerkrachten hebben aandacht voor drie fasen:</p> <p style="padding-left: 20px;">De kinderen leren een strategie (via uitleg, voordoen ...).</p> <p style="padding-left: 20px;">De kinderen worden in relevante situaties door anderen (leerkracht, medeleerlingen) gestimuleerd om een strategie in te zetten en er wordt hierover gereflecteerd.</p> <p style="padding-left: 20px;">De kinderen gebruiken spontaan een strategie.</p>
---	--

<p>De leerlingen zetten hun kennis (ET 23 A en 23 B) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken (cf. p. 31 en 32-35).</p>
<p>De leerlingen werken aan de attitudes (ET 24, 25 en 26) bij het uitvoeren van de spreektaken (cf. p. 35 en 37).</p>

LEERPLANDOELSTELLINGEN MONDELINGE INTERACTIE

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 11 van dit leerplan terug te vinden zijn.

5.16	DE LEERLINGEN KUNNEN DEELNEMEN AAN EEN GESPREK DOOR: <ul style="list-style-type: none"> • vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen; • erop te reageren; • zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen. 	ET 16
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
Zeer korte zinnen die de leerlingen via luisteren, lezen, schrijven en spreken vooraf geoefend hebben. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bijvoorbeeld:</i> Als ontvanger kunnen begrijpen wat de spreker zegt, vraagt of antwoordt. Als spreker <ul style="list-style-type: none"> – zeggen hoe je heet, wat je (niet) graag doet in je vrije tijd, waar je woont ...; – de weg vragen, vragen hoeveel iets kost, je verontschuldigen ...; – gepast reageren op een vraag of uitspraak. 		Alvorens leerlingen in staat zijn actief deel te nemen aan een gesprek zijn volgende tussenstappen essentieel: <ul style="list-style-type: none"> • leerlingen verwerven de nodige passieve kennis (via luisteren, lezen, schrijven); • leerlingen maken kennis met vaste communicatieve structuren, die ze dan mondeling oefenen (bijvoorbeeld Excusez-moi, Monsieur, la piscine, s'il vous plaît?); • leerlingen oefenen deze structuren in meerdere contexten; <i>Bijvoorbeeld:</i> Excusez-moi <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> Monsieur, la piscine s'il vous plaît ? </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> Madame, le zoo c'est où ? </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> Mademoiselle, le château </div> • leerlingen voeren korte 'gesprekken' met visuele hulp van deze structuren; • leerlingen kunnen gesprekken voeren zonder de directe visuele hulp van structuren.
5.17	DE LEERLINGEN KUNNEN GEBRUIK MAKEN VAN ELEMENTAIRE OMGANGSVORMEN EN BELEEFDHEIDSCONVENTIES.	ET 17
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
Zie voorbeelden doelstelling 14.		

5.18	<p>De leerlingen passen indien nodig de volgende strategieën toe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het doel van de interactie bepalen; • zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken; • gebruik maken van lichaamstaal; • vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; • te kennen geven dat ze iets niet begrepen hebben; • gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan. 	ET 18
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>Het doel van de interactie bepalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Met wie ben ik in interactie? Wil ik/de ander iets te weten komen, iets verkrijgen, iets vragen ...? <p>Vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen.</p>		<p>Om een vreemde taal te leren is het heel belangrijk om gespreksstrategieën te ontwikkelen.</p> <p>Leerkrachten stimuleren de kinderen maximaal om die strategieën te hanteren en geven niet te snel zelf kant en klare oplossingen.</p> <p>Leerkrachten hebben aandacht voor drie fasen:</p> <p style="padding-left: 40px;">De kinderen leren een strategie (via uitleg, voor doen ...).</p> <p style="padding-left: 40px;">De kinderen worden in relevante situaties door anderen (leerkracht, medeleerlingen) gestimuleerd om een strategie in te zetten en er wordt hierover gereflecteerd.</p> <p style="padding-left: 40px;">De kinderen gebruiken spontaan een strategie.</p> <p>Het is voor de leerlingen gemakkelijker als ze hiervoor gestandaardiseerde uitdrukkingen/zinnen kunnen aanwenden. <i>Bijvoorbeeld:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pardon ? / Vous dites ? / Comment ? • Vous voulez répéter, s'il vous plaît ? / Tu peux répéter, s'il te plaît ? • Plus lentement ! • ...

Te kennen geven dat ze iets niet begrepen hebben.

Het is voor de leerlingen gemakkelijker als ze hiervoor gestandaardiseerde uitdrukkingen/zinnen kunnen aanwenden. *Bijvoorbeeld:* Je ne comprends pas.

De leerlingen zetten hun kennis (ET 23 A en 23 B) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken (cf. p. 31 en 32-35).

De leerlingen werken aan de attitudes (ET 24, 25 en 26) bij het uitvoeren van de spreektaken (cf. p. 35 en 37).

LEERPLANDOELSTELLINGEN SCHRIJVEN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 11 van dit leerplan terug te vinden zijn.

5.19	SCHRIJVEN OP KOPIËREND NIVEAU De leerlingen kunnen een tekst foutloos overschrijven.	ET 19
------	--	--------------

5.20	SCHRIJVEN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen een tekst aanvullen met gegeven woorden of woordgroepen.	ET 20
------	--	--------------

Voorbeelden van leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p><i>Bijvoorbeeld:</i> de leerlingen vullen aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kies uit: bleu - jaune - orange - rouge - vert Le soleil est ... La tomate est ... Le gazon est ... • Kies uit: au revoir - merci - voilà - s'il vous plaît (tekeningen naast de zinnen) ... et à demain ! Une glace à la vanille pour le cadeau ! ... un jus de fruits ! 	

5.21	SCHRIJVEN OP BESCHRIJVEND NIVEAU De leerlingen kunnen aan de hand van aangereikte bouwstenen een tekst samenstellen.	ET 21
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p><i>Bijvoorbeeld:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • de leerlingen ordenen willekeurig aangeboden zinnen in een logische opbouw: <ul style="list-style-type: none"> – Je voudrais un chocolat chaud, Madame. – Ça fait trois euros. – C'est combien ? – Voilà le chocolat. • de leerlingen reconstrueren gekende zinnen aan de hand van willekeurig aangeboden woorden: <ul style="list-style-type: none"> – cadeau – Voilà – un – toi – pour • de leerlingen vullen aan de hand van aangeboden werkwoordsvormen zinnen aan: <ul style="list-style-type: none"> – je joue – tu joues – il/elle/on joue – nous jouons – vous jouez – ils/elles jouent On ... aux cartes ? Marie ... à la balle. Nous ... de la guitare. 		

5.22	<p>SCHRIJF- EN COMMUNICATIESTRATEGIEËN</p> <p>De leerlingen passen, indien nodig, volgende schrijf- en communicatiestrategieën toe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zich blijven concentreren op de schrijftaak; • het schrijfdoel bepalen; • de eigen tekst kritisch nakijken; • de juiste schrijfwijze van een woord opzoeken (woordenlijst, woordenboek, internet ...). 	ET 22
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
		<p>Leerkrachten hebben aandacht voor drie fasen:</p> <p>De kinderen leren een strategie (via uitleg, voor doen ...).</p> <p>De kinderen worden in relevante situaties door anderen (leerkracht, medeleerlingen) gestimuleerd om een strategie in te zetten en er wordt hierover gereflecteerd.</p> <p>De kinderen gebruiken spontaan een strategie.</p>

5.D3	<p>DIFFERENTIEEL DOEL</p> <p><i>De leerlingen kunnen aan de hand van willekeurig aangeboden gekende woorden niet vooraf aangeleerde zinnen reconstrueren.</i></p>
5.D4	<p>DIFFERENTIEEL DOEL</p> <p><i>De leerlingen kunnen (zonder nadruk op spellingsregels) een beperkt aantal onveranderlijke structuren en woordbeelden foutloos schrijven.</i></p> <p><i>Bijvoorbeeld: Je voudrais ... Bon anniversaire!</i></p>

De leerlingen zetten hun kennis (ET 23 A en 23 B) functioneel in bij het uitvoeren van de schrijftaken (cf. p. 31 en 32-35).

De leerlingen werken aan de attitudes (ET 24, 25 en 26) bij het uitvoeren van de schrijftaken (cf. p. 35 en 37).

