

# Grammaticaonderwijs Frans in Vlaanderen

## Een enquête onder docenten

ISABELLE PEETERS

Dit artikel beschrijft een verkennende studie van het grammaticaonderwijs Frans als vreemde taal in de derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Het vertrekpunt is de paradox dat, ondanks de prominente plaats die grammatica nog steeds inneemt in de lessen Frans, recente peilingsonderzoeken aantonen dat vormcorrectheid een belangrijk aandachtspunt is voor de leerders. Om deze paradox te verklaren, namen we een online enquête af bij 61 leerkrachten Frans. We wilden op die manier een beter zicht krijgen op de plaats die grammatica inneemt in de les, het doel van die lessen, welke grammatica onderwezen wordt en op welke manier, en hoe de leerkrachten zich voorbereiden.

De rol van grammatica staat al jarenlang centraal in heel wat debatten over het vreemdetalenonderwijs Frans in Vlaanderen en ver daarbuiten (Carlo et al., 2009; Beacco, 2010a; Beacco, 2010b; Chiss, & David, 2011). Deze aanhoudende discussies over de (on)zin van grammaticaonderwijs hebben in Vlaanderen bij heel wat lesgevers en leerders onzekerheid gecreëerd.

Jarenlang werd de traditionele grammatica onderwezen. Met haar morfosyntacti-

sche aanpak was zij vooral gericht op de geschreven taal. Vanaf het einde van de jaren 1970 maakt dat expliciete onderricht van de formele aspecten van de taal plaats voor een impliciete aanpak, waarbij er minder belang gehecht wordt aan formele accuraatheid. De verwerving van communicatieve vaardigheden staat voorop en het accent verschuift naar mondelinge communicatie en spontane interactie.

Vanaf 2001 promoot het Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe) de taakgerichte aanpak. De leerder staat centraal als sociale actor, die een aantal concrete (taal)taken uitvoert om zijn communicatieve vaardigheden aan te scherpen. De eindtermen vreemde talen<sup>1</sup>, de minimumdoelen die door de Vlaamse overheid voor de middelbare school gedefinieerd werden, zijn in 2010 gekoppeld aan het CEFR, hoewel een strikte linking niet mogelijk bleek. Dit betekent concreet dat ze de tendens volgen dat grammatica geen doel is op zich, maar een onderdeel van een globale communicatieve competentie, een middel om communicatieve doelstellingen te realiseren.

Heel wat auteurs delen deze visie. Zo stelt Desmet (2002) dat we de grammatica zo moe-

ten aanbieden dat ze een nuttig instrument is voor de leerder die zijn communicatieve competentie wil aanscherpen, een mening die gedeeld wordt door Canelas-Trevisi (2010). Ook Ros (2006) zit op dezelfde golflengte, wanneer hij poneert dat grammatica tot doel heeft te voorkomen dat de communicatie onbegrijpelijk wordt door een opeenstapeling van grammaticale fouten.

Het CEFR en de herziene eindtermen Frans vertrekken van hetzelfde principe, met name dat grammatica ten dienste staat van de taalvaardigheid. Dat geldt echter nog niet voor alle methodes Frans die uitgeverijen aanbieden. Uit de vergelijking die Vanden Bossche (2012) maakt van de plaats die grammatica inneemt in vier methodes Frans die courant gebruikt worden in Vlaamse secundaire scholen, blijkt vooreerst dat het grammaticaonderwijs nog steeds een belangrijke rol speelt. Wat de aanpak ervan betreft, toont de studie dat het landschap verdeeld is. De meeste handboeken kiezen expliciet voor een functionele benadering waarbij grammatica geïntegreerd wordt in de andere competenties. Ze omschrijven hun aanpak als communicatief: de nadruk ligt op communicatie, op vaardigheden, op het werken met taaltaken waarbij de leerder centraal staat.

### Het gewicht van de traditie

In heel wat handboeken blijkt de grens tussen de grammaticale taaltaak en de traditionele grammaticale oefening flinterdun. Sommige taalmethodes bevatten nog steeds oefenmateriaal dat zich eerder toespitst op grammaticale vorm dan op communicatieve oefentypes waarin de leerders hun grammaticale kennis concreet kunnen inzetten. Deze vaststelling bevestigt de conclusie van Beacco (2010a), dat de aard van de grammaticale oefeningen de laatste 25 à 30 jaar amper evolueerde. Hij legt de verantwoordelijkheid voor het afrem-

men van vernieuwing ten dele bij de lesgevers, die hun aanpak van grammaticale topics nog vaak baseren op de traditionele grammatica waarmee ze in hun eigen schoolcarrière geconfronteerd werden. Ook bij andere auteurs vinden we de bevestiging van deze conclusie (Barthélémy, 2011; Chiss, & David, 2011).

In het algemeen secundair onderwijs (aso), een onderwijsvorm in Vlaanderen die zich zowel richt op theorie als op algemene kennis en tot doel heeft om de leerlingen voor te bereiden op het hoger onderwijs, stellen we een blijvende focus vast op grammatica. Toch blijkt uit een officieel peilingsonderzoek van 2013 voor spreekvaardigheid Frans in de derde graad<sup>2</sup>, de twee laatste leerjaren van het secundair onderwijs, dat slechts 49% van de leerders voldoende scoort op morfosyntactische vormcorrectheid<sup>3</sup> (Verhaegen, 2013). Bij een eerdere peiling voor schrijven kwam eveneens vormcorrectheid als een belangrijk aandachtspunt uit de bus. We stuiten hier bijgevolg op een onmiskenbare paradox, die het vertrekpunt vormt voor deze verkennende studie. We willen bekijken in welke mate we deze paradox kunnen verklaren vanuit de gangbare onderwijspraktijk van de component grammatica in de lessen Frans vreemde taal van de derde graad aso in Vlaanderen.

Tot op heden werden niet veel studies uitgevoerd over dit onderwerp en zeker niet over de tendensen in het Vlaamse onderwijslandschap. Toch willen we hier wijzen op twee interessante onderzoeken. Damar (2008) rapporteert over een enquête in Franstalig België (Wallonië en Brussel), die de grammaticale praktijken in de lessen Frans vreemde taal in het volwassenenonderwijs in kaart brengt. Haar conclusie is dat leerkrachten nog steeds veel belang hechten aan de grammaticale component, die in veel klasactiviteiten centraal staat. De lesgevers verkiezen wel een geïntegreerde aanpak, waarbij de grammatica geen doel is op zich, maar in dienst staat van

de communicatie. Fougerouse (2001) zette een studie op in Franse talenscholen over het grammaticaonderwijs in de lessen Frans als vreemde taal. In haar conclusies benadrukt ze de alomtegenwoordigheid van de component grammatica. Ze stelt ook vast dat de leerkrachten heen en weer slingeren tussen de traditionele grammatica en de communicatieve benadering.

### Vraagstelling

Bovengenoemde onderzoeken van Damar (2008) en Fougerouse (2001) focussen op Franstalige gebieden en werden uitgevoerd in talenscholen en in het volwassenenonderwijs. In dit artikel willen wij de klaspraktijk in de derde graad van het aso in Vlaanderen analyseren.

Deze studie heeft tot doel een antwoord te formuleren op de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke plaats neemt grammatica in tijdens de lessen Frans vreemde taal in de derde graad van het aso?
2. Hoe omschrijven de leerkrachten het doel van hun grammaticalesen?
3. Welke grammatica wordt onderwezen en welke onderwijsmethoden worden daarbij gebruikt?
4. Op welke hulpmiddelen doen leerkrachten een beroep bij de voorbereiding van hun lessen?

#### Methode

Dit onderzoek maakt gebruik van een online enquête<sup>4</sup>, opgesteld met het programma Qualtrics. De enquête omvat 20 vragen, waarvan 4 persoonlijke achtergrondvragen en 16 vragen over het grammaticaonderwijs van de betrokken leerkrachten. Om eventuele problemen op te sporen, werd een pretest uitge-

voerd bij 2 leerkrachten. De vragenlijsten van Fougerouse (2001) en Damar (2008) vormen een belangrijke inspiratiebron voor het opstellen van deze enquête. Ze werden geactualiseerd en uitgebreid, rekening houdend met de geldende eindtermen die de scholen in Vlaanderen moeten bereiken.

We willen hier ook graag wijzen op een beperking van onze studie. De leerkrachten beschreven in de enquête hoe hun klaspraktijk eruitziet, maar we weten natuurlijk niet hoe het er daadwerkelijk aan toegaat. Het is niet onmogelijk dat de respondenten op sommige vragen een sociaal wenselijk antwoord hebben gegeven, wat de validiteit mogelijkerwijs vertekent.

