

geven, terwijl ze volgens ons na vijf of zes jaar ervaring met het vak Nederlands wel degelijk in staat zijn een duidelijke mening te geven. Maar het toevoegen van een neutrale optie had er mogelijk toe geleid dat de gemiddelde scores iets meer naar het middelpunt van de gehanteerde schaal zouden zijn verschoven. Gezien de negatieve tendensen in de antwoorden van de leerlingen verwachten we echter niet dat het gebruik van een vijf-puntschaal tot een geheel andere uitkomst zou hebben geleid. Een tweede kanttekening betreft de selecte steekproef. Aangezien de vragenlijsten zijn afgenomen op scholen waar studenten van de lerarenopleiding van de RUG les gaven, kunnen vraagtekens worden geplaatst bij de representativiteit van de onderzoeksgroep. Voor een representatief beeld zou onderzoek naar examenklassen op meerdere scholen verspreid over het gehele land moeten worden gedaan. Toch denken wij dat dit niet zal leiden tot een afwijkend beeld omdat de schoolboeken, eindtermen en examens een sterke invloed hebben op het uitgevoerde curriculum.

Tot slot. Mogelijk verklaart het negatieve imago van het vak Nederlands bij het merendeel van de leerlingen ook de sterke teruggang in het aantal aanmeldingen voor de studie Nederlandse Taal en Cultuur. Volgens de opgave van de VSNU zijn de aanmeldingen in zeven jaar gekelderd van 505 naar 202 inschrijvingen, wat een onrustbarende ontwikkeling is gezien het aanstaande lerarentekort en de vraag om meer academisch gevormde leraren. Het is algemeen bekend dat het enthousiasme van docenten voor het vak een sterke invloed heeft op de motivatie en prestaties van leerlingen (Hattie, 2012). Ook is bekend dat het enthousiasme van docenten over hun vak van invloed is op de studiekeuze van leerlingen. Uit een peiling op de landelijke lio-dag Nederlands in 2016 bleek echter dat 80% van de leraren in oplei-

ding niet enthousiast is over de eindtermen en de methode waaruit ze les moeten geven (bij de meesten *Nieuw Nederlands*). Voor een volledig beeld zou nader onderzoek moeten worden gedaan naar het enthousiasme van de zittende leraren over het huidige curriculum, maar de ontevredenheid van jonge eerste-graads leraren geeft te denken. Het is daarom te hopen dat de aanstaande curriculumherzieningen zullen leiden tot eindtermen, examens en leermiddelen waar docenten hun eigen vak in herkennen en enthousiast worden. De leerlingen en studenten volgen dan vanzelf.

LITERATUUR

- Aalsvoort, M. van der (2016). *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008)*. Dissertatie. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Abma, A. (2013). Goed onderwijs begint met een goed curriculum. *Levende Talen Magazine*, 100(1), 10-15.
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R. Ivanic, R. Masuhara, H., & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-259.
- Brinke, J. S. ten (1976). *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Derewianka, B. (2012). Knowledge about Language in the Australian Curriculum: English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(2), 127-146.
- Evers, I., & Van den Ven, P. (2009). Is onze kennisbasis voor onderwijs Nederlands voldoende? *Levende Talen Tijdschrift*, 10(1), 12-19.

- Glopper, K. de (2018). Nieuws over Nieuwsbegrip. Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2), 26-32.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers – maximizing impact on learning*. Londen/NewYork: Routledge.
- Hendrix, T., & Hulshof, H. (1994). *Leesvaardigheid Nederlands: omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Coutinho.
- Hirsch, E.D. (2016). *Why knowledge matters. Rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*. Groningen: Passage.
- Leeuw, B. van der, Hoogeveen, M., Jansma, N., Langberg, M., Meestringa, T., Prenger, J., & Ravestloot, C. (2016). *Nederlands: Vakspecifieke trendanalyse 2015*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., Silfhout, G. van, Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M. & Jansma, N. (2017). *Nederlands: Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Enschede: SLO.
- Levende Talen (2013). *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen. Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo*. Utrecht: Levende Talen.
- Meesterschapsteams Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school*. Geraadpleegd via <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). *Visie op de toekomst van het schoolvak Nederlands*. Geraadpleegd op 30 april 2018 (<https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/2018/02/10/visiestuk-meesterschapsteams-nederlands-voor-curriculum-nu/>).

- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032: Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- Rooij, E. van, & Jansen, E. (2018). 'Our job is to deliver a good secondary school student, not a good university student.' Secondary school teachers' beliefs and practices regarding university preparation. *International Journal of Educational Research*, 88, 9-19.
- Rooij, E. van, & Jansen, E. (2014). *Resultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling*. Schoolrapportage. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Visser, J. (2016). *Factcheck: 'Leerlingen vinden Nederlands een van de saaiste schoolvakken'*. Geraadpleegd op <https://decorrespondent.nl/3933/factcheck-leerlingen-vinden-nederlands-een-van-de-saaiste-schoolvakken/312488649-6ea38038>.

SIMONE PRINSEN heeft Neerlandistiek gestudeerd aan de Rijksuniversiteit Groningen en behaalde daar ook haar bevoegdheid. Op dit moment is ze eerste-graads docent Nederlands op Het Hogeland College te Warffum.
E-mail: simoneprinseng@hotmail.com

THEO WITTE is vakdidacticus aan de universitaire lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen, hoofdredacteur van Lezenvoordelijst.nl en Literaryframework.eu, en was tot april 2018 voorzitter van het Meesterschapsteam Nederlands Letterkunde.
E-mail: t.c.h.witte@rug.nl

COR SUHRE is als senior onderzoeker verbonden aan de universitaire lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.
E-mail: c.j.m.suhre@rug.nl

GESIGNALEERD

SONJA HEEBING

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e édition). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 482 blz.

In september 2017 verscheen de vierde editie van *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. De eerste editie werd in 2002 verwelkomd als het langverwachte panorama van een destijds relatief nieuw vakgebied: de studie van de didactiek van het Frans-als-vreemde-taal (*français langue étrangère*, FLE) en het Frans-als-tweede-taal (*français langue seconde*, FLS), in de vakliteratuur ook wel afgekort als FLES.

De auteurs zijn universitaire didactici FLE en FLS. Gruca is verbonden aan de universiteit van Nice-Sophia Antipolis en is samen met Michel Boiron (in Nederland welbekend) redacteur van het FLE-fonds bij de Presses Universitaires de Grenoble. Cuq was jarenlang voorzitter van de Association de didactique du français langue étrangère (ASIDIFLE) en de Fédération internationale des professeurs de français (FIPF). Onder zijn redactie verscheen een vakdidactisch woordenboek, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003), waaraan een honderdtal Franse en Belgische experts een bijdrage leverde.

In het voorwoord bij de vierde editie worden studenten en toekomstige docenten FLE en FLS als doelgroep vermeld. Nadrukkelijk stellen de auteurs dat zij geen volledigheid nastreven en uit de grote hoeveelheid bronnen een selectie hebben gemaakt die aansluit bij hun eigen theoretische en methodologi-

sche opvattingen. De grote aandacht voor deskundigen en teksten die de ontwikkeling van de FLES-didactiek hebben gemarkeerd en die ook kenmerkend is voor de vierde editie, legitimeren de auteurs als volgt: 'La lecture du *Cours* devrait être, pour les étudiants, une occasion de rendre à César ce qui lui appartient, c'est-à-dire de les rendre capables de situer la place des grandes figures de notre discipline.' (p. 7). Na lezing van het handboek dient de student te weten aan welke belangrijke didactici hij schatplichtig is.

De vierde editie van *Cours de didactique* heeft een mooie, eigentijdse vormgeving in tweekleurendruk met een prettig leesbaar lettertype. De opzet van het handboek is door de jaren heen niet veranderd: het is in essentie een theoretisch handboek, hetgeen reeds aangekondigd wordt door het motto 'Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie' van de Duits-Amerikaanse psycholoog Kurt Lewin (p. 5, 'there is nothing so practical as a good theory'). Zoals voorheen is in het handboek ook praktische informatie opgenomen; voorbeelden uit de onderwijspraktijk ('good practices') zal de lezer echter niet aantreffen.

Het boek bestaat uit drie delen met in totaal 11 hoofdstukken, een twintigtal pagina's algemene bibliografie en een inhoudsopgave. Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een bibliografische paragraaf getiteld 'Pour en savoir plus'. Een index, die in de vorige editie nog wel aanwezig was, ontbreekt. In het eerste deel (125 pagina's), getiteld 'Le niveau métadidactique', wordt in vier hoofdstukken het FLES-domein in kaart gebracht, inclusief een aantal belangrijke (vrijwel uitslui-

tend Franse) actoren, zoals het ministerie van Europa en Buitenlandse zaken, het ministerie van Onderwijs en Onderzoek, de Organisation Internationale de la Francophonie, het Institut Français, de Alliance Française, het CIEP (vergelijkbaar met Cito), vakverenigingen, de televisiezender TV5Monde, het radio-station RFI en een aantal educatieve uitgeverij, waarvan Maison des Langues de laatste nieuwkomer is. Het verschil tussen de termen 'pédagogie' en 'didactique', de veranderende rollen van docent en leerder, belangrijke concepten zoals tussentaal, metataal, leerstrategieën en -stijlen worden kort beschreven. De auteurs gaan uitgebreid in op het onderscheid tussen FLM (*français langue maternelle*), FLE en FLS. Voor de meerderheid van de inwoners van Frankrijk, Monaco, Wallonië, Romandië (het Franstalig deel van Zwitserland), de Canadese provincie Québec en een klein deel van de inwoners van een aantal Afrikaanse staten is het Frans de moedertaal (FLM). Met FLS wordt het Frans aangeduid zoals het geleerd wordt in een land waar het de status van officiële taal heeft en waar leerlingen ook buiten school in deze taal communiceren. Van FLE is sprake wanneer leerlingen het Frans op school leren en deze taal niet buiten school in authentieke communicatieve situaties gebruiken, zoals in Nederland het geval is. Het onderscheid tussen FLM-didactiek en FLE-didactiek wordt vanaf de jaren '60 gemaakt; in de jaren '80 is FLS-didactiek als derde variant toegevoegd. Cuq en Gruca problematiseren de grenzen tussen de drie concepten en benadrukken dat de verkaveling in FLM, FLS en FLE niet altijd constructief is. Ook in Frankrijk heeft een docent in FLM-klassen te maken met leerlingen en studenten die het Frans niet als eerste taal beheersen en daarom een leerproces FLE > FLS > FLM moeten doorlopen. Met de komst van grote aantallen anderstalige migranten en buitenlandse studenten (voornamelijk afkomstig uit Noord-Afrika, China en Italië) is deze proble-

matiek actueler geworden.

In het tweede en meest omvangrijke deel (198 pagina's), 'Le niveau méthodologique' geheten, worden de taalcompetenties gepresenteerd en een aantal belangrijke mijlpalen in de FLE-didactiek, zoals *Le français fondamental*, een corpus op basis van gesproken Frans dat in de jaren '50 tot '70 werd opgesteld met als doel een efficiënte verspreiding van het Frans te bevorderen; *Un niveau-seuil*, waarin in opdracht van de Raad van Europa het drempelniveau (het latere B1-niveau) voor volwassen leerders werd beschreven; het ERK en het Europees taalportfolio. Er is ruim aandacht voor de belangrijkste methodes: de traditionele grammatica-vertaalmethode tot en met het actiegerichte perspectief van het ERK, dat voortvloeit uit de communicatieve methode. Alternatieve benaderingen komen eveneens aan bod: de 'méthode communautaire' (Community Language Learning), de 'méthode par le silence' (the Silent Way), de 'méthode par le mouvement' (Total Physical Response), de 'approche naturelle' (Natural Approach) en de 'suggestopédie' (Accelerated Learning). Binnen het FLS-domein worden immersie besproken, vroeg talenonderwijs, de neurolinguïstische aanpak van de Canadezen Germain en Netten en het onderwijs aan nieuwe doelgroepen, zoals anderstalige studenten (*français sur objectifs universitaires*, aangeduid met de afkorting FOU). Voor het eerst besteden de auteurs aandacht aan CLIL, dat in Frankrijk EMILE heet (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) en ook daar aan populariteit wint. De meeste aandacht gaat echter uit naar het onderwerp toetsing en beoordeling, in het bijzonder het zeer grote scala aan examens Frans die op het ERK gebaseerd zijn, waaronder de TCF, DELF prim (voor kinderen), DELF en DALF, die ook in Nederland worden afgenomen, en de minder bekende DILF (voor volwassen nieuwkomers in Frankrijk), DUEF (Diplôme universitaire

d'études françaises, waarvan een onderdeel ook culturele kennis toetst) en de 17 varianten van het DFP (Diplôme de français professionnel). Het omvangrijke overzicht (60 pagina's) met Franse leergangen en aanvullend leer materiaal per (deel)vaardigheid dat met name interessant was voor lezers buiten Frankrijk, is in de vierde editie geschrapt.

In het derde deel (104 pagina's) van *Cours de didactique*, met de titel 'Le niveau technique', komen in twee relatief korte hoofdstukken de rol van grammatica, woordenschat en vertaling aan bod, evenals de verschillende leeractiviteiten en bijbehorende technische hulpmiddelen. Daarnaast is er een langer en vernieuwd hoofdstuk opgenomen over het gebruik van authentieke en literaire teksten binnen het FLE-domein. Nadat ze zeer lange tijd (tot de jaren '50 van de vorige eeuw) de norm hadden gesymboliseerd waarnaar het FLE-onderwijs zich moest richten, werden literaire teksten door de audiovisuele methoden in de ban gedaan of voor het onderwijs ingezet in versies die ingekort en versimpeld waren op basis van het *Français fondamental*. Sinds de jaren '80 is er volgens Cuq en Gruca bij onderzoekers opnieuw aandacht voor de literaire tekst in het FLE-onderwijs, maar blijft de rol van de literaire tekst in leergangen beperkt tot die van een authentieke tekst. Het ERK weet ook niet goed raad met literaire teksten en vermeldt deze pas vanaf B2-niveau. Dit is een gemiste kans, aldus Cuq en Gruca, omdat de literaire tekst juist uitermate geschikt is voor FLE-onderwijs: het is een talenlaboratorium, waarin bovendien de dialoog tussen culturen en de interculturaliteit zichtbaar worden. Om die reden is een vernieuwde beschrijving van een stapsgewijze inzet van literaire teksten in het FLE-traject opgenomen met veel aandacht voor cultuur en interculturaliteit.

Het is de verdienste van Cuq en Gruca dat zij vele kernconcepten uit de FLES-didactiek bespreken, deze nauwkeurig definiëren en

discussies over de concepten in een duidelijke historische context plaatsen. Opvallend is echter dat het theoretisch zwaartepunt ook in de nieuwe editie op de periode 1970-2005 ligt en niet zozeer op recente ontwikkelingen binnen de didactiek. Dit geldt met name voor deel 1, dat inhoudelijk nauwelijks veranderd is; in de afsluitende bibliografische paragrafen wordt de lezer die 'meer wil weten', in hoofdzaak verwezen naar publicaties uit de jaren '70, '80 en '90. Gelukkig zijn deel 2 en 3 beter geactualiseerd, waarbij een aanzienlijk aantal bronnen uit de periode na 2005 is opgenomen in de voetnoten en de bibliografische paragrafen. Dit heeft vooral in deel 2 geleid tot een herziening van de inhoud. De bewering van de auteurs dat zij de inhoud van het handboek in substantiële mate verrijkt ('substantiellement enrichie', p. 7) hebben waardoor de lezer een 'vue générale des connaissances actuelles dans ce domaine' (p. 7) aangeboden krijgt, wordt evenwel niet geheel bewaarheid. Natuurlijk is het terecht om aandacht te blijven besteden ('rendre à César ce qui lui appartient', p. 7) aan kernfiguren binnen de FLES-didactiek, zoals Daniel Coste, Louis Porcher en Robert Galisson (om er drie te noemen). Als lezer van de vierde editie, die meer dan 10 jaar na de vorige editie verschijnt, was ik echter vooral geïnteresseerd in de visie van Cuq en Gruca op recente ontwikkelingen, bijvoorbeeld onder invloed van de toegepaste taalwetenschap, de neurowetenschappen, de psycholinguïstiek en de onderwijswetenschappen. Er is in *Cours de didactique* terecht veel aandacht voor de grote veranderingen die hebben plaatsgevonden onder invloed van de taalpolitiek van de Raad van Europa. Het is ook zeker zo dat het vernieuwde potentieel van het ERK voor de didactiek nog niet optimaal is benut, zoals Cuq en Gruca stellen. Als gevolg van de grote aandacht voor de geschiedenis blijven belangrijke hedendaagse onderwerpen echter onderbelicht, zoals meertaligheid, het verschil tussen offline

en online lezen en schrijven, multimediale aspecten van het leren, buitenschools leren en interculturele didactiek. De doelstelling van de auteurs om bij de student van nu een kritische leeshouding te ontwikkelen op basis van gelezen bronnen ('un esprit critique que seule la lecture personnelle des sources est à même de développer', p. 7) wordt hierdoor niet optimaal gerealiseerd.

Deze indruk wordt versterkt door het feit dat belangwekkende proefschriften op het gebied van de FLES-didactiek slechts mondjesmaat vermeld worden en een overzicht van (internationale) vaktijdschriften ontbreekt. Het is aan de lezer om zelf de namen van vaktijdschriften uit de lopende tekst, de voetnoten of de bibliografische paragrafen te halen. Franstalige vaktijdschriften als *Éducation et francophonie* en *Études de linguistique appliquée* verdienen meer aandacht dan een terloopse vermelding in het bronnenoverzicht van een enkel hoofdstuk (p. 138). De bijdrage van 'nieuwkomers' in de vakdidactiek wordt op deze wijze niet goed zichtbaar, terwijl juist zij voor de huidige generatie studenten belangrijke (inspiratie)bronnen vormen voor reflectie en onderzoek.

Voor het lezerspubliek buiten Frankrijk is het jammer te noemen dat de auteurs niet meer aandacht besteden aan ontwikkelingen in andere Franstalige landen en landen waar alleen sprake is van FLE-onderwijs. Hierdoor heeft het vakgebied voor de 'buitenlandse' lezer soms wat weg van het bekende dorp waarin onze Gallische vrienden zich verschansen ('Vu de l'étranger, le champ de la DDLES [didactique des langues étrangères, she] en France ne doit pas être loin de ressembler à un village gaulois!', p. 67). Jammer genoeg verwijzen Cuq en Gruca zelden naar recente internationale en/of anderstalige studies. Dit is niet goed te begrijpen, gezien het feit dat de FLE-didactiek door de auteurs nadrukkelijk wordt gezien als verbonden met de talendidactiek, de algemene didactiek, de

pedagogiek, de taalwetenschap, de psychologie en de onderwijswetenschappen; kortom disciplines die juist onder invloed van internationale ontwikkelingen veranderen, waardoor op hun beurt opvattingen over wat in een bepaalde context onderwijs- en leerbaar is veranderen.

Er is ook weinig aandacht voor de veranderende positie van het Frans onder invloed van de oprukkende globalisering, de verengelsing en het wijd verspreide gebruik van internet en mobieltjes. Volgens de auteurs is de schoolgaande jeugd in Afrika 'le plus grand potentiel de développement pour le français' (p. 90), maar een reflectie op de opvatting dat de toekomst van het Frans in Afrika ligt, ontbreekt. In de nieuwe editie van het handboek is veel aandacht voor het tijdperk waarin de Franse taal zich om politieke redenen door de wereld verspreidde (expansie) maar weinig aandacht voor het huidige tijdvak waarin de Franse overheid zich van het wereldtoneel aan het terugtrekken is. Dat deze politiek gevolgen heeft voor de positie van het Frans en het onderwijs Frans in Nederland moge duidelijk zijn na lezing van de recente studies van Hulshof et al. (2015) en Voogel (2018).

Op basis van het overwegend 'Frans-Franse' perspectief waarmee naar de FLE-didactiek wordt gekeken, de aandacht voor FLS-didactiek, de verwijzingen naar Franse leergangen en de aard van de discussies die in het boek veel aandacht krijgen, kunnen we stellen dat de *Cours de didactique* vooral gericht is op een lezerspubliek in Frankrijk en Franstalige landen. Dit maakt het handboek zeker niet minder geschikt voor (master)studenten, vakdocenten, lerarenopleiders, promovendi en onderzoekers Frans in Nederland. Het belang van een goede theoretische presentatie van een vakgebied met aandacht voor de historische pijlers moet niet onderschat worden, zeker niet gezien het feit dat in het Nederlands na *Kleine didactiek Frans voor de onderbouw* (Eringa 1976, 1982) en

Didactiek van het Frans als vreemde taal (Decoo, 1982, bedoeld voor een Vlaams publiek) geen didactiek voor het Frans meer verschenen is. *Cours de didactique* is bij mijn weten het enige Franstalige handboek dat zo'n uitgebreid overzicht biedt. *Capita selecta* kunnen zeer zeker gebruikt worden in de lerarenopleiding, al zal het academisch taalgebruik en de gebruikte metataal voor menig Nederlandse student wennen zijn. Dit heeft te maken met het feit dat de Franse onderwijscultuur 'scriptocentree' is (Chiss in Kadri & Lahcen, 2016, p. 103) en gekenmerkt wordt door een sterke focus op het geschreven Frans. Er bestaat bovendien een grote kloof tussen het gesproken Frans en de standaard van het geschreven academische Frans. Het wetenschappelijke Frans is bovendien een vak apart met eigen kwaliteitscriteria, zo onderstrepen Cuc en Cruca in deze editie. Niet alleen studenten die het Frans op de niveaus B2, C1 of C2 beheersen hebben daar moeite mee, maar ook nogal wat studenten die native speaker van het Frans zijn. Moge dit een troost zijn voor Nederlandse studenten Frans die hun tanden in dit dikke handboek gaan zetten.

et Claude Germain. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Voogel, Marjolijn (2018). *Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland*. Amsterdam: Pallas Publications.

SONJA HEEBING studeerde Franse Taal en Literatuur en Algemene Literatuurwetenschap. Ze is docent/lerarenopleider Frans, redactielid van *Levende Talen Tijdschrift* en medeauteur van *Moderne vreemde talen in de onderbouw* (Coutinho, 2015).
E-mail: sheebb@gmail.com

LITERATUUR

- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International / S.E.J.E.R.
- Decoo, W. (1982). *Didactiek van het Frans als vreemde taal*. Lier: J. Van In.
- Eringa, D. (1982, 2e druk). *Kleine didactiek Frans voor de onderbouw*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage.
- Kadri, D. H., & Lahcen, E. (2016). *Voies multiples de la didactique du français. Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss*