

Leeswijzer

Wil je graag een inleiding op differentiatie, dan kun je de volgende **filmpjes** bekijken (weliswaar met een uitgesproken accent, maar ook dat is diversiteit):

- (**notions essentielles**)

<http://webemissions.cforp.on.ca/differentiation/dp1/index.htm>

-(**la différenciation pédagogique**)

<http://webemissions.cforp.on.ca/differentiation/dp2/index.htm>

Over binnenklasdifferentiatie bestaan er intussen ook in het Nederlands al **heel wat publicaties**, zowel op papier als digitaal, met een waaier aan definities, kaders, wetenschappelijke referenties, theoretische beschouwingen ... De meeste **leerplannen talen** bieden duiding en/of tips of voorbeelden om te differentiëren.

We hebben bewust voor gekozen daar **niet** nog eens een **synthese** van te maken, maar veeleer **concrete voorbeelden, tips, suggesties** ... aan te reiken. Ze zullen je misschien kunnen **inspireren** om stapsgewijs te differentiëren of je al gedifferentieerde aanpak te verrijken. Je zou het kunnen beschouwen als een soort **buffet** waaruit je kunt **kiezen** wat je meest bevalt, wat jou aantrekkelijkst lijkt, of meest haalbaar, wat best aansluit bij jouw inzichten, lespraktijk ...

De voorbeelden, tips, suggesties ... sluiten aan bij wat je doorgaans vindt in de vakliteratuur maar komen bijna allemaal uit mijn eigen **lespraktijk**, een stukje uit het **begeleidingswerk**. Wat betekent dat ze enerzijds uitgetest en "doorleefd" zijn, maar anderzijds ook **contextgebonden**. Hier en daar probeer ik te wijzen op transfermogelijkheden maar ik maak me sterk dat je in staat bent zelf ook de **vertaalslag** te maken naar je eigen doelgroepen en context. Ik ben in ieder geval bereid te ondersteunen waar gewenst.

Zoals voor heel wat andere thema's leeft sterk de vraag naar concreet materiaal en daar proberen we dus een antwoord op te bieden. Nadeel is wel dat je de idee zou kunnen krijgen dat binnenklasdifferentiatie vooral het toepassen is van bepaalde "**recepten**", trucjes ... maar dat is het **niet**: wel **veeleer een filosofie**, een houding, een manier om naar je leerlingen te kijken in al hun **diversiteit** en daar zo goed mogelijk proberen **op in te spelen**.

De symbolen laten je toe eventueel te **focussen** op wat jou vooral aanspreekt:



korte duiding, uitleg



suggestie, idee



concrete toepassing in klas, voorbeeld

Als je deze bijdrage digitaal leest en vanuit het schema doorklikt, kun je vervolgens met een klik terugkeren naar het **basisschema** ([terug naar overzicht](#)). Daartoe dien je **deze pdf-versie wel te downloaden**.

De verwijzingen naar vorige bijdragen, andere documenten of binnen de tekst zelf gebeuren eveneens via **hyperlinks**, waar je gewoon kunt op klikken.

Voor het toelichten van de verschillende aspecten volg ik de structuur van het basisschema dat je terugvindt op de volgende pagina:

A [differentiatie in taken, opdrachten en leerproces](#)

A.1 [opdrachten](#)

A.2 [moeilijkheidsgraad](#)

A.3 [werkvormen](#)

A.4 [groeperingsvorm](#)

A.5 [interesse](#)

B [differentiatie in materiaal en hulpmiddelen](#)

B.1 [leerondersteuning](#)

B.2 [leermiddelen](#)

B.3 [tijd / tempo](#)

C [differentiatie in evaluatie](#)

C.1 [product](#)

C.2 [toetsen](#)

C.3 [zelfevaluatie](#)

D [differentiatie in feedback en remediëring](#)

D.1 [feedback](#)

D.2 [remediëring](#)

Wat is de **BEGINSITUATIE** van mijn leerlingen?

Bepaal de **LEERDOELEN**

Hoe **DIVERS** is mijn klas i.f.v. **LEREN**

IK WIL DIFFERENTIËREN IN / VIA

Taken & opdrachten

A1 opdrachten, bv.

- o leerstijl, meervoudige intelligentie
- o nauwkeurigheid
- o open / gesloten

A2 moeilijkheidsgraad, bv.

- o taxonomie van Bloom
- o verwerkingsniveaus
- o gedifferentieerd oefeningenparcours

A3 werkvorm, bv.

- o *flipping the classroom*
- o activerende werkvormen
- o instructiedifferentiatie

A4 groeperingsvorm, bv.

- o homogeen of heterogeen
- o parallel of complementair
- o i.f.v. opdracht of werkwijze

A5 interesse, bv.

- o (vrije) keuze bronnenmateriaal
- o vanuit eigen leerstijl
- o (voldoende) open opdrachten

Materiaal & hulpmiddelen

6/B1 leerondersteuning, bv.

- o kijkwijzers, instructiekaarten, stappenplannen ...
- o *peertutoring*
- o gevarieerde instructie

7/B2 leermiddelen, bv.

- o soorten media: wel/niet digitaal, illustraties, filmpjes, teksten ...
- o apps en andere tools, bv. verbuga
- o correctiesleutels

8/B3 tijd/tempo, bv.

- o korter/langer laten werken
- o product eerder/later inleveren
- o doel eerder/later bereiken

Evaluatie

9/C1 product, bv.

- o keuze hoe iets inleveren of presenteren
- o opdracht wel/niet minimaal invullen
- o keuze uit opdrachten, taken

10/C2 toetsen, bv.

- o "flexibele" evaluatieschema's
- o gedifferentieerde score
- o verdiepende of uitbreidingsopdrachten, evt. als bonusopdracht

11/C3 zelfevaluatie, bv.

- o leerlingen formuleren eigen sterke punten en werkpunten
- o zelfgeformuleerde werkpunten als criteria voor volgende opdrachten

Feedback remediëring

12/D1 feedback, bv.

- o naast feedback ook *feed-up* & *feed forward*
- o aangeven wat beter kan én hoe
- o signaallijsten bij opdrachten, toetsen, examens ...

13/D2 remediëring, bv.

- o extra oefeningen/opdrachten afhankelijk van de noden
- o (interactief) online, *exercices autocorrectifs*
- o gerichte feedback i.f.v. 2^e versie

A differentiatie in taken, opdrachten en leerproces

A.1 opdrachten



- Het is niet **haalbaar** om op je eentje voor alle of zelfs veel lessen(reeksen) lesmateriaal, opdrachten uit te werken waarmee je kunt inspelen op (alle) verschillen tussen leerlingen. **Progressief** zaken uitwerken samen met collega's lijkt wel doenbaar. Dat je echter met **kleine ingrepen** ook in **bestaande opdrachten** differentiatie kunt inbouwen, illustreert **voorbeeld 1**. De leerling kan voor een stuk zelf bepalen hoe creatief hij¹ dit invult.





- ❑ Als je bij de uitwerking van je opdrachten rekening wil houden met de **leerstijlen** of de **meervoudige intelligentie** van leerlingen, dan kun je
 - dit achterhalen aan de hand van online **testen**. Je vindt twee voorbeelden in de [didactische en pedagogische berichten van 2013-2014](#), voorbeeld 9 van de mindmap.
 - daar voor een stuk rekening mee houden door een **taak**, bv. een spreekopdracht, op **verschillende manieren aan te bieden**:
 - een uitvoerige **situatiebeschrijving** met alle elementen die de leerling nodig heeft om tot het gewenste product te komen en een korte instructie;
 - een erg beknopte situatiebeschrijving met een gedetailleerd **stappenplan**;
 - eerst een **mondelijke uitleg** en toelichting en vervolgens de geschreven instructie;
 - een **voorbeeld** aanreiken (bv. een filmpje) dat inspirerend kan werken;
 - ...
 - de leerling laten **kies** welke **visuele ondersteuning** hij wenst te gebruiken: prezi, PowerPoint, een al dan niet digitale poster, een woordwolk, een aantal voorwerpen ...
- ❑ Een opdracht kan je geven met **meer of minder ondersteuning**. Je kunt de leerlingen bv. een mail laten schrijven
 - aan de hand van een (voor hen nieuwe) situatiebeschrijving,
 - met expliciete verwijzing naar modellen uit het handboek of de cursus,
 - aan de hand van een gedetailleerd stappenplan waarbij ze bovendien gebruik kunnen maken van een site met bouwstenen zoals [Klikbrief](#).
- ❑ De moeilijkheidsgraad van de opdracht kan je ook variëren door "**bronnen**" aan te bieden met een **verschillende complexiteit**. Bv. een *grille de Quintilien* laten aanvullen of een structuurschema laten maken van een (narratieve, informatieve ...) tekst waarbij je drie

¹ Telkens we leerling gebruiken, bedoelen we zowel meisjes als jongens, ook al gaan we dan telkens verder met hij i.p.v. hij/zij. Enkel omwille van het leescomfort.

teksten geeft met een verschillende moeilijkheidsgraad. Of een authentieke tekst die je zelf vereenvoudigd hebt.

- Je kunt eveneens de moeilijkheid van opdrachten inbouwen in een **gemeenschappelijk document** voor alle leerlingen, door rekening te houden met enkele facetten, bv.

- tenzij anders aangeduid, mag je **kies**en of je in het **Frans of Nederlands** antwoordt
- de opgaven zijn meestal in het Frans, maar als je het niet begrijpt, kun je vrijwel altijd de **uitleg** in het **Nederlands in voetnoot** vinden
- voor wie de opdracht wat moeilijk blijkt, is er **extra ondersteuning** voorzien; dit wordt aangegeven met de icoon hiernaast of met  ; **maak het jezelf echter niet te gemakkelijk!**
- lukt het je vrij makkelijk en snel om de opdrachten te maken, dan kun je wat **extra uitdaging** vinden in de opdrachten met de illustratie die je hier rechts vindt 



Een uitgewerkt voorbeeld vind je in [bijlage 2](#), een reeks luisteroefeningen i.v.m. *la conversation téléphonique*. De doelgroep is een derde graad praktisch-technische.

EXE≡PLE

1 Le futur simple: exercice d'expression écrite

Deze opdracht kan je op verschillende manieren maken.

Kies je voor A (= de eenvoudigste), dan zijn alle gegevens waar een **◆** staat, van toepassing. C is de meest uitdagende variant.

A = ◆ B = ● C = ■

- Schrijf een tekstje van ongeveer ◆ 6 / ● 10 / ■ 14 zinnen waarin je jezelf beschrijft als je 25 jaar zal zijn:** wat je zoal zult doen, waar je zult wonen, of je een relatie zult hebben, waarmee je je zoal zult bezig houden tijdens je vrije tijd, ...
- Probeer voor **elke zin een ander werkwoord** te gebruiken.
- De **zinnen** moeten elk ongeveer **◆ 6 / ● 8 / ■ 10 woorden lang** zijn.
- Volgende werkwoorden KUN je gebruiken:**
être / avoir son propre, sa propre ... / travailler / acheter / aller à / (ne... pas/plus) devoir / faire / pouvoir / recevoir / organiser / venir / voir / (ne pas) s'amuser / éviter de / apprendre / habiter

2 L'emploi des temps du passé: exercice de synthèse: de leerlingen kunnen kiezen tussen een sterk gestuurde, vrij gesloten opdracht, een erg open opdracht en een er tussenin. (zie [bijlage 1](#))

3 La conversation téléphonique (zie [bijlage 2](#))

4 L'emploi des temps du passé (zie [bijlage 6](#))

De leerlingen krijgen een uur de tijd om op de computer te oefenen. Mits het respecteren van enkele richtlijnen, bepalen ze zelf wat ze juist doen en aan welk tempo.

[terug naar overzicht](#)

A.2 moeilijkheidsgraad



- Een vanzelfsprekende maar tevens uitdagende mogelijkheid is een **gedifferentieerd traject** dat leerlingen **zelfstandig** doorlopen. Je kunt starten met een formatieve, diagnostische toets om zicht te krijgen op de voorkennis van de leerlingen. Op basis daarvan starten ze bij **◆**, **●** of **■**. Je werkt met verbeter sleutels en/of *exercices autocorrectifs* op internet. Je vindt een uitgewerkt voorbeeld in [bijlage 3](#).
- In de literatuur verwijst men vaak naar de (herwerkte) **taxonomie van Bloom**, die verschillende activiteiten rangschikt in toenemende complexiteit: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Meer uitleg en inspiratie voor mogelijke instructies vind je [hier](#).
- De **verwerkingsniveaus** uit onze **leerplannen** (kopiërend, beschrijvend, structurerend en beoordelend) zijn daar sterk mee verwant. In het leerplan kun je voor elke vaardigheid zien op welk verwerkingsniveau een leerling luister-, lees-, spreek- ... taken moet kunnen uitvoeren. Ook de **tekstkenmerken** uit de leerplannen zijn handige **parameters** om de complexiteit van een te begrijpen of te produceren tekst te bepalen.



- Het is belangrijk op voorhand goed te **bepalen** en **mee te delen** welke **leerdoelen** je nastreeft en welke de **basis-** en welke **verdiepende** zijn; ook voor de leerinhouden maak je best duidelijk wat de basis is en wat uitbreiding. Zo kun je o.a. het **onderscheid** maken tussen actief, **productief** te kennen woordenschat en passief, **receptief** (bv. voor 3^e graad handel: *les intérêts de retard* = basis, productief te kennen, *les intérêts moratoires*: enkel receptief te kennen)
- Als je opdrachten geeft met een verschillende moeilijkheidsgraad en/of leerlingen indeelt volgens hun leerstatus, "niveau", dan let je er best op dat dit op den duur **niet (te) stigmatiserend** wordt. Je kunt het voor een stuk ondervangen door bv. niet A, B, C ... te gebruiken i.f.v. de moeilijkheidsgraad, maar wel kleuren of symbolen. (bv. **◆ ● ■**)

EXE=PLE

- 1 **L'expression du futur**. Zie [bijlage 3](#)
- 2 Om een informatieve tekst goed te kunnen samenvatten, hebben de leerlingen eerst een **structuurschema** nodig. Je kunt **homogene** (cf. A4, groeperingsvorm) groepjes maken met een ietwat **verschillende opdracht**:
 - ◆ een uitgewerkt **structuurschema** dat de leerlingen dienen aan te vullen met gegevens uit de tekst (= **beschrijvend** verwerkingsniveau);
 - ter ondersteuning een steekkaart geven waarop staat hoeveel delen de tekst bevat, waar elk deel eindigt en evt. hoeveel elementen elk deel telt, en daarmee zelf een structuurschema maken;
 - zonder enige hulp zelf een structuurschema maken (= **structurend** verwerkingsniveau)

Als de leerlingen dit af hebben, kun je vervolgens **heterogene** groepjes maken: leerlingen uit **◆**, **●** en **■** vergelijken hun schema en komen samen tot een synthese, die dan het uitgangspunt vormt voor de schrijfoefening.

[terug naar overzicht](#)

A.3 werkvormen



- Hoeft het nog gezegd dat een traditionele, **frontale, klassikale** aanpak **differentiatie** zo goed als **onmogelijk** maakt? Daarom alleen al spring je er best zuinig mee om.
- Mede dankzij de **communicatieve leerplannen** laten alle taalleraren al geruime tijd leerlingen vaak in **duo's** werken, bv. voor het inoefenen van gespreksvaardigheid. Intussen geraken ook andere **activerende werkvormen**, zoals check in duo's, carrousel, denken-delen-uitwisselen, placemat, genummerde hoofden, rollenspel, *flipping the classroom* ... steeds beter bekend. Je vindt een handig overzicht met fiches en toepassingsmogelijkheden op de [site van Steunpunt GOK](#).
- Zeker bij complexere werkvormen is het belangrijk dit **goed voor te bereiden** en ervoor te zorgen dat je **instructies glashelder** zijn. Ook een aantal duidelijke **afspraken** blijken voor bepaalde lesgroepen onontbeerlijk bv. over de decibels, het al dan niet vrij hulpmiddelen kunnen nemen ...
- Voor de meeste werk- en groepeeringsvormen heb je "**verplaatsbaar meubilair**" nodig "voor een **flexibele opstelling**". Dat is de reden waarom de **leerplannen** dit expliciet vermelden onder de rubriek "minimale materiële vereisten". Bovendien is, zeker bij grotere lesgroepen, een voldoende **ruim lokaal** geen luxe, maar een must.
- We beperken ons hieronder tot **enkele suggesties**.



- De eerste is een **mengvorm** van verschillende activerende werkvormen die voor **heel veel zaken bruikbaar** is en waarbij alle leerlingen "op hun niveau" actief kunnen/moeten meewerken. Hieronder vind je de verschillende stappen, voorbeeld 1 geeft een concrete toepassing.
 - (1) Je stelt een bepaalde vraag die iedereen **individueel**, schriftelijk en in stilte voorbereidt. Als leraar loop je rond in de klas, geeft evt. bijkomende uitleg en gaat na of elke leerling de opdracht uitvoert. Als het zaken betreft die al gezien werden, kan dit gelden als formatieve evaluatie. (cf. infra).
 - (2) **Per twee** leggen de leerlingen hun voorbereiding samen om te antwoorden op de tweede vraag, die uitgebreider en/of complexer is. Soms is het goed de vraag zo te stellen dat ze een selectie moeten maken die aanzet tot interactie.
 - (3) De leerlingen vormen nu **groepjes van vier** en bereiden het antwoord voor op de derde opgave, die een soort synthese

veronderstelt. Om te vermijden dat leerlingen "meeliften", passief blijven, maak je best enkele **afspraken**, zoals bv.

- 1 **elke leerling** moet een **geschreven neerslag** hebben van het antwoord;
- 2 alle geschreven antwoorden moeten **identiek** zijn;
- 3 **elke leerling** moet in staat zijn het **antwoord te geven** en toe te lichten;
- 4 je vraagt van **één leerling**² het **antwoordblad**, als dit geëvalueerd wordt, krijgt elke leerling van die groep dit cijfer.

(4) Enkele mogelijkheden voor de "***mise en commun***":

- 1 elke groep geeft **op zijn beurt één element** van het antwoord, maar mag **niets** geven dat **al vermeld** werd; ook hier kun je telkens een leerling aanduiden door een nummer te vermelden. Je maakt een **synthese** aan de hand van een computer met dataprojectie. De leerlingen vullen aan op hun eigen antwoordblad;
- 2 je **scant** de antwoorden in en projecteert ze de volgende les, de **andere leerlingen geven feedback** en vullen evt. hun eigen antwoordblad aan;
- 3 je deelt de antwoordbladen uit aan de andere groepjes, indien nodig maak je bijkomende fotokopieën; op basis daarvan moeten de leerlingen een **synthese maken van alle antwoorden**; die syntheses kijk je na en evalueer je eventueel. (→ naar [voorbeeld 1](#))

□ "experts"

- 1 Je verdeelt de klas in **groepjes** (A, B, C, D ...) van **vier**, elke leerling krijgt per groepje een cijfer (1,2,3,4 ...). De leerlingen noteren hun persoonlijke combinatie (A3, E2 ...)
- 2 Een bepaald leerstofonderdeel, een tekst, een stukje theorie, een uitgebreide leesopdracht ... wordt in **gelijke delen** opgesplitst, eventueel met een verschillende complexiteit. Er zijn evenveel onderdelen, deeltaken ... als er groepjes zijn.
- 3 Elk groepje verwerkt **samen dit onderdeel** of werkt de opgegeven **opdracht** af binnen een welbepaalde tijd. Mede dankzij de andere groepsleden, wordt elke leerling zo "expert" voor dat onderdeel of beschikt over de nodige informatie ...
- 4 Als leraar **observeer** je de leerlingen en **ondersteun** je de groepjes waar nodig.
- 5 Na een bepaalde tijd vorm je **nieuwe groepjes** op basis van de **cijfers** (bv. A1, B1, C1, D1, E1 / A2, B2, C2, D2 ...) en **leert elke expert het deel aan** of geeft de informatie door aan de andere leden van het "nieuwe" groepje.
- 6 **Indien nodig**, bv. als er vragen zijn van de medeleerlingen die de expert niet kan beantwoorden, komen alle experts nog eens samen (= groepjes A, B, C ...) en proberen ze **samen een antwoord** te

² Dit kun je vrij makkelijk doen door bij het begin aan de leerlingen een nummer te geven van 1 tot 4, dat ze op hun blad schrijven. Bij het ophalen van de bladen ter evaluatie, vraag je dan bv. het blad van het nummer 2 van elke groep.

vinden op de vragen, bedenkingen of opwerpingen van medeleerlingen.

7 Je kunt het geheel **afronden**

- door per groepje experts na te gaan of er nog vragen, onduidelijkheden, twistpunten zijn;
- door aan alle "cijfergroepjes" (alle nummers 1, 2) een syntheseopdracht te geven die ze samen moeten oplossen en waarvoor ze de informatie van elk lid nodig hebben;
- met een quiz die vragen bevat over alle onderdelen;
- ...

□ instructiedifferentiatie

1 Een beperkte groep "A" ($\leq 1/3$) "minder sterke" leerlingen krijgt een **voorinstructie** (taak, opdracht ter voorbereiding van de les, bv. vervoeging tijden inoefenen a.d.h.v. sites, woordenschat en structuren oprfrissen) om hindernissen, problemen zoveel mogelijk te vermijden/voorkomen.

2 **Klassikale instructie** voor de hele klas, in principe bij het begin van de les.

3.1 Groep B krijgt een verwerkingsopdracht en werkt daar zelfstandig aan, individueel of in groepjes (= **taakinstructie**: verwerken en/of verbreden = toepassen, transfereren)

3.2 Intussen krijgt groep A een **verlengde instructie**:

- instructietijd wordt **verlengd**, meer tijd om de informatie te verwerken;
- **verdiepende** instructie: ordenen, opdelen, illustreren, visualiseren, hardop laten denken, structureren, schematiseren, demonstreren ...