#### Deelnemers

De enquête werd afgenomen bij 61 leerkrachten Frans, die vrijwillig deelnamen<sup>5</sup>. De respondenten komen uit alle Vlaamse provincies; het gaat om 50 vrouwen en 11 mannen. De jongste is 26 jaar, de oudste 59. De gemiddelde leeftijd bedraagt 43 jaar. De leerkrachten kunnen terugkijken op gemiddeld 18 jaar ervaring. Ze hebben minimum 2 jaar ervaring en maximum 37 jaar. Ze onderwijzen Frans in de derde graad van katholieke aso-scholen en werden bevraagd tussen maart en juni 2016. Allen genoten een universitaire opleiding. De grote meerderheid studeerde Romaanse talen, de anderen vertaler/tolk. 1 persoon behaalde een diploma bedrijfscommunicatie. Het spreekt voor zich dat het hier gaat om een beperkte staal van leerkrachten en dat verder onderzoek nodig is bij een grotere groep respondenten.

### Resultaten

*Welke plaats neemt grammatica in tijdens de lessen Frans vreemde taal in de derde graad van het aso?*

De leerkrachten rangschikken grammatica

op de vierde plaats op een schaal van 6, na mondelinge taalbeheersing, woordenschat, schriftelijke taalbeheersing, maar voor cultuur en uitspraak. Ze geven ook aan dat hun leerlingen grammatica de minst interessante component vinden van de lessen Frans. Leerkrachten en leerlingen zijn het er over eens dat mondelinge taalbeheersing en woordenschat de belangrijkste lesinhouden zijn.

Toch tonen de cijfers aan dat er nog steeds een belangrijke rol weggelegd blijft voor grammatica in de lessen Frans: 42,5% van de leerkrachten spendeert immers meer dan een kwart van hun lestijd op jaarbasis aan grammatica. Voor 34,4% van die groep is dat tussen 26 en 50%; 6,5% besteedt 51 tot 75% van de tijd aan grammatica en bij 1,6% van de leerkrachten gaat meer dan 75% van de tijd naar grammatica.

Meer dan de helft van de leerkrachten (57,5%) besteedt minder dan een kwart van de lestijd aan grammatica. Deze gegevens bevestigen de conclusies van Fougerouse (2001) en Damar (2008).

*Hoe omschrijven de leerkrachten het doel van hun grammaticalesen?*

Het belangrijkste doel van de grammaticalesen is dat de leerlingen zich duidelijk leren uitdrukken. Verder komen het faciliteren van de communicatie en het verbeteren van de kennis van de leerders aan bod. Het leren van regels wordt als het minst belangrijke doel omschreven.

De meeste leerkrachten (96,5%) vinden het erg belangrijk dat de componenten grammatica en taalvaardigheid gelinkt worden. Dit betekent concreet dat grammatica nog steeds een belangrijk onderdeel is van de lessen Frans. Ze is echter geen doel op zich, maar vervult een ondersteunende rol, die essentieel is voor de communicatie. Ook op dit punt bevestigt ons onderzoek de vaststellingen van Fougerouse (2001) en Damar (2008).

*Welke grammatica wordt onderwezen en welke onderwijsmethoden worden daarbij gebruikt?*

Voor de grote meerderheid van de leerkrachten (72%) moet grammatica gericht zijn op betekenis. Een minderheid houdt vast aan de traditionele, op vorm gerichte aanpak en sommigen wisselen af. Deze vaststelling is geen grote verrassing, want de leerkrachten volgen hiermee de richtlijnen van de eindtermen, die stellen dat het onderwijs moderne vreemde talen gericht is op het verwerven van taalvaardigheid. De kenniscomponent staat volledig ten dienste van de communicatie. Taalstructurele aandacht wordt dus geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs.

Om de gebruikte onderwijsmethoden zo nauwkeurig mogelijk in kaart te brengen, peilden we ook naar het voorkomen van impliciet en expliciet onderwijs. Er is sprake van impliciete instructie wanneer de leerder terloops kennis oppikt. Bij expliciete instructie daarentegen leert de leerder bewust en worden bepaalde doelen vooropgesteld. Ons onderzoek wijst uit dat de meeste lesgevers expliciet en impliciet onderwijs (76,6%) combineren. Een vijfde kiest enkel voor de expliciete methode, terwijl de impliciete methode bijna niet geïsoleerd gebruikt wordt.

*Op welke hulpmiddelen doen leerkrachten een beroep bij de voorbereiding van hun lessen?*

Heel wat leerkrachten combineren verschillende hulpmiddelen bij de voorbereiding van hun lessen. Het gaat meestal om traditionele naslagwerken, zoals referentiegrammatica's (Grevisse, & Goosse, 2016; Hanse, & Blampain, 2000) en/of schoolgrammatica's (Raes, & De Clercq, 2009; De Spiegeleer, & Sinjan, 2012). Internetbronnen zijn duidelijk minder populair. We hebben ook vastgesteld dat de leerkrachten die bij de voorbereiding van hun lessen een schoolgrammatica gebruiken, tijdens hun lessen op school hetzelfde werk consulteren.

De terminologie nemen de meeste leer-

krachten over van een schoolgrammatica, en een kleine minderheid onderwijst de terminologie die ze zelf gekregen hebben of neemt de terminologie over van de referentiegrammatica's die ze zelf consulteren. We hebben ook geconstateerd dat de helft van de leerkrachten de gebruikte metataal aanpast aan het niveau van de leerlingen.

De meeste leerkrachten maken tijdens hun lessen ook gebruik van een oefeningenboek. *Quartier Latin* van uitgeverij Pelckmans is de populairste titel. Een minderheid maakt zelf materiaal aan, dat al dan niet online aangeboden wordt. Wat de oefeningen betreft, leert de enquête ons dat de meeste leerkrachten bij voorkeur gecontextualiseerde oefeningen gebruiken en in mindere mate driloefeningen. De toepassingen worden meestal alleen op school gemaakt en soms zowel thuis als op school.

### Discussie en conclusie

Het vertrekpunt voor deze studie was de paradox dat, ondanks het grote belang dat nog steeds gehecht wordt aan grammatica in de lessen Frans, recente peilingsonderzoeken van de overheid aantonen dat vormcorrectheid een belangrijk aandachtspunt is voor leerders. Wat brengt de online-enquête, die we afnamen bij 61 leerkrachten, ons bij om deze paradox te verklaren?

Vooreerst bevestigt onze enquête dat grammatica een belangrijke component is van de lessen Frans: 42,5% van de respondenten spendeert immers meer dan een kwart van de lestijd op jaarbasis aan grammaticaonderricht. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat heel wat respondenten, gezien hun gemiddelde leeftijd van 43 jaar, zelf opgeleid werden in een context waar grammatica de spil vormde van het vreemdetalenonderwijs. Dat is ook de reden waarom ze voor de voorbereiding van hun lessen vaak traditionele

naslagwerken consulteren waarmee ze al lang vertrouwd zijn.

Ondanks de prominente plaats die grammatica nog steeds inneemt, geven de leerkrachten duidelijk aan dat hun grammaticalesen een communicatief doel dienen. Grammatica moet de leerders helpen om zich vlot en duidelijk uit te drukken. Ze is bijgevolg geen doel op zich, maar speelt een ondersteunende rol bij de communicatie. Het expliciete onderricht van grammaticale topics heeft dan ook plaats gemaakt voor een meer impliciete aanpak, waarbij men er van uitgaat dat leerders grammatica terloops oppikken tijdens het uitvoeren van communicatieoefeningen. Deze visie, die taalvaardigheid vooropstelt, ligt volledig in de lijn van wat de eindtermen Frans voorschrijven.

Een ander belangrijk element uit onze enquête is dat 72% van de leerkrachten vindt dat grammatica gericht moet zijn op betekenis en niet op vorm. Dit zou tot gevolg kunnen hebben dat het nastreven van vormcorrectheid gedaald is op hun prioriteitenlijst.

De elementen die we aangehaald hebben, spelen een belangrijke rol in de verklaring van de paradox die het beginpunt vormde van deze studie. Ze resulteren uit de keuze voor een communicatieve aanpak, waarbij betekenis en niet vorm centraal staat en er impliciet heel wat aandacht gaat naar grammatica, maar niet expliciet. Verschillende auteurs formuleerden al heel wat punten van kritiek op het louter incidenteel verwerven van grammatica (Sheen, 1994; Swan, 2005).

We kunnen ons in die context afvragen of de integratie van de taalstructurele aandacht in het vaardigheidsonderwijs en de opbouw van de leerstof rond taalhandelingen en -taken die de leerder uitvoert, eerder dan rond de systematische ontwikkeling van grammaticale topics, er toe leidt dat minder aandacht kan besteed worden aan het duurzaam opbouwen van leeractiviteiten op formeel vlak, en dat de leerder niet zo vaak blootgesteld

wordt aan terugkerende patronen. Zou het zo kunnen zijn dat sommige leerlingen om die reden een eerder gefragmenteerde visie hebben van het taalkundig systeem waarbij een algemeen referentiekader geen evidentie is? Het zou ook kunnen verklaren waarom bepaalde leerders, ondanks het feit dat ze nog met heel wat grammatica in contact komen, toch niet zo goed scoren op vormcorrectheid.

Hoewel niet valt te ontkennen dat de leerder leert communiceren door te communiceren, kunnen we er evenmin omheen dat grammaticale bagage hierbij een belangrijke rol speelt. Om die reden willen we dan ook pleiten voor een geïntegreerde aanpak waarbij, binnen een communicatieve context, ook voldoende aandacht uitgaat naar het ontwikkelen van grammaticale kennis. In Peeters (2016) wezen we al op de noodzaak om leeractiviteiten voldoende formeel te onderbouwen. Het gaat hier zeker niet om een terugkeer naar het verleden, waarbij je grammatica op een geïsoleerde manier aanbiedt los van een context, maar eerder om focus on form (Long, & Robinson, 1998). Tijdens het uitvoeren van een communicatieve taak vestig je de aandacht van de leerder expliciet op een grammaticaal probleem dat op dat moment voor hem belangrijk is. Heel wat auteurs (Willis, 1996; Bygate, 2001; Swan, 2005) wezen al op het feit dat je op die manier de nadelen vermijdt van een louter op vorm of een louter op communicatie gerichte benadering. Door beide aspecten te integreren komen de leerders in contact met alle aspecten die ze moeten verwerven en kunnen wij hun leerkanalen maximaliseren.

### NOTEN

1. De eindtermen werden per graad gepubliceerd op de volgende sites:  
<http://bit.ly/LTT2tF3Zu8>  
<http://bit.ly/LTT2Dnvlx>  
<http://bit.ly/LTT2p7GCvA>

2. Het secundair onderwijs is in Vlaanderen opgedeeld in drie graden. Elke graad bestaat uit twee leerjaren.
3. De Peiling Frans luisteren en spreken in de derde graad ASO, TSO en KSO van het secundair onderwijs kan geconsulteerd worden via <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-frans-in-de-derde-graad-aso-kso-en-tso>
4. De lezer vindt de enquête in bijlage 1.
5. Wij danken in alfabetische volgorde Kim De Bosscher en Julie Van Beeck voor het verzamelen van de data.

### LITERATUUR

- Barthélémy, F. (2011). Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE: retour sur des années de recherche. *ELA*, 1, 51-62.
- Beacco, J.-C. (2010a). La 'question de la grammaire' dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Nouveaux contextes, nouvelles perspectives. In O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps, & E. Schoonheere (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 41-51). Bruxelles: Peter Lang.
- Beacco, J.-C. (2010b). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Canelas-Trevisi, S. (2010). Les objectifs grammaticaux et les pratiques de classe en FLE. In O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps, & E. Schoonheere (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 193-202). Bruxelles: Peter Lang.
- Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O., Prodeau, M., & Daniel, V. (2009). *Acquisition de la*

- grammaire du français langue étrangère. Paris: Didier.
- Chiss, J.-L., & David, J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 5, 129-138.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damar, M.-E. (2008). Les représentations des pratiques grammaticales en français langue étrangère : une enquête en Belgique francophone. *Revue de l'AIRDF*, 1, 289-313.
- Desmet, P. (2002). Le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. In J. Binon, P. Desmet, J. Elen, P. Mertens, & L. Sercu (dir.), *Tableaux vivants. Opstellen over taal- en -onderwijs, aangeboden aan Mark Debrock* (pp. 35-59). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- De Spiegeleer, J., & Sinjan, R. (2012). *Grammaire 2000*. Mechelen: Plantyn.
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *ELA*, 122, 165-178.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2016). *Le Bon Usage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Hanse, J., & Blampain, D. (2000). *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*. Bruxelles: De Boeck.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C.J. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peeters, I. (2016). Le rôle crucial de la grammaire dans le paysage actuel de l'enseignement du français langue étrangère. *Dialogues et cultures*, 62, 161-170.
- Raes, M.-A., & De Clercq, F. (2009). *Grammaire Trajet*. Kalmthout: Pelckmans.
- Ros, H. (2006). Het grote misverstand. De plaats van grammatica in de eindtermen. *Impuls*, 37(2), 85-89.
- Sheen, R. (1994). A Critical Analysis of the Advocacy of the Task-Based Syllabus. *TESOL Quarterly*, 28, 127-151.
- Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26, 376-401.
- Vanden Bossche, S. (2012). *La place et le statut de la grammaire dans l'enseignement secondaire général en Flandre : une étude comparative de quatre manuels français*. Brussel: Hogeschool-Universiteit Brussel (meesterproef).
- Verhaegen, A. (2013). *Peiling Frans luisteren en spreken in de derde graad ASO, KSO en TSO van het secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

ISABELLE PEETERS is universitair docent aan de Faculteit Letteren van de KU Leuven campus Brussel. Ze doceert er Franse taalkunde, Franse taalbeheersing en vertaling. Haar onderzoek situeert zich hoofdzakelijk binnen de Franse taalkunde en de Franse taaldidactiek, met bijzondere aandacht voor het onderwijs van grammatica.  
E-mail: isabelle.peeters@kuleuven.be

## BIJLAGE 1. ENQUÊTE

## Données personnelles

Quel âge avez-vous? \_\_\_\_\_

Votre sexe est : masculin  
féminin

Quelle est votre formation académique? \_\_\_\_\_

Combien d'années avez-vous déjà enseigné FLE? \_\_\_\_\_

## La place de la grammaire dans vos cours FLE

1

En classe de langue, à quelle composante accordez-vous le plus d'importance?

Rangez les réponses sur une échelle de 1 à 6 :

1 indique l'élément le plus important et 6

l'élément le moins important. Veuillez utiliser chaque chiffre une seule fois.

- Au vocabulaire
- A la prononciation
- A la civilisation
- A la grammaire
- A la communication écrite
- A la communication orale

2

En classe, qu'est-ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants?

Rangez les réponses sur une échelle de 1 à 6 :

1 indique l'élément le plus important et 6

l'élément le moins important. Veuillez utiliser chaque chiffre une seule fois.

- Au vocabulaire
- A la prononciation
- A la civilisation
- A la grammaire
- A la communication écrite
- A la communication orale

3

Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à la grammaire en classe pendant une année scolaire?

Cliquez sur la réponse de votre choix.

- ≤ 25%
- 26% - 50%
- 51% - 75%
- ≥ 75%

4

Quel type de grammaire enseignez-vous le plus souvent?

- Traditionnelle (orientée sur la forme)
- Notionnelle/ fonctionnelle (orientée sur le sens)
- Autre: \_\_\_\_\_

5

Votre enseignement de la grammaire est-il:

- Implicite
- Explicite
- Une combinaison des deux méthodes (implicite et explicite)

6

Votre enseignement de la grammaire est-il:

- Déductif (L'enseignant formule la règle complète et les élèves l'appliquent dans des exercices)
- Inductif (Les élèves formulent la règle eux-mêmes à partir de documents donnés)
- Une combinaison des deux méthodes (déductive et inductive)

7

Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer la grammaire?

- Vous utilisez la terminologie telle que vous l'avez apprise
- Vous utilisez la terminologie telle qu'elle figure dans les grammaires de référence
- Vous utilisez la terminologie des grammaires scolaires FLE
- Vous adaptez la terminologie que vous avez apprise au niveau des apprenants
- Autre: \_\_\_\_\_

8

Quel type d'exercices employez-vous en classe?  
Rangez les réponses sur une échelle de 1 à 3:  
1 indique l'élément le plus fréquent et 3 l'élément le moins fréquent. Veuillez utiliser chaque chiffre une seule fois.

- Exercices de drill
- Exercices systématiques contextualisés (par exemple des textes à trous à remplir avec des éléments grammaticaux)
- Exercices de communication orientés (par exemple: dites à votre voisin ce qu'il doit faire pour trouver un emploi en utilisant un impératif)

9

Cliquez sur la réponse de votre choix.  
Le plus souvent, les exercices de grammaire se font

- En classe
- A la maison
- Aussi bien en classe qu'à la maison

10

Cliquez sur la réponse de votre choix.  
Les activités relatives à la grammaire et celles qui sont relatives à la communication sont-elles liées dans votre cours?