LEERPLANDOELSTELLINGEN KENNIS

5.23A	Om bovenstaande taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen de volgende lexicale elementen <u>functioneel</u> inzetten.	ET 23
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	ET 23.A
<p>De leerlingen gebruiken in reële contexten, afhankelijk van de taaltaken en de taalgebruikssituaties, woorden en woordcombinaties uit volgende woordvelden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 persoonlijke gegevens: naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, gezondheid, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren; 2 dagelijks leven: huis, vrijetijdsbesteding, school, klas, de klasafspraken en -instructies, schoolmateriaal, verplaatsingen, boodschappen doen; 3 relatie tot de anderen: zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, bedanken, feliciteren, beleefdheidsrituelen, gevoelens uitdrukken; 4 eten en drinken: wat men eet of drinkt, de maaltijden; 5 tijd, ruimte, natuur: jaar, seizoenen, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdsmarkeerders, feesten, dieren; 6 het weer; 7 functiewoorden: voorzetsels en voegwoorden; 8 hoeveelheidsaanduidingen: hoofdtelwoorden en frequente rangtelwoorden. 	<p>Zie Gemeenschappelijke actieve woordenlijst als bijlage (cf. p. 49)</p> <p>Woordenschat wordt steeds in context aangeboden. Lange rijen woorden met hun vertaling laten aanleren heeft weinig zin. Als men begrippen wil laten uit het hoofd leren doet men dat best in zinvolle contexten (dus in korte zinnen of zinsdelen, eventueel met thematische ordening ...)</p> <p>Men moet een onderscheid maken tussen passieve en actieve kennis. De leerlingen komen in contact met heel wat begrippen, die ze ook leren betekenis geven, maar die ze daarom (nog) niet actief moeten beheersen.</p> <p><i>Bijvoorbeeld:</i> in een lesje over 'fruit' zullen heel wat fruitsoorten aan bod komen, maar niet alle aan bod gekomen soorten fruit moeten actief verworven worden.</p>	

5.23B Om bovenstaande taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen de volgende grammaticale elementen <u>functioneel</u> inzetten.		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	ET 23.B
<p>Zelfstandige naamwoorden: genus, getal, overeenkomst</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen weten dat in het Frans het zelfstandig naamwoord mannelijk of vrouwelijk is en in een beperkt aantal logische gevallen zowel mannelijk als vrouwelijk. • Leerlingen weten dat de kennis van het geslacht van het zelfstandig naamwoord belangrijk is voor het correct gebruik van voornaamwoorden, lidwoorden en bijvoeglijke naamwoorden. • Leerlingen houden in hun taalproductie rekening met het geslacht van enkele zelfstandige naamwoorden die ze in hun communicatie veelvuldig gebruiken. • Leerlingen herkennen de meest voorkomende meervoudsvormen aan de hand van het gebruik van lidwoorden of door de schrijfwijze/uitspraak. • Leerlingen kunnen het meervoud van de zelfstandige naamwoorden met meervoud op '-s' vormen. • Leerlingen kennen enkele frequent gebruikte uitzonderingen op de '-s' regel (zie Gemeenschappelijke actieve woordenlijst als bijlage - p. 49). <p>Lidwoorden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kunnen het onderscheid maken tussen bepaalde (le, la, les) en onbepaalde lidwoorden (un, une, des). Ze weten dat le en la vervangen worden door l' voor een woord dat met een klinker begint of voor de meeste woorden met een 'h'. 	<p>Door het zelf ontdekken van wetmatigheden en het veelvuldig oefenen van de zelfstandige naamwoorden zal de kennis inzake genus en getal groeien. Het oefenen gebeurt steeds in zinnelijke contexten en met gebruik van lidwoorden of voornaamwoorden.</p> <p>Het is niet de bedoeling dat de leerlingen van de basisschool foutloos het genus en getal van <u>alle</u> aangeboden zelfstandige naamwoorden kennen en gebruiken.</p>	

5.23B	Om bovenstaande taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen de volgende grammaticale elementen <u>functioneel</u> inzetten.	
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	ET 23.B
<p>Bijvoeglijk gebruikte woordsoorten: bijvoeglijk naamwoord</p> <ul style="list-style-type: none"> De leerlingen weten dat er een verband is tussen het geslacht van het zelfstandig naamwoord en het correct gebruik van het bijvoeglijk naamwoord. Van enkele zeer frequent voorkomende bijvoeglijke naamwoorden kunnen ze de twee vormen gebruiken (zie Gemeenschappelijke actieve woordenlijst als bijlage - p. 49). Ze weten dat het vrouwelijk bijvoeglijk naamwoord meestal wordt gevormd met een 'e'. Ze herkennen ook enkele uitzonderingen. De leerlingen herkennen de meervoudsvormen op 's' van het bijvoeglijk naamwoord. De leerlingen weten dat het bijvoeglijk naamwoord in het Frans soms voor en soms achter het zelfstandig naamwoord staat. Leerlingen gebruiken kleuren achter het zelfstandig naamwoord. <p>Bijvoeglijk gebruikte woordsoorten: bezittelijke voornaamwoorden</p> <ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen aangeven van wie iets is, bij wie iets of iemand hoort en gebruiken hiervoor de bezittelijke voornaamwoorden. De leerlingen kunnen de enkelvoudsvorm correct gebruiken wanneer het geslacht van het naamwoord gegeven, gekend of evident is (ma, ta, sa, mon, ton, son, notre, votre, leur). Leerlingen kunnen de meervoudsvormen van het bezittelijk voornaamwoord correct gebruiken. Leerlingen weten dat men 'mon, ton, son' gebruikt bij vrouwelijke zelfstandige naamwoorden die beginnen met een klinker. 	<p>Men kan de leerlingen laten oefenen aan de hand van zinvolle communicatieve structuren waarbij bijvoeglijk gebruikte woordsoorten aan bod komen. Dit oefenen kan intensief gebeuren zodat een aantal structuren 'ingeslepen' worden (C'est un beau pull, c'est une belle jupe, un grand chat, un petit chat, enz.).</p> <p>Het is niet de bedoeling dat leerlingen dit kunnen toepassen in schriftelijke oefeningen. Men kan wel schriftelijke oefeningen geven waarbij het geslacht van het zelfstandig naamwoord gegeven of opzoekbaar is en de schrijfwijze van beide vormen van het bijvoeglijk naamwoord gegeven zijn.</p> <p>Door frequent zeer concrete communicatieve situaties te creëren waarbij het bezittelijk voornaamwoord moet gebruikt worden, kunnen we dit aspect bij de leerlingen geleidelijk aan 'inslijpen' (C'est ton stylo? Voilà mon stylo. C'est son livre? Non, c'est mon livre. C'est ton frère sur la photo? Ma soeur s'appelle ...).</p>	

5.23B	Om bovenstaande taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen de volgende grammaticale elementen <u>functioneel</u> inzetten.	
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	ET 23.B
<p>Zeer frequente vormen van de passé composé</p> <ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen vertellen dat er iets gebeurd is en beheersen daartoe in voldoende mate de VTT (passé composé) van de werkwoorden op –er uit de begrippenlijst en van de volgende onregelmatige werkwoorden: aller, avoir, boire, dire, écrire, faire, lire, mettre, prendre, venir, voir. <p>Eenvoudige bevestigende, ontkennende en vragende zinnen</p> <ul style="list-style-type: none"> Om vragen te stellen gebruiken de leerlingen vooral de intonatievorm De leerlingen kunnen de structuren ‘ne ... pas’ en ‘ne ... plus’ toepassen in zinvolle communicatieve situaties. De leerlingen kunnen bij een ontkennende zin het lidwoord aanpassen indien nodig (bijv. c’est un livre > ce n’est pas un livre; j’ai un frère > je n’ai pas <u>de</u> frère). <p>Persoonlijke voornaamwoorden als onderwerp</p> <ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen deze vormen correct gebruiken: je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils/elles. 	<p>Schriftelijk oefenen is pas zinvol na veelvuldig mondeling oefenen. Leerlingen moeten in een eerste fase de werkwoorden enkel correct kunnen kopiëren en in een volgende fase ook in zinnen gebruiken, wanneer bouwstenen gegeven worden (zie ook de doelen ‘Schrijven’ - cf. p. 28 e.v.).</p>	

5.24	De leerlingen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties om zo hun functionele en ondersteunende kennis uit te breiden.	
Voorbeelden van leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p><i>Bijvoorbeeld:</i> vanuit de reflectie op het eigen of andermans taalgebruik</p> <ul style="list-style-type: none"> gaan leerlingen op zoek naar nieuwe woorden (woordenboek, vragen aan de leerkracht ...); herhalen ze communicatieve structuren, uitspraakoefeningen, luisteroefeningen, werkwoordvervoegingen; 		

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• ontdekken ze wetmatigheden in de Franse taal (bijv. de uitspraak van bepaalde lettercombinaties, de accenten op de 'e', de meervoudsvorming, de plaats van het bijvoeglijk naamwoord). | |
|--|--|

LEERPLANDOELSTELLINGEN ATTITUDES

5.25*	De leerlingen tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans.	ET 25
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
		<p>Het stimuleren van de bereidheid en durf is een belangrijke taak voor de leerkracht die moet zorgen voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • een veilige sfeer waarin leerlingen door de leerkracht en de medeleerlingen alle kansen krijgen om te leren en ook fouten te maken; • een stimulerende sfeer waarin leerlingen aangezet worden om Frans te leren en te gebruiken; • een aanmoedigende sfeer, waarin elke vordering wordt geapprecieerd; • een sfeer van zelfreflectie met als doel leerlingen aan te zetten de eigen vorderingen bij te houden (bijv. via het bijhouden van een logboek, portfolio, zelf-evaluaties).
5.26*	De leerlingen tonen bereidheid om te streven naar taalverzorging.	ET 26
Voorbeelden van leerinhouden		Specifieke pedagogisch-didactische wenken
<p>De leerlingen hebben aandacht voor een correcte uitspraak. De leerlingen proberen in korte maar volledige zinnen te spreken. De leerlingen streven foutloos kopiëren na. De leerlingen geven positief-kritische feedback aan medeleerlingen over hun geschreven en gesproken tekstproducties.</p>		

5.27*	De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socio-culturele wereld van de taalgebruikers.	ET 27
Voorbeelden van leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Leerlingen tonen belangstelling door: <ul style="list-style-type: none">• het meebrengen van teksten (liedjes, folders, foto's met tekst, stripverhalen, gedichten, enz.);• uitwisselingen, correspondentie ... met Franstaligen;• enz.		

ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

TAALGEBRUIK

Leerlingen moeten tijdens de les Frans maximaal 'ondergedompeld' worden in de Franse taal. Het is één van de pijlers van goed vreemde talenonderwijs. Men leert een vreemde taal door die veelvuldig te horen/te lezen, ook al begrijpt men niet meteen elk woord.

Daarom is het van belang dat de leerkracht in de les voornamelijk Frans spreekt en dit in zo'n correct mogelijke taal.

Scholen bepalen via hun talenbeleid hoe ze aan dit essentiële aspect werken:

- via specialisering (een taalvaardiger leerkracht neemt Frans voor zijn rekening in de basisschool ...);
- via professionalisering (leerkrachten verdiepen zich in de communicatieve Franse taal, eventueel via vorming).

Los van de eigen taalvaardigheid van de leerkracht is het van belang over goed audio(visueel) materiaal te beschikken. Kinderen moeten tijdens de les in contact komen met de Franse taal, ook door Franstalige kinderen en volwassenen gesproken. Uitwisselingsprogramma's kunnen dit doel ook mee realiseren.

Eenvoudige, herhaaldelijk voorkomende instructies worden zoveel mogelijk in het Frans gegeven. Complexere instructies worden best ook in het Nederlands gegeven, zodat de leerlingen zeker alles begrijpen. Bij evaluaties geeft het gebruik van het Nederlands soms meer mogelijkheden. Enerzijds om de opdracht ondubbelzinnig duidelijk te maken voor de leerling, anderzijds omdat het mogelijkheidschept om lees-, spreek- en luistervragen te stellen waarvoor het Frans van de leerling nog onvoldoende is.

Er mag stevig ingezet worden op een goede uitspraak en correct woord- en zinsgebruik bij de kinderen. Toch moet men heel voorzichtig zijn in het omgaan met fouten. Een kind met spreekangst zal nog nauwelijks leren.

DIFFERENTIATIE

De taak van de leerkracht is er naar te streven dat alle leerlingen de leerplandoelen realiseren.

Onvermijdelijk zal dit moeten gebeuren via een deels gedifferentieerde aanpak. Niet alleen verschillen leerlingen in mogelijkheden, ook hun beginsituatie kan sterk variëren. Sommige leerlingen starten in het 5e leerjaar met het leerproces, anderen hebben thuis of op school al een zekere initiatie genoten.

Alle leerlingen werken aan de basisdoelen. Sommige leerlingen hebben wat meer tijd en oefening nodig om die basiskennis en -vaardigheden vast te zetten, anderen kunnen sneller wat moeilijkere taken aan. In het algemeen zijn er twee strategieën om te differentiëren:

- via verdieping (zelfde doelen, maar andere taken of teksten);
- via verbreding (andere doelen, meer leerstof).

Onze voorkeur gaat naar verdieping. Alle leerlingen werken aan dezelfde doelen, maar sommigen gebruiken of produceren andere teksten en voeren andere, moeilijkere of complexere taken uit. Om de leerkrachten hierbij te helpen, hebben we bij de doelen telkens didactische wenken toegevoegd waar meestal verdiepingmogelijkheden worden gegeven.

Een eenvoudige vorm van differentiatie is ook het uitdagen van leerlingen voor een grotere en 'diepere' taalproductie. Daar waar sommige leerlingen zeer sterk bij de basisdialogen en basisstructuren blijven en deze vrij 'letterlijk' inoefenen, gaan anderen proberen hetgeen ze al geleerd hebben grondiger te integreren of zelfs op zoek gaan naar nieuwe elementen.

Differentiatie via verbreding (andere doelen nastreven, andere inhouden ...) is eerder aangewezen voor Franstalige leerlingen in de klas.

Om differentiatie mogelijk te maken zullen keuzes inzake werkvormen moeten gemaakt worden. Men kan differentiëren via hoekenwerk, via 'moetjes en magjes', extra taken, verdiepingsgroepen ...

FOUTEN EN REMEDIERING

Een taal beheersen betekent niet 'geen fouten mogen maken'. Vanuit een communicatief standpunt heerst er, ook buiten de school, een enorme tolerantie tegenover de fout, van zodra men je begrijpt.

Ook het begrip fout zelf dient goed geplaatst te worden in functie van de communicatieve vaardigheid. Beschouwen we niet te vaak als fouten dingen die in echte, directe, buitenschoolse communicatie niet zo storend werken? Verwaarlozen we daarentegen andere dingen die wel storend werken (ongepaste intonatie, gebrek aan mimiek ...)?

Fouten zijn normaal en hoeven niet steeds gesanctioneerd te worden. Het zijn noodzakelijke, positieve stappen in het leerproces.

Door de verbetering collectief en los van het communicatief gebeuren aan te pakken, voelt het kind dat de fout begaan heeft, zich niet bedreigd. De fout verliest als het ware haar dramatisch, persoonlijk, culpabiliserend, soms verlamdend effect. Ze wordt 'een moeilijkheid' waarop wij allemaal moeten letten, iets normaals, iets wat men in het vervolg kan vermijden, een stap vooruit dus!

Enkele algemene richtlijnen ter zake:

- Herhalend corrigeren: de leerkracht onderbreekt niet, maar herneemt de boodschap, met de correcte formulering.
Voorbeeld: "Mademoiselle, je peux prendre une crayon ?"
"Bien sûr, tu peux prendre un crayon !"
- Niet te lang aandringen bij dezelfde leerling, op hetzelfde moment.
- Verkeerde uitspraak in de mate van het mogelijke voorkomen door een correct fonetisch model aan te bieden.
Correct uitspreken is in eerste instantie correct horen.
Hou als leerkracht rekening met o.a.:
 - fonetische correctie (bijv. de Franse huig-R),
 - vlotheid (niet naar zijn woorden zoeken),
 - debiet (snelheid),
 - normaal ritme (geen 'pedagogisch' ritme, monotonie vermijden).

OPBOUW VAN EEN COMMUNICATIEVE LESSENREEKS IN DE BASISCHOOL

OVERZICHT

- Fase 1: de inleiding: in de sfeer brengen - doelen meegeven – contexten creëren
- Fase 2: het begrijpen van de tekst/dialogen: "luisteren - begrijpen", "lezen -begrijpen"
- Fase 3: spreken en lezen met de nadruk op uitspraak
- Fase 4: naspelen van de tekst/dialogen
- Fase 5: uitbreiden, verdiepen, integreren van de basistekst/basisdialogen
- Fase 6: andere soorten teksten lezen (beschrijvend, authentieke teksten ...)
- Fase 7: observeren van wetmatigheden en eigenaardigheden
- Fase 8: schrijven/oefenen
- Fase 9: onthouden/evalueren/reflecteren

Het spreekt vanzelf dat fasen in de praktijk in mekaar vloeien en dat elementen van fasen ook op andere tijdstippen in de lessenopbouw aan bod kunnen komen (zo kunnen 'schrijven', 'evalueren', 'lezen' uiteraard ook in andere fasen aan bod komen).

Hoe dan ook maken deze negen fasen/aspecten deel uit van de opbouw van een communicatieve lessenreeks.

FASE 1: DE INLEIDING: IN DE SFEER BRENGEN - DOELEN MEEGEVEN - CONTEXTEN CREËREN

- Het is niet evident dat kinderen die de hele dag Nederlands met de leerkrachten spreken, plots op een andere taal overschakelen. Het is daarom belangrijk dat aan de Franse les een bepaald ritueel voorafgaat.

Mogelijkheden:

- de “Franse hoek” opendoen. Dit hoekje kan ingericht worden met een Franse vlag, posters, artikels die naar Franse taal verwijzen ...;
- handpop/knuffel met typische Franse naam die op zichtbare plaats wordt gezet;
- een “Franse” intro: liedje (zingen of beluisteren), gedicht ...;
- ...
- Een essentieel onderdeel is het inleiden van de les zelf, het meedelen van de titel en van de doelstellingen van de les. Het vooraf meedelen van de doelstellingen verhoogt de motivatie: de leerlingen ervaren dat wat zij gaan leren nut heeft.
- Via die inleiding brengen we de leerlingen in de juiste inhoudelijke context (bijvoorbeeld als het verhaal zich afspeelt in een restaurant: “Wie is al in Frankrijk op restaurant gegaan? Wie vertelt er over?”).

Ander voorbeeld: een lessenreeks over “de weg vragen”, kan aldus ingeleid worden:

“Soms moet je wel eens de weg vragen of vraagt iemand anders je de weg. Heb je dat al meegemaakt in een vreemde taal? Hoe verliep dat? Wij gaan nu leren hoe je in het Frans de weg kan vragen of tonen. Luister maar hoe Julien dat doet ...”

FASE 2: HET BEGRIJPEN VAN DE TEKST/DIALOGEN: “LUISTEREN - BEGRIJPEN”, “LEZEN - BEGRIJPEN”

In deze fase maken we kennis met een nieuwe tekst/dialog. We vermijden om van deze fase een vertaalsessie te maken en gaan er alles aan doen om de leerlingen de inhoud zelf te laten begrijpen, zelfs al duurt dit wat langer. We focussen heel erg op de luistervaardigheid. Dit doen we door volgende opbouw te volgen en volgende technieken toe te passen:

- via de inleiding de leerlingen in de juiste inhoudelijke context te brengen (zie fase 1);
- eventueel enkele woorden aanbrengen die een voorwaarde betekenen om de tekst een beetje te kunnen begrijpen. Opgelet: enkel wat essentieel is voor een verder begrip (doorgaans proberen we het zonder voorgaande vertalingen);
- eerst globaal beluisteren van de tekst (= zonder boek of geschreven tekst)
- dan beluisteren met luisteropdrachten (bijv.: hoeveel personages, wie?, waar?, welke woorden/zinnen/zinsdelen ken je al? ...). Op die manier houden we onze leerlingen in de correcte luisterhouding en richten we ze op begrip van de tekst/dialog of delen ervan;
- de tekst/dialog laten horen met ondersteuning van prenten, mime, bijkomend materiaal ...;
- als de leerlingen een globaal beeld hebben van de dialoog (of tekst), wordt deze nogmaals beluisterd, maar nu volgen de leerlingen in hun boek/geschreven tekst. Klank en tekst worden zo met elkaar verbonden. Er ontstaat een dieper begrip van de dialoog en van details;
- via tekeningen, afbeeldingen, prenten, mime, handelingen, transparantie ... moet nu de betekenis van *alle* zinnen en woorden duidelijk worden. Eventueel zal (in laatste instantie) de zin of het woord vertaald worden in het Nederlands om te zorgen voor een correcte betekenisoverdracht.

FASE 3: SPREKEN EN LEZEN MET NADRUk OP UITSPRAAK

De leerlingen gaan nu de dialogen zin per zin nazeggen. Zij gaan lezend spreken.

We doen dit aanvankelijk gezamenlijk. Nadien kan het ook in kleine groepjes of individueel.

Hoofdbedoeling hierbij is dat de leerkracht waakt over de correcte uitspraak, het juiste ritme en de melodie eigen aan de Franse taal. We kunnen hierbij gebruik maken van digitale hulpmiddelen waarbij de zinnen apart worden uitgesproken en er tijd wordt gegeven om de zin na te zeggen (“version écla-tée”).

De leerlingen lezen de zin mee en spreken nadien al lezend na.

Individuele sessies kunnen bijvoorbeeld geïntegreerd worden in het hoekenwerk.

Woorden met typische uitspraakproblemen (nasale klanken, klanken die anders uitgesproken worden dan in het Nederlands, andere klemtonen, eigenaardigheden) worden aangebracht op het bord of op woordkaarten.

FASE 4: LEZEN/NASPELEN VAN DE DIALOGEN

Als betekenis en uitspraak geen probleem meer opleveren, wordt de leerlingen gevraagd de dialoog te spelen.

Doel hierbij is dat de gehoorde, gelezen, nagezegde structuren in een communicatieve situatie ook gebruikt worden.

Dit is het soort activiteiten dat het dichtst in de buurt komt van de ideale leersituatie (het spontaan, noodzakelijk hanteren van een vreemde taal in echte situaties).

Dit onderdeel van de lesopbouw is dan ook essentieel en hoe "tijdrovend" het ook lijkt, niet over te slaan.

In de aanvangsfase, en voor zwakke leerlingen zolang het nodig is, mogen de leerlingen de tekst "spelen" met het boek in de hand.

De leerkracht verdeelt de klas in groepjes van ... (naargelang dialoog) en wijst de rollen toe.

De leerlingen krijgen eventueel de tijd om hun deel van de dialoog uit het hoofd te leren.

De rollen worden geregeld gewisseld (kan ook een volgende les).

Alle communicatieve aspecten komen aan bod: taal, mime, pantomime.

De organisatie is sterk afhankelijk van de grootte van de groep en van het aantal personages. In grote klassen is het niet aangewezen om alle rollen klassikaal te laten vertolken. Er kan gewerkt worden in verschillende groepen tegelijkertijd. Ook wanneer bijvoorbeeld slechts 2 of 3 rollen moeten gespeeld worden. We moeten vermijden dat de kinderen lange tijd alleen maar naar anderen moeten kijken en luisteren.

Het zou verkeerd zijn correctiewoede aan de dag te leggen en steeds maar systematisch uitspraakfouten te willen verbeteren. Taal moet immers groeien en de spreekdurf van de leerlingen mag nooit geremd worden.

Het is de taak van de leerkracht de leerlingen te stimuleren en zelf steeds het goede spreekvoorbeeld te geven.

FASE 5: INTEGREREN/UITBREIDEN/VERDIEPEN VAN DE BASIS TEKST/BASISDIALOGEN

We gaan in deze fase de nieuw geleerde woorden en zinsstructuren proberen te integreren in wat eerder al geleerd is. We gaan dat in eerste instantie doen door de fase "naspelen" een iets vrijere wending te geven. De leerlingen proberen de dialogen uit te breiden met elementen die ze eerder geleerd hebben.

Ook hier vertrekken we van het principe dat het in eerste instantie de leerlingen zelf zijn die deze uitbreiding en integratie realiseren. Pas in tweede instantie kan de leerkracht tips geven of sturend optreden.

Een andere activiteit is de luisteroefening. Via spelvorm (al dan niet mits hulp van digitale dragers) worden herkenning en begrip van woorden en taalstructuren geoefend.

Verder zijn liedjes en gedichten die inspelen op inhoud van de les in deze fase ook op hun plaats.

Ten slotte moeten we aandacht hebben voor het 'inslijpen' van communicatieve basisstructuren. We gaan vanuit de behandelde dialogen die communicatieve elementen distilleren die ons toelaten basisstructuren intensief in te oefenen.

Dit doen we door gebruik te maken van 'mini-dialogen' of 'communicatiepistes' waarbij leerlingen per twee of drie intensief, luidop die basisstructuren inoefenen. Die fase is echt essentieel en mag wat tijd vragen. Om het voor de leerlingen lang genoeg uitdagend te maken, is het goed te zorgen voor alternatieven en keuzes (verschillende rollen spelen, verschillende gespreksmogelijkheden ...). De leerkracht kan die oefening even inleiden, zelf met een leerling voordoen, of een groepje vragen dit te doen. Nadien werken alle kinderen van de klas aan die structuren. De leerkracht gaat rond en heeft specifieke aandacht voor die kinderen die het wat moeilijker hebben.

FASE 6: ANDERE SOORTEN TEKSTEN LEZEN

De leerlingen hebben in de voorgaande fases doorgaans gewerkt met dialogen. Nu moeten zij ook geconfronteerd worden met leeslessen die geen dialogen zijn. Hier komt de beschrijvende schrijfstijl meer aan bod en wordt de nadruk meer op de 3e persoon gelegd. Die lesjes kunnen al dan niet met

de inhoud van de dialogen overeenkomen. Meestal zit er niet zoveel nieuwe woordenschat in die leesles. Het is belangrijk de leerlingen ook zoveel mogelijk met 'authentieke of semi-authentieke documenten' te confronteren. Documenten in het Frans die ze kunnen tegenkomen op straat, in restaurants, in kranten, in openbare gebouwen, op het internet

Om het lezen aangenamer te maken en het begrijpend lezen te stimuleren, kan men enkele oefeningen in begrijpend lezen voorzien of deze gebruiken als ze in de methode voorzien zijn.

FASE 7: OBSERVEREN VAN WETMATIGHEDEN EN EIGENAARDIGHEDEN

In deze fase zullen spellings- en grammaticale eigenaardigheden en wetmatigheden geobserveerd worden.

Het is belangrijk dat leerlingen attent worden gemaakt op belangrijke uitspraak-, spellings- en grammaticale verschijnselen, deze leren observeren en zelf wetmatigheden leren ontdekken.

Uit de basisdialoog wordt de communicatieve grammatica gelicht.

Essentieel is dat de leerlingen de grammaticale items 'beleven'. Door ze in levendige situaties te brengen waarbij ze gebruik gaan moeten maken van grammaticale regels (al dan niet bewust) gaan leerlingen gaandeweg die regels ontdekken en leren gebruiken. Zich beperken tot het schriftelijk oefenen van grammaticale regels (zoals nog al te dikwijls gebeurt) heeft geen enkele zin.

Oplijsten van gelijkaardige verschijnselen (eventueel in rubriceerschriftje) kan de leerlingen ook helpen om de "regel" te ontdekken.

In een latere fase zullen deze "regels" ook toegepast worden in het werkschrift of in oefeningen op de PC.

Het is en moet een initiatie blijven, een eerste kennismaking met het specifieke van de Franse taal en het leren beheersen of verwerven van enkele onontbeerlijke structuren.

FASE 8: SCHRIJVEN

In de lagere school kan in een vreemde taal slechts datgene geschreven worden, wat mondeling is beheerst en vooraf gelezen werd.

In principe beperkt men zich tot kopiëren.

Kopiëren wil niet uitsluitend zeggen dat woorden of zinnen nageschreven worden. We lassen er ook vormen van "creatief kopiëren" in. Dit zijn oefeningen waarbij de leerlingen ook wat denkwerk moeten verrichten i.v.m. de inhoud, maar nooit met de schrijfwijze. De schrijfwijze is telkens gegeven of makkelijk terug te vinden in de opdracht zelf of in het leerlingenboek op een aangegeven plek. Enkele voorbeelden: associatieoefeningen (woord-beeld, zin-beeld), chronologisch of logisch rangschikken, woordspelletjes, waar of niet waar? ...

Soms vragen we aan leerlingen ook om teksten aan te vullen of samen te stellen aan de hand van gegeven bouwstenen. Zo kunnen we bijvoorbeeld een werkwoordvervoeging meegeven en de kinderen in zinnen het werkwoord correct laten invullen.

Het foutloos 'uit het hoofd' schrijven is geen basisdoel in de lagere school. Het kan wel als differentieel doel.

De fase van het schrijven hoeft niet volledig aan het einde van de lessenreeks te gebeuren. Sommige aspecten, sommige oefeningen, kunnen al eerder aan bod komen. Zo kan bijvoorbeeld een zuivere kopieeropdracht al na de fase "spreken".

Bij het kopiëren worden de leerlingen niet zomaar aan het werk gezet. De te kopiëren tekst wordt vooraf grondig besproken en op het bord behandeld. De Franse taal is door de soms grote afstand tussen het fonetische en de schrijfwijze een moeilijk te schrijven taal, ook bij het louter kopiëren.

Enkele oefeningen kunnen ook als huiswerk meegegeven worden.

De correctie kan zowel individueel als klassikaal gebeuren.

Ook hier is correctiewoede uit den boze en moeten de leerlingen vooral aangemoedigd worden en succes ervaren. Fouten worden aangeduid, besproken en verbeterd, maar niet systematisch 'gesanc-tioneerd'.

Frans leren moet ten alle tijden prettig blijven.

In Brussel, in gebieden met veel Franstalige leerlingen en in het algemeen voor gevorderde leerlingen, kunnen als differentieel doel echte schrijfopdrachten ingelast worden.

FASE 9: ONTHOUDEN/EVALUEREN/REFLECTEREN

Wat definitief moet verworven worden na de lessenreeks wordt nog even onder de aandacht gebracht. De elementaire uitdrukkingen, zinswendingen, structuren en sleutelwoorden worden samengebracht en samengevat.

Dit moeten de leerlingen onthouden.

Het kan als les mee naar huis gegeven worden (uit het hoofd leren, kunnen toepassen in situaties) en eventueel later geëvalueerd.

Bij de evaluatie geen zuivere vertaal oefeningen maken en niet eisen dat woorden foutloos uit het hoofd kunnen geschreven worden (tenzij meer gevorderde leerlingen). De nadruk ligt op het begrijpen en gebruiken van woorden en taalstructuren.

De evaluatie kan schriftelijk zijn (bijvoorbeeld: verbind zinnen met de opdracht "hoe zeg je in het Frans dat ..."), maar dient ook deels mondeling te zijn. Voor mondelinge toetsing kan men de "te onthouden" woorden, zinnen en uitdrukkingen bevragen d.m.v. vraag en antwoord en/of door middel van het uitlokken van dialogen.

Voorbeeld:

- "Hoe zeg je in het Frans dat je iets niet begrijpt?"
- "Il est quelle heure?"
- "Nous sommes en quelle saison?"

Af en toe (bijvoorbeeld na enkele lessenreeksen) kan een herhalingsles ingelast worden, waarbij alle te beheersen aspecten worden herhaald.

Even essentieel als evaluatie is zelfevaluatie en zelfreflectie. Laat leerlingen regelmatig reflecteren op hun en andermans vorderingen in de Franse taal. Dit kan onderdeel worden van hun taalportfolio.

MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN²

Om de basisdoelstellingen van dit leerplan op een kwaliteitsvolle wijze te kunnen realiseren, is volgend materiaal en de bijhorende uitrusting noodzakelijk:

- audiovisueel materiaal, waarbij de leerlingen de Franse taal op een zo correct en 'natuurlijk' mogelijke manier ervaren;
- dragers en afspeelapparatuur van audiovisueel materiaal;
- ondersteunend visueel materiaal om bepaalde situaties te creëren of te verduidelijken, betekenis te geven, structuren in te oefenen (bijv. prenten, foto's, figurines, strips, affiches ...);
- een koffer met materiaal (rekwisieten) om dialogen te dramatiseren;
- een tweetalige alfabetische basiswoordenlijst voor elke leerling;
- minstens één vertalend woordenboek F-N en N-F in de klas;
- een aantal Franstalige werken (bijv. strips, magazines, eenvoudige boekjes ...) in de bibliotheek of Franse hoek;
- ICT-toepassingen om Frans te leren of in te oefenen.

Het is aanbevolen om in de klas (of school) een "Franse hoek" in te richten, waar de leerlingen zelfstandig (maar daarom niet alleen) aan de slag kunnen om te leren en te oefenen. In de aankleding van die hoek kan men voorzien in:

- een aantal eenvoudige Franstalige boeken, strips, affiches, flyers, magazines voor kinderen ...;
 - opdrachtenkaarten (oefeningen, spreek- en luisteropdrachten ...);
 - spelmateriaal;
 - audiovisueel materiaal (om te herhalen of om de uitspraak in te oefenen, liedjes, clips ...);
 - een landkaart van Frankrijk;
 - een computer;
 - ...
- (eventueel worden opdrachten voorzien om Frans te leren en te oefenen in de computerhoek of op de laptop van de leerling).

² Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

Deze wetgeving bevat de technische voorschriften die in acht moeten genomen worden m.b.t.:

- de uitrusting en inrichting van de lokalen;
- de aankoop en het gebruik van toestellen, materiaal en materieel.

Zij schrijven voor dat:

- duidelijke Nederlandstalige handleidingen en een technisch dossier aanwezig moeten zijn;
- alle gebruikers de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften dienen te kennen en correct kunnen toepassen;
- de collectieve veiligheidsvoorschriften nooit mogen gemanipuleerd worden;
- de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

EVALUATIE

ALGEMENE PRINCIPES

EVALUEREN IN OVEREENSTEMMING MET DE VISIE

Een nog te veel voorkomende praktijk bestaat er in bij de evaluatie de nadruk te leggen op schriftelijke aspecten.

Dat heeft deels te maken met de voordelen qua formulering, verbetering, quoterings, interpretatie van schriftelijke evaluaties, deels ook met traditie.

Deze praktijk strookt niet met een visie die de nadruk legt op communicatie.

Het communicatief accent dient doorgetrokken te worden tot op het niveau van de evaluatie.

WAT EN WAAROM EVALUEREN?

Het doel van evalueren is meer dan het beoordelen van de leerling: diagnose, feedback en reflectie zijn in de hedendaagse evaluatiecultuur steeds belangrijker geworden. Dit betekent dat de sterke en minder sterke punten van de leerling in kaart gebracht worden en dat zowel het leerproces van de leerling als het didactisch handelen van de leerkracht kunnen worden bijgestuurd. De betrokkenheid van de leerling is hierbij belangrijk: hij weet welke doelen moeten worden gehaald, hij leert aan de hand van feedback reflecteren over zijn eigen leerproces en hij kan zijn aanpak bijsturen. Deze brede vorm van evalueren verhoogt daarenboven de motivatie van de leerling. Evalueren en leren zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Het evalueren van kennis, vaardigheden en attitudes kan gebeuren na een afgeronde onderwijsperiode, maar ook voor (meting van de beginsituatie) en tijdens het onderwijsproces. Deze evaluatievormen dienen elkaar aan te vullen.

DE BESTEMMING EN DE WEG ER NAARTOE

De productevaluatie gaat na in hoeverre de onderwijsdoelen m.b.t. kennis en vaardigheden door de leerling bereikt zijn. Men beoordeelt dus na een afgeronde onderwijsperiode het resultaat van onderwijs bij een bepaalde leerling.

De procesevaluatie gaat na hoe het leerproces van de leerling en het 'aanleerproces' (de gestelde lesdoelen en het didactisch handelen) van de leerkracht verlopen. Via observatie, oefeningen en feedbackgesprekken met leerlingen krijgt de leerkracht zicht op het leerproces van de leerling.

VERSCHILLENDE ACTOREN

De leerkracht speelt uiteraard een centrale rol in de evaluatie, maar ook de leerlingen kunnen een actieve inbreng hebben in het evaluatieproces. Deze leerlingbetrokkenheid verhoogt sterk de motivatie en draagt bij tot het zelfverantwoordelijk leren.

- Zelfevaluatie: leerlingen evalueren zichzelf en verwerven zo inzicht in eigen leren en vooruitgang.
- Peerevaluatie: leerlingen die eenzelfde leerproces hebben doorgemaakt evalueren elkaar volgens vooraf bepaalde criteria.
- Co-evaluatie: de leerling zelf, de medeleerlingen en de leerkracht bepalen samen de criteria en evalueren samen.

KENMERKEN VAN KWALITEITSVOLLE EVALUATIE

We evalueren om het leren te bevorderen en om na te gaan of de beoogde doelstellingen bereikt zijn. De gevarieerde evaluatie-instrumenten die we daarvoor gebruiken moeten aan een aantal kwaliteitsvoorwaarden voldoen. We sommen ze nog even op.

Validiteit:	Meet ik de doelstellingen die ik wil meten? Komen de opdrachten overeen met de eerder onderwezen vaardigheden en kennis?
Objectiviteit en transparantie:	Beschikken de leerlingen over alle nodige informatie, zowel voor een degelijke voorbereiding als voor de concrete uitvoering van de evaluatetaak? Zijn de leerlingen vertrouwd met de evaluatievorm en kennen zij vooraf de criteria? Zijn de vragen ondubbelzinnig en nauwkeurig?
Authenticiteit:	Is de opdracht in overeenstemming met taken in het werkelijke leven (uiteindelijk doel van de opgedane kennis en vaardigheden)?
Uitvoerbaarheid, efficiëntie:	Is de opdracht de meest geschikte om de beoogde doelstellingen te evalueren, levert ze de noodzakelijke informatie op, rekening houdend met tijd en beschikbare middelen?

WENKEN BIJ DE EVALUATIE

Zowel kennis, vaardigheden als attitudes bepalen de resultaten. Om deze te evalueren kan de leerkracht o.m. volgende technieken en instrumenten gebruiken:

- toetsen (korte mondelinge of schriftelijke overhoringen, herhalingstoetsen);
- vaardigheidsgerichte (groeps)opdrachten;
- resultaten op oefeningen;
- observaties tijdens klasactiviteiten;
- bevraging over het leerproces (zelfevaluatie);
- resultaten van peerevaluatie;

BIBLIOGRAFIE

Zie website GO! - Pedagogische diensten

ONDERWIJSTIJD

Voor een degelijke en kwaliteitsvolle realisatie van dit leerplan is een totale onderwijstijd van minimaal 180 uren vereist.

Het is aan de scholen om te kiezen op welke manier ze dit aantal uren spreiden. Afhankelijk van de beginsituatie, de mogelijkheden binnen de school, de eigen visie zijn verschillende combinaties mogelijk. Scholen die het aantal spreiden over 2 jaren, komen uit op een gemiddelde van 3 uren per week.

BIJLAGE

GEMEENSCHAPPELIJKE ACTIEVE WOORDENLIJST FRANS BASISONDERWIJS

INHOUDSTAFEL

Inleidende tekst	50
Actieve woordenlijst.....	51
1 Persoonlijke gegevens – zich voorstellen – iemand voorstellen.....	51
2 Dagelijks leven	54
3 Relatie tot anderen	57
4 Eten en drinken	58
5 Tijd - ruimte - natuur	60
6 Het weer	63
7 Aanvullende items.....	64
Voorzetsels.....	64
Voegwoorden	64
Werkwoorden	64
Lidwoorden.....	65
Bijvoeglijke naamwoorden	65
Vraagwoorden	65
Bijwoorden.....	66
Voornaamwoorden.....	66
Telwoorden en rangtelwoorden.....	67

INLEIDENDE TEKST

Onderstaande thematisch geordende lijst is het resultaat van een vrijwillige samenwerking tussen de begeleidingsdiensten basisonderwijs van de drie grote onderwijsnetten: VVKBaO, OVSG en GO!.

Deze servicelijst wordt door de drie netten verspreid via een bijlage in hun leerplan Frans Basisonderwijs.

De lijst heeft als bedoeling de leerkrachten te ondersteunen bij de keuze van inhoud.

Ze is geenszins rechtstreeks bedoeld voor leerlingen, trouwens het contextloos aanleren van woorden raden we sterk af!

We hebben geopteerd voor een minimale lijst van ACTIEVE en COMMUNICATIEVE woordenschat. Daarom zijn in de lijst zowel woorden als eenvoudige communicatieve structuren opgenomen. Er werd gekozen voor een indeling in communicatieve woordvelden zoals die in de eindtermen terug te vinden zijn. De lijst is doelbewust samengesteld met woorden, uitdrukkingen, zinnen en structuren die de leerlingen ACTIEF en in de juiste context GEBRUIKEN.

Soms hebben woorden meerdere betekenissen. Indien we die niet vermelden, wil dat zeggen dat de kinderen deze betekenis(sen) niet actief moeten beheersen.

Uiteraard zullen kinderen in de lagere school een grotere passieve woordenschat opbouwen en regelmatig met teksten werken die ook andere woorden en structuren bevatten.

Dit heeft tot gevolg dat een aantal woorden en structuren, die in de praktijk van het basisonderwijs al eens voorkomen, niet zijn opgenomen. Denken we maar aan sommige klasinstructies.

Wat het gebruik van het lidwoord betreft, hebben we geopteerd voor het onbepaald lidwoord; dit om voor de leerkracht duidelijk het geslacht van het woord aan te geven. Enkel bij woorden waarbij het onbepaald lidwoord zo goed als niet in de dagelijkse omgangstaal gebruikt wordt, hebben we het bepaald lidwoord genoteerd. Wanneer het lidwoord 'l' is, voegen we er een 'm.' (*masculin*) of een 'f.' (*féminin*) aan toe. Bij woorden die enkel in het meervoud bestaan, noteren we het geslacht en 'pl.' (*pluriel*).

Wat de nieuwe Franse spelling betreft, hebben we gekozen om zowel de klassieke als de nieuwe schrijfwijze te vermelden. De nieuwe schrijfwijze staat tussen vierkante haakjes: '*vingt et un* [*vingt-et-un*]'.

Bij de communicatieve structuren werken we meestal met volledige voorbeeldzinnen. Het veranderlijke deel dat niet bij de structuur hoort, is cursief en kleiner gedrukt: '*Je voudrais du pain.*'.

Tenslotte hebben we in de lijst heel wat items apart opgenomen die 'overkoepelend' gebruikt worden in meer dan één of zelfs in alle woordvelden.

Deze staan in rubriek 7 'aanvullende items' en zijn per woordsoort ingedeeld.

1 PERSOONLIJKE GEGEVENS – ZICH VOORSTELLEN – IEMAND VOORSTELLEN

Naam

un nom	een naam	Je m'appelle ...	Ik heet ...
un prénom	een voornaam		
s'appeler	heten	Comment tu t'appelles ? Je suis ...	Hoe heet je?

Leeftijd

un âge	een leeftijd	Tu as quel âge ?	Hoe oud ben je?
un anniversaire	een verjaardag	J'ai ... ans	Ik ben ... jaar.

Adres

une adresse	een adres	J'habite (à) <i>Bruxelles</i> .	Ik woon in <i>Brussel</i> .
une rue	een straat	J'habite <i>rue de la Poste</i>	<i>Ik woon in de Poststraat</i>
une place	een plein	<i>au numéro six.</i>	<i>nummer zes.</i>
un numéro	een nummer	J'habite en <i>Belgique</i> .	Ik woon in <i>België</i> .
une ville	een stad		
un village	een dorp	Je suis <i>Belge</i> .	Ik ben <i>Belg</i> .
un pays	een land		

la Belgique	België
la Flandre	Vlaanderen
la Wallonie	Wallonië
la France	Frankrijk
l'Europe (f.)	Europa

habiter	wonen
---------	-------

Taal

le néerlandais	(het) Nederlands	Je ne comprends pas.	Ik begrijp het niet.
le français	(het) Frans	Pas trop vite, s'il vous plaît	Niet te snel (<i>spreken</i>) a.u.b.!
l'anglais (m.)	(het) Engels	[plaît] !	

Telefoneren

un GSM / un portable	een gsm	Allô!	Hallo!
un message	een sms	Je peux parler à ... ?	Kan ik spreken met ...?
un téléphone	een telefoon	Qui est à l'appareil ?	Wie is aan de lijn?

téléphoner (à)	telefoneren (naar)
----------------	--------------------

Dichte familie

une famille	een familie
un frère	een broer
une sœur	een zus
des parents (m.)	ouders
un père	een vader
un papa	een papa
une mère	een moeder
une maman	een mama
des grands-parents (m.)	grootouders

un grand-père	een grootvader
une grand-mère	een grootmoeder
un enfant	een kind
un bébé	een baby
un fils	een zoon
une fille	een dochter
une tante	een tante
un oncle	een oom

Vrienden

un ami	een vriend	Voici ... / Voilà ...	Ziehier ... / Ziedaar ...
une amie	een vriendin		
un copain	een vriend	Tu habites où ?	Waar woon je?
une copine	een vriendin	J'habite (à) (en) ...	Ik woon in (te) ...
un garçon	een jongen		
une fille	een meisje		

Kleding

des vêtements (m.)	kleren
une chemise	een hemd
un pull	een trui
un pantalon	een broek
un jean	een jeans
un short	een short
une robe	een jurk
une jupe	een rok
un T-shirt	een T-shirt
une veste	een vest
un pyjama	een pyjama
des chaussures (f.)	schoenen
des baskets (f.)	sport-, basketbalschoenen
des bottes (f.)	laarzen
des chaussettes (f.)	sokken

porter	dragen	Je porte ...	Ik draag ...
mettre	aantrekken	Je mets ...	Ik trek ... aan.
(s')habiller	(zich) kleden		

Gezondheid

un docteur	een dokter	Je suis malade.	Ik ben ziek.
un médicament	een geneesmiddel		
un hôpital	een ziekenhuis	J'ai mal à la tête.	Ik heb hoofdpijn.
un malade	een zieke	au ventre.	Ik heb buikpijn.
		aux dents.	Ik heb tandpijn.

Lichaamsdelen

une tête	een hoofd
une bouche	een mond
un nez	een neus
un œil	een oog
des yeux	ogen

une oreille	een oor
des cheveux (m.)	haren
une dent	een tand
un ventre	een buik
un dos	een rug
une jambe	een been
un pied	een voet
un genou	een knie
un bras	een arm
une main	een hand
un doigt	een vinger

Uiterlijke kenmerken

grand / grande	groot		
petit / petite	klein		
blond / blonde	blond	J'ai les cheveux <i>noirs</i> .	Ik heb <i>zwart</i> haar.
roux / rousse	ros	J'ai les yeux <i>bruns</i> .	Ik heb <i>bruine</i> ogen.
long / longue	lang		
court / courte	kort		
beau / belle	mooi		
des lunettes (f.)	een bril	Je porte des lunettes.	Ik draag een bril.

2 DAGELIJKS LEVEN

Huis

un appartement	een appartement	Au <i>premier</i> étage.	Op de <i>eerste</i> verdieping.
une maison	een huis		
une chambre	een kamer		
une cuisine	een keuken		
un garage	een garage		
un jardin	een tuin		
un living	een woonkamer		
une salle de bains	een badkamer		
les toilettes (f. pl.)	het toilet	Où sont les toilettes, s'il vous plaît [plait] ?	Waar is de wc a.u.b.?
un étage	een verdieping		
une armoire	een kast		
un bureau	een bureau		
une table	een tafel		
une chaise	een stoel		
un lit	een bed		
une lampe	een lamp		
une douche	een douche		
une porte	een deur		
une fenêtre	een raam		
un fauteuil	een zetel		

un voisin	een buurman
une voisine	een buurvrouw

Vrijtijdsbesteding

un jeu	een spel		
un ordinateur	een computer		
l'Internet (m.)	het internet	Surfer sur (!)Internet.	Surfen op (het) internet.
un e-mail	een e-mail		
une balle	een bal (klein)	J'aime ...	Ik hou van ...
un ballon	een bal (groot), een ballon	Je n'aime pas ...	Ik hou niet van
le cinéma	de cinema, de bioscoop		
un film	een film		
une télé	een tv		
une radio	een radio	J'ai gagné !	Ik heb gewonnen!
un CD	een cd		
un DVD	een dvd		
un voyage	een reis		
une valise	een valies		
les vacances (f.)	de vakantie		
une promenade	een wandeling		
un match	een match		
un sport	een sport		
le foot, le football	voetbal		
le tennis	tennis		
le basket	basketbal		
la gym	het turnen		
le vélo	het fietsen		
la musique	(de) muziek		

une chanson	een lied(je)		
faire du sport	een sport beoefenen	Je fais du <i>basket</i> .	Ik speel <i>basket</i> .
jouer	spelen	Je fais de la <i>musique</i> .	Ik speel <i>muziek</i> .
se promener	wandelen		
nager	zwemmen	Je joue du <i>piano</i> .	Ik speel <i>piano</i> .
danser	dansen	Je joue de la <i>guitare</i> .	Ik speel <i>gitaar</i> .
chatter	chatten	Je joue à la <i>balle</i> .	Ik speel <i>met de bal</i> .
surfer	surfen	Je joue au <i>foot</i> .	Ik speel <i>voetbal</i> .
		Je joue aux <i>cartes</i> .	Ik speel <i>met de kaarten</i> .

School

une école	een school		
un directeur	een directeur		
une directrice	een directeur		
un prof / une prof	een leraar / een lerares	Madame <i>Leen</i>	Juf <i>Leen</i>
un élève / une élève	een leerling / een leerlinge	Monsieur <i>Leo</i>	Meester <i>Leo</i>
une école	een school		

Klas/schoolmateriaal

une classe	een klas
un banc	een bank
un bureau	een lessenaar, een bureau
un tableau	een bord
un cahier	een schrift
une feuille	een blad
un livre	een boek
un ordinateur	een computer
un (ordinateur) portable	een laptop
une photo	een foto
un stylo	een pen
un crayon	een potlood
une gomme	een gom
un mot	een woord
une phrase	een zin
un texte	een tekst
une page	een bladzijde
un devoir	een huiswerk
un exercice	een oefening
une leçon	een les
une faute	een fout
apprendre	leren
lire	lezen
écrire	schrijven
écouter	luisteren
regarder	kijken
commencer	beginnen
travailler	werken
parler	spreken
raconter	vertellen

Verplaatsingen

un avion	een vliegtuig	Je prends <i>le bus</i> .	Ik neem <i>de bus</i> .
un bateau	een boot		
un (auto)bus	een (auto)bus	Je vais à <i>pied</i> .	Ik ga te <i>voet</i>
une moto	een motor	Je vais en <i>avion / bateau</i> .	Ik ga met <i>het vliegtuig / de boot</i> .
le métro	de metro	Je vais en / à <i>vélo</i> .	Ik ga met <i>de fiets</i> .
un train	een trein		
un tram	een tram	C'est en <i>Belgique</i> .	Het ligt in <i>België</i> .
un vélo	een fiets	C'est à <i>Paris</i> .	Het ligt / is in <i>Parijs</i> .
une voiture	een auto		
un camion	een vrachtwagen	On y va!	We vertrekken!
un carrefour	een kruispunt	Prenez la <i>première, deuxième ...</i>	Neem de <i>eerste, tweede ...</i>
un rond-point	een rotonde		
un agent (de police)	een politieagent	rue à <i>droite / gauche</i> .	straat <i>rechts / links</i> .
tout droit	rechtdoor		
à gauche	naar links	Où est ... ?	Waar is ...?
à droite	naar rechts		Waar bevindt zich ...?
les feux (m. pl.)	de verkeerslichten		
		Je cherche ...	Ik zoek ...

Boodschappen doen

un magasin	een winkel	Je voudrais ...	Ik wil graag ... Ik zou (graag) ... willen.
un supermarché	een supermarkt		
le prix	de prijs	Ça fait combien ?	Hoeveel kost het?
la caisse	de kassa	Ça fait huit euros.	Het kost 8 euro.
un euro	een euro		
un cent (un eurocentime)	een (euro)cent		
un kilo	een kilo	un kilo de ...	een kilo...
une bouteille	een fles	cent grammes de ...	honderd gram ...
un cadeau	een geschenk		
ouvert	open		
fermé	gesloten		
acheter	kopen		
vendre	verkopen		
payer	betalen		

3 RELATIE TOT ANDEREN

Begroeten/afscheid nemen

Bonjour, Madame	(Goeden)dag, mevrouw	Ça va ?	Gaat het?
Monsieur	meneer	Ça va bien.	Het gaat goed.
Mademoiselle	juffrouw	Et toi / vous ?	En met jou / u?

Comment ça va ? Hoe gaat het?

Salut !	Dag!
Au revoir !	Tot (weer) ziens!
À demain !	Tot morgen!
À bientôt !	Tot binnenkort!

Bedanken

merci	bedankt, dank u	Non, merci !	Neen, dank u!
merci beaucoup	hartelijk bedankt	De rien !	Graag gedaan! Zonder dank!
merci bien	dank u (wel)		

Feliciteren/wensen

Bravo !	Bravo!
C'est chouette !	't Is tof!
Formidable !	Geweldig!
Bon anniversaire !	Gelukkige verjaardag!
Bonne chance !	Veel geluk!
Super !	Super!

Beleefdheidsrituelen

s'il vous plaît [plait] ? (s.v.p. ?)	alstublieft? (a.u.b.) (bij vragen)
s'il te plaît [plait] ? (s.t.p. ?)	alsjeblief?
pardon	pardon, sorry
excusez-moi	excuseer mij, sorry

⇒ beleefdheidsvorm 'vous' (= u)
 de rest: 'tu' (= je)

Gevoelens uitdrukken

heureux, heureuse	gelukkig	Je suis <i>heureux / heureuse</i> .	Ik voel mij <i>gelukkig</i> .
malheureux, malheureuse	ongelukkig		
triste	droevig, triestig	J'ai peur !	Ik ben bang! Ik heb schrik!
content, contente	blij	D'accord !	Akkoord!
sympa	sympathiek		
bien – mal	goed – slecht	C'est intéressant !	Het is interessant!
amoureux, amoureuse	verliefd		
aimer	houden van		

4 ETEN EN DRINKEN

Eten

un légume	een groente	Je voudrais du <i>pain</i> .	Ik zou (graag) <i>brood</i> willen.
une salade	een sla	Je voudrais de la <i>salade</i> .	Ik zou (graag) <i>sla</i> willen.
une tomate	een tomaat	Je voudrais des <i>croissants</i> .	Ik zou (graag) <i>croissants</i> willen.
une carotte	een wortel		
un champignon	een paddenstoel	J'ai envie de <i>chocolat</i> .	Ik heb zin in <i>chocolade</i> .
un fruit	een stuk fruit	J'ai envie d' <i>eau</i> .	Ik heb zin in <i>water</i> .
une pomme	een appel		
une poire	een peer		
une banane	een banaan		
une orange	een sinaasappel		
un kiwi	een kiwi		
un pain	een brood		
une baguette	een stokbrood		
un croissant	een croissant		
la viande	het vlees		
la charcuterie	de fijne vleeswaren		
le jambon	de hesp		
une tartine	een boterham		
la confiture	de jam		
le fromage	de kaas		
le beurre	de boter		
un œuf	een ei		
le sucre	de suiker		
la soupe	de soep		
un poisson	een vis		
des frites (f. pl.)	frietten		
une pomme de terre	een aardappel		
des spaghettis (m. pl.)	spaghetti		
une pizza	een pizza		
une sauce	een saus		
la mayonnaise	de mayonaise		
un dessert	een dessert		
une glace	een ijsje		
le chocolat	de chocolade		

manger	eten	J'ai mangé du <i>jambon</i> .	Ik heb <i>hesp</i> gegeten.
		J'ai mangé de la <i>viande</i> .	Ik heb <i>vlees</i> <i>gegeten</i> .
		J'ai mangé des <i>champignons</i> .	Ik heb <i>paddenstoelen</i> gegeten.

Drinken

le vin	de wijn	Santé ! (f.)	Gezondheid! Proost!
l'eau (f.)	het water		
le lait	de melk	un verre de / d' ...	een glas ...
une bière	een bier(tje)	une tasse de / d' ...	een kopje ...
une limonade	een limonade	une bouteille de / d' ...	een fles ...
un coca	een cola		

5 TIJD - RUIMTE - NATUUR

Tijd

Jaar

un an	een jaar
une année	een jaar (duur)

Seizoenen

le printemps	de lente	au printemps	in de lente
l'été (m.)	de zomer	en été	in de zomer
l'automne (m.)	de herfst	en automne	in de herfst
l'hiver (m.)	de winter	en hiver	in de winter

Maanden

un mois	een maand	Aujourd'hui, nous sommes ...	Vandaag is het ...
janvier (m.)	januari	<i>le premier mars.</i>	<i>1 maart.</i>
février (m.)	februari	<i>le trois juin.</i>	<i>3 juni.</i>
mars (m.)	maart		
avril (m.)	april		
mai (m.)	mei		
juin (m.)	juni		
juillet (m.)	juli		
août [aout] (m.)	augustus		
septembre (m.)	september		
octobre (m.)	oktober		
novembre (m.)	november		
décembre (m.)	december		

Dagen

une semaine	een week
lundi (m.)	maandag
mardi (m.)	dinsdag
mercredi (m.)	woensdag
jeudi (m.)	donderdag
vendredi (m.)	vrijdag
samedi (m.)	zaterdag
dimanche (m.)	zondag

un week-end [weekend]	een weekend
aujourd'hui	vandaag
hier	gisteren
demain	morgen

Uuraanduidingen/tijdmarkeerders

le temps	de tijd		
la date	de datum		
un jour	een dag		
une journée	een dag (duur)		
le matin	de ochtend		
midi (m.)	middag (12 uur)	Il est midi.	Het is middag.
l'après-midi (m. ou f.)	de namiddag		
le soir	de avond		
la nuit	de nacht		
minuit (m.)	middernacht	Il est minuit.	Het is middernacht.
une heure	een uur	Il est quelle heure?	Hoe laat is het?
une minute	een minuut	Il est <i>une</i> heure.	Het is <i>één</i> uur.

une seconde	een seconde	Il est <i>deux heures et demie</i> . Il est <i>sept heures dix</i> .	Het is <i>halfdrie</i> . Het is <i>tien over zeven</i> .
après	na		
avant	voor	À quelle heure ?	Hoe laat?
déjà	al	À <i>neuf</i> heures.	Om <i>negen</i> uur.
tard	laat		
tôt	vroeg		
maintenant	nu		
tout de suite	onmiddellijk		
jamais; ne ... jamais	nooit		
jusqu'à	tot		
toujours	altijd		
une fois	een keer		
Feesten			
une fête	een feest		
Pâques	Pasen		
Noël	Kerstmis	Joyeux Noël !	Vrolijk kerstfeest!
le nouvel an	Nieuwjaar	Bonne année !	Gelukkig Nieuwjaar!
le carnaval	carnaval		
Ruimte			
une entrée	een ingang		
une sortie	een uitgang		
un coin	een hoek		
un mètre	een meter		
un kilomètre	een kilometer		
où	waar		
ici	hier		
là	daar		
droit, droite	rechts, rechter-		
gauche	links, linker-		
à côté de	naast		
près de	dichtbij		
loin de	ver van		
derrière	achter		
devant	voor		
entre	tussen		
contre	tegen		
dans	in		
sous	onder		
sur	op		
à	naar (plaats) te, in (+ stad) aan, met, naar, tegen (na bep. werkwoorden)		
entrer	binnenkomen		
sortir	buitengaan		

Natuur

la nature	de natuur
un arbre	een boom
une fleur	een bloem
la mer	de zee
l'eau (f.)	het water
un bois	een bos
une feuille	een blad
la campagne	het platteland
une montagne	een berg

un animal	een dier
un chat	een kat
un chien	een hond
un lapin	een konijn
un poisson	een vis
un oiseau	een vogel
un cheval	een paard
une vache	een koe
un cochon	een varken
un coq	een haan
une poule	een kip

6 HET WEER

le temps	het weer	Quel temps fait-il ? Il fait beau. Il fait chaud. Il fait mauvais. Il fait froid.	Welk weer is het? Het is mooi weer. Het is warm. Het is slecht weer. Het is koud.
le vent	de wind	Il y a du vent.	Er is wind.
le soleil	de zon	Il y a du soleil. Il pleut.	Er is zon. Het regent.
un parapluie	een paraplu, regenscherm	Il va pleuvoir.	Het gaat regenen.
la neige	de sneeuw	Il neige. Il va neiger.	Het sneeuwt. Het gaat sneeuwen.

7 AANVULLENDE ITEMS

Voorzetsels

à	met, om, naar, op, aan, te, in (+ stad)
avec	met
chez (<i>un ami</i>)	bij (<i>een vriend</i>)
de / d'	van
en (<i>train</i>)	met (<i>de trein</i>)
en (<i>France</i>)	in (<i>Frankrijk</i>)
pour	voor, om te
sans	zonder

Voegwoorden

et	en
mais	maar
ou	of
parce que	omdat

Werkwoorden

aider	helpen	Il faut ...	We moeten / Je moet / Het moet ...
aller	gaan		
(s')amuser	(zich) amuseren	C'est fini.	Het is gedaan / voorbij.
(s')arrêter	stoppen		
arriver	aankomen		
attendre	wachten		
<i>avoir</i>	<i>hebben</i>		
chanter	zingen		
chercher	zoeken		
comprendre	begrijpen, verstaan		
compter	tellen		
connaître [connaître]	kennen		
courir	lopen		
devoir	moeten		
dire	zeggen		
donner	geven		
dormir	slapen		
entendre	horen		
<i>être</i>	<i>zijn</i>		
faire	doen, maken		
fermer	sluiten		
(se) laver	(zich) wassen		
se lever	opstaan		
mettre	plaatsen, zetten		
montrer	tonen		
ouvrir	openen, opendoen		

penser (à)	denken (aan)
prendre	nemen
pouvoir	mogen, kunnen
rentrer	(terug) naar huis gaan
rester	blijven
savoir	kennen, weten
sortir	buitengaan
tomber	vallen
trouver	vinden
venir	komen
voir	zien
vouloir	willen

Lidwoorden

le, la, l'	de, het (enkelvoud)
les	de (meervoud)
un, une	een
des	- (wordt niet vertaald!)

Bijvoeglijke naamwoorden

chaud, chaude	warm
froid, froide	koud
jeune	jong
vieux, vieille	oud
bon, bonne	goed
mauvais, mauvaise	slecht, niet goed
fort, forte	sterk
joli, jolie	mooi, aardig, lief
nouveau, nouvelle	nieuw
gentil, gentille	aardig, lief

blanc, blanche	wit
noir, noire	zwart
bleu, bleue	blauw
vert, verte	groen
rouge	rood
jaune	geel
orange	oranje
brun, brune	bruin
gris, grise	grijs
rose	roze
mauve	paars

Vraagwoorden

qui ?	wie?
quoi ?	wat?

que ?	wat?
qu'est-ce que ?	wat?
pourquoi ?	waarom?
comment ?	hoe? waarmee?
quand ?	wanneer?
où ?	waar?
combien ?	hoeveel?
quel, quelle ?	welk(e)?

Bijwoorden

aussi	ook
beaucoup	veel
bien	goed
encore	nog
mal	slecht
moins	minder
non	neen
oui	ja
ne ... pas	niet
ne ... pas de / d'	geen
peu	weinig
peut-être	misschien
plus	meer
très	heel, zeer
trop	te, te veel
vite	snel, vlug

Voornaamwoorden

je, j'	ik
tu	jij, je
il	hij
elle	zij, ze
on	men, we
nous	wij, we
vous	jullie, u
ils	zij, ze (mv.)
elles	zij, ze (mv.)
tout le monde	iedereen
qui	die
la / l'	haar, het, ze
le / l'	hem, het
les	hen, ze
ce, cet	deze, die, dat (mannelijk)
cette	deze, die, dat (vrouwelijk)

ces	deze, die (mv.)	
	na voorzetsel	beklemtoneend
moi	mij	ik
toi	jou	jij
lui	hem	hij
elle	haar	zij
nous	ons	wij
vous	jullie, u	jullie, u
eux	hen (mannelijk)	zij (mannelijk)
elles	hen (vrouwelijk)	zij (vrouwelijk)

mon / ma / mes	mijn
ton / ta / tes	jouw, je
son / sa / ses	zijn, haar
notre / nos	ons, onze
votre / vos	uw, jullie
leur / leurs	hun

Telwoorden en rangtelwoorden

zéro	nul
un	één
deux	twee
trois	drie
quatre	vier
cinq	vijf
six	zes
sept	zeven
huit	acht
neuf	negen
dix	tien
onze	elf
douze	twaalf
treize	dertien
quatorze	veertien
quinze	vijftien
seize	zestien
dix-sept	zeventien
dix-huit	achttien
dix-neuf	negentien
vingt	twintig
vingt et un [vingt-et-un]	éénentwintig
vingt-deux	tweeëntwintig
trente	dertig

trente et un [trente-et-un]	éénendertig
trente-deux	tweeëndertig
quarante	veertig
cinquante	vijftig
soixante	zestig
septante	zeventig
quatre-vingts	tachtig
nonante	negentig
cent	honderd
deux cents [deux-cents]	tweehonderd
mille	duizend
deux mille [deux-mille]	tweeduizend
un million	een miljoen
premier, première	eerste
deuxième	tweede
troisième	derde
quatrième	vierde
cinquième	vijfde
dernier, dernière	laatste