Daarna begint groep A eveneens met de taakinstructie.

4 **Evaluatie**, evt. gedifferentieerd

EXE=PLE

1 **Faire des courses: préparation lexicale (1^e graad)**

Ter voorbereiding van woordenschat- of conversatieoefeningen geef je de volgende opdrachten:

(1) Je hebt **4 minuten** om zoveel mogelijk voedingswaren op te schrijven in het Frans. (met of zonder woordenboek, of 3 minuten zonder en 1 met).

(2) Per twee maak je een lijst in twee kolommen met de voedingswaren, links schrijf je de mannelijke woorden, rechts de vrouwelijke. Je hebt 4 minuten en je moet er minstens 15 hebben.

(3) (groepjes van 4 – 12 minuten)

- Je maakt een **tabel met verschillende kolommen**, in elke schrijf je bovenaan een andere **winkel** waar je voedingswaren kunt kopen of een afdeling van een supermarkt. (groenten, zuivel, brood ...)
- Onder de winkel/afdeling schrijf je dan de voedingswaren die je er kunt kopen/vinden. (zoveel mogelijk, minstens 30 over alle kolommen heel).

- ❑ Onder de tabel schrijf je ook minstens **vijf zinnnetjes** die je zou kunnen gebruiken als je boodschappen wil doen.

2 (Experts) zie [bijlage 4](#), *entretien de vente*.

[terug naar overzicht](#)

A.4 groeperingsvorm



- Als je **bewust** wil **groeperen** op basis van een bepaald criterium, heb je **informatie nodig** over je leerlingen. Dat kun je bv. door te **observeren**, te rade te gaan bij collega's, met je leerlingen in gesprek te gaan, d.m.v. gerichte kennismakingsactiviteiten gekoppeld aan spreek- of gespreksvaardigheid ... Je kunt het ook op een eerder formele manier in kaart proberen te brengen. (zie hieronder, *idée!*)
- Je kunt werken met **homogene** groepen (zelfde "niveau", interesses, leerstijlen ...) of met **heterogene** groepen, die veel diverser zijn.
- Onderzoek heeft aangetoond dat **enkel de best presterende** leerlingen **voordelen** ondervinden in een **homogene** groepering op basis van leerprestaties. Bovendien kunnen de gemiddeld of zwak presterende leerlingen het als **stigmatiserend** ervaren indien je je leerlingen vooral of uitsluitend homogeen groepeert in functie van hun leerprestaties. Daarom is het aangewezen te **variëren**. (zie volgende punt)



- ❑ Zelf werk ik zelden of nooit met grotere groepen dan **4 leerlingen**, omdat je zo een **rijkere, intensere interactie** krijgt tussen alle leerlingen en je makkelijker kunt vermijden dat leerlingen "meeliften", "profiteren".
- ❑ Je kunt bij aanvang van het schooljaar de leerlingen een **fiche** laten aanvullen met gegevens die je toelaten een soort van **klasprofiel** op te stellen. Het voorbeeld hieronder kan je misschien inspireren:

Fiche d'infos N° de classe

Majuscules

	prénom + NOM	Classe	Ha/SeT (...)
2015-2016			
<input type="checkbox"/> Adresse:	nom de la rue, n°		
<input type="checkbox"/>	code postal - la ville/commune		
<input type="checkbox"/> N° de téléphone			
<input type="checkbox"/> N° de portable personnel			
<input type="checkbox"/> adresse courriel personnelle			
<input type="checkbox"/> lieu et date de naissance			
<input type="checkbox"/> nom du père / beau-père (+ métier, profession)			
<input type="checkbox"/> nom de la mère / belle-mère (+ métier)			
<input type="checkbox"/> prénom de soeurs/frères éventuels (+ âge)			
<input type="checkbox"/> loisirs / passe-temps préférés?			

à compléter en néerlandais

divorcés?
si oui: chez qui habites-tu?

persoonlijke gegevens

à compléter
en néerlandais

classe de l'année passée?
si une autre école: laquelle?

1. tu es très fort fort moyen faible nul en français
**** *** ** * 0 %?

2. qu'aimes-tu faire en français, ou quels sont tes points forts?

3. quels sont tes points faibles?

4. qu'est-ce que tu attends de moi comme prof de fr.?

5. tu veux du support sur un(ou des) point(s) particuliers?
Si oui, le(s)quel(s)?

6. Y a-t-il quelque chose que je devrais savoir comme prof de français?

Merci de tes réponses!

Vraag 1 is niet bedoeld om het niveau van de leerling te kennen, wel om te weten hoe hij **zichzelf inschat** of percipieert.

- Groeperen of **clusteren** kun je op **verschillende manieren**:
 - zelf, vooraf, en dan wil je **bewust** op bepaalde aspecten inspelen:
 - homogeen of heterogeen;
 - volgens leerprestatie, interesse, leerstijl, socio-emotionele kenmerken ...
 - aan de hand van een **bepaald gegeven**, wat mogelijk een **verbindend** effect kan hebben, bv. volgens de horoscoop, woonplaats, hobby ...;
 - **willekeurig**, door op het moment zelf namen te trekken
 - door de leerlingen **zelf groepjes te laten maken**

Flexibel variëren in groeperingsvorm blijkt het meest aangewezen.

- Ook binnen een les kun je met verschillende clusteringen werken.

EXE≡PLE

- 1 Een **schrijfoefening** kun je **per twee** laten maken, aan de computer, laptop ...: één leerling schrijft, de ander gebruikt de computer om zaken op te zoeken, te controleren ... Je kunt de leerlingen bewust groeperen, bv. een taalzwakkere met een taalsterkere en twee "gemiddelde" leerlingen: een combinatie van hetero- en homogene groepjes. Bij de eerste is het van belang dat de **taalzwakkere aan de computer** zit, zo niet zal de taalsterkere vaak "solo slim spelen". Je verbetert een exemplaar per twee leerlingen. Als je dit quoteert, geef je beide leerlingen eenzelfde score.

Evalueer je de **tweede, verbeterde versie**, dan kan dit **eventueel individueel**, op basis van de feedback die je gaf.

Als je dit toepast, zul je zien dat leerlingen **veel meer stilstaan bij wat ze schrijven** en vooral hoe ze het schrijven dan wanneer ze alleen werken. Je krijgt als leraar ook meer vragen omdat ze het niet steeds eens zijn en jij de knoop moet doorhakken. Dit zijn vaak **sterke leermomenten**.

- 2 zie [bijlage 4](#)

A.5 interesse



- Zie ook A4.
- In de mate waarin je aansluiting zoekt met de **leefwereld van de leerlingen**, wat vrijwel alle leerplannen Frans vragen, speel je natuurlijk in op hun interesses.



- Zowat altijd kan je door te starten met een **enquête** waarvan je de resultaten *in real time* kunt projecteren, de interesse van de leerlingen opwekken. Zo zien ze hoe hun opvattingen, smaken, meningen ... zich verhouden tot die van de klas. (zie [didactische en pedagogische berichten Frans 2015-2016](#), p. 43)

EXEMPLE

- 1 Om wat voorbeelden te hebben voor het gebruik van de **superlatief**, kun je de leerlingen een paar (Franse) filmpjes en teksten aanreiken over **Guinness World Records**. Ze moeten twee records uitkiezen die hen aanspreken, een illustratie kopiëren of screenshot maken en in een tweetal zinnen erbij noteren waarover het gaat. Hetzelfde doen ze met twee andere records die ze vrij mogen kiezen op de originele site (weliswaar niet in het Frans beschikbaar). Niet alleen krijg je zo mooi materiaal voor verwerkingsoefeningen over de superlatief, je kunt de leerlingen ook laten gissen welk record van wie komt. Het laat jou als leraar toe (nog) beter zicht te krijgen op de interesses van je leerlingen.
- 2 (cf. [bijlage 4](#)) Voor de evaluatie hoeven de leerlingen zich **niet te beperken tot de toestellen uit de cursus**, ze mogen er **zelf** kiezen waarvan ze de nodige informatie opzoeken op internet, in het Frans.
- 3 Voor de **beschrijving van personen** kun je vragen dat de leerlingen op voorhand een illustratie doorsturen van een **(beroemd) idool** en van een bekende persoon die ze verafschuwen.

[terug naar overzicht](#)

B differentiatie in materiaal en hulpmiddelen

B.1 leerondersteuning



- Het is handig en verrijkend als je ook bij de ondersteuning kunt **inspelen op de diversiteit** van de leerlingen qua
 - nood aan ondersteuning,
 - voorkennis,
 - voorkeur op vlak van leerstijl, interesse ...



- Werken de leerlingen **zelfstandig**, al dan niet in groepjes, dan komt er voor jou tijd vrij om leerlingen(groepjes) extra te ondersteunen en te begeleiden. Zeker bij grotere lesgroepen is het niet evident om als leraar vlot op alle (individuele) vragen of noden in te gaan. Leerlingen dienen te leren omgaan met "**uitgestelde aandacht**" en daartoe de nodige zelfdiscipline opbrengen. Bv. door hun vraag even te "parkeren" en verder te werken tot je hen kunt helpen.
- **Concrete afspraken** kunnen daarbij helpen, zoals het gebruik van gekleurde blokjes, fiches ..., die eventueel, afhankelijk van de context, een andere betekenis kunnen krijgen, bv.
 - **groen**: ik begrijp het of je kunt mij een vraag stellen
 - **oranje**: ik ben onzeker of ik ben aan het werk, maar je mag me evt. onderbreken, bv. voor een vraag
 - **rood**: ik begrijp het niet of gelieve me niet te storen
 - **blauw**: ik heb een (belangrijke en dringende) vraag
- Terwijl de leerlingen zelfstandig aan het werken zijn, kun je hen **observeren** en bv. uit hun lichaamstaal opmaken in welke mate ze nood hebben aan ondersteuning. Daar bij het begin van het jaar expliciet naar polsen, kan natuurlijk ook. (zie [A4](#))

EXE=PLE

- 1 Voor het maken van reeksen **verwerkingsoefeningen**, zeker als er enig inzicht vereist is, kun je de leerlingen laten **kiezen tussen drie opties**:

- **zelfstandig** werken (leerlingen nemen plaats links in de klas)
- **per twee** werken (rechterhelft van het lokaal)
- (centraal vooraan in de klas, rond een tweetal tafels) starten in een klein groepje **met jouw ondersteuning**; zo is er mogelijkheid voor verlengde instructie: je kunt zaken oprispen, nog eens uitleggen, leerlingen aan elkaar laten uitleggen, samen het begin van een paar oefeningen mondeling maken en feedback geven ... Daarna nemen ze links of rechts plaats in de klas.

De leerlingen werken zelfstandig de oefeningenreeks af met behulp van **correctiesleutels**. Als daartoe nood is, kun je ook in de loop van de les extra ondersteuning bieden aan een (of een groepje) leerling(en).

In de derde graad kun je de leerlingen zelf laten beslissen welke optie ze verkiezen, in een tweede en zeker eerste graad zal wat sturing wellicht aangewezen zijn.

Ervaring wijst uit dat de leerlingen een eerste keer er vrijwel allemaal voor kiezen om per twee te werken, maar na enige tijd merk je dat ze de **voordelen** van deze werkwijze toch **benutten i.f.v. hun eigen noden**.

- 2** Om een **debat voor te bereiden**, kun je de leerlingen een reeks van 20 stellingen geven over telkens een ander thema, waaruit ze er een bepaald aantal kiezen. In groepjes van drie bereiden ze het debat voor: leerling A kiest een stelling en geeft zijn mening, B gaat daar tegen in en C beslist bij B of A aan te sluiten. Intussen noteren ze met kernwoorden de argumenten pro en contra. Voor de volgende stelling begint B, daarna C ...

Ik voorzie een **synthesemoment** waarbij de leerlingen in andere groepen de argumenten pro en contra kunnen uitwisselen.

Tijdens de evaluatie mogen de leerlingen, als ze dat wensen, **steekkaarten gebruiken met kernwoorden** die de argumenten pro en contra samenvatten. Op die manier is **iedereen inhoudelijk even goed voorbereid**.

- 3** Er zijn leerlingen die moeite hebben om bepaalde zaken, bv. grammaticale items, op een abstracte manier te vatten en/of toe te passen. Dan kun je het eventueel op een **pragmatische manier** proberen aan te pakken, bv. voor *le pronom personnel COD/COI*. Zoals in onderstaand voorbeeld, maakt de leerling op een apart blad twee kolommen, in een verschillende kleur. Aan de hand van de voorbeelden, oefeningen, teksten, breidt hij de lijst progressief uit. Wie een auditief geheugen heeft, kan de lijst ook gebruiken om te drillen.

LE, LA (L'), LES voir quelqu'un (COD)	LUI, LEUR téléphoner À quelqu'un (COI)
regarder qqn aider qqn appeler qqn inviter qqn ...	parler À qqn écrire À qqn sourire À qqn pardonner À qqn ...
dire quelque chose	à quelqu'un
demander quelque chose	à quelqu'un
donner quelque chose	à quelqu'un

[terug naar overzicht](#)

B.2 leermiddelen



- Wellicht benutten **handboeken** nog niet altijd ten volle (expliciet) kansen tot differentiatie. Maar de recente bieden meestal wel **voldoende bijkomend (digitaal) oefenmateriaal** om je toe te laten gedifferentieerde trajecten uit te werken.



- ❑ **Correctiesleutels**, al dan niet digitaal, zijn quasi onmisbaar als je wil differentiëren. Voor heel wat opdrachten is het een meerwaarde als ze meer dan louter het juiste antwoord vermelden. (zie vb. 1, [bijlage 5](#))
- ❑ Vandaag de dag vind je, o.a. voor tal van grammaticale items, op **internet** heel wat **exercices autocorrectifs**, wat je toelaat oefeningenreeksen aan te leggen die leerlingen zelfstandig kunnen maken met de computer. Je kunt er eveneens videofilmmpjes in verwerken die ze kunnen bekijken ter opfrissing. (zie voorbeeld 1)
- ❑ De [didactische en pedagogische berichten Frans 2015-2016](#) bieden op p. 8 een overzicht van een aantal sites met oefenmateriaal.
- ❑ Je vindt nog verschillende andere suggesties en voorbeelden in de [didactische en pedagogische berichten Frans 2013-2014](#), meer bepaald onder punt 1: informatie aanbieden.



- 1 Voorbeeld correctiesleutel **L'emploi des temps du passé**: [bijlage 5](#). Deze (traditionele, papieren) correctiesleutel kunnen de leerlingen **"ten allen tijde" raadplegen**, bv. ook als ze een deel van de oefening gemaakt hebben, om te kunnen nagaan of ze op het goede spoor zitten. In dit specifieke geval kunnen ze bovendien telkens eerst focussen op het gebruik van de tijd, dat controleren en dan pas de juiste werkwoordsvormen noteren, om dan een tweede keer te corrigeren. Dat **corrigeren** dient **zorgvuldig** te gebeuren, soms is het goed bepaalde leerlingen daarbij te ondersteunen. Daarenboven moeten ze hun **fouten begrijpen**. Bij leerlingen die behoorlijk wat fouten maken, kun je daar zelf best de eerste stap zetten. Als je een systeem hanteert waarbij leerlingen pas na een volledige oefening of na verschillende oefeningen kunnen verbeteren, loop je het **risico** dat leerlingen zaken **verkeerd inoefenen**, maar dat pas beseffen bij de verbetering. Je kunt ook bijkomende uitleg voorzien in je verbeterersleutel zelf.

[terug naar overzicht](#)

B.3 tijd / tempo



- In de mate waarin je afstapt van een traditionele aanpak, met het klassikaal maken van oefeningen of taken, kun je rekening houden met verschillen in tempo.



- ❑ Suggesties en voorbeelden vind je
 - in [bijlage 6](#).

- onder [A3 werkvormen](#), [A4 groeperingsvorm](#) en [B2 leermiddelen](#)
- in bijlagen 2 tot 5.

[terug naar overzicht](#)

C differentiatie in evaluatie

C.1 product



- De vakliteratuur geeft hier vaak als voorbeeld dat de leerling mag kiezen onder welke vorm, op welke wijze hij aantoont dat hij iets beheerst of dat hij een leerplandoel bereikt heeft. Maar, zeker in het kader van summatieve³ evaluatie, lijkt het me niet evident voor een taal om dat dan op een valide, betrouwbare en objectieve manier te evalueren. Het is hoe dan ook belangrijk om **het doel/de doelen op voorhand scherp af te lijnen en mee te delen**. Idem voor de **evaluatiecriteria** die je hanteert.



- ❑ In bepaalde leerplannen vind je een aantal **uitbreidingsdoelen**, die niet door alle leerlingen dienen gerealiseerd te worden. Die laten je uiteraard toe te differentiëren.
- ❑ Een algemeen aanvaard principe is dat je een **bonus**, een premie toekent aan de leerlingen die "**meer doen**", **kwantitatief en/of kwalitatief**, dan wat je als basis vraagt. Dat surplus kun je best **honoreren** met **extra punten** t.o.v. de vooropgestelde scoringslijn of bovenop de behaalde score. Enkele voorbeelden:
 - de leerplandoelen voor gespreksvaardigheid voor de 2^e en 3^e graad bso situeren zich op **beschrijvend** verwerkingsniveau, maar in bepaalde richtingen en regio's heb je doorgaans leerlingen die het **structurerend** verwerkingsniveau aankunnen, die zelf een gesprek kunnen opbouwen, bv. vanuit een situatiebeschrijving;
 - heel wat collega's voorzien in hun evaluatiefiches voor productieve vaardigheden (EO, IO en EE) een vermelding "**prime au risque**", om leerlingen die meer doen dan wat je strikt genomen vraagt, te belonen; het kan overigens ook een "**prime de créativité**" zijn;
 - voor heel wat doelgroepen is de evaluatie valider als leerlingen inhoudsvragen voor lezen en luisteren beantwoorden in het Nederlands, met verwijzing naar de tekst of vermelding van een aantal sleutelwoorden in het Frans. Als de instructie echter luidt "**Réponds, si possible en français**", dan kun je de leerlingen die antwoorden in keurig Frans (betekent niet zonder een enkele

³ Het doel van summatieve evaluatie is om een (eind)oordeel uit te spreken, om te beslissen of een leerling voldoet of niet voor het vak en in staat is het volgende jaar aan te vatten met kans op slagen.

Met formatieve evaluatie willen we informatie bekomen over het leerproces van de leerling en over het onderwijsproces. De bedoeling van formatieve evaluatie is dat je iets doet met de informatie die dat oplevert, bv. in termen van remediëring, bijsturing

- spelfout), daarvoor **belonen**. Afhankelijk van je doelgroep, kan overigens ook "Réponds, *de préférence en français*";
- gebruik je "**au moins**" in je **instructie**, dan biedt ook dit mogelijkheden om te differentiëren, bv. "*Décris l'illustration suivante dans un texte d'environ 50 mots en employant au moins 8 des expressions de la série suivante*". Schrijft de leerling een tekst van ruim 70 woorden en gebruikt hij 10 van de 12 aangeboden uitdrukkingen, dan zou je bv. een **bonus van 2 à 3 punten** kunnen geven. Veronderstel nu dat hij dit bovendien helemaal foutloos doet, met een goede tekstopbouw en een mooie stijl, dan behaalt hij bv. 12 of 13/10.
 - Enkele andere voorbeelden:
 - *En regardant cet extrait vidéo, tu entendras 6 chiffres/dates.*
 - *Tu en choisis au moins 4 ...*
 - *... tu les écris ci-dessous, ...*
 - *... tu ajoutes deux mots-clés en français ...*
 - *... et tu expliques en néerlandais de quoi il s'agit.*
 - *Dans le texte suivant, l'auteur mentionne 6 arguments contre Donne-en au moins quatre, que tu présentes de façon schématique.*
 - Schrijf een antwoord op de volgende mail ...
 - ... waarbij je minstens vijf bouwstenen, zinnen gebruikt uit de volgende kaders.
 - Pas aan waar nodig.
 - Zorg voor een goede tekstopbouw.
 - Je mag natuurlijk zelf nog andere zaken toevoegen die je mail "verrijken".

EXE=PLE

- 1** Zie hierboven, *idée!*.
- 2** Als **voorbereidende taak** op een spreekopdracht (bv. informatie uit een tekst meedelen of een tekst navertellen of samenvatten), kun je de leerlingen een **leesopdracht** geven, waarbij ze **zelf mogen kiezen** hoe ze de essentie van de tekst zullen weergeven, bv. aan de hand van een structuurschema, een mindmap, enkele illustraties met kernwoorden, een Wordle, een tijdslijn met kernwoorden ...
- 3** Zie **A1 opdrachten**, voorbeelden 2 en 3.

[terug naar overzicht](#)

C.2 toetsen



- Een aantal maatregelen uit fase 0 en fase 1 van het **zorgcontinuüm**⁴ laten toe te differentiëren, vooral voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

⁴ Meer informatie vind je [hier](#), onderaan p. 1 en op de volgende pagina's.



- ❑ Bij de evaluatie van spreek- of gespreksvaardigheid kun je de leerlingen de mogelijkheid aanbieden een **criterium** te **kiezen** waarvoor ze denken sterk te zijn en dat dan **dubbel meetelt**, en een waarin ze voor die opdracht minder goed denken te scoren (en dat dan slechts voor de helft meetelt). Idem voor 2 of 3 criteria.
- ❑ Je kunt leerlingen bij een opdracht **meer of minder ondersteuning** geven, waardoor de opdracht minder of meer complex wordt. Beïnvloedt de graad van ondersteuning niet substantieel de opdracht, dan hoef je daar **niet per se rekening mee te houden in je quoting**. Geef je echter in die mate ondersteuning dat de **evaluatie** van het beoogde **leerplandoel** in het gedrang komt, bv. doordat je "afzakt" naar een **lager verwerkingsniveau**, dan dien je daar rekening mee te houden in je quoting.
- ❑ Essentieel is natuurlijk dat je dit soort hefboom ook al gebruikt in je **onderwijspraktijk** en dat de leerlingen daarmee **vertrouwd** zijn. Een valide evaluatie betekent immers dat ze representatief is voor de wijze waarop je de leerstof en de oefeningen aangeboden hebt aan je leerlingen. Gebeurde dit **gedifferentieerd** bij het **oefenen** en de **formatieve evaluatie**, dan dient dit **ook** zo te zijn bij je **summatieve evaluatie**.
- ❑ Als je **gedifferentieerd quoteert**, dien je dat natuurlijk glashelder, heel **transparant te communiceren**, zodat de leerlingen duidelijk weten waar ze aan toe zijn.
- ❑ In plaats van bij **luistervaardigheid** het geluids- of beeldfragment klassikaal te projecteren of te laten afspelen, kunnen de leerlingen dit ook **individueel** doen, d.m.v. de computer of een *mobile device*. Je geeft hen dan een bepaalde "luistertijd", die eventueel langer kan zijn voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit biedt verschillende voordelen; het voornaamste is wel dat elke leerling beslist wat hij binnen het tijdsbestek meermaals wil beluisteren, wat intensief en wat niet. (zie voorbeeld 2)

EXEMPLE

- 1 Een leerling met een **sterke negatieve faalangst** zou je voor een eerste **spreekoefening** de kans kunnen bieden om een filmpje te maken, dat te projecteren in klas en hem gewoon een paar vragen van medeleerlingen laten beantwoorden. Een volgende stap zou kunnen zijn de spreekoefening te maken voor een beperkt aantal medeleerlingen, die de leerling zelf mag kiezen. Om dan ten slotte een derde spreekopdracht te brengen voor de volledige klas.
- 2 Zie [bijlage 7](#) **La présentation d'une entreprise: évaluation CO**. De aspecten van differentiatie zijn weergegeven in een groter lettertype, vetjes en in het groen.
- 3 Voor de evaluatie van de verkoopsgesprekken (cf. [bijlage 4](#)), pas ik de volgende, **gedifferentieerde evaluatie** toe. De leerlingen (3^e graad handel en secr.-talen) maken zelf hun keuze:

Évaluation:

option	coefficient par lequel ton score est multiplié	description	
A	x 0,8	tu choisis de chaque série trois appareils des photocopies, un de ces trois est tiré au sort	
B	x 1	deux entretiens de vente, pour chaque série un appareil (de tous ceux traités en classe) est tiré au sort	
C	x 1,1	pour la première série, les appareils des photocopies; pour la deuxième: deux appareils dont tu as trouvé toi-même toutes les infos (≠ employer la préparation d'un condisciple)	documentation et prép. à remettre
D	x 1,20	pour les 2 entretiens de vente: appareils et infos cherchés toi-même (≠la prép.d'un condisciple)	

[terug naar overzicht](#)

C.3 zelfevaluatie



- Door zelfevaluatie toe te passen, verhoog je de **betrokkenheid** van de leerling. En kun je beter rekening houden met individuele verschillen.
- Leerlingen kunnen soms **blokkeren** of geremd zijn door een **fixed mindset**: "ik kan dit niet en zal dit nooit (goed) kunnen, ik ben hier niet goed in". Zelfreflectie en zelfevaluatie kunnen mogelijkheden bieden om dat bespreekbaar te maken en leerlingen te laten evolueren naar een **growth mindset**: "ik kan dit nu nog niet, maar mits oefening, ondersteuning ... kan ik vorderingen boeken". Als je die **vorderingen** kunt **expliciteren**, in kaart brengen, dan is dat een heel **krachtige motor** voor het leerproces.
- Duidelijk de **evaluatiecriteria** afspreken is de boodschap. Die evaluatiecriteria kun je in overleg met de leerlingen vastleggen, met hun respectieve gewicht.



- ❑ De volgende vragen kunnen misschien inspireren:

Bij het indienen

- ❑ Wat vond je van de taak (moeilijk, makkelijk, al dan niet zinvol? ...) Of: hoe voelde je je bij het maken van de taak? Verklaar.
- ❑ Wat heb je goed gedaan? Of: welke van jouw kwaliteiten zijn je goed van pas gekomen?
- ❑ Heb je hindernissen, moeilijkheden ondervonden bij het maken van de taak?
 - Zo ja, welke?
 - Wat heb je daaruit bijgeleerd voor de volgende keer?
- ❑ Werd je bij het maken van de taak geconfronteerd met een probleem dat je zelf niet konden oplossen? ○Ja ○Nee
 - Hoe heb je dat opgelost?
- ❑ Verwachte score /10

Na de verbetering

- Wat vind je van de behaalde score? (cf. ook de evaluatiecommentaar)
- Als die niet beantwoordt aan de verwachte score, waaraan is dat dan te wijten volgens jou?
- Wat zou je kunnen doen om de volgende keer beter te presteren? Hieronder enkele suggesties, maar vul gerust zelf aan.
 - zorgvuldig en gespreid nalezen
 - hulp inroepen van de vakleraar
 - mezelf beter controleren
 - informatie beter controleren
 - stappenplan beter uitwerken
 - meer tijd besteden, minder vlug afhaspelen
 - de opdracht beter analyseren en tot in de puntjes uitvoeren
 - ...
 - spellingscorrectie gebruiken
 - (groeps) taken beter verdelen
 - vroeger beginnen aan de taak
 - niet vertrekken van een Nederlandse tekst
 - eerst structuur/plan maken van de taak

Als de leerlingen **een taak per twee of in een groepje maken**, kun je ook de volgende vraag stellen:

- Wat vind je van de inbreng en de kwaliteit van het geleverde werk van je medeleerling/e? Geef hem/haar een score op tien en verduidelijk.

[terug naar overzicht](#)

D differentiatie in feedback en remediëring

D.1 feedback



- Algemene **feedback** die eerder **persoonsgericht** is, zoals "Knap!", "Kan beter" heeft **weinig rendement** en helpt de leerling niet echt in zijn leerproces.
- Welke feedback is dan wel **effectief**? Op het niveau van
 - de **taak**: verwijzend naar de vooropgestelde criteria, geef je gerichte informatie over wat goed en minder goed is en waarom;
 - het **proces**: waar mogelijk, tracht je te achterhalen (bv. mede op basis van zelfevaluatie, zie C.3 op vorige pagina) welke strategieën de leerling goed, efficiënt en welke hij minder of niet ingezet heeft.
- Feedback wordt veel krachtiger als die gepaard gaat met
 - **feed forward**: je geeft de leerling informatie, tips over hoe hij vooruitgang kan maken, hoe hij de volgende stap(pen) voorwaarts kan zetten;
 - **feed up**: informatie over de mate waarin het leerdoel/de leerdoelen van de taak of de evaluatie bereikt is/zijn.



- In de mate waarin je lesaankpak niet klassikaal en (louter) leraargestuurd is en je **zelfstandigheidsbevorderende en activerende werkvormen** gebruikt, komt er ruimte vrij voor **observatie** en **gerichte feedback**.
- Leerlingen** kunnen **elkaar ook feedback** geven. Enkele suggesties:
 - vooraleer ze een taak afgeven of een test maken, kun je vragen aan leerlingen dat ze in groepjes van twee of drie aan elkaar uitleggen hoe ze die gemaakt/voorbereid hebben en daarbij minstens een bruikbare tip van een andere leerling noteren;

- bij groepswork kunnen leerlingen feedback geven over het functioneren van de andere groepsleden aan de hand van een sjabloon die je op voorhand toelicht;
- bij spreekopdrachten kun je leerlingen in groepjes indelen en hen gericht doen observeren in functie van een of twee criteria van je evaluatierooster; elk groepje krijgt een ander criterium/andere criteria en je werkt met een doorschuifstelsel. Dit betekent niet dat je vraagt dat medeleerlingen elkaar quoteren! Wel dat ze achteraf (objectieve) informatie kunnen geven en mogelijk tips. Iets gelijkaardigs kun je ook doen voor schrijftaken.

In **bepaalde lesgroepen** moet je daar wat **omzichtig** mee omspringen en zijn duidelijke afspraken aangewezen.

- Als leerlingen zelfstandig een schrijfofdracht of andere taak maken in klas, kun je **differentiëren in de aandacht** die je besteedt aan leerlingen en de feedback die je hen geeft. Niet elke leerling heeft evenveel aandacht of feedback nodig, soms is het zelfs aangewezen knappe, erg prestatiegerichte leerlingen wat te laten wachten (cf. [uitgestelde aandacht](#)). Zo creëer je de mogelijkheid leerlingen die het echt nodig hebben, **sterker te ondersteunen**, vaker bij hen langs te gaan om hen feedback en tips te geven.

EXEMPLE

- 1 Hoe **Verbuga** je toelaat om zicht te krijgen op het soort fouten die een leerling maakt, lees je in de [berichten](#) van vorig schooljaar, op pp. 13-14. Het is zeker een meerwaarde als de leerling zelf die foutenanalyse kan maken. Je kunt hem daarbij helpen door een lijstje aan te bieden en te vragen te turven, zodat hij ziet welke fouten hij vooral maakt: vorming van een tijd, vervoeging van de onregelmatige werkwoorden (+ welke?), tijden door elkaar halen, verstrooidheidsfouten, pure spelfouten (*accents, cédille ...*), verkeerde uitgang ...

[terug naar overzicht](#)

D.2 remediëring



- **Transparante evaluatieroosters** zijn vrij goed ingeburgerd en zijn zeker erg nuttig, o.a. in het kader van zelf- en peerevaluatie. Als je er echter **concrete remediëringstips** aan toevoegt, worden het nog krachtigere katalysatoren in het leerproces van de leerling. Voor bepaalde groepen is het haalbaar de leerling zelf die tips te laten formuleren, alleen of samen met een medeleerling. Dan wordt de remediëring nog effectiever.
- **Luisteren** is wellicht de vaardigheid bij uitstek waarvoor het efficiënt inzetten van **strategieën** cruciaal is. Een luisteroefening of -test maken en gewoon verbeteren zal de zwakkere leerlingen niet veel vooruithelpen. **Expliciet focussen op de concrete aanpak**, de **strategieën**, de elementen die toelaten het goede antwoord te vinden is een pak efficiënter. Je hoeft dit niet allemaal zelf te geven: een

weloverwogen aanpak waarbij de leerlingen zelf actief zijn, zal beter beklijven. Op het eind elke leerling drie tips laten noteren die hem een volgende keer zouden kunnen toelaten beter te doen, zal het leerrendement zeker ten goede komen.

- Zie ook
 - A3 werkvormen, [experts](#) en instructiedifferentiatie.
 - B1 leerondersteuning, [voorbeeld 1](#).

EXE≡PLE

- 1** Franstalige leerlingen of echt knappe leerlingen kun je, bv. bij het inoefenen van gespreksvaardigheid, inzetten om bepaalde leerlingen **extra te ondersteunen** en te helpen. Zeker bij grote lesgroepen kan dit erg handig zijn. Hen daar **op voorhand** over aanspreken en een aantal afspraken maken, zal meestal aangewezen zijn.
- 2 Correctiecodes** gebruiken voor schrijfvaardigheid (bv. [bijlage 8](#), maar het kan ook minder uitgebreid) biedt een aantal mogelijkheden:
 - jij hoeft niet langer de fout te verbeteren, maar aan de hand van de code geef je de leerling duidelijke informatie waarom iets fout is; wat hem in staat stelt, al dan niet alleen, zelf te verbeteren;
 - als je de correctie quoteert, wordt het verbeteren van een schrijftaak zinvoller en motiverender;
 - je krijgt als leraar beter zicht op het soort fouten dat de leerlingen vooral maken

[terug naar overzicht](#)

A.1 opdrachten

[EXE=PLE] 2 L'emploi des temps du passé: exercice de synthèse

◆ (ex. à faire à deux)

Un élève a eu un accident en rentrant de l'école.

- Raconte son histoire au passé.
- Emploie le temps correct.
- Ci-dessous tu trouves les expressions qu'il faut employer, mais tu peux encore en ajouter.

rentrer de l'école / à vélo / beaucoup de trafic / vouloir traverser le carrefour / arriver à toute vitesse / vouloir éviter / heurter une autre voiture / renverser / mon ami / être inconscient / ne pas bouger / penser – mourir / appeler la police et l'ambulance / arriver très vite / emmener / chauffeur vouloir prendre la fuite / la police (arrêter) / boire trop d'alcool / être distrait / heureusement (ne pas) être grave

- Ecris un récit au passé,
 - ... de préférence d'une longueur de 135 à 165 mots, ...
 - ... dans lequel tu essaies d'employer au moins 12 verbes de la série suivante (donnés en ordre alphabétique et pas chronologique): *aider, s'appeler, avertir la police, il y a, avoir les cheveux noirs, bavarder, (se) calmer, commencer, croire, demander, s'échapper, emmener, entendre, essayer, être à la plage, être inquiet, se faire bronzer, (il) faire très chaud, jouer, penser, pleurer, poursuivre, proposer, se rappeler, voir,*
 - Bien entendu, il faudra encore ajouter pas mal d'expressions et de données!
 - Essaie d'être créatif et original! (→ prime)
 - Voici le début des deux premiers paragraphes de ton récit:
 - Un jour, ...*
 - Tout à coup, ...*
 - Souligne dans ton texte les verbes employés.
- Voici quelques titres d'articles de journal.
 - Choisis-en un et raconte cette histoire dans un texte de 150 à 200 mots.
 - *Assises sur les voies, 2 adolescentes meurent percutées par un train*
 - *Trois jeunes meurent fauchés sur l'autoroute: une dispute à l'origine de l'accident*
 - *Var: une fillette de 2 ans meurt en chutant du 4ème étage*
 - *Auvergne: un bébé de 18 mois renversé par la voiture de son père*
 - *Une maman et son bébé ont failli mourir écrasés par une cabine d'ascenseur*

← terug naar [A.1 opdrachten](#)

[terug naar overzicht](#)

A.1 opdrachten

[EXAMPLE] 3 la conversation téléphonique (CO)




Attention

- tenzij anders aangeduid, mag je **kies**en of je in het **Frans of Nederlands** antwoordt
- de opgaven zijn meestal in het Frans, maar als je het niet begrijpt, kun je vrijwel altijd de **uitleg** in het **Nederlands in voetnoot** vinden
- voor wie de opdracht wat moeilijk blijkt, is er **extra ondersteuning** voorzien; dit wordt aangegeven met de icoon hiernaast of met ; **maak het jezelf echter niet te gemakkelijk!**
- een **meervoudige opdracht** wordt voorafgegaan door , kruis aan als je een deelopdracht gelezen hebt, zoals ook voor dit kader
- lukt het je vrij makkelijk en snel om de opdrachten te maken, dan kun je wat **extra uitdaging** vinden in de opdrachten met de illustratie die je hier rechts vindt




1 Exercice d'écoute (1 Intro CO 1 → 1 Intro CO 4)

1.1 Ajoute en néerlandais ou en français pour chaque enregistrement ⁵ ...

	A) De quoi il s'agit (= un mot ou quelques mots) ^{Lu 1}	B) l'idée principale (une phrase) ^{Lu 2}
1		
2	(0-1'16 ⁶ )	
3		
4		

1.2 Lequel de ces documents trouves-tu le plus attrayant, le plus beau? Pourquoi? ^{Lu 5}


1.3 Qu'est-ce que les enregistrements 1 Intro CO 1.mp3 et 1 Intro CO 3.mp4 ont en commun, en quoi sont-ils identiques? ⁷ (1 + 3) ^{Lu 6}

1.4 Dans "Intro CO2", il y a clairement 3 parties.

Ajoute pour chacune un petit titre ou décris en quelques mots de quoi il s'agit dans cette partie. ^{Lu 6}

1	0-28	
2	29-56	
3	57-1.15	

⁵ Vul voor elke opname in: **A)** waarover het gaat, in een of een paar woorden
B) wat de hoofdgedachte is, de kern van het telefoongesprek, de essentie (in een zin).

 Als dit te moeilijk is, kun je kiezen uit de antwoorden op de volgende pagina, maar opgelet: er zijn een paar overbodige antwoorden.

⁶  Wie echt problemen heeft om dit te begrijpen, kan na het telefoongesprek eventueel ook een aangepaste versie bekijken, vanaf 1'16.

⁷ Wat hebben deze twee opnames gemeenschappelijk? = Er is een belangrijke gelijkenis, welke?

1.5 Dans "Intro CO3" , tu entends deux fois le même message enregistré, pour Yves Réal, Plomberie.

Pourquoi? ^{Lu 3}



1.1.A: een reservatie een reclameaankondiging een klacht een uitnodiging onder vrienden een vraag om informatie een bestelling een telefonische helpdesk

1.1.B: voor een zelfstandige is het belangrijk goede boodschappen te hebben op je voicemail, deze firma kan daar voor zorgen
 iemand heeft een aankoop gedaan, maar is helemaal niet tevreden en telefoneert naar de leverancier
 een student telefoneert om informatie te krijgen over een appartement dat hij wil huren

iemand wil een tafel voor 6 personen reserveren in een restaurant, maar het is volzet
 iemand heeft een technisch probleem en telefoneert naar een firma, die belooft dat ze het zullen oplossen
 een klant wil een telefonische bestelling plaatsen, maar dient dat via de site van de firma te doen
 iemand telefoneert naar een vriend(in) om hem (haar) uit te nodigen om naar de bioscoop te gaan

1.6 1 Intro CO 3.mp4

- Voici les différents éléments de cette conversation téléphonique, mais il y en a deux dont on ne parle pas.
- Avant l'écoute: cherche un ordre logique en ajoutant un chiffre devant chaque élément. ^{Lu 11}
- En écoutant: cherche les deux éléments dont on ne parle pas.
 pour les autres, indique dans quel ordre ils apparaissent en mettant un chiffre (1 = le premier ...)
 indique quel type de réponse est donné , et ...
 ... ajoute un ou quelques mots qui permet/permettent de le savoir.

avant l'écoute (chiffre)	pendant l'écoute (chiffre)		RÉPONSES		
			+	-	?
		hoelang huren?			
		de ondertekening van het contract			
		de ligging van het appartement			
		het te betalen voorschot			
		foto's van het appartement opsturen			
		een afspraak maken om het appartement te zien			

1.7 Qui téléphone à qui? ^{Lu 4}

1		
2		
4		



Plus difficile et facultatif

3		
---	--	--

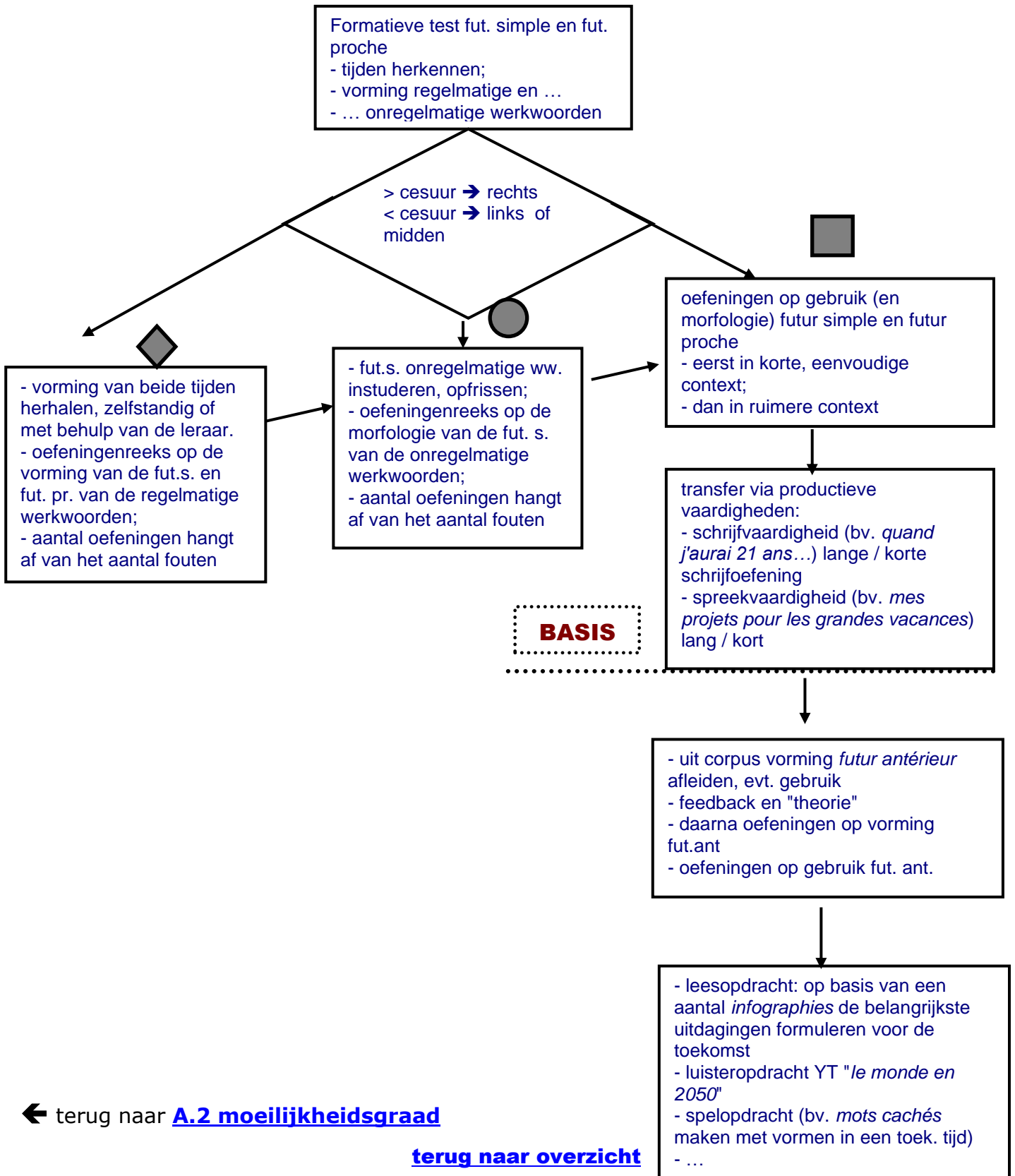
1.8 Zeker in een informele context, beginnen de Fransen niet een telefoongesprek zoals wij dat doen. Beluister aandachtig het begin van documenten 1 & 4 en leg uit. ^{Lu 9}

← terug naar [A.1 opdrachten](#)

[terug naar overzicht](#)

A.2 moeilijkheidsgraad

[EXE≡PLE] 1 *L'expression du futur*



← terug naar [A.2 moeilijkheidsgraad](#)

[terug naar overzicht](#)

A3 werkvorm [EXE≡PLE] 2 entretien de vente

A4 groeperingsvorm [EXE≡PLE] 2

Het **uiteindelijke doel** van de lessenreeks is dat de leerlingen

- ❑ vlot een verkoopsgesprek kunnen voeren voor een elektrisch toestel,
- ❑ daarbij de opbouw met de verschillende fases respecteren,
- ❑ vanuit technische gegevens troeven kunnen formuleren met specifieke woordenschat,
- ❑ toestellen kunnen vergelijken,
- ❑ en in functie van een aantal gegevens het beste kunnen aanprijzen.

De **basisdoelstelling** is dat ze dit kunnen voor de **toestellen** die **in de les** aan bod kwamen.

Na **opbouw van het lexicale veld** vanuit luister- en leesopdrachten, opfrissing van een aantal grammaticale items en verwerkingsopdrachten, maken de leerlingen een **leestaak** met **authentiek materiaal** waarbij ze voor toestellen een schema moeten aanvullen: per toestel minstens 6 troeven, 2 mogelijke vragen van de klant over het gebruik van het toestel, 2 interessante verkoopvoorwaarden ...

De eerste reeks documenten betreft één toestel, de tweede telkens twee gelijkaardige toestellen die ze moeten vergelijken.

Ik verwittig de leerlingen duidelijk dat er **geen klassikale verbetering** volgt, noch verbeter sleutel. Ze zijn **zelf verantwoordelijk voor hun voorbereiding**. Bij de evaluatie van de verkoopsgesprekken mogen ze niet het ingevulde schema maar wel hun versie van de authentieke documentatie gebruiken, waarop ze zaken genummerd en in kleur aangeduid hebben, maar niets geschreven.

In plaats van de leesoefening klassikaal te doen, verdeel ik de toestellen als volgt, voor een klas van 21, verdeeld in groepjes van drie, waarbij elke combinatie van een cijfer met een letter een bepaalde leerling voorstelt:

PRÉPARATION

groupes		1 ^{ère} série	2 ^{ème} série
A1	D4	appareils 1 +2 (+3)	appareils 7 + 8 (+9)
A2	D5		
A3	D6		
B1	E4	appareils 3 + 4 (+5)	appareils 9 + 10 (+11)
B2	E5		
B3	E6		
C1	F4	appareils 5 + 6 (+1)	appareils 11 + 7 (+8)
C2	F5		
C3	F6		
G2		appareils 2 +4 (+6)	appareils 8 + 10 (+9)
G4			
G6			

CORRECTION:

groupes		1 ^{ère} série	2 ^{ème} série
A1 B1 C1	D4 E4 G4 F4	appareils 1 -6	appareils 7-11
A2 B2 C2	D5 E5 F5		
A3 B3 C3	D6 E6 F6 G6		

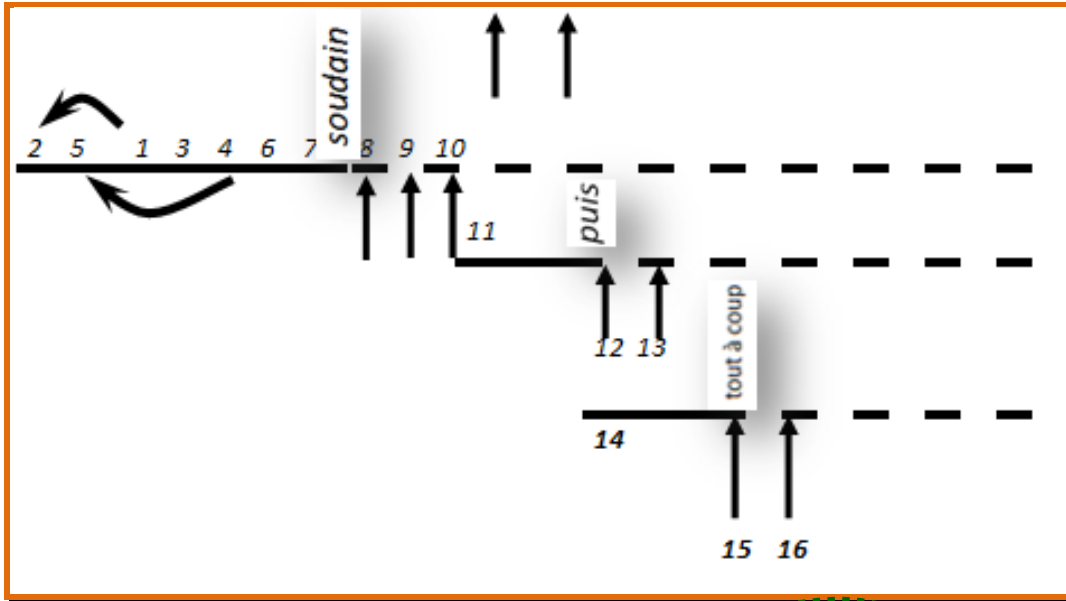
Voor de voorbereiding krijgen de leerlingen een welbepaalde tijd. Wat tussen haakjes staat, is facultatief en zorgt voor een nog grotere overlapping van de voorbereidingen. Bovendien werken de groepjes A & D, B & E, C & F parallel en kunnen ze dus ook bij elkaar aftoetsen.

← terug naar [A3 werkvormen](#) of [A4 groeperingsvorm](#) [terug naar overzicht](#)

B.2 leermiddelen

[EXEMPLE] 1 l'emploi des temps du passé

2 Consulte éventuellement le schéma repris dans la clé de correction.



Un soir, j'(1 étais) seul à la maison. Mes parent(s) (2 étaient) déjà (partis) depuis une heure. Je n'(3 avais) pas de travail pour l'école. Je ne (4a savais) pas ce que je (4b pouvais) faire. Je (5 m'étais installé) confortablement dans un fauteuil et je (6 regardais) distraitement la télé. On (7 donnait) un documentaire.

Soudain, le téléphone (8 a sonné). Je (9 me suis levé), j' (10 ai décroché), mais je n'(11 entendais) rien. Puis, une voiture (12 a démarré) à toute vitesse. Je (13 suis sorti) en courant, mais je ne (14 voyais) rien d'anormal. Tout à coup, j'(15 ai entendu) des cris. Je (16 me suis retourné) ...

4 Raconte au passé. Emploie le temps correct.

Au passé composé	6	7	8	9	10
A l'imparfait	1	2	3	4	5
Au plus-que-parfait	-				

Le commissaire Maigret (1, se trouvait) dans la cour d'un vieux bâtiment du quartier Latin. Il (2, attendait) l'inspecteur Janvier qui (3, interrogeait) les voisins de la victime. Maigret (4, regardait) les vitres sales pendant qu'il (5, réfléchissait) (SE CONJUGUE COMME FINIR) sur les événements des derniers jours. A un certain moment, quelqu'un (6, a jeté) une enveloppe par la fenêtre au second étage. Maigret (7, a réagi) immédiatement. Il (8, a ramassé) l'enveloppe et il la (9, a mise) dans la poche de son imperméable. Alors, d'un geste nonchalant, il (10, a allumé) une pipe.

- 9 a mis e :
- normalement, le participe passé conjugué avec avoir est invariable
 - si le COD se trouve devant le verbe, il faut faire l'accord avec le COD
 - pour trouver le COD, tu poses la question : *sujet + verbe + QUI/QUOI ?*

p.ex. il a mis quoi ? LA (=l'enveloppe) → Il l'a mise

← terug naar [B.2 leermiddelen](#)

[terug naar overzicht](#)

A.1 opdrachten

[EXEMPLE] 4 l'emploi des temps du passé

B.3 tijd / tempo


- 1 *Choisis dans la série suivante les exercices que tu veux faire.*
- 2 *Si tu veux, tu peux d'abord regarder une vidéo avec la théorie. Ces vidéos se trouvent dans le dossier de lecture de la classe.*
- 3 *De chaque série, il faut faire au moins un exercice.*
- 4 *Tout le monde doit faire au moins 3 exercices de D.*
- 5 *Tu écris sur une feuille*
 - 5.1 *le numéro des exercices que tu as faits*
 - 5.2 *par exercice, le score obtenu*
 - 5.3 *les fautes avec leur correction*

Il y a 4 séries :

- A) sur la formation⁸ du passé composé
- B) de l'imparfait
- C) du plus-que-parfait
- D) sur l'emploi des temps du passé

A) le passé composé

→ révision de la théorie de la formation


- voir évt. la vidéo  vidéo 1 formation pa comp.mp4
ou l'explication écrite
- http://www.ladictée.fr/grammaire/cours_de_francais_en_video_gratuits/CM1_CM2_french_learner/Le_passe_compose_lecon_cours_francais_video_ce2_cm1_cm2.html

→ Exercices sur la formation du passé composé

- 1 http://la-conjugaison.nouvelobs.com/exercice/jouer.php?id_niveau=5&id_rubrique=35
- 2 <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-43560.php> (en bas de la page)

B) l'imparfait

→ révision de la théorie de la formation


- voir évt. la vidéo  vidéo 2 formation imparf.mp4
ou l'explication écrite
- <http://fr.syvum.com/cgi/online/serve.cgi/grammaire/verbe/imparfait.html>

⁸ Bien entendu, tu peux employer le site <http://www.verbuga.eu/Mise/Mise.html> pour t'entraîner à conjuguer correctement les verbes

→ exercices sur la formation de l'imparfait

- 3 <http://uregina.ca/~laninstitut/HotPot/French/Elementaire/exercices/V/v048.htm>
- 4 <http://www.bonjourdefrance.com/n9/qcm/fpedg.htm>


C) le plus-que-parfait**→ révision de la théorie de la formation et de l'emploi**

- voir évt. la vidéo  vidéo 5 formation et emploi plus-que-parf.mp4
ou l'explication écrite
- <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-31313.php>

→ exercices sur la formation du plus-que-parfait

- 5 <http://www.polarfle.com/exercice/exopqgpinter.htm>
- 6 http://wps.prenhall.com/ca_ph_parmentier_enbons_7/46/11989/3069221.cw/content/

D) L'emploi des temps du passé**→ révision de la théorie de l'emploi:**

- voir la vidéo  vidéo 4 emploi imparf & pa comp.mp4
ou le ppt
- [2012-11 théorie sur l'emploi des temps du passé \(6es\) - diavoorstelling](#)

→ exercices sur l'emploi des temps du passé

- 7 http://hotpot.klascement.net/aanbod/moeyersons_wensy/imparfait-pc-ex8.htm
- 8 <http://www.osrm.ch/~kermel/elearning/hotpot/bebecaniche.htm>
- 9 <http://www.osrm.ch/~kermel/elearning/hotpot/vendredimatin.htm>
- 10 <http://www.polarfle.com/exercice/exopcimpinter.htm>
- 11 <http://www.club-forum.com/exercice07.asp?rub=6&f=2&idunite=13&suiv=2&prec=0&nbexo=1&idexo=237>

← terug naar [A.1 opdrachten](#) of [B.3 tijd/tempo](#)

[terug naar overzicht](#)

C.2 toetsen

[EXEMPLE] 2 La présentation d'une entreprise: examen de CO

(vidéo de 4'56 – temps de visionnement: **secr-langues 22' - commerce 26'**)

1 Fais un mindmap de cette société qui contient **au moins 30¹** éléments:

4 des 5 aspects, ^{/2} **2**

Attention: ne te laisse pas influencer par la "structure" du document

22 des 39 branches, mots-clés ^{/11} **3**

au moins 4 chiffres IMPORTANTS, accompagnés d'un mot-clé ^{/2}

(^{/15} structure et présentation ^{/1} → ^{/16})

2 Que trouves-tu de cette vidéo, comparée aux autres vidéos semblables que vous avez déjà vues?

Donne un chiffre sur 10:/10

Ajoute trois bons arguments (éléments négatifs et/ou positifs)

Essaie de répondre en français. ^{/3} Au verso de la feuille du Mindmap

3 Donne deux éléments qui prouvent que c'est une vidéo faite par un professionnel. Ne répète pas d'éléments mentionnés sous 2.

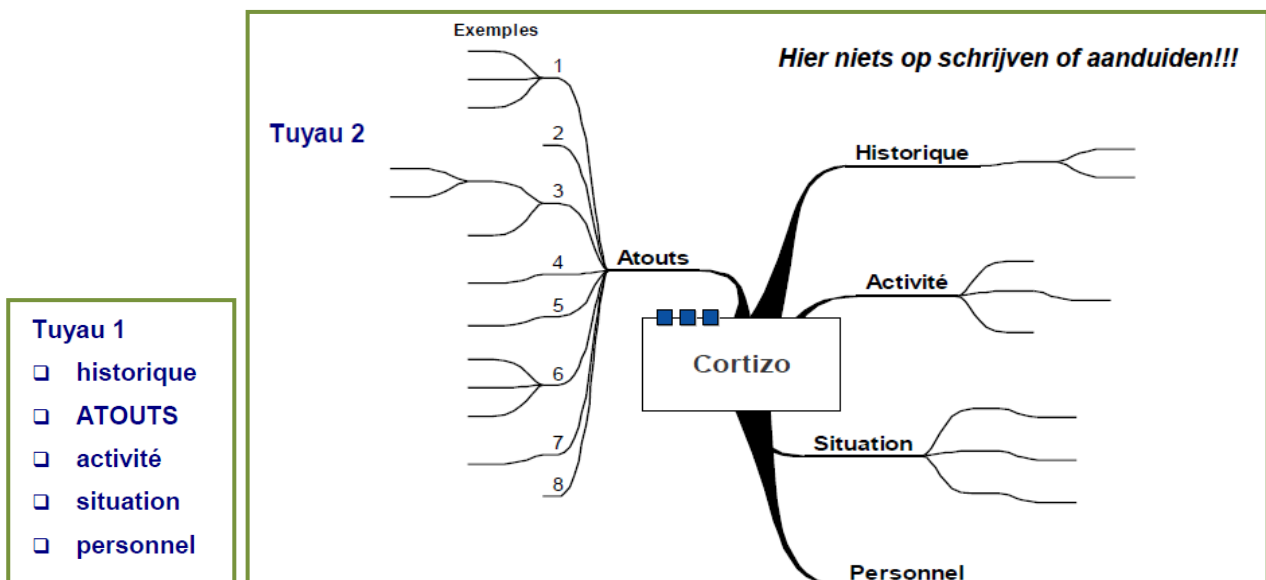
Essaie de répondre en français. ^{/2}

Différenciation

¹ **pour chaque élément donné en plus = + 0,5**

² **tuyau 1 = -2 (les aspects)**

³ **tuyau 2 = -5⁵ (= aspects + pour chaque aspect la structure)**



← terug naar [C.2 toetsen](#)

[terug naar overzicht](#)

D.2 remediëring [EXEMPLE] 2 Codes de correction

(a)	il faut un adjectif	hier moet je een <i>bijv. nw.</i> gebruiken	p.ex.	Elle est <u>polie</u> / C'est un bon élève.
(aa)	l' adjectif doit s'accorder avec le mot qu'il qualifie	het <i>bijv. nw.</i> moet overeenkomen met het woord waarover het iets zegt	p.ex.	Ces filles semblent très <u>sympathiques</u> . Ils sont partis tout <u>contents</u> .
(ad)	il faut un adverbe	hier moet je een <i>bijwoord</i> gebruiken	p.ex.	Elle répond <u>poliment</u> / Cet élève travaille <u>bien</u> .
(ap)	le participe passé est mal accordé	de regels van de <i>overeenkomst van het voltooid deelwoord</i> werden niet (goed) toegepast	p.ex.	Ils sont <u>sortis</u> / Cette fille, je ne l'ai jamais <u>vue</u> !
(art)	l' article employé n'est pas correct ou l'article manque	je <i>gebruikt het verkeerde lidwoord</i> of het lidwoord ontbreekt	GT n ^{os}	32-34
(aux)	l' auxiliaire n'est pas exact	je <i>gebruikt het verkeerde hulpwerkwoord</i>	GT n ^{os}	209-212
(av)	le verbe est mal accordé avec le sujet	het <i>werkwoord</i> moet overeenkomen met het <i>onderwerp</i>	p.ex.	Ils nous <u>ont</u> téléphoné.
(cod)	il faut un complément d'objet direct (SUJET + VERBE + QUI? / QUOI?)	hier moet je een <i>lijdend voorwerp</i> gebruiken (om dit te vinden: <i>onderwerp + werkwoord + wie? wat?</i>)	p.ex.	Je [ai aidé. (aider qq'n). Il la connaît. (connaître qq'n)
(coi)	il faut un complément d'objet indirect (S + V + A QUI / POUR QUI?)	hier moet je een <i>meewerkend voorwerp</i> gebruiken (om m, vv, te vinden: <i>onderwerp + werkwoord + [l, vv.] + aan/voor wie?</i>)	p.ex.	Je <u>lui</u> écris. (écrire <u>à</u> qq'n) Il <u>leur</u> parle. (parler <u>à</u> qq'n)
(co)	le verbe est mal conjugué	je <i>moet het werkwoord juist vervoegen</i>	GT n ^{os}	168-185, 217, 218
(en/y)	il faut employer le pronom "en" ou "y"	hier moet je "en" of "y" gebruiken	GT n ^{os}	154, 159, 160, 161 J' <u>en</u> ai beaucoup. J' <u>y</u> vais. J' <u>y</u> pense.
(g)	le genre du substantif (consulter un dico/internet !!!) et/ou de l' adjectif n'est pas exact	het <i>geslacht (mannelijk/vrouwelijk) van het zelfstandig en/of bijvoeglijk naamwoord</i> is niet juist	p.ex.	La <u>cuisine</u> est bien équipée.
(i)	le mot souligné doit rester invariable	het <i>onderlijnde woord</i> moet onveranderlijk blijven	p.ex.	Ils roulent très <u>vite</u> .
(inf)	il faut un infinitif	hier <i>een infinitief</i> gebruiken, het <i>werkwoord</i> niet vervoegen	p.ex.	Je vais vous <u>aider</u> . Nous voulons la <u>rencontrer</u> .
(l)	faute lexicale : le mot ou la tournure ne convient pas dans ce contexte (consulter un dico/internet!!!)	het <i>woord</i> of de <i>uitdrukking</i> past niet in de context, in de zin		
(m)	le mode du verbe n'est pas correct [indicatif, conditionnel (1), subjonctif (2)]	het <i>werkwoord</i> staat niet in de juiste wijze (indicatief, voorwaardelijke, aanvoegende wijze)	(1) GT n ^{os} 246-249 (2) GT n ^{os} 251-257	Je voudrais vous demander quelque chose. Je veux que vous <u>veniez</u> . Il faut que tu <u>sois</u> poli.
(mp)	faute morphologique : la forme de l' adjectif , de l' adverbe , du substantif , du pronom ou du verbe n'est pas exacte	de <i>vorm (bv. enk/mv, vl/mann.) van het bijv. nw., het bijwoord, het zelfstandig naamwoord, het voornaamwoord</i> of het <i>werkwoord</i> is niet correct		
(n)	le nombre n'est pas exact (singulier/pluriel)	<i>dit</i> moet <i>enkelvoud/meenvoud</i> worden	p.ex.	Je me suis bien amusé pendant <u>les vacances</u> .
(niv)	le niveau de langue ne convient pas (fam/poli-oral/écrit, ...)	je <i>gebruikt niet het juiste taalregister</i> of je <i>haalt 2 verschillende door elkaar (geschreven/gesproken, formeel/informeel...)</i>	p.ex.	Tu as oublié <u>ton</u> livre. ⇔ <u>Asseyez-vous</u> , Monsieur.
(o)	l' ordre des mots n'est pas exact	de <i>woorden</i> staan niet in de goede volgorde		
(ot)	faute d' orthographe (consulter un dico/internet)	(<i>spellingsfout</i> → <i>woordenboek</i> en/of <i>spellingscorrector</i>)		
(p)	préposition inexacte ou il faut une préposition	<i>onjuist voorzetsel</i> , of hier moet je een <i>voorzetsel</i> gebruiken	GT n ^{os}	101-124
(p)	pas de préposition	hier <i>mag je geen voorzetsel</i> gebruiken	p.ex.	Nous serons six. Il écoute la radio.
(pp)	il faut un participe passé	hier moet je een <i>voltooid deelwoord</i> gebruiken	p.ex.	Nous avons <u>terminé</u> . Tu t'es <u>dépêché</u> .
(plp)	la place du pronom n'est pas exacte	het <i>persoonlijk voornaamwoord</i> staat niet op de goede plaats	GT n ^{os}	162-164
(pr)	il faut un pronom réfléchi ou le pronom réfléchi n'est pas exact	hier moet je een <i>wederkerig voornaamwoord</i> gebruiken of je <i>gebruikt niet het juiste wederkerig voornaamwoord</i>	p.ex.	Nous allons <u>nous</u> dépêcher. Je veux <u>me</u> promener.
(s)	faute de syntaxe : la phrase est mal construite	<i>slechte zinsbouw</i>		
(t)	le temps du verbe n'est pas exact	je <i>gebruikt niet de juiste tijd</i>		

← terug naar [D2 remediëring](#)

[terug naar overzicht](#)