- Fortement liées
- Plus ou moins liées
- Pas du tout liées

11

Pour organiser la progression grammaticale en classe ...

- Vous vous appuyez sur le curriculum de votre réseau d'enseignement
- Vous suivez le manuel
- Vous organisez votre propre progression
- Autre: \_\_\_\_\_

Plusieurs réponses sont possibles.

12

Quel(s) ouvrage(s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours?

- Grammaire de référence:

Grammaire FLE:

Source(s) internet:

Autre(s): \_\_\_\_\_

13

Quel(s) ouvrage(s) de grammaire utilisez-vous en classe? (Manuel et/ ou autres)

Veuillez préciser le nom de l'ouvrage.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14

Quel(s) cahier(s) d'exercices privilégiez-vous pour la classe?

Veuillez préciser le nom de l'ouvrage.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15

Quel but la grammaire a-t-elle pour vous?

Rangez les réponses sur une échelle de 1 à 4:  
1 indique l'élément le plus important et 4 l'élément le moins important. Veuillez utiliser chaque chiffre une seule fois.

- Apprendre les règles de la langue aux apprenants
- Améliorer les connaissances langagières des apprenants
- Apprendre aux apprenants de s'exprimer clairement en français
- Faciliter la communication

16

A part les manuels et les cahiers d'exercices, utilisez-vous les outils suivants dans vos cours de grammaire?

Plusieurs réponses sont possibles.

- Le tableau
- Théorie et / ou exercices élaborés par vous-même
- Articles de presse
- Matériel audiovisuel
- Autre: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Gertrud Cornelissen (2016). *Maar als je erover nadenkt. Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon / Stichting Lezen Reeks, deel 27. ISBN 9789463010542, 382 blz.

Al in mei 2016 verdedigde Gertrud Cornelissen aan de Vrije Universiteit Amsterdam haar proefschrift *Maar als je erover nadenkt...* over het effect van boekgesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie bij kinderen in de groepen 7 en 8 van de basisschool. In haar boek laat Cornelissen zien hoe de ontwikkeling in literaire competentie van bovenbouwleerlingen in het primair onderwijs in beeld kan worden gebracht en hoe gesprekken over gelezen boeken een groei teweeg brengen in belevingen, interpretaties en beoordelingen. Bovendien: literaire gesprekken leiden ertoe dat zowel jongens als meisjes en zowel goede als minder goede lezers zich ontwikkelen. Haar bevindingen zijn ook relevant voor talendocenten in het voortgezet onderwijs. Redenen te over om zo'n twee jaar na verschijnen van dit onderwijsontwikkelingsonderzoek stil te staan bij de uitgangspunten, methodologie en uitkomsten ervan.

Centrale onderzoeksvraag is: hoe verloopt de ontwikkeling in literaire competentie in de interactie met en over literatuur bij leerlingen die gedurende een jaar deelgenomen hebben

aan het onderwijsleertraject 'Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool'? Data voor het onderzoek komen voort uit het onderwijsleertraject (lessencyclus) dat door drie leerkrachten in twee groepen 7 en een groep 8 van twee verschillende basisscholen is uitgevoerd. Het proefschrift is opgebouwd in drie delen: (I) Theoretisch conceptontwikkeling naar literaire competentie, (II) Onderzoek naar ontwikkeling in literaire competentie en (III) Conclusie en discussie.

In deel I geeft Cornelissen de theoretische onderbouwing van haar onderzoek en een ontwikkelingsmodel voor literaire competentie voor leerlingen aan het eind van het basis-onderwijs. Ze laat zien hoe bestaande modellen een ontwikkeling weergeven van lezen zonder reflectie naar lezen met reflectie, wat een verschuiving impliceert van een tekstgerichte leeswijze naar een leeswijze waarin verbindingen worden gelegd met andere teksten en met het eigen leven. De schrijfster maakt inzichtelijk hoe zij de heersende opvattingen over het begrip literaire competentie aanvult met de dimensie *beleving*, wat resulteert in de beschrijving dat een literair competente lezer in interactie met en over literatuur tekstwerelden vormt, waarbij literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip gelezen wordt. Het onderzoek gaat aldus uit van een lezersgerichte visie op lezen: