

Faculté de philosophie, arts et lettres

Onderzoek naar de didactische aanpak van de prosodie van het Nederlands van Franstalige VT-leerders in het (niet-)CLIL-onderwijs

Auteur : Laure Maes
Promoteur : Pr. dr. Philippe Hiligsmann
Année académique 2023-2024
Master [120] en langues et lettres modernes,
orientation germaniques (néerlandais – allemand)
Finalité didactique

Onderzoek naar de didactische aanpak van de prosodie van het Nederlands van Franstalige VT-leerders in het (niet-)CLIL-onderwijs

Auteur : **Laure Maes**

Promoteur : **Pr. dr. Philippe Hiligsmann**

Année académique 2023-2024

**Master [120] en langues et lettres modernes,
orientation germaniques (néerlandais – allemand)**

Finalité didactique

DANKWOORD

Ik wil mijn promotor, professor Philippe Hiligsmann, bedanken voor zijn advies tijdens het schrijven van deze scriptie. Zijn aan- en opmerkingen hielden me op het goede spoor.

Ik wil ook Edouard Mouton en Thomas De Wispelaere bedanken voor het nakijken van mijn scriptie en hun waardevolle opmerkingen en suggesties.

Vervolgens wil ik de leerkrachten van het Broeders Maristen Instituut, mevrouw Sophie Verbeke en meneer Thijs Ostyn, bedanken voor het toestaan van mijn enquête in hun klassen. Ik wil ook alle leerkrachten bedanken die tijd hebben genomen om deel te nemen aan mijn enquête.

Tot slot wil ik mijn familie bedanken, die me altijd heeft gesteund en aangemoedigd in mijn academische inspanningen. Ik ben ze dankbaar dat ze in me geloven. Ze zijn een grote bron van kracht en motivatie.

Het schrijven van deze scriptie was een echte uitdaging, maar dankzij de steun van al deze mensen heb ik het tot een goed einde kunnen brengen.

ABSTRACT

Onderzoek naar de didactische aanpak van de prosodie van het Nederlands van Franstalige VT-leerders in het (niet-)CLIL-onderwijs

Deze masterscriptie onderzoekt de didactische aanpak van de prosodie van het Nederlands van Franstalige VT-leerders in het (niet-)CLIL-onderwijs in de context van de Fédération Wallonie-Bruxelles. In de inleiding wordt de complexe meertalige situatie van België geschetst, waarbij speciale aandacht wordt besteed aan de uitdagingen voor Franstalige NVT-leerders. Het belang van prosodie in het leerproces wordt benadrukt, met verwijzing naar eerdere onderzoeken die de zwakke uitspraakvaardigheden van Franstalige leerlingen aankaarten. Mijn persoonlijke motivatie wordt beschreven, inclusief mijn ervaring met het immersieonderwijs en interesse voor de effectiviteit van verschillende didactische benaderingen. De onderzoeksvragen worden geformuleerd, gericht op de context, oorzaken van fouten tegen zinsaccentuering en het verschil tussen CLIL- en niet-CLIL-leerders en leermiddelen. De methodologie omvat zowel theoretische als praktische benaderingen, met aandacht voor de situatie in de Fédération Wallonie-Bruxelles, de aanpak van prosodie en de leermiddelen. De resultaten van de kwantitatieve onderzoeken onder leerkrachten en leerlingen worden gepresenteerd met daaropvolgend een discussie en conclusie. In de conclusie wordt de nadruk gelegd op de complexiteit van het NVT-onderwijs in de Fédération Wallonie-Bruxelles en de noodzaak om de prosodie aan te pakken. De invloed van het Frans op de uitspraak van NVT-leerders wordt benadrukt, samen met de effectiviteit van verschillende leermiddelen.

Sleutelwoorden: prosodie, Franstalige NVT-leerders, Fédération Wallonie-Bruxelles, didactische aanpak, leermiddelen

ABSTRACT

The didactic approach to prosody of Dutch by French-speaking FL learners in (non-)CLIL education

This master's thesis investigates the didactic approach to the prosody of Dutch by French-speaking FL learners in (non-)CLIL education in the context of the Federation Wallonia-Brussels. The introduction outlines Belgium's complex multilingual situation, focusing on challenges for French-speaking FL learners. The importance of prosody in the learning process is emphasized, referring to previous research addressing the weak pronunciation skills of French-speaking learners. My personal motivation is described, including my experience with immersion education and interest in the effectiveness of different didactic approaches. Research questions are formulated, focusing on context, causes of errors in sentence stress, differences between CLIL and non-CLIL learners, and teaching materials. The methodology includes both theoretical and practical approaches, considering the situation in the Federation Wallonia-Brussels, prosody approach and teaching materials. The results of quantitative surveys among teachers and students are presented, followed by discussion and conclusion. The conclusion emphasizes the complexity of FL education in the Federation Wallonia-Brussels and the need to address prosody. The influence of French on the pronunciation of FL learners is highlighted, along with the effectiveness of different teaching materials.

Keywords: prosody, French-speaking FL learners, Federation Wallonia-Brussels, didactic approach, teaching materials

RÉSUMÉ

Enquête sur l'approche didactique de la prosodie néerlandaise chez les apprenants francophones en langues étrangères dans l'enseignement (non-)EMILE

Ce mémoire examine l'approche didactique de la prosodie néerlandaise chez les apprenants francophones en langue étrangère dans l'enseignement (non-)EMILE dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'introduction brosse le tableau de la situation multilingue complexe de la Belgique, en mettant l'accent sur les défis rencontrés par les apprenants francophones du néerlandais. L'importance de la prosodie dans le processus d'apprentissage est soulignée, en référence à des recherches antérieures mettant en lumière les faibles compétences en prononciation des élèves francophones. Ma motivation personnelle est décrite, y compris mon expérience dans l'enseignement en immersion et mon intérêt pour l'efficacité de différentes approches didactiques. Les questions de recherche sont formulées, portant sur le contexte, les causes des erreurs de placement de l'accent tonique et la différence entre les apprenants EMILE et non-EMILE et les ressources d'apprentissage. La méthodologie comprend à la fois des approches théoriques et pratiques, en mettant l'accent sur la situation dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'approche de la prosodie et les ressources d'apprentissage. Les résultats de recherches quantitatives menées auprès des enseignants et des élèves sont présentés, suivis d'une discussion et d'une conclusion. La conclusion met l'accent sur la complexité de l'enseignement du néerlandais comme langue étrangère dans la Fédération Wallonie-Bruxelles et la nécessité d'aborder la prosodie. L'influence du français sur la prononciation des apprenants du néerlandais est soulignée, ainsi que l'efficacité de différentes ressources d'apprentissage.

Mots-clés : prosodie, francophones apprenants le néerlandais en langue étrangère, Fédération Wallonie-Bruxelles, approche didactique, ressources d'apprentissage

FIGUREN, GRAFIEKEN EN TABELLEN

Figuur 1: De verdeling per netwerk en per niveau van de schoolbevolking in het gewoon onderwijs in 2021-2022	5
Figuur 2: Het volledige basis- en secundaire onderwijstraject in de Fédération Wallonie-Bruxelles	8
Figuur 3: Leerlingen in voltijdse en alternerende beroepsopleidingen in de Fédération Wallonie-Bruxelles volgens woonplaats in 2021-2022.....	8
Figuur 4: Schoolbevolking naar leeftijd en geslacht in het ASO	9
Figuur 5: De leerlingen in het derde en vijfde jaar van het secundair onderwijs in 2021-2022 volgens het schema	9
Figuur 6: Leerkrachten moderne talen in het secundair onderwijs die sinds 1 september 2015 zijn aangeworven volgens hun kwalificaties.....	10
Figuur 7: De gemiddelde stabiliteit van het onderwijs in de verschillende netwerken van het ASO voor het schooljaar 2022-2023	12
Figuur 8: De gemiddelde onderwijsstabiliteit in het gewoon secundair onderwijs volgens de grootte van de structuur voor het schooljaar 2022-2023	12
Figuur 9: De gemiddelde onderwijsstabiliteit in het gewoon secundair onderwijs volgens de sociaaleconomische index voor het schooljaar 2022-2023	13
Figuur 10: De evolutie in de vertegenwoordiging van vrouwelijk onderwijzend personeel in het gewoon en speciaal onderwijs, berekend vanaf januari 2023	13
Figuur 11: De beschrijving van de zes niveaus van taalbeheersing volgens de ERK	15
Figuur 12: Fasering van het uitspraakonderwijs en daarbij horende leerdoelen en werkvormen	27
Figuur 13: Voorbeeld van audiofragment op de app “Audacity”	72
Figuur 14: Theorie over het zinsaccent uit het boek “Uitspraakleer van het Nederlands voor Franstaligen”	73
Figuur 15: Theorie over het zinsaccent uit het boek “100 Fautes: Les erreurs courantes des francophones”	73
Figuur 16: Voorbeeld van een oefening over het zinsaccent op de app “Uitsprekend”	74
Figuur 17: Voorbeeld van een oefening over het zinsaccent op de app “Forvo”	75
Figuur 18: Voorbeeld van een liedje op de app “Lyricstraining”	76
Figuur 19: Voorbeeld van een oefening uit “Taalraps”	77
Figuur 20: Voorbeeld van een oefening op de app “Digirecord”	77
 Grafiek 1: De verdeling van de deelnemers volgens het belang van de uitspraak in communicatie en onderwijscontext.....	60
Grafiek 2: De resultaten voor de accentuering en contextueel nieuwe zinslementen (NN-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands	62
Grafiek 3: De resultaten voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (OC-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands	64
Grafiek 4: De resultaten voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (CO-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands	66
Grafiek 5: De resultaten voor de accentuering en meervoudige contrastrelaties (CC-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands	68
 Tabel 1: De categorie volgens de titel in het hoger secundair onderwijs	11
Tabel 2: De verwachtingsniveaus in de ‘section de transition’ op het einde van de 2 ^{de} en 3 ^{de} graad	16

Tabel 3: Een overzicht van vaardigheden voor het ontwikkelen in spreekvaardigheid zonder interactie op niveau B1	16
Tabel 4: De verschillende niveaus van fonologische beheersing in een vreemde taal	17
Tabel 5: Typische foutieve uitspraak bij Franstalige leerders van het Nederlands	22
Tabel 1: Geslacht van de deelnemers.....	41
Tabel 2: Leeftijdscategorie van de deelnemers	42
Tabel 3: Aantal (niet-)moedertaalsprekers.....	42
Tabel 4: Anciënniteitscategorieën van de deelnemers	42
Tabel 5: Provincie waar deelnemers lesgeven	43
Tabel 6: Onderwijsvorm van de deelnemers.....	43
Tabel 7: Deelnemers die al dan niet een cursus over de didactiek van de uitspraak hebben gevolgd tijdens hun hogere/universitaire studies	44
Tabel 8: Deelnemers die al dan niet een (of meerdere) handboeken gebruiken.....	45
Tabel 9: De gebruikte handboeken van de deelnemers en de frequentie waarmee het handboek wordt genoemd	45
Tabel 10: Herkomst van de documenten door de deelnemers.....	46
Tabel 11: Aanpak of niet van de uitspraak tijdens de lessen van de deelnemers	47
Tabel 12: Plaats die deelnemers voor de uitspraak voorzien	47
Tabel 13: Deelnemers die al dan niet over voldoende middelen beschikken om de uitspraak aan te pakken	47
Tabel 14: Uitspraakniveau van de leerlingen van de deelnemers	48
Tabel 15: Moeilijkheid die de leerlingen van de deelnemers ervaren bij spreekvaardigheid met of zonder interactie	48
Tabel 16: De gebruikte strategie of activiteit van de deelnemers om de uitspraak van de leerlingen te verbeteren.....	49
Tabel 17: De gebruikte manier van de deelnemers om de uitspraakinstructie in de lessen te integreren	50
Tabel 18: Wel of geen integratie van het uitspraakonderwijs met andere vaardigheden	51
Tabel 19: De gebruikte tools van de deelnemers om uitspraakinstructie te ondersteunen	51
Tabel 20: Aanpak van uitspraakinstructie van de deelnemers op basis van de individuele behoeften van hun leerlingen	52
Tabel 21: Opvatting van de deelnemers over het belang van uitspraak bij het leren van de Nederlandse taal.....	52
Tabel 22: Techniek van de deelnemers om de vooruitgang van hun leerlingen op het gebied van uitspraak te meten	53
Tabel 23: Uitdagingen geïdentificeerd door deelnemers aan het onderwijs van de uitspraak van het Nederlands als vreemde taal in de Fédération Wallonie-Bruxelles	54
Tabel 24: Nationaliteit naar onderwijsvorm van de deelnemers	56
Tabel 25: Leeftijd naar onderwijsvorm van de deelnemers	57
Tabel 26: Studierichting naar onderwijsvorm van de deelnemers	57
Tabel 27: Aanvang met Nederlands leren naar onderwijsvorm van de deelnemers.....	58
Tabel 28: Schoolcarrière van de deelnemers in het Nederlands in het immersieonderwijs naar onderwijsvorm	58
Tabel 29: Reis van deelnemers naar Vlaanderen en/of Nederlands naar onderwijsvorm	59
Tabel 30: Frequentie van verplaatsingen in Vlaanderen en/of Nederland van de deelnemers naar onderwijsvorm	59
Tabel 31: De moeite om Nederlands te spreken in Vlaanderen en/of Nederland van deelnemers naar onderwijsvorm	59

Tabel 32: De gebruikte nominale groepen voor de accentuering en contextueel nieuwe zinslementen (NN-conditie)	61
Tabel 33: De resultaten voor de accentuering en contextueel nieuwe zinslementen (NN-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands	62
Tabel 34: De gebruikte nominale groepen voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (OC-conditie)	64
Tabel 35: De resultaten voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (OC-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands	64
Tabel 36: De gebruikte nominale groepen voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (CO-conditie)	65
Tabel 37: De resultaten voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (CO-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands	66
Tabel 38: De gebruikte nominale groepen voor de accentuering en meervoudige contrastrelaties (CC-conditie)	68
Tabel 39: De resultaten voor de accentuering en meervoudige contrastrelaties (CC-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands	68

REDACTIONELE AFKORTINGEN

ASO: Algemeen Secundair Onderwijs

CLIL: Content and Language Integrated Learning

FELSI: Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants

FWB: Fédération Wallonie-Bruxelles

LM1: eerste vreemde taal

NVT: Nederlands als vreemde taal

NVT-leerders: leerders van het Nederlands als vreemde taal

NVT-onderwijs: onderwijs van het Nederlands als vreemde taal

NVT-programma: programma van het Nederlands als vreemde taal

SEI: sociaaleconomische index

T1: eerste taal

UAA: Unités d'Acquis d'Apprentissage

VT: vreemde taal

VT-didactiek: vreemdetalendidactiek

VT-leerder: vreemdetalenleerder

VT-onderwijs: vreemdetalenonderwijs

VZW: vereniging zonder winstoogmerk

INHOUDSOPGAVE

DANKWOORD	IX
ABSTRACT	X
ABSTRACT	XI
RÉSUMÉ.....	XII
FIGUREN, GRAFIEKEN EN TABELLEN.....	XIII
REDACTIONELE AFKORTINGEN	XVI
I. INLEIDING.....	1
1.1. Persoonlijke motivatie.....	1
1.2. Onderzoeksvraag.....	2
1.3. Methodologie.....	2
II. THEORETISCH DEEL	3
0. Inleiding van het theoretische deel	3
1. Situatie in de Fédération Wallonie-Bruxelles.....	4
1.0. Inleiding	4
1.1. Leerplannen voor vreemde talen.....	4
1.2. Twee onderwijsvormen	6
1.3. Doelgroepen in het onderwijs	7
1.4. Het leerplan voor de spreekvaardigheid.....	14
1.5. Besluit	19
2. Contrastieve aanpak van de prosodie	20
2.0. Inleiding	20
2.1. Prosodie.....	20
2.2. Zinsaccentuering bij Nederlands T1.....	20
2.3. Zinsaccentuering bij Franstalige leerders van het Nederlands VT.....	21
2.5. Besluit	25
3. Didactische aanpak van de prosodie	26
3.0. Inleiding	26
3.1. Aanpak van de prosodie in het NVT-onderwijs.....	26
3.2. Fases van het uitspraakonderwijs	27
3.4. Leermiddelen	28
3.5. Besluit	30
4. Conclusie van het theoretische deel.....	31
III. PRAKTISCH DEEL	32
0. Inleiding van het praktische deel	32
1. Methodologie.....	33
1.0. Inleiding	33
1.1. Onderzoeksvragen.....	33
1.2. Methodologie.....	33
1.3. Besluit	38
2. Hypotheses	39
2.0. Inleiding	39
2.1. Didactische aanpak van de uitspraak	39
2.2. Experimentele accentplaatsingstests	39
2.3. Besluit	40

3. Data-analyse en resultaten	41
3.0. Inleiding	41
3.1. Resultaten van de didactische aanpak van de uitspraak.....	41
3.2. Resultaten van de experimentele accentplaatsingstests.....	56
3.3. Bespreking van de resultaten	70
4. Discussie	72
4.0. Inleiding	72
4.1. Discussie	72
4.3. Besluit.....	78
5. Conclusie van het praktische deel	79
<i>IV. CONCLUSIE</i>	<i>80</i>
<i>REFERENTIELIJST</i>	<i>82</i>
<i>BIJLAGEN.....</i>	<i>85</i>
Bijlage 1: Vragenlijst t.a.v. leerkrachten Nederlands	85
Bijlage 2: Taaltest.....	89
Bijlage 3: Corpus – experimentele accentplaatsingstests	90
Bijlage 4: Vragenlijst t.a.v. Franstalige leerlingen die Nederlands leren	116
Bijlage 5: Immersiescholen in de Fédération Wallonie-Bruxelles.....	118

I. INLEIDING

“Op SCHOOL¹ zou je [...; de prosodie] moeten leren” (Hiligsmann & Rasier, 2007: 164). Om te contextualiseren leven we in België, een meertalig land dat officieel drietalig is. De troef van die meertaligheid maakt het niet zo simpel om het onderwijs in de verschillende gemeenschappen te organiseren. In de Vlaamse en Duitstalige Gemeenschap is de eerste vreemde taal het Frans. Daarentegen mogen de leerlingen uit de Franse Gemeenschap kiezen tussen Nederlands, Engels en in bepaalde gemeenten Duits. De situatie in de Fédération Wallonie-Bruxelles is niet zo alarmerend als we in de kranten kunnen lezen. Maar hoe verder van de taalgrens, hoe minder Nederlands onderwezen wordt (Mettewie, 2023). Met dan ook nog het Brussels Hoofdstedelijk Gewest waar er gekozen kan worden tussen Frans en Nederlands (Mettewie, 2023). Ondanks die gunstige locatie behouden Franstalige leerders van het Nederlands over het algemeen een tussentaalkarakter (Hiligsmann, 1998: 157).

Uit Rasier (2005) blijkt dat één van de meeste uitdagende aspecten voor NVT-leerders de prosodie is, “met name de woord- en de zinsaccentuering” (Rasier, 2005: 285). Eerdere onderzoeken hebben herhaaldelijk gewezen op het relatief zwakke niveau van uitspraakvaardigheden bij Franstalige leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs. “Mogelijke verklaringen hiervoor zijn het gebrek aan aandacht voor de formele aspecten van de taal in de communicatieve aanpak van het vreemdetalenonderwijs en het ontbreken van geschikt lesmateriaal” (Rasier, 2005: 285). Dit benadrukt de noodzaak om meer aandacht te besteden aan aspecten zoals zinsaccentuering in het vreemdetalenonderwijs in Franstalig België, evenals “in leermiddelen voor het Nederlands als vreemde taal” (Rasier, 2005: 285). Bovendien worden “suggesties [...] gedaan om de leermiddelen voor het uitspraakonderwijs [...] beter af te stemmen op de behoeften van de [...; leerlingen]” (Rasier, 2005: 285).

1.1. Persoonlijke motivatie

De uitspraak lijkt me zowel fascinerend als complex in zijn leerproces. In het kader van mijn project om Nederlands te onderwijzen aan leerlingen van de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap van België, ben ik geïnteresseerd in de didactische methoden die worden gebruikt om deze taal aan Franstalige leerlingen te leren als vreemde taal. Bovendien wil ik de realiteit op het terrein onderzoeken door de didactische benaderingen van leerkrachten ten aanzien van de uitspraak te onderzoeken.

Als leerling heb ik zelf Nederlands in het immersieonderwijs gevolgd vanaf het derde jaar lager onderwijs tot het zesde middelbaar onderwijs. De lessen in de doeltaal (het

¹ Het woord met hoofdletters krijgt hier een contrastief accent.

Nederlands) werden door zowel ‘native-speaker’ als ‘non-native-speaker’ leerkrachten gegeven. Er was geen sprake van Frans te gebruiken bij het leren van de verschillende vakken. Het feit dat de leerkrachten alleen in het Nederlands met ons spraken, heeft volgens mij veel geholpen bij de uitspraak. Het dagelijks luisteren naar de leerkrachten, in combinatie met onze productieve vaardigheden, heeft geleid tot een automatische uitspraakverwerving. Daarom wil ik graag onderzoeken of niet-immersieonderwijs hier.

1.2. Onderzoeksvraag

In deze scriptie wordt de volgende onderzoeksvraag onderzocht: *Welke didactische aanpak moet worden toegepast om de prosodie van het Nederlands effectief over te dragen aan VT-leerders in het (niet-)CLIL-onderwijs in de Federatie Wallonië-Brussel?*

Hiertoe stellen we ons vier deelvragen:

- (a) In welke context leren Franstalige leerlingen het Nederlands in de Fédération Wallonie-Bruxelles?*
- (b) Waarom maken Franstaligen regelmatig fouten tegen zinsaccent?*
- (c) Hebben CLIL-leerders van het Nederlands een betere zinsaccentuering dan niet-CLIL-leerders van het Nederlands?*
- (d) Welke leermiddelen gebruiken de leerkrachten om de prosodie van het Nederlands aan te leren aan leerlingen uit het vreemdetalenonderwijs?*

1.3. Methodologie

De methodologie omvat zowel een theoretisch als praktisch deel. Het theoretische deel (Hoofdstuk II) is verdeeld in vier secties: de situatie in de Fédération Wallonie-Bruxelles (Sectie 1), de contrastieve aanpak van de prosodie (Sectie 2), de didactische aanpak voor het aanleren van de prosodie (Sectie 3) en de conclusie bij dit theoretische deel (Sectie 4). Dan volgt het praktische deel (Hoofdstuk III) met vijf secties: de methodologie (Sectie 1), de hypothesen (Sectie 2), de data-analyse en resultaten (Sectie 3), de discussie (Sectie 4) en de conclusie uit die analyse (Sectie 5). Dit deel presenteert zowel een kwantitatief onderzoek onder leerkrachten Nederlands uit de tweede en/of derde graad van het middelbaar onderwijs als ook een kwantitatief onderzoek onder twee klassen VT-leerders van het Nederlands in de zesde middelbare school, zowel bij CLIL- als niet-CLIL-leerders. Door deze twee perspectieven te combineren, wordt een dieper inzicht verkregen in de effectiviteit van didactische benaderingen binnen het uitspraakonderwijs. Tot slot wordt een algemene conclusie (Hoofdstuk IV) geformuleerd.

II. THEORETISCH DEEL

0. Inleiding van het theoretische deel

Het theoretische deel van dit onderzoek omvat drie secties: de situatie in de Fédération Wallonie-Bruxelles, de contrastieve aanpak van de prosodie en de didactische aanpak voor het aanleren ervan. Deze secties bieden een inzicht in de context van het vreemdetalenonderwijs, de specifieke uitdagingen bij het aanleren van prosodie en de verschillende methoden en leermiddelen die worden gebruikt in het NVT-onderwijsproces.

1. Situatie in de Fédération Wallonie-Bruxelles²

1.0. Inleiding

De studie onderzoekt de context van het onderwijs in spreekvaardigheid van het Nederlands als eerste vreemde taal in de Fédération Wallonie-Bruxelles, met een focus op het secundair onderwijs in de tweede en derde graad. Eerst worden de leerplannen voor vreemde talen in de Fédération Wallonie-Bruxelles toegelicht, gevolgd door een analyse van de twee mogelijke onderwijsvormen voor het vak Nederlands. Vervolgens wordt de doelgroep in het onderwijs gepresenteerd, namelijk het leerlingen- en leerkrachtenpubliek. Ten slotte worden het leerplan van de Fédération Wallonie-Bruxelles in termen van spreekvaardigheid voor ons doelpubliek besproken.

1.1. Leerplannen voor vreemde talen

We beschrijven hier de algemene onderwijscontext in het secundair onderwijs op vreemde talen in de tweede en derde graad van de Fédération Wallonie-Bruxelles in België.

Laten we beginnen met de onderwijsmogelijkheden van een tweede taal in België. Het derde hoofdstuk van *Enseignement de la seconde langue* van de *Loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement*, bijgewerkt in 2009, benadrukt in artikel 9 de verschillende opties voor het kiezen van een tweede taal door de school, afhankelijk van het gebied waarin men woont. Het kan om het Vlaams, het Frans of het Duits gebied gaan (Centre de documentation administrative, 2009: 3-4):

La seconde langue sera:

- dans la région de langue néerlandaise, le français;
- dans la région de langue française, le néerlandais, l'allemand ou l'anglais
- dans la région de langue allemande, le français dans les écoles de langue allemande et l'allemand dans les écoles de langue française.

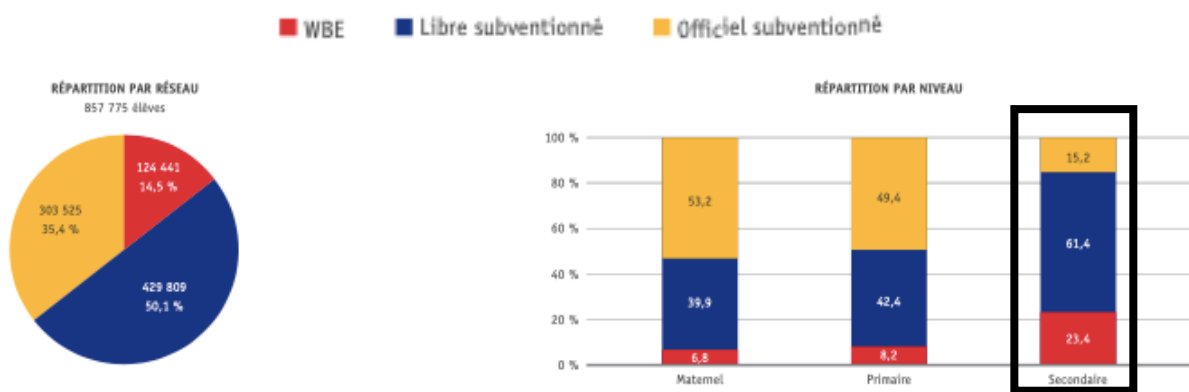
Dan blijft er ook nog het Brussel Hoofdstedelijk Gewest waar volgens artikel 11 de tweede taal het Frans of het Nederlands is (Centre de documentation administrative, 2009: 4).

In de context van de Fédération Wallonie-Bruxelles bevinden leerlingen zich in Wallonië of Brussel. Leerlingen in Waalse scholen zijn dus niet verplicht lessen Nederlands te volgen. Daarnaast zijn Waalse scholen evenmin verplicht om lessen Nederlands te organiseren. Daarentegen wordt het Nederlands systematisch onderwezen in Brussel. Dan bieden de Nederlandstalige faciliteitengemeenten eentalig onderwijs in het Frans aan en de Franstalige faciliteitengemeenten organiseren eentalig onderwijs in het Nederlands (Lorette & Mettwie, 2013: 26).

² De “Fédération Wallonie-Bruxelles” is de naam die gewoonlijk wordt gebruikt om de ‘Communauté française’ aan te duiden waarnaar in artikel 2 van de Constitutie wordt verwezen.

Er blijkt dan ook dat volgens cijfers het percentage leerlingen in de Fédération Wallonie-Bruxelles die Nederlands leren, de afgelopen jaar gedaald is. Maar de situatie is wel variabel afhankelijk van de provincie in de FWB (LGERM2523: Didactiek van het Nederlands, 2021).

In België valt onderwijs onder de bevoegdheden van de gemeenschap. De Fédération Wallonie-Bruxelles, via Wallonie Bruxelles Enseignement (WBE), organiseert en subsidieert dus het onderwijs van verschillende organiserende overheden. Deze organiserende instanties omvatten zowel publiekrechtelijke rechtspersonen zoals provincies, gemeenten en de COCOF³, die officieel onderwijs organiseren, als privaatrechtelijke rechtspersonen zoals VZW⁴'s en religieuze congregaties, die vrij onderwijs organiseren, al dan niet confessioneel. Deze organisatiestructuur vloeit voort uit de vrijheid van onderwijs die wordt vastgelegd in de Grondwet, waardoor ouders de vrije schoolkeuze voor hun kind hebben (*Indicateurs de L'enseignement 2023, 2024*: 86-87). Figuur 1 toont de verdeling per netwerk en per niveau van de schoolbevolking in het gewoon onderwijs in 2021-2022, met de nadruk op het secundair onderwijs:



Figuur 1: De verdeling per netwerk en per niveau van de schoolbevolking in het gewoon onderwijs in 2021-2022

Op alle niveaus gecombineerd telt de Fédération Wallonie-Bruxelles iets minder dan 1 miljoen leerlingen in het huidige onderwijssysteem, waarvan tussen 350.000 en 400.000 zich in het secundair onderwijs bevinden (*Indicateurs de L'enseignement, 2021*). Het gesubsidieerd vrij onderwijs, vertegenwoordigd door SeGEC⁵ en FELSI⁶, begeleidt dus bijna de helft van de middelbare scholen (*Indicateurs de L'enseignement 2023, 2024*: 87).

³ Commission communautaire française

⁴ Vereniging zonder winstoogmerk

⁵ Secrétariat général de l'enseignement catholique

⁶ Fédération des écoles libres subventionnées indépendantes

1.2. Twee onderwijsvormen

Dit deel verkent de twee onderwijsvormen voor het leren van het Nederlands in de Fédération Wallonie-Bruxelles en belicht de methodologische en organisatorische verschillen. In het onderwijs van de Fédération Wallonie-Bruxelles hebben leerlingen met het vak Nederlands als vreemde taal de keuze tussen twee verschillende onderwijsvormen, namelijk traditioneel of niet-CLIL en CLIL⁷ of EMILE⁸ of immersie (Bulon & Meunier, 2020: 1).

1.2.1. Traditioneel onderwijs

Het “klassieke” leerproces van het traditioneel onderwijs begint vanaf de kleuterschool met ‘éveil aux langues’, zowel in Wallonië als in Brussel. Vanaf september 2022 is dit ‘éveil aux langues’ toegevoegd aan het leerplan voor het eerste en tweede leerjaar, met telkens één lesuur per week. Vervolgens zijn er lesuren in een eerste vreemde taal (LM1) toegevoegd voor het derde en vierde leerjaar, afhankelijk van het feit of de leerling zijn lessen in Wallonië of in Brussel volgt, met twee tot drie lesuren Nederlands per week. Deze lesuren blijven dan op twee per week voor het onderwijs in Wallonië, terwijl ze in Brussel toenemen tot vijf lesuren. Vanaf het eerste jaar middelbaar onderwijs wordt het Nederlands als eerste vreemde taal aangeboden met vier lesuren per week. Vanaf het tweede jaar van het onderwijs in ‘général de transition’ en ‘technique de transition’ varieert dit van vier tot twee lesuren, afhankelijk van de school en de studierichting die de leerling kiest (*Enseignement.be – Compétences Terminales*, z.d.; Dekeukelaere: 2).

1.2.2. CLIL-onderwijs

CLIL “verwijst naar een onderwijstype waarin niet-taalvakken in een vreemde taal onderwezen worden” (Lorette & Mettewie, 2013: 26; Vanackere et al., 2016: 2). Dat betekent dat leerlingen en leerkrachten intensief met de doeltaal communiceren (Sol, 2008: 16) en leren omgaan. De term CLIL wordt in de jaren 1990 ontstaan (Strobbe, 2012: 243). Het onderwijstype wordt dan sinds 1998 in de Fédération Wallonie-Bruxelles ingevoerd (Lorette & Mettewie, 2013: 26).

Volgens het aanbod en de ligging van de school zijn er verschillende immersieonderwijsvormen mogelijk. De mogelijkheden zijn een immersieonderwijs in het Duits, het Engels, het Nederlands of de gebarentaal (Mettewie, 2023; Lorette & Mettewie, 2013: 27). Hoewel de CLIL-scholen populair zijn en het aantal gestaag groeit (Vanackere et al., 2016: 2; Lorette & Mettewie, 2013: 26), vertegenwoordigen Waalse leerlingen slechts

⁷ Content and Language Integrated Learning

⁸ Enseignement d’une Matière par Intégration d’une Langue Étrangère

ongeveer 5% van de totale leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs (LGERM2521: Didactiek van het Nederlands, 2021).

In het CLIL-onderwijs kunnen de leerlingen afhankelijk van de school al op jonge leeftijd namelijk op het einde van de kleuterschool beginnen (Vanackere et al., 2016: 3), “het eerste of derde jaar van het lager onderwijs [...], of in het eerste of derde jaar van het secundair onderwijs” (Lorette & Mettewie, 2013: 27). Dan bestaat er in het lager onderwijs een groot deel van het curriculum uit lessen in de vreemde taal (van 50 à 75 procent) gegeven door moedertaalsprekers of niet-moedertaalsprekers (Vanackere et al., 2016: 3) en in het hoger onderwijs wordt het aantal uren beperkt (Lorette & Mettewie, 2013: 27). Het doel is om additieve tweetaligheid te bereiken gebaseerd op de “traditionele” leerplannen (Vanackere et al., 2016: 3).

In vergelijking met het traditioneel onderwijs zijn er daarom methodologische en organisatorische verschillen, zoals de beginleeftijd, het aantal lesuren en de achtergrond van de lesgevers. In beide onderwijsvormen worden echter dezelfde leerplannen aangeboden.

1.3. Doelgroepen in het onderwijs

In ons onderzoek bekijken we de situatie van het onderwijs in de Fédération Wallonie-Bruxelles op microniveau, namelijk in de klas met als doelgroep de leerlingen en de leerkrachten.

1.3.1. Leerlingenpubliek in de 2^{de} en 3^{de} graad

We presenteren het leerlingenpubliek in de tweede en derde graad van het algemeen secundair onderwijs (ASO), met een focus op demografische gegevens en onderwijsprestaties.

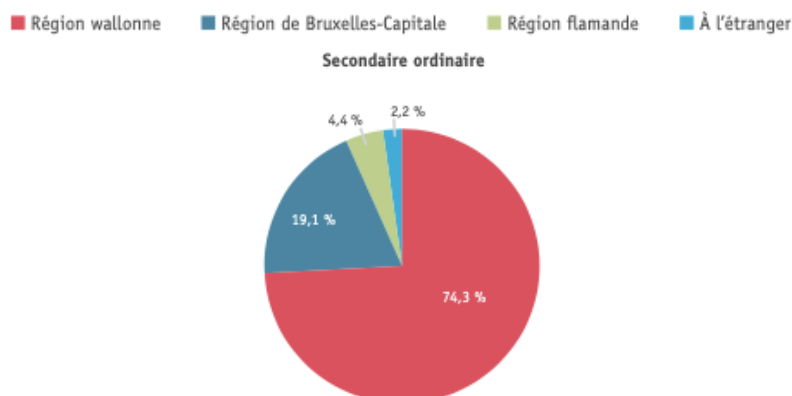
Vanaf de kleuterschool tot de tweede middelbare school volgen leerlingen hetzelfde gemeenschappelijke leerplan. Daarna kunnen ze zich echter in verschillende richtingen differentiëren (‘section de transition’ of ‘section de qualification’). Dit resulteert in vier studierichtingen: ‘général de transition’, ‘technique de transition’, ‘technique de qualification’ en ‘professionnel’. Het is zelfs ook mogelijk om een zevende jaar te volgen (*Indicateurs de l’enseignement* 2023, 2024: 14).

Hier richt onze aandacht zich op leerlingen in de tweede en derde graad van de middelbare school van het algemeen onderwijs in de studierichting ‘section de transition’. We focussen voor een deel van ons onderzoek op het aanleren van de uitspraak aan deze leerlingen, tussen 14 en 18 jaar oud.

[illegible]

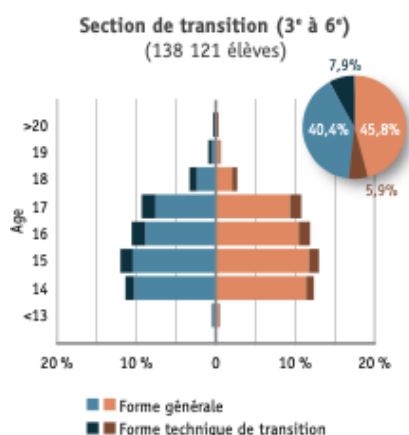
La CITE (Classification Internationale Type de l'Éducation), conçue par l'UNESCO, sert d'instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international.

In het algemeen secundair onderwijs woont de meerderheid (74,3%) van de leerlingen in Wallonië, gevolgd door het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (19,1%), het Vlaams Gewest (4,4%) en een klein percentage (2,2%) in het buitenland (*Indicateurs de L'enseignement 2023*, 2024: 17). Figuur 3 toont de verdeling van leerlingen in voltijdse en alternerende beroepsopleidingen in de Fédération Wallonie-Bruxelles volgens woonplaats in 2021-2022:



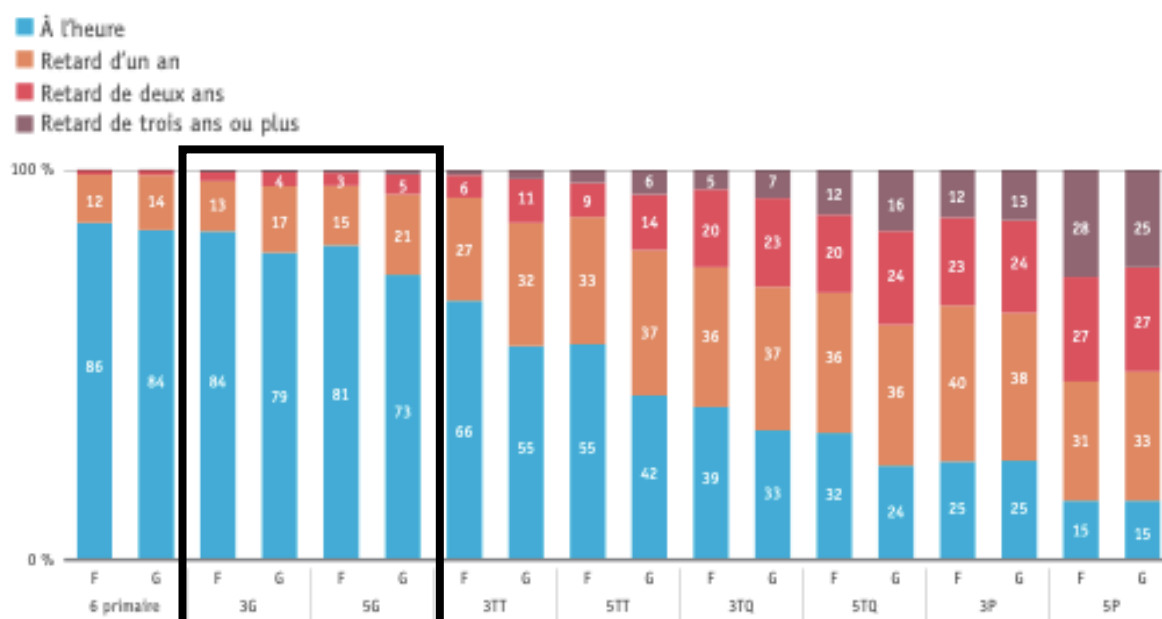
8

Dan zijn er in het secundair onderwijs in de studierichting ‘section de transition’ (2^{de} en 3^{de} graad) meer meisjes (45,8%) dan jongens (40,4%) in de algemene vorm, met een overwegend aantal 15-jarigen (*Indicateurs de L'enseignement 2023, 2024: 30-31*). Figuur 4 toont de verdeling van de schoolbevolking naar leeftijd en geslacht in het algemeen secundair onderwijs:



Figuur 4: Schoolbevolking naar leeftijd en geslacht in het ASO

Ondanks de wettelijke leeftijd om de school te verlaten, blijft meer dan de helft van de leerlingen het algemeen secundair onderwijs zitten, waarbij het percentage vroegtijdige schoolverlaters varieert afhankelijk van het onderwijstype (*Indicateurs de L'enseignement 2023, 2024: 42-43*). Figuur 5 toont de verdeling van leerlingen die “op schema” zijn (die nooit zijn blijven zitten) en degene die veel zijn blijven zitten in het derde en vijfde jaar van het secundair onderwijs in 2021-2022:



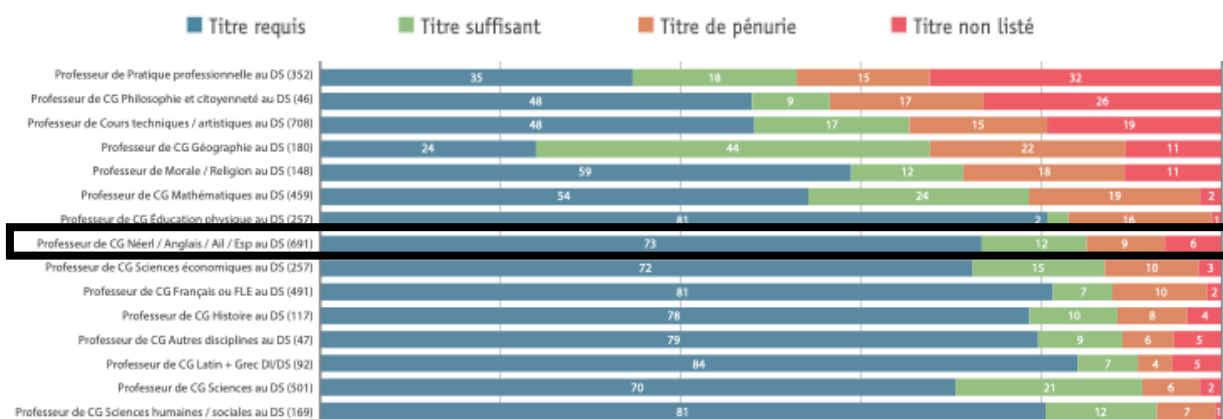
Figuur 5: De leerlingen in het derde en vijfde jaar van het secundair onderwijs in 2021-2022 volgens het schema

Het leerlingenpubliek in de Fédération Wallonie-Bruxelles vertoont variatie in geslacht, leeftijd en woonplaats. Deze inzichten zijn belangrijk voor het begrijpen van de onderwijsvorm en het ontwikkelen van passende onderwijsstrategieën.

1.3.2. Leerkrachtenpubliek in de 2^{de} en 3^{de} graad

We belichten het leerkrachtenpubliek in de Fédération Wallonie-Bruxelles, met een focus op de bekwaamheid, de “stabiliteit” van het onderwijzend personeel en de genderverdeling.

Het leerkrachtenpubliek in de Fédération Wallonie-Bruxelles wordt beïnvloed door de hervorming van benamingen en werkfuncties die in 2016 van kracht werd, wat resulteert in een gemeenschappelijk systeem van werkfuncties en benamingen voor alle onderwijsnetwerken. Elke functie is namelijk gekoppeld aan een lijst van benamingen, onderverdeeld in vereiste werkfunctie (‘titre requis’, TR), voldoende bekwaam (‘titre suffisant’, TS) en knelpuntberoep (‘titre de pénurie’, TP). Er is een aanzienlijk tekort aan gekwalificeerd, vooral voor leerkrachten moderne talen, met een percentage van meer dan 12% (*Indicateurs de L'enseignement 2023, 2024: 68-69*). Dit geldt namelijk voor alle leerkrachten moderne talen, niet alleen voor leerkrachten Nederlands. We kunnen toch veronderstellen dat deze leerkrachten geen specifieke didactische opleiding in uitspraak hebben gevolgd. Figuur 6 toont de verdeling van de leerkrachten moderne talen in het secundair onderwijs die sinds 1 september 2015 zijn aangeworven, volgens de benamingen, in vergelijking met andere functies:



Figuur 6: Leerkrachten moderne talen in het secundair onderwijs die sinds 1 september 2015 zijn aangeworven volgens hun kwalificaties

Tabel 1 toont de categorie volgens de titel in het hoger secundair onderwijs (Indicateurs de L'enseignement 2023, 2024: 89):

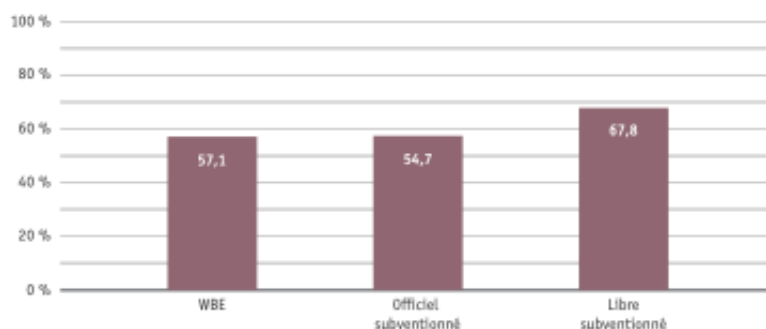
Fonctions	Niveaux	Catégorie	Titres
Professeur de CG : discipline X	Secondaire inférieur	Requis	Bachelier-AESI de la discipline X ou Master de la discipline X + titre pédagogique + module DI
		Suffisant	Master de la discipline X ou discipline connexe + titre pédagogique sans module DI ou Bachelier d'une discipline connexe + titre pédagogique
		Pénurie	Bachelier ou Master de la discipline X ou discipline connexe sans titre pédagogique
		Non listé	Tout autre titre accepté par la Chambre de la pénurie
	Secondaire supérieur	Requis	Master de la discipline X + AESS/AESI/CAP
		Suffisant	Master de la discipline X sans titre pédagogique ou Master d'une discipline connexe + AESS/AESI/CAP
		Pénurie	Bachelier de la discipline X avec ou sans titre pédagogique ou Master d'une discipline connexe sans titre pédagogique
		Non listé	Tout autre titre accepté par la Chambre de la pénurie

Tabel 1: De categorie volgens de titel in het hoger secundair onderwijs

Onze analyse van deze tabel legt vooral de nadruk op de categorie ‘niet vermeld’ (‘non listé’). In ons geval betekent dit een groot verschil in de manier waarop de betrokken leerlingen het Nederlands leren. Aan de ene kant kunnen ze een leerkracht hebben die een masterdiploma heeft behaald in het vak dat hij of zij onderwijst en een leerkrachtenopleiding heeft gevolgd. Aan de ander kant kunnen ze ook een leerkracht hebben wiens diploma niet direct gerelateerd is aan het vak dat wordt onderwezen en die geen pedagogische opleiding heeft. We moeten ook realistisch zijn over het tekort aan Nederlandse leerkrachten. Lange perioden zonder leerkracht zijn nog minder gunstig voor leerlingen.

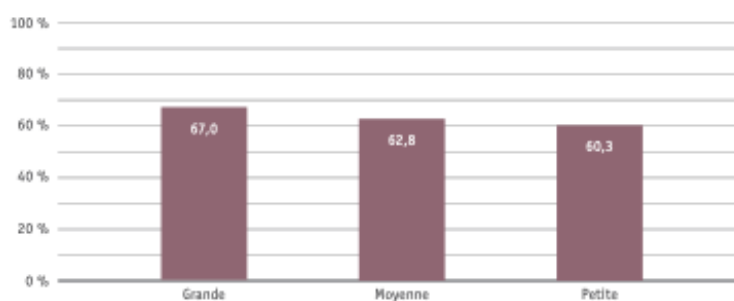
De “stabiliteit” in het onderwijzend personeel varieert tussen de gesubsidieerde vrije (67,8%) en officiële netwerken, en wordt ook beïnvloed door de grootte van de school en de sociaaleconomische index van de leerlingenpopulatie. De “stabiliteit” wordt uitgedrukt als een percentage en komt overeen met het aantal “stabiele” leerkrachten in de onderwijsteams wanneer ze in januari van elk van de laatste vijf jaar in dezelfde school hebben gewerkt. De verschillen tussen de onderwijsnetten moeten worden gerelativeerd in het licht van de verschillen in voorzieningen en schoolpopulaties, evenals de verschillen in benoemingsprocedures (*Indicateurs de L'enseignement 2023, 2024: 76-77*).

Figuur 7 toont de gemiddelde “stabiliteit” van het onderwijs in de verschillende netwerken van het algemeen secundair onderwijs voor het schooljaar 2022-2023:



Figuur 7: De gemiddelde stabiliteit van het onderwijs in de verschillende netwerken van het ASO voor het schooljaar 2022-2023

Wat betreft de gemiddelde graad van pedagogische “stabiliteit” in het secundair onderwijs per provincie, berekend voor het schooljaar 2022-2023, zijn de verschillen tussen de provincies kleiner dan die tussen de onderwijsnetten (*Indicateurs de L’enseignement 2023, 2024: 76-77*). De gemiddelde onderwijsstabiliteit werd ook berekend op basis van de grootte van de structuur door ze in te delen in drie categorieën: ‘kleine’, ‘middelgrote’ en ‘grote’ entiteiten. Figuur 8 toont de gemiddelde onderwijsstabiliteit in het gewoon secundair onderwijs volgens de grootte van de structuur voor het schooljaar 2022-2023:



Figuur 8: De gemiddelde onderwijsstabiliteit in het gewoon secundair onderwijs volgens de grootte van de structuur voor het schooljaar 2022-2023

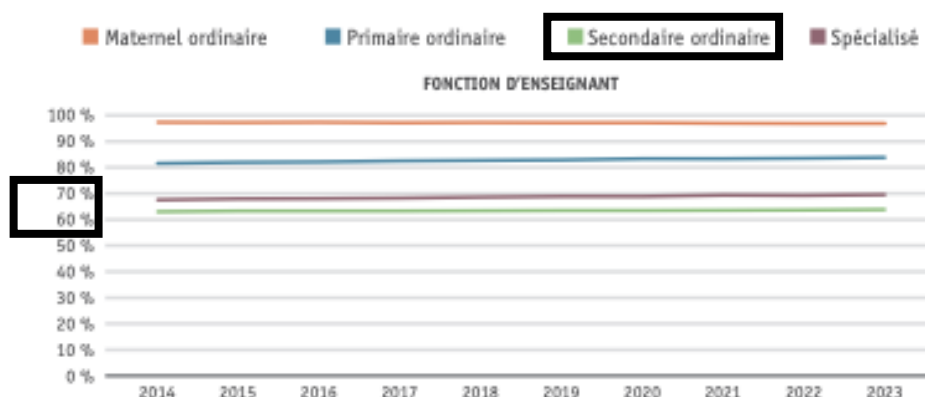
De stabiliteitsgraad van onderwijsteams wordt hier uitgesplitst volgens de gemiddelde sociaaleconomische index (SEI) van de wijken waar de leerlingen wonen. Scholen worden ingedeeld in vier kwartielen volgens hun SEI: het eerste kwartiel [Min, Q1[, vertegenwoordigt de 25% van de scholen met de laagste SEI, tot het laatste kwartiel [Q3, Max], vertegenwoordigt de 25% van de scholen met de hoogste SEI. De gemiddelde pedagogische stabiliteit vertoont een lineair verband met de SEI: scholen met de hoogste SEI vertonen een grotere stabiliteit (67,8%), vergeleken met scholen met de laagste SEI (57,3%) (*Indicateurs de L’enseignement 2023, 2024: 76-77*).

Grafiek 8 toont de gemiddelde onderwijsstabiliteit in het gewoon secundair onderwijs volgens de sociaaleconomische index voor het schooljaar 2022-2023:



Figuur 9: De gemiddelde onderwijsstabiliteit in het gewoon secundair onderwijs volgens de sociaaleconomische index voor het schooljaar 2022-2023

Het percentage mannelijke leerkrachten in 2023 blijft relatief laag in vergelijking met vrouwelijke leerkrachten, met een trend van vergrijzing bij mannelijk onderwijzend personeel (*Indicateurs de L'enseignement* 2023, 2024: 78-79). Grafiek 8 toont de evolutie in de vertegenwoordiging van vrouwelijk onderwijzend personeel in het gewoon en speciaal onderwijs, berekend vanaf januari 2023:



Figuur 10: De evolutie in de vertegenwoordiging van vrouwelijk onderwijzend personeel in het gewoon en speciaal onderwijs, berekend vanaf januari 2023

Het leerkrachtenpubliek moderne talen in de Fédération Wallonie-Bruxelles wordt gekenmerkt door mogelijke kwalificatietekorten, variabele “stabiliteit” en een onevenwicht op genderniveau. Deze factoren kunnen een rol spelen bij het waarborgen van continuïteit in het onderwijs en hebben mogelijk een impact op de kwaliteit van het onderwijs, met name op het gebied van spreekvaardigheid. Daarnaast moet het tekort aan leerkrachten Nederlands met de vereiste opleiding in de gaten gehouden. We moeten daarom openstaan voor leerkrachten die dit vak vanuit een andere achtergrond onderwijzen.

1.4. Het leerplan voor de spreekvaardigheid

Onze analyse richt zich op de verwachtingen voor de spreekvaardigheid voor het niveau B1 in het leerplan genoemde ‘Référentiels’ van de Fédération Wallonie-Bruxelles. We bekijken één van de doelen van het *Pacte pour un Enseignement d’Excellence* in de FWB, verkennen dan de verwachtingen voor prosodie binnen de spreekvaardigheid en tot slot analyseren we de strategieën om deze vaardigheid te ontwikkelen en te evalueren.

“Het vreemdetalenonderwijs in Franstalig België [wordt geregeld; ...] door het ‘Décret Missions’ en twee daarvan afgeleide documenten” (Rasier, 2005: 288) Deze documenten bevatten de eindtermen respectievelijk de eerste (‘Socles de compétences’) en de tweede en derde graad (‘Compétences terminales/minimales’) van het middelbaar onderwijs (Rasier, 2005: 288). Samen vormen die teksten “de basis van de schoolprogramma’s voor [zowel] het katholieke onderwijs [als; ...] het gemeenschapsonderwijs” (Rasier, 2005: 288).

Vanaf het begin van schooljaar 2023 hebben 2.564 scholen doelstellingen ondertekend voor de *Pacte pour un Enseignement d’Excellence*. Een van de opgenomen doelstellingen ter verbetering van het onderwijs, die we hier belangrijk vinden voor onze enquête, is de verbetering van kennis, knowhow en vaardigheden (OASE 1). Uit de enquête voor de schooljaren 2018-2019 tot 2022-2023 geldt die OASE als doel voor 91,77% van de scholen (*Indicateurs de L’enseignement 2023*, 2024: 22). Dit toont het constant verlangen van het onderwijsteam om kennis, knowhow en vaardigheden te verbeteren.

Sinds 2011 zijn er werkgroepen opgericht, bestaande uit leerkrachten, adviseurs en inspectieleden om de onderwijsmethoden en evaluatiecriteria bij leerkrachten te verbeteren. Hun taak is om nauwkeurigere en concretere competentiegerichtte ‘Référentiels’ te herschrijven, waarbij de stof wordt opgedeeld in ‘Unités d’Acquis d’Apprentissage’ (UAA) om de samenhang en vooruitgang van het leren te vergemakkelijken. Deze ‘Référentiels’, opgesteld voor de 2^{de} en 3^{de} graad, beschrijven de kennis, vaardigheden, attitudes en hulpmiddelen die verworven moeten worden, evenals de steeds complexere mentale processen, afhankelijk van het niveau (*Enseignement.be – Compétences Terminales*, z.d.).

De leerkrachten zijn verantwoordelijk voor het bijbrengen van vaardigheden aan leerlingen door te streven naar algemene doelstellingen die voor iedereen gelden en door constructieve en gedifferentieerde onderwijsmethoden toe te passen. Daarnaast is er een toenemende regulering van de onderwijspraktijken via verschillende mechanismen, zoals het gebruik van externe standaardreferenties (competentiekaders), externe evaluaties en nieuwe rechten die aan ouders worden toegekend (recht op beroep, participatieraad). Ze moeten aan de hand van de ‘Référentiels’ de communicatie in de doeltaal stimuleren door ze te gebruiken en

door de leerlingen aan te moedigen om deze taal te spreken, terwijl de leerkracht moet erkennen dat fouten inherent zijn aan elk leerproces (*FESeC – Langues modernes I, II, III – D2D3 HGT*, 2018: 60). Bovendien blijkt dat het gebruik van de doeltaal in immersieklassen meer vanzelfsprekend is (Bya, 2019: 2-3) dan met klassen uit het traditioneel onderwijs.

Voor het onderwijs van het vak Nederlands baseren leerkrachten zich op een referentiekader dat de verschillende vaardigheden in zinvolle situaties voor de leerlingen worden benoemd. Er bestaan twee ‘Référentiels’: ‘général de transition’ en ‘générale de qualification’. In het kader van dit onderzoek beperken we ons tot de analyse van het ‘Référentiel général de transition’ onderwijs. Dit Referentiekader omvat het ‘Cadre Européen Commun de Référence pour les langues’ (CECRL), het zogenoemde ERK in het Nederlands. Dit ERK maakt gebruik van “zes niveaus van taalbeheersing, van beginner tot bijna moedertaalspreker” (*Europees Referentiekader (ERK) - Taalunie*, 2022). Hier geven we de exacte uitleg voor het Europees Referentiekader volgens de Taalunie (2022):

Het ERK onderscheidt 5 vaardigheden (lezen, luisteren, schrijven, spreken, gesprekken voeren) en 6 niveaus van taalbeheersing, **van beginner tot bijna moedertaalspreker**. De niveaus gaan uit van zogenaamde can-do-statements, waarin wordt beschreven wat iemand kan in de betreffende taal. De niveaus heten van laag naar hoog: **A1, A2, B1, B2, C1 en C2**. Niveau A is van toepassing op basisgebruikers van de taal. Zij kunnen zich in talig opzicht nog niet zelfstandig redden. Wie op B-niveau functioneert, wordt een onafhankelijke taalgebruiker genoemd. Zij kunnen zich wel zelfstandig redden in de nieuwe taal. Wie de taal op C-niveau beheerst, is een vaardige gebruiker. Zij spreken de taal met groot gemak.

Figuur 11 beschrijft die zes niveaus van taalbeheersing (*Het ERK*, z.d.):



Figuur 11: De beschrijving van de zes niveaus van taalbeheersing volgens de ERK

Aan het einde de zesde middelbare school wordt van de leerlingen van het vak Nederlands verwacht dat ze in het B-niveau zitten, wat overeenkomt met het niveau van een ‘onafhankelijke gebruiker’. Er zijn echter verschillende subniveaus binnen dit niveau en het wordt ook steeds moeilijker om een hoger niveau te bereiken.

In deze analyse bekijken we de verwachtingen met betrekking tot de spreekvaardigheid, gebaseerd op het ‘Référentiel’ van de ‘Compétences terminales’ en vereiste kennis aan het einde van het algemeen secundair onderwijs moderne talen. Het verwachte niveau voor onze doelgroep, met het Nederlands als eerste vreemde taal (LM1) met vier uur per week Nederlands, is B1(-) in de tweede graad en B1(+) in de derde graad voor spreekvaardigheid (*Enseignement.be – Compétences Terminales*, z.d.: 13):

	Transition							
	LM1 4H		LM2 4H				LM3 4H	
	2e degré	3e degré	2e degré		3e degré		3e degré	
			GERMANIQUES	ROMANES	GERMANIQUES	ROMANES	GERMANIQUES	ROMANES
CA	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	B1 (-)
CL	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	B1 (-)
EE	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)
EOFI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)
EOSI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)

Tabel 2: De verwachtingsniveaus in de ‘section de transition’ op het einde van de 2^{de} en 3^{de} graad

Om de spreekvaardigheid zonder interactie op niveau B1 te ontwikkelen bij leerlingen, moeten de leerkrachten algemene kenmerken volgen. Deze kenmerken variëren afhankelijk van niveau B1(-) of B1(+), in voorspelbaarheid, sfeer en scala aan onderwerpen, zoals weergegeven in Tabel 3 (*Enseignement.be – Compétences Terminales*, z.d.: 104):

LANGUES MODERNES	
B1 UAA - Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments	
Compétence à développer en expression orale sans interaction au niveau B1	
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)	
B1- Produire sans interaction un message oral répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci- dessous - pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments - dans des situations qui font sens pour l'élève	B1+ Produire sans interaction un message oral répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci- dessous - pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments - dans des situations qui font sens pour l'élève
Caractéristiques générales Prévisibilité contenu pas entièrement prévisible Sphère - sphère personnelle et sociale - vie sociale et culturelle - sujets concrets de la vie courante Étendue des sujets environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens)	Caractéristiques générales Prévisibilité contenu pas entièrement prévisible Sphère - sphère personnelle, sociale et sociétale - vie sociale, sociétale et culturelle - sujets concrets ou abstraits de la vie courante Étendue des sujets environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens)

Tabel 3: Een overzicht van vaardigheden voor het ontwikkelen in spreekvaardigheid zonder interactie op niveau B1

Aan het einde van niveau B1 moet de leerling in staat zijn om verschillende taken uit te voeren met betrekking tot verschillende soorten mondelinge producties: narratief, beschrijvend, voorschrijvend, aanmoedigend, verklarend en argumentatief (*Enseignement.be – Compétences Terminales*, z.d.: 105).

In dit onderzoek zijn we specifiek geïnteresseerd in de criteria die vastgelegd zijn om de prosodie te evalueren. De criteria van de prosodie, dat wil zeggen uitspraak, intonatie en snelheid moeten in acht genomen worden (*Enseignement.be – Compétences Terminales*, z.d.: 107). Dit criteria is gebaseerd op een uitvoerige beschrijving van de Raad van Europa (Rasier, 2005: 286). In het Referentiekader wordt “de uitspraak onder het label [...] ‘fonologische competentie’” (Rasier, 2005: 286) geplaatst, waarbij de prosodie wordt besproken (Rasier, 2005: 286). De leerling moet voor beheersingsniveau B1 een zekere vaardigheid tonen ondanks enkele moeilijkheden bij de formulering die pauzes en aarzeling kunnen veroorzaken. Bovendien moet zijn uitspraak duidelijk begrijpelijk blijven, zelfs bij incidentele fouten of een niet-natuurlijk accent. Ten slotte moet zijn intonatie passend zijn en dus de communicatieve intentie dienen (*Enseignement.be – Compétences Terminales*, z.d.: 107). Hieronder staat Tabel 4 over de verschillende niveaus van fonologische beheersing in een vreemde taal (*Europees Referentiekader*, 2006: 109; zie ook Rasier, 2011: 123):

Fonologische beheersing	
C2	Als C1.
C1	Kan de intonatie variëren en de juiste nadruk in zinnen leggen om ook fijne betekenissen uit te drukken.
B2	Heeft een heldere, natuurlijke uitspraak en intonatie verworven.
B1	De uitspraak is duidelijk te verstaan, ook al is soms een duidelijk buitenlands accent te horen en worden er incidenteel uitspraakfouten gemaakt.
A2	De uitspraak is over het algemeen voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar buitenlands accent, maar de gesprekspartners zullen af en toe herhaling moeten vragen.
A1	De uitspraak van een zeer beperkt repertoire van geleerde woorden en frasen is met enige inspanning verstaanbaar voor moedertaalsprekers die gewend zijn om te gaan met zijn of haar taalgroep.

Tabel 4: De verschillende niveaus van fonologische beheersing in een vreemde taal

De term ‘verstaanbaar’ brengt begripsmoeilijkheden met zich mee. Immers, er wordt niet verwacht van de leerlingen dat ze ‘moedertaalachtig’ zijn. Desondanks volstaat “een verstaanbare uitspraak niet in alle contexten” (Rasier, 2011: 122). Hoe hoog de verstaanbaarheid moet zijn hangt dan ook af van “de behoeftes van de doelgroep” (Rasier, 2011: 123).

Rasier (2005) benadrukt het belang van het Referentiekader en de noodzaak om specifieke aspecten van de uitspraak te onderwijzen op verschillende taalbeheersingsniveaus (Rasier, 2005: 287). Echter, de definities blijven vaag en algemeen, waardoor het niet duidelijk is wat precies wordt bedoeld met bepaalde termen zoals uitspraak. Dit kan namelijk problematisch zijn, vooral voor leerders die op het einde van de humaniora een niveau B1+ behalen, waarbij

aspecten zoals zinsaccentuering en zinsintonatie ook belangrijk zijn voor efficiënte communicatie (Rasier, 2005: 287). Dan benadrukt het leerplan van AGERS (2000: 2) het belang van een referentiepunt in het talenonderwijs, waarbij de standaardtaal, in het geval van het Nederlands, de Belgische variant moet zijn, want “il paraît logique de privilégier la langue des interlocuteurs les plus probables dans l’usage futur de la langue” (Rasier, 2005: 289).

Methodologisch gezien zijn er bronnen van kennis en vaardigheden beschikbaar in het ‘Référentiel’ om het onderwijs in de fonologie te vergemakkelijken. Allereerst is het essentieel om intonatie en tempo te bespreken om ervoor te zorgen dat de leerling zijn intenties effectief kan communiceren. Vervolgens moet de leerling, om de boodschap begrijpelijk te maken, de uitspraak en de klemtoon beheersen. Bovendien wordt na het uitvoeren van de taak een aanbevolen strategie voor de leerkracht om tijdens de remediërende fase eventuele misverstanden tegen uitspraak en intonatie te corrigeren. Een overkoepelende strategie is om de leerling aan te leren dat hij op de begrijpelijkheid van zijn productie moet letten als hij spreekt (*Enseignement.be – Compétences Terminales*, z.d.: 112, 114).

De luistervaardigheid heeft daarnaast een invloed op de spreekvaardigheid van leerlingen, meer bepaald op de uitspraak (Rasier, 2004: 310-318) (zie Sectie 2). Daarom besteden we ook aandacht aan luistervaardigheid binnen het ‘Référentiel’ (‘Socles de compétences’). Op basis van de luistervaardigheid identificeert de leerling namelijk de communicatieve intentie op basis van de intonatie. Vervolgens beseft hij ook dat het belangrijk is om de geluiden in semantische eenheden (woorden, groepen woorden, uitdrukkingen, enz.) te onderscheiden om de betekenis van de boodschap te begrijpen (*Enseignement.be – Compétences Terminales*, z.d.: 101).

De ‘Socles de compétences’ worden ook in het Nederlands vertaald als informatief Referentiekader voor native speakers die lesgeven in het immersieonderwijs. De originele Franse versie blijft echter het enige officiële Referentiekader.

We hebben de verwachtingen voor spreekvaardigheid in moderne talen, met een focus op het criterium prosodie en de invloed van luistervaardigheid, kunnen analyseren in het ‘Référentiel’ van de Fédération Wallonie-Bruxelles. In de voorgaande wordt duidelijk “dat de auteurs van de leerplannen voor het (N)VT-onderwijs in Franstalig België zich [...; goed] bewust zijn van het belang van de uitspraak” (Rasier, 2005: 289).

1.5. Besluit

In dit hoofdstuk hebben we de situatie van het onderwijs in spreekvaardigheid van het Nederlands als eerste vreemde taal (LM1) in de Fédération Wallonie-Bruxelles onderzocht. Door een diepgaand leerplan voor vreemde talen te bieden, benadrukken we het belang van effectief onderwijzen en het beoordelen van spreekvaardigheid. We hebben dan de twee onderwijsvormen, het traditioneel en immersieonderwijs, vergeleken.

Verder hebben we het diverse leerlingenpubliek in het ASO van de 2^{de} en 3^{de} graad van het NVT-onderwijs geïdentificeerd, waarbij variabelen zoals geslacht, leeftijd en woonplaats van invloed kunnen zijn op die onderwijscontext. Daarnaast hebben we ook het leerkrachtenpubliek in de 2^{de} en 3^{de} graad van het secundair onderwijs in moderne talen onder de loep genomen, waarbij we mogelijke kwalificatietekorten, stabiliteitsvariaties en een genderonevenwicht hebben vastgesteld. Deze factoren kunnen namelijk een directe impact hebben op de kwaliteit van het onderwijs en dus ook op het gebied van prosodie voor de spreekvaardigheid.

Ten slotte hebben we de verwachtingen voor spreekvaardigheid in moderne talen, met een nadruk op de prosodie en de invloed van luistervaardigheid, geanalyseerd binnen het ‘Référentiel’ van de ‘Socles de compétences’ van de Fédération Wallonie-Bruxelles. Door deze aspecten samen te brengen, biedt deze studie een holistisch begrip van de uitdagingen en kansen die gepaard gaan met het onderwijzen en leren van de prosodie binnen de spreekvaardigheid voor het vak Nederlands in de Fédération Wallonie-Bruxelles.

2. Contrastieve aanpak van de prosodie

2.0. Inleiding

Het kenmerk binnen de spreekvaardigheid in het NVT-onderwijs als vreemde taal in de Fédération Wallonie-Bruxelles dat ons in deze studie interesseert, is de prosodie. Daarom bespreken we in die sectie eerst een universele aanpak van het prosodische niveau. Dan besteden we aandacht aan de prosodie van het Nederlands. Vervolgens komen de prosodische uitdagingen voor Franstalige leerders van het Nederlands aan bod met een contrastieve blik.

2.1. Prosodie

De term ‘prosodie’ vindt zijn oorsprong in de Griekse oudheid, waar het woord ‘prosodia’ letterlijk vertaald kan worden als “datgene wat bij de muziek komt” (Rasier, 2004: 133).

Het verwijst naar een fysiek fenomeen dat ontstaat door “veranderingen in de positie van de spraakorganen” (Rasier, 2004: 134). Fysiologisch onderzoek heeft aangetoond dat prosodie ontstaat “in de subglottale en glottale stadia van het spraakproductieproces” (Fox, 2000: 3-4 verwijst in Rasier, 2004: 134). Dit proces omvat de beweging van lucht vanuit “de longen en de onderste luchtwegen (d.i. het subglottale systeem) [naar; ...] de larynx (d.i. het glottale systeem)” (Rasier, 2004: 134), waarbij de stembanden beginnen te trillen, wat resulteert in de grondfrequentie (F_0). Prosodie is namelijk “het resultaat van het samenspel tussen verschillende fonetische en fonologische verschijnselen” (Rasier, 2004: 134) en varieert “van taal tot taal en [...] zelfs binnen eenzelfde taalgebied variatie bestaat” (Rasier, 2004: 135).

Bovendien beschikken de meeste taalvariëteiten over ritme, accentuering en intonatie als belangrijkste prosodische vormen, die in het spraakgeluid worden gerealiseerd. Deze elementen zijn dus niet los van elkaar te zien en hebben communicatieve functies (Rasier, 2004: 135).

2.2. Zinsaccentuering bij Nederlands T1

Als reactie op de syntactische theorieën ontstaat op het einde van de jaren zestig een semantische-pragmatische benadering (Rasier, 2004: 306). Dat betekent dat “op zinsniveau de prosodie [...] wordt] gebruikt om het spraakgeluid in kleinere eenheden op te delen” (Rasier, 2004: 135) volgens de nieuwwaarde van de constituenten (Rasier, 2004: 306). Het gebeurt op dezelfde manier als gesproken interpunctie die een reeks leestekens aangeeft om te weten hoe de tekst moet worden gelezen (DBNL, 2012). Accenten dienen dus als informatie voor de luisteraar om belangrijke zinselementen in de context te markeren. Daarom kan een verkeerde accentuering van een woord volgens de context leiden tot misverstanden bij de luisteraar (Rasier, 2004: 136; Kager, 1988: 416).

Bij moedertaalsprekers van het Nederlands bevat elke zin, ongeacht zijn lengte, ten minste één accent, waarvan het aantal en de plaats van de context en/of de intentie van de spreker afhangen (Hiligsmann & Rasier, 2007: 94). In het Nederlands bestaat het zinsaccent voornamelijk uit een melodische beweging op de geaccentueerde syllabe, met een verlenging en intensivering ervan (Rasier, 2004: 304). Het werkingsprincipe van zinsaccentuering in het Nederlands zit zo in elkaar dat de meeste elementen van een zin geaccentueerd kunnen worden zonder de structuur ervan te veranderen.

“Soms herdefinieert de prosodie de communicatieve dynamiek van de zin door een element, dat in zinnen van eerste instantie een syntactisch zwakke plaats, toch op de voorgrond te plaatsen” (Rasier, 2004: 310):

(1)

a. Hij heeft HET BOEK⁹ aan Jan gegeven (en niet de plaat).

b. HIJ heeft het boek aan Jan gegeven (en niet Peter).

“Syntactisch gezien komen de bovenstaande zinnen overeen met de basisvolgorde” (Rasier, 2004: 310). Daarentegen heeft het prosodisch gezien te maken met een gemarkeerde accentdistributie (Rasier, 2004: 310). In principe worden informatieve belangrijke gegevens geaccentueerd, zoals blijkt uit het voorbeeld van de nieuwe informatie over ‘Piet’ (Hiligsmann & Rasier, 2007: 155) maar hier aan de hand van een vraag:

(2)

a. Aan wie heb je het boek gegeven?

b. - Ik heb het boek aan PIET gegeven.

Hier wordt het antwoord op de vraag geaccentueerd als belangrijke informatie in de zin. Op die manier weet degene die de vraag stelt het antwoord op zijn vraag. In dit pragmatische principe wordt dan ook een relevant onderscheid gemaakt tussen oude en nieuwe informatie. Zinsdelen die nieuwe informatie bevatten, zijn van bijzonder belang voor de luisteraar. Dat komt namelijk “tot uiting in verplichte accentuering” (Kager, 1988: 419).

2.3. Zinsaccentuering bij Franstalige leerders van het Nederlands VT

De prosodie van de tussentaal van anderstaligen in het Nederlands wordt opnieuw in de gaten gehouden (Rasier, 2011: 119) door de contrastieve aanpak van het talenonderwijs te bevorderen (Hiligsmann & Rasier, 2007).

De zinsaccentuering is een suprasegmentele verschijnsel binnen de prosodie dat vaak problemen veroorzaakt voor Franstalige leerders van het Nederlands als vreemde taal

⁹ Het woord met hoofdletters wordt geaccentueerd.

(Hilgsmann, 1998: 158, 164; Rasier, 2011: 119; Michaux, Hilgsmann & Rasier, 2012:1). De reden hiervoor is dat accentuering in het Nederlands verschilt van die in het Frans (Hilgsmann, 1998: 164). Ritme is een eerste punt waarop de twee talen verschillen (Rasier, 2004: 138).

Aan de ene kant is het Frans ‘syllable timed’ m.a.w. de syllaben zijn ongeveer even lang. Aan de andere kant is het Nederlands een ‘stress-timed’ m.a.w. er zijn tijdintervallen tussen twee klemtonen. De termen ‘zinsaccent’ en ‘contrastaccent’ bestaan echter ook in het Frans, maar dan onder de term ‘accent de focalisation’ (Rasier, 2004: 138-142). Het Nederlands heeft daarnaast een plastisch karakter, waardoor elk zinsdeel benadrukt kan worden dankzij het nadrukaccent (Hilgsmann & Rasier, 2007: 152-153). Het Frans daarentegen heeft een niet-plastisch karakter, met een vast intonatiepatroon. Deze verschillen in taalplasticiteit stimuleren de noodzaak om het taalonderwijs contrastief aan te pakken voor Franstalige leerders, die vaak moeite hebben met het verwerven van de Nederlandse prosodie (Hilgsmann & Rasier, 2007: 153). Contrastief taalonderzoek kan daarom bijdragen “tot een beter inzicht in taalverwervingsproces en tot leermiddelen die beter [...; aansluiten bij] de behoeften van de leerders” (Hilgsmann & Rasier, 2007: 149).

Franstalige leerders van het Nederlands vinden het moeilijk om accenten in zinnen te plaatsen en accentuatieregels te volgen, vooral met woordgroepen die adjectieven en substantieven bevatten (bv. *een leuk boek*), en met scheidbare werkwoorden (bv. *terugkomen: hij komt terug*, i.p.v. **hij komt terug*). Deze moeilijkheden zijn vaak te wijten aan de negatieve invloed van het Frans als eerste taal (Hilgsmann, 1998: 165). Franstaligen passen vaak specifieke zinsstructuren aan om een vergelijkbaar communicatief effect in het Nederlands te bereiken (Hilgsmann & Rasier, 2007: 155).

In Tabel 4 (Hilgsmann, 1998: 165) toont de tweede kolom de foutieve uitspraak van Franstalige leerders van het Nederlands aan die niet beseffen dat hun uitspraak een andere betekenis heeft dan in het Nederlands verwacht wordt volgens de context:

FRANS	TUSSENTAAL	NEDERLANDS
<i>Ce matin, j'ai vu ton frère.</i>	<i>*Vanochtend heb ik je broer gezien.</i>	<i>Vanochtend heb ik je <u>broer</u> gezien.</i>
<i>Regarde les enfants qui jouent dans le jardin.</i>	<i>*Kijk eens naar de kinderen die in de tuin spelen.</i>	<i>Kijk eens naar de kinderen die in de <u>tuin</u> spelen.</i>
<i>Ils ont joué du piano toute la journée.</i>	<i>*Ze hebben de hele dag piano gespeeld.</i>	<i>Ze hebben de hele dag <u>piano</u> gespeeld.</i>

Tabel 5: Typische foutieve uitspraak bij Franstalige leerders van het Nederlands

De zinnen in de tussentaal kunnen de volgende betekenis hebben in het Frans:

(3)

a. Vanochtend heb ik je broer gezien¹⁰.

cf. Fr. '*J'ai bien vu (et non pas appelé) ton frère ce matin.*'

b. Kijk eens naar de kinderen die in de tuin spelen.

cf. Fr. '*C'est jouer (et non pas dormir) que tu dois regarder faire les enfants dans le jardin.*'

c. Ze hebben de hele dag piano gespeeld.

cf. Fr. '*C'est jouer du piano (et non pas le laver) qu'ils ont fait toute la journée.*'

Hieronder gaan we dieper in op de onderzochte uitdaging van de zinsaccentuering waarmee Franstalige leerlingen van het Nederlands worden geconfronteerd in hun uitspraakvaardigheid.

De linguïstische achtergrond van Franstaligen beïnvloedt de accentdistributie in de naamwoordelijke constituent. “Over het algemeen hebben [...] weinig moeite met het accentueren van het element dat [...] het meest rechts staat [in de woordgroep]” (Hiligsmann & Rasier, 2007: 159), wat overeenkomt met de algemene regel in het Frans waarbij “het woordgroepsaccent [...] systematisch in woordgroepfinale positie wordt geproduceerd” (Hiligsmann & Rasier, 2007: 159).

Franstalige leerders passen dit principe echter soms overgeneraliserend toe, zelfs in contrastieve en/of emfatische gevallen waar “het accent naar links [...] verschoven moet worden” (Hiligsmann & Rasier, 2007: 159). Dit resulteert vaak in “een dubbel accent op [zowel] het lexicale hoofd van de woordgroep [...] als op] de specificerder ervan (bv. **een GLAS BIER* in plaats van *een glas BIER*)” (Hiligsmann & Rasier, 2007: 159) in hun gesproken Nederlands (Hiligsmann & Rasier, 2007: 159). Zo hebben Franstaligen de neiging om in het Nederlands het laatste woord van een groep of zin te benadrukken, zelfs als dit element al bekend is of geen belangrijke informatie toevoegt aan de context (Hiligsmann & al., 2017: 216). Dit geldt ook voor de accentuering van de negatie, waar Franstaligen vaak de negatie accentueren (bv. **Ik weet het NIET* in plaats van *Ik WEET het niet*; cf. Fr. *Je ne sais PAS*), terwijl in het Nederlands een zwaar accent op de negatie eigenlijk een contrasterend en/of versterkend effect heeft (Hiligsmann & Rasier, 2007: 161).

Rasier (2006) onderzocht de invloed van de moedertaal “op de accentueringstrategieën van Franstalige leerders van het Nederlands” (Rasier et al., 2011: 188) en concludeerde dat

¹⁰ Het onderstreepte woord wordt geaccentueerd.

leermoeilijkheden en transfer voorkomen in verband met de accentueringsregels en de typologische afstanden tussen talen (Rasier et al., 2011: 188). Om interferentiefouten te voorkomen, blijkt de contrastieve aanpak dus van groot belang te zijn bij de zinsaccentuering (Rasier, 2005).

Als Franstalige NVT-leerders met moedertaalsprekers spreken, worden ze vaak als weinig levend ervaren. Ze hebben namelijk de neiging vlak te spreken, wat resulteert in een gebrek aan zinsaccent. Wanneer ze wel op een natuurlijke manier spreken, blijkt dan de invloed van hun eerste taal toch duidelijk (Hiligsmann, 1998: 164). Daarnaast hebben accenten en pauzes een “directe invloed op de intonatie” (Kager, 1988: 417), wat ertoe leidt dat leerlingen het zinsaccent verplaatsen wanneer ze aarzelen.

Bij VT-leerders, net als bij T1-leerders, kan de verwerving ervan leiden tot taalverandering, met verschijnselen als substraatwerking, interferentie, overgeneralisatie en reductie. Sprekers streven ook naar gemak en minimale inspanning, wat wordt verklaard door het economische principe van taalgebruik (Van Bree, 1996: hoofdstuk 22).

De wetenschappelijke literatuur toont aan dat de prosodie een sterke invloed heeft op de verstaanbaarheid van native speaker. Fouten tegen prosodische verschijnselen zoals het zinsaccent of de zinsintonatie worden als storender ervaren voor de communicatie dan verkeerd uitgesproken klanken (Rasier, 2005: 287). Het is daarom van groot belang dat leerkrachten Nederlands dit probleem serieus aanpakken om ze bewust te maken van de uitspraakverschillen tussen beide talen, zoals benadrukt door Hiligsmann (1998: 166) en Rasier (2006).

Leerkrachten spelen een cruciale rol in het leggen van verbanden tussen prosodie, informatiestructuur en syntaxis, en bewustmaking van zinsaccent in relatie tot syntactische structuren van de doeltaal, zoals benadrukt door Rasier (2004). Systematische vergelijking van de gegevens met betrekking tot de tussentaal en de eerste taal van de leerders kan inzicht verschaffen in transfer en andere fenomenen die relevant zijn voor de onderwijspraktijk (Rasier et al., 2011). Contrastief onderwijs van zinsaccent, door het vergelijken van accentpatronen en het formuleren van regels, kan nuttig zijn voor leerders (Rasier, 2004).

Het is dus van belang om expliciet te wijzen op contrastieve accenten, ongeacht het doelpubliek (Rasier, 2004: 315). Door deze benaderingen te integreren, kunnen leerkrachten Nederlands effectiever omgaan met de uitdagingen die Franstalige leerders ondervinden bij het leren van het Nederlands.

2.5. Besluit

De contrastieve aanpak van de prosodie bij Franstalige leerders van het Nederlands benadrukt de uitdagingen die ze ondervinden bij het begrijpen en toepassen van de zinsaccentuering. Deze aanpak is van essentieel belang voor het verbeteren van de verstaanbaarheid en communicatieve vaardigheden van de leerders. Door het bewustzijn te vergroten van de verschillen tussen de prosodische systemen van beide talen en door het integreren van contrastieve accenten in het onderwijs, kunnen leerkrachten Nederlands effectiever omgaan met deze uitdagingen en de leerervaring van Franstalige leerders verbeteren.

3. Didactische aanpak van de prosodie

3.0. Inleiding

De kennis over de beste manier om prosodie aan VT-leerders te onderwijzen blijkt beperkt te zijn (Rasier, 2004: 138), evenals het relatief beperkte onderzoek naar het effect van (verschillende soorten van) uitspraakinstructie in een vreemde taal (Rasier, 2011: 121). Bovendien benadrukt Rasier (2005) dat het ‘Common European Framework’ (CEF) geen specifieke richtlijnen biedt “over de frequentie van uitspraakcorrecties en het meest effectieve type feedback voor taalleerders” (Rasier, 2005: 287), vanwege de variabiliteit afhankelijk “van de doelgroep en/of de onderwijssituatie” (Rasier, 2005: 287).

Het belang van mondeling taalonderwijs wordt benadrukt, aangezien dit vaak het eerste aspect van de taal is waarmee moedertaalsprekers geconfronteerd worden. Het is dus cruciaal om bij aanvang van het leerproces de nadruk te leggen op het leren van een behoorlijke uitspraak. Dit wordt ondersteund door een gefaseerde aanpak van uitspraakonderwijs. Het integreren van verschillende leermiddelen zoals uitspraakcursussen, software en luisteroefeningen kan het uitspraakonderwijs verrijken en de uitspraakontwikkeling van leerders.

3.1. Aanpak van de prosodie in het NVT-onderwijs

“Al is er tegenwoordig in de vreemdetalendidactiek een zekere consensus over het idee dat niet-moedertaalsprekers zich op een begrijpelijke en verstaanbare manier moeten kunnen uitdrukken in de doeltaal” (Rasier, 2011: 120), toch blijkt de uitspraakvaardigheid in het NVT-onderwijs vaak verwaarloosd, hoewel dit essentieel is voor effectieve communicatie met moedertaalsprekers.

Terwijl de leerkrachten “bewust zijn van het nut van communicatieve vaardigheden” (Hilgsmann, 1998: 180), ligt de focus voornamelijk op grammatica en woordenschat. “Immers, uitspraak wordt wel eens in het vreemdetalenonderwijs beschouwd als perifere taalcomponent die toch minder essentieel is voor het goede verloop van de communicatie” (Rasier, 2011: 120). Desondanks belemmert dit gebrek aan aandacht aan uitspraakfouten de “effectieve communicatie voor Franstalige leerders van het Nederlands” (Hilgsmann, 1998: 166).

Het belang van spreekvaardigheid moet benadrukt worden, aangezien dit vaak het eerste aspect van de taal is waarmee moedertaalsprekers geconfronteerd worden (Hilgsmann, 1998: 166; Rasier, 2011: 120). Terwijl native-speakers geen experts zijn zoals leerkrachten “in het decoderen van de fouten van de leerlingen” (Hilgsmann, 1998: 180) die “vaak dezelfde moedertaalachtergrond hebben als hun [...; leerlingen]” (Rasier, 2011: 121). Daarom blijkt het essentieel om “bij de aanvang van het leerproces de nadruk te leggen op het verwerven van een

behoorlijke uitspraak” (Hilgsmann, 1998: 180; Rasier, 2004: 311). Het kan namelijk ook een belangrijke impact hebben op het uiteindelijke niveau van de uitspraak (Hilgsmann, 1998: 180). “Er dient echter onderstreept dat afleren van diepgewortelde fouten veel meer tijd in beslag neemt dan het van meet af aan correct leren van een bepaald verschijnsel” (Rasier, 2004: 311). De leerkrachten die nog steeds geloven dat er niets hoeft te worden gedaan aan uitspraakfouten, zitten dus volgens Hilgsmann (1998: 181) helemaal fout.

3.2. Fases van het uitspraakonderwijs

Het nut van het taalonderwijs wordt vaak betwist, met sommigen die geloven dat expliciete regels enkel tijdverspilling zijn, zoals Krashen. Steven Krashen is een Amerikaanse taalkundige die “Theorie van natuurlijk taal leren” verdedigt (*Steven Krashen Et La Théorie de L'apprentissage Naturel Des Langues*, z.d.). Anderen zijn optimistischer en suggereren dat bewuste kennis indirect effect kan hebben op onbewuste kennis. Bijvoorbeeld, het bewust worden van taalkenmerken kan ‘noticing’ bevorderen, waardoor leerlingen deze vormen vaker correct gebruiken (Aalberse, 2013).

Daarnaast heeft het uitspraakonderwijs “weinig zin indien de leerder geen of nauwelijks feedback krijgt (Rasier, 2011: 134). Het oefenen en systematisch corrigeren van zinsaccentuering gedurende het hele taalverwervingsproces is van essentieel belang. Rasier (2004) adviseert systematische correctie, waarbij het contrast tussen foute en correcte accentuering wordt benadrukt. Hij pleit voor een gefaseerde aanpak van het uitspraakonderwijs, waarbij leerlingen geleidelijk aan worden blootgesteld aan ‘input’, ‘reflectie’, ‘geleide waarneming’, ‘geleide productie’ en uiteindelijk ‘vrije productie’ (Rasier, 2011: 131). Figuur 12 geeft de “fasering van het uitspraakonderwijs en daarbij horende leerdoelen en werkvormen” (Rasier, 2011: 135):

Fase	Leerdoelen	Didactiek
Input	• Impliciete bewustmaking (receptief)	• Confrontatie met (semi-) authentiek materiaal
Reflectie	• Analyse van uitspraakkenmerken	• <i>Noticing, focus on form</i>
Geleide waarneming	• Klanken enzovoort waarnemen • Klankverschillen enzovoort identificeren • Verschillen categoriseren	• Auditieve herkenning • Auditieve discriminatie • Auditieve categorisatie
Geleide productie	• Stabiliseren in geleide productie • Monitoring eigen productie	• Productie in gecontroleerde contexten • Zelfbeoordeling, bewustmaking van eigen productie (<i>consciousness raising</i>)
Vrije productie	• Toepassen in vrije productie (transfer)	• Productie in vrije spraak

Figuur 12: Fasering van het uitspraakonderwijs en daarbij horende leerdoelen en werkvormen

In de eerste fase, ‘input’ genaamd, is het leerdoel impliciete bewustwording, met de nadruk op receptief begrip. Dit wordt bereikt door confrontatie met (semi-)authentiek materiaal. Vervolgens, in de ‘reflectiefase’, ligt de focus op het analyseren van uitspraakkenmerken, waarbij didactische methoden zoals ‘noticing’ en ‘focus on form’ worden toegepast. De fase van ‘geleide waarneming’ heeft meerdere leerdoelen, waaronder het waarnemen van klanken, het identificeren van klankverschillen en het categoriseren van deze verschillen. Didactische benaderingen zoals auditieve herkenning, discriminatie en categorisatie worden gebruikt om deze doelen te bereiken. ‘Geleide productie’ is de volgende fase, waarbij het stabiliseren en monitoren van uitspraak in geleide contexten centraal staat. Didactische strategieën omvatten productie in gecontroleerde contexten en zelfbeoordeling, wat leidt tot bewustwording van de eigen productie, bekend als ‘consciousness raising’. Uiteindelijk, in de fase van ‘vrije productie’, streven leerlingen naar het toepassen van wat ze hebben geleerd in een vrije spreesituatie, met de nadruk op transfer van geleerde vaardigheden. Dit wordt bereikt door middel van vrije spraakproductie (Rasier, 2011: 135).

Deze aanpak benadrukt het belang van gerichte instructie en interactieve productie om taalverwerving te bevorderen (Aalberse, 2013; Rasier, 2005). “Dankzij [...] opdrachten [zoals ‘herkenning van zinsaccent’, ‘fonetische realisatie’, ‘zinsaccentuering en informatieve waarde’, ‘bijdrage van de accentuatie aan de betekenis van de zin’ en productie van zinsaccent’] kunnen alle aspecten van de zinsaccentuering aan bod komen in NVT-lessen” (Rasier, 2004: 317).

3.4. Leermiddelen

Binnen het taalonderwijs, met name gericht op het verbeteren van de uitspraakvaardigheden, zijn verschillende hulpmiddelen van onschatbare waarde (Rasier, 2005). Van uitspraakcursussen tot gespecialiseerde softwarepakketten en de integratie van luistervaardigheid kunnen deze hulpmiddelen leerders helpen om zich verstaanbaar uit te drukken en effectief te communiceren.

3.4.1. Uitspraakcursussen

Hoewel uitspraakcursussen waardevolle informatie bevatten, dienen ze vooral ter ondersteuning van de onderwijspraktijk en schieten ze tekort in theoretische uitleg (Rasier, 2005: 293). De beschikbare uitspraakcursussen besteden heel weinig aandacht aan zinsaccentuering in de prosodie en als ze dat wel toen, beperken ze zich tot algemene regels (Rasier, 2005). De belangrijkste accentueringsregels van het Nederlands leggen de nadruk op het plaatsen van zinsaccent op elementen die nieuwe informatie introduceren of een tegenstelling aanduiden (Rasier, 2005: 294). Echter, in de meeste uitspraakcursussen wordt

zinsaccentuering zelden contrastief behandeld vanwege de complexiteit van accentplaatsingstheorieën. De leerkracht kan beginnen met “de constatering dat zinsaccenten gebruikt worden om zinselementen met een grote nieuws waarde ‘in focus’ te plaatsen” (Rasier, 2004: 314). Daaruit kan voor de leerders namelijk “een algemene regel gedistilleerd [worden dat] elk element met een grote nieuws waarde een accent krijgt” (Rasier, 2004: 314).

Om zinsaccent in de klas te behandelen, kunnen leerkrachten de volgende uitspraakcursussen gebruiken. Rasier (2005) benadrukt echter het belang van de didactische handleiding voor uitspraakonderwijs van Thio & Verboog (1999) als leidraad voor het vaststellen van leerdoelen. Het primaire doel van uitspraakonderwijs is om leerders in staat te stellen zich verstaanbaar uit te drukken door middel van aanpassingen in spraak die de gesprekspartner kan herkennen (Rasier, 2005: 290). Hierbij krijgt prosodie prioriteit in de methodologie, waarbij een gevarieerd “aanbod aan productieve en receptieve uitspraak oefeningen” (Rasier, 2005: 291) en aandacht voor het corrigeren van uitspraakfouten wordt geprezen (Rasier, 2005: 291).

3.4.2. Software/ computerprogramma's

Het gebruik van deze software is essentieel om een expliciete “link [...] tussen fonetische vorm en de linguïstische functie” (Rasier, 2004: 313) van zinsaccenten te leggen. Echter, voordat leerlingen met de oefeningen aan de slag gaan, is het noodzakelijk om de theorie over zinsaccenttoekenning te bespreken. Bovendien blijkt uit onderzoek dat leerlingen die zelfstandig in hun eigen tempo kunnen oefenen, significant betere vorderingen maken (Rasier, 2004: 313).

Softwarepakketten zoals *Praat* en *WinPitch* bieden de mogelijkheid om fonetische realisatie en accentpatronen te analyseren en te vergelijken. Deze software bieden zowel visuele als auditieve feedback, waardoor correctie mogelijk is (Rasier, 2004). In het klaslokaal kan de leerkracht daarmee de mondelinge productie van de leerlingen opnemen en hen vervolgens laten luisteren en kijken naar de prosodie op het scherm.

3.4.3. Luisteroefeningen

Er wordt opgemerkt dat de onvoldoende spreekvaardigheid vaak samenhangt met gebrekkige luistervaardigheid. Niettemin moet de leerkracht luistervaardigheid ondersteunend gebruiken voor de goede uitspraakontwikkeling van VT-leerders van het Nederlands (Hilgsmann, 1998: 181; 166). Rasier (2004) benadrukt dat leerkrachten “de voorkeur moeten geven aan het gebruik van authentieke Noord- en Zuid-Nederlandse documenten” (Rasier, 2004: 312).

Om zinsaccent in luistervaardigheid, zowel binnen als buiten de klas, te integreren zijn er verschillende methoden beschikbaar. Een handige bron is de website <https://www.ketnet.be>, die specifiek gericht is op jongeren en de actualiteit belicht via het programma *Karrewiet*. Deze website biedt een breed scala aan onderwerpen die relevant zijn voor jongeren, waardoor het een waardevolle bron is om het zinsaccent te oefenen (*Ketnet.be*, z.d.).

Kortom, een gebrekkige luistervaardigheid kan een negatieve invloed hebben op de spreekvaardigheid van VT-leerders van het Nederlands. Desalniettemin is het essentieel dat leerkrachten luistervaardigheid ondersteunend gebruiken om de uitspraakontwikkeling te bevorderen.

3.5. Besluit

In dit deel is de didactische aanpak van prosodie in het VT-onderwijs onder de loep genomen. De beperkte kennis over effectieve methoden, samen met de vaak verwaarloosde focus op uitspraakvaardigheid in het NVT-onderwijs, benadrukt de noodzaak van gerichte instructie. Een gefaseerde aanpak van uitspraakonderwijs, met nadruk op ‘input’, ‘reflectie’, ‘geleide waarneming’, ‘geleide productie’ en ‘vrije productie’, wordt voorgesteld als een effectieve methode. Bovendien tonen verschillende leermiddelen, zoals uitspraakcursussen, softwarepakketten en luisteroefeningen, hun waarde in het verrijken van het uitspraakonderwijs. Het is duidelijk dat een holistische benadering van prosodie essentieel is voor het bevorderen van effectieve communicatie in de doeltaal, met aandacht voor zowel receptieve als productieve vaardigheden.

4. Conclusie van het theoretische deel

Bij wijze van conclusie biedt het theoretische deel een diepgaand inzicht in de context van het VT-onderwijs in de Fédération Wallonie-Bruxelles. We hebben de situatie van het Nederlands als eerste vreemde taal (LM1) onderzocht, waarbij we de nadruk hebben gelegd op het belang van effectief onderwijzen en beoordelen van spreekvaardigheid. Vervolgens hebben we de contrastieve aanpak van prosodie voor Franstalige VT-leerders van het Nederlands benadrukt, met als doel de communicatieve vaardigheden te verbeteren door het bewustzijn te vergroten over de verschillen tussen de prosodische systemen van beide talen. Ten slotte hebben we de didactische aanpak van de prosodie besproken, waarbij een gefaseerde aanpak van uitspraakonderwijs en het gebruik van verschillende leermiddelen zijn voorgesteld als effectieve methoden om communicatie in de doeltaal te bevorderen.

III. PRAKTISCH DEEL

0. Inleiding van het praktische deel

In de zoektocht naar effectieve didactische benaderingen om de uitspraak van het Nederlands te verbeteren bij Franstalige NVT-leerders in de Fédération Wallonie-Bruxelles, wordt een grondig onderzoek uitgevoerd. Dit praktische deel is gebaseerd op een methodologie, gericht op twee onderzoeken: de didactische aanpak van de uitspraak en de experimentele accentplaatsingstests. Door onderzoeksvragen te identificeren, methoden nauwkeurig te beschrijven en hypothesen te formuleren, wordt een kwantitatief benadering bij leerkrachten en leerlingen gebruikt om een diepgaand begrip te verkrijgen van de verschillende aspecten van dit onderwerp. Na een grondige data-analyse en presentatie van resultaten worden de bevindingen in de discussie, waarbij specifieke aandacht wordt besteed aan leermiddelen voor uitspraakvaardigheid en accentdistributie in het Nederlands bij VT-leerders. Tot slot stellen we een mogelijke didactische aanpak voor in de discussie op basis van de verschillende onderwerpen die in deze scriptie zijn bestudeerd.

1. Methodologie

1.0. Inleiding

Dit hoofdstuk introduceert de methodologie die wordt gebruikt in het onderzoek naar de didactische aanpak van de uitspraak van het Nederlands door Franstalige VT-leerders in de Fédération Wallonie-Bruxelles. De methodologie is gebaseerd op twee hoofdonderdelen: de didactische aanpak van de uitspraak en de experimentele accentplaatsingstests. Eerst worden de onderzoeksvragen geïdentificeerd, gevolgd door een gedetailleerde beschrijving van de methoden die worden gebruikt in alle secties van de onderzoeken.

1.1. Onderzoeksvragen

1.1.1. De didactische aanpak van de uitspraak

In het deel over de didactische aanpak van de uitspraak worden de volgende onderzoeksvragen onderzocht:

- (a) In welke context leren Franstalige leerlingen het Nederlands in de Fédération Wallonie-Bruxelles?*
- (b) Welke leermiddelen gebruiken de leerkrachten om de prosodie van het Nederlands aan te leren aan leerlingen uit het vreemdetalenonderwijs?*

1.1.2. De experimentele accentplaatsingstests

In het deel over de experimentele accentplaatsingstests worden de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- (a) Waarom maken Franstaligen regelmatig fouten tegen zinsaccent?*
- (b) Hebben CLIL-leerders van het Nederlands een betere zinsaccentuering dan niet-CLIL-leerders van het Nederlands?*

1.2. Methodologie

In dit gedeelte verdelen we ons onderzoek in twee delen, namelijk de didactische aanpak van de uitspraak en de experimentele accentplaatsingstests. We beschrijven deze twee onderzoeken in de volgende onderdelen: eerst behandelen we het gebruikte materiaal en het meetingsinstrument. Vervolgens bespreken we de proefpersonen. Tot slot beschrijven we de gebruikte procedures voor deze onderzoeken.

1.2.1. De didactische aanpak van de uitspraak

Het eerste deel omvat een kwantitatief onderzoek onder 54 leerkrachten Nederlands in de tweede en/of derde graad van het algemeen secundair onderwijs (ASO) in de Fédération Wallonie-Bruxelles. We hebben gekozen voor een kwantitatief onderzoek om een scala aan

gegevens te verzamelen over de verschillende standpunten van leerkrachten met betrekking tot uitspraak en onderwijsmethoden.

1.2.1.1. Materiaal/ meetingsinstrument

Ons onderzoek wordt opgezet op basis van een verzameling van empirische onderzoeken. De vragenlijst voor de leerkrachten Nederlands in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs wordt gedeeld via de applicatie Google Forms. Daardoor konden we een breder publiek bereiken zonder te hoeven reizen. Om dan alle verkregen gegevens te verzamelen, hebben we gebruikgemaakt van een Excel-document, waardoor we ze duidelijker konden visualiseren in de vorm van een tabel.

1.2.1.2. De proefpersonen

Het minimale aantal deelnemers werd op 50 vastgesteld. De deelnemers aan het onderzoek zijn leerkrachten Nederlands die werkzaam zijn in het traditioneel en/of immersieonderwijs (niet-CLIL en CLIL) en die lesgeven in de tweede en/of derde graad van het algemeen secundair onderwijs. Het is vereist dat de leerkrachten in de Fédération Wallonie-Bruxelles lesgeven.

1.2.1.3. Procedure

We hebben eerst een vragenlijst opgesteld voor leerkrachten (zie Bijlage 1). De vragenlijst, bestaande uit twee delen, behandelt persoonlijke gegevens van deelnemers en de didactische aanpak van de uitspraak in de lessen Nederlands, met in totaal 24 vragen, waarvan 21 meerkeuzevragen met soms de mogelijkheid om antwoorden aan te vullen, en drie open vragen. De vragen zijn gesteld in het Frans om een goede begripsvorming te waarborgen. Voor de opstelling van deze vragenlijst hebben we in de eerste instantie gebruikgemaakt van Bijlage 5 van de dissertatie *Prosodie en vreemdetaalverwerving: accentdistributie in het Frans en in het Nederlands als vreemde taal* (Rasier, 2006), dat zich richt op het leren van vreemde talen (Frans en Nederlands) door leerlingen met verschillende moedertalen. Daarna hebben we ChatGPT de context van onze scriptie gegeven: “Ik schrijf een scriptie over de uitspraakverwerving van leerlingen Nederlands als vreemde taal in het secundair onderwijs in de Fédération Wallonie-Bruxelles.”. Vervolgens hebben we hem gevraagd: “Welke vragen kunnen we stellen aan leerkrachten Nederlands die lesgeven aan Franstalige leerlingen?”. Nadat we de vragen hadden geselecteerd, verzochten we ChatGPT om beknopte antwoordsuggesties voor elke vraag te geven, zodat leerkrachten gemakkelijker een keuze konden maken bij het invullen van de vragenlijst. Hij heeft drie suggesties gedaan voor elke geselecteerde vraag. Dit deel heeft te maken met de vragen 14, 16 tot en met 21 en 23 van de vragenlijst (OpenAI, 2023). We hebben dan ook voor die vragen de mogelijkheid voor de leerkrachten gegeven om een

ander antwoord toe te geven. Op die manier konden we deze aanvullende vragen toevoegen aan het eerste deel van de vragenlijst die al was opgesteld. Deze vragenlijst vormt een essentieel onderdeel van onze methodologie gericht op kwantitatief onderzoek. De vertrouwelijkheid van de gegevens wordt gewaarborgd en er wordt aangegeven in het document dat de vragenlijst bijdraagt aan mijn onderzoek voor de masteropleiding aan de Université catholique de Louvain (UCLouvain).

Om de vragenlijst zichtbaar te maken, wordt ze eerst verstuurd naar alle scholen die Nederlands aanbieden in het immersieonderwijs. Aangezien er geen beschikbare lijst was van scholen die Nederlands aanbieden in het traditioneel onderwijs, hebben we gebruikgemaakt van de lijst *Écoles en immersion (année scolaire 2021-2022) - secondaire ordinaire*, een lijst van scholen die immersie aanbieden op de website 'Enseignement.be'. Vervolgens hebben we enkel de scholen geselecteerd die Nederlands aanbieden in de tweede en derde graad van het ASO (zie Bijlage 5). Wat betreft scholen die traditioneel onderwijs aanbieden, hebben we verondersteld dat een school die Nederlands aanbiedt in het immersieonderwijs, dit ook doet in het traditioneel onderwijs. Een van die scholen, het College Christ-Roi in Ottignies, heeft contact met ons opgenomen om te laten weten dat de enquête gedeeld was geweest met hun leerkrachten Nederlands in de betreffende graden.

Daarnaast hebben we de vragenlijst gedeeld op verschillende platforms zoals Facebook, Instagram en LinkedIn. Dit heeft ons onderzoeksproject zichtbaar gemaakt. Het delen van de vragenlijst op onze diverse accounts en leerkrachtengroepen voor Nederlands heeft snel reacties opgeleverd. We hebben de antwoorden tijdens zeven weken verzameld vanaf 5 december 2023 tot en met 19 januari 2024. Zodra het beoogde aantal deelnemers was bereikt, zijn we begonnen met het verzamelen van de antwoorden.

1.2.2. De experimentele accentplaatsingstests

Het tweede deel betreft een kwantitatief onderzoek onder leerlingen die Nederlands leren als eerste vreemde taal in de Fédération Wallonie-Bruxelles, in twee klassen van het zesde jaar van het secundair onderwijs. We vergelijken 14 leerlingen uit het immersieonderwijs met 15 leerlingen uit het traditioneel onderwijs op dezelfde school. Voor dit deel hebben we gekozen voor een kwantitatieve benadering door leerlingen te bevragen, met als doel de accentplaatsingsverschillen tussen leerlingen uit het traditioneel en immersieonderwijs als productieve vaardigheid te onderzoeken. Deze methode, gebaseerd op individuele tests, vereist tijd en organisatie van de deelnemende school. De conclusies op het einde van dit deel van het onderzoek worden dus voorzichtig getrokken. We geven toe dat generalisatie op basis van een klein aantal leerlingen beperkt is. De twee klassen die hebben deelgenomen aan dit

kwantitatieve onderzoek zijn geselecteerd op basis van vooraf gestelde criteria: vier uur Nederlands per week als Franstalige VT-leerders en hebben een positieve reactie ontvangen van de betrokken leerkrachten.

1.2.2.1. Materiaal/ meetingsinstrument

Om ons onderzoek op te zetten, hebben we empirisch onderzoek verzameld. De kwantitatieve enquête bestaat uit twee delen. Allereerst een korte vragenlijst (zie Bijlage 4) die ons, met toestemming van de leerlingen, voorziet van informatie over persoonlijke gegevens en de kennis en het leren van het Nederlands van de ondervraagde leerlingen. Deze vragenlijst dient als aanvulling op de mondelinge test die we op dezelfde dag in de klassen hebben afgenomen.

We hebben eerst een vragenlijst opgesteld om de persoonlijke gegevens en het niveau van de Nederlandse taalvaardigheid van de deelnemers te verzamelen, waarna deze op papier is afgedrukt om vervolgens in elke klas te worden uitgedeeld. Om dan alle verzamelde gegevens te consolideren, hebben we een Excel-bestand gebruikt om twee vergelijkende tabellen tussen CLIL- en niet-CLIL-leerders op te stellen.

De experimentele accentplaatsingstest is afkomstig uit het boek *Uitspraakleer van het Nederlands voor Franstaligen* (Hilgmann & Rasier, 2007, zie Bijlage 2). De test bestaat uit drie reeksen van vier geometrische figuren met kleuraanpassingen waar “een beroep [wordt] gedaan op neutrale/emotieloze spraak” (Rasier, 2003: 138). De taak van de leerling is dus om de “geometrische figuren in verschillende kleuren te beschrijven” (Hilgmann & Rasier, 2007: 164). Voor deze mondelinge test is een laptop gebruikt om de PowerPointpresentatie met de geometrische figuren aan te tonen en de audio van de leerlingen op te nemen. De spraakopnames zijn gemaakt met behulp van de “Dictaphone” applicatie op MacBookAir, waardoor een meer objectieve analyse van de vocale oscillaties mogelijk is. Om dan alle verzamelde audio’s te analyseren, hebben we alle transcripties in aparte Word-documenten gemaakt.

1.2.2.2. De proefpersonen

Er wordt gekeken naar leerlingen uit het zesde jaar van het algemeen secundair onderwijs, waarbij Frans hun eerste taal is en Nederlands hun tweede taal. We hebben besloten de leerlingen te vergelijken die vier lessen Nederlands hebben gevolgd in het traditioneel en immersieonderwijs om na te gaan of er een verschil is in de mondelinge testproductie bij de accentplaatsing. In totaal worden 14 leerlingen uit het traditioneel onderwijs en 15 leerlingen uit het immersieonderwijs ondervraagd. Ons onderzoek is beperkt tot twee klassen omdat de analyse van de verzamelde gegevens voor dit deel al behoorlijk wat tijd vergt voor de

uitwerking. Bovendien, gezien het al drukke lesprogramma van de scholen, was het gemakkelijker om contact op te nemen met leerkrachten van mijn voormalige school die mij kennen en daardoor beter in staat zijn om me te helpen bij het succesvol uitvoeren van mijn scriptie. Het is vermeldenswaard dat het die dag sneeuwde en dat er afwezig waren in beide klassen, namelijk zes uit het traditioneel onderwijs en twee uit het immersieonderwijs.

1.2.2.3. Procedure

Op 5 december 2023 heb ik per mail contact opgenomen met het Broeders Maristen Instituut in Moeskroen waar ik op secundair onderwijs zat. Die school organiseert de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, namelijk in de algemene richting, de algemene technische studierichting en de technische kwalificatierichting (Artikel 1: 1). Het is de VZW – Organiserende Macht “Gemeenschap van onderwijs van de Broeders Maristen Instituut” waarvan de maatschappelijke zetel is gevestigd op: Rue des Étudiants, 8 in 7700 Moeskroen. De Inrichtende Macht verklaart dat de school behoort tot het confessioneel onderwijs en meer specifiek tot het katholiek onderwijs (Artikel 3: 1). Nadat directeur Eddy Maertens mijn verzoek heeft aanvaard op 18 december 2023, mocht ik in de eerste week van januari naar de ontvangst gaan om contact op te nemen met de leerkrachten die Nederlands geven om de modaliteiten van het onderzoek te bespreken. Ik ontving een positief antwoord van mevrouw Sophie Verbeke, leerkracht Nederlands en Engels in het traditioneel onderwijs, en meneer Thijs Ostyn, die aardrijkskunde en geschiedenis geeft in het immersieonderwijs. De kwantitatieve enquête bestaat uit twee delen. Allereerst een korte vragenlijst (zie Bijlage 4) die ons, met hun toestemming, voorziet van informatie over persoonlijke gegevens en de kennis en het leren van het Nederlands van de ondervraagde leerlingen. Deze vragenlijst dient als aanvulling op de mondelinge test die we op dezelfde dag in de klassen hebben afgenomen.

Op de dag van het onderzoek krijgen de leerlingen geen informatie over het onderwerp van onze scriptie om hun mondelinge test niet te beïnvloeden. In beide klassen heb ik eerst in het Nederlands uitgelegd wat er zou gaan gebeuren en waarom ik in hun klas was en daarna heb ik het opnieuw in het Frans uitgelegd indien het nodig was voor degenen die het niet begrepen. Vervolgens heb ik de vragenlijsten aan de leerlingen uitgedeeld zonder hun begrip ervan te beïnvloeden, waarna ik me in de gang en in een studieruimte heb geïnstalleerd om de experimentele test over de accentplaatsing voor te bereiden.

De leerlingen kwamen één voor één de mondelinge test afleggen, waardoor ik de vragenlijsten geleidelijk kon verzamelen en ze kon koppelen aan de mondelinge test aan de hand van een gemeenschappelijk nummer. Dit stelt me in staat om elke leerling afzonderlijk te ontmoeten. Voor het uitvoeren van de test wordt er nagegaan of de deelnemers alle kleuren

kunnen zien. De vraag wordt in het Frans of in het Nederlands gesteld: ‘Vois-tu toutes les nuances de couleurs?’ of ‘Zie je alle nuances van de kleuren?’. Deze figuren worden één voor één weergegeven in een PowerPointpresentatie, waarbij de volgorde en reeksen behouden blijven. Het doel is om de nadruk te leggen op bepaalde woorden of zinsdelen en de verschillende beschrijvingen van de leerlingen te observeren. Toen de proefpersonen klaar waren met de vragenlijst en het experiment, konden ze terugkeren naar hun lesprogramma.

Na het uitvoeren van het onderzoek in elke klas hebben we eerst de informatie uit de vragenlijsten verzameld. Vervolgens brak de fase aan van een uitgebreide analyse van de opnames van de mondelinge tests om deze vervolgens te transcriberen volgens van tevoren bepaalde conventies, geïnspireerd op de dissertatie van Rasier (2006: 357) (zie Bijlage 3).

Toen de transcripties eenmaal voltooid waren, hebben we vergelijkende tabellen opgesteld van de producties van de ondervraagde leerlingen in zowel het traditioneel als het immersieonderwijs. Deze tabellen zijn gebaseerd op de condities die door Rasier (2006) gebruikt werden. Eerst bespreken we de gevallen waarin alle elementen van de zin in de context nieuw zijn, de zogenaamde ‘NN’-conditie. Vervolgens behandelen we de twee experimentele condities waarin slechts één van de twee elementen van de uitspraak een contrastrelatie uitdrukt met de daar onmiddellijk aan voorafgaande testuitspraak. De ‘OC’-conditie betreft een contrast op het element aan de rechterkant, namelijk het zelfstandig naamwoord, terwijl de ‘CO’-conditie betrekking heeft op een contrast met het element aan de linkerkant, namelijk het bijvoeglijk naamwoord. Ten slotte bespreken we uitdrukkingen waarin een dubbel contrast een rol speelt, aangeduid als de ‘CC’-conditie (Rasier, 2006: 194-195).

1.3. Besluit

Dit hoofdstuk beschrijft de methodologie van ons onderzoek naar de didactische aanpak van de uitspraak van het Nederlands bij Franstalige leerders. We combineren twee kwantitatieve onderzoeken om meer inzicht ervan te krijgen. Het eerste deel omvat een onderzoek onder 54 leerkrachten Nederlands uit het secundair onderwijs. Het tweede deel omvat een onderzoek onder leerlingen in twee klassen, één CLIL-onderwijs (14 leerlingen) en één uit niet-CLIL-onderwijs (15 leerlingen). Deze methodologie biedt een stevige basis voor ons onderzoek naar de didactische aanpak van de uitspraak in het Nederlands bij Franstalige VT-leerders.

2. Hypotheses

2.0. Inleiding

In de context van het vreemdetalenonderwijs voor Franstalige leerlingen in de Fédération Wallonie-Bruxelles richt dit onderzoek zich eerst op de didactische aanpak van de uitspraak. We baseren ons op het artikel van Rasier (2005) om hypothesen te formuleren. Vervolgens stellen we hypothesen op voor onze onderzoeksvragen met betrekking tot de zinsaccentuering in het Nederlands.

2.1. Didactische aanpak van de uitspraak

(a) In welke context leren Franstalige leerlingen het Nederlands in de Fédération Wallonie-Bruxelles?

Uit het artikel blijkt echter dat de focus op uitspraakonderwijs in de Fédération Wallonie-Bruxelles slechts sporadisch wordt behandeld. Rasier (2005) suggereert dat dit kan leiden tot een gebrek aan ontwikkeling van uitspraakvaardigheid. Het resulteert namelijk in suboptimale communicatieve vaardigheden.

(b) Welke leermiddelen gebruiken de leerkrachten om de prosodie van het Nederlands aan te leren aan leerlingen uit het vreemdetalenonderwijs?

Rasier (2005) suggereert echter dat er meer aandacht moet worden besteed aan suprasegmentele fenomenen en correctiestrategieën om de uitspraakvaardigheid van de leerlingen te verbeteren. Daarnaast blijken er ook leerhulpmiddelen beschikbaar te zijn die leerkracht kunnen helpen bij het verbeteren van de uitspraak van hun leerlingen (Rasier, 2005: 296-297).

2.2. Experimentele accentplaatsingstests

(a) Waarom maken Franstaligen regelmatig fouten tegen zinsaccent?

Franstalige NVT-leerders ondervinden veel moeite met de Nederlandse accentueringsprincipes (Rasier, 2006: 229). “Vooral problematisch zijn in feite de gevallen waarin het gebruik van een nauw focusdomein op een bepaald woord(deel) de deaccentuering van een ander zinselement vereist (d.i. OC- en CO-conditie)” (Rasier, 2006: 229). Ze hebben namelijk de “neiging om niet te deaccentueren” (Rasier, 2006: 229). Bovendien kiezen Franstaligen, in minder gemarkeerde gevallen waarin ze de keuze hebben tussen verschillende patronen, er vaker voor om het laatste woord van een zin te benadrukken, zelfs als dit woord al bekend is of geen belangrijke informatie toevoegt in de context (Rasier, 2006: 230). Deze tendens wordt toegeschreven aan de invloed van het Frans, waarbij de prosodische patronen van de moedertaal worden overgedragen naar het Nederlands (Hilgsmann, & al., 2017: 216). Dit fenomeen wordt ondersteund door Hilgsmann & al. (2017) en illustreert een vorm van

cross-linguïstische interactie waarbij Franstaligen moeite hebben om het zinsaccent correct toe te passen in het Nederlands. Daarnaast “blijkt de kwaliteit van segmentering een belangrijke rol te spelen bij de toekenning van de nadruksaccenten” (Rasier, 2006: 231).

(b) Hebben CLIL-leerders van het Nederlands een betere zinsaccentuering dan niet-CLIL-leerders van het Nederlands?

CLIL-leerders van het Nederlands kunnen een betere taalverwerving hebben dan niet-CLIL-leerders, vanwege hun intensievere blootstelling aan de taal en het meer gestructureerde taalonderwijs. Het CLIL-programma biedt leerlingen mogelijkheden om hun vaardigheden in het Nederlands te verbeteren door middel van onderdompeling in de taal (Sol, 2008; Mettwie, 2013). Onderzoek suggereert dat hoewel CLIL-leerlingen een hoge mate van vloeiendheid en spontaniteit vertonen in gesprekken, hun productieve vaardigheden, waaronder zinsaccentuering, nog steeds ruimte laten voor verbetering (Sol, 2008: 16-17). Deze hypothese wordt ondersteund door bevindingen die aantonen dat CLIL-leerlingen over het algemeen hoger scoren dan niet-CLIL-leerlingen, hoewel ze nog steeds geen near-nativelike prosodisch niveau bereiken (Hilgsmann & al., 2017).

2.3. Besluit

Er worden hypothesen geformuleerd met betrekking tot het vreemdetalenonderwijs voor Franstalige leerlingen in de Fédération Wallonie-Bruxelles, met de nadruk op uitspraak en zinsaccentuering in het Nederlands. Voor het eerste deel gebaseerd op het artikel van Rasier (2005) hebben we hypothesen opgesteld die de didactische aanpak onderzoeken. Dan hebben we effecten van CLIL-programma's op de zinsaccentuering onderzocht. Deze hypothesen vormen de basis van ons onderzoek naar de effectiviteit van de uitspraak in het NVT-onderwijs, met betrekking tot de ontwikkeling een onderdeel van één van de productieve vaardigheid.

3. Data-analyse en resultaten

3.0. Inleiding

In deze sectie presenteren we eerst de data-analyse en resultaten van ons kwantitatief onderzoek naar de resultaten van de didactische aanpak van de uitspraak onder leerkrachten Nederlands in de Fédération Wallonie-Bruxelles, dat zowel de tweede als derde graad omvat. Daarna volgen de resultaten van ons kwantitatief onderzoek over de accentplaatsingstests onder leerlingen Nederlands aan het einde van hun secundair schooltraject, in het zesde jaar van het algemeen onderwijs CLIL en niet-CLIL.

3.1. Resultaten van de didactische aanpak van de uitspraak

De vragenlijst van de kwantitatieve onderzoek bevat in totaal 24 vragen, waarvan 21 meerkeuzevragen zijn met de mogelijkheid om een rechtvaardiging of extra antwoord toe te voegen, terwijl drie vragen open zijn. Alle vragen zijn in het Frans gesteld om een goede begripsvorming te verzekeren. Voor de meerkeuzevragen 14, 16 tot en met 21 en 23 (OpenAI, 2023) was er slechts één antwoord mogelijk, waardoor de leerkrachten gedwongen werden een keuze te maken. Sommigen gebruikten ‘anders’ om aan te geven welke voorstellen ze zouden hebben gedaan als het mogelijk was geweest om meerdere voorstellen te doen of om iets anders te suggereren.

In dit deel presenteren we de verzamelde gegevens en onze statistische analyses, die ons vervolgens in staat stellen om het belang van didactische benaderingen in de verwerving van uitspraakvaardigheden door leerkrachten op het terrein te begrijpen.

3.1.1. Persoonlijke gegevens

1) Bent u?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: ‘vrouw’, ‘man’ of ‘anders’. (n=54)

Question 1: Vous êtes?		
Femme	Homme	Autre
42 (77,8%)	12 (22,2%)	/

Tabel 1: Geslacht van de deelnemers

We hebben in totaal 54 deelnemers, 42 vrouwen en 12 mannen zijn. Deze cijfers wijzen op een groter aantal vrouwen dat Nederlands onderwijst. Deze gegevens komen overeen met de cijfers in het onderwijs (*Indicateurs de L'enseignement 2023, 2024: 78-79*).

2) Tot welke leeftijdscategorie behoort u?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: '21-29', '30-39', '40-49', '50-59' of '60 jaar en ouder'. (n=54)

Question 2: Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?				
21-29	30-39	40-49	50-59	60 et +
10 (18,5%)	15 (27,8%)	11 (20,4%)	16 (29,2%)	2 (3,7%)

Tabel 2: Leeftijdscategorie van de deelnemers

We bemerken een uniformiteit in alle leeftijdsgroepen, van 21 tot 60 jaar en ouder. Deze uniformiteit geeft ons een klein overzicht van de mogelijke antwoorden die worden gegeven door de leerkrachten die Nederlands geven in het algemeen middelbaar onderwijs van de Fédération Wallonie-Bruxelles.

3) Is het Nederlands uw moedertaal?

Het is een 'ja-nee'-vraag. (n=54)

Question 3: Le néerlandais est-il votre langue maternelle?	
OUI	NON
12 (22,2%)	42 (77,8%)

Tabel 3: Aantal (niet-)moedertaalsprekers

Onze steekproef omvat meer dan een derde van de leerkrachten die het Nederlands als moedertaal hebben, wat betekent dat een meerderheid van hen niet-moedertaalsprekers zijn. Deze gegevens worden verzameld zonder enige waardeoordelen, omdat het vermogen om een taal te onderwijzen niet alleen afhankelijk is van het feit dat iemand moedertaalspreker is.

4) Hoe lang geeft u al les?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: 'minder dan 5 jaar', 'tussen 5 en 10 jaar', 'tussen 10 en 20 jaar' of 'meer dan 20 jaar'. (n=54)

Question 4: Depuis quand enseignez-vous?			
Moins 5 ans	5 - 10 ans	10 - 20 ans	Plus 20 ans
9 (16,7%)	13 (24,1%)	18 (33,3%)	14 (25,9%)

Tabel 4: Anciënniteitscategorieën van de deelnemers

Onze steekproef omvat leerkrachten van alle anciënniteitscategorieën, waardoor we een breed perspectief hebben, met zowel ervaren als jongere leerkrachten en dus ook verschillende onderwijsmethoden.

5) In welke provincie geeft u les?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: 'Waals-Brabant', 'Brussels Hoofdstedelijk Gewest', 'Henegouwen', 'Luxemburg', 'Namen' of 'Luik'. (n=54)

Question 5: Dans quelle province enseignez-vous?					
Br. Wallon	Bxl-Cap.	Hainaut	Lux.	Namur	Liège
5 (9,2%)	16 (29,6%)	22 (40,7%)	1 (1,8%)	2 (3,7%)	8 (14,8%)

Tabel 5: Provincie waar deelnemers lesgeven

Onze steekproef bestaat hoofdzakelijk uit leerkrachten uit de provincie Henegouwen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De meerderheid van onze deelnemers werkt in Henegouwen, wat mogelijk te wijten is aan mijn kennissenkring. Bovendien geeft meer dan een derde van de deelnemers les in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De andere provincies zijn ook vertegenwoordigd, maar in mindere mate, met acht deelnemers die lesgeven in Luik en vijf deelnemers in Waals-Brabant. We zien vervolgens een afname in de deelname naarmate we ons verwijderen van de taalgrens, met twee leerkrachten in Namen en één leerkracht uit de provincie Luxemburg.

6) In welke onderwijsvorm heeft u les?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: 'immersie', 'niet-immersie' of 'zowel immersie als niet-immersie'. (n=54)

Question 6: Enseignez-vous le néerlandais en ...		
Immersion	Non-immersion	Les deux
8 (14,8%)	34 (63%)	12 (22,2%)

Tabel 6: Onderwijsvorm van de deelnemers

Minder dan twee derde van de deelnemers geeft les in het Nederlands buiten het immersieonderwijs, terwijl een minderheid het alléén maar doet in een immersieomgeving. Bovendien geven 12 leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek les in het Nederlands in beide vormen, zowel in CLIL als niet-CLIL.

Het onderzoek toont voor de onderwijscontext aan dat de meerderheid van de deelnemende leerkrachten vrouwelijk is, in lijn met bredere trends in het onderwijspersoneel. Bovendien vertoont de leeftijdsverdeling evenwicht. Leerkrachten met diverse anciënniteit en werkzaam in diverse provincies werden betrokken, met Henegouwen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest als meest vertegenwoordigde locaties.

3.1.2. Didactische aanpak van de uitspraak

7) Heeft u lessen didactiek van de uitspraak gevolgd tijdens uw hogere/universitaire studies?

Het is een ja-nee-vraag. De deelnemers die bevestigend antwoorden, krijgen dan de gelegenheid aan te geven welke methode(s)/benadering(en) van correcte fonetiek kwam daarbij specifiek aan bod. (n=54)

Question 7: Avez-vous suivi des cours de <u>didactique</u> de la prononciation lors de vos études supérieures/ universitaires?	
OUI	NON
14 (25,9%)	40 (74,1%)

Tabel 7: Deelnemers die al dan niet een cursus over de didactiek van de uitspraak hebben gevolgd tijdens hun hogere/universitaire studies

De meeste deelnemers gaven aan geen cursussen over de didactiek van de uitspraak te hebben gevolgd tijdens hun hogere of universitaire studies, wat zou kunnen voortvloeien uit mogelijke verschillen in studieprogramma's. Sommige deelnemers benadrukten dat ze een andere opleiding hadden gevolgd voordat ze gingen lesgeven, zoals degene die verklaarde: "non car graduée en marketing et devenue prof par la filière ART 20" (LANTW6¹¹). Artikel 20 verwijst naar *les formations en cours de carrière – Année scolaire 2006-2007 (circulaire 1646)*.

Anderen konden zich niet helder herinneren of ze dergelijke cursussen hadden gevolgd, terwijl sommigen opmerkten dat de didactiek van de uitspraak niet specifiek werd behandeld in een afzonderlijke cursus, maar eerder werd geïntegreerd in andere vakken, zoals degene die zei: "Ce n'était pas un cours spécifiquement pour ça, mais on a abordé le sujets, on nous a présenté une plateforme pour la prononciation en anglais que les élèves pouvaient utiliser après avoir vu la théorie" (LANTW1).

Voor de 14 deelnemers die dergelijke cursussen hadden gevolgd of zich herinnerden dat ze dat hadden gedaan, ging de volgende vraag in op de methoden of benaderingen van correctieve fonetiek die in deze cursussen werden behandeld. Twee deelnemers noemden de herhaalmethode, waarbij ze Nederlandse teksten lazen in een taallaboratorium en werden gecorrigeerd door een assistent. Een deelnemer merkte ook op dat zijn leermethode teruggaat tot vijfendertig jaar geleden: "c'était il y a trente-cinq ans: dans un laboratoire de langues, répéter des mots" (LANTW8). De andere deelnemers noemden een benadering op basis van handboeken, waarbij sommigen de theoretische methode uit het boek *Uitspraakleer van het*

¹¹ Pseudoniem voor het antwoord van een leerkracht

Nederlands voor Franstaligen (2007) gebruikten, terwijl anderen zich concentreerden op dagelijkse dialogen uit het boek *Riedel en ritme* (2005).

8) Gebruikt u een (of meerdere) handboek(en)?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers die bevestigend antwoorden, krijgen dan de gelegenheid om in een open vraag aan te geven welke handboeken ze gebruiken. (n=54)

Question 8: Utilisez-vous un (des) manuel(s)?	
OUI	NON
33 (61,1%)	21 (38,9%)

Tabel 8: Deelnemers die al dan niet een (of meerdere) handboeken gebruiken

Van de 54 deelnemers gebruiken of verwijzen 33 naar handboeken, terwijl de overige 21 dat niet doen. De deelnemers die handboeken gebruiken, kregen de kans om de boeken die ze gebruiken te noemen. We hebben deze gegevens verzameld en de frequenties van elk genoemd handboek samengesteld. In onze steekproef van 33 leerkrachten die handboeken gebruiken, zijn dit de genoemde handboeken, gerangschikt van meest naar minst genoemd: (n=33)

Indien ja, welke handboeken?	De frequentie waarmee het handboek wordt genoemd.
<i>Knap Gedaan (4-5-6)</i>	10 (30,3%)
<i>Kendoe (2-3)</i>	8 (24,2%)
<i>Tornado (5)</i>	8 (24,2%)
<i>Tandem brio (4)</i>	6 (18,2%)
<i>Onder de Knier (5-6)</i>	6 (18,2%)
<i>Graag Gedaan</i>	5 (15,2%)
<i>Tandem Tempo (4)</i>	3 (9,1%)
<i>Luisteraar (5-6)</i>	3 (9,1%)
<i>Sirocco (2)</i>	3 (9,1%)
<i>Nieuwe Tandem (4-5)</i>	2 (6,1%)
<i>Taalnet (1)</i>	2 (6,1%)
<i>Kompas</i>	2 (6,1%)
<i>Tandem</i>	1 (3,0%)
<i>Doorbraak</i>	1 (3,0%)
<i>Op maat (3-4)</i>	1 (3,0%)
<i>Kameleon (5-6)</i>	1 (3,0%)
<i>Campus</i>	1 (3,0%)
<i>CHECK! Nederlands (5-6)</i>	1 (3,0%)
<i>Ent2r (3)</i>	1 (3,0%)
<i>Taalrijk</i>	1 (3,0%)

Tabel 9: De gebruikte handboeken van de deelnemers en de frequentie waarmee het handboek wordt genoemd

De meest gebruikte handboeken zijn *Knap Gedaan (4-5-6)*, *Kendoe (2-3)* en *Tornado (5)* die een ludieke en eigentijdse taalleerervaring op de voorgrond plaatsen.

9) Hoe vaak doet u luisteroefeningen?

Het is een korte open vraag. De verzamelde informatie van de Nederlandse leerkrachten weerspiegelt een verscheidenheid aan praktijken met betrekking tot luisteroefeningen met leerlingen. Enkele frequenties omvatten ‘een keer per week’, ‘een keer per twee weken’, ‘twee tot drie keer per week’, ‘meerdere keren per week’ en zelfs praktisch ‘elk lesuur’. De oefeningen kunnen gebaseerd zijn op specifieke hoofdstukken, thema’s of actualiteitsonderwerpen. Daarnaast is er ook het feit dat de leraar Nederlands tijdens de les spreekt, wat ook als een vorm van luisteroefening kan worden beschouwd: “Pratiquement chaque heure de cours, car lorsque je parle néerlandais avec mes élèves ceci est également de la compréhension à l’[] audition avec mes élèves. Autrement, exercices proprement dit, 1 cours sur 2” (LANTW50).

10) Zijn de documenten die u gebruikt meer representatief voor het Nederlands van Vlaanderen of Nederland? Of probeert u een zeker evenwicht tussen beide variëteiten te handhaven?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: Nederlands van ‘Vlaanderen’, ‘Nederland’ of ‘evenwicht tussen beide variëteiten’. Ze hebben dan ook de mogelijkheid om hun keuze kort toe te lichten. (n=54)

Question 10: Les documents que vous utilisez sont-ils plus représentatifs du néerlandais de Flandre ou des Pays-Bas? Ou tentez-vous de maintenir un certain équilibre entre les deux variétés?		
Flandre	Pays-Bas	Équilibre
35 (64,8%)	1 (1,8%)	18 (33,3%)

Tabel 10: Herkomst van de documenten door de deelnemers

Van de 54 ondervraagde deelnemers gebruiken 35 documenten die meer representatief zijn voor het Vlaams-Nederlands, één gebruikt uitsluitend documenten die representatief zijn voor het Nederlands uit Nederland, en 18 proberen een evenwicht te behouden tussen de twee taalvariëteiten.

De keuze van leerkrachten om de Belgisch-Nederlandse variant in de klas te benadrukken lijkt gemotiveerd te zijn door verschillende factoren: de geografische nabijheid van Vlaanderen, de overheersing van Vlaamse materialen in de handboeken en Belgische media, evenals de grotere begripelijkheid voor de leerlingen. Sommige leerkrachten erkennen echter het belang van blootstellen van leerlingen aan beide taalvariëteiten voor een algemeen begrip van de taal.

11) Bespreekt u de uitspraak in uw lessen?

Het is een ja-nee-vraag. (n=54)

Question 11: Abordez-vous la prononciation dans vos cours?	
OUI	NON
50 (92,6%)	4 (7,4%)

Tabel 11: Aanpak of niet van de uitspraak tijdens de lessen van de deelnemers

Van de 54 ondervraagde deelnemers behandelen 50 de uitspraak in hun lessen, terwijl vier dat niet doen.

De deelnemers die ja antwoorden, krijgen vervolgens de kans om het belang van uitspraak in hun cursussen aan te geven door middel van een meerkeuzevraag met als antwoordopties: ‘beperkt’, ‘gemiddeld’ of ‘belangrijk’. (n=50)

Si oui, quelle place y réservez-vous?		
Restreinte	Moyenne	Importante
24 (48,0%)	13 (26,0%)	13 (26,0%)

Tabel 12: Plaats die deelnemers voor de uitspraak voorzien

Onder de 50 deelnemers die de uitspraak in hun lessen integreren, komt een diversiteit aan benaderingen naar voren wat betreft het belang van die aan dit specifieke domein wordt toegekend. Een kwart van de deelnemers, 24 leerkrachten, kiest ervoor om zichzelf te beperken, misschien omdat ze het wellicht als een secundair aspect van hun lesgeven beschouwen. Daarentegen geeft een gelijk aantal deelnemers (13) een gemiddelde plaats aan de uitspraak, wat aangeeft dat ze de rol erkennen maar niet op de voorgrond plaatsen. Tot slot hecht hetzelfde aantal van 13 deelnemers veel belang aan de uitspraak, waarbij ze het grote gewicht ervan in hun onderwijsaanpak benadrukken.

12) Heeft u voldoende middelen om de uitspraak aan te pakken?

Het is een ja-nee-vraag. De deelnemers die bevestigend antwoorden, krijgen dan de mogelijkheid om in de vorm van een open vraag aan te geven welke middelen ze gebruiken. (n=54)

Question 12: Avez-vous les outils suffisants pour aborder la prononciation?	
OUI	NON
19 (35,2%)	35 (64,8%)

Tabel 13: Deelnemers die al dan niet over voldoende middelen beschikken om de uitspraak aan te pakken

Van de 54 deelnemers gaven 35 aan niet over voldoende middelen te beschikken om de uitspraak aan te pakken, terwijl 19 deelnemers van mening zijn dat ze wel over deze middelen beschikken. De verzamelde gegevens laten zien dat er verschillende benaderingen zijn om aan de uitspraak en fonetiek in het Nederlands te werken. Dit omvat het gebruik van handleidingen

en audiobestanden, online platforms zoals *Teams* en *Quizlet*, evenals gepersonaliseerde hulpmiddelen die door leerkrachten zelf zijn gemaakt. Technieken zoals herhaling, klassikale correctie en het gebruik van specifieke apps zoals *Forvo* worden ook genoemd. *Forvo* is een applicatie waarmee leerlingen basiswoorden en zinnen kunnen leren uitspreken die handig zijn als je in het Nederlands reist (*Forvo.com*, z.d.).

13) Wat is het uitspraakniveau van uw leerlingen?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: ‘beginner’, ‘gemiddeld’ of ‘ervaren’. (n=54)

Question 13: Quel est le niveau de prononciation de vos élèves?		
Débutant	Intermédiaire	Expérimenté
15 (27,8%)	34 (63%)	5 (9,2%)

Tabel 14: Uitspraakniveau van de leerlingen van de deelnemers

Volgens de enquête hebben 15 deelnemers hun leerlingen ingedeeld als beginners, 34 als gemiddelden en vijf als ervaren wat betreft het uitspraakniveau. Met dit resultaat kan moeilijk rekening worden gehouden gezien het mogelijk niveauverschil van de leerlingen tussen de tweede en derde graad van de ondervraagde leerkrachten.

14) Welke moeilijkheden ervaren uw leerlingen bij spreekvaardigheid met of zonder interactie?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: ‘specifieke Nederlandse klinkers’, ‘lastige medeklinkers’ of ‘invloed van de moedertaal’. Deelnemers hebben ook de mogelijkheid om moeilijkheden die hun leerlingen ondervinden op het gebied van spreekvaardigheid en die niet in de voorstellen zijn opgenomen, mee te delen door gebruik te maken van de optie ‘anders’. (n=54)

Question 14: Quelles difficultés rencontrent vos élèves lors d’une expression orale avec ou sans interaction?			
Voyelles spécifiques du néerlandais	Consonnes difficiles	Influence langue maternelle	Autre
5 (9,2%)	5 (9,2%)	32 (59,2%)	12 (22,2%)

Tabel 15: Moeilijkheid die de leerlingen van de deelnemers ervaren bij spreekvaardigheid met of zonder interactie

De resultaten laten zien dat meer dan de helft van de deelnemers, namelijk 32 van de 54 deelnemers, aangaven dat hun leerlingen moeite hebben met de invloed van hun eerste taal, het Frans, bij het spreken van het Nederlands. Vijf deelnemers noemen problemen met specifieke klinkers, vijf met complexe medeklinkers. Twaalf anderen geven gepersonaliseerde antwoorden onder de categorie ‘anders’.

Sommigen hebben opgemerkt dat de drie stellingen moeilijkheden opleveren voor leerlingen tijdens mondelinge expressie, zowel met interactie als zonder interactie. Onder de andere geïdentificeerde problemen vallen de klemtoon, de duidelijkheid van klinkers, de invloed van de prosodie van de moedertaal (bijvoorbeeld het toevoegen van “h” voor klinkers), de invloed van het Frans (zoals het weglaten van bepaalde letters, onjuiste plaatsing van de klemtoon), memorisatie, syntaxis, gebrek aan woordenschat en zinsstructuur.

15) Kunt u kort uitleggen hoe u de uitspraakfouten van uw leerlingen meestal corrigeert?

Het is een open vraag: “Pourriez-vous expliquer en quelques mots comment vous corrigez les fautes de prononciation de vos élèves le plus souvent?”. (n=54)

De ondervraagde leerkrachten hebben verschillende strategieën gedeeld om de uitspraakfouten van hun leerlingen in het Nederlands te corrigeren. Deze strategieën omvatten onder andere het herhalen van woorden met de juiste uitspraak, het verstrekken van vergelijkbare voorbeelden, het uitleggen van het verband tussen de spelling of de positie in de zin en de uitspraak, evenals oefeningen en onmiddellijke correcties tijdens het lezen in de klas. Sommige leerkrachten benadrukken het herhalen totdat de leerlingen correct uitspreken, terwijl anderen fonetische uitleg of regelmatige herinneringen geven: “En les faisant répéter et en leur donnant une description phonétique (à leur niveau). Je leur demande aussi de noter l’accent tonique (souligner, mettre en couleur)” (LANTW15). Ook wordt het gebruik van onlinebronnen en oefeningen thuis aangemoedigd om de uitspraak te verbeteren.

16) Welke strategieën of activiteiten gebruikt u om de uitspraak van uw leerlingen te verbeteren?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben een keus moeten maken uit volgende antwoordmogelijkheden: ‘herhalingsoefeningen’, ‘authentieke audio-ondersteuning’, ‘interactieve uitspraakoefeningen’, ‘Nederlandse liedjes’ of ‘geen specifieke strategie/activiteit’. Met de optie ‘anders’ kunnen leerkrachten aangeven welke strategieën of persoonlijke activiteiten ze gebruiken om de uitspraak van hun leerlingen te verbeteren. (n=54)

Question 16: Quelles stratégies ou activités utilisez-vous pour améliorer la prononciation de vos élèves?					
Exercices de répétition	Supports audio authentiques	Jeux de prononciation interactifs	Chansons néerlandaises	Aucune stratégie/activité spécifique	Autre
17 (31,5%)	14 (25,9%)	1 (1,8%)	3 (5,5%)	10 (18,5%)	9 (16,7%)

Tabel 16: De gebruikte strategie of activiteit van de deelnemers om de uitspraak van de leerlingen te verbeteren

De resultaten tonen aan dat 31,5% gebruik maakt van herhalingsoefeningen, 25,9% van authentiek audiomateriaal, 1,8% van interactieve uitspraakspellen en 5,5% van Nederlandstalige liedjes. Bovendien gebruikt 18,5% geen specifieke strategie, terwijl 16,7% aangepaste benaderingen hebben genoemd.

Om de uitspraak van de leerlingen van de ondervraagde leerkrachten te verbeteren, zijn verschillende strategieën genoemd. Sommigen geven de voorkeur aan herhaling en het gebruik van authentiek materiaal zoals liedjes of echte teksten. Anderen geven de voorkeur aan onderdompeling door middel van muziek, series en films om de leerlingen te laten wennen aan het geluid van de taal en in te grijpen bij ernstige of frequente fouten: “immersion par la musique, s[é]ries, films (s’habituer) et reprendre en cas d’erreurs graves ou fréquentes” (LANTW51). Sommige antwoorden noemen ook de ontwikkeling van een “zelfgewerkte” fonetiek en het aanmoedigen van hardop lezen.

17) Hoe integreert u de uitspraakinstructie in uw lessen?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: ‘luisteroefeningen’, ‘aparte sessies’ of ‘natuurlijke integratie¹²’. Ze kunnen ook de optie ‘anders’ gebruiken om hun methode voor het integreren van uitspraakinstructie in de lessen voor te stellen. (n=54)

Question 17: Comment intégrez-vous l’enseignement de la prononciation dans vos leçons?			
Activités de compréhension orale	Sessions dédiées	Intégration naturelle	Autre
9 (16,7%)	1 (1,8%)	40 (74,1%)	4 (7,4%)

Tabel 17: De gebruikte manier van de deelnemers om de uitspraakinstructie in de lessen te integreren

De meerderheid van de deelnemers, 40 van de 54 ondervraagde leerkrachten, integreert het onderwijs van de uitspraak op een natuurlijke manier in hun lessen, terwijl negen anderen dit doen vanuit hun reguliere lessen. Slechts één deelnemer gebruikt speciale sessies hiervoor. Vier anderen hebben hun aanpak gepersonaliseerd om het onderwijs van de uitspraak in hun lessen op te nemen.

De ondervraagde leerkrachten hebben verschillende benaderingen benadrukt om de uitspraak te integreren in hun lessen. Sommigen leggen de nadruk op luisterbegrip en herhaling na henzelf, terwijl anderen een natuurlijke integratie gedurende het hele leerproces bevorderen. Sommige leerkrachten benadrukken het gebruik van uitspraak tijdens mondelinge expressies, met of zonder interactie met de leerlingen.

¹² Wanneer de leerkracht merkt dat de leerlingen de behoefte hebben aan informatie over prosodie.

Vervolgens werd de deelnemers gevraagd of de uitspraakinstructie een apart aspect van het onderwijs is of het geïntegreerd is in andere taalvaardigheden. (n=54)

Est-ce un aspect distinct de l'enseignement ou est-il intégré à d'autres compétences linguistiques?	
Distinct	Intégré à d'autres compétences linguistiques
2 (3,7%)	52 (96,3%)

Tabel 18: Wel of geen integratie van het uitspraakonderwijs met andere vaardigheden

Van de 54 ondervraagde deelnemers integreert een grote meerderheid van 52 de uitspraak in andere taalvaardigheden, terwijl slechts twee leerkrachten het als een apart aspect behandelen in hun lessen.

18) Welke hulpmiddelen of bronnen gebruikt u om uitspraakinstructie te ondersteunen?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: 'gespecialiseerde handboeken', 'interactieve apps' of 'authentieke audio-opnamen'. Met de optie 'anders' kunnen ze hulpmiddelen en bronnen indienen die niet in de gegeven voorstellen zijn opgenomen. (n=54)

Question 18: Quels outils ou ressources utilisez-vous pour soutenir l'enseignement de la prononciation?			
Manuels spécialisés	Applications interactives	Enregistrement audio authentique	Autre
4 (7,4%)	8 (14,8%)	31 (57,4%)	11 (20,4%)

Tabel 19: De gebruikte tools van de deelnemers om uitspraakinstructie te ondersteunen

Van de 31 ondervraagde deelnemers gebruikt meer dan de helft authentieke audioregistraties om de uitspraak te ondersteunen. Acht deelnemers kiezen voor interactieve apps, terwijl vier deelnemers gespecialiseerde handboeken gebruiken. Daarnaast personaliseren elf deelnemers hun antwoorden in de categorie 'anders'. Onder deze elf geven sommigen aan geen specifieke tools te gebruiken: "Peu de matériel spécialisé je trouve" (LANTW47), terwijl anderen bronnen noemen zoals hun eigen lesmateriaal, aandacht voor bepaalde zinnen of woorden, of zelfs hun eigen uitspraakvaardigheid.

19) Hoe past u uw aanpak van uitspraakinstructie aan op basis van de individuele behoeften van uw leerlingen?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: 'individuele begeleiding', 'persoonlijke feedback' of 'aanpassing van activiteiten'. Met de optie 'anders' kunnen ze hun eigen aanpak voor individuele uitspraakproblemen introduceren. (n=54)

Question 19: Comment adaptez-vous votre approche de l'enseignement de la prononciation en fonction des besoins individuels de vos élèves?			
Tutorat individualisés	Retours personnalisés	Adaptation des activités	Autre
3 (5,5%)	39 (72,2%)	8 (14,8%)	4 (7,4%)

Tabel 20: Aanpak van uitspraak instructie van de deelnemers op basis van de individuele behoeften van hun leerlingen

Van de 54 ondervraagde leerkrachten Nederlands past de meerderheid, 39 deelnemers, hun aanpak voor het onderwijzen van de uitspraak aan op basis van persoonlijke feedback om te voldoen aan de individuele behoeften van hun leerlingen. Acht leerkrachten passen hun activiteiten hiervoor aan, terwijl drie leerkrachten individuele begeleiding bieden. Vier anderen hebben aangegeven hun aanpak om verschillende redenen niet aan te passen, zoals klasbeperkingen, grote klassen (27 tot 30 leerlingen) of andere specifieke overwegingen zoals onmogelijkheid om aan te passen: “Impossible avec des classes entre 27 et 30 élèves!” en “Je n’adapte pas mon approche” (LANTW53).

20) Wat is uw opvatting over het belang van uitspraak bij het algemene leren van de Nederlandse taal?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: ‘sleutel tot succesvolle communicatie’, ‘invloed op het zelfvertrouwen’ of ‘bijdrage aan cultureel begrip’. Ze kunnen ook de optie ‘anders’ gebruiken om hun mening te geven over het belang van uitspraak bij het leren van de Nederlandse taal. (n=54)

Question 20: Quelles sont vos perspectives sur l'importance de la prononciation dans l'apprentissage global de la langue néerlandaise?			
Clé de la communication réussie	Impact sur la confiance	Contribution à la compréhension culturelle	Autre
27 (50%)	10 (18,5%)	12 (22,2%)	5 (9,2%)

Tabel 21: Opvatting van de deelnemers over het belang van uitspraak bij het leren van de Nederlandse taal

Van de 54 deelnemers vindt de helft uitspraak cruciaal voor een succesvolle communicatie in het Nederlands. Twaalf deelnemers denken dat de uitspraak het vertrouwen beïnvloedt, terwijl tien vinden dat het bijdraagt aan het begrip van de cultuur. Daarnaast hebben vijf deelnemers gepersonaliseerde antwoorden gedeeld, waarvan twee gemengde of wanhopige gevoelens uitten: “Aucune, je suis d[é]se[s]péré” (LANTW50), terwijl drie benadrukten dat de uitspraak cruciaal is voor effectieve mondelinge communicatie en een beter begrip: “La prononciation fait partie de l’expression orale et est cruciale pour se faire comprendre” (LANTW54).

21) Hoe meet u de vooruitgang van uw leerlingen op het gebied van uitspraak?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: ‘specifieke evaluaties’, ‘integratie in mondelinge examens’ of ‘gebruik van beoordelingsroosters’. Ze kunnen ook de optie ‘anders’ gebruiken om een persoonlijk voorstel in te dienen over hoe ze de vooruitgang in uitspraak meten. (n=54)

Question 21: Comment mesurez-vous le progrès de vos élèves en matière de prononciation?			
Évaluations spécifiques	Intégration dans les examens oraux	Utilisation de grilles d'évaluation	Autre
0 (0%)	30 (55,5%)	21 (38,9%)	3 (5,5%)

Tabel 22: Techniek van de deelnemers om de vooruitgang van hun leerlingen op het gebied van uitspraak te meten

Van de 54 ondervraagde leerkrachten meet meer dan de helft (30) de vooruitgang van hun leerlingen in uitspraak geïntegreerd in mondelinge examens. Ongeveer een derde (21) gebruikt beoordelingsroosters hiervoor. Geen van de deelnemers meet de vooruitgang in uitspraak aan de hand van specifieke evaluaties. Drie deelnemers hebben hun antwoord gepersonaliseerd, variërend van helemaal niet beoordelen: “Je n'évalue pas vraiment” (LANTW52) tot hun leerlingen elke week laten lezen en corrigeren.

22) Welke rol speelt uitspraak in de algehele beoordeling van de taalvaardigheid van uw leerlingen in het Nederlands?

Het is een openvraag: “Quel rôle la prononciation joue-t-elle dans l'évaluation globale des compétences de vos élèves en néerlandais?”. (n=54)

De uitspraak speelt een variabele maar over het algemeen gematigde rol in de beoordeling van de Nederlandse vaardigheden van leerlingen volgens de ondervraagde leerkrachten. Het wordt vaak opgenomen in de beoordelingslijst van de spreekvaardigheid, waarbij het meestal tussen de 5% en 25% van de punten vertegenwoordigt, met specifieke waarden zoals 5 punten op 20 of 4 punten op 30. Sommige leerkrachten benadrukken het belang ervan voor effectieve communicatie, zelfs als het minder gewicht heeft dan andere aspecten zoals begrip of vloeiendheid. Over het algemeen kan een slechte uitspraak puntenverlies veroorzaken, maar het is niet per se strafbaar als het begrip mogelijk blijft: “Petit rôle. Le principal, c'est qu'ils osent s'exprimer” (LANTW53). Ten slotte benadrukken sommige leerkrachten het belang van de uitspraak om de kwaliteit van de mondelinge interactie of productie te beoordelen: “Parfois c'est à cause de la prononciation que la communication ne passe pas. C'est donc essentiel” (LANTW11), maar ze benadrukken vooral de noodzaak voor leerlingen om begrepen te worden door een native speaker: “Ik werk niet met evaluatieroosters, maar geef een globaal cijfer.

Belangrijk is dan of een leerling zich in een gesprek verstaanbaar kan maken. Een slechte uitspraak kan dus betekenen dat de leerling in kwestie onverstaanbaar is” (LANTW16).

23) Zijn er specifieke uitdagingen aan het onderwijs van de uitspraak van het Nederlands als vreemde taal in de Fédération Wallonie-Bruxelles die u zou willen delen?

Het is een meerkeuzevraag. De deelnemers hebben de volgende antwoordmogelijkheden: ‘invloed van de moedertaal’, ‘gebrek aan gespecialiseerde middelen’ of ‘bewustwording van het belang van uitspraak’. Ze krijgen ook de mogelijkheid om de optie ‘anders’ te gebruiken om hun persoonlijke uitdagingen te presenteren. (n=54)

Question 23: Y a-t-il des défis spécifiques liés à l’enseignement de la prononciation du néerlandais en langue étrangère en Fédération Wallonie-Bruxelles que vous aimeriez partager?			
Influence de langue maternelle	Manque de ressources spécialisées	Sensibilisation à l’importance de la prononciation	Autre
15 (27,8%)	20 (37,0%)	11 (20,4%)	8 (14,8%)

Tabel 23: Uitdagingen geïdentificeerd door deelnemers aan het onderwijs van de uitspraak van het Nederlands als vreemde taal in de Fédération Wallonie-Bruxelles

De reacties van de 54 ondervraagde leerkrachten belichten verschillende specifieke uitdagingen met betrekking tot het onderwijzen van de uitspraak van het Nederlands als vreemde taal in de Fédération Wallonie-Bruxelles. Onder deze uitdagingen hebben 15 deelnemers de invloed van de moedertaal van de leerlingen benadrukt, terwijl 20 leerkrachten het gebrek aan gespecialiseerde middelen hebben geïdentificeerd als een belangrijke hindernis. Bovendien hebben elf deelnemers gewezen op de noodzaak om leerlingen bewust te maken van het belang van uitspraak. Tot slot hebben acht leerkrachten andere uitdagingen gedeeld, waaronder overvolle klassen, de afschaffing van het taallaboratorium, het belang voor de leerkracht om zelf de uitspraak te beheersen en geen uitdagingen meer in vergelijkingen met andere talen.

24) Zijn er andere essentiële informatie die u noodzakelijk acht en die u nog niet hebt kunnen vermelden?

Het is een open vraag: “Y a-t-il d’autres renseignements que vous estimez indispensables et que vous n’avez pas encore pu signaler?”.

Deelnemers aan het onderzoek hebben verschillende belangrijke punten naar voren gebracht. Sommigen hebben opgemerkt dat de huidige leerplannen weinig aandacht besteden aan het onderwijzen en beoordelen van uitspraak: “Les programmes laissent peu de place à l’enseignement et l’évaluation de la prononciation” (LANTW1), “Aucun des manuels que j’ai utilisés depuis 17 ans ne proposent d’exercice de prononciation” (LANTW16), en geven de

voorkeur aan nadruk op ritme. Het gebrek aan tijd in de lessen, vooral bij het Nederlands met slechts twee uur per week, werd genoemd als een belemmering voor diepgaander werk aan de uitspraak. Er waren klachten over de opzet van de vragenlijst die ondanks het stellen van meerdere vragen slechts één keuze toestond. In feite was het een programmeerfout in het Google Forms formulier dat dit probleem veroorzaakte.

Een deelnemer realiseerde zich naar aanleiding van het onderzoek dat hij niet genoeg aandacht besteed aan uitspraak, vooral in het Nederlands: “J’accorde plus d’importance à la prononciation dans le cadre du cours d’anglais. Avant cette enquête, je n’avais jamais réalisé cela” (LANTW5). Het beheren van grote klassen werd benadrukt als een uitdaging voor kwalitatief onderwijs, met gevolgen voor individuele leerlingbegeleiding:

Ik heb vaak klassen van 25 tot 30 leerlingen, wat het erg moeilijk maakt om degelijk les te geven. Een van de gevolgen is dan ook dat ik onmogelijk stil kan blijven staan bij de evolutie van al de leerlingen rond alle aspecten van de taal. Bovendien geloof ik dat de inhoud van de lessen essentieel is en niet taal [a]an [z]ich. Ik geef uitsluitend in immersie klassen les en ben er van overtuigd dat men best taal leert door ze te gebruiken in een realistische context die leerlingen interesseert. Vaak haken leerlingen af als de leraar enkel met taal bezig is omdat deze lessen saai zijn (LANTW6).

Het belang van het immersieonderwijs en het gebruik van de taal in een realistische context werd benadrukt door enkele deelnemers. Correcte uitspraak werd beschouwd als iets dat wordt ontwikkeld met tijd en praktijk, hoewel er nog steeds uitdagingen zijn, vooral in het Nederlands vanwege regionale uitspraakvariaties. Sommigen hebben het onderwijssysteem als geheel bekritiseerd en wijzen op het gebrek aan studie en samenwerking tussen ouders en leerkrachten. Het ontbreken van uitspraakoefeningen in lesboeken wordt ook opgemerkt. Ten slotte worden suggesties gedaan om de uitspraaklessen te verbeteren, zoals kleinere en homogenere klasgroepen, evenals het gebruik van QR-codes om leerlingen thuis te laten oefenen.

Het onderzoek naar de didactische aanpak van de uitspraak van de ondervraagde leerkrachten in de Fédération Wallonie-Bruxelles toont aan dat hoewel er vaak geen specifieke cursussen in didactiek van de uitspraak tijdens hogere studies worden gegeven, leerkrachten daarvoor verschillende handboeken en strategieën gebruiken. Bovendien besteden de meeste deelnemers aandacht aan uitspraak in de Nederlandse lessen en erkennen ze het belang ervan voor differentiërende benadering. De meest voorkomende moeilijkheden die leerlingen ervaren zijn volgens de deelnemende leerkrachten de invloed van de moedertaal en de specifieke klanken in het Nederlands. Het benadrukt dus de complexiteit voor Franstalige leerders als ‘niet-plastische’ taal tegenover het Nederlands die een ‘plastische’ taal is (Rasier, 2006: 231). Leerkrachten hanteren daarvoor diverse strategieën en middelen om de uitspraakvaardigheid van de leerlingen te verbeteren, zoals herhalingsoefeningen en authentieke audio-fragmenten.

3.2. Resultaten van de experimentele accentplaatsingstests

Het kwantitatieve onderzoek uitgevoerd aan het Broeders Maristen Instituut bevindt zich in de faciliteitengemeente Moeskroen. De enquêtes vonden plaats in de klassen van mevrouw Verbeke, leerkracht Nederlands in niet-CLIL, en meneer Ostyn, leerkracht geschiedenis en aardrijkskunde in CLIL. Eerst werden 21 leerlingen in niet-CLIL en 14 in CLIL ondervraagd met behulp van een vragenlijst, om hun persoonlijke gegevens te verzamelen, hun vaardigheden in het Nederlands te evalueren en hun perceptie van het belang van uitspraak in communicatie te beoordelen. Vervolgens werden de gegevens van zes leerlingen in CLIL, van wie het Frans niet de moedertaal was, uitgesloten, wat resulteerde in een totaal van 15 leerlingen in niet-CLIL en 14 in CLIL voor de analyse. Daarnaast stellen de verzamelde gegevens van de mondelinge tests ons in staat de accentplaatsing van (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands met behulp van geometrische figuren te analyseren.

In dit gedeelte presenteren we de verzamelde gegevens en de uitgevoerde statistische analyses op basis van de vragenlijst om in te vullen in de klas en de individuele gesprekken voor de afname van een mondelinge test. Dit maakt het vervolgens mogelijk om de resultaten van CLIL- en niet-CLIL-leerders in het Nederlands (VT) te vergelijken.

3.2.1. Persoonlijke gegevens

1) Nationaliteit

De leerlingen moesten hun nationaliteit vermelden. (nCLIL=14; nniet-CLIL=15)

Nationalité			
Belge		Français	
CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL
13 (92,8%)	14 (93,3%)	1 (7,1%)	1 (6,7%)

Tabel 24: Nationaliteit naar onderwijsvorm van de deelnemers

De meerderheid van de leerlingen uit de twee klassen van het zesde middelbaar die zijn ondervraagd en waarvan de gegevens zijn opgeslagen, die het Frans als moedertaal hebben, zijn van Belgische nationaliteit, zowel in het traditioneel als immersieonderwijs. Aangezien Moeskroen dicht bij de Franse grens ligt, zit er ook een Franse leerling in de twee onderzochte klassen.

2) Eerste taal

Om de gegevens van de leerlingen te kunnen gebruiken, moet hun eerste taal het Frans zijn. Daarom moest ik de resultaten van zes deelnemers aan het traditioneel onderwijs met een andere moedertaal dan Frans weglaten. In totaal blijven er 15 deelnemers voor de traditioneel

onderwijsanalyse. Voor de immersieklas kon ik alle data behouden, aangezien hun moedertaal Frans is.

3) Leeftijd

De leerlingen werden gevraagd om hun geboortedatum op te geven. (nCLIL=14; niet-CLIL=15)

Âge					
17		18		19	
CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL
14 (100%)	10 (66,7%)	0 (0%)	4 (26,7%)	0 (0%)	1 (6,7%)

Tabel 25: Leeftijd naar onderwijsvorm van de deelnemers

De leeftijd van de leerlingen in het traditioneel onderwijs varieert tussen 17 en 19 jaar oud. Daarentegen zijn de leerlingen in het immersieonderwijs allemaal 17 jaar oud, wat aangeeft dat deze respondenten niet zijn blijven zitten.

4) Studierichting

De leerlingen moesten hun studierichting aangeven. (nCLIL=14; niet-CLIL=15)

Filière d'études des élèves participants					
CLIL					niet-CLIL
Littéraire	Français langues	Langues sciences	Latin sciences	Math sciences	Littéraire
1 (7,1%)	4 (28,6%)	6 (42,8%)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	15 (100%)

Tabel 26: Studierichting naar onderwijsvorm van de deelnemers

In het immersieonderwijs is één leerling ingeschreven in de literaire richting, vier in de Franse en taalrichting met keuze tussen Spaans, Duits of Latijn, zes in de taalwetenschappenrichting met dezelfde keuzemogelijkheden, en één in de wiskundige wetenschapsrichting. In het traditioneel onderwijs zijn alle vijftien leerlingen ingeschreven in de literaire richting, omdat er meer leerlingen zijn in dit onderwijsvorm dan in het immersieonderwijs. Daarom komen de CLIL-leerlingen samen voor de lessen in het Nederlands, zoals de lessen Nederlands, aardrijkskunde en geschiedenis.

3.2.2. Kennis van het Nederlands

5) Wanneer bent u begonnen met het leren van het Nederlands?

De leerlingen moesten een van de volgende opties omcirkelen: 'kleuterschool', 'lagere school' of 'lagere middelbare school (1^{ste} en 2^{de} jaar)'. (nCLIL=14; niet-CLIL=15)

A quel stade de votre parcours scolaire avez-vous commencé à apprendre le néerlandais ?					
Maternelle		Primaire		Secondaire inférieure (1ère et 2ème année)	
CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL
14 (100%)	8 (53,3%)	0 (0%)	7 (46,7%)	0 (0%)	0 (0%)

Tabel 27: Aanvang met Nederlands leren naar onderwijsvorm van de deelnemers

Van de 14 CLIL-leerlingen verklaarden allen te zijn begonnen met het leren van het Nederlands vanaf de kleuterschool. In het traditioneel onderwijs verklaarden acht leerlingen ook te zijn begonnen vanaf de kleuterschool, terwijl hier zeven leerlingen aangaven dat ze Nederlands begonnen te leren op de lagere school. Het is opmerkelijk dat geen enkele leerling zijn taalonderwijs Nederlands is begonnen in de lagere middelbare school.

Deze gegevens benadrukken dat Moeskroen een faciliteitengemeente is. Voor het taalonderwijs zijn de hier verzamelde gegevens niet representatief voor de hele Fédération Wallonie-Bruxelles.

6) Hebt u tijdens uw schooltijd Nederlands in het immersieonderwijs gehad?

De leerlingen werden gevraagd om met ‘ja’ of ‘nee’ te antwoorden op de vraag of ze Nederlands in het immersieonderwijs hadden gekregen tijdens hun schooltijd. (nCLIL=14; nniet-CLIL=15)

Avez-vous été dans votre parcours scolaire en immersion néerlandais ?			
OUI		NON	
CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL
14 (100%)	6 (40%)	0 (0%)	9 (60%)

Tabel 28: Schoolcarrière van de deelnemers in het Nederlands in het immersieonderwijs naar onderwijsvorm

Van de 14 leerlingen die momenteel in het immersieonderwijs zijn, antwoordden ze natuurlijk allemaal met ‘ja’. Voor de leerlingen afkomstig uit het traditioneel onderwijs deelden zes leerlingen mee dat ze eerder in het immersieonderwijs zaten voordat ze overstapten naar het traditioneel onderwijs. Negen leerlingen van het traditioneel onderwijs verklaarden dat ze geen Nederlands hadden gevolgd in het immersieonderwijs.

7) Gaat u naar Vlaanderen en/of Nederland?

Er is ook gepeild naar de contacten met de taal buiten de lessen. Daarom wilden we weten of de ondervraagde leerlingen naar Vlaanderen en/of Nederland gaan. We vroegen hen ook hoe vaak ze daarnaartoe gaan. En tot slot of ze moeite doen om daar Nederlands te spreken. (nCLIL=14; nniet-CLIL=15)

Allez-vous en Flandre et/ou aux Pays-Bas ?			
OUI		NON	
CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL
14 (100%)	12 (80%)	0 (0%)	3 (20%)

Tabel 29: Reis van deelnemers naar Vlaanderen en/of Nederlands naar onderwijsvorm

In de immersieklas verklaart de hele groep ondervraagde leerlingen naar Vlaanderen en/of Nederland te gaan. Terwijl er een klein verschil is in de niet-immersieklassen. Drie van de 15 leerlingen aangeven dat ze niet naar Vlaanderen of Nederland gaan, maar dan antwoord één deelnemer toch voor een hoger frequentie dan ‘nooit’. Wat betreft de frequentie geeft de helft van de leerlingen in beide onderwijsvormen aan dat ze ‘soms’ naar Vlaanderen en/of Nederland gaan. Voor de rest van de ondervraagden in beide onderwijsvormen varieert de frequentie tussen ‘nooit’, ‘regelmatig’ en ‘zeer vaak’. (nCLIL=14; nniet-CLIL=15)

A quelle fréquence y allez-vous ?							
Jamais		Parfois		Régulièrement		Très souvent	
CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL
1 (7,1%)	2 (13,3%)	7 (50%)	8 (53,3%)	5 (35,7%)	2 (13,3%)	1 (7,1%)	3 (20%)

Tabel 30: Frequentie van verplaatsingen in Vlaanderen en/of Nederland van de deelnemers naar onderwijsvorm

Daarna hadden ze de mogelijkheid om te delen of ze al dan geen moeite deden om Nederlands te spreken in Vlaanderen en/of Nederland. (nCLIL=14; nniet-CLIL=15)

Est-ce que vous vous efforcez d'y parler le néerlandais ?			
OUI		NON	
CLIL	niet-CLIL	CLIL	niet-CLIL
12 (85,7%)	7 (46,7%)	2 (14,3%)	8 (53,3%)

Tabel 31: De moeite om Nederlands te spreken in Vlaanderen en/of Nederland van deelnemers naar onderwijsvorm

Een aanzienlijke meerderheid (12 van de 14 leerlingen) verklaart dat ze de moeite doen om Nederlands te spreken in Vlaanderen en/of Nederland, terwijl maar de helft van de leerlingen in het traditioneel onderwijs zich hiertoe inzet.

We hebben dit onderwerp verkend aan de hand van open vragen. Dit stelde ons in staat gegevens te verzamelen over de redenen waarom sommigen geen Nederlands durven spreken of er geen moeite voor doen in Vlaanderen en/of Nederland. Op die manier konden we ook de moeilijkheden begrijpen van leerlingen die wel moeite doen om Nederlands te spreken.

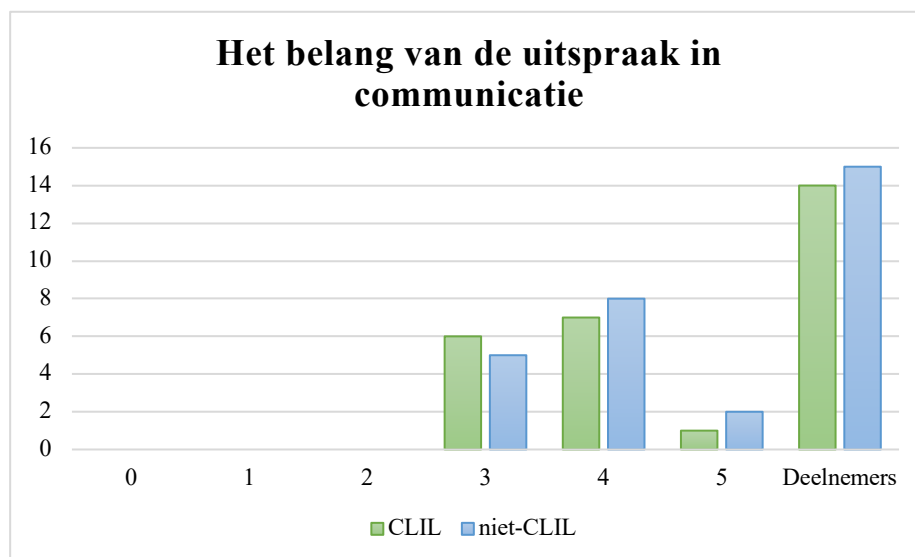
Van de 14 leerlingen die in het immersieonderwijs zitten, geeft de meerderheid aan Nederlands te spreken in Vlaanderen en/of Nederland, terwijl enkelen dat niet doen. Onder degenen die dat niet doen, variëren de redenen, waaronder moeite met zich uitdrukken, verlegenheid of moeite

om zich uit te drukken: “Je n’arrive pas bien à m’exprimer en ndls et je ne trouve pas mes mots” (LGIANTW5¹³). Wat betreft de moeilijkheden van degenen die wel Nederlands spreken, omvatten ze onder andere het regionale accent, de woordenschat en de angst fouten te maken: “Le vocabulaire car c’est comme si je devais être « échauffée » pour mieux parler néerlandais” (LGIANTW12) of “Ce n’est pas naturel, je dois réfl[é]chir” (LGIANTW9).

Van de 15 leerlingen die in het traditioneel onderwijs zitten, geeft minder dan de helft aan Nederlands te spreken in Vlaanderen en/of Nederlands. Ze geven verschillende redenen waarom ze wel of geen Nederlands spreken. Degenen die dat niet doen, noemen obstakels zoals persoonlijke moeilijkheden met de Nederlandse taal en het feit dat Engels vaker wordt gebruikt in andere landen: “J’ai beaucoup de mal en n[é]erlandais” (LGTANTW4¹⁴). Daarnaast benadrukken degenen die wel proberen Nederlands te spreken, moeilijkheden zoals grammatica, woordenschat en vloeiendheid in het gesprek: “Je confond[s] certains mots avec l’anglais” (LGTANTW6).

8) Hoe belangrijk acht u de uitspraak in communicatie?

Aan het einde van de vragenlijst wordt de leerlingen gevraagd om het belang van de uitspraak in communicatie te beoordelen op een schaal van nul tot vijf. Grafiek 1 geeft een overzicht van de verdeling van de deelnemers volgens het belang van de uitspraak in communicatie: (nCLIL=14; niet-CLIL=15)



Grafiek 1: De verdeling van de deelnemers volgens het belang van de uitspraak in communicatie en onderwijscontext

¹³ Pseudoniem voor het antwoord van een leerling uit het immersieonderwijs

¹⁴ Pseudoniem voor het antwoord van een leerling uit het traditioneel onderwijs

Over het algemeen zijn ze het erover eens dat uitspraak een belangrijke impact heeft op de communicatie, met scores tussen drie en vier voor de meeste antwoorden voor beide onderwijsvormen. Het toont namelijk dat ze zich bewust zijn dat hun uitspraak in het Nederlands belangrijk is.

3.2.3. Experimentele accentplaatsingstests

In dit onderzoek hebben we de relatie tussen nieuwswaarde en accentuering (Rasier, 2006: 194) in het Nederlands onderzocht, met de focus op Franstalige leerlingen in zowel CLIL als niet-CLIL onderwijsvormen. De verzamelde gegevens hebben ons in staat gesteld verschillende aspecten te analyseren. Allereerst hebben we gekeken naar de accentuering van zinselementen die nieuw in de context zijn, overeenkomend met de ‘NN’-conditie. Vervolgens hebben we de nadruk gelegd op de accentuering van ‘contrastieve’ informatie (Rasier, 2006: 194) door de relatie tussen de geteste uitdrukking en het direct voorafgaande element te bekijken. We onderscheiden twee gevallen: enerzijds wanneer slechts één woord van de uitspraak contrastief is in de context, terwijl het andere al bekend is in de context, overeenkomend met de ‘OC’- en ‘CO’-condities. Anderzijds, wanneer het bijvoeglijk naamwoord en het zelfstandig naamwoord een contrast uitdrukken ten opzichte van het voorgaande geteste element, wat overeenkomt met de ‘CC’-conditie (Rasier, 2006: 194).

3.2.3.1. Accentuering en contextueel nieuwe zinselementen (Rasier, 2006: 196-198)

De test bevat drie gevallen “waarin de zinselementen in de context nieuw zijn, nl. de allereerste testuiting [bij de drie reeksen] waarin noch het adjectief noch het substantief reeds aan bod is gekomen in de onmiddellijk voorafgaande context (NN-conditie)” (Rasier, 2006: 196). Tabel 32 geeft een overzicht van het materiaal voor de ‘NN’-conditie (Rasier, 2006: 196):

Conditie	Nederlands T2 CLIL en niet-CLIL
NN	[begin van het spel] een rode cirkel
NN	[begin met reeks 2] een groene driehoek
NN	[begin met reeks 3] een blauwe ster

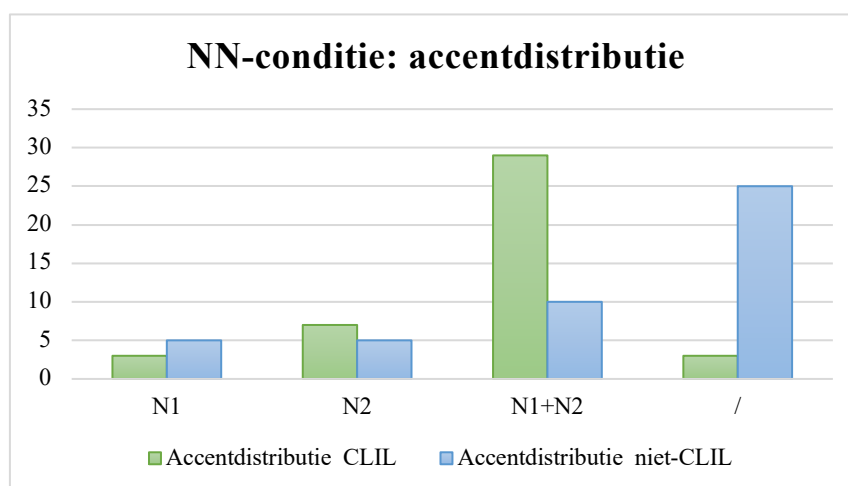
Tabel 32: De gebruikte nominale groepen voor de accentuering en contextueel nieuwe zinselementen (NN-conditie)

We kunnen nu de accentdistributie in de gegevens van leerlingen uit CLIL- en niet-CLIL onderwijsvormen observeren. Tabel 33 toont deze verdeling, waarbij “het basispatroon voor de onderzochte experimentele conditie” (Rasier, 2006: 196) vetgedrukt is: (nCLIL=14; niet-CLIL=15)

Accentdistributie	Taalachtergrond: Nederlands		Totaal
	CLIL	niet-CLIL	
N ₁	3 (7,14%)	5 (11,1%)	8 (9,2%)
N ₂	7 (16,7%)	5 (11,1%)	12 (13,8%)
N ₁ + N ₂	29 (69%)	10 (22,2%)	39 (44,8%)
/ ¹⁵	3 (7,14%)	25 (55,6%)	28 (32,2%)
Totaal	42 (100%)	45 (100%)	87 (100%)

Tabel 33: De resultaten voor de accentuering en contextueel nieuwe zinselementen (NN-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands

Grafiek 2 geeft een visueel overzicht van de gegevens voor de ‘NN’-conditie:



Grafiek 2: De resultaten voor de accentuering en contextueel nieuwe zinselementen (NN-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands

In het CLIL-materiaal geven deelnemers de voorkeur aan een gelijkmatige verdeling van het accent over beide nieuwe woorden, waarbij de nadruk zowel op het bijvoeglijk naamwoord als op het zelfstandig naamwoord ligt. Het bepaald lidwoord ‘een’ wordt vaak afgekort tot ‘e’ zoals uitgesproken in de tussentaal. Hier zijn enkele voorbeelden van deze patronen:

- (1.1) [begin van het spel] een RODE CIRkel
- (1.2) [begin met reeks 2] e(en) GROENE DRIEHOEK
- (1.3) [begin met reeks 3] e(en) BLAUWE STER

Echter, soms lassen deelnemers een pauze in tussen het bijvoeglijk naamwoord en het zelfstandig naamwoord. Dit kan de aanwezigheid van de twee verwachte accenten verklaren.

¹⁵ Het streepje verwijst naar de onbruikbare gegevens.

Daarnaast is het onbepaald lidwoord ‘een’ in sommige gevallen afwezig in de verzamelde gegevens. Hier zijn een paar voorbeelden van deze discrepanties:

- (1.4) [begin van het spel] ROOD/ CIRKEL
- (1.5) [begin met reeks 2] een GROENE/ DRIEHOEK
- (1.6) [begin met reeks 3] BLAUWE STER

In het niet-CLIL-materiaal zijn de gegevens van meer dan de helft van de deelnemers onbruikbaar voor analyse als de uitspraak niet overeenkomt met het verzoek, gedeeltelijk of volledig in het Frans is, onbekend is of alleen uit kleur- of figuurnamen bestaat. Er is ook een aanzienlijke aanwezigheid van Engelse woorden in de verzamelde gegevens, ondanks het feit dat de leerlingen Nederlands als eerste moderne vreemde taal volgen. Deze onbruikbare gegevens zijn te vinden in de voorlaatste regel van de tabel (voor het totaal).

Daarentegen zijn in het CLIL-materiaal slechts drie nominale groepen niet gerekend in de resultaten, omdat ze niet overeenkomen met de bestudeerde zinsstructuur. Hier zijn ze teruggenomen:

- (1.7) [begin van het spel] [euh gewoon] een balleTJE [met] [euh] RODE [kleur]
- (1.8) [begin van reeks 2] een DRIEHOEK [met een] groene [kleur]
- (1.9) [begin van reeks 3] een STER [met] BLAUWE [kleur]

Als we de verwijderde stellingen in de niet-CLIL-gegevens buiten beschouwing laten, is de meest voorkomende distributie ook gericht met een focus op de twee elementen van de nominale groep. Hier zijn enkele voorbeelden van juiste verklaringen qua prosodie die vergelijkbaar zijn met CLIL-gegevens:

- (1.10) [begin van het spel] een RODE CIRKEL
- (1.11) [begin van reeks 2] een GROENE DRIEHOEK
- (1.12) [begin van reeks 3] een BLAUWE STER

Vervolgens merken we een vergelijkbaar gebruik van het benadrukken van één woord op in beide onderwijsvormen. Echter, bij het CLIL-onderwijs zien we een lichte tendens om meer nadruk te leggen op het zelfstandig naamwoord. Het is niet significant, maar weerspiegelt wel het Franse patroon.

Samenvattend laten de cijfers zien dat de meerderheid van de ondervraagde leerlingen voldoet aan de ‘NN’-conditie ($N_1 + N_2$).

3.2.3.2. Accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (Rasier, 2006: 198-203)

De test omvat in totaal zes gevallen van accentuering en enkelvoudige contrastrelaties. Eén daarvan is de ‘OC’-conditie waarbij het woord rechts van de nominale groep contrasteert met de voorgaande nominale groep binnen de context. De andere is de ‘CO’-conditie waarbij het bijvoeglijk naamwoord aan de linkerkant contrasteert met de voorgaande nominale groep.

Tabel 34 geeft een overzicht van het materiaal voor de ‘OC’-conditie (Rasier, 2006: 198):

Conditie	Nederlands T2 CLIL en niet-CLIL
OC	[een blauwe cirkel] een blauw vierkant
OC	[een groene driehoek] een groene ster
OC	[een gele cirkel] een geel vierkant

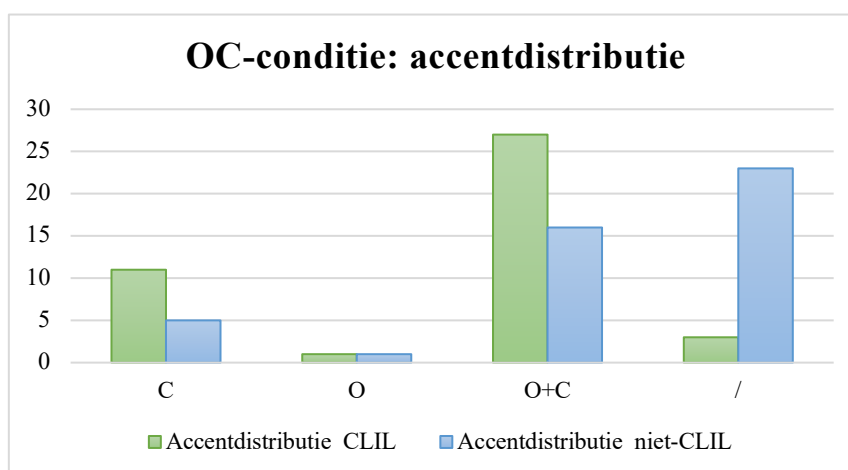
Tabel 34: De gebruikte nominale groepen voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (OC-conditie)

De gegevens verzameld met behulp van dit materiaal worden vergeleken in CLIL- en niet-CLIL-onderwijs en vervolgens samengevat om de overwegende bevindingen van beide onderwijsvormen weer te geven in Tabel 35. (nCLIL=14; nniet-CLIL=15)

Accentdistributie	Taalachtergrond: Nederlands		Totaal
	CLIL	niet-CLIL	
C	11 (26,2%)	5 (11,1%)	16 (18,4%)
O	1 (2,4%)	1 (2,2%)	2 (2,3%)
O + C	27 (64,3%)	16 (35,6%)	43 (49,4%)
/	3 (7,1%)	23 (51,1%)	26 (29,9%)
Totaal	42 (100%)	45 (100%)	87 (100%)

Tabel 35: De resultaten voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (OC-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands

Grafiek 3 geeft een visueel overzicht van de resultaten voor de accentdistributie voor de ‘OC’-conditie:



Grafiek 3: De resultaten voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (OC-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands

In het CLIL-materiaal zien we een aanzienlijk aantal gevallen, 27 gevallen of 64,3%, waarbij de twee elementen van de nominale groep contrastief zijn. Bovendien merken we op dat alle ondervraagde leerlingen de verbuiging van het adjectief bij het volgende nominale groep **een*

gele vierkant produceren. Ze lijken een generalisatie te maken door het feit dat het bijvoeglijk naamwoord vaker verbogen wordt. Degenen die even nadenken, worden aangemoedigd om een dubbele contrastieve accentuatie te gebruiken. We zien ook een transfer van de eerste taal, waarbij de accentuering soms specifiek aan het einde van het woord wordt geplaatst. We geven een paar voorbeelden daarvan:

(2.1) [een blauwe cirkel] een BLAUw[e] VIERkant

(2.2) [een groene driehoek] een GROENE/ STER

(2.3) [een gele cirkel] een GE(e)L[E] VIERKANT

Om de nauwkeurigheid van onze resultaten te waarborgen, hebben we drie gegevens van het CLIL-materiaal moeten uitsluiten, ondanks dat ze in correct Nederlands worden geproduceerd. Deze volgende gegevens komen namelijk niet overeen met de syntactische structuur die vereist is voor onze analyse:

(2.4) [een blauwe cirkel] e(en) [RECHTHOEK] (vierkant) met [euh] BLAUWE kleur

(2.5) [een groene driehoek] [ook] een STERRETJE [met een] groene [kleur]

(2.6) [een gele cirkel] e(en) [RECHTHOEK] met gele kleur

Wat betreft het niet-CLIL-materiaal, hebben we de helft van de verzamelde gegevens moeten verwijderen omdat deze onvolledig waren. Deze gegevens zijn ofwel niet bekend bij de ondervraagde leerlingen of worden gegeven in het Frans of Engels, waardoor een analyse niet mogelijk is.

In het kader van de ‘OC’-conditie die dicht bij het Franstalige patroon komt, wordt het accent van contrastieve relatie in de context vaker gebruikt op het zelfstandig naamwoord dan op het bijvoeglijk naamwoord. Dit blijkt uit een totaal van 26,2% voor CLIL-materiaal en 11,1% voor niet-CLIL-materiaal, tegenover slechts 2,3% voor beide onderwijsvormen waarbij het accent uitsluitend op het bijvoeglijk naamwoord ligt.

Kortom, de ‘OC’-conditie wordt in beide onderwijsvormen voor de meerderheid niet bereikt. De respondenten geven de voorkeur aan de ‘O + C’ accentdistributie.

Vervolgens analyseren we het tweede geval van contrastieve enkelvoudige beklemtoning, de ‘CO’-conditie. Tabel 36 heeft een overzicht van het contrastief enkelvoudig materiaal dat voor deze conditie is gebruikt (Rasier, 2006: 200):

Conditie	Nederlands T2 CLIL en niet-CLIL
CO	[een rode cirkel] een blauwe cirkel
CO	[een groene ster] een rode ster
CO	[een rode cirkel] een gele cirkel

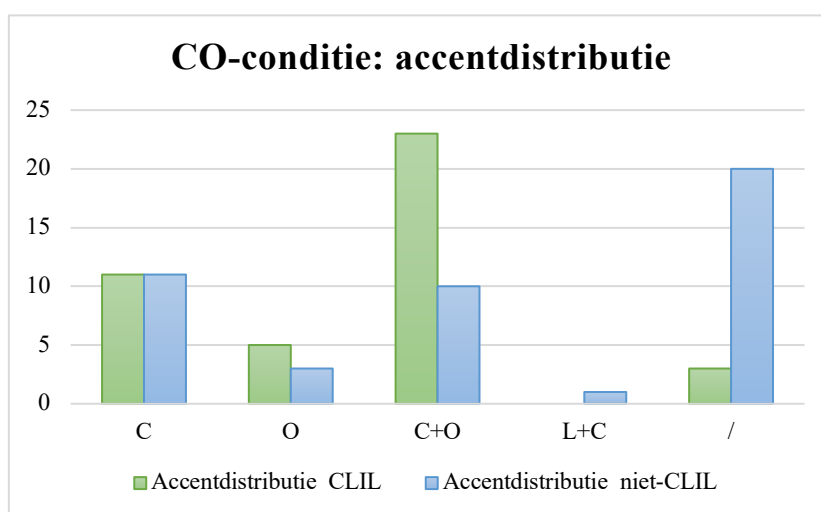
Tabel 36: De gebruikte nominale groepen voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (CO-conditie)

Tabel 37 geeft een analyse van de gegevens op basis van de ‘CO’-conditie in de verschillende onderwijsvormen: (nCLIL=14; niet-CLIL=15)

Accentdistributie	Taalachtergrond: Nederlands		Totaal
	CLIL	niet-CLIL	
C	11 (26,2%)	11 (26,2%)	22 (25,3%)
O	5 (12%)	3 (6,7%)	8 (9,2%)
C + O	23 (54,8%)	10 (22,2%)	33 (38%)
L¹⁶ + C	0 (0%)	1 (2,2%)	1 (1,5%)
/	3 (7,1%)	20 (44,4%)	23 (26,4%)
Totaal	42 (100%)	45 (100%)	87 (100%)

Tabel 37: De resultaten voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (CO-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands

Grafiek 4 geeft een visueel overzicht van de resultaten uit Tabel 37 voor de accentdistributie voor de ‘CO’-conditie:



Grafiek 4: De resultaten voor de accentuering en enkelvoudige contrastrelaties (CO-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands

Voor de verzamelde gegevens in het CLIL-onderwijs, gebruikt de helft opnieuw voor de meerderheid (23 gevallen) de meervoudige contrastieve accentuering. Hieronder staan de gegevens verzameld voor de ‘CO’-conditie met de accentdistributie ‘C + O’:

(2.7) [een rode cirkel] een BLAUWE CIRkel

(2.8) [een groene ster] e(en) RODE STER

(2.9) [een rode cirkel] een GELE CIRkel

Vervolgens zijn we opnieuw gedwongen om drie CLIL-gegevens niet mee te tellen die niet overeenkomen met onze analyses. We merken echter dat de leerling zich bewust is dat de figuur terugkomt. Het is ook de reden waarom hij ‘hetzelfde’ gebruikt. Hieronder zijn de drie onbruikbare gegevens vermeld:

¹⁶ ‘L’ verwijst naar lidwoord.

- (2.10) [een rode cirkel] [hetzelfde met] BLAUWE kleur
(2.11) [een groene ster] [hetzelfde met een] RODE [kleur]
(2.12) [een rode cirkel] [hetzelfde met een] GELE kleur

Om de eerdergenoemde redenen bij de ‘NN’-conditie (3.2.3.1.) kan 44,4% van de niet-CLIL-gegevens niet geanalyseerd worden.

Wat betreft de enkelvoudige contrastief accentuering die wordt waargenomen in de gegevens, merken we op dat de ‘CO’-conditie in gelijke mate wordt gebruikt, wat overeenkomt met 26,2% van de juiste uitspraakgevallen in de gegeven context.

- (2.13) [een rode cirkel] een BLAUWE cirkel
(2.14) [een groene ster] een RODE ster
(2.15) [een rode cirkel] een GELE cirkel

De niet-CLIL-gegevens vertonen zoals bij CLIL-gegevens een aanzienlijk contrastief accent op beide elementen in vergelijking met de andere accentdistributies, zoals blijkt uit de verzamelde gegevens:

- (2.16) [een rode cirkel] een BLAUWE CIRKEL
(2.17) [een groene ster] een RODE STER
(2.18) [een rode cirkel] een GELE CIRkel

Er komen dan een minimaal aantal contrastief accent op het zelfstandig naamwoord, met name de ‘O’, in beide onderwijsvormen, in tegenstelling tot wat men zou verwachten volgens het Franstalige patroon met een accent op het laatste gegeven. We geven hier een overzicht van de gegevens afkomstig uit zowel het CLIL-onderwijs als het niet-CLIL-onderwijs:

- (2.19) [een rode cirkel] een blauwe CIRkel
(2.20) [een groene ster] een rode STER

Kortom, de ‘CO’-conditie wordt over het algemeen niet bereikt in beide onderwijsvormen. De respondenten geven de voorkeur aan de ‘C + O’ accentdistributie.

3.2.3.3. Accentuering en meervoudige contrastrelaties (Rasier, 2006: 204-205)

De test omvat als derde deel van het experiment drie accenten met een relatie van meervoudig contrast. De ‘CC’-conditie erkent dat zowel de kleur als de geometrische figuur contrast bieden in het kader van alle reeksen van de test. Deze elementen verschaffen echter geen nieuwe informatie in het geheel van elke reeks.

Tabel 38 geeft een overzicht van het materiaal voor de ‘CC’-conditie die een accentuering induceert zowel op het adjectief als op het substantief (Rasier, 2006: 204):

Conditie	Nederlands T2 CLIL en niet-CLIL
CC	[een blauw vierkant] een gele ster
CC	[een rode ster] een gele cirkel
CC	[een blauwe ster] een rode cirkel

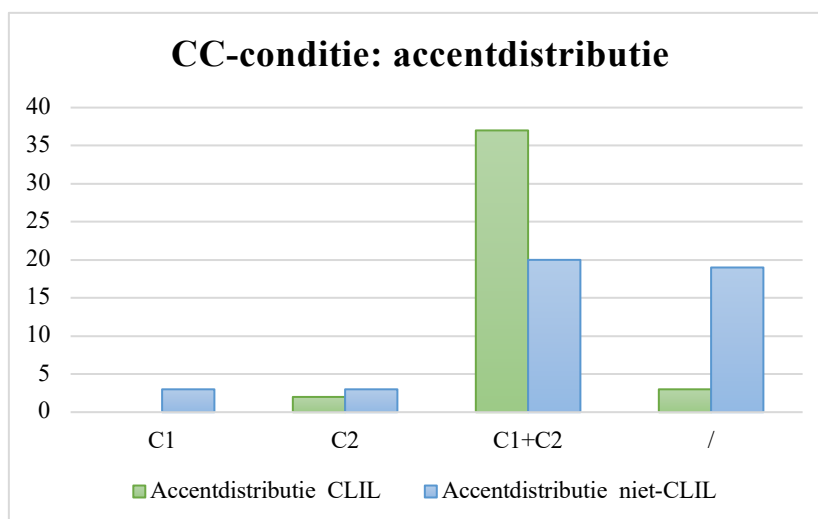
Tabel 38: De gebruikte nominale groepen voor de accentuering en meervoudige contrastrelaties (CC-conditie)

Tabel 39 bevat de verzamelde gegevens van CLIL- en niet-CLIL-ondervraagde leerlingen: (nCLIL=14; nniet-CLIL=15)

Accentdistributie	Taalachtergrond: Nederlands		Totaal
	CLIL	niet-CLIL	
C ₁	0 (0%)	3 (6,7%)	3 (3,4%)
C ₂	2 (4,8%)	3 (6,7%)	5 (5,7%)
C ₁ + C ₂	37 (88,1%)	20 (44,4%)	56 (64,4%)
/	3 (7,1%)	19 (42,2%)	23 (26,4%)
Totaal	42 (100%)	45 (100%)	87 (100%)

Tabel 39: De resultaten voor de accentuering en meervoudige contrastrelaties (CC-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands

Grafiek 5 geeft een overzicht van de resultaten voor de ‘CC’-conditie uit Tabel 39:



Grafiek 5: De resultaten voor de accentuering en meervoudige contrastrelaties (CC-conditie) bij (niet-)CLIL-leerders van het Nederlands

We merken op dat de overgrote meerderheid van de gegevens afkomstig van beide onderwijsvormen de ‘CC’-conditie gebruikt. Het is echter belangrijk op te merken dat er bij leerlingen afkomstig van het traditioneel onderwijs een grotere neiging is tot aarzeling en dus

frequentere pauzes, wat hen aanzet tot de accentuering van de twee elementen. We geven een paar voorbeelden van de verkregen data voor de ‘C₁ + C₂’-accentdistributie:

- (3.1) [een blauw vierkant] e(en) GELE STER
- (3.2) [een rode ster] e(en) GELE CIRKEL
- (3.3) [een blauwe ster] een RODE CIRKEL

Voor het niet-CLIL-materiaal is het echter belangrijk te vermelden dat 42,2% van de verzamelde gegevens niet kon worden gebruikt vanwege een gebrek aan kennis van het juiste woordenschatgebruik.

In het CLIL-onderwijs hebben we ervoor gekozen om de volgende gegevens niet op te nemen, hoewel ze op zichzelf correct zijn, omdat ze niet overeenkomen met de verwachte structuur. Dit betreft onder andere beschrijvingen van figuren waarbij verkleinwoorden worden gebruikt.

- (3.4) [een blauw vierkant] een STERRETJE [met e(en)] GELE [kleur]
- (3.5) [een rode ster] een BALLETTJE [met een gele] [kleur]
- (3.6) [een blauwe ster] een rond [met] ROOD [als kleur]

Een minderheid van de accentueringen is enkelvoudig in de context, wat betekent dat ze op het ene of het andere woord vallen. Hieronder volgen voorbeelden uit de verzamelde gegevens met de accentuering op het adjectief (‘C₁’):

- (3.7) [een blauw vierkant] [euh] één[e]/ één[e] GELE stér[ren] stér[ren]
- (3.8) [een rode ster] één GEEL rond

Tot slot geven we voorbeelden met de accentdistributie op het substantief (‘C₂’):

- (3.9) [een blauw vierkant] e(en) gele STER
- (3.10) [een blauwe ster] een rode CIRkel
- (3.11) [een blauwe ster] één rood/ een rode ROND

Tot slot voldoet de meerderheid van de ondervraagde leerlingen aan de ‘CC’-conditie.

De resultaten van de experimentele accentplaatsingstest laten verschillen zien tussen CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands. Aan de ene kant hebben CLIL-leerlingen de neiging om de accenten te verdelen over de twee nieuwe, zelfs als dit niet nodig is. Het toont namelijk de moeilijkheid om in de ‘CO’- en ‘OC’-condities te deaccentueren. Aan de andere kant waren de gegevens van het niet-CLIL-materiaal onbruikbaar voor de analyse en werd een significant aanwezigheid van Engelse woorden opgemerkt. Daarnaast leggen zowel CLIL- als niet-CLIL-leerders vaak de nadruk op de laatste constituent. Het kan worden toegeschreven aan het Franse accentueringspatroon. Dit onderzoek illustreert dat het CLIL-onderwijs een positieve invloed kan hebben op dat aspect van de taal. Desondanks werd zowel in CLIL- als niet CLIL-onderwijsvormen transfer waargenomen vanuit de eerste taal van de leerlingen.

3.3. Bespreking van de resultaten

In deze sectie bespreken we de resultaten van de didactische aanpak van de uitspraak onder leerkrachten Nederlands in de Fédération Wallonie-Bruxelles en de resultaten van de accentuering van twee klassen leerlingen onderzocht.

3.3.1. Bespreking van de resultaten van de didactische aanpak van de uitspraak

De resultaten van het onderzoek naar de didactische aanpak van uitspraak in het Nederlands laten zien specifieke cursussen in didactiek van de uitspraak vaak niet zijn gevolgd tijdens hoger onderwijs. Desondanks gebruiken leerkrachten verschillende handboeken en strategieën om het onderwerp aan te pakken. De meeste deelnemers besteden aandacht aan uitspraak in de lessen Nederlands en erkennen het belang ervan op verschillende benaderingen. De meest voorkomende moeilijkheden die leerlingen ondervinden zijn de invloed van de moedertaal en specifieke klanken in het Nederlands. Leerkrachten zetten diverse strategieën en middelen in om de uitspraakvaardigheid van de leerlingen te verbeteren, waaronder herhalingsoefeningen en authentieke audiofragmenten. Het lijkt er dus op dat leerkrachten het onderwerp minder sporadisch aansnijden dan verondersteld.

3.3.2. Bespreking van de resultaten van de experimentele accentplaatsingstests

De eerste onderzoeksvraag over zinsaccentuering in het Nederlands bij Franstaligen had betrekking op de redenen voor regelmatige fouten op dit gebied. We hebben aan de hand van ons onderzoek laten zien dat Franstalige NVT-leerders moeite hebben met de Nederlandse accentueringsprincipes vanwege hun neiging om niet te deaccentueren, vooral in situaties waarin het gebruik van een nauw focusdomein de deaccentuering van een ander zinselement vereist. Dit fenomeen wordt toegeschreven aan de invloed van het Frans op hun prosodische patronen. Bovendien leggen Franstaligen de nadruk op het laatste woord van de nominale groep, zelfs als dit woord al bekend is of geen belangrijke informatie toevoegt in de context. De resultaten komen overeen met de geformuleerde hypotheses uit (Rasier, 2006; Hiligsmann & al., 2017).

Daarnaast was de vraag of er een verschil bestond tussen CLIL-leerders en niet-CLIL-leerders van het Nederlands. Uit de resultaten kunnen we vaststellen dat CLIL-leerders een betere taalverwerving hebben dan niet-CLIL-leerders. Hoewel CLIL-leerlingen over het algemeen hoger scoren, laten de resultaten zien dat zowel CLIL- als niet-CLIL-leerders de nadruk leggen op het laatste bestanddeel, wat kan worden toegeschreven aan Franse invloeden. Dit suggereert dat het Franse patroon nog steeds van invloed is, zelfs bij CLIL-leerlingen, en benadrukt de noodzaak om prosodie in beide onderwijsvormen te onderwijzen.

Concluderend blijkt uit de bespreking dat, hoewel leerkrachten verschillende benaderingen hanteren en strategieën gebruiken om de uitspraakvaardigheid van leerlingen te verbeteren, er uitdagingen blijven bestaan, met name voor Franstalige NVT-leerders. De invloed van de moedertaal, in dit geval het Frans, blijft een belangrijke factor bij het verwerven van de juiste accentplaatsing. Zelfs CLIL-leerders, hoewel over het algemeen beter presterend, vertonen nog steeds Franse invloeden in hun prosodie. Deze bevindingen benadrukken de noodzaak van gerichte instructie en training in prosodie, zowel in het traditioneel als immersieonderwijs, om de uitspraakvaardigheid van het Nederlands te verbeteren.

4. Discussie

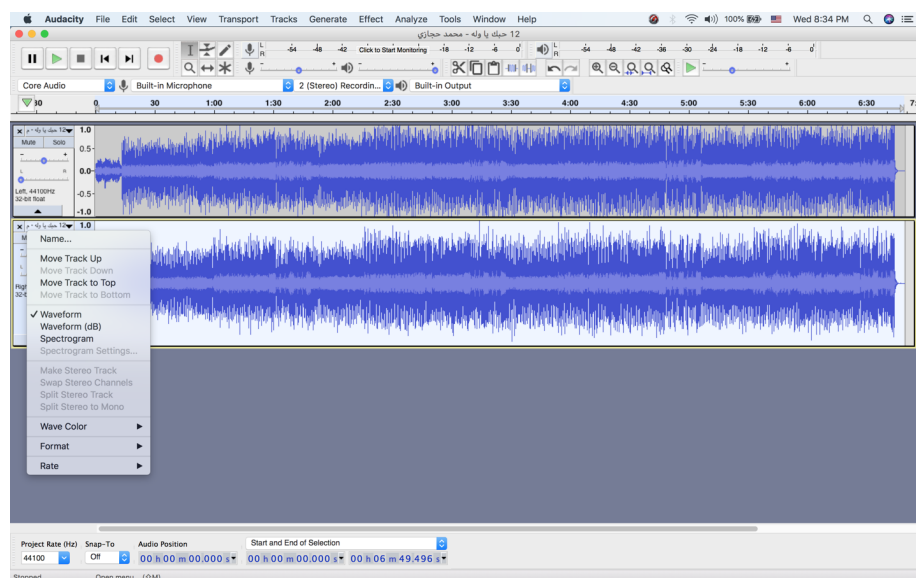
4.0. Inleiding

In onze discussie introduceren we een mogelijke aanpak voor leerkrachten om de prosodie te onderwijzen, gebaseerd op de fases voor het uitspraakonderwijs volgens Rasier (2011). Deze didactische aanpak omvat verschillende fases, van receptief begrip tot vrije productie, ondersteund door zowel theoretische bronnen als praktische hulpmiddelen. We onderzoeken ook de haalbaarheid van deze aanpak binnen het leerplan in de Fédération Wallonie-Bruxelles.

4.1. Discussie

In de eerste fase van Rasier, die bekend staat als ‘input’, is het doel om impliciet bewustzijn te creëren, met de nadruk op receptief begrip. Dit wordt bereikt door confrontatie met (semi-)authentiek materiaal (Rasier, 2011: 135). Een praktisch hulpmiddel dat leerkrachten kunnen gebruiken, is *Audacity*, waarmee een video- of audiofragment vertraagd kan worden afgespeeld. Dit helpt leerlingen om de inhoud beter te begrijpen en te verwerken.

Hier geven we een voorbeeld van hoe een audiofragment kan worden aangepast met het programma *Audacity* (*Help Please? Mac OS High Sierra 10.13.6*, 2018):



Figuur 13: Voorbeeld van audiofragment op de app “Audacity”

Na de ‘input’ fase wordt de aandacht verlegd naar de ‘reflectiefase’, waarbij de focus op het analyseren van uitspraakkenmerken ligt. Hierbij worden didactische methoden zoals ‘noticing’ en ‘focus on form’ toegepast (Rasier, 2011: 135). Leerkrachten kunnen gebruik maken van de theorie over de prosodie uit bronnen als *Uitspraakleer van het Nederlands voor Franstaligen* (2007) en *100 Fautes: Les erreurs courantes des francophones* (2017), die

vervolgens worden aangepast op het niveau van de leerlingen. Deze boeken bieden een contrastieve aanpak van de prosodie voor Franstalige NVT-leerders.

We bespreken hier de theorie over het zinsaccent, die kan worden toegepast door leerkrachten afhankelijk van het niveau van de leerlingen, beschreven uit het *Uitspraakleer van het Nederlands voor Franstaligen* (Hiligsmann & Rasier, 2007: 93):

De woordklemtoon is echter ondergeschikt aan het **zinsaccent** (accent, post-lexicaal accent). Al heeft een woord een vaste klemtoon, in een specifieke context kan die klemtoon vervagen. Om zijn bedoeling duidelijk te maken, accentueert de spreker bepaalde woorden meer dan andere. Een belangrijk contrast tussen het Nederlands en het Frans bestaat erin dat er in het Frans sprake is van een vast woordgroepsaccent (of frase-accent) op de laatste uitgesproken lettergreep van een woordgroep (Di Cristo 1999, Lacheret-Dujour & Beaugendre 1999). In het Nederlands daarentegen hangt het wel of niet accentueren van een zinslelement af van zijn informatieve waarde en/of van de communicatieve intentie van de spreker (Gussenhoven 1983, Rasier 2006, Swerts e.a. 2002).

In voorbeeld (1) krijgt *Antwerpen* het zinsaccent, omdat dat zinslelement informatief gezien het belangrijkste zinsstuk is. *Gisteren* en *gegaan* zijn informatief minder belangrijk. Naargelang van de bedoeling van de spreker kan het zinsaccent in voorbeeld (1) echter verplaatst worden naar bv. *gisteren* of *ik* (cf. de voorbeelden 2 en 3). Verder kan een zin meer dan één zinsaccent bevatten (voorbeeld 4). In hoofdstuk 6 wordt het zinsaccent in meer detail besproken.

(2) Ik ben GISTEREN naar Antwerpen gegaan. / GISTEREN ben ik naar Antwerpen gegaan.

(3) Ik ben gisteren naar Antwerpen gegaan.

(4) Ik ga MORGEN met vakantie, Hij pas OVERMORGEN.

Figuur 14: Theorie over het zinsaccent uit het boek “Uitspraakleer van het Nederlands voor Franstaligen”

Dit stuk gaat over de rol van zinsaccenten, in het Nederlands en het Frans. Het legt uit hoe het zinsaccent kan veranderen afhankelijk van de informatieve waarde van verschillende delen van de zin en de intentie van de spreker. De regel wordt met voorbeelden geïllustreerd waarin het zinsaccent naar verschillende delen van de zin verschuift om verschillende nadrukken te leggen (Hiligsmann & Rasier, 2007: 93).

We presenteren hier de theorie van zinsaccent, die leerkrachten kunnen aanpassen, zoals beschreven op fiche 86. *Accent de phrase* in het boek *100 Fautes: Les erreurs courantes des francophones* (Hiligsmann & al., 2017: 215):

1. En néerlandais, il est possible d'accentuer la plupart des éléments d'une phrase sans en modifier la structure. Prenons l'exemple : *Ik heb twee boeken aan Jan gegeven*.

- (a) IK heb twee boeken aan Jan gegeven.
- (b) Ik HEB twee boeken aan Jan gegeven.
- (c) Ik heb TWEE boeken aan Jan gegeven.
- (d) Ik heb twee BOEKEN aan Jan gegeven.
- (e) Ik heb twee boeken aan JAN gegeven.
- (f) Ik heb twee boeken aan Jan GEGEVEN.

L'accent de phrase du néerlandais est donc variable. Chacune des phrases ci-dessus exprime un sens ou une nuance de sens différent.

Le français par contre dispose d'un accent de phrase le plus souvent fixe. Pour exprimer le sens exprimé par l'accentuation en néerlandais, le français aura souvent recours à une structure de phrase spécifique qui met l'élément de phrase à l'avant-plan :

- (a) C'est MOI qui ai donné deux livres à Jean.
- (b) J'ai bel et bien donné deux livres à Jean.
- (c) Ce sont DEUX livres que j'ai donnés à Jean.
- (d) Ce sont deux LIVRES que j'ai donnés à Jean.
- (e) C'est à JEAN que j'ai donné deux livres.
- (f) J'ai DONNE deux livres à Jean.

Figuur 15: Theorie over het zinsaccent uit het boek “100 Fautes: Les erreurs courantes des francophones”

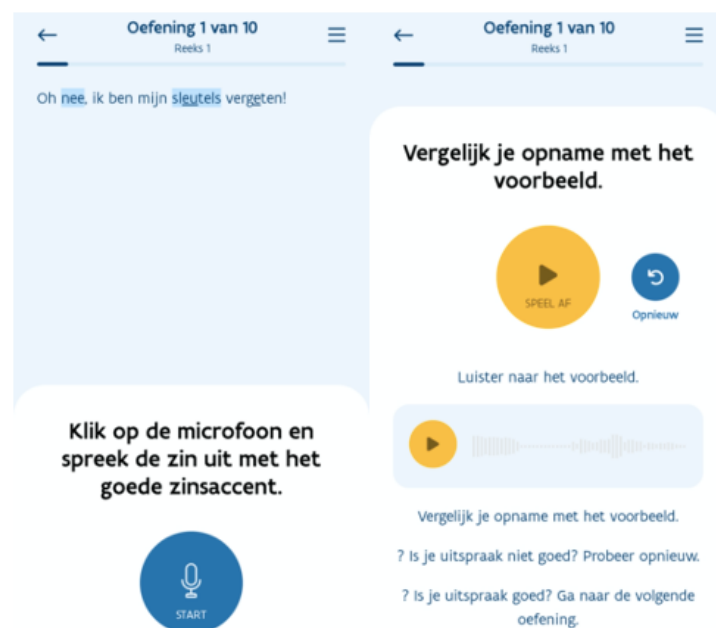
Deze theorie vergelijkt de accentuatiestructuren in het Nederlands en het Frans. In het Nederlands is het mogelijk om verschillende elementen van de zin te benadrukken zonder de structuur te veranderen, waardoor verschillende nuances van betekenis worden uitgedrukt. In het Frans is daarentegen de zinsaccentuatie meestal vast, dus om vergelijkbare nuances als in het Nederlands uit te drukken, maakt het Frans vaak gebruik van specifieke zinsstructuren waarbij het geaccentueerde element op de voorgrond wordt geplaatst (Hilgsmann & al, 2017: 215).

De fase van ‘geleide waarneming’ omvat diverse leerdoelen. Deze omvatten het waarnemen van klanken, het identificeren van klankverschillen en het categoriseren van deze verschillen. Didactische benaderingen zoals auditieve herkenning, discriminatie en categorisatie worden gebruikt om deze doelen te bereiken (Rasier, 2011: 135).

In dit kader zijn er verschillende handige hulpmiddelen beschikbaar. Ten eerste is er de app *SpreekBeter* van Verboog, die 26 reeksen oefeningen biedt om individuele uitspraakproblemen te helpen verbeteren. Het doel van deze app is om zelfstandig te oefenen op basis van vier categorieën, waaronder de melodische aspecten zoals woordaccent, zinsaccent en vraagintonatie. Deze app is beschikbaar voor 1,99 euro (Apps | Margreet Verboog, z.d.).

Een ander handig hulpmiddel is *Uitsprekend*, een app en website van de VDAB die gratis is en de mogelijkheid biedt om de uitspraak te oefenen. Hiermee kunnen leerlingen “zelfstandig oefenen op zinnen, woorden, klanken of het alfabet” (KlasCement info@klascement.net, z.d.).

Hier is een voorbeeld van een oefening over het zinsaccent uit de app *Uitsprekend*:



Figuur 16: Voorbeeld van een oefening over het zinsaccent op de app “Uitsprekend”

De leerling moet op de microfoon klikken en de zin uitspreken met het correcte zinsaccent. Daarna kan de leerling zijn/haar opname met het voorbeeld vergelijken (*Uitsprekend*, z.d.). *Forvo* is ook een nuttig hulpmiddel waarbij de leerling een woord of zin kan invoeren om de uitspraak te leren via gidsen (*Forvo.com*, z.d.). Bovendien noemde een van de leerkrachten die deelnamen aan de enquête *Forvo* als een nuttige tool om uitspraak te oefenen. Hier is een voorbeeld van nuttige zinnen voor het thema reizen in het Nederlands op de *Forvo*-applicatie:



Figuur 17: Voorbeeld van een oefening over het zinsaccent op de app “Forvo”

De leerlingen luisteren naar de zin op audio, eerst in het Frans en dan in het Nederlands. Op die manier horen ze de verschillen in zinsaccentuatie, afhankelijk van de taal (*Forvo.com*, z.d.).

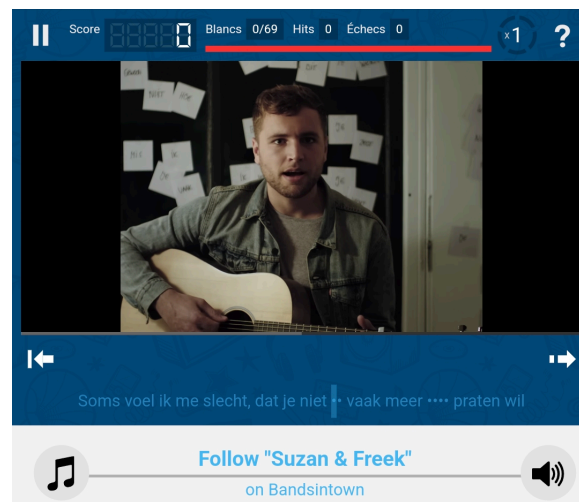
‘Geleide productie’ is de volgende fase, waarbij het stabiliseren en monitoren van uitspraak in geleide contexten centraal staat. Didactische strategieën omvatten productie in gecontroleerde contexten en zelfbeoordeling, wat leidt tot bewustwording van de eigen productie, bekend als ‘consciousness raising’ (Rasier, 2011).

Volgens Degrave, Rasier & Hiligsmann (2011) stellen we de muziek als mogelijk leermiddel om de prosodie te oefenen. Er bestaat een intrigerende parallel “tussen taal en muziek op het prosodische/ melodische niveau” (Degrave, Rasier & Hiligsmann, 2011: 85), aangezien beide gebruikmaken van “dezelfde akoestische parameters” (Degrave, Rasier & Hiligsmann, 2011: 85), zoals ritme, intensiteit en frequentie (Degrave, Rasier & Hiligsmann, 2011: 85). Deze bevinding suggereert dat kennis van zowel taal als muziek elkaar versterkt. Het resulteert namelijk in een verbeterde “waarneming van prominentie in een vreemde taal” (Degrave, Rasier & Hiligsmann, 2011: 97).

Daarom lijkt het ons een goed idee dat leerkrachten in die fase gebruik maken van liedjes in de klas om de taalverwerving van NVT-leerders te ondersteunen. Naast liedjes kunnen leerkrachten intuïtieve methoden van muziekonderwijs toepassen om competenties in een vreemde taal te trainen. Dit kan variëren van het klappen van handen om het ritme van spraak te benadrukken tot het maken van gebaren die spraakintonatie illustreren, vergelijkbaar met een muziekpartituur (Degrave, 2021: 11).

Om het zinsaccent via muziek binnen of buiten de klas te oefenen, zijn er verschillende handige hulpmiddelen beschikbaar. Een voorbeeld hiervan is de app *Lyricstraining*, die het mogelijk maakt om talen te leren via muziek. Deze app kan zowel individueel thuis worden gebruikt als samen in de klas, waar de leerkracht een gedrukte versie van de lyrics kan meebrengen.

Hier is een voorbeeld van een liedje op de app *Lyricstraining*:



Figuur 18: Voorbeeld van een liedje op de app “Lyricstraining”

De leerling moet eerst een niveau kiezen tussen: ‘beginner’, ‘gemiddeld’, ‘gevorderd’ en ‘expert’. De leerling kiest dan een liedje en start het op. Hij zing mee terwijl de muziek speelt en ziet de tekst. Sommige woorden ontbreken, dus het is aan hem/zij om uit te zoeken welke woorden ontbreken (*Lyricstraining*, z.d.).

Een ander voorbeeld is *Taalraps* (Adèr & Verboog, 2016), een boek met teksten of raps die ritme gebruiken om leerlingen te helpen bij het leren van natuurlijke accentuatiepatronen in het Nederlands. *Taalraps* kan zowel in de klas als individueel worden gebruikt en kost 29,95 euro (*Boom NT2*, 2016).

Hier is een voorbeeld van een oefening uit het boek *Taalraps* (Adèr & Verboog, 2016: 14):

Taalhandeling: Voorkeur uitdrukken
Thema: Eten
Uitspraak: Zinsaccent

5 Hou je van vis?

Hou je van vis?
Nee, meer van vlees.
Lust je patat?
'k Heb liever rijst.
Hou je van koffie?
Geef mij maar thee.
Een biertje misschien?
Nee, liever water.
Eet je veel kaas?
Nee, ik hou niet van kaas.
Waar hou je dan wél van?
Van chocola.
Van chocolaaaaaaaaaaaaa.

Figuur 19: Voorbeeld van een oefening uit “Taalraps”

De leerlingen vormen twee kringen. Dan vragen ze tegen elkaar wat ze voor dit voorbeeld ‘lekker vinden’ met de goede zinsaccentuatie. Daarna schuift één van de kringen een plaats op naar rechts (Adèr & Verboog, 2016: 14).

In de fase van ‘vrije productie’ streven leerlingen ernaar om wat ze hebben geleerd toe te passen in een vrije spreesituatie, met de nadruk op transfer van de geleerde vaardigheden. Dit wordt bereikt door middel van vrije spraakproductie (Rasier, 2011: 135).

Hier is een voorbeeld van het gebruik van de app *Digirecord* om het zinsaccent te oefenen in een vrije productie (*La Digitale*, z.d.):



Figuur 20: Voorbeeld van een oefening op de app “Digirecord”

Leerlingen kunnen de app *Digirecord* gebruiken om hun mondelinge productie op te nemen en vervolgens ze te beluisteren.

Tot slot onderzoeken we de haalbaarheid van de voorgestelde didactische aanpak met het leerplan in de Fédération Wallonie-Bruxelles.

Allereerst erkent deze didactische aanpak de noodzaak van algemene doelstellingen en differentiatie in het onderwijs om een bepaald niveau van beheersing van de prosodie te bereiken, zelfs met enkele aanvaardbare fouten bij leerders met een niveau B1+. Ten tweede worden in het leerplan voor het fonologisch onderwijs aspecten zoals intonatie, tempo en klemtoon besproken en geoefend om effectieve communicatie te bevorderen. De voorgestelde didactische aanpak voldoet namelijk aan het gestelde verzoek. Ten derde benadrukken de fases van uitspraakonderwijs van Rasier (2011) verschillende methodologische benaderingen, waaronder bewustwording creëren, analyseren van uitspraakkenmerken, geleide waarneming en productie, om de uitspraakvaardigheid van leerlingen te verbeteren.

Door deze argumenten te presenteren, lijkt de voorgestelde didactische aanpak effectief in te spelen op de doelstellingen van het leerplan van de Fédération Wallonie-Bruxelles.

4.3. Besluit

Als conclusie kunnen we zeggen dat de voorgestelde didactische aanpak voor het onderwijzen van de prosodie aan Franstalige NVT-leerders, gebaseerd op de fases voor uitspraakonderwijs volgens Rasier (2011), holistisch is. Het biedt namelijk autonomie, directe feedback en luistervaardigheid. Bovendien sluit deze aanpak aan bij het leerplan van de Fédération Wallonie-Bruxelles en stelt het leerlingen in staat om actief deel te nemen aan hun leerproces. Dit kan leiden tot een dieper begrip en betere beheersing van prosodische elementen in de doeltaal.

5. Conclusie van het praktische deel

In conclusie illustreert dit onderzoek de uitdagingen in het aanleren van de prosodie van het Nederlands aan Franstalige NVT-leerders, waarbij de invloed van de eerste taal een belangrijke rol speelt. Zelfs CLIL-leerders vertonen nog steeds Franse invloeden in hun prosodie. Dit benadrukt de noodzaak van gerichte instructie en training in prosodie, zowel in het traditioneel als immersieonderwijs. De voorgestelde didactische aanpak, gebaseerd op Rasier's fases voor het uitspraakonderwijs, lijkt een effectief aanpak te zijn voor leerkrachten in de Fédération Wallonie-Bruxelles voor de beheersing van het zinsaccent.

IV. CONCLUSIE

In deze scriptie is een analyse gemaakt van het vreemdetalenonderwijs van het Nederlands in de Fédération Wallonie-Bruxelles, met speciale focus op het aanleren van de prosodie aan Franstalige NVT-leerders. Het onderzoek heeft eerst de nadruk gelegd op de context van het vreemdetalenonderwijs in de Fédération Wallonie-Bruxelles. Daarna werd de contrastieve aanpak van de prosodie toegelegd voor de uitdagingen waarmee Franstalige leerders worden geconfronteerd. Vervolgens wordt de effectiviteit van diverse didactische aanpakken met behulp van verschillende leermiddelen gepresenteerd.

Ten eerste wordt de context van het NVT-onderwijs voor Franstalige leerlingen in de Fédération Wallonie-Bruxelles gekenmerkt door zowel traditioneel als immersieonderwijs. We hebben ons in deze scriptie gericht op een omvatting van het algemeen secundair onderwijs van de 2^{de} en 3^{de} graad. Leerkrachten in het secundair onderwijs in moderne talen worden geanalyseerd, waarbij mogelijke kwalificatietekorten en een genderonevenwicht worden vastgesteld. De manier van onderwijzen van de prosodie komt terug als één van de criteria binnen de spreekvaardigheid in het leerplan voor het vak Nederlands.

Ten tweede maken Franstaligen regelmatig fouten tegen de zinsaccentuering in het Nederlands vanwege verschillende redenen. Eerst hebben Franstalige NVT-leerders moeite met de Nederlandse accentueringsprincipes vanwege hun neiging om niet te deaccentueren, vooral in situaties waarin de Nederlandse prosodische patronen verschillen van die van het Frans. Dan veroorzaakt deze invloed van het Frans een productie van NVT-leerders om het accent op het laatste element te plaatsen.

Ten derde blijkt uit de resultaten dat CLIL-leerders over het algemeen een betere taalverwerving hebben dan niet-CLIL-leerders. Echter, zowel CLIL- als niet-CLIL-leerders vertonen vaak Franse invloeden in hun zinsaccentuering. Dit suggereert dat hoewel CLIL-leerders over het algemeen hoger scoren, ze de neiging hebben om de Franse prosodische patronen te behouden. Zelfs als ons onderzoek kwantitatief is, blijkt het literatuuronderzoek daarmee overeen. Het benadrukt de noodzaak om in beide onderwijsvormen het aanleren van de prosodie aan te pakken.

Ten vierde kunnen leerkrachten diverse leermiddelen gebruiken om de tussentaal van NVT-leerders uit het vreemdetalenonderwijs in de Fédération Wallonie-Bruxelles te verbeteren. Dit omvat uitspraakcursussen, software, luisteroefeningen, herhalingsoefeningen en authentieke audio-fragmenten. Een holistische benadering van prosodie, aan de hand van zowel receptieve als productieve vaardigheden, is essentieel voor het bevorderen van effectieve communicatie in de doeltaal.

Tot slot wordt een geoptimaliseerde didactische aanpak voorgesteld voor leerkrachten in de Fédération Wallonie-Bruxelles, die aansluit bij het leerplan, met als doel Franstalige NVT-leerders te helpen bij het begrijpen en verwerven van de prosodie van het Nederlands.

Als ik dit onderzoek opnieuw zou uitvoeren, zou ik in eerste instantie een vragenlijst ontwikkelen voor leerkrachten die specifiek gericht is op prosodie, in plaats van uitspraak. Hierdoor zou ik een beter inzicht kunnen verkrijgen in de uitdagingen met prosodie die Franstalige NVT-leerders ervaren. Daarnaast zou het interessant zijn geweest om een enquête af te nemen onder Franstalige NVT-leerders, waarbij de focus ligt op prosodie gedurende de verschillende fases van het uitspraakonderwijs volgens Rasier (2011).

REFERENTIELIJST

- Apprendre l'Néerlandais Gratuitement avec de la Musique!* (z.d.). LyricsTraining. Geraadpleegd op 16 april 2024 van <https://fr.lyricstraining.com/nl/>.
- apps | margreet verboog.* (z.d.). Geraadpleegd op 16 april 2024 van <https://margreetverboogverstaanbaarspreken.nl/wordpress/apps/>.
- Boom NT2. (2016, 6 oktober). *Taalraps*. NT2. Geraadpleegd op 16 april 2024 van https://www.nt2.nl/nl/100-290_Taalraps.
- Bulon, A., & Meunier, F. (2020). Comparing CLIL and non-CLIL learners' phrasicon in L2 dutch: The (expected) winner does not take it all. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1834502>.
- Bya, N. (2019). Langues modernes – Note sur l'évaluation – 1er DC – HPT – HGT. Geraadpleegd op 2 april 2024 van <http://admin.segec.be/Documents/9046.pdf>.
- Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer.* (2001) Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Geraadpleegd op 2 april 2024 van <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Centre de documentation administrative. (2009). Loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement. In *Enseignement en Général II.B.01*. Geraadpleegd op 16 april 2024 van https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/04329_001.pdf.
- DBNL. (2012). *Interpunctie, Algemeen letterkundig lexicon - DBNL*. Geraadpleegd op 9 april 2024 van https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_01202.php.
- De Graaff, R. (2013). Taal om te leren: Iedere docent een CLIL-docent. *Levende Talen Magazine*, 100(7), 7-11. Geraadpleegd op 5 mei 2023 van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/559>.
- Degrave, P. (2021). The contribution of prosody to intelligibility, comprehensibility and accentedness in foreign language acquisition: Can music help? *Nederlandse Taalkunde*, 26(2), 273-298, <https://doi.org/10.5117/NEDTAA2021.2.006.DEGR>.
- Degrave, P., LGERM2523: Didactiek van het Nederlands [Cursus gevolgd aan de UCLouvain 2021-2022].
- Degrave, P., Rasier, L. & Hiligsmann, P. (2011). De invloed van een muzikale opleiding op de perceptie van de prosodie van een vreemde taal: een verkennend onderzoek, 83-99. In Rasier, L., Heuven, V. V., Defrancq, B., & Hiligsmann, P. (2011). *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde* (p. 214). Academia Press.
- Enseignement.be - Compétences terminales.* (z.d.). Enseignement.be. Geraadpleegd op 10 oktober 2023 van <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>.
- Europees Referentiekader (ERK) - Taalunie.* (2022). Geraadpleegd op 24 oktober 2023 van <https://taalunie.org/dossiers/47/europees-referentiekader-erk>.
- Fenoulhet, J., & Renkema, J. (Eds.). (2010). *Internationale neerlandistiek: Een vak in beweging* (Vol. 1). Academia Press.
- FESeC – Epreuve de juin 2019 – Fin de 2ème degré Compréhension orale – Néerlandais. Geraadpleegd op 2 april 2024 van http://lenseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESeC/langues_modernes/2018-2019/Document_d_accompagnement.pdf.
- FESeC – Langues modernes I, II, III – D2D3 HGT – D/2018/7362/3/07. Geraadpleegd op 2 april 2024 van <http://admin.segec.be/documents/8724.pdf>.
- Forvo. (z.d.). Geraadpleegd op 16 april 2024 van <https://fr.forvo.com>.
- Help please? Mac OS High Sierra 10.13.6.* (2018, 11 oktober). Audacity Forum. Geraadpleegd op 5 mei 2024 van <https://forum.audacityteam.org/t/help-please-mac-os-high-sierra-10-13-6/50540>.

- het ERK. (z.d.). SLO. Geraadpleegd op 5 mei 2024 van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/>.
- Hiligsmann, P. (1998). De uitspraak van (belgisch-)franstalige leerders van het Nederlands: Een theoretische en didactische benadering. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Neerlandica Wratislaviensis*, 171-182.
- Hiligsmann, P. (1998). Uitspraakvaardigheid van franstalige leerders van het Nederlands: Een ondergeschoven kind? *Handelingen-Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij Voor Taal-En Letterkunde En Geschiedenis*, 52.
- Hiligsmann, P., & Rasier, L. (2007). *Uitspraakleer van het Nederlands voor Franstaligen* (2^e ed.). Wolters Plantyn.
- Hiligsmann, P., Degrave, P., Van Goethem, K., & Rasier, L. (2017). *100 fautes: Les erreurs courantes des francophones* (2^e ed.). De Boeck Supérieur.
- Hiligsmann, P., & Rasier, L. (2011). *Het geïntegreerde contrastieve onderzoeksdesign onder de loep*, 183-194. In: Rasier, L., Heuven, V. V., Defrancq, B., & Hiligsmann, P. (2011). Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde (p. 214). Academia Press.
- Hiligsmann, P., Van Mensel, L., Galand, B., Mettwie, L., Meunier, F., Szmalec, A., Van Goethem, K., Bulon, A., De Smet, A., Hendriks, I., & Simonis, M. (2017). Assessing content and language integrated learning (CLIL) in french-speaking Belgium: Linguistic, cognitive and educational perspectives. *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, 109.
- Kager, R. W. J. (1988). Plaatsing van zinsaccenten en pauzes in spraak. *Ketnet*. (z.d.). Geraadpleegd op 16 april 2024 van <https://www.ketnet.be/zoeken?zoekterm=karrewiet>.
- KlasCement info@klascement.net. (z.d.). *KlasCement leermiddelenennetwerk*. KlasCement. Geraadpleegd op 16 april 2024 van <https://www.klascement.net/>.
- La digitale. (z.d.). Des Services Libres Pour L'éducation. Geraadpleegd op 5 mei 2024 van <https://ladigitale.dev/>.
- Les indicateurs de l'enseignement 2023. (2024). Enseignement.be. Geraadpleegd op 9 april 2024 van http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=18320&do_check=XCCQWKVLHA.
- Lorette, P., & Mettwie, L. (2013). CLIL in Wallonië: Franstaligen leren graag Nederlands. *Levende talen magazine*, 100(7), 26–29. Geraadpleegd op 5 mei 2023 van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/562>.
- Mettwie, L. (2023, Oktober). *Nederlands leren, (s)troef en (s)top: immersie als tovermiddel?*.
- Meunier, F. LGERM9000: Théories des pratiques en didactique des langues modernes [Cursus gevolgd aan de UCLouvain 2021-2022].
- Michaux, M., Hiligsmann, P., & Rasier, L. (2012). Het klemtoonpatroon in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. Paper presented at the *XII. Internationalen Germanistenkongress 2010*.
- NedBox. (z.d.). NedBox. Geraadpleegd op 16 april 2024 van <https://nedbox.be/>.
- OpenAI. (2023). ChatGPT (Mar 14 version) [Large language model]. <https://chat.openai.com/chat>.
- Rasier, L. (2002). *De zinsaccentuering in het Nederlands en in de tussentaal van VT-leerders: een stand van zaken*. UCL – Université Catholique de Louvain. Geraadpleegd op 5 mei 2023 van <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/178623/1/DEA%20scriptie.pdf>.
- Rasier, L. (2004). De prosodie van het Frans en van het Nederlands: Een contrastieve blik. *Handelingen-Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij Voor Taal- En Letterkunde En Geschiedenis*, 57.

- Rasier, L. (2004). De zinsaccentuering in het Nederlands: een verkenning over de grenzen tussen (toegepaste) taalkunde en didactiek heen. In *Vijftiende Colloquium Neerlandicum*, 303-322.
- Rasier, L. (2005). Uitspraakvaardigheid en de Franstalige NVT-leerder. Welke leermiddelen voor welke leerdoelen? In *Woord voor woord, zin voor zin*. LiverAmicorum voor Siegfried Theissen, Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde: Gent, p. 285-300.
- Rasier, L. (2006). *Prosodie en vreemdetaalverwerving. Accentdistributie in het Frans en het Nederlands als vreemde taal*. UCL – Université Catholique de Louvain.
- Rasier, L. (2010). *Prosodie en vreemdetaalverwerving. Accentdistributie in het Frans en het Nederlands als vreemde taal*.
- Rasier, L. (2011). Uitspraakonderwijs Nederlands aan anderstaligen, 119-141. In *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde*. Academia Press.
- Rasier, L., Heuven, V. V., Defrancq, B., & Hiligsmann, P. (2011). *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde* (p. 214). Academia Press.
- Référentiel de langues modernes – Socles de compétences – 2017.
- Steven Krashen et la théorie de l'apprentissage naturel des langues. (z.d.). Geraadpleegd op 16 april 2024 van <https://www.victorias.fr/dossiers/cours-anglais-dictionnaire/krashen.html>.
- Strobbe, L. (2012). Aan de slag met CLIL?!
- Van Bree, C. (1996). *Historische taalkunde* (2e, herz. dr. ed.). Acco.
- van Kalsbeek, A. (2010). In en uit de praktijk - kroniek van het Nederlands als vreemde taal. *Internationale Neerlandistiek*, 48(1), 36-46.
<https://doi.org/10.5117/IVN2010.1.KALS>.
- Vanackere, L., Van Pée, M., Hiligsmann, P., & Rasier, L. (2016, Februari). De uitspraak van Franstalige CLIL-leerders van het Nederlands. In *Onderzoeksmarkt 2016. Welkom · MijnNederlands*. (z.d.). Geraadpleegd op 16 april 2024 van <https://mijnnederlands.org/>.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Vragenlijst t.a.v. leerkrachten Nederlands

Bonjour !

Pour participer à ma recherche de mémoire, vous devez être enseignant·e de néerlandais, intervenir dans l'enseignement en immersion et/ou traditionnel général, et travailler dans le 2e et/ou 3e degré du secondaire. Votre contribution serait précieuse.

Ce questionnaire constitue la base de ma recherche de mémoire. Soyez assuré que toutes les données resteront confidentielles. Je me tiens à votre disposition pour tous renseignements complémentaires et vous remercie pour votre collaboration.

Le temps nécessaire pour répondre à ce questionnaire dépend de divers facteurs, tels que la rapidité de votre saisie et votre familiarité avec les questions. En moyenne, cela pourrait prendre entre 10 et 15 minutes.

Laure Maes

Université catholique de Louvain – UCLouvain

E-mail : laure.maes@student.uclouvain.be

1. Données personnelles

Question 1: Vous êtes?

Femme – Homme – Préfère ne pas répondre

Question 2: Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?

21-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60 ans et plus

Question 3: Le néerlandais est-il votre langue maternelle?

OUI / NON

Question 4: Depuis quand enseignez-vous?

Moins de 5 ans / entre 5 et 10 ans / entre 10 et 20 ans / + de 20 ans

Question 5: Dans quelle province enseignez-vous?

Brabant Wallon – Bruxelles-Capitale – Hainaut – Luxembourg – Namur - Liège

Question 6: Enseignez-vous le néerlandais en ...

immersion – non-immersion – immersion et non-immersion

Question 7: Avez-vous suivi des cours de didactique de la prononciation lors de vos études supérieures/ universitaires?

OUI / NON

Si oui, quelles(s) méthode(s)/approche(s) de la phonétique corrective a été (ont été) abordée(s) plus particulièrement dans ces cours?

2. Cours de néerlandais

Question 8: Utilisez-vous un (des) manuel(s)?

OUI / NON

Si oui, le(s)quel(s)?

Question 9: A quelle fréquence faites-vous des exercices de compréhension à l'audition?

Question 10: Les documents que vous utilisez sont-ils plus représentatifs du néerlandais de Flandre ou des Pays-Bas? Ou tentez-vous de maintenir un certain équilibre entre les deux variétés?

Néerlandais de Flandre – Néerlandais des Pays-Bas – Equilibre entre les deux variétés
Pourriez-vous expliquer votre choix en quelques mots?

Question 11: Abordez-vous la prononciation dans vos cours?

OUI / NON

Si oui, quelle place y réservez-vous?

Réstreinte – Moyenne – Importante

Question 12: Avez-vous les outils suffisants pour aborder la prononciation?

OUI / NON

Si oui, quels outils utilisez-vous ?

Question 13: Quel est le niveau de prononciation de vos élèves?

Débutant – intermédiaire – expérimenté

Question 14: Quelles difficultés rencontrent vos élèves lors d'une expression orale avec ou sans interaction?

- Voyelles spécifiques du néerlandais
- Consonnes difficiles
- Influence de la langue maternelle
- Autre:

Question 15: Pourriez-vous expliquer en quelques mots comment vous corrigez les fautes de prononciation de vos élèves le plus souvent?

Question 16: Quelles stratégies ou activités utilisez-vous pour améliorer la prononciation de vos élèves?

- Exercices de répétition
- Supports audio authentiques
- Jeux de prononciation interactifs
- Chansons néerlandaises
- Aucune stratégie/activité spécifique
- Autre:

Question 17: Comment intégrez-vous l'enseignement de la prononciation dans vos leçons?

- Activités de compréhension orale
- Sessions dédiées
- Intégration naturelle
- Autre:

Est-ce un aspect distinct de l'enseignement ou est-il intégré à d'autres compétences linguistiques?

- Distinct
- Intégré à d'autres compétences linguistiques

Question 18: Quels outils ou ressources utilisez-vous pour soutenir l'enseignement de la prononciation?

- Manuels spécialisés
- Applications interactives
- Enregistrement audio authentique
- Autre:

Question 19: Comment adaptez-vous votre approche de l'enseignement de la prononciation en fonction des besoins individuels de vos élèves?

- Tutorat individualisé
- Retours personnalisés
- Adaptation des activités
- Autre:

Question 20: Quelles sont vos perspectives sur l'importance de la prononciation dans l'apprentissage global de la langue néerlandaise?

- Clé de la communication réussie
- Impact sur la confiance
- Contribution à la compréhension culturelle
- Autre:

Question 21: Comment mesurez-vous le progrès de vos élèves en matière de prononciation?

- Evaluations spécifiques
- Intégration dans les examens oraux
- Utilisation de grilles d'évaluation
- Autre:

Question 22: Quel rôle la prononciation joue-t-elle dans l'évaluation globale des compétences de vos élèves en néerlandais?

Question 23: Y a-t-il des défis spécifiques liés à l'enseignement de la prononciation du néerlandais en langue étrangère en Fédération Wallonie-Bruxelles que vous aimeriez partager?

- Influence de la langue maternelle
- Manque de ressources spécialisées
- Sensibilisation à l'importance de la prononciation
- Autre:

Question 24: Y a-t-il d'autres renseignements que vous estimez indispensables et que vous n'avez pas encore pu signaler?

Bijlage 2: Taaltest

Hiligsmann, P., & Rasier, L. (2007). *Uitspraakleer van het Nederlands voor Franstaligen*. Plantyn., pp.164-165.

Voor het uitvoeren van de test controleren we of de deelnemers alle kleuren kunnen zien.

Vraag in het Frans gesteld: ‘Vois-tu toutes les nuances de couleurs?’

Reeks I:



1. Een rode cirkel



2. Een blauwe cirkel



3. Een blauw vierkant



4. Een gele ster

Reeks II:



1. Een groene driehoek



2. Een groene ster



3. Een rode ster



4. Een gele cirkel

Reeks III:



1. Een blauwe ster



2. Een rode cirkel



3. Een gele cirkel



4. Een geel vierkant

- De onderstreepte woorden zijn geaccentueerd.

Reeks I

1. Een rode cirkel
2. Een blauwe cirkel
3. Een blauw vierkant
4. Een gele ster

Reeks II

1. Een groene driehoek
2. Een groene ster
3. Een rode ster
4. Een gele cirkel

Reeks III

1. Een blauwe driehoek
2. Een rode cirkel
3. Een gele cirkel
4. Een geel vierkant

Bijlage 3: Corpus – experimentele accentplaatsingstests

3.1. Transcriptieconventies (Rasier, 2006)

Bij het transcriberen van het materiaal is gebruik gemaakt van de volgende transcriptieconventies:

- HOOFDLETTERS: woorden in hoofdletters zijn geaccentueerd
- ‘/’: pauze in woord(groep)en en tussen woordgroepen
- [XXX]: toegevoegde woorden, of woorden die in plaats van de oorspronkelijke elementen zijn uitgesproken
- (XXX): niet-uitgesproken woorden en /of woorddelen

3.2. Nederlands – VT immersieonderwijs

FMNLIMM01

[00:59]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: Ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: ROOD [of Japan] [euh] ROOD/ CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: [euh] BLAUWE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een [euh] blAUW[E]/ VIERKANT

LM: Wat zie je?

INT: GELE STER

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: GROENE DRIEHOEK

LM: Wat zie je?

INT: een groene STER

LM: Wat zie je?

INT: e(en) RODE STER

LM: Wat zie je?

INT: e(en) GELE CIRKEL

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: BLAUWE STER

LM: Wat zie je?
INT: rode CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: GELE CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: GE(e)L[E] [DRIE] [euh] VIER [VIER] kant

FMNLIMM02

[00:58]
LM: Zie je alle kleuren?
INT: Ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: [euh] [gewoon] een balleTJE [met] [euh] RODE kleur
LM: Wat zie je?
INT: [hetzelfde met] BLAUWE kleur
LM: Wat zie je?
INT: e(en) [RECHTHOEK] met [euh] BLAUWE kleur
LM: Wat zie je?
INT: een STERRETJE [met e(en)] GELE [kleur]
LM: [Wa..] Reeks 2/ Wat zie je?
INT: een DRIEHOEK [met een] GROENE [kleur] [hum]
LM: Wat zie je?
INT: [ook] een STERRETJE [met een] groene [kleur]
LM: Wat zie je?
INT: [hetzelfde met een] RODE [kleur]
LM: Wat zie je?
INT: een BALLETJE [met een gele] [kleur]
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een STER [met] BLAUWE [kleur]
LM: Wat zie je?
INT: een rond [met] ROOd [als kleur]
LM: Wat zie je?
INT: [hetzelfde met een] GELE kleur
LM: Wat zie je?

INT: e(en) [RECHTHOEK] met gele kleur

FMNLIMM03

[00:45]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: [euh] ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: een RODE cirkEL

LM: Wat zie je?

INT: een BLAUWE CIRkel

LM: Wat zie je?

INT: een blauw[e] VIERkant

LM: Wat zie je?

INT: een GELE STER

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: een GROENE DRIEHOEK

LM: Wat zie je?

INT: een groene STER

LM: Wat zie je?

INT: een RODE ster

LM: Wat zie je?

INT: een GELE CIRKEL

LM: Reeks 3

INT: [een]

LM: Wat zie je?

INT: [Sorry hum] een BLAUWE STER

LM: Wat zie je?

INT: een RODE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een GELE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een GE(e)L[E] vier[HOEK]

FMNLIMM04

[01:00]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: [euh] ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: [euh] het is [euh] een RODE rond

LM: Wat zie je?

INT: e(en) BLAUWE rond

LM: Wat zie je?

INT: [euh] CIRkel [sorry]

INT: [euh] e(en) BLAUW[E] VIERKANT

LM: Wat zie je?

INT: e(en) GELE STER

LM: Reeks 2 / Wat zie je?

INT: e(en) GROENE DRIEHOEK

LM: Wat zie je?

INT: e(en) (g)roene STER

LM: Wat zie je?

INT: een RODE ster

LM: Wat zie je?

INT: e(en) GELE/ CIRKEL

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: e(en) blauwe STER

LM: Wat zie je?

INT: [euh]/ RODE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: GELE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: e(en) GE(e)L[E]/ VIERkant

FMNLIMM05

[00:49]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: Jaja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: een RODE cirkel
LM: Wat zie je?
INT: een [een] BLAUWE cirkel
LM: Wat zie je?
INT: een BLAUw[e] VIERkant
LM: Wat zie je?
INT: een [euh] GELE STER
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: een GROENE/ DRIEHOEK
LM: Wat zie je?
INT: een GROENE STER
LM: Wat zie je?
INT: een RODE ster
LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRKEL
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een BLAUWE ster
LM: Wat zie je?
INT: een RODE CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: een GE(e)L[E] vierkant

FMNLIMM06

[00:41]

LM: Alle kleuren?
INT: Ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: een RODE CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een BLAUWE cirkel
LM: Wat zie je?

INT: een BLAUW[E] VIERkant
LM: Wat zie je?
INT: een GELE STER
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: een GROENE DRIehoek
LM: Wat zie je?
INT: een GROENE STER
LM: Wat zie je?
INT: een RODE ster
LM: Wat zie je?
INT: een GEle CIRkel
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een BLAUWE STER
LM: Wat zie je?
INT: een RODE CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een GE(e)l[e] [vier] VIERkant

FMNLIMM07

[00:49]

LM: Zie je alle kleuren?
INT: Ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: een rode CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een blauwe CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een BLAUW[E] vierKANT
LM: Wat zie je?
INT: GELE STER
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: een GROENE/ DRIehoek

LM: Wat zie je?
INT: een groene STER
LM: Wat zie je?
INT: een RODE STER [humhum]
LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRKEL
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een BLAUwe ster
LM: Wat zie je?
INT: een RODE CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een GE(e)L[E] VIER/ KANT

FMNLIMM08

[00:45]
LM: Zie je alle kleuren?
INT: Ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: een RODE CIRkel
INT: (ah) een blauwe CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: e(en) blauwe cirkel
LM: Wat zie je?
INT: een [euh] BLAUW[E] vierKANT
LM: Wat zie je?
INT: een GELE STER
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: een GROENE DRIEHOEK
LM: Wat zie je?
INT: een GROENE STER
LM: Wat zie je?
INT: een rode STER

LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRkel
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een blauWE STER
LM: Wat zie je?
INT: een rode CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een GE(e)L[E] VIERkant

FMNLIMM09

[00:40]
LM: Zie je alle kleuren?
INT: [euh] ja
LM: Reeks 1/Wat zie je?
INT: een [euh] rode CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: een blauwe CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: een blauw[e] vierKANT
LM: Wat zie je?
INT: een GELE STER
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: een GROENE DRIEhoek
LM: Wat zie je?
INT: een GROEne STER
LM: Wat zie je?
INT: een RODE STER
LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRkel
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een BLAUWE STER
LM: Wat zie je?

INT: een RODE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een GELE CIRkel

LM: Wat zie je?

INT: een GE(e)l[e]/ VIERkant

FMNLIMM10

[00:43]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: Ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: (euh) een RODE CIRkel

LM: Wat zie je?

INT: een BLAUWE CIRkel

LM: Wat zie je?

INT: een BLAUw[e] VIERkant

LM: Wat zie je?

INT: een GELE STER

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: [euh] een GROENE DRIEHOEK

LM: Wat zie je?

INT: een [euh] GROENE STER

LM: Wat zie je?

INT: RODE ster

LM: Wat zie je?

INT: een [euh] GELE CIRKEL

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: een BLAUWE STER

LM: Wat zie je?

INT: een RODE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een GELE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: GE(e)L[E] VIERKANT

FMNLIMM11

[00:38]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: [euh] ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: een RODE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een BLAUWE cirKEL

LM: Wat zie je?

INT: een BLAUW[E] vierKANT

LM: Wat zie je?

INT: een GELE STER

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: een GROENE DRIEHOEK

LM: Wat zie je?

INT: een groene STER

LM: Wat zie je?

INT: een RODE STER

LM: Wat zie je?

INT: een GELE CIRKEL

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: een BLAUWE STER

LM: Wat zie je?

INT: een RODE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een GELE CIRkel

LM: Wat zie je?

INT: een GE(e)L[E] VIERKANT

FMNLIMM12

[00:50]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: (euh) ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: een RODE PUNT [ROND]
LM: Wat zie je?
INT: een BLAUWE punt
LM: Wat zie je?
INT: een BLAUW[E] VIER[HOEK]
LM: Wat zie je?
INT: een GELE STER
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: een GROENE/ DRIEHOEK
LM: Wat zie je?
INT: een groene STER
LM: Wat zie je?
INT: een RODE STER
LM: Wat zie je?
INT: een GELE ROND
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een BLAUWE STER
LM: Wat zie je?
INT: een RODE/ ROND
LM: Wat zie je?
INT: een GELE ROND
LM: Wat zie je?
INT: een GE(e)L[E]/ vier/ KANT

FMNLIMM13

[00:41]

LM: Zie je alle kleuren?
INT: [euh] ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: een RODE CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een BLAUWE CIRkel
LM: Wat zie je?

INT: een BLAUW[E] VIERKANT

LM: Wat zie je?

INT: een GELE STER

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: een GROENE DRIehoek

LM: Wat zie je?

INT: een GROENE STER

LM: Wat zie je?

INT: een RODE ster

LM: Wat zie je?

INT: een [euh] GELE CIRKEL

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: een blauwe STER

LM: Wat zie je?

INT: een RODE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een GELE cirkel

LM: Wat zie je?

INT: een GE(e)L[E] VIERkant

FMNLIMM14

[00:48]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: [euh] ja/ geen probleem

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: een [euh] rode CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een BLAUwe cirkel

LM: Wat zie je?

INT: een blauw[e] [VIERHOEK] [euh] VIERKANT

LM: Wat zie je?

INT: e(en) gele STER

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: een groene DRIehoek

LM: Wat zie je?
 INT: een groene STER
 LM: Wat zie je?
 INT: een RODE STER
 LM: Wat zie je?
 INT: een GELE CIRKEL
 LM: Reeks 3/ Wat zie je?
 INT: een blauwe STER
 LM: Wat zie je?
 INT: een RODE CIRKEL
 LM: Wat zie je?
 INT: een GELE cirkel
 LM: Wat zie je?
 INT: een GE(e)L[E] VIERKANT

3.3. Nederlands – VT traditioneel onderwijs

FMNLTRAD01

[01:14]

LM: Zie je alle nuances van de kleuren?
 INT: [euh] ja
 LM: Reeks 1/ Wat zie je?
 INT: een RODE CIRKEL
 LM: Wat zie je?
 INT: BLAUWE cirkel
 LM: Wat zie je?
 INT: VIERKANT [euh] BLAUW[E] vierkant
 LM: Wat zie je?
 INT: [euh] een [euh] GELE [euh] STER [STERREN, ster]
 LM: Reeks 2/ Wat zie je?
 INT: een [euh] GROENE [j'ai pas ça, ça j'ai pas]
 LM: Wat zie je?
 INT: een [euh] GROENE STER [STERREN]
 LM: Wat zie je?
 INT: RODE STERREN

LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRkel
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
LM: Wat zie je?
INT: een BLAUWE sterren
LM: Wat zie je?
INT: een ROde CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRkel
LM: Wat zie je?
INT: een VIERKANT [euh] e(en) GE(e)L[E] VIERKANT

FMNLTRAD02

[01:01]
LM: Voix-tu toutes les nuances de couleur?
INT: Ouai
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: [euh de fleur van Japan]
LM: Wat zie je? (he)t zijn figuren
INT: [ah] een [euh] BLAUWE CIRKEL
INT: een BLAUW[E] VIERkant
LM: Wat zie je?
INT: [oh jaune]/ een GELE/ STER
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: een GROENE DRIEHOEK
LM: Wat zie je?
INT: een GROENE STER
LM: Wat zie je?
INT: een RODE STER
LM: Wat zie je?
INT: een [euh] GELE CIRkel
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een BLAUwe STER
LM: Wat zie je?

INT: een RODE cirkel
LM: Wat zie je?
INT: een GELE cirkel
LM: Wat zie je?
INT: een GE(e)L[E] VIERkant

FMNLTRAD03

[01:44]
LM: Zie je alle kleuren?
INT: [euh] ja ja
LM: Ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: [euh] een RODE/ rond
LM: Wat zie je?
INT: BLAUW/ ROnD
LM: Wat zie je?
INT: BLAUW[E]/ [carré]
LM: Wat zie je?
INT: [euh]/ [euh] e(en) STER/ een [j'ai oublié]
LM: Reeks 2 / Wat zie je?
INT: e(en) GROENE/ [triangle]
LM: Wat zie je?
INT: een GROENE STER
LM: Wat zie je?
INT: ROOD ster
LM: Wat zie je?
INT: [hum j'sais pas] [j'sais c'est quoi jaune mais j'ai oublié] e(en) RONDE
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een BLAUWE ster
LM: Wat zie je?
INT: een rode rond
LM: Wat zie je?
INT: [hum] ROND [j'sais pas]
LM: Wat zie je?

INT: [j'sais pas]

FMNLTRAD04

[01:09]

LM: Zie je alle nuances van de kleuren?

INT: [euh] [hum]/ ja/ ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: [euh] RODE ROND

LM: Wat zie je?

INT: e(en) BLAUWE rond

LM: Wat zie je?

INT: e(en) BLAUW[E]/ [hum] [je sais pas]

LM: Wat zie je?

INT: e(en) GELE STÉR

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: e(en) GROEN(e) [je sais pas]

LM: Wat zie je?

INT: e(en) groene STÉR

LM: Wat zie je?

INT: een [euh] een RODE STÉR

LM: Wat zie je?

INT: een GELE ROND

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: e(en) BLAUW [euh ouai] e(en) BLAUWE STÉR

LM: Wat zie je?

INT: e(en) RODE ROND

LM: Wat zie je?

INT: een gele ROND

LM: Wat zie je?

INT: een GE(e)L[E] [ça je sais pas] [hum]

FMNLTRAD05

[01:46]

LM: Zie je alle kleuren? / Ja?

INT: Ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: [euh]/ [roog] [nan] / [un truc comme ça] [roog] [c'est un truc comme ça]

LM: Wat zie je?

INT: [euh]/ BLAUW / BLAUW

LM: en de figuur?

INT: BLAUW[E]

LM: Wat zie je?

INT: [oh] [ah ça je sais pas]

LM: Wat zie je?

INT: e(en) STÉR

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: [ça je sais pas du tout] [triangle] [ch'sais pas du tout]

LM: Wat zie je?

INT: [euh] STÉR

LM: Wat zie je?

INT: nog STÉR

LM: Wat zie je?

INT: [euh]/ [nan yellow c'est en anglais] [euh] [oh j'sais plus]

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: e(en) BLAUW(e) STÉR

LM: Wat zie je?

INT: ROO[G]

LM: Wat zie je?

INT: [hum] [je sais pas]

LM: Wat zie je?

INT: [j'sais plus du tout]

FMNLTRAD06

[00:50]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: Ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: kweet het niet

LM: Wat zie je?
INT: ik weet (h)et niet
LM: Wat zie je?
INT: /
LM: Wat zie je?
INT: een STER
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: Ik weet (h)et niet
LM: Wat zie je?
INT: een STER
LM: Wat zie je?
INT: een STER
LM: Wat zie je?
INT: ik weet (h)et niet
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een STER
LM: Wat zie je?
INT: ik weet (h)et niet
LM: Wat zie je?
INT: ik weet (h)et niet
LM: Wat zie je?
INT: ik weet (h)et niet

FMNLTRAD07

[01:22]
LM: Zie je alle kleuren?
INT: [euh] ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: [euh] [j'peux parler en français]
LM: Nederlands
INT: e(en) PUNT [fin] [red]
LM: Wat zie je?
INT: [BLUE]/
LM: Wat zie je?

INT: [hum] [euh] [BLUE blue]
LM: Wat zie je?
INT: GEEL/
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: [euh]/ e(en)/ [GREEN] [fin j'sais plus]
LM: Wat zie je?
INT: een [euh]/ [GREEN]
LM: Wat zie je?
INT: [euh] [RED]
LM: Wat zie je?
INT: GEEL/
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: [blue]
LM: Wat zie je?
INT: [euh] [red]
LM: Wat zie je?
INT: GEEL
LM: Wat zie je?
INT: GEEL

FMNLTRAD08

[01:24]
LM: Zie je alle kleuren?
INT: [euh] ja
LM: Ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: [euh]/ rood
LM: Wat zie je?
INT: blauw
LM: Wat zie je?
INT: [humhum] [euh] een BLAUwe vierKANT
LM: Wat zie je?
INT: een GEle STER
LM: Wat [euh] Reeks 2/ Wat zie je?

INT: een groene VIERKANT
LM: Wat zie je?
INT: e(en) DRIEhoek [e(en) DRIEhoek]
LM: Wat zie je?
INT: een [euh] groene STER
LM: Wat zie je?
INT: een [euh]/ RODE ster
LM: Wat zie je?
INT: een GELE CIRKEL
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een [euh] blauwe STER
LM: Wat zie je?
INT: roDE CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: e(en) GELE CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: GE(e)l[e] VIERKANT

FMNLTRAD09

[00:44]
LM: Zie je alle kleuren?
INT: [euh] ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: [euh] Ik zie een rode BAL
LM: Wat zie je?
INT: een BLAUWE bal
LM: Wat zie je?
INT: een blauwe VIERKANT
LM: Wat zie je?
INT: een GELE STER
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: een GROENE DRIEHOEK
LM: Wat zie je?
INT: een groene STER

LM: Wat zie je?
INT: een RODE STER
LM: Wat zie je?
INT: een GELE BAL
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: een BLAUWE ster
LM: Wat zie je?
INT: een RODE BAL
LM: Wat zie je?
INT: een GELE bal
LM: Wat zie je?
INT: een GE(e)L[E] [euh] [v] VIERkant

FMNLTRAD10

[01:09]
LM: Zie je alle kleuren?
INT: Ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: [euh] ROOD/
LM: Wat zie je?
INT: BLAUW/
LM: Wat zie je?
INT: een[e]/ een[e] BLAUW[E] VIERkant
LM: Wat zie je?
INT: een [euh] [straal?] [straal?] [j'sais plus]
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: e(en) groene DRIE[KANT]
LM: Wat zie je?
INT: groen
LM: Wat zie je?
INT: rood
LM: Wat zie je?
INT: [yellow]/ GELE CIRKEL
LM: Reeks 3 / Wat zie je?

INT: blauw
LM: Wat zie je?
INT: rode CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: [yellow] CIRKEL
LM: Wat zie je?
INT: [euh yellow] GEEL
INT: [euh] e(en) GE(e)L[E] VIERkant

FMNLTRAD11

[01:10]
LM: Zie je alle kleuren?
INT: [euh] Ja
LM: Reeks 1/ Wat zie je?
INT: [euh] een rond ROOD
LM: Wat zie je?
INT: blauw
LM: Wat zie je?
INT: blauw[e] [j'sais pas comment on dit un carré]
LM: Wat zie je?
INT: [euh]/ [c'est jaune, mais je sais plus comment on dit en néerlandais] [hum] / [je sais plus]
LM: Reeks 2/ Wat zie je?
INT: [green]/ [euh] [triangle]
LM: Wat zie je?
INT: [euh] [green] [étoile]
LM: Wat zie je?
INT: rode [étoile]
LM: Wat zie je?
INT: [euh] rond[e] [jaune]
LM: Reeks 3/ Wat zie je?
INT: [euh] BLAUWE/ [euh] [étoile]
LM: Wat zie je?
INT: e(en) rond[e] rood

LM: Wat zie je?

INT: een rond[e] [JAUNE]

LM: Wat zie je?

INT: [euh] [un carré jaune]

FMNLTRAD12

[01:00]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: [euh] ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: ROOD

LM: Wat zie je?

INT: [ah euh] [blue] BLAUW

LM: Wat zie je?

INT: [euh] één[e] [blue square]

LM: Wat zie je?

INT: [euh] één[e]/ één[e] GELE stér[ren] stér[ren]

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: [euh] één [GREEN] [je sais pas] [green]

LM: Wat zie je?

INT: één [GREEN] STER[REN]

LM: Wat zie je?

INT: één rood STER[REN]

LM: Wat zie je?

INT: één GEEL rond

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: één blauw STER[REN]

LM: Wat zie je?

INT: één rood/ een rode ROND

LM: Wat zie je?

INT: een GELE rond

LM: Wat zie je?

INT: een geel [square]

FMNLTRAD13

[01:13]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: Jajaja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: [euh] ROOD en [euh]/ en [euh] WIT

LM: Alleen de figuren.

INT: ah ja, [euh] een CIRkel

LM: Wat zie je?

INT: een BLAUWE [cir?]

LM: Wat zie je?

INT: VIERKANT [en euh] BLAUW[E] VIERKANT

LM: Wat zie je?

INT: een/ een STER [en is] GEEL

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: een driehoek/ [euh] [GROEN]

LM: Wat zie je?

INT: een STER een GROENE STER

LM: Wat zie je?

INT: een rode STER

LM: Wat zie je?

INT: een GEL CIRKEL

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: een BLAUWE STER

LM: Wat zie je?

INT: een rode CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: een GELE CIRKEL

LM: Wat zie je?

INT: e(en) GE(e)L[E] VIERkant

FMNLTRAD14

[01:40]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: Ja

LM: Ja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: een/ [euh] [de (het) land van euh]

LM: de figuur?

INT: [ah] [humhum] [hum] e(en) ROND [euh]/ ROOD

LM: Wat zie je?

INT: [euh de]/ [euh]?

LM: Wat zie je?

INT: BLAUW/ [euh] figuur van/ BLAUW

LM: Wat zie je?

INT: [ye]/ [yell] [j'ai le mot en anglais] [euh][c'est] GEEL [geel] [euh] ST[A]R

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: e(en) GROENE [triangle]

LM: Wat zie je?

INT: e(en) groene ST[A]R

LM: Wat zie je?

INT: een RODE ST[A]R

LM: Wat zie je?

INT: een [euh]/ e(en) GELE [?]

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: BLAUwe st[a]r

LM: Wat zie je?

INT: [euh] ROOD ROND

LM: Wat zie je?

INT: GELE rond[e]

LM: Wat zie je?

INT: GE(e)L[E]/ [carré]

FMNLTRAD15

[01:01]

LM: Zie je alle kleuren?

INT: Jaja

LM: Reeks 1/ Wat zie je?

INT: een[e] RODE ROND

LM: Wat zie je?

INT: een BLAUWE rond

LM: Wat zie je?

INT: een BLAUW[E] VIERKANT

LM: Wat zie je?

INT: een GELE STER

LM: Reeks 2/ Wat zie je?

INT: een GROENE/ [un triangle] een groene/ [triangle comment on dit encore] GROENE
[euh triangle] / [c'est pas triangle ben nan c'est] groene

LM: Wat zie je?

INT: een groene STER

LM: Wat zie je?

INT: een rode STER

LM: Wat zie je?

INT: een [euh] GELE rond

LM: Reeks 3/ Wat zie je?

INT: een BLAUWE STER

LM: Wat zie je?

INT: een RODE/ ROND

LM: Wat zie je?

INT: een GELE rond

LM: Wat zie je?

INT: een GE(e)L[E] VIERKANT

Bijlage 4: Vragenlijst t.a.v. Franstalige leerlingen die Nederlands leren

Bonjour !

Ce questionnaire constitue le complément du test oral. Les questions ci-dessous vous concernent directement, ainsi que votre apprentissage du néerlandais. Ces données constituent une partie de ma recherche de mémoire. C'est pourquoi je vous demande de remplir ce questionnaire de la façon la plus complète possible. Soyez assuré que toutes les données resteront confidentielles.

Laure Maes

Université catholique de Louvain – UCLouvain

E-mail : laure.maes@student.uclouvain.be

1. Données personnelles

Lieu et date de naissance :, le .../.../.....

Nationalité : Langue maternelle :

Quelle filière suiviez-vous actuellement ? (p.ex. langues-sciences, math, etc.):

2. Connaissance et apprentissage du néerlandais

A quel stade de votre parcours scolaire avez-vous commencé à apprendre le néerlandais ?
(Entourez 1 proposition)

- maternelle
- primaire
- secondaire inférieur (1ère et 2ème année)

Quel âge aviez-vous ?

Avez-vous été dans votre parcours scolaire en immersion néerlandais ? OUI / NON

Si oui, combien de temps ?

Suivez-vous actuellement le néerlandais dans l'enseignement traditionnel ou en immersion ?

- traditionnel
- immersion

Allez-vous en Flandre et/ou aux Pays-Bas ? OUI / NON

Si vous ne vous rendez que dans une seule des deux régions, précisez laquelle :

A quelle fréquence y allez-vous ? (Entourez 1 proposition)

Jamais – parfois – régulièrement – très souvent

Est-ce que vous vous efforcez d'y parler le néerlandais ? OUI / NON

- Si non, pourquoi ?

.....

- Si oui, quelles difficultés rencontrez-vous ?

.....

Selon vous quelle est l'importance de la prononciation dans la communication ?

(Entourez 1 proposition)

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Signature du participant :



Bijlage 5: Immersiescholen in de Fédération Wallonie-Bruxelles

Province du Brabant Wallon					
Établissement	Adresse de l'implantation	CP	Commune	Degrés	Adresse mail
Collège Archiépiscopal Cardinal Mercier	Chaussée de Mont-Saint-Jean 83	1420	BRAINE-L'ALLEUD	D2-D3	humanites@ccm.be
Institut Saint-Albert	Avenue Fernand Charlot 35	1370	JODOIGNE	D1-D2-D3	accueil@isaj.be
Collège Sainte-Gertrude	Faubourg de Mons 1	1400	NIVELLES	D1-D2-D3	csgn@csgn.be
Collège Notre-Dame des Trois Vallées	Rue du Couvent 2	1332	GENVAL	D1-D2-D3	philippart.francois@cnd3v.be
Institut Provincial d'Enseignement secondaire	Chaussée de Mons 241-243	1480	TUBIZE	D1-D2-D3	ipest@enseignementbw.be
Athénée Royal Paul Delvaux	Avenue des Villas 15	1340	OTTIGNIE S-LOUVAIN-LA-NEUVE	D1-D2-D3	secretariat@adm.arolln.be
Collège du Christ Roi	Rue de Renivaux 25	1340	OTTIGNIE S-LOUVAIN-LA-NEUVE	D1-D2-D3	secretariat@ccro.be
Collège Da Vinci	Avenue des Tourterelles 28	1360	PERWEZ	D1-D2-D3	secretariat@collegedavinci.be
Province de Bruxelles-Capitale					
Institut des Sœurs de Nore-Dame	Rue de Veeweyde 40	1070	ANDERLECHT	D1-D2-D3	aarys@isnd.be
Institut Marie-Immaculée-Montjoie	Rue des Résédas 51	1070	ANDERLECHT	D1-D2-D3	accueil@imisecondaire.be
Institut Marie-Immaculée-Montjoie	Avenue Montjoie 93-95	1180	UCCLE	D1-D2-D3	

Athénée royal Auderghem	Avenue du Parc de Woluwe 25-27	1160	AUDERGH EM	D1- D2- D3	secretariat@arauderghem.be
Institut Saint-Louis	Rue du Marias 113	1000	BRUXELL ES	D1- D2- D3	dhemricourt@saint-louis.be
Collège Roi Baudouin	Rue Victor Hugo 110	1030	SCHAERB EEK	D3	vquibus@crbgeneral.be
Institut Sainte-Ursule	Avenue des Armures 39	1190	FOREST	D1- D2- D3	contact@stus.be
Collège du Sacré-Cœur	Rue Louis Delhove 65	1083	GANSHOR EN	D1- D2- D3	info@cscg.be
Centre Scolaire Notre Dame de la Sagesse	Avenue Van Overbek 10	1083	GANSHOR EN	D1- D2- D3	secretariat@ndsagesse.net
Institut Saint-Boniface - Parnasse	Rue du Viaduc 82	1050	IXELLES	D1- D2- D3	secretariat@saint-boni.be
Institut Saint-André	Avenue de l'Hippodrome 180	1050	IXELLES	D1- D2- D3	contact@isaxl.be
Centre Scolaire Saint-Adrien Val Duchesse	Schoolgat 5	1050	IXELLES	D2- D3	secretaire@savd.be
Institut de la Sainte-Famille d'Helmet	Rue Chaumonte 15	1030	SCHAERB EEK	D1- D2- D3	dir@sainte-famille.be
Collège Saint-Pierre	Avenue Coghen 213	1180	UCCLE	D1- D2- D3	direction.sec@cspu.be
Institut des Dames de Marie	Rue Vergote 40	1200	WOLUWE- SAINT- LAMBERT	D1- D2- D3	info@ddm-vergote.be
Institut de la Vierge Fidèle	Place de Jamblinne de Meux 14	1030	SCHAERB EEK	D1- D2- D3	secretariat@vf-bxl.be

Institut Montjoie	Avenue Montjoie 93-95	1180	UCCLE	D1- D2- D3	secretariat.secontaire@montjoie.be
Province de Hainaut					
Athénée royal Lucienne Tellier	Chemin du Carnois 32 A	7910	ANVAING	D1- D2- D3	aranvaing@hotmail.com
Athénée royal "Vauban"	Rue Tumelaire 12	6000	CHARLEROI	D1- D2- D3	secretariat@arv.be
Centre Scolaire de Sacré-Cœur	Boulevard Audent 58	6000	CHARLEROI	D1- D2- D3	secretariat.secontaire@sacrecoeurharleroi.eu
Collège Saint-Augustin	Avenue Astrid 13	6280	GERPINNES	D1- D2- D3	secretariat_ger@st-augustin.be
Institut de la Sainte-Famille	Avenue du Tir 12	7000	MONS	D1- D2- D3	dir.isf@ursulines-mons.be
Collège Sainte-Marie (D2-D3)	Rue Léopold 61	7700	MOUSCRON	D2- D3	secretariat@csmarie-mouscron.be
Institut des frères maristes	Rue des étudiants 2	7700	MOUSCRON	D2- D3	info@maristes-mouscron.be
Athénée royal d'Enghien	Rue Montgomery 73	7850	ENGHIEN	D1- D2- D3	secontaire@arengchien.be
Collège Saint-Augustin	Chaussée d'Ath 1	7850	ENGHIEN	D2- D3	secretariat@csa-enghien.com
Institut Saint-Joseph (D2-D3)	Rue Gustave Boël 55	7100	LA LOUVIÈRE	D2- D3	secretariat@isjla Louviere.be
Institut des Ursulines - La Madeleine	Rue des Carmes 10	7500	TOURNAI	D1- D2- D3	direction@ulm-tournai.be
Collège Saint-Eloi	Tour Saint-Pierre 11	7900	LEUZE-EN-HAINAUT	D1- D2- D3	st-pierre.leuze@skynet.be
Collège de la Lys	Rue Romaine 40	7780	COMINES	D1- D2- D3	xavier.demoen@cdlys.be

Collège Da Vinci	Avenue des Tourterelles 28	1360	PERWEZ	D1-D2-D3	
Athénée royal d'ANS	Rue Georges Truffaut 37	4432	ANS	D1-D2-D3	secretariat@arans.be
Collège épiscopal du Sartay	Rue Pierre Henvard 64	4053	EMBOURG	D1-D2-D3	info@sartay.be
Institut St Joseph & Ste Julienne	Rue du Général Bertrand 14	4000	LIEGE	D2-D3	info@s2j.eu
Athénée royal Lucie Dejardin	Rue de l'Industrie 127	4100	SERAING	D1-D2-D3	contact@arluciede jardin.be
Athénée royal Visé	Rue du Gollet 2	4600	WISE	D1-D2-D3	secretariat@arvise.be
Collège Saint-François-Xavier	Rue de Rome 18	4800	VERVIERS	D1-D2-D3	info@sfx1.org
Collège sainte-Croix et Notre-dame	Rue de Crehen 1	4280	HANNUT	D2-D3	secprofd2d3@ecah.be
Athénée royal de Waremme	Rue Gustave Renier 1	4300	WAREMME	D1-D2-D3	ar.waremme@sec.cfwb.be
Athénée communal Léonie de Waha	Boulevard d'Avroy 96	4000	LIÈGE	D1-D2-D3	sec.waha@ecl.be
Province de Luxembourg					
Institut Saint-Joseph Sacré-Cœur	Vieille route de Beausaint 22	6980	LA ROCHE-EN-ARDENNE	D2-D3	direction@isjisc.be
Institut Saint-Laurent - Ens Général - D2-D3	Rue Américaine	6900	MARCHE-EN-FAMENNE	D2-D3	stlaurent@elmarche.be
Province de Namur					
Institut Saint-Joseph -	Rue Saint-Hubert 14-16	5590	CINEY	D1-D2-D3	isjet.ciney@sec.cfwb.be

Enseignant général					
Institut Saint- Joseph - Enseignant technique	Rue Saint- Hubert 14- 16	5590	CINEY	D1- D2- D3	isjet.ciney@sec.cfwb.be
Etablissem nt des sœurs de Notre- Dame	Rue du Lombard 41	5000	NAMUR	D1- D2- D3	info@esnd.be
Collège Saint- Guibert D2- D3	Place de l'Orneau 21	5030	GEMBLOU X	D2- D3	collegedegembloux@skynet.be
Athénée royal de Namur	Rue du Collège 8	5000	NAMUR	D1- D2- D3	secretariat@arnamur.be

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial