

Problématiques sociolinguistiques et identitaires à l'école  
primaire aux Pays-Bas : enquêtes auprès de jeunes enfants issus  
des minorités linguistiques allophones et de leurs enseignantes.

---

Thèse de master

Tereza Kratochvilova 3326586

Langue et culture française

MA Taal, mens en maatschappij

Université d'Utrecht

Juin 2012

Sous la direction de Dr. Emmanuelle Le Pichon-Vorstman

Second lecteur Dr. Sergio Baauw

## **Remerciements**

Avant tout je voudrais remercier madame Emmanuelle Le Pichon-Vorstman pour sa gentillesse, patience et son énergie positive qui m'ont donné la force de finir cette thèse. Merci pour m'avoir demandé de participer au projet TRAM c'était un grand plaisir de travailler avec vous et Sergio Baauw ! Je remercie également monsieur Sergio Baauw qui est le deuxième lecteur de cette thèse.

Puis je remercie ma famille qui m'a fourni une atmosphère idéale pour pouvoir achever cette étude. Je remercie également mes amis et mes proches pour leur soutien.

Finalement merci à tous les enfants et leurs enseignantes qui ont participé au projet TRAM, sans leurs données cette thèse n'aurait pas pu être réalisée.

## Compte rendu

Cette recherche qualitative se concentre sur les biographies langagières de 14 enfants issus de l'immigration allophone dans l'enseignement primaire aux Pays-Bas et sur les perceptions que leurs enseignantes ont de leur plurilinguisme. Dans la plupart des cas ces enfants ont des racines turques ou marocaines et ils utilisent ou entendent plusieurs langues dans la vie quotidienne. On peut alors presque toujours parler d'une *situation de communication exolingue* entre les enseignants et les enfants. Cette situation se définit selon le Pichon-Vorstman comme : (...) des situations caractérisées par un écart dans la maîtrise de la langue cible entre les interlocuteurs, allant d'une différence très légère (comme un accent non-natif) à une condition dans laquelle les interlocuteurs ne partagent pas la même langue<sup>1</sup>» (Le Pichon-Vorstman, 2010, p3).

Cette recherche se concentre sur la question de savoir :

1. si les enseignantes sont orientées vers le plurilinguisme des enfants ou vers un bilinguisme soustractif ;
2. quelle utilisation les enseignantes font de la compétence communicative de ces enfants;
3. quelle est la perception identitaire que les enfants allophones ont d'eux-mêmes.

Pour répondre à ces questions j'ai interviewé les enseignantes et les enfants de la classe 1/2 et 3 d'une école primaire. J'ai également donné des questionnaires à remplir aux enseignantes et j'ai filmé deux cours de langue dans lesquelles la méthode Pyramide a été utilisée.

Les résultats de cette recherche qualitative montrent que :

1. Les enseignantes ne considèrent pas la langue familiale comme un enrichissement mais comme obstacle à l'apprentissage de la langue néerlandaise ;
2. la prise en compte de la compétence de communication des enfants ne dépend pas tant de la méthode utilisée mais plutôt de la compétence de l'enseignante ;
3. Les enfants sont les plus souvent enclins à s'identifier à la langue familiale.

Ces résultats me permettent de conclure qu'il est très important que les enseignants des enfants allophones soient conscients de la valeur de la langue familiale dans la vie de ces enfants.

---

<sup>1</sup> Traduction : (...) situations characterised by a discrepancy in the proficiency in the target language between the interlocutors ranging from a very slight difference (such as a non-native accent) to a condition in which the interlocutors do not share the same language.

## Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op meertalige kinderen op de Nederlandse basisscholen waarvan de ouders uit een ander land komen, voornamelijk uit Marokko en Turkije. Deze kinderen hebben te maken met meerdere talen die ze in het dagelijkse leven horen en/of gebruiken. Op school kan er daarom sprake zijn van een situatie waarin het kind en de leerkracht elkaar niet helemaal begrijpen, een zogeheten *exolingvistische situatie van communicatie*. Dit onderzoek richt zich op de vraag of er in de klas gebruik wordt gemaakt van de meertalige competentie die de meertalige kinderen bezitten. Uitgaande van de meertalige competentie van de kinderen heb ik de volgende vragen gesteld:

Zijn de leerkrachten bewust van de meertalige competentie die de kinderen in hun klassen bezitten? Identificeren de meertalige kinderen zich met beide talen of zijn ze meer gericht naar een van de talen?

Om antwoord te krijgen op deze vragen heb ik interviews met de leerkrachten en de kinderen afgenomen en vragenlijsten aan de leerkrachten gegeven. Tevens heb ik twee lessen gefilmd waarin er werd gewerkt aan de Nederlandse taal met behulp van de Piramide methode.

De uitkomsten waren verassend: zowel voor de leerkrachten als voor de kinderen. De leerkrachten concentreren zich voornamelijk op de Nederlandse taal en zien de thuistaal van de kinderen niet als een verrijking maar meer als een last. Dit terwijl de kinderen juist vaak georiënteerd zijn richting de thuistaal.

# Index

Remerciements .....	1
Compte rendu .....	2
Samenvatting .....	3
Index .....	4
Introduction .....	6
1.0 Contexte .....	14
1.1 <i>L'enseignement primaire aux Pays-Bas</i> .....	14
1.1.1 <i>La politique monolingue dans l'enseignement primaire</i> .....	14
1.1.2 <i>Les enfants allophones à l'école primaire monolingue</i> .....	15
1.1.2.1 <i>Quels sont les problèmes que rencontrent les enfants allophones dans les écoles monolingues ?</i> .....	15
1.1.2.2 <i>Quels sont les problèmes des enfants allophones selon les enseignants ?</i> .....	17
1.1.2.3 <i>Les solutions pour aider les enfants allophones dans l'enseignement primaire monolingue ?</i> .....	17
1.1.3 <i>La méthode Pyramide</i> .....	20
1.2 <i>Cadre théorique</i> .....	22
1.2.1 <i>Les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage</i> .....	23
1.2.2 <i>La taxinomie des enfants chez Le Pichon-Vorstman</i> .....	24
2.0 Méthode de recherche .....	26
2.1 <i>Le contexte de la recherche</i> .....	27
2.1.1 <i>Les entrevues avec les enseignantes</i> .....	28
2.1.2 <i>Les entrevues individuelles avec les enfants</i> .....	28
2.1.3 <i>Les enregistrements vidéo</i> .....	29
2.1.3.1 <i>Les enregistrements vidéo de la classe 1/2</i> .....	30
2.1.3.2 <i>Les enregistrements vidéo de la classe 3</i> .....	30
2.2 <i>La taxinomie</i> .....	30
3.0 Résultats et analyses .....	33
3.1 <i>Perceptions des enseignantes du plurilinguisme des enfants de leurs classes.</i> .....	33
3.1.1 <i>Les questionnaires des enseignantes</i> .....	33
3.1.2 <i>Les entrevues avec les enseignantes</i> .....	35
3.2 <i>Perceptions identitaires que les enfants ont d'eux-mêmes</i> .....	41
3.2.1 <i>Les enfants de la classe 1/2</i> .....	41
3.2.2 <i>Les enfants de la classe 3</i> .....	43
3.2.3 <i>Analyse englobante</i> .....	47

3.3 Les cours Piramide classe 1/2 et 3, analyse et comparaison.....	47
3.4 Bilan des analyses.....	58
4.0 Discussion.....	60
Conclusion.....	66
Bibliographie.....	69
Annexes.....	72
<i>Transcription cours de Piramide classe 1/2</i> .....	72
<i>Transcription cours Piramide classe 3</i> .....	84
<i>Transcriptions des entrevues avec les enfants de la classe 1/2</i> .....	98
<i>Transcription des entrevues avec les enfants de la classe 3</i> .....	107
<i>Questionnaire rempli par l'enseignante Thea</i> .....	125
<i>Questionnaire rempli par l'enseignante Annemarie</i> .....	127
<i>Transcription de l'entrevue avec les deux enseignates</i> .....	129

## Introduction

Le continent européen a exercé depuis longtemps une grande attraction sur les personnes venant du monde entier. De ce fait les Pays-Bas ont attiré de nombreuses personnes d'origine étrangère, d'abord, pour des motifs religieux. A partir du vingtième siècle, ces motifs sont devenues économiques, comme par exemple pour les travailleurs immigrés du Maroc et de la Turquie dans les années '60 et '70 (Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p5). Pour la législation néerlandaise les personnes nées à l'étranger, ou les personnes dont au moins un des parents est né à l'étranger, sont désignées par le terme « personnes issues de l'immigration ». Pourtant il y a une différence entre les personnes venant des pays occidentaux ou des pays non-occidentaux. Dans cette recherche, je me concentre sur les enfants issus de l'immigration venant de pays non-occidentaux.<sup>2</sup> Galligani a remarqué que les enfants issus de l'immigration ont été étiqueté par le gouvernement et les services scolaires depuis les années '70 (Galligani, 2008, p113). Pour éviter la stigmatisation selon la langue ou le pays d'origine, la nationalité ou l'appartenance sociale, j'utiliserai dans cette recherche le terme « enfants allophones » pour décrire les enfants allophones issus des familles d'immigrés.

Dans les années '60 et '70, au début du grand mouvement migratoire des travailleurs immigrés, les pays membres de l'Union européenne ont présupposé que le séjour de ces ouvriers serait temporaire et qu'ils retourneraient quelques années plus tard dans leurs pays d'origine. Ceci n'a pas été le cas, au contraire, dans les années '70 les femmes et les enfants des ouvriers immigrés sont souvent venus rejoindre leur père et mari dans le cadre du regroupement familial (Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p5).

Par suite, en 2011, les Pays-Bas comptaient 16 655 799 habitants dont 13 229 906 habitants autochtones et 1 899 138 habitants issus de l'immigration des pays non-occidentaux. De ce nombre il y avait 355 638 habitants avec des racines marocaines, et 388 743 habitants avec des racines turques<sup>3</sup>. Pour Deprez le mouvement de population au niveau mondial s'accroît et par conséquent le nombre des personnes plurilingues ne fera qu'augmenter dans le futur (Deprez 1994, p17).

### *Problématique linguistique*

L'Europe a comme devise « In varietate concordia » ce qui pourrait être traduit comme « Unifiée dans sa diversité ». Määttä soutient dans son article qu'on peut lire sur le site Europa que « l'Union européenne incite activement ses citoyens à apprendre d'autres langues européennes et encourage aussi l'utilisation des langues régionales et minoritaires » (Määttä 2008, p95). En 1995 la commission

---

<sup>2</sup> www.cbs.nl

<sup>3</sup> www.cbs.nl

européenne a introduit le « Whitebook pour le trilinguisme ». Le principe est que chaque habitant dans l'Union européenne parle sa langue maternelle et en plus deux autres langues parlées dans l'Union européenne : une langue avec une réputation internationale et une langue parlée dans un des pays voisins.<sup>4</sup> Cela montre que les pays membres de l'Union européenne acceptent et soutiennent la diversité linguistique. L'Europe veut être un exemple d'unification et d'homogénéisation et en même temps respecter le multilinguisme. Mais est-ce le cas dans l'Europe actuelle ?

### *Problématique identitaire*

Extra et Yagmur confirment que les langues régionales (RM) et les langues issues de l'immigration (IM) ont des ressemblances mais également des différences. Les ressemblances sont que ces langues ne sont pas parlées par un pourcentage important de la population totale des habitants du pays. La différence est le statut de ces langues, car les langues RM sont reconnues et protégées par l'Union européenne. Cette protection de l'Union européenne des langues régionales est opposée à l'indifférence par rapport aux langues qui sont parlées par les personnes issues de l'immigration. La langue frisonne est la seule langue RM aux Pays-Bas, qui est parlée dans la province de Friesland (Extra & Yagmur 2010, p118). Les langues IM sont représentées pour la plupart dans la partie occidentale des Pays-Bas. Ceci parce qu'un grand nombre d'immigrés habitent dans la banlieue des grandes villes de la partie occidentale des Pays-Bas qui se compose, entre autres, des quatre grandes villes : Amsterdam, Rotterdam, La Haye et Utrecht. En 2008 un habitant sur trois était issu d'une famille immigrée dans ces quatre villes (Extra & Yagmur 2010, p118). Bourdieu note que « le discours est un bien symbolique qui peut recevoir des valeurs très différentes selon le marché où il est placé » (Bourdieu, 1977, p22). Cette idée fait suite à l'idée « qu'une langue vaut ce que valent ceux qui la parlent » (Bourdieu 1977, p22). Dans l'étayage de cette pensée, Bourdieu montre que les langues parlées en Europe sont divisées en ayant soit une position supérieure soit une position inférieure. Cette division est faite par une perspective de pouvoir symbolique des langues (Bourdieu 1977 cité dans Moore 2006, p27). Aux Pays-Bas, les langues comme l'anglais, le français et l'allemand sont étudiées au collège et sont également le symbole d'une économie prospère. Les langues comme par exemple le turc et l'arabe, ayant une position inférieure, sont liées à une image de la pauvreté et de l'immigration. Määttä montre que « les langues d'immigration extra-européennes sont bel et bien exclues des actions de l'Union européenne : elle ne sont pas considérées comme faisant partie de l'héritage culturel européen » (Määttä 2008, p97). Comme ces langues ont des statuts différents, leur valeur sur le marché linguistique n'est pas la même. En plus il n'est pas uniquement question du

---

<sup>4</sup> Commission européenne 1995, White paper on education and training: teaching and learning p51



statut de la langue : le contexte et la valorisation des langues jouent également un rôle important sur le marché linguistique. Ainsi certaines langues sont ignorées dans le milieu scolaire et d'autres louées ce qui a des effets sur des personnes parlant ces langues (Bourdieu 1977 cité dans Moore 2006, p27). On peut facilement imaginer des difficultés identitaires pour ces enfants dont la langue source, ou langue maternelle n'est pas reconnue. Il s'agit de l'état d'interlangue des élèves. Selinker décrit la notion d'interlangue comme « les systèmes linguistiques que l'apprenant construit quand il ou elle progresse vers son but dans la langue cible »<sup>5</sup> (Selinker 1972 cité dans Myers-Scotton, 2006, p358).

La politique des écoles primaires aux Pays-Bas est monolingue ; dans l'article 9 « la constitution de l'enseignement primaire<sup>6</sup> », il est écrit que le néerlandais est la seule langue utilisée à l'école.<sup>7</sup> Dans la province de Friesland, la langue frisonne est parlée en parallèle avec la langue néerlandaise. Cette politique pourrait avoir des effets sur la scolarité des enfants allophones. Selon le bureau central de la statistique, il s'agit d'une différence dans les résultats scolaires des enfants allophones issus des familles d'immigrés et des enfants issus des familles autochtones. Les résultats scolaires des enfants allophones issus des familles d'immigrés ne sont pas du même niveau que les résultats scolaires des enfants issus des familles autochtones. Les résultats du dernier groupe sont plus élevés, surtout au niveau de la langue et du calcul.<sup>8</sup> A la fin de l'année scolaire 2009-2010 les résultats des tests CITO (l'Institut National pour le développement de tests scolaires) dans les écoles primaires aux Pays-Bas des enfants allophones issus de familles d'immigrés ont été comparés avec les résultats des enfants des familles autochtones. Les enfants allophones issus des familles d'immigrés ont eu au total 68 pourcent des réponses correctes ; contre 76 pourcent pour les enfants des familles autochtones. En ce qui concerne les résultats en langue néerlandaise, les enfants allophones issus des familles d'immigrés ont eu 70 pour cent et les enfants issus des familles autochtones ont eu 78 pour cent (Jaarboek onderwijs in cijfers 2011, p74).

### *Problématique sociale et culturelle*

Quelles pourraient en être les causes ? Les personnes immigrées de la première génération venant de la Turquie et du Maroc proviennent souvent de régions rurales et ont souvent suivi dans leurs pays d'origine très peu de formation. Pour les parents il ne s'agit pas seulement d'un écart au niveau scolaire mais également d'un écart au niveau socioculturel qui a comme conséquence que les parents ne peuvent pas contribuer à l'éducation scolaire de leurs enfants (Extra & Yagmur 2010, p121). Dans la même étude Extra et Yagmur soulignent que les élèves turcs et marocains ont plus de

---

<sup>5</sup> Traduction : Interlanguage refers to the linguistic systems (note the plural) that an L2 learner constructs as he or she progresses towards the target variety.

<sup>6</sup> Traduction : De wet op het primair onderwijs.

<sup>7</sup> [http://www.st-ab.nl/wetten/0725\\_Wet\\_op\\_het\\_primair\\_onderwijs\\_WPO.htm](http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm)

<sup>8</sup> <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/05DC613E-1383-47C5-A96A-0D38F9A4B1A1/0/index1222.pdf>

difficultés avec leur scolarisation que les élèves néerlandais. Néanmoins à la fin de l'enseignement primaire les compétences des enfants turcs et marocains se sont beaucoup améliorées par rapport au début de leur processus d'apprentissage dans l'enseignement primaire (Extra & Yagmur 2010, p122). Cummins affirme que les enfants allophones ont besoin d'au moins cinq ans pour rattraper le niveau des résultats scolaires des enfants monolingues (Cummins 2009, p34).

Etant donné que la langue de scolarisation est le néerlandais, les enfants allophones se trouvent dans une situation scolaire qui peut être nommée une situation d'immersion. Cela implique que les enfants allophones sont censés ne parler que le néerlandais à l'école et à la cours de la récréation. Lambert décrit cette situation comme une situation de bilinguisme soustractif : les enfants doivent apprendre la langue néerlandaise le plus vite possible pour pouvoir participer au cours au dépend de leur(s) langue(s) maternelle(s) (Lambert 1975 cité dans Cummins 1978, p3).

Dans une telle situation de scolarisation, il est évident qu'il est parfois question d'incompréhensions entre l'enseignante et les enfants allophones. Par exemple, quand un enfant veut expliquer quelque chose à l'enseignante mais n'arrive pas à trouver le mot correct. La conséquence peut être que l'enseignante ne le comprend pas. Ces situations sont désignées comme des « situations de communication exolingues » (Alber & Py, 1985 cité dans Le Pichon-Vorstman 2010, p3). Le Pichon-Vorstman définit les « situations de communication exolingues » comme : « (...) des situations caractérisées par un écart dans la maîtrise de la langue cible entre les interlocuteurs, allant d'une différence très légère (comme un accent non-natif) à une condition dans laquelle les interlocuteurs ne partagent pas la même langue <sup>9</sup> » (Le Pichon-Vorstman, 2010, p3). Pour surmonter les difficultés dans les situations de communication exolingues, on peut employer les stratégies de communication. Selon Oxford une stratégie est : « une intention telles quelle est consciemment visée à réaliser un but <sup>10</sup> » (Oxford 2003 cité dans Le Pichon-Vorstman 2010, p4). L'action est donc consciente, contrôlée et destinée à atteindre un but. Stern définit les stratégies de communication comme étant : « des techniques pour pouvoir faire face à des difficultés en communication dans la langue seconde <sup>11</sup> » (Stern 1983 cité dans Bialystok, 1990, p3). Dans cette recherche je me concentre sur les stratégies de communication des enfants allophones issus des familles d'immigrés au cours d'une activité dans la classe, en utilisant les données du projet TRAM.

Le projet TRAM (Transitions et Multilingualism) est un projet européen de Comenius (LLP-1-2009-DE COMENIUS-CMP). Ce projet a débuté en janvier 2010 et continuera jusqu'à la fin de l'année 2012. Les cinq pays participant dans ce projet sont : l'Allemagne, la Suède, la Roumanie, la Lettonie et les Pays-

---

<sup>9</sup> Traduction : (...) situations characterised by a discrepancy in the proficiency in the target language between the interlocutors ranging from a very slight difference (such as a non-native accent) to a condition in which the interlocutors do not share the same language.

<sup>10</sup> Traduction : A plan that is consciously aimed at meeting a goal.

<sup>11</sup> Traduction : Techniques of coping with difficulties in communicating in an imperfectly known second language.

Bas. Ces pays ont été sélectionnés pour leur un grand nombre d'enfants allophones. Le projet se concentre sur la transition des enfants allophones de l'enseignement préélémentaire à l'enseignement élémentaire. Cette transition est une période délicate pour tous les enfants ; pourtant pour les enfants allophones, elle est encore plus délicate du fait du rôle important joué par la langue (Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p12). Le but du projet TRAM est de faciliter la transition pour les enfants allophones. En même temps, il s'agit d'une sensibilisation des enseignants dans l'enseignement primaire à la richesse culturelle et linguistique qu'apportent les enfants allophones. Dans la présente recherche, j'utiliserai les données telles qu'elles ont été recueillies pour le projet TRAM au printemps 2010. Lors de cette étude, je me pose les questions suivantes : Que signifie parler une langue ? La comprendre ? L'employer ? Est-ce connaître tous les mots ou savoir utiliser la langue en fonction de ses besoins ? Dans le cadre de cette étude, j'analyserai des bibliographies langagières des enfants allophones, les perceptions des enseignantes sur le plurilinguisme et deux cours de langue dans une école primaire. Pour l'analyse, j'ai enregistré deux cours dans deux classes différentes avec une caméra vidéo: une classe préélémentaire/maternelle, grande section<sup>12</sup>. Dans cette recherche j'indiquerai cette classe comme la classe 1/2. La deuxième classe est une classe élémentaire, de cours préparatoire<sup>13</sup> je l'indiquerai comme la classe 3. L'enregistrement est une activité collective avec le thème « le vélo ».

Dans cette recherche il est question d'une problématique linguistique et identitaire des enfants allophones. Etant donné qu'on a à faire à des enfants allophones dans cette étude il est important d'analyser dans quelle mesure la compétence plurilingue est utilisée lors du cours. Selon Moore la compétence plurilingue est : « (...) les pratiques alternées des langues chez les bi-/plurilingues, à l'oral comme à l'écrit (...) la notion de *compétence plurilingues et pluriculturelle*, à la fois en termes de description et de gestion (en milieu ordinaire comme sur le terrain scolaire) » (Moore 2006, p155). Lors de cette étude, je voudrais d'abord analyser si cette compétence plurilingue est exploitée par les enseignantes. Dans son article Varro note que : « En fait, si on en cherche des représentations dans le discours officiel, il faudrait plutôt parler soit de représentations négatives, soit de la représentation d'une *absence* de langue – comme si, ne possédant pas la langue française, ces enfants n'avaient pas de langue du tout ! – et des conséquences graves qu'une telle « lacune » entraînerait » (Varro 2012, p2). En me fondant sur cette théorie, j'ai formulé la première question de recherche :

*La compétence plurilingue est-elle exploitée lors d'une activité dans la classe ?*

---

<sup>12</sup> Traduction : groep 1/2

<sup>13</sup> Traduction : groep 3

De cette question résulte la première hypothèse :

- *La compétence plurilingue des enfants allophones n'est pas ou peu exploitée.*

Galligani écrit sur cette « absence de langue » que « c'est ainsi que la dimension plurilingue et pluriculturelle n'est pas spontanément convoquée par le personnel éducatif pour caractériser ces enfants allophones » (Galligani 2012, p9). La compétence plurilingue se lie fortement à la linguistique, la culture et l'identité des enfants allophones. Moore décrit la notion d'identité selon Norton comme : « la façon dont les individus comprennent leur relation au monde qui les entoure comment cette relation se construit dans le temps et dans l'espace et comment ils comprennent et se représentent la construction de leur avenir » (Norton 1997, cité dans Moore, 2006, p23). De cette théorie dépend l'analyse de la perception identitaire que les enfants ont d'eux-mêmes et que les enseignantes ont des enfants allophones. Norton écrit sur la notion de l'identité que : « (...) chaque fois que les apprenants de langues parlent, ils ne sont pas seulement en train d'échanger de l'information avec leurs interlocuteurs : ils sont également constamment en train d'organiser et réorganiser le sentiment auquel ils se rapportent dans l'univers social <sup>14</sup> » (Norton 1997, cité dans Moore, 2006, p32). Dans la deuxième hypothèse je voudrais examiner la perception identitaire des enfants allophones, se considèrent-ils néerlandais(e) ou marocain(e)/turc/turque ? Je me demande si leur perception d'identité est liée à la langue néerlandaise ou à la langue qu'ils parlent à la maison. Les questions de recherche liées à la perception identitaire sont :

*Quelle perception linguistique identitaire les enfants allophones ont-ils d'eux-mêmes ? Les enseignantes sont-elles orientées vers le plurilinguisme ou le monolinguisme ?*

De ces questions de recherche résulte la deuxième hypothèse :

- *La perception identitaire des enfants allophones est orientée vers la langue familiale pourtant les enseignantes ont une perception monolingue des enfants orientée vers un bilinguisme soustractif.*

Puis en analysant les cours de langue lors d'une activité collective dans la classe, j'ai formulé d'autres questions de recherche qui se concentrent sur les stratégies de communication utilisées par les enfants allophones et leurs enseignantes. Ces questions de recherche sont :

*Quelles sont les stratégies utilisées par les enfants ? Quelles stratégies ne le sont pas ? Quelles possibilités ont les enfants pour développer leur langue seconde dans ces séances ?*

---

<sup>14</sup> Traduction : (...) every time language learners speak, they are not only exchanging information with their interlocutors; they are also constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world.

De cette hypothèse dépendent les hypothèses suivantes. Je poursuis par la troisième hypothèse :

- *Les enfants ont peu d'occasions pour s'exprimer : ils apprennent des mots très spécifiques qui ne facilitent pas l'accès à la communication.*

Cette hypothèse est essentielle car elle donne accès à une question très importante : elle examine si les enfants ont effectivement la possibilité de s'exprimer en langue néerlandaise lors d'un cours de langue. Par le réemploi, il est possible de vérifier si le vocabulaire est acquis par les enfants allophones. Cummins reconnaît que les enfants plurilingues lors de leur entrée à l'école vers l'âge de cinq ans ont un vocabulaire de base qui leur suffit pour la conversation dans la classe. Pourtant l'utilisation de mots fréquents et des constructions grammaticales simples n'est pas adapté au contexte scolaire (Cummins, 2009, p22). Dans la présente recherche, je tenterai d'examiner la liaison du vocabulaire appris et les stratégies de communication utilisées par ces enfants allophones. Comme je l'ai indiqué dans ma troisième hypothèse je suppose que le vocabulaire que les enfants doivent apprendre est trop spécifique et ne facilite pas l'accès à la communication, je crois que les enfants seront découragés par le vocabulaire et ne participeront pas au cours. Par la suite je présuppose qu'ils n'utiliseront pas beaucoup de stratégies de communication. Dès lors je pose l'hypothèse suivante :

- *Les enfants emploient peu de stratégies de communication.*

Suite aux hypothèses précédentes je regarderai si les enfants ont accès aux stratégies de communication cognitives, métacognitives et sociales. Pour cela, j'analyserai aussi le comportement verbal et non-verbal ou stratégique des enseignantes. L'hypothèse cinq est sous-divisée en deux parties:

- *Les enseignantes*
  - a) n'encouragent pas suffisamment l'emploi des stratégies de communication,*
  - b) ne reconnaissent pas suffisamment les stratégies de communication des enfants.*

J'étudierai les réactions des enseignantes en interaction avec les enfants allophones. Il est important de noter que cette question est liée à la politique monolingue dans les écoles néerlandaises et à l'attitude que les enseignantes ont envers le plurilinguisme.

Dans le premier chapitre, j'esquisserai les stratégies de communication pour pouvoir encadrer les résultats de cette étude. Je ferai un tour par les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage. Au cœur du deuxième chapitre, je décrirai la méthode de recherche et les analyses

utilisées pour obtenir les résultats. Le troisième chapitre présentera les résultats et l'analyse et les liera au cadre théorique. Ensuite suivront la discussion et la conclusion.

## 1.0 Contexte

### 1.1 L'enseignement primaire aux Pays-Bas

En cours d'année scolaire 2010-2011, 1 534 362 élèves étaient enrôlés dans l'enseignement primaire aux Pays-Bas. De ce nombre 183 384 élèves avaient 5 ans, 187 776 élèves avaient 6 ans et 192 116 élèves avaient 7 ans.<sup>15</sup> Ils étaient divisés sur 7481 écoles. En 2010-2011 il s'agissait d'une baisse des écoles primaires en comparaison avec les années précédentes, 48 écoles primaires ont dû fermer leurs portes à cause de la baisse des élèves dans les écoles primaires. En moyenne il y avait 219 élèves dans un établissement d'enseignement primaire et 24 enfants dans une classe (Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p15). Dans la province d'Utrecht le nombre des écoles primaires a augmenté. En revanche, dans les provinces du Limbourg et de Zélande le nombre d'écoles primaires a baissé. Cette variation correspond à la baisse des habitants dans les provinces du Limbourg et de Zélande et à l'accroissement des habitants dans la province d'Utrecht (Jaarboek onderwijs in cijfers, 2011, p71). En 2010 le budget de l'éducation nationale se composait de 38 917 millions d'euros, soit 6,6% du produit intérieur brut des Pays-Bas. Dans l'enseignement primaire, il était question de 11 031 million euros.<sup>16</sup> Aux Pays-Bas l'enseignement primaire est gratuit. Pourtant l'école peut demander une contribution des parents pour des activités telles que par exemple une sortie scolaire (Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p16).

#### 1.1.1 La politique monolingue dans l'enseignement primaire

Comme il est écrit dans l'article 9.10 de la constitution de l'enseignement primaire du 18 janvier 2012<sup>17</sup> la langue néerlandaise est la seule langue parlée en classe. Il est spécifié que :

*« L'enseignement se déroule en néerlandais. Dans les régions des Pays-Bas où la langue frisonne ou une autre langue régionale est parlée, celle-là peut être utilisée à côté du néerlandais comme une langue véhiculaire. Pour l'accueil et l'adhésion des élèves provenant d'une langue ou culture non-néerlandaise, la langue maternelle peut être utilisée à côté de la langue néerlandaise, dans la convention admise et établi par les autorités compétentes en la matière.<sup>18</sup> »*

---

<sup>15</sup> <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37846SOL&D1=0-4,11-14&D2=a&D3=a&D4=18-19&HDR=G2,G1&STB=G3,T&VW=T>

<sup>16</sup> <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=80393NED&D1=a&D2=a&D3=l&HD=1111171552&HDR=G2,G1&STB=T>

<sup>17</sup> [http://www.st-ab.nl/wetten/0725\\_Wet\\_op\\_het\\_primair\\_onderwijs\\_WPO.htm](http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm)

<sup>18</sup> Traduction : Het onderwijs wordt gegeven in het Nederlands. Daar waar naast de Nederlandse taal, de Friese taal of een streektaal in levend gebruik is, kan de Friese taal of de streektaal mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt. Voor de opvang in en de

Cette politique implique que les enfants allophones soient dans une situation quotidienne d'immersion pendant leurs processus d'apprentissage. Comme a déjà été indiqué dans l'introduction on parle du bilinguisme additif quand la première langue n'est pas remplacée par la deuxième langue et les deux langues sont considérées comme ayant le même prestige. Opposé à cela, se trouve le bilinguisme soustractif, ce qui veut dire que la première langue est remplacée par la deuxième langue (Lambert, 1975, Cummins, 1978, p3). Dans la politique éducative néerlandaise il est question de cette dernière situation : les enfants allophones sont censés apprendre le plus vite possible le néerlandais, au détriment de leur première langue.

### *1.1.2 Les enfants allophones à l'école primaire monolingue*

Durant l'année scolaire 2010/2011, 13% des élèves dans l'enseignement primaire entre 4 ans et 7 ans étaient issus d'un milieu socio-économique désavantagé. Au cours de l'année scolaire 2009/2010, il y avait 173 962 enfants classés comme étant élèves allophones issus de l'immigration soit 11% de tous les élèves dans l'enseignement primaire.<sup>19</sup> Dans l'année 2010, 25 pourcent d'enfants dans l'enseignement primaire avaient un désavantage à cause de leur milieu socio-économique ou culturel (Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p20). Dans ce paragraphe je me pose la question de savoir quels sont les problèmes que rencontrent les enfants allophones dans les écoles monolingues. J'examine aussi les solutions apportées par le gouvernement pour aider les enfants allophones dans l'enseignement monolingue. Ces questions amènent à analyser la situation des enfants allophones dans l'enseignement monolingue néerlandais à partir des années '70 jusqu'à nos jours.

#### *1.1.2.1 Quels sont les problèmes que rencontrent les enfants allophones dans les écoles monolingues ?*

Pour le développement de deux (ou de plusieurs) langues dans le cas des enfants allophones, il est indispensable selon van Gelder et Visser que quatre facteurs soient impliqués dans le processus d'apprentissage (van Gelder et Visser 2005, p3):

- que l'enfant se sente en sécurité : il/elle n'a pas peur de parler la langue,
- que l'enfant soit motivé pour apprendre la langue,
- que les langues bénéficient d'un statut d'égalité,

---

aansluiting bij het Nederlandse onderwijs van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond kan de taal van het land van oorsprong mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt overeenkomstig een door het bevoegd gezag vastgestelde gedragscode.

<sup>19</sup> <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37846sol&D1=1-6,9-10&D2=1&D3=0&D4=4-8,18-19&HDR=G2,T,G1&STB=G3&VW=T>



- que l'interaction soit stimulée dans les deux langues.

L'attitude des enseignants et des parents envers les langues joue sans conteste un rôle primordial dans le développement positif des langues (Le Pichon-Vorstman, sous presse, p9). Pourtant la langue maternelle est souvent considérée comme un obstacle pour l'apprentissage de la langue néerlandaise, sauf dans le cas du bilinguisme dans les langues prestigieuses comme l'anglais ou le français (van Gelder et Visser, 2005, p3). Les enseignants sont souvent d'avis que le monolinguisme néerlandais est la norme et qu'il doit être maintenu dans tous les cas. Hoogsteder et al. ont signalé que : « Malgré les développements dans l'enseignement, on constate que le monolinguisme est toujours la norme aux Pays-Bas. Celui qui ne parle pas le néerlandais est exclu ... Dans certaines écoles, il est interdit de parler le turc même dans la cours de récréation.<sup>20</sup> » (Hoogsteder et al. 1999, cité dans van Gelder et Visser 2005, p18). D'après van Gelder et Visser le manque de prise de conscience sur le plurilinguisme au cœur de la situation scolaire montre que certains enseignants n'attachent pas grande valeur à la langue maternelle (van Gelder et Visser 2005, p18). Le Pichon-Vorstman montre que les enseignantes de deux écoles primaires néerlandaises interviewées pour le projet TRAM perçoivent le bilinguisme comme un désavantage (Le Pichon-Vorstman, sous presse, p6). D'après Burkhardt Montanari le manque de connaissance sur le plurilinguisme de la part des enseignants fait qu'ils se sentent parfois incertains et désemparés dans les situations de communication avec les enfants allophones et ne savent pas quoi faire pour les aider (Burkhardt Montanari, 2004, p75). C'est surtout le cas quand les enfants parlent très peu ou pas du tout le néerlandais. Le Pichon-Vorstman constate que ce comportement est lié directement à la politique langagière menée par le gouvernement néerlandais. Elle affirme que : « D'un point de vue linguistique, les enseignantes de deux écoles rencontrées demandent aux parents de ne pas parler leur propre langue avec leurs enfants, ni à l'école, ni même, trop souvent encore dans le cadre familial. Il semble que ce changement d'attitude soit directement lié à l'abrogation des fonds prévus pour l'éducation des enfants en langue et culture d'origine, entraînant des jugements dévaluatifs ou délégitimants vis-à-vis des langues et pratiques langagières des familles des enfants alloglottes » (Le Pichon-Vorstman, sous presse, p8). Selon Cummins ce comportement de la part des enseignants se fait au détriment de l'enfant allophones. Quand l'enfant se rend compte d'une attitude négative de l'enseignante envers une de ses langues cela ne peut qu'influencer négativement la scolarisation (Cummins, 2009, p29). Pour les enfants il est très important que les langues qu'ils parlent soient appréciées pour avoir plus de confiance en eux mêmes et en leurs langues. Abdelilah-Bauer précise

---

<sup>20</sup> Traduction : 'Ondanks de ontwikkelingen (binnen het onderwijs), kan men stellen dat eentaligheid in Nederland nog steeds de norm is. Wie geen Nederlands spreekt, hoort er niet bij... Op sommige scholen wordt kinderen verboden Turks te spreken, zelfs op de speelplaats'

que les attitudes négatives envers les langues des enfants plurilingues peuvent causer un comportement introverti ou au contraire de l'agression (Abdelilah-Bauer, 2008, p150).

### *1.1.2.2 Quels sont les problèmes des enfants allophones selon les enseignants ?*

Pour les enseignants qui ont un nombre considérable d'enfants allophones dans la classe il est essentiel de disposer d'informations sur leur situation langagière. Il est important d'être conscient du plurilinguisme au niveau collectif mais également au niveau individuel. Cette information est primordiale parce qu'elle donne une perception des compétences langagières des élèves. En plus il est essentiel d'avoir une connaissance profonde du plurilinguisme pour pouvoir juger le niveau des langues parlées par les enfants. Cummins révèle qu'au début de leur scolarisation, les enfants allophones ont souvent un niveau de base dans la langue seconde, ce niveau est indiqué BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills). Pourtant il n'est pas encore question d'un niveau avancé ou approprié aux attentes scolaires. Le niveau BICS leur permet de communiquer dans la classe avec l'enseignante et les enfants, mais ne suffit pas pour effectuer les tâches scolaires. Pourtant le niveau scolaire CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) est le niveau que les enseignants attendent de ces enfants, de ce fait, les enfants sont déjà en situation d'échec scolaire (Cummins 2000, p58). Cummins note également qu'une des causes pour laquelle la communication au niveau BICS est plus facile que les énoncés non-linguistiques tels que le mime et le contact visuels y sont impliqués. Ces énoncés ne sont pas utilisés lors d'un test de niveau CALP ce qui rend la compréhension de la langue plus difficile (Cummins 2000, p35). Aux Pays-Bas, les enfants allophones et les enfants d'un milieu socio-économiquement désavantagés ont surtout des problèmes avec les mathématiques et la langue néerlandaise (Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p19). Au cours de l'interview avec les enseignantes des écoles primaires pour le projet TRAM, les enseignantes ont déclaré avoir des difficultés à adapter la didactique de la langue néerlandaise aux enfants plurilingues. D'après elles les problèmes se situent surtout au niveau du vocabulaire, de l'interaction, de la communication et de l'adaptation des instruments didactiques aux besoins des enfants allophones (Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p19). En résumant, les enfants allophones doivent, selon les enseignants, surmonter bien des obstacles pour réussir leurs scolarisations.

La question suivante se concentre sur les mesures qui ont été prises par le passé et au présent pour aider les enfants allophones dans l'enseignement monolingue.

### *1.1.2.3. Les solutions pour aider les enfants allophones dans l'enseignement primaire monolingue ?*

Entre 1970 et 2004, il était possible pour les enfants allophones de suivre des cours dans leur langue maternelle. Il s'agissait des cours OALT<sup>21</sup> (enseignement dans les langues étrangères) pour les enfants âgés de 4 à 12 ans. Ces cours étaient donnés par des enseignants natifs et ils étaient subventionnés par l'Etat. Il s'agissait de cours donnés chaque après-midi, dès la fin de l'école, et ces cours pouvaient avoir lieu dans le bâtiment de l'établissement scolaire ou ailleurs. Après plus de trente ans la commission de la recherche du ministère de l'enseignement a coupé cette subvention parce qu'elle a considéré que l'enseignement de la langue maternelle empêchait l'apprentissage de la langue néerlandaise. L'avis général était qu'il valait mieux subventionner les cours de langue néerlandaise plutôt que les cours de langue maternelle. Il fallait mettre l'accent sur la langue néerlandaise et non pas sur les langues étrangères. A partir du premier août 2004, les cours de OALT ont été supprimés aux Pays-Bas.<sup>22</sup> Pendant ce temps, le nombre d'enfants allophones de familles issues de l'immigration a augmenté et leurs résultats scolaires ne sont pas améliorés. Il a fallu chercher d'autres moyens pour améliorer le niveau de langue et la scolarisation des enfants allophones. Quatre solutions ont été proposées pour aider les enfants allophones au cours de leur scolarisation dans l'enseignement monolingue néerlandais.<sup>23</sup>

La première solution a été la politique des langues : cette politique a été déplacée du niveau municipal au niveau scolaire. Les écoles ont par la suite reçu la liberté d'adapter leur politique langagière à leurs propres élèves. Les écoles peuvent donc choisir les méthodes et les activités adaptées aux objectifs que les élèves doivent atteindre (Tomesen, Duerings, van der Beek, 2009, p4).

La deuxième solution a été d'adapter la politique des subventions. Les écoles avec un nombre considérable d'élèves allophones issus de familles socio-économiquement défavorisées reçoivent une subvention du gouvernement. Avant 2006, cette somme était déterminée par le niveau de scolarisation des parents et les origines culturelles des parents. A partir de l'année 2006, elle a été fondée uniquement sur le milieu socioculturel des parents. L'aide sociale peut être utilisée pour engager des corps enseignants pour pouvoir travailler sur les activités de remédiation, par exemple l'engagement des assistants de classe. La division est faite sur base du niveau de scolarisation des parents de la façon suivante :

1. Les parents qui ont suivi uniquement l'enseignement primaire et l'enseignement primaire spécialisé.

---

<sup>21</sup> Onderwijs in Allochtone Levende Talen

<sup>22</sup> [http://www.eerstekamer.nl/nieuws/20040519/afschaffing\\_oalt\\_gaat\\_door](http://www.eerstekamer.nl/nieuws/20040519/afschaffing_oalt_gaat_door)

<sup>23</sup> [http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon\\_vraag.php?vraagid=137](http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon_vraag.php?vraagid=137)

2. Les parents qui ont suivi l'enseignement primaire et au maximum deux ans de l'enseignement secondaire professionnel du premier cycle.
3. Les parents qui ont suivi l'enseignement primaire et plus de deux ans d'enseignement secondaire professionnel du deuxième cycle. Et aussi plus de deux ans d'enseignement de type long, ou enseignement du second degré.

Sur base du niveau de scolarisation des parents, les enfants sont subdivisés dans les catégories suivantes :

- 1.20 enfant est classé dans cette catégorie quand un des parents a le niveau 1 et l'autre niveau 1 ou 2.
- 0.3 enfant est classé dans cette catégorie quand les parents ont le niveau 2.
- 0 enfant est classé dans cette catégorie quand au moins un des parents a le niveau 3.<sup>24</sup>

L'école reçoit une compensation quand l'enfant est classé dans la catégorie 1.20 ou 0.3.<sup>25</sup> Dans cette recherche, il s'agit de 14 enfants dont 9 enfants sont classés dans la catégorie 1.20.

La troisième solution a été le développement des méthodes pour l'enseignement préélémentaire et élémentaire en néerlandais connu sous l'abréviation VVE<sup>26</sup>. Ces méthodes ont été écrites pour améliorer le niveau de langue néerlandaise de tous les enfants issus des familles socio-économiquement défavorisées, aussi bien les enfants monolingues que les enfants allophones. Ces mesures ont également été prises pour pouvoir donner à ces enfants une avance quand ils entrent dans l'enseignement élémentaire. A partir de l'année 1994 le ministère de l'éducation nationale a lancé un concours pour les méthodes appropriées dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire. La tâche de ce concours a été d'écrire une méthode selon les critères que le ministère a fournis et de la faire tester pendant trois ans, pour affirmer l'efficacité. De plusieurs concepts deux méthodes ont été choisies : la méthode Pyramide et la méthode Kaleidoscoop. En 1994 les deux méthodes ont été introduites dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire (van Kuyk, 2000, p9).

La dernière solution a été les programmes de langue spécialisés. Cela implique que les écoles avec un nombre considérable d'élèves allophones organisent des programmes qui pourraient aider les élèves

---

<sup>24</sup> [http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/Brochure%20Nieuwe%20gewichtening%20bao\\_versie%20april%202008\\_tcm2-38760.pdf](http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/Brochure%20Nieuwe%20gewichtening%20bao_versie%20april%202008_tcm2-38760.pdf)

<sup>25</sup> [http://213.160.249.87/reportportal/cos/.%5Cdefinities.htm#\\_onderwijs](http://213.160.249.87/reportportal/cos/.%5Cdefinities.htm#_onderwijs)

<sup>26</sup> L'abréviation de : Voor-en vroegschoolse educatie

dans leur processus d'apprentissage de la langue seconde. Les sujets de ces programmes spécialisés ont été choisis par les écoles elles-mêmes.<sup>27</sup>

### 1.1.3 La méthode Pyramide

Pyramide est une méthode développée par van Kuyk en 1994 et publiée par le CITO<sup>28</sup> (van Kuyk, 1994). Pyramide est la méthode qui est la plus utilisée dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire : 50% des écoles primaires l'utilisent dans les classes 1 et 2<sup>29</sup> (Nap-Kolhoff et al. 2008, p10). C'est une méthode pour les enfants entre 0 et 7 ans. Cette méthode peut aider les enfants à mieux développer la langue, le calcul, et des habiletés sociales, pourtant le but principal est de renforcer le développement de la langue par l'interaction. La méthode a une approche pédagogique et didactique qui est guidée par l'enseignant. Pour travailler avec la méthode Pyramide, les enseignants sont contraints de suivre un cours qui comprend au maximum 18 jours de formation étalés sur deux ans. La méthode Pyramide est faite pour tous les enfants, aussi bien pour les enfants monolingues que pour les enfants allophones mais selon Nap-Kolhoff c'est une méthode focalisée sur les enfants allophones de manière plus intense que la méthode Kaleidoscoop (Nap-Kolhoff, et al. 2008, cité dans Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p23). Selon cette méthode, huit domaines importants interviennent dans le développement des enfants.

1. Le développement de la personnalité ;
2. Le développement socio-émotionnel ;
3. Le développement d'observation-perception ;
4. Le développement de la langue : lire et écrire ;
5. Le développement du calcul : préparer l'enfant au calcul ;
6. Orientation dans l'espace, le temps et orientation dans le monde ;
7. Le développement de la motricité ;
8. Le développement de la créativité par l'art.

Ces huit domaines sont étroitement liés dans la méthode. Elle est fondée sur un thème qui change toutes les quatre ou cinq semaines. Dans la classe, il y a plusieurs caractéristiques qui indiquent qu'on travaille avec la méthode Pyramide. Les enfants sont entourés par les objets, les images et les tableaux qui sont liés avec le thème. Les thèmes sont liés à la vie quotidienne des enfants par exemple à l'automne dans le livre : L'automne, des feuilles et des graines (*Herfst, blaadjes, en zaadjes*). Ces thèmes se répètent chaque année, cela implique que les enfants commencent avec le

---

<sup>27</sup> [http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon\\_vraag.php?vraagid=137](http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon_vraag.php?vraagid=137)

<sup>28</sup> Traduction : Institut National pour le développement de tests scolaires

<sup>29</sup> Traduction : groep 1 et 2

thème « automne » en première année de la classe préélémentaire et traitent le même thème dans la deuxième année de la classe préélémentaire, toutefois à un niveau plus élevé (van Kuyk, 2000, p22). Les manuels comprennent des chansons, des jeux et des activités que les enseignants peuvent faire dans la classe qui sont tous liés au thème. Par exemple les feuilles et les châtaignes qui sont exposées sur la table au milieu de la classe, font la liaison avec le thème « l'automne ». L'enseignant répète toujours le vocabulaire du thème qui est divisé en vocabulaire de base et vocabulaire approfondi. Dans chaque activité qu'on fait avec les enfants il s'agit toujours des mêmes mots qui reviennent. Le but est d'exposer les enfants le plus souvent au vocabulaire de base pour qu'ils le retiennent. Il s'agit d'activités qu'on peut faire avec une classe entière mais aussi avec un petit groupe d'enfants. On peut faire ces activités trois fois par semaine, mais c'est possible de les faire aussi plus souvent. Les activités elles-mêmes durent chaque fois entre dix et vingt minutes.

Dans les deux enregistrements d'un cours de Piramide qu'on va analyser dans la partie méthode de recherche, deux groupes sont présentés. Dans le premier groupe l'enseignante donne un cours sur le thème du « vélo », elle fait cela avec une partie de la classe, notamment cinq enfants. Dans l'autre groupe l'enseignante donne également un cours sur le thème de « vélo » mais elle fait cela avec la classe entière.

Pour vérifier si un enfant connaît le vocabulaire, il y a des grilles d'évaluation que l'enseignante peut utiliser pour vérifier si un enfant maîtrise les mots de manière passive ou active. Cette grille est fournie par la méthode et fait aussi partie de la manière dont on teste les enfants. Pour faciliter l'accès à la langue néerlandaise des enfants allophones, la méthode fournit une liste avec les traductions arabes, turcs, berbères et portugais, des mots développés dans la classe. Il est intéressant que ces traductions sont que par ces langues, cela donne une idée du public visé par la méthode Piramide.

Dans la partie de l'introduction j'ai présenté la notion de la compétence plurilingue. Comme indiqué plus haut, cela implique que les enfants allophones sont déjà compétents dans une autre langue que la langue de la scolarisation en entrant à l'école primaire. Cummins décrit cette compétence comme l'hypothèse d'interdépendance. Ce qui veut dire qu'il y a une liaison entre les deux langues que l'enfant allophone maîtrise. Il l'explique de la manière suivante : « Dans la mesure où l'enseignement en Lx est efficace dans sa maîtrise de la promotion de Lx, le transfert de cette compétence à Ly se produira à la condition qu'il y ait une exposition adéquate à Ly (soit à l'école ou de l'environnement) et une motivation suffisante pour apprendre Ly » (Cummins, 2000, p 38). Pourtant la méthode Piramide ne profite pas des bénéfices du plurilinguisme des enfants. Elle est complètement concentrée sur l'apprentissage du néerlandais. Van Kuyk affirme que : « Piramide est concentrée sur

l'apprentissage de la langue néerlandaise et le processus d'apprentissage de la langue néerlandaise pour réussir sa scolarité » (van Kuyk, 2000, p28).

Dans la partie suivante, je me concentre sur le cadre théorique. Je décris les stratégies de communication et je décris la taxinomie utilisée dans la méthode de recherche.

## *1.2 Cadre théorique*

Dans la partie précédente j'ai étayé les cadres, linguistiques, identitaires, sociaux et culturels des enfants allophones aux Pays Bas. Le présent chapitre décrit le cadre théorique et tâchera d'approfondir encore plus le cadre linguistique en examinant de plus près les stratégies de communication. Il permet également de développer l'arrière-plan de cette recherche.

Aux Pays-Bas, de nombreuses langues sont représentées dans les répertoires linguistiques des enfants allophones au cœur de l'enseignement primaire. Ainsi pour de nombreux enfants allophones issus des familles d'immigrés, l'emploi de deux ou de plusieurs langues est une réalité quotidienne. Il est très probable que les langues parlées par les enfants allophones soient maîtrisées à différents niveaux. Abdelilah-Bauer dit des enfants allophones qu'« un enfant grandissant dans une famille allophone, où l'on parle une autre langue que le français peut avoir développé un vocabulaire important dans sa langue maternelle et avoir des connaissances rudimentaires du français, comme il peut avoir développé un vocabulaire pauvre dans sa langue maternelle et en français » (Abdelilah-Bauer, 2008, p125). Le contexte interculturel dans lequel vivent les enfants allophones leur donne la possibilité de grandir en apprenant plusieurs langues. Moore note que les enfants allophones ont un registre de langues et de compétences qu'ils utilisent selon le contexte et les participants du discours dans les différentes situations (Moore, 2006, p178). Néanmoins, il est tout à fait compréhensible que les enfants allophones soient par fois au milieu de situations dans lesquelles ils ne trouvent pas le mot correct pour s'exprimer. Comme il a déjà été spécifié dans l'introduction, on appelle ces situations des « situations exolingues ». Les enfants allophones doivent par la suite, trouver dès le plus jeune âge, d'autres moyens afin de pouvoir communiquer avec leur environnement. Pourtant leur plurilinguisme les rend très conscients des différentes stratégies de communication. Gajo a nommé ce fait « la compétence stratégique » et note que ; « le bilingue maîtrise plus habilement le *pilotage* de la communication par un recours aisé à la compétence stratégique » (Gajo 2001 cité dans Moore 2006, p199). Moore remarque ainsi que « il semble, en particulier, que les bi/plurilingues, dans un contexte didactique favorisant, usent- stratégiquement- de l'ensemble des ressources de leurs répertoires comme savoirs d'appui dans la découverte et la manipulation des faits langagiers. Ils apparaissent plus ouverts et plus flexibles devant des fonctionnements des langues qu'ils

apprennent, ce qui stimule chez eux la formation d'hypothèses, susceptibles à tout moment d'être remises en cause » (Moore, 2006, p202). De plus, les enseignants qui travaillent avec les enfants allophones se trouvent également dans un contexte interculturel. Ils enseignent aux enfants qui sont en train d'apprendre la langue et les coutumes néerlandaises. Il est évident que par cette maîtrise asymétrique de la langue, l'incompréhension mutuelle peut apparaître (Moore 2006, p170). Pour réduire la fréquence des cas d'incompréhension, il est important pour les enseignants d'être conscient des stratégies de communication employée par leurs élèves allophones. Dans le paragraphe suivant la différence entre les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage est éclairée. Les deux dénominations sont très proches l'une de l'autre mais il y a des différences. Je tâcherai de l'expliquer et d'éclaircir la raison pour laquelle j'ai choisi les stratégies de communication dans la suite de cette étude.

### *1.2.1 Les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage*

Stern définit les stratégies de communication comme des : « Techniques pour pouvoir faire face à des difficultés à communiquer dans une langue seconde mal connue<sup>30</sup> » (Stern 1983 cité dans Bialystok, 1990, p3). Tarone les définit comme « une tentative mutuelle de deux interlocuteurs pour se mettre d'accord sur un sens dans les situations où la structure requise n'est pas partagée<sup>31</sup> » (Tarone 1980 cité dans Bialystok 1990, p3). Les stratégies d'apprentissage sont définies comme : « une tentative pour développer une compétence linguistique et sociolinguistique en langue cible »<sup>32</sup> (Tarone 1980, cité dans Bialystok 1990, p26). Nakataki illustre les stratégies d'apprentissage de la manière suivante « des raisonnements et comportements conscients qui aident l'apprenant de la deuxième langue à mieux comprendre, apprendre et se rappeler de l'information dans la deuxième langue »<sup>33</sup> (Nakataki 2010, p116). Il explique également que les stratégies de communication peuvent être classées comme un sous-ensemble des stratégies d'apprentissage (Nakataki dans Le Pichon et al, 2012, p4). Dans son article, Le Pichon et al. l'explique de la manière suivante : « les stratégies de communication sont réduites aux stratégies de communications orales. Dans le cas d'un événement de négociation visée à rétablir les problèmes de communication, on a besoin « des deux compétences pour l'apprentissage d'une langue » et il est nécessaire de les utiliser dans « un contexte de communication qui est réel<sup>34</sup> » (Le Pichon et al, 2012, p4). Pourtant comme a souligné le

---

<sup>30</sup> Traduction : Techniques of coping with difficulties in communicating in an imperfectly known second language.

<sup>31</sup> Traduction : A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structure are not shared.

<sup>32</sup> Traduction : An attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language

<sup>33</sup> Traduction : Learning strategies are the conscious thoughts and behaviors used by learners to help them better understand, learn, and remember the TL information.

<sup>34</sup> Traduction : Communication strategies reduced to 'oral communication strategies' in case of a negotiation event aimed at repairing communication breakdowns require 'both skills for learning a language' and the application of these skills 'in real communicative contexts'



Pichon ce qui est primordial pour résoudre une situation de communication exolingue est la volonté de communiquer (Le Pichon et al., 2012, p4).

Dans le paragraphe suivant j'émet les raisons pour lesquelles cette étude se concentre sur les stratégies de communication.

### *1.2.2 La taxinomie des enfants chez Le Pichon-Vorstman*

Les stratégies de communication ont été étudiées plus souvent dans le cas des adultes que dans le cas des enfants. Le Pichon-Vorstman a été une des rares chercheurs qui s'est concentré sur les stratégies de communication des enfants. Elle a élaboré une taxinomie pour les enfants en se basant sur l'orientation lors de la communication chez les enfants allophones et a testé leur volonté de communication. Dans cette étude, je me focalise uniquement sur les stratégies de communication car les enfants allophones de cette recherche sont en premier lieu en train de communiquer, et en deuxième lieu, en train d'apprendre le vocabulaire. En plus, je voulais analyser si les enfants veulent communiquer dans un contexte d'apprentissage, et si leur volonté de communiquer dépend des facteurs comme la difficulté du vocabulaire et les stratégies employées par les enseignantes lors du cours. Le Pichon-Vorstman dit de cela que « tandis que la volonté de communiquer est une exigence pour que l'échange ait lieu, la compétence stratégique est considérée comme une composante essentielle du traitement ou de situations de communication exolingue »<sup>35</sup> (Le Pichon-Vorstman, 2010, p4).

La taxinomie de Le Pichon-Vorstman est sous-divisée en trois orientations (Le Pichon-Vorstman 2010, p219). Le Pichon-Vorstman décrit la division des stratégies de la manière suivante : « l'apparition de ces trois groupes de stratégies comme reflétant des orientations particulières des enfants sur la base desquelles ces enfants ont tenté de planifier leur intervention malgré le problème posé par la situation de communication exolingue extrême » (Le Pichon-Vorstman, 2010, p218).

1. L'orientation vers la parole, cela veut dire « orientation vers la planification active de la propre intervention dans l'échange ».
2. L'orientation vers l'écoute, cela veut dire « orientation vers la compréhension de l'interlocuteur ».
3. L'orientation vers l'extérieur cela veut dire « orientation vers aide extérieure à l'échange ».

Puis les orientations sont divisées de la manière suivante :

---

<sup>35</sup> Traduction : While the willingness to communicate is a requirement for the exchange to take place, strategic competence is considered an essential component of the treatment of exolingual situations of communication

L'orientation vers la parole inclut les stratégies :

1. D'anticipation « l'enfant élabore un plan d'action ».
2. D'attention dirigée « l'enfant se concentre sur un indice sémiotique, porteur de sens, pour tenter de s'ajuster ».
3. De contrôle des émotions « l'enfant cherche à contrôler positivement ses émotions sans avoir peur de manifester une intention de communication ».
4. De mime « l'enfant utilise les gestes pour se faire comprendre ».<sup>36</sup>

L'orientation vers l'écoute inclut les stratégies :

1. De coopération « l'enfant propose une action explicite dans le but de communiquer ».
2. De changement de code « l'enfant propose une autre langue pour communiquer, dans cette recherche cette langue est uniquement la langue des signes ».
3. D'imitation « l'enfant cherche à imiter son interlocuteur ».<sup>37</sup>

L'orientation vers l'extérieur inclut les stratégies :

1. De clarification « l'enfant tâche d'obtenir plus d'information en demandant des explications supplémentaires ».
2. De demande d'assistance « l'enfant demande de l'aide à l'extérieur de la situation d'interaction ».<sup>38</sup>

Le chapitre suivant décrit la méthodologie utilisée lors de cette recherche.

---

<sup>36</sup> Repris du Le Pichon-Vorstman 2010, p219

<sup>37</sup> Repris du Le Pichon-Vorstman, 2010, p219

<sup>38</sup> Repris du Le Pichon-Vorstman, 2010, p219

## 2.0 Méthode de recherche

Dans la partie suivante je présenterai la méthode de recherche. Pour pouvoir élaborer ce chapitre je reprends d'abord les hypothèses présentées dans l'introduction :

1. *La compétence plurilingue des enfants allophones n'est pas ou peu exploitée.*
2. *La perception identitaire des enfants allophones est orientée vers la langue familiale pourtant les enseignantes ont une perception monolingue des enfants orientée vers une bilinguisme soustractif.*
3. *Les enfants ont peu d'occasions pour s'exprimer : ils apprennent des mots très spécifiques qui ne facilitent pas l'accès à la communication.*
4. *Les enfants emploient peu de stratégies de communication.*
5. *Les enseignants*
  - a) *n'encouragent pas suffisamment les stratégies de communication des enfants,*
  - b) *ne reconnaissent pas suffisamment les stratégies de communication des enfants.*

Pour pouvoir répondre à ces hypothèses, je ferai un détour par la compilation des données. Je commence par la partie théorique sur les méthodes différentes de cette compilation. Vu les données très spécifiques et le nombre limité d'enfants allophones j'ai choisi de faire une analyse qualitative. Mace et Pétry décrivent l'analyse qualitative de la manière suivante : « L'analyse qualitative est un exercice structuré de mise en relation logique de variables et, par voie de conséquence de catégories de données. C'est le type d'exercice par lequel on tente de reproduire logiquement un schéma mental de l'évolution d'un phénomène ou d'une interrelation entre phénomènes, en essayant à vérifier, par l'observation, le degré de correspondance entre cette construction de l'esprit et la situation réelle » (Mace et Pétry, 2000, p110). D'abord je décris le contexte dans lequel ces données ont été recueillies. L'encadrement se compose d'une transcription des entrevues avec les enseignantes, les enfants allophones et des enregistrements audio et vidéo. Puis il y a la description de la taxinomie de Le Pichon-Vorstman qui a été utilisée pour l'analyse des stratégies de communication des enfants allophones. Tout d'abord je décrirai les cinq instruments pour la collecte de l'information qui ont été utilisés pour la méthode de recherche. J'explique premièrement ce que ces instruments représentent avant de les impliquer dans ma recherche.

- L'observation directe est décrite selon Mace et Pétry de la manière suivante : « l'observation directe consiste pour un chercheur à observer directement son objet d'étude ou le milieu dans lequel le phénomène se produit afin d'en extraire les renseignements pertinents à sa recherche » (Mace et Pétry, 2000, p92).

- L'observation participante est selon Mace et Pétry expliqué comme : « en quelque sorte une variante de l'observation directe au sens où le chercheur n'est plus uniquement spectateur mais devient, cette fois également acteur à l'égard du phénomène ou du milieu qu'il observe » (Mace et Pétry 2000, p93)
- Les entrevues avec les enseignantes et les enfants allophones. Mace et Pétry décrivent les entrevues comme : « l'entrevue (ou entretien) est un moyen par lequel le chercheur tente d'obtenir des informations, qui ne se trouvent nulle part ailleurs, auprès de personnes ayant été le plus souvent témoins ou acteur d'événements sur lesquels porte la recherche » (Mace et Pétry, 2000, 91)
- Les enregistrements vidéo (observation participante).
- Les enregistrement audio (observation directe).
- Les questionnaires.

Dans la partie suivante je décrirai la compilation des données. Pour faciliter la compréhension de la compilation des données je les ai classées dans un tableau selon la façon dont elles étaient rassemblées. Dans ce tableau j'ai tâché d'éclaircir les méthodes de recherche qui ont été employées dans cette recherche. La partie horizontale montre les méthodes de recherche utilisées dans cette étude. La partie verticale montre dans quelles situations ces méthodes ont été utilisées. Voici le tableau :

	L'observation directe	L'observation participante	Les enregistrements vidéo	Les enregistrements audio	Les questionnaires	Les entrevues
Les enfants		x	x		x	x
Les enseignantes		x		x	x	x
Les deux cours de Pyramide	x		x			

## 2.1 Le contexte de la recherche

Le rassemblement des données a en premier lieu été recueilli pour le projet TRAM. Pendant l'année scolaire 2010-2011 j'ai réuni de l'information sur quatorze enfants allophones de la classe 1/2 et de la classe 3 d'une école primaire dans les environs d'Utrecht. Dans cette école, il n'y avait que des enfants plurilingues d'un milieu socio-économique défavorisé. Pour obtenir l'information sur ces enfants allophones dans l'enseignement primaire, j'ai d'abord contacté l'école. Selon l'information que l'école m'a fourni, les parents de ces enfants sont presque tous nés à l'étranger. Il s'agissait de

quinze enfants dans les deux groupes, j'ai omis un enfant pour lequel il manquait des informations. Les quatorze enfants allophones dans cette recherche avaient en mai 2010 entre quatre ans et trois mois et huit ans.

### *2.1.1. Les entrevues avec les enseignantes*

Pour l'analyse de la première et de la deuxième hypothèse, j'ai employé les méthodes de recherche suivantes : les entrevues, les questionnaires, l'observation participante et les enregistrements audio. En mai 2010 j'ai interrogé les deux enseignantes sur les problèmes que les enfants allophones peuvent rencontrer dans l'enseignement monolingue. L'entrevue a été semi-standardisée et les questions que je leur ai posées portaient sur l'acquisition de la langue néerlandaise des enfants allophones, les méthodes utilisées dans leurs classes et les difficultés qu'elles rencontrent lors du processus d'apprentissage de la langue seconde chez les enfants allophones. Cette entrevue a été enregistrée avec un appareil pour l'enregistrement audio et a été retranscrite. Les deux enseignantes ont également rempli un questionnaire sur leur propre perception des langues étrangères et m'ont fourni des informations supplémentaires sur ces enfants. Il s'agissait d'informations supplémentaires pour compléter la bibliographie langagière comme les résultats de CITO et les lieux de naissance des parents des enfants. J'ai utilisé ces méthodes de recherche pour pouvoir compléter l'étude sur les perceptions que les enseignantes ont des enfants allophones et de leur famille. Les questionnaires et les entrevues m'ont fourni une possibilité de poser les questions aux enseignantes et de parler avec elles sur la situation langagière des enfants allophones. En examinant ces données je voudrais répondre aux questions suivantes :

*La compétence plurilingue est-elle exploitée lors d'une activité dans la classe ? Les enseignantes sont-elles orientées vers le plurilinguisme ou vers le monolinguisme ?*

Les réponses à ces questions seront traitées dans la partie des résultats et analyse.

### *2.1.2 Les entrevues individuelles avec les enfants*

Pour l'analyse de la perception identitaire des enfants allophones, j'ai employé les méthodes de l'observation participante, les entrevues et les enregistrements vidéo. Comme les enfants étaient trop jeunes pour pouvoir remplir le questionnaire eux-mêmes je les ai remplis avec eux pendant les entrevues. L'entrevue que j'ai menée était semi-standardisée avec chaque enfant de manière individuelle. Les entrevues ont été effectuées le 20 mai 2010 et celles-ci avaient lieu dans la salle de gymnastique de l'école. Les entrevues ont été faites pendant la matinée et ont duré de 8H30 à 12H.

Chaque entrevue a été filmée et a duré au maximum 10 minutes. Les entrevues étaient retranscrites et les réponses étaient intégrées dans les bibliographies langagières des enfants allophones. Les questions qui ont été posées portaient sur les langues que les enfants parlent et entendent autour d'eux. Donc les langues que les enfants parlent et entendent à la maison, à l'école, dans la rue et avec leurs copains etc. La question à laquelle je voudrais répondre dans la partie des résultats et analyse est :

*Quelle est la perception identitaire que les enfants allophones ont d'eux-mêmes?*

La réponse à cette question sera traitée dans la partie des résultats et analyse.

### *2.1.3 Les enregistrements vidéo*

Pour l'analyse des stratégies de communication des enfants allophones et de leurs enseignantes lors d'une séance collective, j'ai employé les méthodes de l'enregistrement vidéo et de l'observation directe. Les deux enregistrements vidéo ont été faits le 4 juin 2010. J'ai suivi les enfants de deux classes, une classe combinée : la classe 1/2, et la classe 3. Dans les deux classes, j'ai enregistré deux cours d'une vingtaine de minutes. Les cours ont été donnés avec la méthode Pyramide. Ces enregistrements ont été faits pendant la matinée. Le premier cours a été le cours de la classe 1/2 et a duré vingt minutes et il était situé dans la cour de récréation. Ce cours a commencé vers neuf heures et s'est terminé vers neuf heures vingt. Le deuxième enregistrement a été celui de la classe 3 et a duré également environ vingt minutes. Ce cours a commencé vers dix heures et s'est terminé vers dix heures trente. Dans les deux cas, il s'agissait d'un cours avec une activité collective dans la classe. Les observations directes m'ont donné la possibilité d'observer également les enseignantes quand elles étaient en train de donner un cours de langue dans leurs classes. Comme il était question de jeunes enfants, j'ai employé les enregistrements vidéo pour trouver quelles stratégies de communication étaient employées lors d'un cours collectif dans la classe. Je voudrais trouver les réponses aux questions suivantes :

*Quelles sont les stratégies utilisées par les enfants ? Quelles stratégies ne le sont pas ? Quelles possibilités ont les enfants pour développer leur langue seconde dans ces séances ? Les enseignantes reconnaissent-elles et encouragent-elles l'emploi des stratégies de communication des enfants allophones ?*

Les réponses à ces questions seront traitées dans la partie des résultats et analyse.

### *2.1.3.1 Les enregistrements vidéo de la classe 1/2*

Dans cette partie j'é mets très brièvement les données générales de la classe 1 et 2. Pendant que les autres enfants de cette classe ont joué dans la cour de l'école, l'enseignante a sélectionné cinq enfants avec lesquels elle a parlé du thème « vélo ». Le thème a été sélectionné par la méthode Pyramide « circulation dans la rue : tu viens<sup>39</sup>? » C'est la méthode pour la classe 1 et 2 et elle a été publiée en 1999. Dans l'enregistrement vidéo on voit cinq enfants de la classe 1 et 2 qui avaient entre quatre ans et trois mois et cinq ans et sept mois. L'âge moyen de ce groupe était de quatre ans et huit mois. Il s'agissait de trois filles et de deux garçons. Pour garder l'anonymat des enfants je leur ai donné les noms suivants correspondant à leurs origines: Hana, Amina, Melissa, Mohammed et Namir.

### *2.1.3.2 Les enregistrements vidéo de la classe 3*

Dans cette partie les données générales de la classe 3 seront présentées. L'enregistrement du cours a été fait dans la classe. Il s'agissait également d'un cours sur le thème « vélo ». Ce thème a été sélectionné par la méthode Pyramide : « action dans la circulation<sup>40</sup> » C'est la méthode de la classe 3 et elle a été publiée en 1999. Dans l'enregistrement on voit 10 enfants, cependant je n'ai utilisé les données que de 9 enfants parce que je n'avais pas les données d'un garçon. Dans cette classe il y a six garçons et quatre filles. Ils ont entre six ans et sept mois et huit ans. L'âge moyen de ce groupe est de sept ans. Comme dans la classe 1/2 il fallait garder l'anonymat sur les données des enfants pour cette raison je leur a donné, également les noms suivants correspondant à leurs origines: Nora, Saïd, Inès, Youssef, Amir, Esra, Moustapha, Maya et Hakim.

## *2.2 La taxinomie*

Ensuite j'ai introduit la taxinomie selon laquelle j'ai classé les stratégies de communication utilisées par les enfants. La taxinomie de Le Pichon décrit les stratégies de communication des enfants (Le Pichon-Vorstman, 2010, p7). En effet, cette taxinomie est fondée sur des données sonores des entrevues semi-standardisées et une tâche imaginaire. Pourtant dans mon étude, j'ai utilisé les enregistrements vidéo dans une situation collective dans la classe. Pour cela j'ai dû adapter un peu la taxinomie pour pouvoir inclure les stratégies non-verbales perceptibles à la caméra. Il était aussi important de chercher à compléter cette taxinomie à partir d'éléments visuels. Egalement, il était intéressant de voir si les enfants agiraient de la même manière dans une situation réelle de

---

<sup>39</sup> Traduction: Projectboek : verkeer op straat/ga je mee?

<sup>40</sup> Traduction libre de l'auteur de cette thèse de : Projectboek : In de weer in het verkeer.

communication. Comme il s'agissait d'enregistrements filmés, il était également possible d'analyser les stratégies non-verbales comme les stratégies mime et changement de code. Cosnier écrit que les enfants jusqu'à l'âge de quatre ans utilisent souvent le mime au lieu de la communication verbale. En revanche il dit que : « à partir de 4-5 ans l'immobilité de réception apparaît, avec uniquement quelques mouvements autocentrés et expressifs mais pratiquement semblables au comportement adulte » (Cosnier, 1977, p2041). Dans la partie des résultats, j'analyserai aussi cette question.

Pour le classement des données la taxinomie le Pichon-Vorstman a été utilisée (le Pichon-Vorstman, 2010, p219). En adaptant la taxinomie les énoncés dans lesquels les enfants utilisent uniquement les gestes ont été classés comme étant des changements de code. Puis les énoncés dans lesquels les enfants utilisent les gestes en combinaison avec les énoncés prosodiques étaient classés comme mime. De même manière, chaque fois qu'un enfant a levé la main ou a participé spontanément au discours lors de la séance cela a été compté comme deux stratégies : le contrôle des émotions et la coopération. J'ai fait cette sous-division car l'enfant a montré qu'il/elle contrôle positivement ses émotions et qu'il/elle n'a pas peur de participer au cours. En même temps, l'enfant a montré une volonté de coopération. On voit que l'enfant veut coopérer au cours et veut participer, soit avec les gestes, soit avec les énoncés prosodiques. Ci-dessous, la taxinomie qui a été utilisée pour classifier les stratégies de communication des enfants plurilingues est présentée.

<b>L'orientation vers la parole</b>	
<i>Stratégie</i>	<i>Description de la stratégie</i>
L'anticipation	L'enfant peut élaborer un plan d'action.
L'attention dirigée	L'enfant se concentre sur un indice sémiotique (porteur de sens) pour tenter de s'ajuster.
Le contrôle des émotions	L'enfant peut chercher à contrôler positivement ses émotions et ne pas avoir peur de manifester une intention de communiquer.
Le mime	L'enfant emploie le mime en combinaison avec les énoncés prosodiques.
<b>L'orientation vers l'écoute</b>	
<i>Stratégie</i>	<i>Description</i>
La coopération	L'enfant peut proposer une action explicite dans le but de communiquer.
Le changement de code	L'enfant peut proposer une autre langue, dans cette recherche il est question de le langage gestuel.
L'imitation	L'enfant peut chercher à imiter son interlocuteur.
<b>L'orientation vers l'extérieur</b>	
<i>Stratégie</i>	<i>Description</i>
La demande d'assistance	L'enfant peut demander de l'aide à l'extérieur de l'interaction.
La clarification	L'enfant peut tâcher d'obtenir plus



	d'informations en demandant des explications supplémentaires.
--	---

Dans la partie suivante, les énoncés des enfants allophones seront classés selon cette taxinomie.

## 3.0 Résultats et analyses

Dans la partie suivante les résultats de cette étude seront présentés. Comme cela a été mentionné dans le chapitre précédent les données étaient obtenues en utilisant plusieurs méthodes de recherche. Je commencerai par un résumé des réponses que les enseignantes ont donné lors de l'entrevue semi-standardisée. Je combinerai les réponses de l'entrevue avec les questionnaires qu'elles ont remplis. Puis je procéderai par les perceptions que les enfants allophones ont eux-mêmes de leur identité et des langues. Après j'analyserai les stratégies de communication employées par les enfants allophones. Je comparerai les stratégies de communication des enfants allophones dans les classes 1/2 et 3. Pour cela j'utiliserai la taxinomie des stratégies de communication de Le Pichon-Vorstman selon laquelle les stratégies de communication des enfants ont été divisées. Ensuite j'examinerai si ces enfants emploient des stratégies de communication lors des activités collectives dans la classe et si ces stratégies sont reconnues et encouragées par les enseignantes.

### *3.1 Perceptions des enseignantes du plurilinguisme des enfants de leurs classes.*

Ci-dessous je présente d'abord l'information que les enseignantes m'ont procurées dans les questionnaires<sup>41</sup> qu'elles ont remplis pour le projet TRAM en juin 2010. Puis je décris leurs perceptions en utilisant les réponses de l'entrevue que j'ai menée avec elles fin mai 2010. Il est question des perceptions qu'elles ont de enfants allophones de leurs langues et de leurs familles. Il s'agit de deux enseignantes qui travaillent dans les classes 1/2 et 3. Pour garder les données anonymes, je les appelle Annemarie et Thea<sup>42</sup>. D'abord je présente les réponses aux questionnaires.

#### *3.1.1 Les questionnaires des enseignantes*

##### **Annemarie**

Annemarie a appris l'anglais, l'allemand et le français à l'école secondaire. La deuxième question dans le questionnaire est de savoir si l'école organise des activités pour faire connaissance de la culture et langues des enfants plurilingues. Annemarie répond à cette question que l'école organise ces activités et qu'il y a trois fois par an un déjeuner multiculturel où les parents apportent un plat typique de leur pays et ils le mangent dans la classe. Sur la question de ce qu'elle fait quand elle constate qu'un enfant ne comprend pas, elle dit qu'elle essaie d'abord de résoudre le problème avec l'enfant puis quand il est question d'un problème plus profond elle consulte un spécialiste à l'école.

---

<sup>41</sup> Les questionnaires se trouvent dans la partie des annexes.

<sup>42</sup> Egalement comme dans le cas des enfants il s'agit des noms fictifs pour garantir l'anonymat des enseignantes.

Ce spécialiste peut être par exemple une assistante ou une orthophoniste. Elle a répondu dans le questionnaire que les enfants n'ont pas le droit de parler une autre langue que le néerlandais à l'école. Elle remarque aussi qu'on trouve important que les enfants entendent et parlent uniquement le néerlandais à l'école<sup>43</sup>. Elle trouve que le plurilinguisme peut être un point positif quand on parle beaucoup avec l'enfant dans la famille<sup>44</sup>. Puis elle ajoute que souvent le vocabulaire dans la première langue n'est pas développé non plus et qu'on ne parle toujours pas le néerlandais dans ces familles.<sup>45</sup> Elle pense que le plurilinguisme peut être un problème quand l'enfant entre en classe 3. Elle note que cela peut être un obstacle quand l'enfant est en train d'apprendre à lire et à conjuguer les verbes parce qu'à ce moment là on se rend compte qu'il y a un manque de vocabulaire.<sup>46</sup>

### **Thea**

Comme Annemarie, Thea a appris l'allemand, l'anglais et le français à l'école. Elle note pourtant que sa connaissance de ces langues est plutôt passive qu'active. La deuxième question dans le questionnaire est si l'école organise des activités pour faire connaissance de la culture et langues des enfants plurilingues. Thea note également comme Annemarie qu'il y a quelque fois par an un déjeuner multiculturel avec les enfants et les parents. Elle note qu'on y parle le néerlandais le plus souvent possible<sup>47</sup>. Sur la question de ce qu'elle fait quand un enfant ne comprend pas elle dit qu'elle essaie de résoudre le problème avec l'enfant, et qu'elle prend un rendez-vous avec les parents pour en discuter, puis elle ajoute « quand il s'agit de quelque chose de vraiment important ».<sup>48</sup> Elle déclare comme Annemarie que les enfants sont obligés de parler uniquement en néerlandais à l'école et dans la cour de récréation. Puis elle ajoute qu'en maintenant cette politique on essaye d'être « une école Néerlandaise et on stimule l'intégration »<sup>49</sup>. Elle dit également que le plurilinguisme de l'enfant est un obstacle et que c'est surtout le cas quand la langue maternelle n'est pas bien apprise. Elle dit aussi que les enfants turcs ont plus de difficultés avec le néerlandais que les enfants marocains.<sup>50</sup> Elle pense que cet obstacle commence dans la deuxième année de l'école maternelle et dans la transition de la classe deux à la classe trois. La raison est que l'enfant doit apprendre à lire, écrire et compter,

---

<sup>43</sup> Traduction : We vinden het belangrijk dat ze op school alleen Nederlands horen en spreken.

<sup>44</sup> Traduction : Het feit of er thuis voldoende gepraat wordt met het kind.

<sup>45</sup> Traduction : Vaak is de woordenschat in eigen taal ook heel beperkt en in de gezinnen wordt nog vaak geen Nederlands gesproken.

<sup>46</sup> Traduction : Het kan een obstakel worden als het moet beginnen met lezen, taal, spelling en dan blijkt hoe weinig woordenschat het kind heeft.

<sup>47</sup> Traduction : Multiculturele lunches, een paar keer per jaar verzorgen (Marokkaanse) moeders van de mr samen met vrijwilligers voor ouders + leerlingen een lunch (met hapjes vanuit allerlei culturen/landen) er wordt dan zoveel mogelijk Nederlands gesproken.

<sup>48</sup> Traduction : Als het om iets belangrijks gaat.

<sup>49</sup> Traduction : Op deze manier proberen we een Nederlandse school te zijn en zo de integratie te bevorderen.

<sup>50</sup> Traduction : Het beheersen van de thuistaal, beheers je dit gebrekkig/half dan is het je eigenmaken van de 2<sup>e</sup> taal een probleem. Turkse kinderen hebben meer moeite met de Nederlandse taal dan Marokkaanse.

ces activités sont plus abstraites et peuvent causer des problèmes. Les enfants ont besoin de plus de compréhension linguistique pour pouvoir accomplir ces tâches.<sup>51</sup>

### 3.1.2 Les entrevues avec les enseignantes

Lors de l'entrevue avec les deux enseignantes, Thea et Annemarie, je me suis aperçue qu'elles ont beaucoup de perceptions sur les enfants allophones et leurs familles. Ces perceptions ne sont pas toujours basées sur les faits concrets mais sont souvent fondés sur leurs propres suppositions et sentiments de la situation. Cela rend les perceptions des enseignantes sur les enfants allophones très subjectifs.

Ci dessous j'ai classé les perceptions des enseignantes Thea et Annemarie dans un tableau pour faciliter la compréhension. En ce qui concerne les transcriptions j'ai abrégé les noms des enseignantes selon les initiales suivantes:

- Enseignante Annemarie (de la classe 3) est indiquée avec un majuscule A.
- Enseignante Thea (de la classe 1/2) est indiquée avec un majuscule T.
- Enquêteur (moi) est indiqué avec un majuscule X.

<i>Les perceptions des enseignantes</i>	<i>Exemples</i>
Le vocabulaire des enfants allophones n'est pas assez développé, tant dans la langue maternelle que dans la deuxième langue, le néerlandais.	<p>A: dus dat gebeurt elke ochtend dus de eerste half uur voor groep 1 en 2 en daarin krijgen ze zoveel taalaanbod dus we zeiden: nou dat zou in de loop van de jaren zou dat meer resultaat moeten opleveren en dat doet het nog even niet. en dat vinden wij zo apart dat we zeiden hoe kan dit terwijl we wel de resultaten van de CITO toets in 1-2 omhoog zijn gegaan en dan starten ze in groep 3 en dan krijgen ze bijvoorbeeld de eerste woordenschattoets dan denk je nou...</p> <p>A: ja, voor een tweede taalverwerving is toch dat je de eerste taal goed beheerst en dat is denk ik wel in 70 of 80% gevallen niet het geval, die verstaan in de zomervakantie als ze naar de opa en oma gaan niet, ze verstaan opa en oma wel maar ze kunnen dat niet terug ehh ...</p>
Connaissance sommaire des langue(s) parlée(s) dans les familles des enfants allophones.	<p>X: want ze spreken thuis, zeg maar, Arabisch of Berber ?</p> <p>A: Marokkaans, Turks ja.</p>
Le développement langagier des enfants	A: zoals woorden als kalfjes, kakelen en dat soort

<sup>51</sup> Traduction: Kinderen aan het eind van groep 2 en in groep 3 meer abstract en in het platte vlak bezig met cijfers en letters. Hier is meer taal en begrip voor nodig.

allophones est comparé au développement langagier des enfants monolingue.	woorden ... nou! allemaal weg dus het zakt weg terwijl wij als we de woorden aanbieden dan zeggen ze vaak bij een Nederlands kind, een autochtoon Nederlands kind, moet je ongeveer 7-8 keer een woord zeggen wil het blijven, nou bij deze kinderen minstens 15 keer nou als we het 30 keer doen dan weet ik het niet...
Les parents ne parlent pas le néerlandais à la maison.	A: ja, plus dat er in die woordenschattoets toch wel heel veel woorden zitten die ik denk ja als ze thuis gewoon Nederlands hadden gesproken dan hadden ze dat geweten.
Les parents ne parlent pas suffisamment avec leurs enfants (néerlandais ou une autre langue). La culture ne connaît pas de chansons enfantines.	A: en ehh er zijn er wel die thuis ook Nederlands praten maar wat wij ook wel denken wat de oorzaak is want heel veel kinderen hebben eigenlijk ook helemaal geen grote woordenschat in hun eigen taal en dat er dus überhaupt weinig gecommuniceerd wordt in deze gezinnen. En wij zeggen wel eens we zien hier wel eens de moeders wandelen met hun kinderen 's avonds en dan gaan ze ook wel naar het park en ... maar die kinderen wandelen mee en de moeders praten. als wij met de kinderen naar het park gaan dan zeggen we: heb je daar die boom gezien kijk eens wat zit daar bij die boom? En wat is daar ook alweer in die vijver? O die fontein kijk eens hoe hoog die spuit dus je bent continu met de kinderen aan het praten, en dat doen zij niet. nou net als wat wij vroeger met onze eigen kinderen deden je zat op de fiets en je zei wat je zag je wat voortdurend met je kind in gesprek nou, nou dat doen deze mensen veel minder.
Les mères ne parlent pas le néerlandais avec leurs enfants dans l'établissement scolaire. Et elles ne sont pas intéressées par les résultats scolaires de leurs enfants.	T: ja en wat Annemarie zegt grotere broertjes en zusjes daar spreken ze vaak Nederlands maar met mama en met papa is het altijd bijna Marokkaans. de moeder nu ook weer vandaag bij mij in de klas weer en af en toe zeg je er wel eens wat van, nee hoor, dat gaat gewoon in het Marokkaans en dan ben je al begonnen en dan zit je te zingen en dan zitten ze nog gezellig door te brabbelen ze vinden het wel gezellig dat zingen maar ze kletsen gewoon door, niet zo van hoe doet mijn kind het ?
Les mères ne savent pas comment élever leurs enfants.	A: (...) ja, en moeders die moet je leren om de kinderen op te voeden die voeden geen kinderen op ze verzorgen kinderen. T: ze houden van ze en ehh maar dat is het ook er is eigenlijk geen opvoeding en ze kunnen opvoed cursussen krijgen daar gaan ze niet voor...
Les parents (et surtout les mères) ne font rien	A: nou, zo zijn die moeders een beetje ingesteld.

<p>pour que leurs enfants deviennent responsables.</p>	<p>ze doen eigenlijk voor de grotere kinderen zijn het ook nog slavinnetjes, vind ik hoor, die smijten ook dingen voor de voeten neer en dan is het van hé...</p> <p>T: ja moeder doet het wel. ze worden denk ik thuis nog niet zo heel verantwoordelijk gemaakt je ziet wel dat oudere broertjes en zusjes wel verantwoordelijkheidsgevoel hebben voor de jongere, dat doen ze moeder na hé, want dan staan ze ook in de gang de jassen van de kinderen uit te trekken en dan zeggen we: ho ho dat kunnen ze zelf! laat maar doen.</p>
<p>La culture de la famille est très différente de la culture de l'école, les règles scolaires etc.</p>	<p>A: want thuis, nou er wordt maar wat, ik bedoel ze eten overal, ze rennen overal, ze lopen overal, dan zijn ze weer de vrijheid gewend en je merkt altijd even op maandag dat er onrust is van: o, ja we moeten onze eigen dingen weghangen of o, ja hier moeten we de tafel schoonmaken of nu moeten we met z'n allen blijven zitten.</p> <p>(...)</p> <p>T: wij zeggen altijd deze kinderen leven eigenlijk in twee werelden</p> <p>X: ja</p> <p>T: en dat is de wereld van school en de wereld thuis en sommige kinderen leven wel in drie werelden dat is de wereld van de straat.</p>
<p>Les parents ne sont pas intéressés par la scolarité de leurs enfants.</p>	<p>A: deze mensen werken ook amper met een agenda dus je geeft altijd een weekbrief mee en dan zeggen we denken jullie nog aan vanavond? wat is er dan vanavond? ik zeg : het staat in de weekbrief. ach juffrouw! en sommige vaders kunnen ook alleen lezen dus dan moeten de vaders het weer lezen.</p> <p>T: maar ze werken niet met een agenda dus op het moment dat wij dan hier die bijeenkomsten hebben dan staan we het voortdurend weer te zeggen. we zijn wel eens alle deuren langs gegaan om tegen de vaders te zeggen ben je er vanavond? en toen zeiden we dit vinden we eigenlijk te raar dat we er zo achteraan moeten dit is hun verantwoordelijkheid en daar zijn we mee gestopt we zeiden: ja ehh sorry ehh we schrijven het, en je weet dat het er is. en ben je er, dan ben je er, maar dan zie je ook gelijk het aantal weer teruglopen. en dat is af en toe een beetje dweilen met de kraan open..</p>
<p>La culture n'est pas concentrée sur l'individu mais sur le groupe. Le contrôle social est très fort.</p>	<p>T: ja er zijn er toch wel wat vooral de jongere generatie moeders, die wel wat meer mee willen maar ook wel zien dat heeft eigenlijk wel nut en die ook heel benieuwd zijn hoe je het op school doet, maar ik denk ook wel dat ze vaak ook door</p>

	<p>hun familiesituatie. want ze zijn natuurlijk heel erg op elkaar en met elkaar en dat ze daardoor weer een beetje worden teruggevloten want ja als jij het alleen doet nou jouw schoonzus denkt dan ook van nou hoezo consequent? of hoezo aan tafel eten? of hoezo? dus dan hebben ze daar dat ze toch weer denken ja ik kan het hier niet realiseren misschien alleen in je eigen gezin en dat hoor je dan ook wel van moeders.</p> <p>A: dat hoor je ook dat bij deze cultuur hoort echt het is eigenlijk een roddelcultuur en ze vinden het heerlijk om over anderen te kletsen en ehh er zitten ook heel veel goede kanten aan de zorg voor elkaar en de gastvrijheid maar eeh doet een het een beetje anders en steekt ie z'n hoofd boven het maaiveld uit dan wordt 'ie keihard afgeschoten.</p>
<p>L'enseignement dans le pays d'origine des parents est très limité.</p>	<p>A: (...) ik denk dat de meeste moeders ook helemaal geen opleiding hebben zelfs geen basisschool en als je in Marokko basisschool zegt daar moet je je echt drie keer niks van voorstellen want een basisschool op het platteland ehh ik vraag me af wat ze daar leren en onze klassenassistente vertelde wel ze zegt nou als je de onderwijzer maar eieren gaf of je gaf hem andere goederen en eten en geld ...</p> <p>T: komt het allemaal goed met je.</p> <p>A: dan ging jij een klas hoger.</p>
<p>La connaissance de la langue néerlandaise par les parents est très limitée.</p>	<p>X: ja ja want merken jullie dat veel zeg maar dat zo een ouders of moeder naar school komt en dat ie dan eigenlijk dat je dan eigenlijk er niet mee kan communiceren?</p> <p>A: nee dat is bijna altijd zo.</p> <p>X: altijd zo?</p> <p>A: ja hebt altijd nog na al deze jaren vind ik dus nog heel veel ehhm dat je je klassenassistente nodig hebt bij de gesprekken.</p> <p>T: en bij de rapportgesprekken ook wel en dat zien we ook wel bij de Turkse mensen, we hebben dan ook een Turkse klassenassistente en ja toch ook nog wel altijd bij de rapporten waar er twee of drie zijn waar je echt niet mee kan praten.</p> <p>A: of ze sturen papa die dan een beetje Nederlands ...</p> <p>T: maar dat komt omdat vader hier al in Nederland woont en de vrouw uit Marokko haalt en dat wordt nu gelukkig ook moeilijker hé want nu worden ze verplicht om in te burgeren dus hopelijk gaat dat probleem een beetje</p>

	verdwijnen en hoe vaak we ook altijd gezegd hebben van: joh ga Nederlands leren want het is goed voor je eigen kind.
--	--

En analysant cette entrevue on peut constater que les enseignantes ont des perceptions assez négatives envers les langues et les cultures des enfants allophones. Elles considèrent leur propre langue et culture comme supérieure à la langue des enfants allophones. Myers-Scotton décrit que les gens ont besoin de se comparer avec les autres, cela pour estimer qu'ils sont meilleurs ou pour se sentir mieux (Myers-Scotton, 2006, p120). Cette pensée est trouvée également dans les réponses des enseignantes. Elles font une division entre « nous » : les enseignantes néerlandaises et « eux » les enfants allophones et leurs familles. Dans cette entrevue il est question des attitudes négatives envers les enfants allophones, leurs langues et leurs familles. Pourtant comme l'écrit Myers-Scotton « Les attitudes peuvent être définies comme des évaluations subjectives des variétés de langue et de leurs locuteurs de savoir si ces attitudes sont liées à des individus ou à des groupes »<sup>52</sup> (Myers-Scotton, 2006, p120). Pourtant on pourrait se poser la question de savoir si les enseignantes savent vraiment ce qu'impliquent ces cultures. Avaient-t-elles déjà visitées les enfants allophones chez eux, dans leurs environnements familiaux ? Connaissent-t-elles suffisamment leurs langues pour pouvoir juger que les enfants la parlent ou non ? Ou s'agit-il uniquement d'une perception qu'elles ont de ces cultures, de ces langues, de ces familles ? Il est évident que les enseignantes ne savent pas quelle langue les enfants parlent à la maison. Quand je leur ai posé la question de savoir si la langue que les enfants parlent est l'arabe ou le berbère, enseignante Annemarie a répondu qu'il s'agit du « marocain ». Pourtant « le marocain » n'est pas une langue. Au Maroc on parle l'arabe marocain ce qui est une variation de l'arabe standard, l'arabe standard, le berbère ; sous-divisé en trois dialectes différents, le français et l'espagnol (Burkhardt Montanari, 2004, p91). De plus les enseignantes parlent « des enfants allophones ». Elles voient tous les enfants comme s'ils appartenaient à un même groupe. Cependant il y a des enfants d'origine turque, marocaine, afghane et iraquienne dans ces classes. Myers-Scotton conclut sur ce fait: « L'implication est évidente: les individus avec toutes leurs forces et faiblesses personnelles sont regroupés et vus de façon stéréotypée »<sup>53</sup> (Myers-Scotton, 2006, p121). La culture des enfants allophones est remarquée comme étant différente de la culture néerlandaise, également d'une manière négative. Myers-Scotton décrit les cultures comme des « cultures individualisées<sup>54</sup> » et des « cultures collectives<sup>55</sup> » (Myers-Scotton, 2006, p179). Ce qui

<sup>52</sup> Traduction : Attitudes can be defined as subjective evaluations of both language varieties and their speakers whether the attitudes are held by individuals or by groups.

<sup>53</sup> Traduction : The implication is obvious : individuals with all their personal strengths and weaknesses are viewed in stereotypical group terms.

<sup>54</sup> Traduction : Individualistic culture

<sup>55</sup> Traduction : Collective culture



veut dire que dans la première culture la vie est centrée sur l'individu, dans la culture collective, il faut être conscient du fait que la vie est centrée sur le groupe ou la communauté et non pas sur l'individu (Myers-Scotton 2006, p178). Les Pays-Bas ont une culture individualisée à laquelle appartiennent les enseignantes tandis que la Turquie, le Maroc, l'Afghanistan et l'Iraq ont des cultures collectives. Dans l'entrevue, on voit que les enseignantes sont conscientes de ce fait pourtant elles trouvent que les familles doivent s'adapter à la norme néerlandaise, disons individualiste. Leurs perceptions de la culture collectiviste est assez négative comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

*A: dat hoor je ook dat bij deze cultuur hoort echt het is eigenlijk een roddelcultuur en ze vinden het heerlijk om over anderen te kletsen en ehh er zitten ook heel veel goede kanten aan de zorg voor elkaar en de gastvrijheid maar eeh doet een het een beetje anders en steekt ie z'n hoofd boven het maaiveld uit dan wordt 'ie keihard afgeschoten.*

Il semble donc qu'on puisse conclure que les enseignantes sont conscientes des différences culturelles et langagières. Elles veulent aider les enfants allophones à apprendre le néerlandais mais ne savent pas comment et se sentent l'impuissantes pour aider ces enfants à apprendre la langue néerlandaise et à améliorer leurs résultats scolaires. Pourtant elles ont des sentiments négatifs envers les langues et cultures des enfants allophones et trouvent que les enfants et leurs familles doivent s'adapter à la culture néerlandaise au détriment de leur propre culture. Pour revenir à la première hypothèse qui est que *la compétence plurilingue des enfants allophones n'est pas ou peu exploitée*. Il semble que, les enseignantes ne prennent pas en compte le fait que les enfants allophones maîtrisent déjà une langue. De ce fait, elle ne peuvent donc pas l'employer pour l'apprentissage de la langue néerlandaise. La deuxième hypothèse *les enseignantes ont une perception monolingue des enfants orienté vers un bilinguisme soustractif* est aussi confirmé pour les enseignantes. Comme il est mentionné dans la partie de l'introduction dans le cas du bilinguisme soustractif l'enfant est en train d'apprendre une langue au détriment de l'autre. Pour les enseignantes la langue maternelle doit être oubliée au plus vite pour faire place à la langue de scolarisation. Les enseignantes sont orientées uniquement vers la langue et la culture néerlandaise et ne considèrent pas les langues et les cultures des enfants allophones comme une source enrichissante mais plutôt comme un obstacle à l'intégration dans la langue et la culture néerlandaises.

## 3.2 Perceptions identitaires que les enfants ont d'eux-mêmes

Dans la partie suivante les bibliographies langagières de chaque enfant dans cette recherche seront présentées. Ces bibliographies comprennent les résultats des tests, l'information que les enseignantes m'ont transmise sur le niveau de scolarisation des parents, et les réponses de l'entrevue que j'ai eue avec chaque enfant. A la fin de chaque interview la question suivante a été posée aux enfants : « est-ce que tu es néerlandais ou marocain (ou turc dans le cas des enfants turcs)<sup>56</sup> » En leur posant cette question je voulais savoir de quelle langue et culture ils se sentent le plus proche. Cela pour pouvoir analyser la deuxième hypothèse qui est : *La perception identitaire des enfants allophones est orientée vers la langue familiale*. Comme le dit aussi Abdelilah-Bauer, cette question d'identité est liée très fort au pays d'origine des parents. Elle décrit que même les enfants allophones des parents immigrés qui ne parlent pas la langue de leur père ou mère parlent de « leurs langues maternelles » et se sentent très proches du pays et de la langue de leurs parents (Abdelilah-Bauer, 2008, p57). J'analyserai si cela s'applique aussi pour les jeunes enfants allophones dans ma recherche.

### 3.2.1 Les enfants de la classe 1/2

#### Hana<sup>57</sup>

Hana, est une fille de quatre ans et trois mois. Elle est née aux Pays-Bas. Selon l'information que l'enseignante m'a fournie, les parents de Hana sont nés au Maroc et le père de Hana était « encore jeune quand il est venu aux Pays-Bas ». L'enseignante a confirmé dans le questionnaire que les parents de Hana parlent tous les deux « bien le néerlandais » et elle a mentionné que la mère a suivi l'enseignement secondaire au Maroc. Selon cet information, Hana est classée dans la catégorie 0, ses parents ont l'enseignement primaire et plus de deux ans d'enseignement secondaire professionnel du deuxième cycle. Je n'ai pas de résultats du CITO de Hana parce qu'elle venait juste d'entrer à l'école primaire. Lors de cet enregistrement elle a suivi quatre mois d'enseignement à l'école primaire. Dans l'interview menée avec Hana, elle dit qu'elle parle le néerlandais avec ses parents, ses copains, et qu'elle entend le néerlandais quand elle écoute la radio. Par contre elle parle le marocain<sup>58</sup> avec sa voisine et les autres enfants à l'école, et qu'elle l'entend quand elle regarde la télévision. Quand je lui ai posé la question « est-ce que tu est marocaine ou néerlandaise » elle a répondu qu'elle était marocaine. Pourtant elle ne savait pas expliquer pourquoi.

---

<sup>56</sup> Traduction : Ben je Nederlands of ben je Marokkaans ?

<sup>57</sup> Pour que les données des enfants de notre recherche restent confidentiel j'ai changé les noms des enfants.

<sup>58</sup> Lors de notre interview j'ai souvent été confronté avec «le marocain» comme langue de communication, pourtant la question de savoir s'il s'agit d'arabe, du berbère ou d'un autre dialecte ou langue parlé au Maroc, n'est pas claire.

### **Amina**

Amina est une fille de quatre ans et onze mois. Elle est née aux Pays-Bas. Selon l'information que l'enseignante m'a transmise, la mère d'Amina est née aux Pays-Bas et le père au Maroc. Les parents de Amina ont suivi l'enseignement primaire et plus de deux ans d'enseignement secondaire professionnel du deuxième cycle, l'enfant est donc classé dans la catégorie 0. Selon l'information que l'enseignante m'a fournie la mère d'Amina travaille à l'école en tant qu'assistante de langue. Au cours de l'interview que j'avais avec Amina, elle a répondu à toutes les questions « je ne sais pas », probablement qu'elle avait peur ou était timide. Amina a obtenu en février 2010 un score au CITO (M1)<sup>59</sup>: C<sup>60</sup>.

### **Melissa**

Melissa est une fille de cinq ans et six mois. Elle est née aux Pays-Bas. Elle a une sœur plus âgée dans la classe 3 Inès (voir dans le paragraphe suivant). Selon l'information que les enseignantes m'ont donnée les parents de Melissa sont nés en Turquie mais la mère était venue au Pays-Bas quand elle était « jeune » et elle parle « bien » le néerlandais. Ses parents n'ont suivi que l'école primaire et l'enfant est classé dans la catégorie 1,20. Comme Melissa était un peu plus âgée que les deux autres filles dans ce groupe, elle a passé plusieurs tests pour tester son niveau de langue. En janvier 2009, elle a obtenu un score C (P3) pour le test des tout-petits. Ce test a été effectué pour les enfants dont on suppose qu'ils auront un retard du développement du langage. En juin 2009, Melissa a obtenu un E (M1) puis en février 2010 elle a eu un D (M1). Dans l'interview que j'ai mené avec Melissa elle dit qu'elle parle le néerlandais avec sa famille, qui inclut la mère, le père et avec ses sœurs, âgée et cadette. Elle dit qu'elle parle également le néerlandais avec la voisine, avec les copains et les autres enfants à l'école. Puis elle dit qu'elle entend « toutes les langues » à la radio<sup>61</sup>. A la question de savoir si elle est néerlandaise, ou turque, elle répond qu'elle est turque, elle donne comme explication : « parce que je suis ehh turque<sup>62</sup> ». Melissa est entrée en septembre 2010 dans une école pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage.

### **Mohammed**

Mohammed est un garçon de quatre ans et onze mois. Il est né aux Pays-Bas. Selon l'information que l'enseignante m'a transmise les parents de Mohamed sont nés au Maroc mais sa mère est venue aux

---

<sup>59</sup> Les tests dans la première classe sont M1 (Midden 1 : au milieu de l'année scolaire en janvier/février) et E1 (Eind 1 : à la fin de l'année scolaire en juin). Cela est également le cas pour les tests de la classe 2 et 3.

<sup>60</sup> La division des niveaux sur l'échelle selon le CITO : A= le niveau le plus haut, B= le niveau plus haut que le niveau intermédiaire, C= le niveau intermédiaire, D=le niveau moins haut que le niveau intermédiaire, E=le niveau le plus bas.

<sup>61</sup> Traduction : Ehhhm alle talen.

<sup>62</sup> Traduction : Omdat ik ehheh Turks ben.

Pays-Bas quand elle était « jeune » et parle « bien » le néerlandais. Le père de Mohammed n'a suivi que l'enseignement primaire, la mère a suivi l'enseignement primaire et secondaire. Selon cette information Mohammed est classé dans la catégorie 0. Mohammed n'a passé qu'un test, le résultat du test de février 2010 a été un D (M1). Dans l'interview que j'ai menée avec Mohammed il dit d'abord qu'il ne sait pas quelle langue il parle avec sa mère puis il se reprend et dit qu'il parle « peut être le marocain »<sup>63</sup> avec elle. Il dit également qu'il parle le marocain avec son père, sa voisine, et les autres enfants à l'école. Il ne sait pas quelle langue il entend quand il écoute la radio ou regarde la télévision. A la question de savoir s'il est marocain ou néerlandais il répond qu'il est marocain. Quand je lui ai demandé pourquoi il répond « parce que »<sup>64</sup>.

### **Namir**

Namir est un garçon de cinq ans et sept mois. Il est né aux Pays-Bas. Selon l'information que l'enseignante m'a fournie ses parents sont nés en Afghanistan et ils n'ont suivi que l'enseignement primaire. Pour cela Namir est classé dans la catégorie 1,20. Comme Melissa, Namir est déjà un peu plus âgé et a passé plusieurs tests. Ses résultats de tests sont les suivants : janvier 2009 : C (P3), juin 2009 : E (M1), février 2010 : C (M2). Dans l'interview que j'ai menée avec Namir il m'a dit qu'il parlait le néerlandais et le farsi (langue parlée en Afghanistan) avec sa famille. Il dit qu'il n'a pas de voisine et qu'il parle le néerlandais à l'école avec les autres enfants et aussi avec ses copains. Il dit qu'il entend le néerlandais quand il écoute la radio et qu'il entend le néerlandais et le farsi quand il regarde la télévision. A la question de savoir s'il est néerlandais ou afghan, il répond les deux parce qu'il parle « les deux langues »<sup>65</sup>.

### *3.2.2 Les enfants de la classe 3*

### **Nora**

Nora est une fille de sept ans et quatre mois. Elle est née aux Pays-Bas. Selon l'information que l'enseignante m'a fournie le père de Nora a suivi l'enseignement primaire et plus de deux ans d'enseignement secondaire professionnel du deuxième cycle, Nora est donc classée dans la catégorie 0. L'enseignante a également indiqué que le père de Nora est venu aux Pays-Bas quand il était encore jeune et qu'il parle « bien » néerlandais. Comme les enfants de la troisième classe ont été testés plus souvent j'ai les résultats suivants de Nora : février 2007 : A (P3), juin 2007 : C (M1), janvier 2008 : B (M1), février 2008 : C (E1), janvier 2009 : A (M2), juin 2009 : A (E2). Dans l'entrevue que j'ai menée avec Nora elle a dit qu'elle parle le « marocain » avec ses parents. Puis elle parle le

---

<sup>63</sup> Traduction : Nee, maar ik praat Marokkaans misschien.

<sup>64</sup> Traduction : Daarom.

<sup>65</sup> Traduction : Ehh alle twee (laat twee zien met zijn vingers) (...) On: Alle twee? Waarom? Ki: omdat ik ehh ik dat weet.

néerlandais avec son petit frère, sa voisine, les autres enfants à l'école et ses copains. Ainsi quand elle écoute la radio elle entend le néerlandais et quand elle regarde la télévision c'est parfois en néerlandais et parfois en marocain. A la question « est-ce que tu es néerlandaise ou marocaine ? » elle répond qu'elle est marocaine parce que sa mère est née au Maroc<sup>66</sup>.

### **Saïd**

Saïd est un garçon de six ans et onze mois. Il est né aux Pays-Bas. Selon l'information que l'enseignante m'a transmise les parents sont nés au Maroc et n'ont suivi que l'enseignement primaire, Saïd est donc classé dans la catégorie 1,20. Ses résultats des tests ont été : janvier 2008 : E (M1), juin 2008 : B (E1), janvier 2009 : C (M2), juin 2009 : C (E2). Dans l'entrevue que j'ai menée avec Saïd il a dit qu'il parle le marocain avec ses parents, ses sœurs et sa voisine. Il a dit qu'il parle le néerlandais à l'école avec les autres enfants et avec ses copains. Quand il écoute la radio et regarde la télévision il entend le néerlandais et le marocain. A la question de savoir s'il est néerlandais ou marocain, il répond qu'il est marocain parce que « il va retourner là bas<sup>67</sup> ».

### **Inès**

Inès est une fille de huit ans. Elle est née aux Pays-Bas. Elle est la sœur aînée de Melissa et la nièce d'Esra. Selon l'information que l'enseignante m'a donnée, les parents d'Inès sont nés en Turquie mais la mère est venue aux Pays-Bas quand elle était encore «jeune» et parle « bien » le néerlandais. Les parents ont suivi uniquement l'enseignement primaire et pour cela Inès est classée dans la catégorie 1,20. Les résultats des tests d'Inès sont : février 2007 : D (P3), juin 2007 : E (E1), janvier 2008 : D (M2), juin 2008 : D (E2), janvier 2009 : A (M2), juin 2009 : B (E2). Dans l'entrevue Inès a dit qu'elle parle le turc avec sa famille. Elle parle le néerlandais avec sa voisine et avec les autres enfants à l'école, elle parle parfois le néerlandais et parfois le turc. Elle parle le néerlandais avec ses copains, quand elle écoute la radio elle entend le néerlandais et l'anglais et quand elle regarde la télévision elle entend le turc. En lui posant la question de savoir si elle est turque ou néerlandaise, elle répond qu'elle est turque, mais elle ne sait pas pourquoi. Inès est entrée en septembre 2010 dans une école pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage.

### **Youssef**

Youssef est un garçon de sept ans. Il est né aux Pays-Bas. Selon l'information que l'enseignante m'a transmise les parents de Youssef sont nés en Iraq et ont suivi l'enseignement primaire et plus de deux ans d'enseignement secondaire professionnel du deuxième cycle. A la suite de quoi Youssef est

---

<sup>66</sup> Traduction : Daarom, mijn moeder, mijn moeder is in Marokko geboren.

<sup>67</sup> Traduction : Ik kom daar terug. (L'auteur de cette thèse suppose qu'il veut dire qu'il va y retourner peut être pour les vacances.)

classé dans la catégorie 0. Les résultats des tests de Youssef ont été en juin 2007 : E (P3), janvier 2008 : C (P3), juin 2008 : D (E1), janvier 2009 : E (M2), juin 2009 : D (E2), février 2010 : D (E2). Dans l'interview Youssef a dit qu'il parle néerlandais avec sa famille, ses copains et les autres enfants dans la classe. Il a également dit qu'il entend le néerlandais à la télévision et à la radio, et qu'il parle le marocain avec sa voisine. Pourtant la famille de Youssef est d'origine iraquienne ce qui rend peu probable son affirmation. Youssef est entré en septembre 2010 dans une école pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage.

### **Amir**

Amir est un garçon de six ans et sept mois. Il est né aux Pays-Bas. Selon l'information que l'enseignante m'a transmise ses parents sont nés au Maroc et n'ont suivi que l'enseignement primaire, Amir a donc été classé dans la catégorie 1,20. Les résultats des tests d'Amir sont : janvier 2008 : B (P3) et D (M1), il a fait deux tests dans la même journée. Puis en juin 2008 : C (E1), janvier 2009 : D (M2), juin 2009 : C (E2), février 2010 : B (E2). Dans l'entrevue il a dit qu'il parle le marocain avec ses parents et le marocain et le néerlandais avec ses frères et sœurs. Aussi qu'il parle le néerlandais avec sa voisine, les enfants à l'école et ses copains. Il a dit également qu'il entend le néerlandais et le marocain quand il écoute la radio et uniquement le néerlandais quand il regarde la télévision. En lui posant la question « est-ce que tu es marocain ou néerlandais » il a répondu qu'il est marocain et néerlandais parce que à sa naissance, sa mère lui a appris la langue marocaine<sup>68</sup>.

### **Esra**

Esra est une fille de sept ans et six mois. Elle est née aux Pays-Bas. Elle est la nièce d'Inès et de Melissa. Selon l'information que l'enseignante m'a donnée les parents d'Esra sont nés en Turquie et ils n'ont suivi que l'enseignement primaire. Esra est classé dans la catégorie 1,20. Les résultats des tests d'Esra sont : février 2007 : E (P3), juin 2007 : E (P3), février 2008 : E (P3), février 2008 : D (M1), juin 2008 : D (E1), février 2009 : D (M2), juin 2009 : E (E2), février 2010 : E (E2). Lors de l'interview Esra a dit qu'elle parle uniquement le turc avec sa famille. Elle dit qu'elle parle le néerlandais avec sa voisine et avec les autres enfants dans la classe. Quand elle joue avec ses copains elle dit qu'elle parle le turc et le néerlandais. Elle a dit qu'elle entend le marocain quand elle écoute la radio et le turc quand elle regarde la télévision. A la question «est-ce que tu es néerlandaise ou turque» elle dit qu'elle est turque parce que sa mère est turque<sup>69</sup>. En septembre 2010, Esra est entrée dans une école pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage.

---

<sup>68</sup> Traduction : Omdat ik ehh geboren ben mijn moeder heeft mij Marokkaans geleerd.

<sup>69</sup> Traduction : Omdat .... Ehh mijn moeder is Turks.

### **Mustafa**

Mustafa est un garçon de sept ans et deux mois. Il est né aux Pays-Bas. Selon l'information que l'enseignante m'a donnée les parents de Mustafa sont nés au Maroc et ont suivi uniquement l'enseignement primaire, Mustafa est donc classé dans la catégorie 1,20. Les résultats de Mustafa sont : février 2007 : C (P3), février 2008 : D (M1), juin 2008 : E (E1), février 2009 : B (M2), juin 2009 : B (E2). Lors de l'interview Mustafa a dit qu'il parle le marocain avec ses parents. Puis qu'il parle le néerlandais avec sa voisine, et les enfants à l'école et avec ses copains. Il a dit qu'il entend l'arabe quand il écoute la radio et qu'il entend le néerlandais quand il regarde la télévision. En lui posant la question « est-ce que tu es néerlandais ou marocain ? » il a dit qu'il est marocain mais il ne sait pas pourquoi.

### **Maya**

Maya est une fille de six ans et onze mois. Elle est née aux Pays-Bas. Selon l'information que l'école m'a procurée, les parents de Maya sont nés au Maroc et ont suivi uniquement l'enseignement primaire, Maya est conséquemment classé dans la catégorie 1,20. Lors de l'interview Maya a dit qu'elle parle le marocain avec ses parents, le néerlandais avec sa sœur, sa voisine, les enfants à l'école et ses copains. Elle entend le néerlandais et le marocain à la télévision. En lui posant la question « est-ce que tu es néerlandaise ou marocaine ? » elle dit qu'elle est marocaine parce que sa mère vient de là-bas<sup>70</sup>.

### **Hakim**

Hakim est un garçon de sept ans et six mois. Il est né aux Pays-Bas. Les parents de Hakim sont nés au Maroc et ont suivi uniquement l'enseignement primaire, Hakim est donc classé dans la catégorie 1,20. Les résultats des tests de Hakim sont : février 2007 : E (P3), juin 2007 : E (P3), janvier 2008 : D (P3), février 2008 : E (M1), juin 2008 : C (E1), janvier 2009 : C (M2), juin 2009 : D (E2), février 2010 : D (E2). Lors de l'interview Hakim a dit qu'il parle le marocain avec sa famille, les voisins et ses copains. Il dit qu'il parle uniquement le néerlandais à l'école et qu'il entend le néerlandais et le marocain quand il écoute la radio. A la question « est-ce que tu es marocain ou néerlandais ? » il réponds qu'il est marocain mais il ne sait pas expliquer pourquoi. En septembre 2010 Hakim est entré dans une école pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage.

---

<sup>70</sup> Traduction : Omdat mijn moeder daar vandaan komt.

### *3.2.3. Analyse englobante*

Dans cette partie suit une analyse résumant les perceptions identitaires des enfants. Ce qui est remarquable de voir est que les enfants, même très jeunes, ont un sentiment d'identité très fort. Cela s'explique par le fait qu'aucun enfant n'hésite et ils répondent tout de suite à la question de savoir si il/elle se sentent néerlandais(e) ou marocain(e)/turc/turque. En leur posant la question pourquoi est-ce que tu es marocain(e)/turc/turque huit enfants ne savaient pas expliquer leur réponse. Pourtant quatre enfants font référence à leur mère, et à la langue ou au pays d'origine. Je peux conclure qu'à cet âge et pour ces cultures, il y a un attachement presque viscéral entre la langue et la mère, la langue et l'identité.

### *3.3 Les cours Pyramide classe 1/2 et 3, analyse et comparaison*

Dans la partie suivante les résultats des enregistrements vidéo seront analysés. Je me concentre d'abord sur la troisième hypothèse qui est notamment :

*Les enfants ont peu d'occasions pour s'exprimer : ils apprennent des mots très spécifiques qui ne facilitent pas l'accès à la communication.*

Afin de tâcher de répondre à cette hypothèse j'ai utilisé une méthode d'analyse d'interactions pour donner une réponse aux questions suivantes :

1. Qui parle le plus ?
2. De manière active ou réactive ?
3. Quel est le type de stratégies employées ?

Le tableau suivant donne une réponse sur les questions posées plus haut. On peut y voir qui introduit le vocabulaire, composé des noms communs, adjectifs et des verbes, indiqués dans cette recherche comme des « mots ». Selon Chevalier et al. les mots se divisent en « mots principaux » qui se composent des : substantifs, adjectifs verbes et adverbes (Chevalier et al, 1991, p11). Ces mots sont également définis comme : « les mots qui ont un sens plein ». Les « mots accessoires » qui ont une notion secondaire, n'ont pas d'importance dans cette recherche (Chevalier et al, 1991, p11). Voici le tableau :



Mots utilisé pendant le cours	54	fiets, thuis, gras, kleur, zwart/e, step(je), vlindertjes, anders, kijken, steppen, kijk, fietsen, voet/en, handen, trappen, rondtrappen, zitten, stuur, vallen, recht (houden), huilen, sturen, vasthouden, links, rechts, fietsding, wielentrekker, trapper/s, zadel, bewegen, wiel/en, rijden, rondrijden, draaien, twee, één, geluidje, bel, fietsbel, lichtje, donker, drie, achterlicht/je, voorlicht/je, neerzetten, muur, stopper, wijzen, aanwijzen, stipper, stepper, standaard, wieltjes, billen.
Mots utilisé uniquement par les enfants	6	recht(houden), huilen, rechts, één, wijzen, billen.
Mots utilisé uniquement par l'enseignante Thea qui ne sont pas repris par les enfants	6	kijk, rondtrappen, geluidje, neerzetten, aanwijzen, wieltjes.
Mots introduit par l'enseignante Thea	18	fiets, kleur, anders, kijken, kijk, fietsen, handen, rondtrappen, zitten, sturen, zadel, geluidje, achterlicht(je), voorlicht(je), neerzetten, aanwijzen, standaard, wieltjes.
Mots repris par les enfants	12	fiets, kleur, anders, kijken, fietsen, handen, zitten, sturen, zadel, achterlicht(je), voorlicht(je), standaard.
Mots introduit par Namir	10	thuis, gras, zwart, huilen, vasthouden, trapper/s, bewegen, fietsbel, lichtje, stopper.
Mots introduit par Amina	9	trappen, rechts, wiel/en, draaien, bel, donker, muur, stipper, stepper.
Mots introduit par Melissa	3	steppen, voet/en, fietsding.
Mots introduit par Hana	7	step, vlindertjes, links, wielentrekker, twee, drie, wijzen.

Le tableau suivant donne une impression sur la fréquence de la répétition du vocabulaire spécialisé par l'enseignante. Ce tableau a été établi pour pouvoir comparer si le vocabulaire est répété fréquemment ou si les mots sont introduits une fois sans être réutilisés. Répétition du vocabulaire spécialisé par l'enseignante :

Vocabulaire spécialisé utilisé par l'enseignante	Répétition du vocabulaire par l'enseignante
fiets	42
kleur	1
anders	11
kijken	8
fietsen	7
handen	4
rondtrappen	1
voet	2

zitten	14
sturen	6
zadel	20
wielen/wieltjes	7
geluidje	2
voorlicht(je)	4
achterlicht(je)	2
neerzetten	3
aanwijzen	2
standaard	3

L'enseignante Thea utilise peu de vocabulaire spécialisés ce qui favorise le réemploi par les enfants. De ces 18 termes introduits par l'enseignante 13 termes ont été repris et réemployés par les enfants. Les cinq enfants ont introduit 7,4 termes en moyenne. Le vocabulaire est souvent répété par l'enseignante comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

#### Exemple

Ju: ja als je geen stuur gaat vasthouden dan kun je, dan ga je, dat heeft Mohammed net gezegd dan ga je ...?

Mo: vallen!

Ju: vallen, hé? ja:::!

L'hypothèse pour le groupe 1/2 n'est donc pas confirmée. L'enseignante Thea a utilisé les mots quels ont été repris par les enfants. En revanche les résultats obtenus pour la classe 3 sont très différents. Dans le tableau ci-dessous les résultats du vocabulaire de la classe 3 sont présentés :

Mots utilisé pendant le cours	76	fietsen, fiets, mand(je), klein, valt/vallen, licht, band, groot, grond, kapot, trapper(s), standaard, volwassenen, kinderen, verschil, anders, oranje, touw, kabels, achter, tas, glimmen, dof, handen, achterop, spatbord, spat, zadel, scheef, recht, zitten, zwart, fietsmand, bel, fietsbel, straf, jasbeschermer, wiel/en, sleutelhanger, lamp, kop, frame, sleutel, voetentrapper, voeten, handen, stuur, bagagedrager, spaak/spaken, ventiel, fietpomp, dynamo, batterijen, donker, pompen, sturen, achterlamp, lampje, zaklamp, schijnt, fietlamp, reflector(s), achterlicht(je), lampen, weerskaats/en, fietst, voorlamp, remmen, achterrem, voren, achteren, rem,
-------------------------------	----	--

		blokjes, rijden, fietsleutel, slot.
Mots utilisé uniquement par les enfants	13	mand(je), touw, achter, tas, zwart, straf, sleutelhanger, kop, voetentrapper, batterijen, lampje, fietslamp, fietssleutel.
Mots utilisé uniquement par l'enseignante Annemarie qui n'est pas repris par les enfants.	26	licht, band, grond, kapot, verschil, anders, kabels, glimmen, dof, spat, fietsmand, jasbeschermer, voeten, fietspomp, dynamo, pompen, sturen, schijnt, achterlicht(je), lampen, fietst, weerkaats/en, achterrem, voren, blokjes, rijden.
Mots introduit par l'enseignante Annemarie	37	fiets, licht, band, grond, kapot, trapper/s, verschil, anders, kabels, glimmen, dof, spatbord, spat, zitten, fietsmand, fietsbel, jasbeschermer, wiel, frame, voeten, bagagedrager, fietspomp, dynamo, pompen, sturen, achterlamp, schijnt, reflector(s), achterlicht(je), lampen, weerkaats/en, fietst, achterrem, voren, achteren, blokjes, rijden.
Mots repris par les enfants	11	fiets, trapper(s), spatbord, zitten, fietsbel, wiel/en, frame, bagagedrager, achterlamp, reflector, achteren.
Mots uniquement lu ou répété par les enfants	4	spatbord, fietsbel, frame, achteren.
Mots utilisé de manière spontanée par les enfants	7	fiets, trapper(s), zitten, wiel/en, bagagedrager, achterlamp, reflector.
Mots introduit par Saïd	2	klein, fietssleutel.
Mots introduit par Inès	1	ventiel
Mots introduit par Youssef	4	mand, zadel, scheef, recht.
Mots introduit par Amir	5	lamp, zaklamp, fietslamp, rem, slot.
Mots introduit par Esra	2	achter, handen
Mots introduit par Mustafa	0	
Mots introduit par Maya	1	bel
Mots introduit par Hakim	10	valt/vallen, groot, standaard, tas, achterop, zwart, stuur, batterijen, donker, remmen.

Dans le tableau ci-dessous on voit la fréquence de répétition du vocabulaire par l'enseignante lors du cours dans le classe 3.

Vocabulaire spécialisé utilisé par l'enseignante	Répétition du vocabulaire par l'enseignante
fiets	21
licht	4

band	3
grond	1
kapot	1
trapper/s	9
verschil	10
anders	6
kabels	2
glimmen	1
dof	1
spatbord	3
spat	1
zitten	12
fietsmand	1
fietsbel	2
jasbeschermer	1
wiel/en	18
frame	3
voeten	2
bagagedrager	3
fietspomp	2
dynamo	5
pompen	1
sturen	1
achterlamp	4
schijnt	3
reflector(s)	9
achterlicht(je)	2
lampen	2
weerkaats/en	2
fietst	2
achterrem	1
voren	1
achteren	1

blokjes	4
rijden	2

L'enseignante Annemarie utilise beaucoup des mots spécialisés. Elle a introduit 37 mots spécialisés pourtant elle ne les utilise pas souvent. Beaucoup ne sont utilisés qu'une ou deux fois ce qui est trop peu pour que les enfants puissent les retenir. Les enfants sont moins enclins à les réemployer et beaucoup de mots ne sont jamais réutilisés ni par l'enseignante ni par les enfants. Dans le premier tableau on peut voir que 26 mots ne sont ni repris ou ni réutilisés par les enfants. Les enfants introduisent très rarement des mots nouveaux, il n'y a que deux enfants qui introduisent chacun 10 mots. La plupart des enfants, huit enfants sur dix, n'introduisent que 2,1 mots par enfant en moyenne. Ceci est la moyenne des enfants sans Hakim et Nora. La plupart des enfants ne font que répéter le mot et n'introduisent pas de nouveaux mots. La moyenne du nouveau vocabulaire introduit par les enfants avec Hakim et Nora a été de 3,7 termes. 11 mots ont été repris et réutilisés par les enfants dans leurs énoncés ; pourtant de ces 11 mots il s'agissait 4 fois d'une répétition ou d'une lecture par les enfants, il ne s'agissait donc pas d'un usage spontané. Les quatre mots qui ont uniquement été répétés ou lus par les enfants étaient : « spatbord », « fietsbel », « frame », « achteren ». En analysant les discours, j'ai pu constater que l'enseignante introduit le vocabulaire, puis demande aux enfants de les répéter. Néanmoins, elle ne fait rien pour que les enfants reprennent ou réutilisent le nouveau vocabulaire. En conclusion on peut dire qu'il s'agit de 37 mots spécialisés qui ont été introduits par l'enseignante et de ce nombre 4 mots ont été repris et réutilisés d'une manière spontanée par les enfants, les autres 33 mots n'ont pas été utilisés ou n'ont été que répétés par les enfants. Il est évident que le vocabulaire que l'enseignante a utilisé lors de ce cours était trop abondant et que la plupart des enfants n'ont pas appris de mots nouveaux mais ont uniquement répété les mots spécialisés. Il est évident que la fréquence de la répétition des mots spécifiques est très importante. Moore note que selon Kimbrough Oller et Eilers: « (...) (et la fréquence de l'input) comme un facteur fondamental du développement des compétences dans une langue » (Kimbrough Oller et Eilers, 2002, cité dans Moore 2006). Le résultat est donc que les enfants n'ont pas augmenté leur vocabulaire de manière active même si ceci a probablement été le but de ce cours, mais n'ont fait que répéter le vocabulaire que l'enseignante a introduit. Ils n'ont pas appris à l'utiliser. Dans la classe 3, l'hypothèse selon laquelle *les enfants ont peu d'occasions pour s'exprimer : ils apprennent des mots très spécifiques qui ne facilitent pas l'accès à la communication* a été confirmée. Ces résultats nous montrent donc très clairement qu'il s'agit de deux types de stratégies d'enseignement qui sont liés au profil d'enseignant.

Ma quatrième hypothèse était *les enfants emploieraient peu de stratégies de communication*.

Pour cette hypothèse j'ai utilisé la taxinomie des stratégies de communication de Le Pichon-Vorstman. Suivant cette taxinomie les énoncés que les enfants ont utilisés ont été classés. Dans la partie suivante j'ai analysé les stratégies de communication des enfants de la classe de la classe 1/2.

Nom	Namir	Amina	Melissa	Hana	Mohammed
Age	5,7	4,11	5,7	4,3	4,11
Sexe	garçon	filles	filles	filles	garçon
Attention dirigée	10	15	6	3	8
Contrôle des émotions	9	18	10	18	14
Anticipation	0	0	0	0	0
Mime	1	5	2	7	6
Coopération	9	18	10	18	14
Changement de code	0	4	2	3	0
Imitation	0	1	6	0	2
Clarification	0	0	0	0	0
Demande de l'aide	0	0	0	0	0
Réponses réactives	13	10	15	11	14

En analysant ces résultats on peut voir que les stratégies qui ne sont pas utilisées sont anticipation, clarification et demande d'aide. Dans cette recherche contrôle des émotions veut dire l'interaction spontanée c'est-à-dire quand l'enfant montre sa volonté de participer, soit en levant le bras soit en répondant à la question de l'enseignante de manière spontanée (par exemple quand l'enseignante pose une question à laquelle chaque enfant du groupe peut répondre). On peut voir également que les enfants veulent participer au cours parce qu'ils ont tous au moins 9 fois un contrôle de leurs émotions, n'ont pas peur et veulent participer au cours. Pour la classe 1/2 l'hypothèse : *Les enfants emploient peu de stratégies de communication* n'est pas confirmée. Les enfants dans cette classe sont encore très jeunes et n'utilisent pas toutes les stratégies de la taxinomie. Pourtant ils utilisent beaucoup d'autres stratégies de communication et n'ont pas peur de communiquer pendant le cours.

Ensuite l'analyse des stratégies de communication dans la classe 3.

Nom	Nora	Saïd	Inès	Youssef	Amir	Esra	Mustafa	Maya	Hakim
Age	7,4	6,11	8	7	6,7	7,6	7,2	6,11	7,6
Sexe	filles	garçon	filles	garçon	garçon	filles	garçon	filles	garçon
Attention dirigée	9	6	4	2	3	7	2	0	11
Contrôle des	35	10	4	6	8	0	6	0	21

<i>émotions</i>									
<i>Anticipation</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Mime</i>	6	3	0	0	4	1	2	2	3
<i>Coopération</i>	35	10	4	6	8	0	6	0	21
<i>Changement de code</i>	1	1	2	0	0	5	0	0	0
<i>Imitation</i>	0	1	0	1	0	0	0	0	1
<i>Clarification</i>	2	1	2	0	0	0	0	0	4
<i>Demande de l'aide</i>	1	0	2	1	1	4	1	0	0
<i>Réponses réactives</i>	2	1	4	4	1	2	2	2	3

En examinant les résultats de la classe 3 on peut voir que les enfants n'utilisent pas beaucoup de stratégies de communication, à part de deux enfants : Nora et Hakim, qui emploient ensemble plus de stratégies de communication que les autres enfants. Quand on analyse les données des autres enfants (sans les données de Nora et de Hakim) on s'aperçoit que les enfants de la troisième classe utilisent très peu de stratégies de communication. Et particulièrement très peu de stratégies de contrôle des émotions et de coopération. En comparant les données de la classe 1/2 ou les stratégies de contrôle des émotions ont été utilisées 14 fois, la même stratégie n'a été utilisée que 5 fois dans la troisième classe. Cela pourrait être lié au fait que l'enseignante utilise des mots trop difficiles et que les enfants sont moins inclinés à participer de manière spontanée au cours. Ces résultats montrent que l'hypothèse *Les enfants emploient peu de stratégies de communication* est partiellement confirmée dans la classe 3.

Par la suite j'analyserais la dernière hypothèse :

#### *Les enseignantes*

- a) *n'encouragent pas suffisamment les stratégies de communication,*
- b) *ne reconnaissent pas suffisamment les stratégies de communication.*

Cette partie débute avec un classement des énoncés de deux enseignantes. Un tableau a été dressé pour classifier les données :

<b>Nom d'enseignante</b>	<b>Thea</b>	<b>Annemarie</b>
<i>Nombre de tours de paroles</i>	170	185
<i>Éléments uniquement prosodiques</i>	106	105
<i>Éléments uniquement non-verbaux</i>	2	0

<i>Elements prosodiques et non-verbaux</i>	62	78
<i>Enoncés courts (&lt; 5 mots)</i>	49	50
<i>Enoncés longs (&gt; 5 mots)</i>	119	133
<i>Questions</i>	127	56
<i>Auto-reprise immédiate</i>	4	3
<i>Auto-reprise éloignée</i>	9	2
<i>Hétéro-reprise immédiate</i>	34	16
<i>Hétéro-reprise éloignée</i>	4	0

Je commence l'analyse par les données de l'enseignante Thea. Elle pose dans ses énoncés 127 fois une question aux enfants. En leur posant les questions, elle les amène à participer activement au cours. Ses hétéro-reprises immédiates stimulent les enfants à s'expliquer et à utiliser les stratégies de communication. L'enseignante est donc consciente de la difficulté du vocabulaire appris et elle aide ses élèves à formuler leurs réponses de manière correcte. Thea semble consciente des stratégies de communication des enfants. Dans les exemples ci-dessous, on peut voir qu'elle reconnaît les stratégies de communication employées par les enfants. Elle utilise le mime pour faciliter la communication mais elle encourage également les enfants à la copier et à l'utiliser dans leurs énoncés. Ceci est très productif parce que plus tard, dans l'enregistrement, les deux filles Hana et Amina utilisent uniquement les gestes que l'enseignante leur a appris pour s'exprimer. En examinant les données, il me semble que je pourrais dire que l'hypothèse *Les enseignantes n'encouragent pas suffisamment les stratégies de communication/ne reconnaissent pas suffisamment les stratégies de communication* n'est pas confirmée pour l'enseignante Thea, dans la classe 1/2.

#### Exemple 1

Ju: ja::: Melissa (*kijkt Melissa aan*) kijk eens wat Amina zegt. je gaat met je voeten...? (*maakt een ronddraaiende beweging met haar handen als het trappen op een fiets*)

Am: trappen

Ju: trappen, en hier ging je met je voeten...? st...?

Ki: steppen!

Am: steppen!

On peut voir que dans cet exemple l'enseignante implique le mime dans son énoncé pour faciliter la compréhension. Elle suscite la motivation chez les enfants en leur indiquant les premières lettres du mot.



### Exemple 2

Ju: trappers want daar moet je mee tr...?

Kn: *(praten door elkaar heen)*

Mo: juffrouw ik weet het!

Am + Ha: *(maken ronddraaiende bewegingen met hun armen en zetten daarbij grote stappen naar voren richting de grote fiets.)*

Dans cet exemple, on voit que l'enseignante a employé le mime que les filles Amina et Hana copient. Elles miment la réponse comme leur a appris l'enseignante dans le premier exemple.

### Exemple 3

Ha: als je een stuur hebt als je links wilt gaan dan kan, dan moet je zo of zo gaan *(maakt gebaren naar links en rechts alsof sturen)*

Am: of als je rechts wilt gaan dan kun je *(maakt gebaren met haar hand, naar boven en beneden)*

Ju: als je links wilt gaan dan kun je de goede kant op sturen, hé?

Dans cet exemple on voit que l'enseignante comprend ce qu'Amina veut dire. Elle utilise la paraphrase pour reformuler l'énoncé d'Amina de manière correcte.

### Exemple 4

Ju: een stopper. Hana

Ha: *(begint te springen met haar handen die in vuisten zijn gebaald in de lucht, voor de fiets)*

Ju: wat heb ik nodig om een fiets neer te zetten?

Ha: *(met haar vuisten in de lucht)* wijzen

Ju: wijs het maar aan, ja hier. Hana zegt juf ik kan het wel aanwijzen. *(tegen Melissa)* ga maar even bij het bankje dat mag jij zo meteen vertellen.

Cet exemple montre que l'enseignante est consciente du fait que le vocabulaire des enfants n'est pas encore complètement élaboré et qu'ils ont besoin du mime pour se faire comprendre. Elle anticipe à cela en encourageant Hana à montrer ce qu'elle veut dire.

En examinant les énoncés de l'enseignante Annemarie, on remarque qu'elle pose beaucoup moins de questions que l'enseignante Thea. Elle utilise aussi moins d'hétéro-reprises immédiates. Il est possible que l'enseignante n'a pas reconnu suffisamment les stratégies de communication

employées par les enfants allophones. Pourtant elle essaye d'encourager les enfants à utiliser les stratégies de communication dans les difficultés d'expression et les stimule à utiliser les stratégies non-verbales, comme dans l'exemple suivant.

### Exemple 1

Es: ehh ...die ... die ik weet niet goed die daar achter...

Ha: o die tas?

Es: nee, niet tas maar die vast zit

Ha: waar die mee zit?

Es: nee

Ha: XXX

Ju: hé mag ze het even zelf uitleggen, kom maar even wat je wilt het denk ik ook aanwijzen..... probeer het eerst te zeggen wat je bedoelt, kom maar (*gebaar met hand van kom hiernaartoe*). een verschil .... wat is er anders?

Es: (*loopt langzaam naar de fiets toe en wijst het spatbord aan de achterkant aan*) deze (*kijkt naar de kleine fiets, vervolgens naar de grote fiets en dan naar de juf*)

Dans cet exemple on voit que l'enseignante encourage Esra à utiliser le mime pour se faire comprendre. Cependant elle ne reconnaît pas suffisamment les stratégies utilisées par les enfants parce qu'elle ne semble pas toujours comprendre les énoncés des enfants. En plus elle n'est pas toujours consciente du fait que ces enfants allophones utilisent autant de gestes non-verbaux dans leurs énoncés. Comme on peut le voir dans l'exemple suivant.

### Exemple 2

Yo: die zadel is scheef en deze is recht (*wijst naar de fietsen*)

Ju: ik snap hem niet helemaal, dit is scheef (*raakt het zadel van de kleine fiets aan*) en ...

Mu: nee! (*gaat staan met zijn vinger in de lucht*) juffrouw ik weet wat hij zegt

Ju: en dit is recht (*wijst het zadel van de grote fiets aan*) volgens mij...

Mu: ik weet wat hij bedoelt juf! hij zegt hij zegt dit juf (*loopt naar de fiets toe*) deze is zo scheef (*bukt bij de standaard van de kleine fiets en wijst ernaar*)

Ju: nee hij heeft het over een zadel (*kijkt Youssef aan*)

Mu: (*loopt terug naar zijn stoel*) zadel?

Yo: ja!

Ju: wat is de zadel? (*maakt gebaar met haar handen*)

Yo: een zadel daar kun je op zitten

No: kijk hij bedoelt een beetje zo (*loopt naar de fiets toe en probeert de zadel recht te zetten, deze staat scheef op de kleine fiets*)

Sa: (*loopt naar de fiets toe*) XX

Ju: daar kun je op zitten (*tegen Youssef*)

Sa: deze is scheef (*probeert het zadel van de kleine fiets recht te krijgen*)

Dans cet exemple on voit que l'enseignante n'arrive pas à comprendre ce que l'enfant veut dire. Pourtant il y a plusieurs camarades de classe qui essaient d'expliquer ce que Youssef veut dire. L'enseignante ne sait pas quoi faire et pose une question à l'enfant qui ne correspond pas au sujet traité. Peut être qu'elle fait cela pour cacher qu'elle n'a pas compris l'explication de l'enfant. En analysant les données, il me semble que je pourrais dire que l'hypothèse selon laquelle *Les enseignantes n'encouragent pas suffisamment les stratégies de communication/ne reconnaissent pas suffisamment les stratégies de communication* semble plus vraie pour cette enseignante.

En concluant, dans les deux cours où la même méthode est utilisée on remarque des différences majeures d'enseignement. Je peux dire que tout dépend de l'enseignant, de son aptitude envers le plurilinguisme et de ses propres stratégies de communication lors de l'interaction avec les enfants allophones.

### *3.4 Bilan des analyses*

Dans la partie suivante je décris le bilan des analyses. Comme j'ai montré dans la partie des bibliographies langagières, les enfants sont très conscients de leurs plurilinguismes. Ils se sentent liés très fort à leurs langues et cultures familiales. Ces enfants ont une vraie compétence plurilingue et en dépendant des situations ils adaptent leurs langues à leurs interlocuteurs. Pourtant les enseignantes ne sont pas conscientes de ces compétences plurilingues. Le but que les enfants doivent atteindre est, selon elles, d'apprendre le plus vite possible la langue néerlandaise pour s'intégrer dans l'enseignement monolingue néerlandais au détriment de leurs langues et cultures familiales. Elles considèrent le monolingue néerlandais comme la norme, et trouvent que la langue et culture familiales forment un obstacle dans le processus d'apprentissage de la langue et culture néerlandaises. Elles ne sont pas conscientes du fait que la langue et culture familiales font une partie des enfants allophones et qu'ils en ont besoin pour leur développement. J'ai aussi pu constater que la méthode Pyramide en soi est adaptée aux enfants allophones, mais ne suffit pas en elle-même. Elle dépend fortement des enseignants et ceux-ci peuvent l'employer et adapter à leurs propres perceptions. On peut voir cela dans la différence du vocabulaire et des stratégies de communication

employés dans les deux cours. Pour cette raison il est essentiel de changer le regard des enseignantes, de les sensibiliser au fait qu'il est question des enfants allophones avec une identité plurilingues et qu'ils doivent bénéficier de leurs compétences plurilingues pour une réussite scolaire. En résumé, j'ai donc constaté un écart de perceptions des enfants allophones et de leurs enseignantes au niveau du plurilinguisme et de l'identité. D'une part des enfants sont très conscients de leur plurilinguisme et qu'ils identifient à leur langue maternelle, d'autre part, il y a une perception très négative des enseignantes du plurilinguisme des enfants et de leur compétence plurilingue. L'approche pédagogique dépend fortement de l'enseignant).

## 4.0 Discussion

Le but de cette recherche était d'analyser la compétence plurilingue des enfants allophones, la perception identitaire d'eux-mêmes, la perception de leurs enseignantes, et les stratégies de communication employées lors d'un cours collectif d'apprentissage de la langue néerlandaise par la méthode Pyramide.

Dans cette recherche j'ai tâché d'examiner cinq hypothèses posées dans l'introduction. Les hypothèses étaient :

1. *La compétence plurilingue des enfants allophones n'est pas ou peu exploitée.*
2. *La perception identitaire des enfants allophones est orientée vers la langue familiale les enseignantes ont une perception monolingue des enfants orientée vers un bilinguisme soustractif.*
3. *Les enfants ont peu d'occasions pour s'exprimer : ils apprennent des mots très spécifiques qui ne facilitent pas l'accès à la communication.*
4. *Les enfants emploient peu de stratégies de communication.*
5. *Les enseignantes*
  - a) *n'encouragent pas suffisamment l'emploi des stratégies de communication.*
  - b) *ne reconnaissent pas suffisamment les stratégies de communication des enfants.*

Je commencerai par les résultats de la première et la deuxième hypothèse. Comme cela a déjà été évoqué dans la partie des résultats, les deux premières hypothèses étaient confirmées dans les deux classes. En analysant l'entrevue avec les enseignantes, il était indéniable qu'elles ne sont pas conscientes de la compétence plurilingue des enfants allophones. Elles sont orientées uniquement vers un monolingue néerlandais et considèrent les langues et les cultures des enfants allophones comme un obstacle dans le processus d'apprentissage de la langue néerlandaise. Pourtant les enfants sont très conscients de leurs compétences plurilingues et considèrent leurs langues et cultures comme complémentaires.

La troisième hypothèse semble confirmée dans la classe 3 et infirmée dans la classe 1/2. En examinant le vocabulaire employé par les enseignantes pendant les cours de langue, j'ai pu constater des différences essentielles. Pendant les deux cours le thème et la méthode employée par les enseignantes étaient les mêmes donc je ne m'attendais pas à ces résultats étonnants. Les différences entre les résultats de deux classes ont été causées par l'emploi du vocabulaire spécifique et le nombre de répétitions. L'enseignante Thea a introduit 18 fois un mot spécialisé. En revanche

l'enseignante Annemarie a introduit 37 fois un mot spécialisé. Cette différence est importante, mais elle augmente quand on analyse la répétition du vocabulaire. L'enseignante Thea a introduit 18 mots qu'elle a utilisés 139 fois dans son discours. Elle a donc répété chaque mot environ 8 fois. L'enseignante Annemarie a introduit 37 mots qu'elle a employés 147 fois. Elle a alors répété chaque mot environ 4 fois. C'est presque deux fois plus de répétition que les mots spécialisés par l'enseignante Thea. Cela implique que, non seulement le vocabulaire introduit dans la classe 3 par l'enseignante Annemarie était plus difficile, mais ce vocabulaire était moins répété. Tout cela ne pourrait pas faciliter le processus d'apprentissage de la langue néerlandaise par les enfants allophones. Cela est étonnant car la méthode employée dans les deux classes est la méthode Pyramide. Cette méthode fournit un vocabulaire spécifique pour le thème « vélo » mais probablement les enseignants sont très libres d'ajouter le vocabulaire elles-mêmes.

Je procède aux résultats de la quatrième hypothèse. Cette hypothèse a impliquée les stratégies de communication employées par les enfants allophones lors d'une activité collective dans la classe. En examinant les stratégies employées, j'ai trouvé que les stratégies « l'attention dirigée » et « la coopération », en d'autres mots la volonté de participer au cours d'une manière spontanée et active, sont beaucoup plus utilisées dans la classe 1/2. De ce fait les résultats de la quatrième hypothèse se lient aux résultats de la troisième hypothèse. Comme le vocabulaire dans la classe 3 a été plus difficile les enfants ont été moins enclin à participer au cours que les enfants de la classe 1/2.

L'emploi des stratégies visées sur l'orientation extérieure a été également remarquable : les stratégies « la demande de l'assistance » et « la clarification ». Dans la classe 1/2 les enfants allophones n'ont pas demandé d'aide lors des difficultés et de l'incompréhension. Pourtant dans la classe 3 les enfants ont demandé de l'aide et ont utilisé les deux stratégies. Ces résultats correspondent à la recherche de Le Pichon qui a trouvé que les enfants plus âgés sont plus inclinés à poser les questions par rapport aux enfants plus jeunes en cas de difficultés ou d'incompréhension (Le Pichon 2010, p141). Blok a cité plusieurs études qui ont trouvé que les enfants de moins de six ans ne demandent pas d'explication s'ils n'ont pas compris le message (Blok 2011, p12). Elle dit : « le fait que les enfants qui ont moins de six ans aient tendance à accepter des remarques ambiguës et à répondre sérieusement aux questions incompréhensibles semble indiquer qu'ils ne surveillent pas encore leur propre compréhension. Les enfants plus âgés semblent avoir commencé à acquérir la compétence métacognitive ce qui leur permet de regarder leur processus mentaux d'une façon plus critique » (Blok, 2011, p12). Pourtant dans la recherche de Blok ces résultats n'ont pas été confirmés, elle a trouvé que les enfants demandent très rarement de l'aide, dans sa recherche il était question de presque 80% des enfants qui n'ont pas demandé de l'aide d'extérieur lors d'une tâche incompréhensible (Blok 2011, p39).

Puis je procède aux résultats de la dernière hypothèse : l'analyse des stratégies des enseignantes : encouragent et reconnaissent-elles les stratégies de communication des enfants allophones ? Également comme dans les deux premières hypothèses j'ai pu constater que beaucoup dépend de l'enseignant. Quand l'enseignant est conscient des stratégies de communication, il ou elle l'emploie et encourage ses élèves à les employer aussi. J'ai trouvé que l'enseignante Thea a reconnu, utilisé et encouragé les stratégies de communication des enfants allophones, conséquemment les enfants étaient conscients de ces stratégies et les ont réemployé dans le cas des situations de communication exolingue. Comme dans l'exemple suivant :

Ju: trappers want daar moet je mee tr...?

Kn: *(praten door elkaar heen)*

Mo: juffrouw ik weet het!

Am + Ha: *(maken ronddraaiende bewegingen met hun armen en zetten daarbij grote stappen naar voren richting de grote fiets.)*

Cela n'est pas toujours été le cas pour l'enseignante Annemarie. Elle n'a pas toujours reconnu les stratégies car elle n'était pas consciente du mime qu'utilisent les enfants allophones pour s'exprimer. Comme dans l'exemple suivant :

### Exemple 2

Yo: die zadel is scheef en deze is recht *(wijst naar de fietsen)*

Ju: ik snap hem niet helemaal, dit is scheef *(raakt het zadel van de kleine fiets aan)* en ...

Mu: nee! *(gaat staan met zijn vinger in de lucht)* juffrouw ik weet wat hij zegt

Ju: en dit is recht *(wijst het zadel van de grote fiets aan)* volgens mij...

Mu: ik weet wat hij bedoelt juf! hij zegt hij zegt dit juf *(loopt naar de fiets toe)* deze is zo scheef *(bukt bij de standaard van de kleine fiets en wijst ernaar)*

Ju: nee hij heeft het over een zadel *(kijkt Youssef aan)*

Mu: *(loopt terug naar zijn stoel)* zadel?

Yo: ja!

Ju: wat is de zadel? *(maakt gebaar met haar handen)*

Yo: een zadel daar kun je op zitten

No: kijk hij bedoelt een beetje zo *(loopt naar de fiets toe en probeert de zadel recht te zetten, deze staat scheef op de kleine fiets)*

Sa: *(loopt naar de fiets toe)* XX

Ju: daar kun je op zitten *(tegen Youssef)*

Sa: deze is scheef (*probeert het zadel van de kleine fiets recht te krijgen*)

Dans cet exemple on voit que l'enfant essaie d'expliquer quel est la différence entre les deux vélos. Les autres enfants de la classe le comprennent : la selle du vélo est montée de manière un peu diagonale sur le vélo. Ils l'aident et essaient d'expliquer ce qu'il veut dire à l'enseignante. Pourtant l'enseignante ne comprend pas ce que l'enfant veut dire et pour cela elle lui pose une questions : « *qu'est-ce que c'est qu'une selle* ». Cela n'a pas été le but de l'activité, et je suppose que l'enseignante a posé cette question pour masquer qu'elle n'a pas compris ce que l'enfant a voulu dire.

### **Les limitations de la recherche**

Dans cette recherche j'avais également à faire à des limitations.

Premièrement il était question d'une différence de l'âge dans le cas des enfants. Les enfants de la classe 1/2 étaient bien entendu moins âgés que les enfants de la classe 3. Ceci a pu donner les écarts dans les stratégies employées.

En plus les deux classes n'avaient pas le même nombre d'enfants. Dans la classe 1/2 il n'y avait que 5 enfants tandis que dans la classe 3 il y avait 10 enfants. Il était possible que les enfants de la classe 1/2 utilisent d'autres stratégies et/ou plus de stratégies car ils étaient dans un petit groupe et se sentaient plus à l'aise et par cela ont eu envie de participer au cours.

De plus l'enseignante de la classe 1/2 a choisi elle-même les enfants qui pourraient participer au cours, par ce fait il est possible qu'elle ait choisi les enfants motivés dont elle savait qu'ils participeraient au cours. Elle était évidemment consciente qu'elle serait filmée lors de son cours. Pourtant l'enseignante de la classe 3 n'avait pas le choix et a dû faire son cours dans la classe composé de dix enfants.

Puis une autre différence a été la situation dans laquelle le cours s'est déroulé : la classe 1/2 a était dehors dans la cours de récréation et la classe 3 était en classe. Toutefois pour les enfants de la classe 1/2, il était plus difficile de participer au cours car ils étaient à l'extérieur et ils ont vu leurs camarades de classe jouer dans la cours de récréation, en même temps qu'ils ont dû participer au cours.

Il se peut aussi que les résultats puissent être liés aux niveaux de la scolarisation des parents d'élèves. Comme l'enseignante de la classe 1/2 a pu choisir les enfants qui pourraient participer au cours elle a choisi 3 enfants qui étaient classés dans la catégorie 0 et deux enfants qui ont été classés dans la catégorie 1.20. De 9 enfants de la classe 3 il y avait 7 enfants classés dans la catégorie 1.20.



Peut-être cette information pourrait être liée aux résultats de la recherche mais pour pouvoir tenter de conclure quelque chose à la base de ces données, il faudrait examiner encore plus profondément cette question.

### **Limitations dans la méthode de recherche**

Ensuite je présente les limitations de la méthode de recherche. Comme il est indiqué également dans la partie méthode de recherche, j'ai passé les entretiens avec les enseignantes et les enfants en même temps je les ai observés selon l'observation participante. Cela pourrait diminuer l'objectivité de la recherche car j'ai anticipé les questions et mené les entretiens. D'un autre côté, il était nécessaire de faire les entretiens avec les enfants car il n'y avait pas d'autres moyens pour obtenir les réponses des enfants. En ce qui concerne les enseignantes j'ai dû poser quelques questions mais je n'ai pas mené l'entretien comme dans le cas des enfants. Mace et Pétry spécifient pourtant que : « l'observation participante implique en quelque sorte une variante de l'observation directe au sens où le chercheur n'est plus uniquement spectateur mais devient cette fois également acteur à l'égard du phénomène ou du milieu qu'il observe. En somme la distinction entre chercheur et sujet disparaît dans l'observation participante » (Mace et Pétry, 2000, p93). Comme le chercheur pose des questions et guide en quelque sens l'entretien, surtout quand il est question d'un entretien avec des jeunes enfants, il n'est plus exclusivement un spectateur de l'entretien mais également un participant. Cela a été le cas lors des entretiens avec les enfants allophones et lors d'entretiens avec leurs enseignantes.

### **Liaison des résultats**

Quand les résultats de ces cinq hypothèses sont liés, je peux constater qu'en utilisant la même méthode Piramide, on peut trouver de grandes différences dans les deux cours de langues. Dans l'introduction, il est noté que les enseignants qui souhaitent travailler avec la méthode Piramide doivent suivre un cours de 18 jours au maximum divisé sur deux ans, cette recherche a montré que cela ne garantit pas que la méthode soit bien appliquée dans le cours. En général, cette méthode semble appropriée aux enfants allophones. Pourtant les enseignants sont libres et peuvent l'adapter à leur propre cours. Dans l'analyse je peux constater que la méthode a été bien utilisée dans le cours de la classe 1/2 et était appropriée aux enfants allophones. Dans le cours de la classe 3 la méthode n'a pas été utilisée de manière optimale. En résumant ; tout dépend de l'enseignant. Pour qu'un cours de langue soit réussi, il n'est pas uniquement essentiel que les enseignants soient au courant des méthodes pour les enfants allophones mais qu'ils soient également sensibilisés à la compétence plurilingue complémentaire dans le cas des enfants allophones. Il est primordial que les enseignants aient une connaissance active du processus d'acquisition des langues dans le cas des enfants

allophones. En plus, il est important d'attirer leur attention sur le fait que l'acquisition de la langue ne peut pas être comparée aux enfants monolingues. Le projet TRAM a procuré les ateliers pour sensibiliser les enseignantes à l'enseignement des enfants allophones et traite des questions qui se lient aux plurilinguismes.

## Conclusion

L'Europe est un continent qui a toujours attiré des gens provenant des autres parties du monde. Elle est un ensemble des différentes nationalités et de la diversité. En plus elle accentue son hétérogénéité culturelle et langagière. Mais de quelle diversité langagière parle-t-on ?

Lors des années '60 et '70 les Pays-Bas avaient à faire à des travailleurs immigrés des pays comme la Turquie et le Maroc. Les autorités s'attendaient à ce que les travailleurs immigrés retournent dans leur pays d'origine après quelques années. En revanche dans les années '70 les femmes et les enfants des travailleurs immigrés sont venus rejoindre leurs pères et maris aux Pays-Bas dans le cadre du regroupement familial (Le Pichon, Kratochvilova, Baauw, 2012, p5).

Dans cette recherche j'ai examiné les enfants issus des familles d'immigrées. Ces enfants, dans ces recherches indiquées comme les « enfants allophones » issus des familles d'immigrés sont au cœur de ma recherche. Ils grandissent et vivent dans deux langues et cultures, la langue et culture néerlandaise et la langue et culture de leur famille. Dans cette étude j'ai esquissé quatre cadres pour pouvoir tracer les questions linguistiques, identitaires, culturelles et sociales qui forment l'arrière plan de cette recherche.

L'enseignement primaire est monolingue aux Pays-Bas et à cause de cela les enfants allophones se trouvent dans une situation de scolarisation qui peut être décrite comme une « situation d'immersion » (Cummins, 1978, p3). Cela implique que les enfants allophones suivent un enseignant dans une langue autre que leur langue maternelle. Dans une telle situation de scolarisation il peut parfois être question de l'incompréhension entre l'enseignante et l'enfant. Ceci est indiqué comme une « situation de communication exolingue » (Le Pichon-Vorstman 2010 a cité Alber & Py, 1985, p3).

Dans le cadre de ma recherche j'ai utilisé les données recueillies pour le projet TRAM pendant l'année scolaire 2010-2011. Les données se composent de l'information que les enseignantes m'ont fournie, les entrevues avec les enfants et les enseignantes ainsi que les enregistrements de vidéo lors d'un cours d'une activité collective. Dans cette recherche il a été question de deux classes, indiquées comme la classe 1/2 et la classe 3. Comme il n'y avait que 14 enfants dans cette recherche il est question d'une recherche qualitative.

Lors de cette recherche j'ai formulé les hypothèses sur les cours dans deux classes de langue avec le thème « vélo ». Ma recherche porte sur la compétence plurilingue, la perception l'identité des enfants allophones et sur les stratégies de communication. Il est question des enfants allophones et

leurs perceptions identitaires d'eux-mêmes, la perception que les enseignantes ont des enfants allophones et les stratégies de communication. Egalement j'ai examiné si les stratégies de communication sont liées à la volonté de communiquer lors d'un cours dans une situation collective dans la classe. J'ai analysé comment les stratégies de communication des enseignantes peuvent être liées aux stratégies de communication et à la volonté de communiquer des enfants allophones. Mes premières deux hypothèses se concentrent sur la compétence et l'identité des enfants allophones. En analysant les entretiens que j'ai mené avec les enfants et leurs enseignantes j'ai pu observer dans quelle mesure les enseignantes sont conscientes de la compétence plurilingue des enfants allophones. En liant l'information des entretiens des enfants allophones à l'information des entretiens des enseignantes j'ai pu constater un écart entre les deux groupes. Les enfants allophones sont dès les plus jeunes âges très conscients de leurs identités plurilingues. Cependant les enseignantes sont orientées vers un monolinguisme néerlandais et ne sont pas conscientes de l'identité plurilingue des enfants allophones.

Dans la deuxième partie de cette recherche je me suis concentrée sur les cours de langues enregistrées. En formulant des hypothèses qui se concentrent sur le vocabulaire acquis lors du cours de langue. Les enfants sont tenus d'apprendre la langue selon le thème fourni par la méthode Pyramide, et doivent apprendre le vocabulaire correspondant. Je voulais savoir comment se déroule ce processus d'apprentissage et si les enfants ont la possibilité d'apprendre la langue néerlandaise. L'hypothèse suivante se concentre sur les stratégies de communication des enfants allophones. J'ai examiné dans quelle mesure ils veulent communiquer et s'ils ont la volonté de participer au cours quand le vocabulaire est trop difficile. La dernière hypothèse s'est concentrée sur les stratégies employées par les enseignantes lors de leurs cours. En examinant leurs stratégies j'ai relié le vocabulaire et la volonté des enfants allophones avec les stratégies employées par l'enseignante.

En analysant les résultats j'ai trouvé que la troisième hypothèse a été affirmée dans la classe 3 et n'a pas été affirmée dans la classe 1/2. Il était surprenant de voir la différence du vocabulaire utilisé par les deux enseignantes, elles avaient toutes les deux une manière différente d'enseigner. L'enseignante de la classe 1/2 a répété beaucoup le vocabulaire et cela a donné la possibilité aux enfants d'apprendre et réutiliser le vocabulaire. Pourtant l'enseignante dans la classe 3 n'a pas répété souvent les mots difficiles et elle voulait que les enfants apprennent et utilisent ce vocabulaire ce qui n'a pas été possible lors de la difficulté de ce vocabulaire.

Les résultats de la troisième hypothèse étaient en correspondance avec les résultats de la quatrième hypothèse. Les enfants dans la classe 1/2 ont utilisés beaucoup plus des stratégies de communication, et surtout les stratégies qui dépendent de la volonté de communication. Il est

probable que lorsque les mots étaient trop difficiles, cela a découragé les enfants dans leur communication. Cela correspond également aux résultats de la dernière hypothèse. Les résultats de cette hypothèse montrent que lorsque les enseignantes encouragent et reconnaissent les stratégies de communication employées par les enfants, ils n'ont pas peur de communiquer et de parler pendant le cours. En plus lorsqu'il est également question du vocabulaire qui n'est pas trop difficile et qui est répété régulièrement, les enfants apprennent beaucoup mieux la langue.

Enfin je peux dire que la volonté de participation chez les enfants allophones dépend très fort de plusieurs facteurs qui sont tous liés très étroitement au processus d'apprentissage. Un des premiers facteurs est la difficulté du vocabulaire utilisé par les enseignants. En plus l'enseignant doit être conscient de ses propres stratégies de communication et également des stratégies de communication des enfants allophones. Dans le cadre du projet TRAM des cours du soir sont organisés pour sensibiliser les enseignants à la communication plurilingue et à l'attente des enfants allophones. Dans une recherche suivant les stratégies des enseignantes pourraient être analysées de plus près pour pouvoir les élaborer encore plus. Ces stratégies de communication peuvent être utilisées lors des cours dans les classes avec des enfants allophones.

## Bibliographie

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues, grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies : a psycholinguistic analysis of second-language use*. Oxford : Basil Blackwell.

Blok, D. (2011). *L'orientation externe chez les enfants*. Universiteit Utrecht.

Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.

Burkhardt Montanari, E., Aartsen, J., Bos, P., Wagenaar, E. (2004). *Hoe kinderen meertalig opgroeien*, Amsterdam: PlanPlan producties.

Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie Médicale*, 9, 11, 2033-2049.

Chevalier, J.C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, P., Peytard, J. (1991). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.

Cummins, J. (1978). Bilingualism and educational development in anglophone and minority francophone groups in Canada. *Interchange*, 9, 40-51.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy, bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

Cummins, J. (2009). Fundamental Psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, M. Panda, ed. *Social justice through multilingual education*. 19-35. Bristol : Multilingual Matters.

Deprez, C. (2008). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.

Extra, G., Yagmur, K. (2010). Language proficiency and socio-cultural orientation of Turkish and Moroccan youngsters in the Netherlands. *Language and Education*, 24(2), 117-132.

Galligani, S. (2008). L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Education nationale depuis 1970 : vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? In P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth, ed. *Plurilinguismes et enseignement, identités en construction*. 91-100. Paris : Riveneuve.

Gelder, van, F., Visser, S., (2005). *Van misverstand tot meertaligheid, een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen*. Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie Groningen.

Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies, studies in Interactional Sociolinguistics*, Cambridge University Press.

Jaarboek onderwijs in cijfers 2011 <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/FC6D3388-0F9E-4129-8F2B-53022BA3F774/0/2011f162pub.pdf> Consulté en mai 2012

Jol, C. (2001). *Ongelijke schoolsuccessen* <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/05DC613E-1383-47C5-A96A-0D38F9A4B1A1/0/index1222.pdf>

Kuyk, van, J.J. (1994). Herfst, blaadjes en zaadjes, *Piramide*, Arnhem.

Kyuk, J. (1999). Projectboek, verkeer op straat ga je mee? *Piramide* CITO, Arnhem.

Kyuk, J. (1999). Projectboek, in de weer in het verkeer. *Piramide* CITO, Arnhem.

Kuyk, van, J.J. (2000). *Educatieve methode voor drie-zesjarige kinderen, wetenschappelijke verantwoording*, CITO Arnhem.

Mace, G. & Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Bruxelles : de Boeck.

Mätää, S. (2008). Langues et identité européenne ou « locuteur idéal » trilingue. In P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth, ed. *Plurilinguismes et enseignement, identités en construction*. 91-100. Paris : Riveneuve.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Nakataki, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication : a classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94, 117-136.

Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, van, T., Simons, M., Sontag, L., Steensel, van, R., Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. IVA Tilburg.

Nieuwe gewichtsregeling basisonderwijs CFI (Centrale Financiële Instellingen agentschap van het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap) [http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/Brochure%20Nieuwe%20gewichtenregeling%20bao\\_versie%20april%202008\\_tcm2-38760.pdf](http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/Brochure%20Nieuwe%20gewichtenregeling%20bao_versie%20april%202008_tcm2-38760.pdf)

Pichon-Vorstman, le, E. (2010). *What children know about communication*. Doctorale dissertatie, Netherlands Graduate School of Linguistics.

Pichon-Vorstman, le, E., Kratochvilova, T., Baauw, S. (2012). *Country Report, The Netherlands, TRAM Project*, Uil OTS Utrecht.

Pichon, le, E., Swart, de, H., Vorstman, J.A.S., Bergh, van, den, H. (2012). *Emergence of patterns of strategic competence in young plurilingual children involved in French international schools*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

Pichon-Vorstman, le, E. (2012). Transitions et plurilinguisme : évaluation des jeunes enfants allophones issus des minorités linguistiques aux Pays-Bas et en Suède à l'école publique. à paraître.

Statline Budget d'enseignement aux Pays-Bas  
<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37846SOL&D1=0-4,11-14&D2=a&D3=a&D4=18-19&HDR=G2,G1&STB=G3,T&VW=T> Consulté en mai 2012

Statline nombre des élèves issus d'un famille socio-économiquement désavantagé  
<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37846sol&D1=1-6,9-10&D2=1&D3=0&D4=4-8,18-19&HDR=G2,T,G1&STB=G3&VW=T> Consulté en mai 2012

Statline nombre d'habitants allochtones et autochtones aux Pays-Bas en 2011.  
<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=80745NED&D1=1,3,7-11&D2=0&D3=0&D4=0-2&D5=0,9,19,29,39,I&HD=110131-0815&HDR=G1,G2,T&STB=G3,G4> Consulté en mai 2012.

Taaluniversum.org [http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon\\_vraag.php?vraagid=137](http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon_vraag.php?vraagid=137)

Tomesen, M., Duerings, J., Beek, van, der, A. (2009). *Samenwerken aan taalbeleid, in tien stappen naar een taalbeleidsplan*. Expertisecentrum Nederlands : Nijmegen.

Varro, G. (2012). Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française, *Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champs éducatif français*. N°4/2012.

Wet OALT [http://www.eerstekamer.nl/nieuws/20040519/afschaffing\\_oalt\\_gaat\\_door](http://www.eerstekamer.nl/nieuws/20040519/afschaffing_oalt_gaat_door)

Wet op het primair onderwijs

<http://www.stab.nl/wetten/0725> Wet op het primair onderwijs WPO.htm

White paper of education and training, teaching and learning towards the learning society  
[http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf)



## Annexes

### *Transcription cours de Piramide classe 1/2*

Begin 02:59

Ju: Juffrouw

Na: Namir

Am: Amina

Me: Melissa

Ha: Hana

Mo: Mohammed

Te: Tereza

Ki: een kind van de andere groep

Kn: alle vijf de kinderen die meedoen aan deze les tegelijkertijd

*De vijf geselecteerd kinderen zitten naast elkaar op het bankje en wachten op instructies. Mohammed kijkt naar de fietsende jongens, Melissa zit met haar benen op een stenen paaltje. Amina klapt in haar handen en zit even later met haar handen over elkaar. Hana zit ernaast en Namir zit aan de buitenkant. Hij kijkt naar de fietsende kinderen voor hem. Juffrouw pakt een krukje en gaat bij de kinderen zitten.*

Ju: nou jongens, *(kijkt de kinderen op het bankje aan)*

Ki: juffrouw wij willen een huisje bouwen!

Ju: *(draait zich af van de kinderen die op het bankje zitten, naar de spelende kinderen)* eehh wij willen even praten, hé? jij moet even daar *(maakt een gebaar met haar hand, wijst naar het gedeelte van het speelplaats waar de kinderen wel mogen spelen)* blijven nu want wij gaan even hier praten ehh niet hier *(maakt een gebaar met haar hand om aan te geven tot waar de kinderen mogen komen)* tussendoor, om de paal, dat mag wel ja is goed. *(draait zich weer om naar de kinderen op het bankje)* nou Namir heb jij je fiets meegenomen? *(buigt zich naar voren toe, naar Namir)*

Na: nee *(zacht, zit met zijn handen onder zijn billen, schouders opgetrokken zit niet stil doet zijn handen onder zijn bovenbenen en beweegt zijn benen heen en weer)*

Ju: nee, waar is jouw fiets? *(buigt zich weer naar voren om Namir te kunnen horen)*

Na: die is nog thuis..., die is kapot, die gaat alleen op het gras. *(Namir is heel slecht te verstaan, hij praat zacht en door het lawaai van de spelende kinderen op de achtergrond is het moeilijk hem te verstaan. Namir zit nog steeds op zijn handen, hij kijkt de juf wel aan, doet af en toe zijn benen omhoog om op zijn handen te gaan zitten en beweegt zijn benen heen en weer)*

Ju: alleen op het....?

Na: gras *(beweegt linkervoet en kijkt de juf aan en zit op zijn handen)*

Ju: gras. en is jouw fiets thuis? *(zit voorover gebogen naar Namir, om hem beter te kunnen horen, en maakt gebaar met handen als ze thuis zegt)*

Na: ja *(beweegt heen en doet zijn hand onder zijn been terwijl hij praat)*

Ju: ja? en welke kleur is jouw fiets? heeft jouw fiets?

Na: het is zwart, alleen zwart is geen kleur *(zit op zijn handen en bungelt met zijn linkerbeen, kijkt de juf aan als hij praat)*

Ju: zwarte fiets, ok. en Hana (*wijst met haar hand naar Hana*) had jij vandaag niet je fiets meegebracht?

Ha: (*als de juf Hana's naam noemt kijkt ze de juf aan en schudt nee, en bungelt met haar benen*) step

Ju: heb je wel een fiets?

Ha: (*knikt ja en bungelt weer met haar benen*)

Ju: en ziet 'ie d'r net zo uit als die van Amina? (*kijkt naar de fiets van Amina en wijst ernaar met haar rechterhand*)

Ha: (*kijkt naar de fiets van Amina*) nee (*en kijkt weer naar de juf, bungelt met haar benen*)

Ju: hoe dan?

Ha: roze uit met vlindertjes (*kijkt de juf aan, bungelt met haar benen, en zit met haar handen in haar schoot*)

Me: ja! (*kijkt naar de juf*) dat is een step!

Ju: (*reageert niet op Melissa*) met vlindertjes! maar wat (*wijst naar de step met haar linkerwijsvinger*) heeft Hana nu dan mee, Amina?

Am: een step (*kijkt naar de step, met haar handen in haar schoot, en benen bungelen*)

Me: (*kijkt naar de step*)

Ju: en wat is nou het verschil tussen een step en de fiets ?

Me: (*zit met haar benen op het stenen tafeltje vlak voor haar aan haar schoenen te pulken*)

Ju: (*juf pakt Melissa's arm vast en doet die weg van de schoenen*) want kan je een verschil zien tussen een fiets en een step? hij is wel een beetje anders hé? (*maakt een beweging met haar beide handen, een soort van weegschaal, rechterhand met de handpalm omhoog en linkerhand met de handpalm omhoog, afwisselend een hand omhoog en een hand omlaag*)

Ha: ja!

Ju: wat is er anders vertel 'es?

Am: (*begint met haar jurk in de ogen te wrijven staat op en gaat weer zitten*)

Ki: juffrouw wat doen jullie?

Ju: (*wijst met haar hand dat ze niet gestoord wilt worden*)

Ju: Amina kan jij het zien?

Am: (*wrijft met haar jurk in haar ogen*)

Ju: (*tegen Amina*) heb je zere ogen?

Am: (*wrijft nog steeds met haar jurk in haar ogen*) nee

Ju: wat dan?

Am: er is zon in mijn ogen (*kijkt naar de juf bungelt weer met haar benen*)

Ju: o, dan moet je even die kant (*wijst naar rechts*) op kijken. wat zie jij voor verschil (*maakt een gebaar met haar handen*), is het een beetje hetzelfde of is het een beetje anders?

Am: anders (*kijkt naar de fietsen, bungelt met haar benen, heeft haar handen in haar jurk opgerold*)

Me: (*kijkt naar haar schoenen*)

Mo: (*kijkt ook naar de schoenen van Melissa*)

Na: (*kijkt voor zich uit naar de spelende kinderen*)

Ha: (*kijkt naar de juf en naar de fietsen*)

Ju: wat is anders dan?

Am: fiets en de step is anders ... XXX

Ju: de step is wat anders. Melissa wat is anders bij de step?

Me: fiets (*Kijkt van de juf naar de fiets: 2x naar de fiets en 3x naar de juf*)

Ju: de fiets is anders (*maakt een beweging met haar handen*), wat is anders? (*juffrouw tapt Mohammed op z'n knie*) kan jij ook mee nadenken? dan kan jij het zo zeggen, hé! (*tegen de andere kinderen op het bankje*) wat is de step? wat moet je met de step doen ... Melissa?

Me: steppen (*beweegt een beetje met haar benen op het stenen tafeltje waartegen ze met haar benen leunt, heeft haar handen op haar knieën*)

Ju: steppen! en doe jij eens een ...

Ki: juffrouw!

Ju: (*tegen een ander kind*) nee, nee we gaan niet storen nu! (*tegen Melissa*) doe jij eens steppen, pak de step eens kijk eens wat je daar mee kan doen.

Me: (*loopt naar de step en gaat een rondje steppen*)

Ju: Melissa zegt ...

Ki: juffrouw Tom heeft deze is kapot gemaakt!

Ju: nee, we gaan even niet storen nu, Yasmina wat kan je doen met een step Melissa?

Me: steppen (*stept langzaam met kleine pasjes richting de juf*)

Ju: en waarom kan je daar nou niet mee fietsen ?

Me: (*stept ondertussen verder weg*)

Ju: waarom, kom maar terug steppen, waarom kan je daar nou niet mee fietsen? (*draait zich weer om naar de andere kinderen die op het bankje zitten*) waar moet je mee steppen, Mohammed? waar moet ze nu mee steppen? met haar ...?

Me: voeten

Mo: voeten (*kijkt naar Melissa en de step*)

Kn: voeten!

Me: (*stept ondertussen terug naar de plek waar de step stond blijft met haar step in haar hand staan*)

Ju: voeten, en kan je ook fietsen met je voeten?

Mo: ja (*kijkt de juf aan en bungelt met zijn benen*)

Ju: laat eens zien Amina, kan jij met je voeten... jij bent aan het steppen Melissa.

Am: (*loopt naar het fietsje toe en begint te fietsen*)

Me: (*staat nog met de step in haar hand en kijkt van de juf naar de fiets*)

Ju: zet hem maar even neer bij de juffrouws fiets. en ...wat gaat Amina nu doen? (*korte pauze*) wat gaat Amina nu doen? (*loopt naar het stenen tafeltje en legt er een fietsbel op neer zodat de blaadjes niet wegwaaien en pakt het stepje van Amina*) wat doet Amina, Hana?

Ha: fietsen!

Ju: fietsen, en met, waar doe je dat mee? doe je dat met je handen of met je voeten?

Am: (*is ondertussen aan het fietsen en komt terug fietsen*)

Me: (*gaat terug op het bankje zitten*)

Ha: met je voeten

Me: AU! (*pakt haar hoofd vast ik heb niet gezien wat er was want Melissa was buiten beeld van de camera*)

Ju: met je voeten maar wat is anders dan? Namir, wat is anders?

Na: (*kijkt naar de step*)

Ju: met de step of met de fiets, (*korte pauze*) wat zit er niet bij de step?

Mo: (*schuift meer naar de andere kinderen toe op het bankje*)

Me: step (*gaat op het stenen tafeltje zitten vlak voor de juf*)

Na: fiets

Ju: een fiets er zit geen fiets bij maar hier wat doet de juffrouw met de fiets? (*gaat tijdens het praten stappen*) stappen zegt Melissa maar wat doe je dan met de fiets kan je dan ook met je voeten, wat doe dan je met je voeten bij de fiets? (*kijkt Namir aan tijdens de laatste vraag*)

Am: je gaat met je voeten trappen.

Mo: stappen en dan ga je fietsen

Ju: ja:: Melissa (*kijkt Melissa aan*) kijk eens wat Amina zegt. je gaat met je voeten...? (*maakt een ronddraaiende beweging met haar handen als het trappen op een fiets*)

Am: trappen

Ju: trappen, en hier ging je met je voeten...? st...?

Ki: stappen!

Am: stappen!

Ju: stappen! en hoe gaat dat met de trappen? gaat dat zo...? (*maakt ronddraaiende beweging met haar handen, alsof ze met de handen fietst*) of gaat dat zo...? (*maakt een steppende beweging met de handen alsof ze met de handen stept*) doen jullie dat eens met je handen. hoe kan je fietsen?

Ki: (*maken een ronddraaiende beweging met de handen*)

Ha: zo! (*maakt een ronddraaiende beweging met haar handen*)

Ju: je gaat rondtrappen, hé? en stappen hoe gaat dat dan? (*maakt met haar hand een step beweging*). step met je voet, step met je voet dat gaat een beetje anders hé? (*doet het voor op de step*) hoef je niet rond te trappen met je voeten.

Me: (*staat op en maakt een ronddraaiende beweging met haar handen*)

Ju: nou ga maar even zitten hé, Amina. ga maar even zitten op je bankje. dan mag Namir eens even of dan mag Mohammed maar even komen. (*de kinderen ruilen om, Mohammed loopt naar de juf toe, en Amina neemt plaats op het bankje*)

Ju: weet jij wat dit is? (*raakt het stuur aan van de step*)

Mo: een stuur

Ju: een stuur, heeft een fiets ook een stuur?

Mo: ja! (*pakt het stuur van de kleine fiets vast*)

Me: (*loopt naar de step toe en blijft ernaast staan*)

Ju: (*tegen Melissa*) even zitten daar Melissa op je eigen plek. (*tegen Mohammed*) wat zeg je?

Mo: XXX een stuur

Ju: een fiets heeft een stuur, (*raakt het stuur van de step aan*) heeft een step ook een stuur? Amina!

Mo: ja (*wijst het stuur op de step aan, pakt de step en gaat stappen*)

Ju: en waar heb je een stuur voor nodig Mohammed?

Mo: een stuur hé ... dat is ... dan moet je zo doen of zo ga je vallen elke dag (*draait met het stuur naar links en naar rechts*)

Ju: o! (*Kijkt de kinderen op het bankje aan en houdt de stuur van het stepje vast*) Hana en Amina luister eens even mee wat Mohammed zegt als je geen stuur hebt .... ga je ...

Na: (*kijkt een andere kant op ook als de juf uitleg geeft*)

Mo: ga je hopakee vallen (*maakt een vallende beweging met het stepje*)

Ju: dan ga je vallen, want met een stuur moet je ...?

Mo: goed recht houden!

Ju: ja:: en dan kun je wat kun je nog meer doen met een stuur Namir?

Na: eh:: .... (*zit op het bankje is met zijn broeksknoop bezig en kijkt naar het stepje*)

Ju: waarom heb je een stuur nodig?

Na: (*kijkt de juf aan*) als je gaat vallen, dan ga je huilen

Ju: ja, nee dat vraag ik niet. waar heb je ...? ga maar even zitten Mohammed. Mohammed heeft het wel goed gezegd. *(pakt het stepje van Mohammed)(tegen Mohammed)* waar heb je een stuur voor nodig? waarom moet je sturen op je fiets? waarom moet je een stuur op je fiets en op je step? eerst even Namir, mag jij zo. Melissa, Amina!

Am: *(was naar haar schoenen aan het kijken bij het horen van haar naam kijkt ze op)*

Na: eh::: als je als er, als ... als je niks gaat vasthouden dan gaat het helemaal vallen XXX

Ju: ja als je geen stuur gaat vasthouden dan kun je, dan ga je, dat heeft Mohammed net gezegd dan ga je ...?

Mo: vallen!

Ju: vallen, hé? ja:::!

Mo: omdat je ... XXX *(lacht)*

Ju: Hana wat wilde jij ervan zeggen? *(houdt het stepje nog steeds vast)*

Me: juffrouw ! *(wijst naar het stepje)*

Ha: als je een stuur hebt als je links wilt gaan dan kan, dan moet je zo of zo gaan *(maakt gebaren naar links en rechts alsof sturen)*

Am: of als je rechts wilt gaan dan kun je *(maakt gebaren met haar hand, naar boven en beneden)*

Ju: als je links wilt gaan dan kun je de goede kant op sturen, hé?

Am: als je, als je ...

Ju: Melissa hoe noem je deze? *(wijst de trapper van de kleine fiets aan)* en deze *(wijst de trapper van de grote fiets aan)*. een ...? o, Mohammed! Mohammed ga eens zitten! *(wijst het bankje aan waar Mohammed op moet gaan zitten)*

Na: *(heeft zijn hand opgestoken)*

Ju: *(tegen de spelende kinderen)* Max, die kant op. Adil die kant op. *(Tegen de kinderen op het bankje)* Kijk hoe heet dit? *(wijst de trapper van de fiets aan)*

Me: fietsding!

Ju: een fietsding. weet jij het Hana hoe dit heet?

Ha: wielentrekker!

Ju: wielentrekker

Na: *(heeft nog steeds zijn hand opgestoken)*

Ju: hoe heet 'ie Namir?

Na: een trapper

Ju: *(steekt haar wijsvinger van haar rechterhand op zo van let op!)* zeggen jullie dat 'es?

Kn: *(in koor)* trapper!

Ju: trappers ja, want met de trappers kun je tra....?

Me: fietsen

Mo: trappen

Ju: trappen! daarom heet het ook trappers, ja! heeft de juffrouws fiets ook trappers? Melissa? waar zijn de trappers van de juffrouws fiets?

Me: ja:::!

Kn: *(in koor)* ja:::!

Am + Me: *(lopen beide naar de grote fiets toe. Amina wijst de trapper aan)*

Ju: *(tegen Amina)* nee, Melissa mag het even, die vond het moeilijk hé? de trappers. zeg dat ook eens!

Me: *(loopt naar de fiets en raakt de trapper van de grote fiets aan)* trapper

Kn: trapper

Ju: *(tegen Melissa)* goed zo! Amina kun jij eens aan komen wijzen waar jij zie jij een zadel? een zadel

Am: *(loopt naar de fiets toe en staat voor de kleine fiets en kijkt naar beide fietsen eerst naar de grote dan naar de klein. loopt om de kleine fiets en zoekt het zadel)*

Ju: mijn fiets heeft een zadel, en jouw fiets heeft ook een zadel, waar zit dat? waar?

Am: *(loopt om de fiets heen en kijkt en buigt zich een beetje over de kleine fiets heen om de andere kant te kunnen zien)*

Ju: waar zou dat nou zijn? Mohammed let jij ook goed op, want misschien kan jij Amina zo helpen.

Am: deze *(wijst de kettingkast aan)*

Ju: ze denkt dat deze ... *(wijst de kettingkast aan)* een zadel is. heb ik dan ook een zadel, denk je dan dat deze *(raakt de kettingkast van de grote fiets aan)* dat dan is?

Am: *(schudt nee)* nee

Ju: nee, kan jij helpen Mohammed?

Mo: zadel

Ju: wat is een zadel?

Am: *(probeert de fiets een beetje te bewegen en zoekt het zadel)*

Ju: waar is, wat is een zadel *(loopt naar de kleine fiets toe)*

Mo: nou deze *(loopt naar de kleine fiets toe en wijst het frame aan in de buurt van de trappers)*

Am: *(zit gehurkt naast de kleine fiets en kijkt naar wat Mohammed aanwijst)*

Ju: wat kan je daar dan mee doen?

Mo: kijk eens kun je zo trappen en zo en dan gaat 'ie zo ook doen *(maakt een bewegend gebaar naast de fiets)*

Ju: okee, toe maar, ga maar eens even zitten alle twee. Namir weet jij wat een zadel is?

Am + Mo: *(lopen terug naar het bankje)*

Ki: juf Thea!

Ju: *(maakt een handgebaar dat ze nu niet gestoord wil worden)* *(tegen Namir)* wat zou een zadel zijn denk je?

Na: *(loopt naar de kleine fiets toe)* als er geen zadel is *(raakt het frame aan)* dan gaat ie af en dan blijft 'ie zo bewegen... *(maakt een bewegend gebaar met beide handen, net of de fiets heen en weer schudt)*

Ju: als er geen zadel is blijft 'ie bewegen... zal ik 'es op het zadel gaan zitten?

Na: *(staat nog steeds naast het fietsje)*

Ha: ja! *(bungelt sneller met haar benen)*

Ju: zal ik 'es op het zadel gaan zitten?

Ha: juffrouw ik weet het!

Ju: *(steekt haar rechterwijsvinger in de lucht en kijkt naar Hana op het bankje)* weet jij het nu? welke dan?

Ha: deze! *(staat op en loopt naar de kleine fiets toe en tapt met haar hand op het zadel)*

Ju: ga maar zitten Namir.

Na: *(gaat zitten op het bankje)*

Ju: *(tegen Hana)* ja! en waarom wist jij *(wijst naar Hana)* dat? omdat de juffrouw zei: zal ik *(wijst zichzelf aan)* 'es op het zadel gaan ...? *(bij zitten maakt ze een beweging van zitten)*

Ha: zitten

Ju: zitten. goed van jou! en waar zit mijn zadel dan op mijn fiets? *(maakt een vragende beweging met haar beide handen)*

Ha: *loopt naar de fiets van de juffrouw*) hier (en tapt met beide handen op het zadel en springt daarbij op en neer)

Ju: *(beide duimen omhoog als van ok)* en heb ik ook een stuur?

Ha: ja!

Ju: waar is mijn stuur?

Ha: hier *(tapt op het stuur)*

Ju: goed zo! Amina jij gaat nu even zitten, Hana was nu even bezig hé? ehm::: Namir weet jij nu wat een zadel is? *(bij het woord zadel raakt ze het aan)*

Na: ehm:::..... *(loopt naar de fiets toe)*

Ju: daar kun je op ...

Na: zitten

Mo: zitten

Ju: zitten, goed zo! *(loopt naar de fiets toe)* nou dan wil ik van Melissa nog eens wat weten. Melissa wat zie je hier *(juf tilt het fietsje op en draait het voorwiel rond)*

Me: *(zit op het krukje en wipt op en neer bij het horen van haar naam kijkt ze naar de juf)* X

Ju: wat zeg je? een ...?

Me: X

Ju: wat is dit?

Me: fiets

Ju: dit is een fiets maar wat is dit *(draait weer het voorwiel rond)* dat kan draaien?

Na: *(wilt het zeggen maar juffrouw laat met haar hand zien dat Namir niet moet praten)*

Me: fietsen

Ju: een ... ?

Am: juffrouw mag ik het zeggen?

Ju: *(maakt gebaar van niet)* fietsen. ja, maar wat is dit? welk woordje kan je daarbij zeggen? moeilijk hé?

Me: *(zegt niks en blijft op haar krukje wippen, kijkt van de juf naar het fietsje)*

Ju: Amina *(wijst naar Amina)*, help Melissa eens even!

Am: dat is een wiel.

Ju: dat is een wiel.

Ha: dat wist ik ook!

Ju: en wat kan dat wiel Mohammed?

Mo: eh::: rijden

Ju: rijden of ... ? *(maakt ronddraaiend gebaar met haar hand)*

Mo: *(spring op)* rondrijden

Ju: rond wat?

Mo: rondrijden

Ju: rondrijden maar hoe kan je dat nou ook zeggen? een wiel kan ...?

Mo: trappen

Ju: *(maakt weer een gebaar met haar hand)*

Am: *(maakt een draaiend gebaar met haar hand)* draaien

Ju: draaien. draaien of rijden. kijk eens Melissa hoe heet dat nou? *(wijst het wiel aan)* een ....?

Mo: rijden! rijden!

Me: wiel

Ju: wielen, die kunnen draaien.

Me: *(komt met haar krukje weer dichterbij naar de juf toe)*

Ju: hoeveel wielen heeft een fiets Hana?

Ha: twee

Ju: hoeveel wielen heeft een stepje Amina? *(laat de step zien)*

Am: twee

Ju: twee, hoeveel sturen Mohammed heeft een step? *(beweegt met het stuur van de step)*

Mo: twee

Ju: twee sturen?

Me: *(komt ondertussen op haar krukje steeds dichterbij de juf en de fietsen)*

Mo: één

Ju: *(steekt één vinger in de lucht)* één stuur goed zo! maak jij eens een geluidje met jouw fiets, Amina. maak eens een geluidje.

Am: *(loopt naar haar fiets en belt met de bel)*

Ju: *(belt ook met de bel van de grote fiets)* hoe heet dat dan Amina?

Na: *(steekt zijn hand op)*

Am: een bel

Me: *(leunt eerst naar voren, dan weer naar achteren trappelt een keer met beide benen op de grond)*

Ju: hoor je dat Melissa? hoe dat heet?

Me: *(gilt een keer heel kort en hoog)* een bel!

Ju: *(steekt haar linkerwijsvinger in de lucht)* een bel. en waarom Namir, wat wou jij zeggen?

Me: *(pakt ondertussen de sleutels van de stenen tafel en gaat ermee spelen)*

Na: het is een fietsbel

Ju: het is een fietsbel. *(verder niet verstaan)* *(pakt de sleutels van Melissa af en legt ze terug op de tafel, pakt een bel en probeert die op het stepje te klikken)* kijk die kan ik ook erop zetten. *(tegen Amina)* doet 'ie het ook, laat hem eens horen.

Me: *(komt met haar krukje weer naar voren de andere kinderen blijven op het bankje zitten en luisteren naar de uitleg)*

Am: *(probeert te bellen met de bel maar dat lukt niet)*

Ju: kijk je moet hem ook niet zo vasthouden denk ik. kijk zo *(belt met de bel)* het is voor een stepje XXX zie je dat? hij doet het niet zo goed, zie je dat? hoor je het? ik hoor het niet.

Am: die moet bij mij *(probeert de bel op haar fiets te klikken)* dan moet je bij mij XXX.

Ju: Hana die kan ook bij jou op je stepje hé? denk je dan dat 'ie het wel doet? ja kijk nou we hebben de fietsbel al gezien *(legt de bel weer op het tafeltje zet de step aan de kant en loopt naar de grote fiets)* nou moet ik ook nog eens laten zien, ga maar even zitten Amina, wat er wel op mijn fiets zit maar niet op Amina's fiets. kijk eens eventjes hier, wat heb ik hier dan? wat zit hier? *(Wijst haar lampje aan)*

Na: een lichtje

Ju: lichtje

Am: dat heb ik ook!

Ju: heb jij ook een lichtje? *(tegen Amina)*

Am: *(loopt naar haar fiets toe en raakt haar lampje aan)*

Ju: o jawel! goed zo jij hebt ook een lichtje. waar hebben we die voor nodig?

Am: *(staat voor het fietsje en kijkt de juf aan)* als het donker is.

Me: *(zit ernaast en kijkt naar het fietsje)*

Ju: als het donker is. en waarom dan?



Am: ik heb geloof ik twee, o ja, *(loopt naar de achterkant van haar fiets)*. o ja, ik heb er twee. *(raakt haar achterlicht aan en kijkt de juf aan)*

Ju: en ik? heb ik ook twee?

Am: je heb er ook twee, ja!

Me: ja:::!

Ha: nee drie!

Ju: zal ik ...

Me + Ha: *(komen naar de achterkant van de fiets en raken en wijzen het achterlicht aan)*

Ha: hier ook!

Kn: XXX

Ju: *(probeert met de dynamo haar licht aan te zetten)* oh::: nou gaan jullie maar eens even kijken of die het doet *(draait de achterkant van de fiets naar de kinderen toe)* ik weet niet of je het kan zien in de zon. ga eens even op het bankje zitten kunnen jullie het allemaal zien. Blijf maar eens even kijken XXX *(de kinderen gaan bij elkaar op het bankje zitten en de juf draait met het voorwiel)*

Ju: dan ga ik draaien aan het wiel, moeten jullie even kijken of mijn achterlichtje het doet.

Am: Melissa! Melissa!

Kn: ja:::! ja! klein beetje!

Ju: nog een keer proberen? *(draait weer met het voorwiel)*

Kn: ja:::! klein beetje!

Ju: en mijn voorlicht? kunnen jullie dan ook even bij mij kijken? *(tegen Hana en Amina)* XXXX ga maar even op het bankje zitten. kunnen we even kijken of het voorlicht het doet kijken of ik het kan optillen hoor!

Me: *(buigt zich naar voren om het beter te kunnen zien)* ja!

Kn: ja!

Ju: zie je het lichtje? *(draait het voorwiel rond en het lichtje brandt)*

Kn: ja!

Ju: Melissa ook?

Me: ja

Am: *(loopt naar de fiets toe)* helemaal *(wilt nog een keer het wiel rondgedraaid hebben)*

Ju: helemaal *(draait nog een keer het voorwiel rond)* moet je even gaan zitten dan kunnen Namir en Hana ook meekijken. doet 'ie 't?

Kn: ja!

Ju: een beetje maar en hoe noem je dan een lichtje aan de voorkant en een lichtje aan de achterkant wie weet dat? een vo....?

*(de kinderen zitten op het bankje behalve Amina die op het krukje zit en Mohammed die op het stenen tafeltje zit)*

Ha: voorlicht

Ju: een voorlichtje, Melissa. kijk dit is een ... Melissa! Melissa! Melissa! *(wijst het voorlichtje aan)* dit is een...?

Me: voorlicht

Ju: voorlichtje. en dat? is het ... ? *(wijst naar haar achterlicht)*

Me: achterlicht

Ju: achterlichtje. het stuur en XXX *(wijst het stuur aan)* *(tegen de spelende kinderen)* als de jongens, nee maar we blijven een beetje aan die kant nu!

Am: *(heeft een grote steen gepakt van onder het bankje en houdt die op haar schoot vast)*

Ju: *(tegen de kinderen op het bankje)* ja? en als ik mijn fiets, Amina, wil je dat even onder de bank leggen?

Am: *(legt de grote steen weer onder het bankje)*

Ju: als ik mijn fiets neer wil zetten, hoe moet ik ... XXX *(tegen de andere kinderen)* nu mag je even niet meer met de bal *(pakt de bal en legt hem in het mandje van haar fiets)*

Ki: mogen we daar dan?

Ju: nee

Ki: bij groep 8 en bij groep 3 plein.

Ju: nee even niet meer want jullie storen en jullie weten dat dat niet kan. dan gaan jullie maar even fietsen, nee. *(tegen de kinderen op het bankje)* als ik mijn fiets neer wil zetten, kijk als ik hem loslaat dan gaat 'ie vallen. hoe moet ik mijn fiets nou neerzetten? wat heb ik dan nodig? *(laat de fiets los en laat hem een beetje vallen)*

Am: *(staat voor de fiets, heeft haar vinger opgestoken)* een muur

Me: *(kijkt de andere kant op naar de spelende kinderen)*

Ha: *(heeft ook haar hand opgestoken)*

Ju: een muur je kan hem tegen een muur zetten. en wat kan nog meer Namir?

Ha: *(heeft haar hand opgestoken en springt op en neer.)*

Na: em::: ... stopper

Ju: een stopper. Hana

Ha: *(begint te springen met haar handen die in vuisten zijn gebaald in de lucht, voor de fiets)*

Ju: wat heb ik nodig om een fiets neer te zetten?

Ha: *(met haar vuisten in de lucht)* wijzen

Ju: wijs het maar aan, ja hier. Hana zegt juf ik kan het wel aanwijzen. *(tegen Melissa)* ga maar even bij het bankje dat mag jij zo meteen vertellen.

Me +Am+Ha : *(staan voor de fiets en willen meedoen praten door elkaar het is niet te verstaan)*

Me: *(loopt naar de fiets toe)*

Am: *(zet de standaard neer)*

Me: ik ook

Te: au, o! kijk uit ga een beetje die kant op *(een kind op een driewieler was tegen mij aangefietst terwijl ik aan het filmen was)*

Ju: *(tegen Melissa)* dat mag jij zo vertellen. oh kijk dan! o! kijk dan Namir en Mohammed we gaan op het bankje zitten. goed zo!

Me: die niet! deze!

Am: zo doen!

Ju: ja, dan moet ik hem neerzetten. Hana die zei juf ik kan het wel aanwijzen. hoe zou je dat noemen? *(gaat gehurkt bij de fiets zitten en wijst de standaard aan)*

Me: *(kijkt een andere kant op naar de spelende kinderen)*

Ju: het is een moeilijk woord hoor Mohammed, weet je...? Melissa, Melissa, Melissa, XXX je mag zo spelen, goed?

Me: *(knikt ja)*

Am: een stipper

Ju: een stipper. hoe zou die heten?

Am: een stepper

Ju: een stepper. wat denk jij Mohammed?

Am: o ja, dat is zo ... *(loopt naar de fiets toe)*

Ju: *(tegen Amina)* nee, ga maar zitten

Mo: juffrouw dat is zo *(raakt de standaard met z'n voet aan)*

Ju: maar hoe heet 'ie dan als ik hem daarom neer kan zetten? moeilijk hé?

Na: juffrouw ik weet het! *(heeft zijn vinger in de lucht en springt een beetje op en neer)*

Ju: Namir

Na: een trapper!

Ju: een trapper. dit was de trapper toch?*(raakt de trapper aan met haar voet)* *(tegen Mohammed)* ga maar even op het bankje zitten. *(Tegen de spelende kinderen)* ik heb net ja gezegd maar even zonder de bal, jullie hebben gestoord.

Ki: dan gaan we toch daar.

Ju: als ik zo klaar ben kom ik de bal brengen bij jullie. *(tegen de kinderen op het bankje)* weet je hoe dat heet jongens? deze *(wijst de standaard aan)* waar je hem op kan neerzetten, dat 'ie niet kan vallen? *(maakt gebaar met handen)* een standaard. zeggen jullie dat 'es?

Kn: *(tegelijk)* standaard

Ju: Nou ik wijs wat aan en dan gaan jullie zeggen hoe het heet. dit is mijn .... *(pakt het stuur vast)*

Kn: *(tegelijk)* stuur

Ju: dit is mijn ...? *(belt met haar bel)*

Kn: *(tegelijk)* bel!

Ju: dit zijn de tr... *(wijst de trappers aan en maakt een gebaar met haar handen)*

Kn: wielen!

Ju: tr...

Kn: *(tegelijk)* trappers

Ju: Melissa zeg jij het ook 'es!

Me: trapper

Ju: trappers want daar moet je mee tr...?

Kn: *(praten door elkaar heen)*

Mo: juffrouw ik weet het!

Am + Ha *(maken ronddraaiende bewegingen met hun armen en zetten daarbij grote stappen naar voren richting de grote fiets.)*

Ju: trappen. ga maar even daar *(tegen Amina en Hana)*

Mo: juffrouw ik weet hoe die heet!

Ju: een fiets heeft twee ... Mohammed *(wijst een wiel aan)* een fiets heeft twee ...? *(raakt het voorwiel aan)*

Mo: wielen

Ju: wielen. een step *(pakt het stepje erbij)* heeft drie wielen, is dat goed of is dat fout?

Kn: *(tegelijk)* fout!

Ju: fout? hoeveel dan?

Kn: *(tegelijk)* twee!

Ju: twee wieltes hé? heeft ... ik ga nog iets vragen, de fiets heeft hele kleine wieltes is dat goed of is dat fout?

Kn: *(tegelijk)* fout

*Melissa speelt met haar haar. Mohammed kijkt naar de juf en de fiets. Namir kijkt ook naar de juf en de fiets.*

Ju: de step heeft een bel, goed of fout?

Kn: *(tegelijk)* fout

Ju: fout, de fiets van Amina heeft een standaard goed of fout?

Kn: *(tegelijk)* fout

Ju: de fiets van de juf heeft een standaard

Kn: *(tegelijk)* ja!

Ju: goed of fout?

Kn: *(tegelijk)* goed

Ju: de fiets van de juf heeft geen zadel, goed of fout?

Kn: fout, goed *(door elkaar aan het praten)*

Ju: fout? heb ik geen zadel?

Kn: wel!

Ju: dus is het?

Kn: goed!

Ju: wat zei ik? de fiets van de juf heeft geen zadel da's fout, want ik heb wel een zadel, jij had het goed. moeilijk hé? *(lacht)* Mohammed dit is het? *(wijst het zadel aan)*. daar kan je op zitten met je ...?

Mo: billen!

Ju: met de trappers kun je trappen met je ...?

Kn: voeten!

Ju: voeten, en met je ... waar moet je mee sturen? met je ...?

Ha: handen!

Ju: je handen, dus je hebt alles nodig je handen om te st....?

Kn: sturen!

Ju: sturen. je voeten om te ....? tra...?

Kn: trappen!

Ju: en je ogen om heel goed te ....?

Ha: kijken!

Mo: ik hoor iets!

Ju: ik hoor ook wat: de sirene.

Ju: kijken. XX ik vind dat jullie heel goed hebben opgelet, dank je wel. speel maar fijn!

### *Transcription cours Piramide classe 3*

De leerkracht komt binnen met een fiets voor volwassenen. Adil een jongen uit groep 1-2 komt binnen met zijn fiets. De kinderen zijn de spullen aan het opruimen, sommigen zitten op hun plaats anderen schuiven hun tafeltjes aan elkaar en weer anderen lopen door het klaslokaal.

Begin 32:03

Ju: juf

Ki: alle kinderen (*meestal alle kinderen tegelijk*)

No: Nora

Sa: Saïd

In: Inès

Ka: Karim

Yo: Youssef

Am : Amir

Es: Esra

Mu: Mustafa

Ma: Maya

Ha: Hakim

X meisje niet duidelijk welk kind dit is

Y jongen niet duidelijk welk kind dit is

de kleine fiets is van Adil een leerling in groep 1 en 2

de grote fiets is van juf Thea de leerkracht van groep 1 en 2

*(kinderen praten eerst allemaal door elkaar)*

Ju: *(gaat bij de fietsen staan)* wat heb ik hier nu jongens neergezet? *(maakt een gebaar met haar handen. armen open met handen naar buiten gekeerd: gebaar om de fietsen aan te wijzen)*

Ki: fietsen

Ju: fietsen ja::: heel goed .... ehm::: *(loopt naar het bord)* ... Nora?

No: ja

Ju: *(veegt het bord uit terwijl ze praat)* wil jij eens even hier op het bord het woordje fiets schrijven?

Y: XXXX

Yo: ik zie niks door die mand

Am: ik ook!

*(op de achtergrond zijn er kinderen aan het praten)*

No: *(loopt naar het bord)*

Ju: *(geeft het krijtje aan Nora)* XXX

No: F-I-E-T-S *(schrijft de letters los van elkaar op het bord, tegelijkertijd spelt ze langzaam en zacht de letters een voor een)*

Ju: fiets

No: *(als ze klaar is met het schrijven van het woord)* fiets

Ju: is dit goed, Saïd?

Sa: ja

Ju: is dit goed Inès?

Sa: nee, fout

In: ja

Sa: fout

Ju: *(reageert niet op Said)* is dit goed Karim?

Ka: ja

Ju: wie denkt er dat shh::: Nora het goed heeft geschreven die steekt zijn vinger op.

Ki: *(vier kinderen steken hun vinger op)*

Ju: en wie denkt er dat het fout is?

Ka + Sa: *(steken de vinger op)*

Ju: Karim en Said en ... waarom zit jij zo *(houdt haar handen achter haar hoofd, met de ellebogen naar boven)* want dan weet ik niet of het goed of fout is. twee denken er dat het fout is, nou het was goed.

Sa: drie

Ju: nou het was goed. het is met een lange f *(wijst naar de f op het bord en schrijft de letter in de lucht)*

Sa: *(loopt naar het bord toe)* juffrouw XX

Ju: de f van fiets *(maakt een gebaar als bij het oppompen van een fietsband: twee armen tegelijkertijd naar beneden drukken om de lucht uit de pomp te drukken)*

Sa: deze is te klein *(wijst naar de s op het bord)*

Ju: *(geeft geen aandacht aan Said en duwt zijn hand weg)* en niet deze *(schrijft de v op het bord boven de f)* oké ga maar zitten.

Sa: *(staat bij het bord en wijst naar de s)* X *(zegt ook iets tegen Nora)* X

In: dit is jouw fiets ju:::f

Ju: nee *(raakt het stuur aan van de grote fiets)* dit is de fiets van juf Thea *(klapt in haar handen)*

Sa: juf Thea

Ju: Said, ik heb helemaal niet gevraagd of je hier *(wijst naast haar)* kwam.

No: *(maakt een minipirouette voor de klas in de buurt van de fietsen)*

Ha: juf als 'ie valt kijk, kijk die ligt bijna daar XXX ....vallen *(roept door de klas en wijst naar de voorwiel van de grote fiets)*

Ju: *(laat de grote fiets los)* Denk je dat 'ie valt?

Ha: dat, dat XXX *(wijst naar het voorwiel van de grote fiets)*

Ju: ..... jij denkt als 'ie valt dat het licht dan tegen de band *(raakt het voorwiel aan)* komt.

Ha: nee kijk die die ding, dat is zo groot.

No: *(spring bij haar tafel kijkt naar de camera, handen op de tafel steunen en benen in de lucht en zo maakt ze een sprong, en daarna maakt ze nog 2 keer een sprong)*

Ju: *(pakt de fiets vast houdt het vast bij de zadel en stuur en kijkt naar Hakim)* als 'ie op de grond valt dat het licht dan kapot gaat.

Ha: ja!

Ki: ja

Ju: ja zou kunnen... maar kijk hij heeft een he:::le stevige trapper hé? *(buigt zich voorover en wijst de standaard aan)*

Ha: standaard! geen trapper

Ju: o sorry ja *(doet haar hand voor de mond en houdt met een hand nog de fiets vast)*. standaard nou hier heb je een grote fiets voor... *(maakt een gebaar met haar handen)*

No: oudere mensen?

Ju: voor oudere mensen, hoe noem je grote mensen?

Y: grote mensen!

No: volwassenen

Ju: volwassenen, moeilijk woord hé? en wat zijn dit voor fietsen *(raakt het stuur van de kinderfiets aan)*

No: kinderen

Ju: kinderen. het zijn allebei fietsen en toch zie ik wel verschil wie kan... steek je vinger op *(steekt haar vinger in de lucht)* als je een verschil *(maakt een gebaar met haar handen)* ziet. iets wat anders is. Karim

Ka: *(wijst naar het frame)* die fiets is oranje

Ju: is oranje dat is een verschil. wie ziet er nog een verschil? Inès

In: X het groot en klein is.

Ju: klein en groot oké *(wijst eerst naar de kleine fiets en dan naar de grote)*

No: ik! *(vinger in de lucht)*

Ju: Nora

No: dat eh::: ... *(wilt opstaan en naar de fiets lopen)*

Ju: nee! je mag het zeggen *(maakt gebaar met handen)*

No: ... dat is zo touw *(wijst naar de kleine fiets beweegt haar hand van boven naar beneden en wijst daarna de grote fiets aan)* XXX

Ju: kabels

No: ja

Y: juffrouw, juf!

Ju: deze heeft kabels en deze niet, Esra!

Y: juffrouw!

Es: ehh ...die ... die ik weet niet goed die daar achter...

Ha: o die tas?

Es: nee, niet tas maar die vast zit

Ha: waar die mee zit?

Es: nee

Ha: XXX

Ju: hé mag ze het even zelf uitleggen, kom maar even wat je wilt het denk ik ook aanwijzen..... probeer het eerst te zeggen wat je bedoelt, kom maar *(gebaar met hand van kom hiernaartoe)*. een verschil .... wat is er anders?

Es: *(loopt langzaam naar de fiets toe en wijst het spatbord aan de achterkant aan)* deze *(kijkt naar de kleine fiets, vervolgens naar de grote fiets en dan naar de juf)*

Ju: hoe noem je die dingen? *(wijst de voor- en de achterkant van het spatbord aan)*

Ka: ik weet het!

Ju: hier *(wijst de spatbord aan de voorkant aan)* en hier *(wijst de spatbord aan de achterkant aan)*

Es: *(zegt niks en rolt haar handen op in haar t-shirt, is heel verlegen)*

Ju: Esra zegt juf die zijn anders, dat klopt want bij juf R. zit er nog een beetje wit aan en die glimmen *(wijst het spatbord op de grote fiets aan)* iets meer en deze zijn een beetje dof *(wijst het spatbord op de kleine fiets aan)*

Y: X die fiets staat  
 Ju: maar hoe heten die dingen? weet jij het Youssef?  
 Yo: ehmm ...  
 Es: *(staat nog steeds heel verlegen naast de fiets)*  
 Ju: ik zal het zeggen, of weet jij het Hakim  
 Ha: een achterop? *(heel zacht)*  
 Ju: zijn, zijn ... *(wijst de spatborden aan de voorkant van de fiets aan)* is dit een achterop?  
 Ha: nee  
 Ju: nee, het heet een spatbord, niet meer vergeten *(rechterwijsvinger in de lucht)*  
 Ki: spatbord *(allemaal door elkaar)*  
 Ju: want ook als je door de plassen rijdt en je hebt dit niet dan spat het water op *(maakt gebaar met haar hand)* en dan wordt je soms nat of daar *(wijst naar de achterspatbord op de kleine fiets)* maar dit houdt het water en de modder ...  
 Y: tegen  
 Ju: tegen. dat noem je een spatbord niet meer vergeten. wie ziet er nog een verschil, Youssef jij?  
 Es: *(loopt langzaam terug naar haar plaats bij de uitleg blijft ze nog staan kijken naar de juf en de fietsen)*  
 Mu: *(steekt zijn hand snel in de lucht en gaat rechtop zitten)*  
 Yo: die zadel is scheef en deze is recht *(wijst naar de fietsen)*  
 Ju: ik snap hem niet helemaal, dit is scheef *(raakt het zadel van de kleine fiets aan)* en ...  
 Mu: nee! *(gaat staan met zijn vinger in de lucht)* juffrouw ik weet wat hij zegt  
 Ju: en dit is recht *(wijst het zadel van de grote fiets aan)* volgens mij...  
 Mu: ik weet wat hij bedoelt juf! hij zegt hij zegt dit juf *(loopt naar de fiets toe)* deze is zo scheef *(bukt bij de standaard van de kleine fiets en wijst ernaar)*  
 Ju: nee hij heeft het over een zadel *(kijkt Youssef aan)*  
 Mu: *(loopt terug naar zijn stoel)* zadel?  
 Yo: ja!  
 Ju: wat is de zadel? *(maakt gebaar met haar handen)*  
 Yo: een zadel daar kun je op zitten  
 No: kijk hij bedoelt een beetje zo *(loopt naar de fiets toe en probeert de zadel recht te zetten, deze staat scheef op de kleine fiets)*  
 Sa: *(loopt naar de fiets toe)* XX  
 Ju: daar kun je op zitten *(tegen Youssef)*  
 Sa: deze is scheef *(probeert het zadel van de kleine fiets recht te krijgen)*  
 No: *(springt voor haar tafeltje)* hé Karim! *(Karim heeft zijn voeten op haar stoel gelegd)*  
 Ju: nou *(raakt het zadel van de kleine fiets aan)* ik vind het wel meevallen, misschien een klein beetje maar... het verschil is dat dit hier een beetje ... *(wijst het zadel aan, die heeft een oranje baan in het midden lopen, juf wijst deze aan)*  
 Yo: oranje  
 No: oranje is  
 Ju: ja::  
 Ha: en XX is helemaal zwart  
 Ju: maar ik zie nog wel een verschil ik zie er nog meer hoor  
 In: ik ook hoor  
 Ju: nou steek je vinger maar weer op dan als je nog een verschil ziet. ja *(wijst Inès aan)*



In: ike? mandje!

Ju: heel goed juf Thea heeft een fietsmand! en de fiets van Adil niet. Maya

Ha: dat is voor meisje

Ma: de bel *(wijst naar de kleine fiets)*

Ju: de bel *(wijst de bel op de grote fiets aan)* heel goed! de fietsbel *(belt met de bel van de grote fiets)* en hier nou daar zat een bel maar die is er nu af.

Mu: juf mag ik het zeggen? juf ikke!

Ju: Mustafa

Mu: juf deze hier deze? *(loopt naar de kleine fiets en daarna naar de grote wijst iets in het midden van de fiets aan)*

Ju: *(leunt voorover om te kunnen zien wat Mustafa bedoelt)* hoe noem je dat? dat is ook weer zo een moeilijke naam. ik zal het zeggen *(gebaar met haar handen)*

Y: stang!

Y: X

No: straf!

Ju: het beschermt je kleren en vooral je jas dat noem je een jasbeschermer. dan kan nooit je jas hier *(wijst de jasbeschermer aan)* in het wiel komen.

No: en sleutelhanger en sleutelhanger!

Ju: heeft het niet heel goed! deze *(raakt de kleine fiets aan)* wie ziet er nog een verschil Amir? wat is anders?

No: ike!! *(vinger omhoog)*

Am: nou eh::: lamp *(loopt naar de kleine fiets toe en raakt de plek waar de voor en achterlamp hoort)* en hier heeft 'ie geen lamp *(wijst het kleine fietsje aan)*

In: juf, juf ik weet ook nog een!

Ju: ja die heeft helemaal geen lamp. jawel voor en achter, ehm::: ik zag hier nog een vinger Said *(wijst naar Said)*

Sa: deze *(loopt naar de grote fiets toe en raakt het frame aan)* en die *(en wijst ook de kleine fiets aan)* en deze *(wijst het midden frame van de kleine fiets aan)*

Ju: hoe noem je dat? dit is een beetje zo *(raakt de buiging van het frame aan)*

No: een kop een kop!

Ju: met een bocht en dit is zo recht en hier zit het ook *(raakt de middenstang van het frame aan)* en deze *(raakt ook het frame van de kleinen fiets aan)* maar wat is dit eigenlijk? dit en dit?

Y: ijzer

Ju: dit *(raakt het frame van de kleine fiets aan)* en dit *(raakt het frame van de grote fiets aan)*

Ki: dat is een kast

Ju: nee dat is best een moeilijk woord, dat heet het frame, dat is een Engels woord. zeg 'es frame.

Ki: frame *(sommige kinderen zeggen 'vreemd')*

Ju: nou heb ik, *(gebaar met handen)* nou hebben we een heleboel verschillen opgenoemd.

No: *(vinger in de lucht)* nog meer verschillen.

Ju: ik ga iets anders vragen *(maakt gebaar met handen)* wat heeft deze fiets *(wijst de kleine fiets aan)* wat die fiets ook heeft *(wijst de grote fiets aan)* soms een beetje anders maar wel hetzelfde

No: *(wijst de kleine fiets aan)* die fiets heb een sleutel en een zadel, en een fiets.

Ju: oké

No: en een fiets

Ju: die heeft een zadel, die heeft een zadel, die heeft een sleutel en die heeft een sleutel (*wijst het allemaal aan op beide fietsen*) wie weet er nog iets wat hetzelfde (*maakt gebaar met haar handen*) is, Maya?

No: (*heeft weer haar vinger omhoog*)

Ma: standaard, standaard (*wijst naar de kleine fiets*)

Sa: (*staat op en rent naar de andere kant van de klas om een zakdoekje te pakken*)

Ju: standaard, standaard (*maakt een gebaar met haar handen*) heel goed Karim

Ka: voetentrapper

No: die had ik ook in mijn hoofd.

Ju: je zet je voeten erop, maar je zegt gewoon trappers (*maakt een gebaar met haar handen*) trappers (*wijst ze op de kleine fiets aan*) trappers (*wijst ze op de grote fiets aan*)

Ha: juffrouw Thea XXXXX

Ju: hoeveel trappers zitten er aan een fiets Karim?

Ka: twee

Ju: Inès

In: ehm::: ... wie .. wielen (*leunt schuin op haar stoel met de rechterwijsvinger bij haar mond*)

Ju: wielen (*wijst naar de wielen op de kleine fiets*) wielen (*wijst naar de wielen op de grote fiets*) heel goed

Y: ik heb ook X

X: juffrouw!

Ju: Esra

Es: met handen en XX

Ju: waar je je handen vasthoudt hoe heet dit (*wijst het stuur aan*)

Ha: handen, stuur

No: makkie!

Ju: een stuur dit is een stuur (*pakt het stuur van de grote fiets vast*)

Ju: en dat is een stuur. nou we gaan iets leuks .... (*pakt het bakje met kaartjes van het bureau*)

Yo: juf! juf!

Ju: nou Youssef jij de laatste vooruit.

Yo: dat standaard en dat standaard (*wijst naar de grote en de kleine standaard*)

Ju: ja dat hebben we al gezegd. ik ga jullie woordjes geven, lange woordjes, korte woordjes en die mag je van mij op de goeie plaats vastmaken aan de fiets of bij juf Thea's fiets of bij de fiets van Adil heel lang woord, zie je dat? (*laat het briefje zien aan de klas*)

Ki: ja

Ju: een woord met veel letters en een kort woordje (*laat het briefje aan de klas zien*) en ik denk dat je dit wel kunt lezen Mustafa.

Mu: ja

Ju: wat staat hier? (*houdt het briefje naar voren zodat de klas het kan lezen*)

Mu: wiel

Ju: wiel, ik ga voor jullie het lange woord doen, want dat is eigenlijk een moeilijk woord.

Y: ja

No: is lang

Ju: het heet bagagedrager (*spreekt het langzaam en duidelijk uit*)

No: (*vinger in de lucht*)

Ki: bagagedrager (*ook langzaam en duidelijk uitgesproken*)

Ju: en ik ga aan Karim vragen of hij dit woord (*laat het briefje zien*) vast wil maken aan de fiets op de goeie plek. wat is nou een bagagedrager? (*plakt tegelijkertijd plakband op de achterkant van het briefje*)

No: ike weet het XXXX (*wijst met vinger naar de fiets*)

Ju: kom maar 'es Karim.

No: is makkelijk!

Ju: ik heb er zo een plakkertje aan gedaan dan kun jij op de goeie plek plakken bijvoorbeeld bij Adils fiets plak hem maar eens op de bagagedrager.

Ka: (*loopt naar de fiets, blijft voor de kleine fiets staan en zoekt de bagagedrager*)

Ha: Adil heb geen bagagedrager!

Ju: en Youssef het woordje wiel.

Yo: (*loopt naar de fiets toe en zoek waar hij het woord op moet plakken*)

Ju: en ik ga nog 'ns even een woordje zoeken want ik heb d'r nog wel meer.

Ka: (*zit op zijn knieën bij de achterkant van de fiets en plakt het briefje met het woord op de bagagedrager*)

Yo: (*zit op zijn knieën voor de kleine fiets en zoekt het wiel*)

Ju: ja::: ik heb d'r een! en die is voor ehm::: ...

Ka: juffrouw is dit goed?

Ju: Maya!

Ka: bagagedrager (*kijkt naar de juf*)

No: dacht ik al.

Ju: kun jij lezen wat daar staat?

Ka: (*helpt Youssef met het briefje opplakken*)

Ju: (*tegen Karim*) hé, hé, hé (*pakt de arm van Karim vast*) mag hij het zelf doen?

Yo: (*heeft het plakkertje op het achterlicht geplakt, staat op en wilt gaan zitten*)

Ka: (*huppelt weg naar zijn plaats*)

Ju: (*tegen Youssef*) is dat een wiel?

Ju: ja, nou kan zijn dat jij dat een wiel vindt.

Y: standaard

Ju: (*tegen Maya*) welke letter begint het s-p-a

Ma: spaterbord

Ju: spatbord, heel goed!

Ma: spatbord (*en plakt het briefje op de spatbord van de kleine fiets*)

Yo: juffrouw ? (*kijkt de juf aan en plakt het briefje op het voorwiel*)

Ju: ja heel goed! (*tegen Youssef*) ik zoek nog een woordje, eens even kijken hoor... hé die hebben we nog niet gehad. Nora kom maar eens even hier je mag hem eens even lezen want dit kun jij wel lezen! (*houdt het briefje naar voren zodat Nora het kan lezen*)

No: (*loopt naar de juf en pakt het briefje*) spaak

Ju: wat is een spaak? zit die ook aan een fiets?

Ha: ja

Ju: niks zeggen, niks zeggen (*gaat steeds zachter praten*)

Ki: ja

Ju: Nora gaat eens even goed eh::: kijken waar spaken zitten. een spaak ...

In: ik weet het al! spa:::k

Ju: en ondertussen mag Inès hier komen, ook zo een moeilijk woord, maar je kunt het denk ik lezen, ga maar even lezen.

Y: makkie!

In: ventiel? *(kijkt de juf aan als ze het woord heeft gelezen)*

Ju: ventiel, moeilijk woord, wat is een ventiel zeg?

Y: ventiel

Ju: ik zie Nora goed kijken die denkt waar zitten de spaken. ik zal je een klein beetje helpen, er zitten er heel veel aan een fiets.

No: o::

Ki: ho:::! *(roepen en weten het antwoord)*

No: aha! *(wilt het briefje snel op de grote fiets plakken, aan de achterkant van die fiets)*

Ju: ja heel goed spaken, moet je hem aan die kant plakken zodat iedereen het kan lezen.

No: en die tas *(loopt naar de kleine fiets en wijst de tassen op de grote fiets aan)* XXX eindelijk *(hurkt neer bij de voorkant van de kleine fiets en plakt het briefje snel op de spaken kijkt naar de juf voor bevestiging)*

Ju: ik ik help je een beetje *(tegen Inès)* weet iemand wat een ventiel is, niks zeggen hoor als je het weet steek je vinger op *(houdt haar rechterwijsvinger omhoog)*

No: oh:::! *ik weet het ik weet het!*

Y: ik weet het!

Ju: je hebt het heel hard nodig als je band een beetje zacht is *(maakt een gebaar: losdraaien van een ventiel)*

*(er komt een andere leerkracht binnen en loopt naar de juf toe)*

No: aha!

Ju: dan moet je het een beetje open doen en dan pak je de fietspomp

In: *(loopt nog steeds tussen de fietsen door en zoekt het ventiel)*

Y: ah juffrouw!

*(de leerkracht en de juf overleggen zacht)*

Y: mijn zusje kent het al!

Y: jouw zusje ja hoor!

In: *(loopt om de fiets heen en kijkt afwisselend naar de fiets en de kinderen in de klas)*

No: oh Mustafa, juffrouw! *(loopt naar de juf toe)* juffrouw Mustafa zei tegen mij Inès *(wijst naar Inès)* moet die dingentjes, die dingentjes dat Mustafa heeft aangewezen.

Ju: o wat ben je heel druk om naar Mustafa te luisteren.

Ki: ja, ja, ja *(kinderen roepen tegelijkertijd door elkaar)*

Ju: o Mustafa, Mustafa, let jij ook op jezelf? stttt....

Y: ja, ja

Mu: ja

Y: juffrouw mag ik ....?

Ju: *(tegen Inès)* wat denk je wat was het? ik had je al een beetje geholpen hé? misschien kun je het heel goed laten zien bij de fiets van juffrouw Thea ja bij dit wiel, waar zit hier het ventiel? *(loopt naar de grote fiets en draait het wiel zo dat het ventiel goed zichtbaar is)*

Ha: ventiel is makkelijk

In: *(kan het niet vinden, loopt om de fiets heen en houdt haar hoofd naar beneden om het ventiel te vinden)*

Y: weet je hoe makkelijk?

Ju: *(tegen Inès)* nee alleen bij dit wiel kijken.

No: juf kijk die wiel is goed hoor! bij die wiel zie je het goed hoor! is nog beter *(wijst naar de wiel van het kleine fietsje)*

In: *(wijst de dynamo van de grote fiets aan)*

Ju: dat is iets anders je wijst dit aan dat hoort bij de lamp en dat heet een dynamo en als je je lamp aan wilt doen dan maak je hem, doe je hem tegen je wiel *(doet het voor bij de grote fiets)* dan zet je hem hiertegen aan met dat knopje hier precies. nou zit 'ie tegen het wiel en dan gaat 'ie.

In: *(buigt voorover om het beter te kunnen zien)*

Ha: juffrouw zit daar batterijen in? *(wijst naar de voorwiel van de grote fiets)*

Ju: ik zal hem even optillen, zie je het? *(laat het voorwiel draaien lampje gaat branden)*

In: *(zit op haar hurken voor de fiets om het beter te kunnen zien)* ja

Ju: dat komt door de dynamo.

Sa: kijke? ik heb bijna niks gezien! *(komt bij de fiets staan)*

In: *(wijst naar het lichtje zodat Said het ook kan zien)*

Ki: *(kinderen komen kijken naar het lampje dat brandt)* ja! ja!

Ju: door de dynamo

No: dat is ook bij mijn fiets *(staat te springen voor de camera met haar handen in de lucht)*

Ju: gaan jullie even zitten weer? *(kinderen praten door elkaar en zijn onrustig)* die heb je nodig wanneer doe je nou? wanneer doe je nou een dynamo op je wiel?

Ki: *(praten nog steeds door elkaar)* XXXXX

Ha: als het donker is

Ju: heel goed als je donker is nou het moet er ook weer gewoon af kunnen *(is nog bezig met de dynamo, probeert het terug te zetten)*

Y: donker

No: weet Inès nog niet wat een ventiel is? zo makkie!

In: *(is nog steeds aan het zoeken naar de ventiel, kijkt naar de fiets en naar Nora)*

Ju: oké we waren hé Amir jij kan best daar bij je tafel gaan zitten

Ha: juf! *(steekt zijn hand in de lucht)*

Am: *(schuift zijn stoel naar zijn eigen tafeltje, hij heeft tot nu toe de hele tijd naast Youssef gezeten)*

Ju: *(tegen Amir)* wil je even gewoon optillen?

Ha: juffrouw mag ik?

Ju: het ventiel, nou! Hakim kun jij ...

In: *(zit op haar hurken bij de fiets en plakt het briefje op het ventiel)*

Ju: oh::: geweldig, ik wou net zeggen kun je Inès helpen. het ventiel dat is dat dingetje ... inderdaad Said.

No: dit, dit *(staat op en gaat naar de kleine fiets hurkt neer en wijst het ventiel aan)*

Ju: blijf maar zitten lieverd. wat aan je wiel zit. als je band een beetje zacht is, pak je een fietspomp ffft ffft *(maakt een gebaar en een geluid erbij van fiets oppompen)* en wat doe je dan? *(wijst naar de fiets)*

Ha: juffrouw mag ik? o! ik weet het! *(zit met zijn hand omhoog)*

Ju: pompen

Ha: juffrouw mag ik? *(zit met zijn hand omhoog)*

Ju: ehm::: Youssef

Ha: Youssef is geweest!

Ju: o jij bent al geweest. wie is d'r nog niet geweest?

Ha: ike! *(heeft nog steeds zijn arm omhoog)*

Mu: *(hand in de lucht)*

Ju: Mustafa *(houdt het briefje het woord erop vast)* lees maar

Mu: *(staat op en loopt naar de juf, pakt het briefje vast en leest)* X

Ju: nee, nee, nee, helemaal lezen!

Mu: fietsbel *(en plakt het briefje op de fietsbel)*

Ju: fietsbel heel goed! da's een makkie hé? nou Hakim, kom maar

No: Maya!

Ha: *(komt naar voren, pakt het briefje en leest)*

Ju: ga maar 'es lezen! *(houdt het briefje naar voren zodat Hakim het kan pakken)*

Ha: *(probeert hardop het woord te lezen)* Z-A-B-E-L zbel

Ju: dat is geen b.

Ha: Z-A-D-E-L zdel

No: ik weet wat daarop staat!

Ha: zadel

Ju: heel goed, dat is ook een makkelijke hé?

Ha: *(plakt het briefje op het zadel)*

Ju: een zadel weten we allemaal.

Ha: ja, zadel

Ju: eens kijken, nou ik denk ook een makkelijke kom maar 'es hier eh::: Esra

Y: makkie!

Ka: Esra is geweest

X: nee hoor!

Ka: Esra is geweest!

In: nee hoor!

Ka: jawel! ze was wel geweest!

No: niet liegen!

Ka: jawel!

Es: *(loopt ondertussen naar de fietsen)*

Ju: ben je geweest Esra?

Es: *(schudt nee)*

Ju: ik denk dat ze het zelf nog wel weet Karim, denk je ook niet? ja... hé wil je even naar mij *(wijst naar zichzelf)* kijken? kijk eens naar mij! doe 'es even dat dingetje in je la, helemaal goed *(tegen Esra)* ga maar 'es lezen.

Es: XXXX

No: XXXX

Ju: wat snel! even nog een keer want Nora praat er weer door!

Es: stuur *(uitgesproken als stuer, als ze het woord uitspreekt doet ze haar linkerbeen omhoog)*

Ju: stuur

Ha: stuur *(blijft nog even naast de grote fiets staan)*

Ju: nou oké waar zit een stuu:::r bij een fiets?

Y: Hakim

No: makkie

Ha: is 'ie goed? *(loopt terug naar de kleine fiets)*

Es: *(kijkt van een afstand naar de grote fiets)*

Ha: ah ja *(kijkt naar het briefje op de zadel en loopt terug naar zijn plek)*

Ju: Said ben jij al geweest? dan mag je hier vast heel lang over lezen want je hebt een heel lang woord. waar is het stuur? waar ga je sturen?

Es: *(zit op haar knieën en wijst de standaard aan, de juf ziet het niet)*

No: ooch *(zucht)*

Sa: *(komt naar de fiets en leest het briefje)*

Ju: *(tegen Said)* wat lees jij?

Sa: XXX *(kijkt de juf aan)*

Ju: *(tegen Said)* achterlamp wat is een achterlamp?

Es: *(gaat snel voor de fiets staan)*

Ha: juffrouw heb juf Thea een achterlamp? *(komt bij de grote fiets staan)*

Ju: *(tegen Said)* ik denk dat dit niet een lamp is.

Ha: oh daar!

Ju: wat is de achterlamp?

Sa: *(plakt het vast op de achterlamp)* XX

Ju: heel goed! hoe heet dit ding dan? *(tikt op de reflector)*

No: *(komt erbij staan)*

Es: *(zoekt nog steeds naar het stuur)*

Ju: dat ga ik 'es vragen aan Amir.

Am: *(komt bij de fietsen staan)*

Ju: dit ding *(kinderen komen nu bijna allemaal een bij de grote fiets staan)* ga maar op de achterlamp plakken.

Y: ju:::f!

Es: *(wijst het frame aan, en kijkt de juf aan)*

Sa+Es+Am: *(staan bij de fietsen en zoeken hun woord)*

Ju: dat is het frame.

No: juf maar bij mij is hier wel *(komt naar de fiets toe en wijst de reflector aan)* een lampje

Ju: blijf eens zitten lieve schat.

No: *(gaat weer op haar plaats zitten)*

Am: dit is een zaklamp.

Es: *(houdt het briefje in de buurt van het stuur kijkt naar de juf)*

Ju: *(geen reactie op Esra)*

Es: *(plakt het briefje op het stuur)*

Ju: als je erop schijnt geeft het licht, weerkaatst het licht *(maakt een gebaar met haar hand)*

Ha: een zaklamp.

Ju: nee het is geen zaklamp

Am: een fietslamp

Ju: het heet een reflector *(kijkt de groep aan)* zeg 'es reflector

Ki: reflector *(tegelijktijd)*

Ju: en kijk es naar het wiel van de fiets van Adil

Es: *(heeft het briefje op het stuur geplakt en kijkt afwisselend van de juf naar het stuur zoekt bevestiging)*

Ha: juffrouw ze heb het goed *(loopt naar de fiets toe waar Esra ondertussen het briefje op het stuur heeft geplakt en raakt het stuur aan)*

Ju: *(tegen Hakim)* lieve schat ga eens zitten *(wijst naar de plek waar Hakim moet gaan zitten)* dank je wel *(dit dank je wel was sarcastisch)*

Sa: XXX *(wijst het achterlampje aan)*

Ki: XXX

Ju: *(tegen Said)* ga maar zitten. als ik de dynamo weer aanzet gaat ook het achterlichtje weer aan.

Es: *(blijft bij de fiets staan, pulkt een beetje aan haar briefje om te kijken of het goed vast zit)*

Ju: ga maar zitten *(het is niet te zien tegen wie juf dit zegt)*

Am: *(zit bij de kleine fiets en wijst de reflector in de wiel aan)* reflector

Ju: heel goed Amir, er zitten in deze spaken ook reflectors, dit zijn de witte reflectors en dit *(wijst de reflector op de grote fiets aan)* is een rode reflector.

Ha: wat is een flector?

No: reflector!

Ki: wat is dat? *(komt bij de fietsen staan)*

Ju: ik zal het vertellen.

Ha: wat is dit?

Ju: dit is een reflector en dit *(wijst de reflector van de grote fiets aan de achterkant aan)* dus ga maar zitten dan zal ik vertellen waarom je die nodig hebt.

Am+Ha+Sa: *(staan voor de fiets)*

Ha: omdat 'ie kan 'ie mooi fietsen.

Ju: ik wacht tot je zit, *(kijkt Hakim aan en wijst met haar wijsvinger naar zijn plek)* ... en dan moest ik het al bijna drie keer zeggen.

Y: oh:: maar juffrouw zij stoort!

Ju: en Amir, en Said, soms als het donker is en je rijdt op straat en een auto rijdt achter jou dan schijnt 'ie met z'n lampen hierop *(staat aan de achterkant van de fietsen, bij het woord schijnt beweegt ze met haar armen als van een lichtstraal, bij het woord hierop raakt ze de reflector aan)*

Y: XX

Ju: en hij ziet een achterlicht maar hij ziet nog hier iets weerkaatsen en dan weet 'ie: o! daar fietst iemand! ik zie de lamp en ik zie de reflector en soms

Sa: XXX

Ju: kom je bij een kruispunt *(gaat aan de linkerkant van de fietsen staan recht voor de camera en beeldt het weer uit)* en dan komt de auto hier vandaan en de fiets daarvandaan *(beeldt het uit)* en dan schijnt 'ie met z'n lampen hierop *(raakt de reflector weer aan)* en hij ziet het ook nog bewegen want het wiel gaat rond en dan denkt 'ie: hé *(rechtswijsvinger in de lucht)* daar fietst een fiets! handig, reflectors in je wiel! nou ik denk dat we nu bijna alle woorden wel gehad hebben *(loopt naar het mandje en zoekt naar een woord)* en ik wil alleen nog even kijken... nee, ik heb nog een woord, twee zelfs. ik wil even kijken naar het woord wat Esra had, want Esra jij had het woord stuur, heeft Esra het goed opgeplakt jongens?

Ki: ja, ja *(drie stemmen)*

Ju: ja heel goed, jij dacht eerst dat je het hier *(wijst het frame aan)* moest doen hé? altijd aan denken. stuur *(pakt het stuur vast en stuurt ermee)* bij mama in de auto zit er een rond stuur *(maakt een sturende beweging met de handen: ronde stuur)* daar ga je de auto mee sturen. hier *(pakt de fietsstuur vast)* stuur je je fiets mee nooit vergeten, hé?

Ha: XX XX

Ki: XX

Ju: ik heb nog een woord voor moet ik even kijken ...



Ki: XX

Ju: wie heeft het nog niet gedaan? wie is er nog niet aan de beurt geweest?

No: *(steekt haar vinger op en wilt naar de juf toe lopen)*

Ki: Nora jij was al

Ju: Amir heb jij al een woord opgeplakt?

Am: nee

Ju: ga dit woord maar 'es lezen dan

Am: *(loopt naar de fietsen toe, pakt het woord en leest het en plakt het briefje op de trapper)*

Ju: en .... ik heb nog een laatste woord, wie is er nog niet geweest?

Y: ik ben al geweest

Y: Inès, Inès

Y: getal onder de tien juf!

Ju: Nora kom maar lees hem maar even! *(houdt het briefje vast zodat Nora het kan pakken)*

No: *(loopt naar de juf toe)* voorlamp

Ju: voorlamp zit er bij Adil een voorlamp?

No: *(loopt naar de grote fiets toe en plakt het briefje op de voorlamp)*

Ju: doe hem maar een die kant, dan zien we het woord allemaal, je hebt het goed gedaan. jij had het woordje trapper *(tegen Amir)* en je plakt hem ook op de trapper, en de voorlamp. ik wil nog een ding vragen, want waarom zit dit nu bij Adil XXX ? *(pakt de remmen aan de voorkant vast en knijpt ze vast)*

Ha: dat zijn de remmen!

Ju: ik wil een vinger zien, Youssef

Yo: dat zijn voor de remmen

Ju: maar hoe moet juf Thea dan remmen?

Ki: XXX met achterrem

Ju: maar wat is een achterrem dan?

Y: voetentrapper XXX

Ki: XX

Sa: *(rent naar de fiets toe om het aan te wijzen)*

Ju: *(tegen Said)* hé, hé wacht even! ik wil een vinger zien als je het weet, Amir, dan moet je met je voeten remmen, dan hoef je niet naar voren maar naar achteren.

Ki: achteren

Yo: achteren

Ju: *(loopt naar de kleine fiets toe)* o, o kijk bij hem kan dat ook maar hij kan ook met z'n handen remmen.

No: ik heb, ik heb dat ook! *(steekt hand op)*

Ju: maar nou snap ik ook waarom deze dingen *(wijst de kabels van de voorrem aan)* hier zitten. want die horen...?

Am: bij het rem

Ju: bij de rem

Ki: XXX

Sa: als je zo doet *(pakt de fietsstuur vast en laat zien hoe je moet remmen)* moet je zo doen

Ju: maar nou moet je ... kijk maar 'es wat hier gebeurt, als ik dit doe gaan die blokjes tegen het wiel en dan kan die niet verder rijden.

No: watte?

Ju: hier die blokjes *(wijst het aan)*

No: kijk hiero, juffrouw hiero! *(loopt al naar de kleine fiets toe om het aan te wijzen)*

Ju: blokjes *(laat het nog een keer zien)* kijk maar 'es hier kan je het beter zien bij deze *(wijst de linkerkant aan)* zie je?

Sa: XX en dan gaat 'ie zo *(raakt het wiel aan om het aan te wijzen)*

Ju: die blokjes gaan .. tegen het wiel en dan kun je niet meer verder rijden want dan zit het wiel vast

No: en dat is de sleutel *(wijst de sleutel aan)*

Yo: en hoe als ... XXX

No: juffrouw ik heb ook zo vorm van mijn sleutel

Ju: een ding hebben we nog niet genoemd want als je boodschappen gaat doen en je zet je fiets in de stad, wat moet je dan doen?

Sa: eh::: fietssleutel, fietssleutel

Ju: hoe noem je dat? dan zet je je fiets?

No: ah ah ah

Am: op slot!

Ju: op slot!

Am: juffrouw en wat heet dit? *(wijst het frame aan)*

Ju: nou vertel 't maar Amir, hoe heet dat?

Am: de trappers!

Ju: de trappers....

Sa: nee deze, niet deze

Am: dit is trappers *(wijst de trappers aan)*

Ju: en in die trappers zit ook een reflector. oké weet je wat we kunnen nog heel lang praten over fietsen maar wel willen d'r ook eentje maken hé?

## *Transcriptions des entrevues avec les enfants de la classe 1/2*

### **Mohammed**

On: nemyslíš že je venku hezký počasí? (*biedt het koekje aan*)

Ki: ja (*pakt het koekje aan*)

On: ja? en hoe heet jij?

Ki: Mohammed

On: Mohammed en hoe oud ben jij?

Ki: vijf

On: vijf

Ki: ja

On: en welke taal spreek je met jouw mama?

Ki: ehh ... weet ik niet

On: weet je niet?

Ki: nee, maar ik praat Marokkaans misschien

On: en met jouw papa?

Ki: ook

On: ook? en met jouw broertjes of zusjes?

Ki: broertje

On: en welke taal spreek je met hem?

Ki: ehh hij kan nog niet zo goed praten

On: o, hij kan nog niet zo goed praten, is nog heel klein. en met jouw buurvrouw?

Ki: XXX? (*naam buurvrouw*)

On: ja

Ki: XXX? (*naam buurvrouw*)

On: ja en welke taal spreek je met haar?

Ki: XXX

On: Marokkaans of Nederlands?

Ki: Marokkaans

On: Marokkaans?

Ki: ja

On: en op school met de andere kindjes?

Ki: Marokkaans

On: ook Marokkaans? en met jouw vriendjes als je buiten aan het spelen bent?

Ki: ook

On: en als je naar de radio luistert welke taal hoor je dan?

Ki: weet niet

On: weet je niet? en als je tv kijkt, welke taal hoor je dan?

Ki: weet niet

On: nee, weet je niet? en als je op het schoolplein bent en een ander kindje, je wilt met een ander kindje spelen, maar je begrijpt hem niet, wat doe je dan?

Ki: (*zegt niks*)

On: welke taal spreek je dan?

Ki: ehh Marokkaans

On: Marokkaans? wil je een tekening voor mij maken?

Ki: ja

On: ja? wil je jou tekenen als je buiten aan het spelen bent?

Ki: ja

On: ja? okee dat kan je wel goed hé? je moet ook je naam erbij schrijven dan weet ik dat jij dat bent.  
(kind tekent)

On: je hebt een mooie trui aan zeg, wie is dat? wie zijn dat?

Ki: XXX (naam tekenfilm)

On: oh!

Ki: XXX van Nickelodeon

On: oh, dat is leuk, kijk je dat vaak?

Ki: ja en XX (een ander programma)

On: oh, wat is dat? is dat een bus?

Ki: ja

On: oh, wat goed van jou, en wil je nog je naam erbij schrijven?

Ki: XXX

On: weet je het niet? en ben je Nederlands of ben je Marokkaans?

Ki: Marokkaans

On: en waarom?

Ki: daarom

On: daarom?

Ki: ja

On: okee, Mohammed toch?

Ki: ja

On: ik ga dat voor jou d'r bij schrijven dan mag jij een ander kindje voor mij roepen dan mag je zelf uitkiezen welk kindje. maar niet kindjes die al zijn geweest. en als je wilt mag je je koekje opeten.

Ki: ja

On: dank je wel hoor, heb je goed gedaan

Ki: wie moet ik roepen?

On: ehh wie je wilt

Ki: XXX

On: je mag zelf uitkiezen wie je wilt roepen, je mag zelf vragen wie d'r wilt anders

Ki: (loopt weg) deur dicht?

On: ja, ja, dank je wel!

### **Namir**

Ki: XXX

On: o (lacht) nemyslís ze je hezký pocasí (biedt het koekje aan)

Ki: ehh dat geloof ik echt niet

On: (lacht)

Ki: ik kan alleen Farsi praten en Nederlands

On: o en welke taal ehh hoe heet je?

Ki: Namir

On: Namir? ok en hoe oud ben je?

Ki: ehh .... 5

On: 5 en je spreekt Farsi en Nederlands ok. en welke taal spreek je met jouw mama?

Ki: ehh op school gaan we Nederlands en op thuis gaan we Farsi.

On: okee en met jouw papa?

Ki: ehh ook.

On: ook?

Ki: ja

On: en met jouw broertjes of zusjes?

Ki: ehh ook

On: ook Farsi? en ook Nederlands? en hoe oud zijn je broertjes of zusjes? zijn ze groter of kleiner dan jij?

Ki: ehh m'n broertje is 12 en mijn zusje is 9.

On: o dus jij bent de kleinste hé?

Ki: ehh ja

On: of heb je nog een kleinere broertje of zusje?

Ki: ehh ik heb alleen 2. een broertje en nog een zusje.

On: ok dus geen andere kindjes dus

Ki: met z'n vijven (*laat hand zien*)

On: ja ja ehhh met jouw buurvrouw, welke taal spreek je met jouw buurvrouw?

Ki: ik heb geen buurvrouw

On: heb je geen buurvrouw?

Ki: ik heb wel een oma en die heeft een hond.

On: o ja?

Ki: hij heet Balou

On: o, da's een leuke naam voor een hond! is 'ie groot?

Ki: ehh ja met wit en zwart

On: ooo! en op school welke taal spreek je op school met de andere kindjes?

Ki: hij kan niet praten

On: nee! niet de hond! jij! (*lacht*)

Ki: ike?

On: ja

Ki: ik ga altijd ehh

On welke taal spreek je met de andere kindjes?

Ki: ehh Nederlands

On: Nederlands? en met je vriendjes en vriendinnetjes als je buiten aan het spelen bent?

Ki: ehh ook Nederlands

On: ook Nederlands? en als je naar de radio luistert welke taal hoor je dan?

Ki: ehhm Nederlands

On: Nederlands. en als je naar de radio luistert welke taal hoor je dan?

Ki: ehhmm Nederlands

On: Nederlands. en als je naar de tv kijkt welke taal hoor je dan?

Ki: ehh Nederlands en ook wat Farsi.

On: en als je op het schoolplein bent en er zijn andere kindjes je wilt met ze spelen maar ze begrijpen je niet wat doe je dan? welke taal spreek je dan?

Ki: Nederlands

On: Nederlands? en ben je ehh Farsi (*expres deze term gebruikt omdat het kind het ook heeft gebruikt in zijn beschrijving*) of ben je Nederlands?

Ki: ehh alle twee (*laat twee zien met zijn vingers*)

On: alle twee? waarom?

Ki: omdat ik ehh ik dat weet

On: omdat je dat weet?

Ki: ja

On: omdat je beide talen begrijpt?

Ki: ja en ik weet hoe ik weet Farsi hoe dat heet. 'salaam' heet dat.

On: salaam?

Ki: ja

On: en wat betekent dat?

Ki: dat betekent hoi

On: o! dus als ik tegen jou 'salaam' zeg dan weet jij dat ik hoi tegen jou zeg.

Ki: ja

On: o! wat goed van jou! wil je een tekening voor mij maken?

Ki: ja

On: kan je dat?

Ki: ik kan een tekening maken

On: wil je misschien jou tekenen als je buiten aan het spelen bent met jouw vriendjes?

Ki: ehh ik kan wel een boom tekenen!

On: o dat kan ook dat is ook prima, ja

Ki: (*tekent in stilte*)

Ki: ik ga eerst m'n naam schrijven

On: okee dat is goed ja  
(*stilte*)

On: wauw wat goed van jou! o je kunt heel mooi je naam schrijven, dat is echt heel goed! en dat is de boom hé?

Ki: ja! dat is de boom en dit zijn de blaadjes

On: o wat goed! het wordt nu heel mooi, ja!

On: ja heel mooi! klaar?

Ki: ehheh ja!

On: okee dat heb je heel goed gedaan, dan doe ik het erbij dan je wel Namir. zou jij een ander kindje voor mij willen roepen en dan mag je zelf uitkiezen welk kindje.

Ki: o ik weet!

On: je moet wel vragen wie d'r al geweest is want d'r zijn wel al best veel kindjes geweest XXX.

Ki: en m'n tekening?

On: die is voor mij! (*lacht*) die houd ik, die kan ik laten zien, dan kan ik zeggen dat jij heel mooi bomen kan tekenen.

### **Amina**

On: nemyslís ze je venku hezký pocasi? (*biedt koekje aan*)

Ki: (*pakt koekje*)

On: en hoe heet jij?

Ki: Amina  
On: Amina?  
Ki: knikt ja  
On: en hoe oud ben jij?  
Ki: ehh ... *(laat 4 zien met haar vingers)*  
On: vier?  
Ki: *(knikt ja)*  
On: o en je hebt een hele mooie ringetje...kijken?  
Ki: *(laat haar ring zien)*  
On: wauw wat mooi! en welke taal spreek je met jouw mama?  
Ki: ehh... ik weet het niet  
On: weet je niet?  
Ki: *(schudt nee)*  
On: Nederlands of Marokkaans met jouw mama?  
Ki: ik weet het niet  
On: nee? En met jouw papa, weet je dat?  
Ki: *(schudt nee)*  
On: en met jouw broertjes of zusjes?  
Ki: *(schudt nee)*  
On: nee, ook niet? en met jouw buurvrouw?  
Ki: *(haalt de schouders op)* weet ik niet  
On: en op school als je met de andere kindjes aan het spelen bent?  
Ki: *(zegt niks)*  
On: welke taal spreek je dan? met de andere kindjes?  
Ki: ik weet een klein beetje  
On: welke, en welke taal is dat dan?  
Ki: weet ik niet  
On: en met jouw vriendjes buiten, vriendinnetjes?  
Ki: *(zegt niks)*  
On: weet je niet? en als je naar de radio luistert?  
Ki: weet ik niet  
On: ook niet, nee? je bent een beetje verlegen, hé? je weet het allemaal niet zo goed. en als je tv kijkt?  
Ki: *(haalt de schouders op)*  
On: nee? en als je aan het spelen bent met de andere kindjes buiten .... dat weet je ook niet hé? goed, dan mag jij een ander kindje voor mij roepen. of wil je een tekening voor mij maken?  
Ki: een ander kindje roepen.  
On: een ander kindje roepen.  
Ki: maar ik weet niet niemand moet komen, iedereen is al geweest.  
On: echt waar? ben jij de laatste?  
Ki: knikt ja  
On: o dat is zo ik ga ze even tellen , nou dat is goed. anders moet je anders ga maar terug dan ga ik kijken. het kan zo zijn dat jij de laatste bent ja. dat heb je goed gedaan, hoor. doeg.

## **Melissa**

On: nemyslís ze je venku hezký počasí? (*biedt koekje aan*)

Ki: (*pakt koekje en knikt ja*)

On: en hoe heet jij?

Ki: Melissa

Re: en hoe oud ben jij?

Ki: zes

On: en welke taal spreek je met jouw mama, Melissa?

Ki: (*niet verstaan*)

On: welke taal? Nederlands of ...?

Ki: Nederlands

On: en met jouw papa?

Ki: ook

On: en met jouw buurvrouw?

Ki: (*knikt ja*)

On: en met jouw broertjes of zusjes?

Ki: zusjes

On: en die zijn groter of kleiner dan jij?

Ki: groter

On: en welke taal spreek je met hun?

Ki: een kleintje en een grote

On: o je bent de middelste, je hebt een kleiner zusje en een groter zusje

Ki: groter, en vier, drie kinderen,

On: o ja, en ehh met hen praat je ook gewoon Nederlands?

Ki: uhhh (*knikt ja*)

On: en op school met de andere kindjes?

Ki: praat Nederlands

On: ook Nederlands? en met jouw vriendinnetjes, buiten?

Ki: (*knikt ja*)

On: als je naar de radio luistert, welke taal hoor je dan?

Ki: ehhmm alle talen

On: ook? Nederlands?

Ki: (*knikt ja*)

On: en als je tv kijkt welke taal hoor je dan?

Ki: XXX

On: Marrokaans?

Ki: ja

On: en als je op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kindje maar die begrijpt je niet, wat doe je dan? welke taal spreek je dan?

Ki: Turks

On: Turks?

Ki: (*knikt ja*)

On: en ehhm ben je Marrokaans, ben je Nederlands of ben je Turks?

Ki: Turks



On: en waarom?

Ki: omdat ik eehhm Turks ben

On: goed, en wil je een tekening voor mij maken?

Ki: *(knikt ja)*

On: ja? wil je dat doen?

Ki: ja

On: wil je jou tekenen als je op het schoolplein aan het spelen bent met andere kindjes?

Ki: *(knikt ja)*

*(kind tekeent)*

On: o! dat is heel mooi hé, dat zijn allemaal bruggetjes

Ki: *(zegt niks)*

On: en dat ben jij hé?

Ki: ja

On: okee wat goed! o, dat zijn schoentjes, ja?

Ki: ja schoen

On: wil je je naam erbij schrijven dan weet ik dat het jouw tekening is.

Ki: ja

On: o, wat goed, okee is het klaar?

Ki: uhhmm...ja!

On: okee heel goed dank je wel wil je voor mij een ander kindje roepen?

Ki: *(knikt ja)*

On: dan mag je zelf uitkiezen welk kindje. er zijn wel al veel kindjes geweest, dus je moet even vragen wie d'r is geweest.

## **Hana**

On: nemyslís ze je venku hezký počasí?

Ki: *(knikt ja en pakt koekje)*

On: hoe heet je?

Ki: Hana

On: Hana?

Ki: *(knikt ja)*

On: ok en hoe oud ben je?

Ki: wat?

On: hoe oud ben je?

Ki: vier

On: vier?

Ki: *(knikt ja)*

On: en welke taal spreek je met jouw mama?

Ki: *(kijkt eerst om zich heen)* Nederlands

On: Nederlands? en met jouw papa?

Ki: ook Nederlands

On: en met jouw broertjes en zusjes?

Ki: ik heb geen zusjes

On: geen zusjes?  
 Ki: *(schudt nee)*  
 On: en broertjes wel?  
 Ki: *(knikt ja)*  
 On: en welke taal spreek je met hun?  
*(het alarm gaat af)*  
 Ki: XXX  
 On: welke taal spreek je met jouw buurvrouw dan?  
 Ki: Marokkaans  
 On: en op school met de andere kindjes?  
 Ki: ook Marokkaans  
 On: ok ik ga even vragen hoe lang het nog duurt.  
*(het alarm stopt)*  
 Ju: *(komt binnen)* die meneer die is vandaag aan het testen.  
 On: ok, ok aan het testen  
 Ju: maar Hana die is heel kort op school die hoeft nog niet, het was alleen Alex nog. zij is alleen nog maar vanaf februari  
 On: oh ok  
 Ju: maar zij is wel heel slim hoor  
 On: ok  
 Ju: maar Alex is de laatste  
 On: ok is goed, *(tegen Alex)* dan moet je heel even hier buiten blijven wachten dan roep ik je zo ja?  
 Ju: *(tegen Alex)* ga maar even zitten. *(tegen onderzoeker)* ja?  
 On: ja prima, dat is goed.  
 Ju: Hana is nog van februari maar die is wel heel erg ...  
 On: *(tegen Hana)* ehmm en met jouw vriendjes en vriendinnetjes welke taal spreek je met jouw vriendjes en vriendinnetjes?  
 Ki: Nederlands  
 On: en als je naar de radio luistert, welke taal hoor je?  
 Ki: Nederlands  
 On: Nederlands. en als je tv kijkt welke taal hoor je dan?  
 Ki: Marokkaans  
 On: Marokkaans. en als je op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kindje die je niet begrijpt wat doe je dan?  
 Ki: Nederlands praten  
 On: wil je een tekening voor mij maken?  
 Ki: *(knikt ja)*  
 On: ja? wil je jou tekenen als je aan het spelen bent buiten met de andere kindjes?  
 Ki: *(knikt ja)*  
 On: ben je Nederlands of ben je Marokkaans?  
 Ki: Marokkaans  
 On: en waarom ben je Marokkaans?  
 Ki: ehmm ....  
 On: *(schudt nee)* nee?  
 Ki: *(schudt nee)*

On: (*lacht*) maakt niet uit, dat is niet erg. maar ehmm je mag een tekening voor mij maken. leuke speldjes van prinsesjes hé?

Ki: (*knikt ja en lacht*)

(*kind tekent*)

On: dat is heel mooi, wie is dat?

Ki: prinsesje

On: prinsesje?

Ki: (*knikt ja*)

On: hoe heet ze?

Ki: ehhh .... Skippybal

On: (*lacht*) Skippybal?

Ki: (*knikt ja*)

On: ah! aparte naam voor een prinsesje (*lacht*) is het goed zo?

Ki: ja

On; ok ik schrijf je naam erbij. Hana, hé?

Ki: (*knikt ja*)

On: ok prima, nou dan mag je tegen het jongentje hierbuiten zeggen dat hij binnen mag komen. en dan ben jij klaar, dat heb je goed gedaan!

Ki: (*knikt ja*)

On: doeg

Ki: (*huppelt weg*)

## *Transcription des entrevues avec les enfants de la classe 3*

### **Esra**

On: nemyslíš že je venku hezké počasí? (*biedt het koekje aan*)

Ki: wat? (*en pakt het koekje aan*)

On: (*lacht*)

Ki: wat zeg jij?

On: ik vroeg wil je een koekje?

Ki: je zegt anders

On: ik zeg iets anders, het is een andere taal. ja, dat klopt. hoe heet jij?

Ki: Esra

On: Ezra? (*schrijft het op de vragenlijst*)

Ki: dat schrijf je zo niet

On: nee? hoe schrijf je dat? wil je het opschrijven?

Ki: hier?

On: ja

(*juf Thea komt binnen met een kop koffie voor de onderzoeker*)

On: o geweldig! bedankt!

Ju: niet te donker?

On: nee, dat is goed, bedankt!

On: ja. o! en hoe oud ben je?

Ki: hmm ...zeven

On: zeven en welke taal spreek je met jouw mama, Esra?

Ki: Turks

On: Turks? en met jouw papa?

Ki: ook

On: ook? en met jouw broertjes of zusjes?

Ki: ook die zijn allemaal Turks

On: die zijn allemaal Turks, en jullie spreken thuis allemaal Turks, geen Nederlands

Ki: (*schudt nee*)

On: okee. en zijn ze groter of kleiner je broertjes en zusjes?

Ki: mijn zusje is klein beetje groot en mijn broer is groot.

On: ze zijn beide groter dan jij, jij bent de kleinste. en welke taal spreek je met jouw buurvrouw?

Ki: ehh ...Nederland

On Nederlands? okee, en op school met de andere kindjes?

Ki: ook Nederland

On: ook Nederlands? en met jouw vriendjes en vriendinnetjes? als je aan het spelen bent buiten?

Ki: eentje met Turks

On: ok en als je naar de radio luistert welke taal hoor je dan?

(*de bel gaat*)

Ki: Marokkaans

On: Marokkaans? en geen andere talen?

Ki: nee

On: en als je tv kijkt welke taal hoor je dan?  
Ki: ehmm ... Turks  
On: Turks? okee als je op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kindje en die begrijpt jou niet wat doe je dan?  
Ki: spelen  
On: gewoon spelen? en ben je Turks of ben je Nederlands?  
Ki: Turks  
On: en waarom?  
Ki: omdat .... eh mijn moeder is Turks. is dat... mijn zus is daar (*wijst naar buiten*)  
On: o! daar is jouw zus. ja met dat, met dat witte truitje?  
Ki: nee  
On: nee, dat is de juffrouw  
Ki: (*niet verstaan*)  
On: ja? (*lacht*)  
Ki: dat is Salsabiel  
On: Salsabiel? zo heet je zus?  
Ki: nee  
On: zo heet een ander kind  
Ki: mijn zus heet XXX daar! (*wijst naar buiten*)  
On: o, daar is je zus, o met de blauwe trui?  
Ki: ja  
On: ik zie d'r! o dan is ze inderdaad een beetje groter dan jou. ja! wil je een tekening voor mij maken?  
Ki: ja  
On: ja? wil je jou tekenen als je buiten aan het spelen bent met de andere kindjes? dat mag je hier tekenen. (*geeft het blaadje aan*)  
Ki: uhmm  
On: of wil je iets anders tekenen?  
Ki: anders  
On: iets anders? je mag ook iets anders tekenen, mag je zelf bedenken wat je wilt, ok?  
Ki: uhhm, uhhm ....gras  
On: gras?  
Ki: ja  
On: ja dat mag ook ja, ja  
Ki: is licht ... hé doet het niet  
On: hij doet het niet. er is ook een andere kleur hoor.  
Ki: wat?  
On: hier is nog donkergroen, als je wilt.  
Ki: wie is dat? (*kijkt naar buiten*) o! (XXX)  
On: is dat groep 5, de kindjes die buiten spelen?  
Ki: wel groep 5 voetbal  
On: hoe oud is jouw zus?  
Ki: 8  
On: 8? dat is denk ik wel groep 5.  
Ki: even kijken hoor, weet ik niet. die is nee, groep 4.  
On: ja dan is het inderdaad... die is het groots hé?

Ki: nee ik zie XXX (naam kind) niet? ze zit bij groep 5.  
On: uhhh  
Ki: ook groep 1  
On: in groep 1? o dat kan, die zijn ook buiten aan het spelen, hé?  
Ki: (*hoort een harde knal*) waar is dat?  
On: ik denk dat ze aan de andere kant aan het spelen zijn.  
Ki: XXX  
On: XXX  
Ki: we gaan ook naar buiten  
On: ja? o! wanneer?  
Ki: ja, wat ga je hier doen?  
On: ik ga alle kindjes zo vragen stellen, net zo als ik bij jou heb gedaan.  
Ki: en ....  
On: alle kindjes uit jouw klas.  
Ki: ook groep 1?  
On: (*knikt ja*) die heb ik al gehad.  
Ki: Melissa ook?  
On: Melissa ook.  
Ki: o, X (*naam kind*) ook  
On: ja, ja  
Ki: iedereen?  
On: ja  
Ki: ook groep 5?  
On: nee alleen van groep 1 en 2  
Ki: en groep 3  
On: en groep 3 ja  
Ki: dan ben je klaar  
On: dan ben ik klaar  
Ki: dan ga je weg  
On: ja dan ga ik even kijken ja dan ben ik klaar hier  
Ki: okee, ik heb gras.  
On: o goed gedaan  
Ki: ehh bloementjes (*kind tekent*) (XXX)  
On: wat zeg je?  
(*van buiten komt er een hard geluid*)  
Ki: wie doet dat?  
On: dat is denk ik aan die kant. daar is denk ik iemand tegen de muur aan het voetballen.  
(...)  
On: nee dat is aan die kant  
Ki: jij hebt krullen haar  
On: ja ik heb krullend haar (*lacht*) jij niet, jij hebt heel recht haar, ja.  
Ki: (XXX)  
On: heel mooi, weet je wat je mag doen?  
Ki: wat?  
On: dat mag je deze aan mij geven. ben je klaar?

Ki: ja

On: dan mag je een ander kindje roepen die in jouw klas zit, mag je zelf uitkiezen welk kindje

Ki: ik weet ... XXX

On: en je mag je koekje opeten

Ki: waar?

On: ik de klas, je mag hem meenemen. ja, ga je dat doen voor mij?

Ki: ja

On: ga je een kindje uitkiezen?

Ki: wat voor een kindje?

On: je mag zelf uitkiezen welke

Ki: okee ik doe Inès.

On: ja? okee doeg!

### Inès

On: hallo!

Ki: o even m'n jas uitdoen (*doet haar jas uit*)

On: nemyslš že je venku hezké počasí? (*biedt het koekje aan*)

Ki: (*pakt koekje*)

On: en hoe heet jij?

Ki: Inès

On: Inès? en hoe oud ben je?

Ki: XXX

On: acht?

Ki: ik heb vergeten

On: zes of zeven, denk ik

Ki: acht

On: acht, o. en welke taal spreek je met jouw mama?

Ki: Turks

On: Turks? en met jouw papa?

Ki: ook Turks. mijn vader kan alleen Turks

On: en jouw broertjes en zusjes?

Ki: ik heb geen broertje, maar twee zusjes, ook Turks

On: ook Turks. en met jouw buurvrouw, welke taal spreek je met jouw buurvrouw?

Ki: Nederlands, want hun zijn Nederlands

On: ja dat is wel makkelijker. en op school, met de andere kindjes?

Ki: soms een beetje Turks, soms Nederlands XXXX

On: okee dus je spreekt beter Turks dan Nederlands

Ki: (*knikt ja*)

On: en ehhm met jouw vriendinnetjes als je buiten aan het spelen bent, welke taal spreek je dan?

Ki: Nederlands

On: als je naar de radio luister welke taal hoor je dan?

Ki: Nederlands en een beetje Engels.

On: liedjes Engels?

Ki: (*knikt ja*) we zingen ook soms Engels liedjes

On: o! maar je bent hier in Nederland geboren of ben je in Turkije geboren.  
 Ki: ehh...Nederland geboren  
 On: ja ok en ... als je tv kijkt welke taal hoor je dan?  
 Ki: Turks  
 On: Turks? en als je op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kindje die je niet begrijpt, wat doe je dan?  
 Ki: dan ga ik iemand anders spelen XXXX  
 On: ja, en ben je Turks of ben je Nederlands?  
 Ki: Turks  
 On: waarom?  
 Ki: .... ik weet het niet (*lacht*)  
 On: (*lacht ook*) is moeilijk, hé?  
 Ki: ja ... beetje  
 On: wil je een tekening voor mij maken?  
 Ki: ja  
 On: ja? wil je jou tekenen met je vriendinnetjes of als je aan het buitenspelen bent. Of is dat moeilijk?  
 (*lacht*)  
 Ki: (...) ik was jarig geweest zaterdag en ik heb een feestje zaterdag.  
 On: o echt?  
 Ki: ja, ik een feestje zaterdag.  
 On: o dat, is leuk aankomende zaterdag?  
 Ki: ja  
 On: over twee dagen. wauw en heb je veel vriendinnetjes uitgenodigd?  
 Ki: ja  
 On: ja?  
 Ki: maar niet zo, ik weet het niet want mijn moeder wil uitnodigen.  
 On: o, ook ehh.  
 Ki: gaat ze morgen en ook doen (...) met vlaggetjes en eten erbij (*maakt gebaar*)  
 On: oo  
 Ki: en hij is heel mooi die vlagjes, net voor gisteren, ik zag mijn moeder met vlagjes daar.  
 On: leuk! oo, dan krijg je een taart en allemaal cadeautjes, hé?  
 Ki: ja  
 On: ja, en dat meisje dat hier net was geweest die komt ook?  
 Ki: ja zij is Turks  
 On: o, zij is jouw nichtje.  
 Ki: zij is alleen maar, maar haar zusje komt niet want zij komt niet, want zij is klein, dan gaan we op de grond. de grote mensen gaan dansen...  
 On: o! Ja, ja  
 Ki: dus dan gaan ze XXX  
 On: dat is best wel XXXX want je wordt toch wel acht hé? Dan ben je al groot. hé je mag tekenen, je mag ook als je zegt van nou je mag ook je feestje tekenen als je dat wilt (*lacht*)  
 Ki: ik was zo jarig geweest maar mijn moeder gaat zo zaterdag... taart mijn moeder waren ook in Turkije.  
 On: nee  
 Ki: want mijn moeder ik zei dan gaan ze pizza eten.



On: oo dat is leuk! pizza eten is altijd leuk! Ja  
Ki: ik weet niet hoe ik een vlag moet tekenen  
On: een driehoekje toch?  
Ki: nee och (*zucht*) dat kan ik doen met allemaal bloementjes.  
On: maakt niet uit je mag ook iets anders tekenen  
Ki: ik ga gewoon kleurtjes doen  
On: ja dat mag. en je zit wel in groep drie, toch?  
Ki: ja  
On: ok  
Ki: eell! als Esra niet komt, mijn nichtje  
On: ja, ja  
Ki: dat gaat XXX ook niet komen want ze laat haar zusje nooit alleen.  
On: ooo  
Ki: daag! dan ga ik toch haar niet ehh roepen? want dan gaat ze gewoon niet komen, klaar! haar zusje mag gewoon niet mee want zij doet zelfs ook tegen mij raar en ze doet het ehh een beetje ging ze met haar jas zo (*maakt gebaar met haar hand*) tegen de ....raket.  
On: o dat was pijnlijk.  
Ki: zo (*doet het voor*)  
On: o ja, ja ...ja met de rits.  
Ki: en toen zei ik ja houd op maar en ze zag het eens, dus toen daarom komt zij niet naar het kinderfeestje.  
On: o! (*lacht*)  
Ki: XXX  
On: dat heb je goed uitgedacht, ja (*kind tekent*)  
Ki: en ze heb mij ook niet uitgenodigd  
On: o!  
Ki: zij knijpt ons want als wij haar slaan wij doen niks en als mijn zusje haar een keer aanraakt per ongeluk gaat ze gewoon doorslaan.  
On: o!  
Ki: (...) toen ging ik haar terugslaan, ik moest de deur opendoen want ze ging huilen  
On: hoe oud is jouw zusje?  
Ki: vijf  
On: o dit is nog veel kleiner. zit ze in groep 1?  
Ki: ja  
On: hoe heet ze?  
Ki: Melissa, is het middelste kind, mijn zusje en de andere is de laatste. kijk m'n vader ehh m'n moeder moet m'n vader luisteren. Melissa moet mij luisteren, en As ehh mijn kleine zusje Asli moet ehh Melissa luisteren en dan is het afgelopen.  
(....)  
On: ben je klaar?  
Ki: nee  
On: nee? wil je het anders ja ....nee  
Ki: (*lacht*)  
On: ik moet nog even andere kindjes doen in jouw klas.

Ki: ...

On: ja of je maakt het in de klas of je neemt het mee naar huis en levert het vanavond in dat mag ook.

Ki: ik ga overblijven, ik ga niet naar huis

On: o! ok

Ki: en ik heb ook geen kleurpotloden

On: dan moet je even snel vlaggetjes tekenen dan komt het wel goed

Ki: XXX wist je dat?

On: o jeetje, ja

Ki: wat is dat?

On: dat zijn cassettebandjes die doe ik zo meteen daar in?

Ki: o aan wie ga je dan laten zien?

On: aan mijn juffrouw

Ki: vindt ze dat leuk?

On: ja dat vind ik ze heel leuk, ze zegt, o allemaal kindertjes wat leuk!

*(Het bandje was afgelopen)*

### **Mustafa**

On: nemyslíš že je venku hezké počasí? *(biedt het koekje aan)*

Ki: hmm? *(pakt koekje)*

On: *(lacht)* hoe heet je?

Ki: Mustafa

On: hoe oud ben jij?

Ki: zeven jaar

On: je zit in groep drie, hé?

Ki: hmmm *(bevestigend)*

On: welke taal spreek je met jouw mama?

Ki: wat?

On: welke taal spreek je met jouw mama?

Ki: ehmm Marokkaans

On: Marrokaans, en met jouw papa?

Ki: ook

On: ja? en met je broertjes en zusjes?

Ki: ik heb een zusje

On: een zusje en met haar spreek je Nederlands of Marokkaans?

Ki: ehh ik weet niet echt

On: je eigen taal?

Ki: nee

On: je weet het niet

Ki: nee

On: maar kan ze praten jouw zusje?

Ki: ja een beetje

On: maar spreekt ze Marokkaans of spreekt ze Nederlands?

Ki: ja een taal  
On: en met jouw buurvrouw, welke taal spreek je met jouw buurvrouw?  
Ki: Nederlands  
On: en op school, met de andere kindjes?  
Ki: Nederlands  
On: okee, en met jouw vriendjes? ehh als je buiten aan het spelen bent?  
Ki: Nederlands  
On: en als je naar de radio luistert? welke taal hoor je dan?  
Ki: ehh soms Arabisch  
On: ehh soms?  
Ki: ja  
On: en als je tv kijkt, welke taal hoor je dan?  
Ki: Nederlands  
On: en stel voor dat je op het schoolplein bent en er is een ander kindje en die begrijpt je niet jij wilt met hem spelen, wat doe je dan?  
Ki: weet ik niet  
On: weet je niet? welke taal ga je dan spreken?  
Ki: Nederlands  
On: ja? en ben je Marokkaans of ben je Nederlands?  
Ki: Marokkaans  
On: en waarom?  
Ki: ik weet het niet  
On: wil je een tekening voor mij maken?  
Ki: ja  
On: ja? wil je jou tekenen als je aan het spelen bent, als je buiten aan het spelen bent met de andere kindjes?  
*(kind tekent)*  
On: o dat is heel mooi! dat ben jij?  
Ki: *(geen antwoord)*  
On: of is het iemand anders?  
Ki: iemand anders  
On: o dan moet je niet vergeten je naam bij ehh je tekening te zetten zodat ik weet dat jij dat bent.  
*(kind tekent verder)*  
On: o dat is mooi, wat is dat gele ding?  
Ki: gele kaart  
On: o! een gele kaart! o ben je aan het voetballen?  
Ki: ja  
On: en jij kunt ook goed voetballen?  
Ki: ja  
*(kind tekent verder)*  
Ki: klaar  
On: heel goed, dank je wel! goed gedaan! dat heb je ook mooi getekend. dan mag je een anders kindje voor mij roepen uit je klas, dan mag je zelf kiezen welke kindje het is.  
Ki: ja  
On: ja? goed gedaan, hoor! dag

Ki: dag

### Hakim

On: nemyslíš že je venku hezké počasí? (*biedt het koekje aan*)

Ki: hé? (*pakt het koekje aan*)

On: (*lacht*) hoe heet jij?

Ki: Hakim

On: Hakim? en hoe oud ben jij?

Ki: zeven

On: dan zit je in groep drie, hé?

Ki: ehh (*bevestigend*)

On: je mag je koekje opeten, hoor! en welke taal spreek je met jouw mama?

Ki: Marokkaans

On: Marokkaans met jouw moeder? en weet je welke taal...

Ki: heb je Mustafa gehad?

On: ik heb net ehh Mustafa gehad, ja, ja en twee meisjes ook. en met jouw papa?

Ki: uhhmm (*knikt ja*)

On: ja? ook Marokkans? en met jouw broertjes of zusjes?

Ki: ja

On: welke taal?

Ki: Marokkaans

On: Marokkaans? en zijn ze groter of kleiner dan jij?

Ki: groter

On: groter, beide? of allemaal? zijn ze allemaal groter dan jij?

Ki: uhhh (*schudt nee*)

On: of zijn ze ook kleiner?

Ki: ik heb een grotere broertje

On: okee en met jouw buurvrouw? welke taal spreek je met jouw buurvrouw?

Ki: Marokkaans

On: Marokkaans, en op school met de andere kindjes welke taal met hun?

Ki: Nederlands

On: en met jouw vrienden? bij het buitenspelen of in de tuin of zo?

Ki: Marokkaans

On: Marokkaans? en als je naar de radio luistert, welke taal hoor je dan?

Ki: Nederlands of Marokkaans

On: Nederlands of Marokkaans? en als je op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kindje maar die begrijpt jou niet. wat doe je dan?

Ki: weet niet

On: weet je niet? en je weet wel ... welke taal ga je dan spreken als het kindje je niet begrijpt?

Ki: Marokkaans

On: Marokkaans? en ben je Marokkaans of ben je Nederlands?

Ki: Marokkaans

On: en waarom ben je Marokkaans?

Ki: ehh

On: waarom? waarom denk je dat?

Ki: wat?

On: waarom denk je dat je Marokkaans bent? (*lacht*) waarom ben je Marokkaans?

Ki: (*haalt zijn schouders op*) weet ik niet

On: weet je niet? okee wil je dan wel een tekening voor mij maken?

Ki: ja

On: ja? wil je jou tekenen als je aan het spelen bent buiten met de andere kindjes?  
(*kind tekent*)

On: en wie is dat?

Ki: een kaart, en Amir, die net hier was

On: ja met het gele shirtje

Ki: ja met die en Said

On: o, ja, die komen zo meteen hé? ja Musfata heeft een hele mooie tekening gemaakt met een gele kaart, zie je dat? met voetbal en een gele kaart. dat heeft 'ie goed gedaan, ja.

Ki: ik ga voetbalshirt maken

On: ja?

Ki: wie heb je allemaal al gehad?

On: ik heb ..

Ki: Nora

On: nee die nog niet, nee Mustafa, Inès kan dat?

Ki: Inès ja

On: en ehh Esra, ja met jou waren dat er vier, hé? dus dan mag je zo meteen, o ja (XXXXXX)

Ki: geen idee, Amir

On: zit die in groep 3

Ki: ja

On: is goed

Ki: klaar

On: heel goed wil je nog je naam erbij schrijven anders weet ik niet wat jij het bent

Ki: fout

On: nee het is goed, de m toch? ja nou dat doe je goed dat is een m

Ki: m

On: ja, ja

(*stilte*)

On: ja nou dat doe je heel goed dank je wel heb je goed gedaan mag je tegen dat jongentje zeggen dat 'ie mag komen.

Ki: deze ook nog? (*wijst naar het koekje*)

On: die is voor jou die mag je meenemen ja als 'ie d'r nog zit hoor. als hij d'r niet zit mag je een ander kindje roepen.

### **Amir**

On: nemyslíš že je venku hezké počasí? (*biedt het koekje aan*)

Ki: (*pakt het koekje*)

On: en hoe heet jij?

Ki: Amir

On: Amir?  
Ki: ja  
On: en hoe oud ben je?  
Ki: zes  
On: Dan zit je in groep 3 hé?  
Ki: ja  
On: en welke taal spreek je met jouw mama, Amir?  
Ki: Marokkaans  
On: Marokkaans? en met jouw papa?  
Ki: ehmm Marokkaans  
On: ook Marokkaans? en met jouw broertjes en zusjes?  
Ki: allemaal Marokkaans  
On: allemaal Marokkaans  
Ki: maar soms praat ik met Hollands  
On: soms spreek je Nederlands, ok. en met jouw buurvrouw.  
Ki: eh Nederlands  
On: Nederlands? en op school met de andere kindjes?  
Ki: Nederlands  
On: en met jouw vriendjes als je aan 't buitenspelen bent?  
Ki: Nederlands  
On: Nederlands? en als naar de radio luistert, welke taal hoor je dan?  
Ki: Marokkaans en Nederlands  
On: eh Marokkaans en Nederlands? en als je tv kijkt welke taal hoor je dan?  
Ki: eh Nederlands  
On: ja? Nederlands? en als je op het schoolplein ben en je wilt spelen met een ander kindje maar die begrijpt je niet, wat doe je dan?  
Ki: eh  
On: welke taal spreek je dan?  
Ki: eh Nederlands  
On: Nederlands? en wat denk je ben je Nederlands of ben je Marokkaans?  
Ki: Nederlands en Marokkaans  
On: Nederlands en Marokkaans? waarom?  
Ki: omdat ik eh geboren ben mijn moeder heeft mij Marokkaans geleerd.  
On: ah jouw moeder heeft je Marokkaans geleerd. ok wil je een tekening voor mij maken?  
Ki: ok  
On: ja? wil je jou tekenen als je aan het buitenspelen bent met de andere kindjes?  
Ki: ja  
On: jullie zijn aan het buitenspelen toch? of zijn jullie alweer terug?  
Ki: we zijn binnen  
On: o dat is mooi wie is dat?  
Ki: dat is Said  
On: Said? die heb ik nog niet gehad, die mag je zo meteen roepen als je dat wilt.  
(kind tekent)  
On: zijn ze aan het voetballen?  
Ki: ja

On: o!

*(stilte)*

On: en wie is dat?

Ki: Nora

On: o! Nora

*(stilte paar minuten)*

On: en wie is dat?

Ki: Maya

(...)

On: klaar?

Ki: gaat door met tekenen

*(stilte)*

Ki: dit is Souarez

On: ok

*(stilte)*

Ki: klaar!

On: wil je nog je naam erbij schrijven? dan weet ik dat het jouw tekening is. dan mag je zelf kiezen welk kindje je gaat ehh roepen. niet iemand die al is geweest. Hakim is geweest, Mustafa is geweest, Inès is geweest en Esra is ook geweest. nou dat heb je heel goed gedaan, dank je wel. dan mag je een ander kindje uitkiezen die je, die nog niet is geweest.

### **Youssef**

On: nemyslíš že je venku hezké počasí? *(biedt het koekje aan)*

Ki: *(pakt koekje)* ja

On: en hoe heet jij?

Ki: Youssef

On: hoe?

Ki: Youssef

On: hoe schrijf je dat?

Ki: Y

On: wil je het opschrijven?

Ki: *(schrijft z'n naam op de vragenlijst)*

On: okee goed, dank je wel hoor. en hoe oud ben je?

Ki: zeven

On: zeven ok en welke taal spreek je met jouw mama?

Ki: Nederlands

On: Nederlands? en met jouw papa?

Ki: ook Nederlands

On: Nederlands, en moet jouw broertjes of zusjes?

Ki: ook Nederlands, geen zusjes, alleen maar broers

On: alleen maar broers, en met jouw broers, welke taal spreek je met jouw broers?

Ki: XXX

On: Marokkaans? en met jouw buurvrouw?

Ki: Marokkaans

On: Marokkaans? ok en op school met de andere kindjes?  
Ki: Nederlands  
On: Nederlands? en met jouw vriendjes?  
Ki: ook Nederlands  
On: en als je naar de radio luistert, welke taal hoor je dan?  
Ki: XXX  
On: Marokkaans? en als je tv kijkt welke taal hoor je dan?  
Ki: Nederlands  
On: ook Nederlands? en als je op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kindje dat ehh jou niet begrijpt wat doe je dan?  
Ki: praten  
On: praten? welke taal praat je dan?  
Ki: weet ik niet  
On: en ben je Nederlands of ben je Marokkaans?  
Ki: Nederlands  
On: waarom ben je Nederlands?  
Ki: ehh weet ik niet (*lacht*)  
On: (*lacht*) wil je een tekening voor mij maken?  
Ki: ja  
On: ja? wil je jou tekenen als je aan het buitenspelen bent met je vriendjes?  
Ki: ja  
(*kind gaat tekenen*)  
On: o dat is wel heel mooi! ben jij dat?  
Ki: ja, klaar  
On: o heel goed, wil je nog je naam erbij schrijven?  
Ki: ja  
On: dan weet ik dat het jouw tekening is. nou heel goed dank je wel. wil je een anders kindje voor mij roepen, mag je zelf uitzoeken welk kindje moet je wel vragen of diegene al niet is geweest, er zijn wel al veel kindjes geweest.  
Ki: ja  
On: ok

### **Nora**

On: nemyslíš že je venku hezké počasí? (*biedt het koekje aan*)  
Ki: ja (*pakt het koekje*)  
On: zo en hoe heet jij?  
Ki: Nora  
On: Nora? en hoe oud ben je?  
Ki: zeven  
On: zeven en welke taal spreek je met jouw mama?  
Ki: Marokkaans  
On: Marokkaans? en met jouw papa?  
Ki: ook Marokkaans  
On: ook Marokkans? en met jouw broertjes of zusjes?



Ki: ik heb alleen broertje XXX maar hij is twee hij kan geen taal  
On: okee  
Ki: met hem praat ik Nederlands  
On: ja? en met jouw buurvrouw, welke taal spreek je met jouw buurvrouw?  
Ki: Nederlands  
On: en op school, met de andere kindjes?  
Ki: Nederlands  
On: ook Nederlands? en met jouw vriendjes?  
Ki: Nederlands  
On: ook Nederlands. en als je naar de radio luistert welke taal hoor je dan?  
Ki: ook Nederlands  
On: en als je tv kijkt welke taal hoor je dan?  
Ki: we hebben schotel, maar dat is Marokkaans, en Nederlands  
On: en als je op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kindje dat jou niet begrijpt, wat doe je dan?  
Ki: dan spreek ik hem taal.  
On: welke taal is dat?  
Ki: we praten altijd op het schoolplein XXX  
On: o jullie praten altijd Nederlands. en ben je Nederlands, of ben je Marokkaans?  
Ki: Marokkaans  
On: en waarom ben je Marokkaans?  
Ki: daarom, mijn moeder, mijn moeder is in Marokko geboren  
On: o!  
Ki: en mijn vader is ... weet ik niet.  
On: ok wil je een tekening voor mij maken?  
Ki: ok  
On: ja? wil je jou tekenen als je op het schoolplein bent met de andere kindjes?  
Ki: ja  
*(stuk niet verstaan, ging over de tekening)*  
Ki: welke taal spreek jij?  
On: helemaal aan het begin bedoel je?  
Ki: nee welke taal spreek jij?  
On: ik spreek Nederlands en ik spreek Tsjechisch  
Ki: wat zei je tegen mij met een koek?  
On: ja, ja ik vroeg wil je een koekje  
Ki: o!  
On: o, ja! maar je hebt het wel goed begrepen ook al begrijp je de taal niet heb je toch begrepen wat ik bedoelde. dat is wel knap, ja. o je bent de klimrek aan het maken. o, ja wat goed, ja.  
*(stilte kind tekent)*  
On: jullie hebben wel ene kleine klas hé, maar tien kindjes.  
Ki: ja XXXX  
On: je hebt wel een mooie jurk aan hé? of is dat geen jurk?  
Ki: ja *(laat de jurk zien)*  
*(stilte)*

On: dat doe je goed hoor, wie zijn je vriendinnetjes in de klas? met wie speel je in de klas?  
Ki: Inès en Esra  
On: ja?  
Ki: *(knikt)*  
On: die waren hier ook al  
Ki: Mustafa zei dat jij Frans praat en Inès denkt Engels praat die van koek.  
On: *(lacht)* echt waar?  
Ki: ja  
On: wat lief! het is een taal die niet veel mensen spreken dat is waar.  
Ki: die taal hebben ze nog nooit gehoord  
On: nee dat klopt inderdaad, daarom zeg ik het, ja en naar welke school ga jij na de zomer?  
Ki: naar XXX  
On: o! ben je daar al wezen kijken?  
Ki: *(knikt)*  
On: vindt je het leuk?  
Ki: ja. ben je een juffrouw in een groep?  
On: nee, ik ben geen juffrouw.  
Ki: hé Inès zei, zij zweerde als jij in groep 1 juffrouw bent.  
On: nee, nee, nee, ik heb wel dezelfde vragen wat ik jou nu heb gesteld heb ik aan kindjes van groep 1/2 gesteld. dus ik heb eigenlijk hetzelfde gedaan met jullie, maar nee ik ben geen juffrouw.  
Ki: dat zei Inès tegen mij, zij heeft het gezworen  
On: o! *(lacht)* nou nee dat heb ik  
Ki: want ze zei tegen mij 'ja ik gaf de kinderen rekenen'.  
On: lacht  
Ki: dat zei hij tegen de juf tegen groep 3, zei ze tegen haar.  
On: zie je je moet niet iedereen geloven *(lacht)*  
(...)  
On: ben je klaar?  
Ki: nog ik en Inès en Esra  
(...)  
On: anders schrijf je nog even je naam erbij mag je zelf kiezen natuurlijk niet de kindjes die al zijn geweest.

### **Said**

On: *(Wijst de stoel aan waar kind op kan zitten)*  
Ki: de kleine stoel?  
On: ja, maakt niet uit  
Ki: ben jij Frans?  
On: nee, nee. nemyslíš že je venku hezké počasí? *(lacht)*  
Ki: *(pakt het koekje en kijkt vragend)*  
On: *(lacht)* wil je de rest van je koekje?  
Ki: ja  
On: ja? ehh hoe oud ben je Said?  
Ki: zeven

On: zeven. en welke taal spreek je met jouw mama?  
 Ki: Marokkaans  
 On: en met jouw papa?  
 Ki: ook Marokkaans  
 On: *(knikt ja)* en met jouw brortjes of zusjes?  
 Ki: mijn zusje praat, praat anders  
 On: welke taal spreekt jouw zusje?  
 Ki: Marokkaans, ... als ik praat met mijn zusje, mijn mijn zusje praat, praat ook Marokkaans.  
 On: okee want je hebt twee zusjes?  
 Ki: een  
 On: een zusje  
 Ki: en een twee zussen  
 On: o twee zussen oke en met jouw andere zusje praat je Marokkaans en met je jongere zusje ook.  
 Ki: XXXX met haar praat ik Marokkaans  
 On: en met jouw buurvrouw?  
 Ki: ook Marokkaans  
 On: ook en op school met de andere kindjes welke taal spreek je met de andere kindjes op school?  
 Ki: Nederlands  
 On: Nederlands? en met jouw vriendjes als je aan het buitenspelen bent?  
 Ki: Nederlands  
 On: ook Nederlands. als je naar de radio luistert, welke taal hoor je dan?  
 Ki: ook... weet ik niet.  
 On: Marokkaans... weet je niet?  
 Ki: Nederland en ook Marokko  
 On: ook Marokkaans en ook Nederlands  
 Ki: ja ook  
 On: en als je tv kijkt welke taal hoor je dan?  
 Ki: Nederlands ook, soms als we dan ander zender doen Marokkaans .  
 On: ok en als je buiten op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kindje dat jou niet begrijpt wat doe je dan?  
 Ki: dan spreek ik met hem Marokkaans  
 On: okee en ... ben je Marokkaans of ben je Nederlands?  
 Ki: Marokkaans  
 On: waarom?  
 Ki: ik kom daar terug.  
 On: o jij bent daar geboren?  
 Ki: *(knikt ja)*  
 On: hoe lang ben je al in Nederland?  
 Ki: we was met XXXX  
 On: ok en wil je een tekening voor mij maken?  
 Ki: *(knikt ja)* heb jij nog daar koek?  
 On: o ja, ja ik heb nog koekjes, als je deze opeet, mag je d'r nog wel meer XXXXXXXXX Kijk want anders de rest is allemaal zo en daar heb je niks meer aan *(laat de verkruimelde koekjes zien)*. Die ga ik weggoien.  
 Ki: en wat is dat dan? *(wijst de videobandjes aan)*

On: dat zijn de bandjes (*laat de videobandjes zien*) XXXX. daar staat op wat we hebben gedaan hier. maar wil je jou tekenen als je aan het spelen bent op het schoolpleintje met de andere kindjes?

Ki: okee (*haalt de schouders op*)

On: of je mag ook iets anders tekenen als je dat wilt. schoolplein wil je? ja je mag ook wel mijn potlood anders.

(*kind tekent*)

On: zo het is bijna middagpauze hé? wordt je opgehaald door je mama of blijf je over?

Ki: ik ga met mijn broer, dat is mijn broer (*wijst naar buiten*)

On: die met die grote XXXX

Ki: ja

On: o ja, die lijkt wel een beetje op jou. ja, en hoe oud is jouw broer?

(*verder niet verstaan*)

### **Maya**

On: Maya, ehm je zit in groep 3, groep 3a toch?

Ki: (*knikt ja*)

On: en hou oud ben je?

Ki: zeven

On: zeven. en welke taal spreek je met jouw mama?

Ki: Marokkaans

On: Marokkaans, en met jouw papa?

Ki: ook

On: met jouw papa ook. en welke taal, heb je broertjes of zusjes?

Ki: ja een zus.

On: en welke taal spreek je met jouw zus?

Ki: Nederlands soms.

On: soms oké en met de burens? welke taal spreek je met de burens?

Ki: Nederlands

On: en op school met de andere kindjes?

Ki: ook Nederlands

On: ook Nederlands, en met jouw vriendjes?

Ki: ik heb geen vriendjes

On: geen vriendjes?

Ki: (*schudt nee*)

On: oh, ook niet als je buiten aan het spelen bent of speel je niet buiten?

Ki: ik speel met mijn neefje

On: met je neefje, en met je neefje, welke taal spreek je met je neefje?

Ki: Nederlands

On: en als je naar de radio luistert, welke taal hoor je dan?

Ki: (*haalt schouders op*) weet ik niet.

On: weet je niet. en als je televisie kijkt welke taal hoor je dan?

Ki: Nederlands

On: Nederlands

Ki: en soms Marokkaans

On: oké en als je op het schoolplein bent en je wilt spelen met een ander kindje dat niet Marokkaans of Nederlands praat, wat, wat doe je dan?

Ki: alleen spelen.

On: oké, oké en wil je een tekening voor mij maken?

Ki: *(haalt schouders op)* ja

On: ja? oké ik pak even hier een blaadje want ik heb geen blaadjes meer. wil je jou tekenen als je Marokkaans of Nederlands praat?

Ki: *(haalt schouders op)*

On: wil je dat proberen?

Ki: ik kan dat niet.

On: dat kan je niet?

Ki: *(schudt nee)*

On: kan je dan alleen jou tekenen?

Ki: *(knikt ja)*

On: ja?

Ki: m'n gezicht of...

On: of helemaal wat jij wilt.

Ki: *(tekent)*

Ki : gum

On: o, ik heb geen gum maar je kunt je blaadje omdraaien, ja. nee, ik heb geen gum. ik heb ehh alleen ja deze kleurtjes hier.

Ki: *(tekent verder)*

On: en Maya ben je Nederlands, of ben je Marokkaans?

Ki: soms praat ik Nederlands, en soms Marokkaans. op school praat ik Nederlands, en thuis praat ik Marokkaans maar soms Nederlands.

On: maar ben je Nederlands, of ben je Marokkaans?

Ki: Marokkaans.

On: Marokkaans, en waarom?

Ki: omdat mijn moeder daar vandaan komt.

On: oké ja.

Ki: *(tekent verder)*

On: klaar?

Ki: *(knikt ja)*

On: wil je dan nog je naam erbij schrijven dan weet ik dat jij dat hebt gemaakt (XXXXXX) oh, dat is heel goed, dat heb je heel goed gedaan, oké dank je wel.

(....)

Questionnaire rempli par l'enseignante Thea



1. Welke vreemde talen spreekt u? Waar hebt u het geleerd?

duits + engels + frans → op de middelbare school.  
(passief - ik kan het volgen)  
(aktief - gebrekkig)

2. Worden er op school activiteiten/evenementen georganiseerd om kennis te kunnen maken met de taal/cultuur van meertalige kinderen?

- Ja
- Nee

Toelichting: multiculturele lunches  
een paar keer per jaar verzorgen (marokkaanse) moeders  
vande m.r. Samen met vrijwilligers voor ouders + leerkrachten  
een lunch (met hapjes vanuit allerlei culturen/landen)  
er wordt dan zoveel mogelijk nederlands gesproken

3. Wat doet u als u ziet dat het kind de opgegeven taak niet lijkt te begrijpen? (meer antwoorden mogelijk)

- U probeert te begrijpen wat het probleem is en u probeert het aan het kind uit te leggen /u probeert het samen met het kind op te lossen.
- Het is jammer voor het kind maar er zijn te veel andere kinderen in de klas en u hebt te weinig tijd om dit goed uit te kunnen leggen. U laat het zo.
- U hebt geprobeerd om het probleem op te lossen samen met het kind maar het lijkt u dat het probleem dieper ligt. U weet niet hoe u het kind zou kunnen helpen.
- U maakt en afspraak met de ouders/verzorgers om dit te bespreken. als het om iets is
- U hebt geprobeerd om een afspraak met de ouders/verzorgers te maken maar dit is mislukt. wel

Toelichting:

h. Mogen de kinderen de thuistaal in de klas spreken?

- Op school: **Ja** /Nee
- In het klaslokaal: **Ja**/Nee
- Met de klasgenootjes: **Ja**/Nee

Toelichting: Op deze manier proberen we een "Nederlandse" school te zijn en zo de integratie te bevorderen.

i. Denkt u dat de meertaligheid van het kind

- Een obstakel is
- Een positief punt is

Dit hangt af van .... het beheersen van de thuistaal "beheers je dat gebrekkig / half dan is het je eigenmaken van de 2<sup>e</sup> taal een probleem."

Leg uit:

Turkse kinderen hebben meer moeite met Ned. taal dan Marokkaanse

j. Als u denkt dat tweetaligheid een obstakel voor het kind is wanneer denkt u dat het begint?

- Peuterspeelzaal
- Kleuterklas (groep 1/2)
- Groep 3
- Later dan in groep 3

Leg uit: kinderen aan het eind van gr. 2 en in gr. 3 meer abstract en in het platte vlak bezig met cijfers letters Hier is meer taal en begrip voor taal voor nodig.

Questionnaire rempli par l'enseignante Annemarie

TRAM

1. Welke vreemde talen spreekt u? Waar hebt u het geleerd?

- engels
- duin
- frans
- op het voortgezet onderwijs.

2. Worden er op school activiteiten/evenementen georganiseerd om kennis te kunnen maken met de taal/cultuur van meertalige kinderen?

- Ja
- Nee

Toelichting: 3x per jaar een multiculturele lunch. De ouders nemen allemaal een schotel mee van huis en we eten gezamenlijk met de kinderen op school.

3. Wat doet u als u ziet dat het kind de opgegeven taak niet lijkt te begrijpen? (meer antwoorden mogelijk)

- U probeert te begrijpen wat het probleem is en u probeert het aan het kind uit te leggen /u probeert het samen met het kind op te lossen.
- Het is jammer voor het kind maar er zijn te veel andere kinderen in de klas en u hebt te weinig tijd om dit goed uit te kunnen leggen. U laat het zo.
- U hebt geprobeerd om het probleem op te lossen samen met het kind maar het lijkt u dat het probleem dieper ligt. U weet niet hoe u het kind zou kunnen helpen.
- U maakt een afspraak met de ouders/verzorgers om dit te bespreken.
- U hebt geprobeerd om een afspraak met de ouders/verzorgers te maken maar dit is mislukt.

Toelichting: heeft het kind een dieper liggend probleem, dan bespreken we het kind in een leerlingbespreking met de intern begeleider (IB'er), avt, daarna in een Mv-team (multi-disciplinair team) met oa. een orthopedagoge. Het kind wordt met toestemming van



4. Mogen de kinderen de thuistaal in de klas spreken?

- Op school: ~~Ja~~/Nee
- In het klaslokaal: ~~Ja~~/Nee
- Met de klasgenootjes: ~~Ja~~/Nee

Toelichting: We vinden het belangrijk dat ze op school alleen Nederlands horen en spreken.

5. Denkt u dat de meertaligheid van het kind

- Een obstakel is
- Een positief punt is
- Dit hangt af van .... het feit of er thuis voldoende gemaakt wordt met het kind.

Leg uit: Vaak is de woordenschat in eigen taal ook heel beperkt, en in de gezinnen wordt nog vaak geen Nederlands gesproken.

6. Als u denkt dat tweetaligheid een obstakel voor het kind is wanneer denkt u dat het begint?

- Peuterspeelzaal
- Kleuterklas (groep 1/2)
- Groep 3
- Later dan in groep 3

Leg uit: Het kan een obstakel worden als het moet beginnen met lezen, taal spelling en dan blijkt hoe weinig woordenschat het kind heeft.

## *Transcription de l'entrevue avec les deux enseignantes*

X: Tereza

A: enseignante Annemarie de la classe 3

T: enseignante Thea de la classe 1/2

Dit gesprek was al aan de gang toen ik mijn voice recorder aan had gezet.

(...)

A: omdat je het elk jaar weer moet ophalen XXX groep 5 en groep 6 en als er dan weer een thema komt dan

T: de vorige keer ook met die eitjes weet je nog?

A: met Pasen bijvoorbeeld, maar dan moet je het weer helemaal terughalen en aan het eind van de thema doe je ook een woordenschat toets, die is heel goed maar als die ... XXX

A: daar gewoon minder tijd voor ...

T: ja maar weet je je denkt ook wel in groep 3 zou dat ook weer naar boven moeten komen en dat is niet het geval

A: o ja dat was toen met de lente weer! want in die woordenschattoets waar ik het net over had ..

X: gaat dat ook per thema of gaat dat echt per ehh

A: nee daar zit helemaal geen thema in en ..

T: nou er komen dan wel bijvoorbeeld woorden in voor die ze in groep 2 gehoord hebben met

A: zoals woorden als kalfjes, kakelen en dat soort woorden ...nou! allemaal weg dus het zakt terwijl wij als we de woorden aanbieden dan zeggen ze vaak bij een Nederlands kind een autochtoon Nederlands kind moet je ongeveer 7-8 keer een woord zeggen wil het blijven, nou bij deze kinderen minstens 15 keer nou als we het 30 keer doen dan weet ik het niet...

X: hmmm

A: dus je herhaalt tijdens die thema's al die woorden, op dat moment beklijft het

X: ja

A: maar in groep 3 zie je gewoon dat er toch weer heel veel wegzakt ja en daar gaan we wel een beetje mee met de thema's ook met de Piramide thema's maar niet zo veel meer omdat je taal hebt rekenen hebt je zit gebonden aan methode's en het sluit dan niet op elkaar en als je niet het is niet betekenisvol meer.

X: ja het is eigenlijk alleen maar net of je een vreemde taal leert dat je iedere keer de woordjes herhaalt maar dan heb je geen context meer eigenlijk

A: nee

T: nee terwijl je in groep 1 en 2 alleen maar thema's hebt

A: dan probeer je in groep 3 hebben we ook wel Piramide thema's maar dan heb je heel beperkt de tijd voor je hebt dan wel een tafel waar ik dan bijvoorbeeld als we het over voeding hebben ehh woordjes neerzet maar we zijn nog niet zo lang bezig met Piramide in groep 3 en vorig jaar is het helemaal niet gebeurd omdat de klas te groot was en te veel niveau verschil waren we daar gewoon veel te druk mee

X: ja

A: moet je dat eigenlijk nog een beetje opbouwen

X: uhmm

A: want dan wordt het wel betekenisvol want dan heb je het in Piramide lessen heb je het over de dingen doe je de woorden erbij krijgen ze ook extra woorden aangeboden die bij dat thema horen maar de woorden die ze aangeboden krijgen in de taalmethode ja die zijn helemaal niet ingebonden.

X: dat is wel zonde

A: hmm ja en daar loop je tegenaan ehh en de overgang van 2 naar 3 waarom is die ook groot ja doordat ineens vind ik toch de spel verdwijnt omdat er zoveel moet al in groep 3 nou ik ben soms aan het zoeken van

X: want u bent docent in groep 3

A: ja maar ook in 1-2

X: en u bent docent in 1-2

T: ja 1-2

X: ja ja ja dat is inderdaad lastig want werken jullie met dat soort, ik weet dat het wel in Amsterdam wordt uitgedeeld zo een hele grote woordenlijst een soort van place mat met allemaal woordjes die de kinderen moeten kennen volgens mij zijn dat er 50 en dan aan de achterkant zitten er ook ehh...daar werken jullie ook mee?

T: nou er staat in het Piramide bij de Piramide thema staat er aan het begin wel hé, dus woordjes of woordvelden

X: o ok

T: en een stappenplan van hoe ver kom je in drie weken met het thema dus we werken wel met woordenthema's zeg maar dat zijn basiswoorden en extra woorden

X: o ok

T: nou aan de basiswoorden komen we in ieder geval toe en ook altijd wel wat extra woorden

X: hmm

A: dat doe je in groep 3 ook wel niet altijd, met van die woordvelden maar het is zo druk vaak en je moet in die beginweken moeten ze zo leren om van jou alles te horen ze moeten zich veel meer auditief instellen

T: dat hebben onze kinderen tegen

A: en dat is moeilijk want dan heb je iets uitgelegd ga je het uitdelen 'juf hoe moet het?

T: ja dan weten ze het niet

A: dat moet je bijna per tafeltje doen dus het kost allemaal heel vele tijd, ondergeschoven kindjes de muzikale vorming ondergeschoven kindje is verkeer ...

X: ja ja daar heb je dan geen tijd voor hé

A: ja een keer in de week krijgen ze gym echt een lange gymles en voor de rest alleen de pauzes buiten en ja dus ik vind dan moet ik echt momentjes vinden dat ik denk van o laatste half uurtje ze mogen even lekker spelen

T: of knutselen

A: ja of knutselen want we hebben allemaal knutselmateriaal in groep 3 ik heb daar een zandtafel ik heb nog een poppenhoek en een bouwhoek willen ze dolgraag mee constructiemateriaal nou ik moet de momenten zoeken ja is echt moeilijk of dat ik ze gewoon lekker kan voorlezen. Het eerste half uur van onze dag is het zelfstandig werken ze hebben een zelfstandig werken map daar zitten de moet en de mag taken in

X: ja zeg maar extra taken dat is mag hé?

A: dat is mag de moet taken moeten nou vaak komen ze aan mag niet toe meestal de laatste dag vrijdag zo een beetje en dan mogen ze gewoon dingentjes zelf kiezen ehh nou ik heb vier zwakbegaafde kinderen in de klas ... dit is eigenlijk best wel een beetje bijzondere school

X: ja

A: het is officieel een reguliere basisschool maar er zitten meer dan 20 kinderen in die eigenlijk op speciaal onderwijs zouden moeten zitten

X: uhmm

A: waarom zitten ze hier? omdat wij kleine klassen hebben, ze dus heel veel aandacht kunnen geven en ehh klassenassistenten hebben niet elke dag maar we hebben assistenten in de klas daardoor kun je extra zorg aan deze kinderen geven ik heb in mijn groep 3 heb ik 10 kinderen

X: van de hoeveel?

A: en eeh nee ik heb er 10

X: alleen 10?

A: 10 maar er zijn er 4 zwakbegaafd een jongentje die teruggekomen is uit groep 4 die in september 9 wordt dus eigenlijk ook twee jaar achterstand heeft ook een stukje zwakbegaafdheid heeft dan heb ik nou de andere vijf kinderen functioneren redelijk op het niveau van groep 3 van een normale basisschool die lopen op schema.

X: zo hé

A: die andere die 4 zwakbegaafde kindjes die hebben een leerlijn 50% leerlijn dus die hoeven maar de helft te doen van wat de anderen doen en ehh dat zijn ook kindjes waarvan wij zeiden als zij in groep 8 zitten en ze hebben eindniveau groep 5 gehaald zijn we tevreden

X: ja ja

A: als ze maar kunnen lezen als ze maar kunnen schrijven als ze maar kunnen optellen en aftrekken nou dan kunnen ze zich redden in de maatschappij. dit zijn kinderen die toch in de praktijkonderwijs verdwijnen

X: ja die stromen dan toch waarschijnlijk

A: die stromen daarin nou en dat jongentje dat terug is gekomen van ehh groep 4 die word dan uiteindelijk doorverwezen naar speciaal onderwijs want die loopt zoveel achter en die gaat toch in de loop van de tijd ja wordt het verschil groter

X: ja en nu is 'ie 9 en zit 'ie in groep 3

A: dus ehhm sowieso is dit een bijzondere school door onze kleine klassen maar ehhm hoe dan ook zeggen wij tegen elkaar de overgang van groep 2 naar groep 3 is altijd nog te groot en wij zijn ehh ja in hart en nieren kleuterleidsters dus wij vinden dat wij hebben vroeger geleerd je leert door spelen en spel mag dus niet verdwijnen terwijl we al ontzettend veel meer doen aan taal en rekenonderwijs. we hebben een aparte rekenhoek

T: we zijn het eigenlijk gaan doen terwijl ik nu dan wel eens denk nou zo zat vroeger de kleuterklas echt niet in elkaar hoor

X: nee het was allemaal spelen

T: ja we hebben nu echt heel veel moet dingen

A: en er gaan heel veel stemmen over of het eigenlijk wel goed is wat we doen want in Zweden beginnen ze pas met het taalonderwijs met het achtste jaar nou die mensen die functioneren later ook prima in de maatschappij daar hebben pedagogen gezegd en psychologen dan zijn ze eigenlijk pas rijp dan zijn hun hersenen zo ver ontwikkeld dat dan de tijd echt rijp is om het te leren

T: ze kunnen het dan ook makkelijker inlopen terwijl wij nu echt aan het ploeteren zijn

X: ja ja ja ja dat ze niet

A: dus je vraagt je best wel eens af want hier moet het steeds vroeger, en vroeger en vroeger en we toetsen al terwijl ze net in groep 1 zitten

X: ja het zijn eigenlijk nog kleutertjes hele kleine kinderen

A: nou dus je probeert het wel op een hele speelse manier en themagebonden dus in een context aanbieden zodat het zinvol is als we tellen nou dan tellen we nu de kuikentjes en en de lammetjes en de nou ...

X: ja ja ja

T: je past het altijd aan

A: je past het altijd aan je thema zodat het zinvol is en betekenisvol maar dat betekent dat je daar alleen maar mee bezig bent hé

A: maar goed en ik denk ondanks want dat viel ons dus op ondanks dat wij dus zoveel meer zijn gaan doen aan taalonderwijs want we hebben in combinatie met groep 3 hebben we 's ochtends een schakelklas heet dat waarin groep 3 zelfstandig werkt een onderdeel is ook interactief voorlezen en taaltraining en de computer.

X: dat is Piramide of dat is nog apart daarnaast?

A: dat is apart

X: dat is apart oh jullie doen echt al heel veel

A: dus dat gebeurt elke ochtend dus de eerste half uur voor groep 1 en 2 en daarin krijgen ze zoveel taalaanbod dus we zeiden nou dat zou in de loop van de jaren zou dat meer resultaat moeten opleveren en dat doet het nog even niet. En dat vinden wij zo apart dat we zeiden hoe kan dit terwijl

we wel de resultaten van de CITO toets in 1-2 omhoog zijn gegaan en dan starten ze in groep 3 en dan krijgen ze bijvoorbeeld de eerste woordenschattoets dan denk je nou...

X: dat het alsof is weggezakt of zo dat ze het alleen op dat moment hebben onthouden en dat dan kunnen reproduceren maar niet een jaar later of zo

A: ja plus dat er in die woordenschattoets toch wel heel veel woorden zitten die ik denk ja als ze thuis gewoon Nederlands hadden gesproken dan hadden ze dat geweten

T: ja hoor ja

X: want ze spreken thuis zeg maar Arabisch of Berber

A: Marokkaans, Turks ja

A: en ehh er zijn er wel die thuis ook Nederlands praten maar wat wij ook wel denken wat de oorzaak is want heel veel kinderen hebben eigenlijk ook helemaal geen grote woordenschat in hun eigen taal en dat er dus überhaupt weinig gecommuniceerd wordt in deze gezinnen. En wij zeggen wel eens we zien hier wel eens de moeders wandelen met hun kinderen 's avonds en dan gaan ze ook wel naar het park en ... maar die kinderen wandelen mee en de moeders praten als wij met de kinderen naar het park gaan dan zeggen we heb je daar die boom gezien kijk eens wat zit daar bij die boom? En wat is daar ook alweer in die vijver? o die fontein kijk eens hoe hoog die spuit dus je bent continu met de kinderen aan het praten, en dat doen zij niet. nou net als wat wij vroeger met onze eigen kinderen deden je zat op de fiets en je zei wat je zag je wat voortdurend met je kind in gesprek nou nou dat doen deze mensen veel minder.

X: dus dat is inderdaad een beetje dat cultuuraspect.

A: ja voor een tweede taalverwerving is toch dat je de eerste taal goed beheerst en dat is denk ik wel in 70 of 80% gevallen niet het geval die verstaan in de zomervakantie als ze naar de opa en oma gaan niet ze verstaan opa en oma wel maar ze kunnen dat niet terug ehh

X: nee dus het is heel erg passief waarschijnlijk

T: ja en wat Agnes zegt grotere broertjes en zusjes daar spreken ze vaak Nederlands maar met mama en met papa is het altijd bijna Marokkaans de moeder nu ook weer vandaag bij mij in de klas weer en af en toe zeg je er wel eens wat van nee hoor dat gaat gewoon in het Marokkaans en dan ben je al begonnen en dan zit je te zingen en dan zitten ze nog gezellig door te brabbelen ze vinden het wel gezellig dat zingen maar ze kletsen gewoon door, niet zo van hoe doet mijn kind het ?

A: dat is trouwens ook iets wat ze heel weinig doen zingen met hun kinderen ze hebben ook eigenlijk weinig kinderliedjes en soms ik heb het wel eens aan moeders gevraagd en dat ze er een of twee kennen van hun eigen moeder maar meer niet. ze zingen nooit.

X: niet van dat soort korte kleuterversjes van eeehh

A: nee nee en kinderen zijn er hier ook dol op opzegversjes en versjes

T: en daarin biedt je natuurlijk ook al taal aan want je zingt over dingen hé

X: ja ja absoluut

A: je gaat naar de kinderboerderij en we zingen liedjes over het koetje en het kalfje

X: ja ja en dan onthoud je het natuurlijk ook veel beter

A: het blijft veel beter hangen. Ik denk dat een stuk oorzaak van die overgang van twee naar drie is het gewoon hun ehh achtergrond, de thuissituatie en het beheersen op een hele beperkte manier van hun eigen taal waardoor ze een nieuwe taal ook minder goed beheersen

X: ja ja dan kunnen ze dat niet linken

A dus dat vind ik een oorzaak en wij zijn hier op school nog aan het zoeken waarin moeten we veranderen we hebben wel gezegd herhalen maar we lopen de herhaling is überhaupt heel belangrijk maar daar lopen wij tegenaan

T: hoe doe je dat en wanneer en hoe ..

A: hoe vindt je de tijd

X: ja precies want die kinderen zitten hier natuurlijk ik denk 8 uur per dag misschien korter maar dan in de vakanties natuurlijk niet zaterdag zondag ook niet dus je begint eigenlijk iedere keer ...

A: toch weer opnieuw

X: toch weer opnieuw

A: dat merk je ook gewoon op de maandag de maandag is hier ook een dag dat je merkt dat ze weer helemaal terug moeten in de regels van de school

X: ja

A: want thuis nou er wordt maar wat ik bedoel ze eten overal ze rennen overal ze lopen overal dan zijn ze weer de vrijheid gewend en je merkt altijd even op maandag dat er onrust is van o ja we moeten onze eigen dingen weghangen of o ja hier moeten we de tafel schoonmaken of nu moeten we met z'n allen blijven zitten

X: veel meer structuur zeg maar

A: ja

T: wij zeggen altijd deze kinderen leven eigenlijk in twee werelden

X: ja

T: en dat is de wereld van school en de wereld thuis en sommige kinderen leven wel in drie werelden dat is de wereld van de straat

X: dus thuis..ok

T: en dat is verwarrend voor deze kinderen

X: ja ja want ze moeten zich natuurlijk continu aanpassen

A: ja maar is jullie onderzoek speciaal gericht op de zwarte scholen?

X: ehhm

A: of is het alleen maar de onderzoek van 2 naar 3

X: Nee nee in principe niet speciaal op de zwarte scholen maar toch wel kinderen met een die meerdere talen spreken ja ja

A: want anders gaat een argument natuurlijk niet op hun eigen achtergrond

X: nee maar dat is juist wel belangrijk omdat juist omdat jullie zeggen van goed ze leven in meerdere werelden in die zin en ze spreken thuis een andere taal misschien op straat ook een andere taal of tenminste Nederlands en dan nog op school dus dat ja dat willen wij ook bekijken want dat is natuurlijk moeilijker maar ...

A: want dat is wel een aparte groep als je zegt van ik onderzoek nu alleen de overgang van 2 naar 3 ...

X: nee nee nee het is sowieso inderdaad voor de ehh ... volgens mij is het niet specifiek voor kinderen die zeg maar een taalachterstand hebben maar wel voor kinderen die meerdere talen spreken.

T: ja

A: ja

T: want hoe dan ook ik wij zeggen wel eens tegen elkaar ook ehh autochtone Nederlandse kinderen daar zal de overgang misschien wat makkelijker zijn maar die is ook al groot

X: ja hoor ja

T: omdat je van...

A: die leersituatie veel meer leren met het abstracte ....

X: ja natuurlijk je moet stilzitten en je hebt

A: want wij zijn natuurlijk niet anders bezig dan met het te laten zien he de betekenis van de situaties

X: ja heel concreet ja

A: waar je kijkt is het lente nu en waar je keek was het Pasen en dan zien ze daar een haas en daar eietjes en daar zien ze nou van alles wat overal zie je het plaatjes ervan woordjes ervan ze worden ermee doodgegooid denk ik wel eens

T: maar door de leerplaten brengen we het concreet al wel

(...)

A: maar ook het zelfstandige wat jij al zegt van het naar iets kunnen luisteren het opslaan en als dan iedereen zit of of ehh gereed is om te beginnen dan vragen ze rustig allemaal van juf wat moet ik doen

X: ja ja ja dan hebben ze het waarschijnlijk wel soort van gehoord maar kunnen ze het gewoon niet overzetten tot

A: nee en daar hebben ze ook een beetje de situatie uit de cultuur moeders doen gewoon heel veel voor de kinderen. kinderen mogen geen rommel maken ze mogen zich eigenlijk niet vies maken dus

moeder zet het bordje voor ze neer moeder zet het bekertje voor ze neer hangt de tas voor ze op doet de jas ze doen ze zijn heel gemakzuchtig vooral jongentjes maar de meisjes ook hoor

X: gewoon omdat omdat ze nog klein zijn denken de ouders waarschijnlijk dat ze nog alles voor die kinderen moeten doen terwijl ja

A: nou zo zijn die moeders een beetje ingesteld ze doen eigenlijk voor de grotere kinderen zijn het ook nog slavinnetjes vind ik hoor die smijten ook dingen voor de voeten neer en dan is het van he

T: ja moeder doet het wel ze worden denk ik thuis nog niet zo heel verantwoordelijk gemaakt je ziet wel dat oudere broertjes en zusjes wel verantwoordelijkheidsgevoel hebben voor jongere dat doen ze moeder na he want dan staan ze ook in de gang de jassen van de kinderen uit te trekken en dan zeggen we ho ho dat kunnen ze zelf! laat maar doen

X: ja ja ja ja

A: maar we zijn hier ook op school zijn we twee jaar geleden een cursus gestart de vreedzame school cursus omdat we hier veel te maken hadden gehad met straatcultuur die de school binnenkwam en daarin in die cursus zat ook dat ze leren dat je ergens verantwoordelijk voor bent samen ben je verantwoordelijk voor deze school om hem netjes te houden om te zorgen dat dingen niet kapot gaan ehm verantwoordelijk ook om te zorgen dat er geen ruzies ontstaan en als die wel ontstaan dat ze die op een goede manier leren oplossen en dat begint in de loop van de jaren een beetje vruchten af te werpen.

T: kinderen zeg maar ook zelf hun problemen te laten oplossen en niet altijd van want thuis is het altijd mama en ik haal mijn vader en hier is het van juf, juf, juf, het valt mij bij de kleintjes ook heel erg op altijd juf hij doet! juf zij doet! juf, juf! maar zelf even ... ze weten hoe ze het op moeten lossen de hele kleintjes nu nog en dan zeg ik nou hoe doen we dat dan? nou dan als je het samen met ze doet dan gaat het maar zijn ze alleen dan ...nee

X: nog niet de bewustwording

A: ze bewuster maken van en zelf de verantwoordelijkheid geven van hoe de sfeer is en dat je hem zelf ka verpesten maar dat je het zelf ook kan verbeteren. in groep 3 zeggen we bijvoorbeeld al van conflicten dan kun je het zelf oplossen? of moet ik nu al gelijk komen helpen? wat heb je er zelf aan gedaan? nou dan gaan ze eerst wat proberen om het zelf op te lossen maar als het heel heftig is hebben ze toch juf nodig maar ok door dat continu zo te doen

T: ze horen het de hele dag weer, en dat werkt wel goed en dat zijn we

A: dat gaat door en dat zijn we nu ook aan het doen daar hangen bijvoorbeeld twee foto's dat zijn leerlingen van groep 7 en 8 die een cursus hebben gehad om te mediaten zeg maar in een conflict en ehh in het begin er een juf erbij zitten nu is er wel altijd iemand in de buurt maar dat gebeurt op een plek waar het dan even objectief moet gaan en ja dat werkt dat werkt ook wel goed.

T: en elke week zijn er weer twee andere kinderen aan de buurt

A: en dat is tijdens de pauze he dan hebben ze ook zichtbaar een hestje aan

X: o en dan kunnen kinderen eigenlijk naar ze toe lopen ohh

A: en die helpen dus met het oplossen van de ruzie soms dan hebben ze niks te doen en dan gaan ze zelf eeh proberen of ze een ruzie kunnen veroorzaken want dan hebben ze wat te doen

T: (*lacht*) dat hebben we ook al meegemaakt juf er zijn zo weinig ruzies dus ik heb niks te doen gehad nou ja is positief natuurlijk maar is ook mooi dan hoe ze dat dan weer oplossen

X: we waren ook al bij de x-school en daar hadden ze daar hadden ze het over ehh een vaderavond zeg maar dat ze dan vaders laten komen naar school en dat ze dan opvoeding gerelateerd maar ook schoolzaken bespreken met de vaders hebben jullie ook zo/ is er iets van een speciale ouderavond of eehh?

A: we hebben zeg maar bijeenkomsten en dat zijn moedermiddagen en vaderavonden

X: o ja

A: ja want door de cultuur mogen ze niet samen komen en ehh nou ja uiteindelijk je wilt je daar niet aan aanpassen maar je moet je er wel aan aanpassen anders komt er niemand en ehm

T: is eigenlijk ook een beetje frequenter geworden het was er altijd al wel maar door die vreedzame school die wij nu al voor de derde jaar volgen en dat werd aan de ouders en zo ook allemaal verteld

dus degene die ons zeg maar instructies gaf en ons begeleidde daar was ook iemand een mevrouw die de ouders begeleidde en die deed het op zo een dergelijke manier ook die soort cursus geven

A: ja en dat was heel positief jammer dat het er niet altijd evenveel waren maar vooral de vaders wat ik heb meegemaakt want de moeders dat maak je natuurlijk niet mee want dan sta je voor de groep maar de avonden kun je dan wel komen want kun je eens kijken van welke vaders zijn er en hoe denken ze over het een en ander nou dat vond ik altijd wel verhelderend dat er inderdaad wel ouders zijn die ook de problemen zien maar die zeggen ja juf als er maar vijf ouders van de vijftien zijn dan zijn wij ook een gebeten hond als wij andere iets over andere kinderen zeggen van he wat niet goed is in de wijk of in de buurt of dat mensen hun kinderen te lang op straat laten lopen nou dan krijgen wij weer een grote mond van ehh van onze mede-landgenoten. En dat vinden zij die vaders wel heel moeilijk.

X: hmm

A: die onderkennen die problemen bijvoorbeeld wel maar vinden het moeilijk om er wat mee te doen. Ja en moeders die moet je leren om de kinderen op te voeden die voeden geen kinderen op ze verzorgen kinderen

T: ze houden van ze en ehh maar dat is het ook er is eigenlijk geen opvoeding en ze kunnen opvoed cursussen krijgen daar gaan ze niet voor ...

A: deze mensen werken ook amper met een agenda dus je geeft altijd een weekbrief mee en dan zeggen we denken jullie nog aan vanavond? wat is er dan vanavond? ik zeg het staat in de weekbrief. ach juffrouw! en sommige vaders kunnen ook alleen lezen dus dan moeten de vaders het weer lezen.

T: maar ze werken niet met een agenda dus op het moment dat wij dan hier die bijeenkomsten hebben dan staan we het voortdurend weer te zeggen. we zijn wel eens alle deuren langs gegaan om tegen de vaders te zeggen ben je er vanavond? en toen zeiden we dit vinden we eigenlijk te raar dat we er zo achteraan moeten dit is hun verantwoordelijkheid en daar zijn we mee gestopt we zeiden ja ehh sorry ehh we schrijven het en je weet dat dat het er is en ben je er dan ben je er maar dan zie je ook gelijk het aantal weer teruglopen en dat is af en toe een beetje dweilen met de kraan open..

T: ja er zijn er toch wel wat vooral de jongere generatie moeders die wel wat meer mee willen maar ook wel zien dat heeft eigenlijk wel nut en die ook heel benieuwd zijn hoe je het op school doet maar ik denk ook wel dat ze vaak ook door hun familiesituatie want ze zijn natuurlijk heel erg op elkaar en met elkaar en dat ze daardoor weer een beetje worden teruggevloten want ja als jij het alleen doet nou jouw schoonzus denkt dan ook van nou hoezo consequent of hoezo aan tafel eten of hoezo? dus dan hebben ze daar dat z toch weer denken ja ik kan het hier niet realiseren misschien alleen in je eigen gezin en dat hoor je dan ook wel van moeders.

A: dat hoor je ook dat bij deze cultuur hoort echt het is eigenlijk een roddelcultuur en ze vinden het heerlijk om over anderen te kletsen en ehh er zitten ook heel veel goede kanten aan de zorg voor elkaar en de gastvrijheid maar eeh doet een het een beetje anders en steekt ie z'n hoofd boven het maaiveld uit dan wordt 'ie keihard afgeschoten

X: ja

A: en daar hebben een aantal van hun heel erg last van omdat ze eigenlijk anders willen en het niet kunnen door de enorme sociale controle

X: ja

A: en dat zijn vooral de mensen die wat meer in zich hebben

X: hmm

A: soms de wat meer hoger opgeleiden en soms die veel meer willen integreren

X: zijn dit dan vooral moeders die ook werken of werken ze bijna allemaal niet of

A: het gros hier werkt niet en een aantal moeders werkt 's avonds die maakt scholen schoon en ik denk dat de meeste moeders ook helemaal geen opleiding hebben zelfs geen basisschool en als je in Marokko basisschool zegt daar moet je je echt drie keer niks van voorstellen want een basisschool op het platteland ehh ik vraag me af wat ze daar leren en onze klassenassistente vertelde wel zeg zegt nou als je de onderwijzer maar eieren gaf of je gaf hem andere goederen en eten en geld

T: komt het allemaal goed met je

A: dan ging jij een klas hoger



X: o ja

A: en wat je er deed ja je zat daar en verder gebeurde er niet zoveel dus als ze zeggen dat ze basisonderwijs hebben gehad dan ehh

T: sommigen hebben in de basisschool ook nog iets gedaan maar dat zijn dan de jongeren of die al jong hier waren en die hier dus een opleiding genoten hebben.

A: en ook die in de buurt van de grotere steden wonen want dan wonen ze vaak in de buurt van Rabat van Tanger en als ze echt uit het achterland van Marokko komen waar hier de meesten vandaan komen want het zijn Berbers dan is dat dus absoluut niet zo dus

T: er zijn er ook nog heel veel analfabeet

X: okee ja

A: en ze gaan hier nu wel want dat is dan wel het plus van deze regering dat ze nu verlicht taalcursussen moeten volgen want uit zichzelf doen ze dat ook niet zo gauw en nu merk je dat een aantal moeders begint een beetje Nederlands te spreken

X: ja ja want merken jullie dat veel zeg maar dat zo een ouders of moeder naar school komt en dat ie dan eigenlijk dat je dan eigenlijk er niet mee kan communiceren?

A: nee dat is bijna altijd zo

X: altijd zo?

A: ja hebt altijd nog na al deze jaren vind ik dus nog heel veel ehhm dat je je klassenassistente nodig hebt bij de gesprekken

T: en bij de rapportgesprekken ook wel en dat zien we ook wel bij de Turkse mensen, we hebben dan ook een Turkse klassenassistente en ja toch ook nog wel altijd bij de rapporten waar er twee of drie zijn waar je echt niet mee kan praten

A: of ze sturen papa die dan een beetje Nederlands ...

T: maar dat komt omdat vader hier al in Nederland woont en de vrouw uit Marokko haalt en dat wordt nu gelukkig ook moeilijker he want nu worden ze verplicht om in te burgeren dus hopelijk gaat dat probleem een beetje verdwijnen en hoe vaak we ook altijd gezegd hebben van joh ga Nederlands leren want het is goed voor je eigen kind

A: ja dat kwam toch niet over he?

X: ja

A: dus in die zin is het een hele bijzondere school

X: nee nee maar dat is echt super interessant want dan kunnen we kijken van er zit echt een gat tenminste tussen de school en de thuiscultuur omdat het gewoon heel anders is en daarom

A: maar hoe had jij het je voorgesteld want wij hebben tegen X (de directrice denk ik) gezegd we willen luisteren maar we willen niet te veel werk aan hebben dus ik ben heel benieuwd.

*(uitleg vragenlijsten)*

X: wat ik mij nou ook afvroeg zijn er bepaalde criteria wanneer zo een kind in aanmerking komt voor Pyramide?

A: nee nee daar kies je als school voor omdat het voor jou een meerwaarde methode voor kleuters kan zijn

T: we hebben er ook een vierjarige opleiding in gehad en onze school heeft dus ook ehh zo een certificatie

*(Interview gaat nog even door over de uitleg van de vragenlijsten etc)*