

Talen in het NT2 onderwijs

Les langues dans l'enseignement NT2

L'utilisation des langues antérieurement apprises dans l'enseignement du néerlandais en tant que langue seconde aux adultes

Thèse de master

A.C. Walhout (4172809)

MA Meertaligheid en Taalverwerving

Universiteit d'Utrecht

Sous la direction de Dr. S. C. Leufkens et Dr. B. Le Bruyn

Préface

Soli Deo gloria

Résumé

Peu d'études ont exploré le rôle des langues antérieurement apprises par les apprenants dans l'enseignement du néerlandais en tant que langue seconde (NT2). Les études existantes nous montrent quel *devrait être* le rôle des langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2, tandis que peu d'études ont analysé quel rôle les langues antérieurement apprises *ont* concrètement dans l'enseignement NT2. Les rares études qui existent ne se concentrent que sur l'enseignement primaire. Pour cette raison, nous avons exploré, à l'aide d'un questionnaire ($N = 65$, $M_{\text{âge}} = 45.65$, $ET_{\text{âge}} = 12.33$) et d'entretiens ($N = 4$, $M_{\text{âge}} = 40.75$, $ET_{\text{âge}} = 4.43$), le rôle actuel des langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2 aux adultes. Les résultats de notre recherche nous montrent que la majorité des enseignants utilisent ou permettent l'utilisation d'autres langues pendant les cours. Ainsi, 90.8% des enseignants indiquent qu'ils parlent au moins parfois une langue de leurs étudiants pendant les cours et 98.5% des enseignants indiquent qu'ils permettent au moins parfois à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues. Cependant, les enseignants n'utilisent ou ne permettent l'utilisation de ces langues que dans une mesure limitée. Jusqu'à présent, la majorité des enseignants semble accorder de l'importance à l'utilisation de l'immersion. Il semble donc que nous n'avions pas encore atteint le stade d'un apprentissage bilingue (« *bilingual learning* ») dans l'enseignement NT2 aux adultes.

Mots-clés : enseignement NT2, enseignement des langues secondes, apprentissage bilingue, immersion, *translanguaging*

Samenvatting

Tot op heden is er weinig onderzoek verricht naar de plaats van andere (eerder geleerde) talen van studenten in het onderwijs van het Nederlands als Tweede Taal (NT2). Bestaande studies naar dit onderwerp gaan in op de plaats die eerder geleerde talen in het NT2-onderwijs *zouden moeten hebben*, terwijl weinig studies hebben onderzocht wat de plaats van eerder geleerde talen in het NT2-onderwijs *is*. De bestaande studies richten zich bovendien op het basisonderwijs. Om deze reden is, door middel van enquêtes ($N = 65$, $M_{\text{leeftijd}} = 45.65$, $SD_{\text{leeftijd}} = 12.33$) en interviews ($N = 4$, $M_{\text{leeftijd}} = 40.75$, $SD_{\text{leeftijd}} = 4.43$) onderzocht welke plaats eerder geleerde talen hebben in het NT2-onderwijs aan volwassenen. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat de meerderheid van de docenten andere talen in de lessen gebruikt of toestaat. Zo geeft 90.8% van de docenten aan wel eens een taal van hun studenten te spreken tijdens de lessen en 98.5% van de docenten geeft aan dat zij studenten wel eens toestaan andere talen te gebruiken tijdens de lessen. Echter, deze andere talen worden in een beperkte mate gesproken, gebruikt of toegestaan. Tot op de dag van vandaag lijken de meeste instanties, en daarmee ook docenten, waarde te hechten aan immersie. Het lijkt er dus op dat het stadium van *bilingual learning* nog niet is bereikt in het NT2-onderwijs aan volwassenen.

Trefwoorden: NT2 onderwijs, onderwijs van tweede talen, *bilingual learning*, immersie, *translanguaging*

Contenu

1. Introduction	6
2. Cadre théorique	8
2.1. Le rôle des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une langue seconde	9
2.1.1. Les théories cognitives	9
2.1.2. Les théories linguistiques	11
2.2. Le rôle des langues antérieurement apprises dans l'enseignement d'une langue seconde	15
2.2.1. L'immersion	15
2.2.2. Des arguments contre l'utilisation de l'immersion »	16
2.2.3. L'apprentissage bilingue en pratique	18
2.2.4. Les difficultés de l'application de l'apprentissage bilingue pour les enseignants	19
2.3. Le rôle des langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2	20
2.3.1. L'enseignement NT2	20
2.3.2. Le rôle des L1 dans l'enseignement NT2 primaire	21
2.3.3. Les programmes pour l'utilisation des L1 dans l'enseignement NT2 primaire	23
2.3.4. Un programme pour l'utilisation de la L1 dans l'enseignement NT2 aux adultes	24
2.4. Les questions de recherche	24
3. Méthodes	26
3.1. Les questionnaires en ligne	26
3.1.1. La sélection des participants	26
3.1.2. Le déroulement et le matériel de recherche	27
3.1.3. L'analyse de données	29
3.1.4. La fiabilité et la validité	30
3.2. Les entretiens	31
3.2.1. La sélection des participants	31
3.2.2. Le déroulement et le matériel de recherche	31
3.2.3. L'analyse de données	32
3.2.4. La fiabilité et la validité	32
4. Résultats	34
4.1. Les politiques de langues	34
4.1.1. Les questionnaires	34
4.1.2. Les entretiens	35
4.2. L'utilisation d'autres langues par les enseignants (1) : parler d'autres langues	37
4.2.1. Les questionnaires	37
4.2.2. Les entretiens	39
4.3. L'utilisation d'autres langues par les enseignants (2) : les analyses contrastives	42
4.3.1. Les questionnaires	42
4.3.2. Les entretiens	43

4.4. L'utilisation d'autres langues par les enseignants (3) : des autres manières d'utilisation.....	45
4.4.1. Les questionnaires	45
4.4.2. Les entretiens.....	46
4.5. L'utilisation d'autres langues par les étudiants	48
4.5.1. Les questionnaires	48
4.5.2. Les entretiens.....	50
5. Discussion	54
5.1. Les réponses aux questions de recherche	54
5.1.1. L'utilisation des politiques de langues.....	54
5.1.2. L'utilisation d'autres langues par les enseignants.....	55
5.1.3. L'utilisation d'autres langues par les étudiants.....	59
5.2. Les limitations de la recherche et des pistes pour des recherches futures	60
6. Conclusion.....	64
7. Littérature	66
Annexe A : Le questionnaire	71
Annexe B : Les questions d'entretien	77
Annexe C : Le formulaire de consentement éclairé.....	79
Annexe D : Transcription entretien Participant 1	80
Annexe E : Transcription entretien Participant 2	89
Annexe F : Transcription entretien Participant 3.....	98
Annexe G : Transcription entretien Participant 4	113
Annexe H : L'arbre de codage pour les entretiens	121
Annexe I : Des tableaux croisés qui soutiennent les informations dans la section des résultats	124
Annexe J : Les arbres de codages pour les questions ouvertes du questionnaire	127

1. Introduction

La proposition de base (...) est que la L1 des étudiants n'est pas l'ennemi de la promotion de niveaux de compétences L2 élevés ; au contraire, lorsque la L1 des étudiants est invoquée comme ressource cognitive et linguistique à l'aide des stratégies d'enseignement bilingue, elle peut servir de tremplin vers une performance meilleure dans la L2.¹ [notre traduction]
(Cummins, 2007, p. 238)

Suite à la globalisation et aux migrations provoquées par des guerres, le taux de migrants de la première génération aux Pays-Bas ne cesse de croître (CBS Statline, 2018). Une grande partie de ces migrants, surtout ceux des pays non-européens, doivent obligatoirement apprendre la langue néerlandaise (Rijksoverheid, 2018). Pour certains, elle est la deuxième langue (L2), tandis que pour d'autres le néerlandais est la troisième (L3) ou même la quatrième langue (L4) qu'ils apprennent. Dans tous les cas, ils apprennent la langue néerlandaise comme langue seconde, c'est-à-dire qu'ils apprennent la langue dans un pays où la langue cible est parlée (Bril, 2018).

La question qui se pose est de savoir comment enseigner au mieux le néerlandais comme langue seconde. Est-il préférable d'immerger les apprenants du néerlandais dans le néerlandais ? Ou est-il mieux d'utiliser les langues antérieurement apprises par les apprenants dans l'enseignement du néerlandais ? Bien que l'immersion comme forme d'enseignement des langues secondes ait longtemps été idéalisée (Dönszelmann, Kaal, Beishuizen & De Graaff, 2016 ; Cook, 2001 ; Cummins, 2007), nous voyons ces derniers temps de plus en plus d'études qui militent en faveur d'une utilisation des langues antérieurement apprises dans l'enseignement des langues secondes. Mentionnons dans ce cadre, entre autres, Cummins (2007) qui défend l'utilisation de la langue première (L1) dans l'enseignement des langues secondes et étrangères en général et le rapport du PO-Raad et du Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences des Pays-Bas qui plaident pour l'utilisation de la L1 dans l'enseignement du néerlandais en tant que langue seconde (NT2) (PO-Raad, 2017).

Grâce à ces études nous savons bien quel *devrait être* le rôle des langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2. Cependant, peu d'études ont étudié la *pratique* et ont analysé quels rôles les langues antérieurement apprises *ont* dans l'enseignement NT2. Les rares études qui existent ne se concentrent que sur l'enseignement primaire. Pour autant que nous sachions, aucune étude n'a analysé quels rôles jouent la L1 et les autres langues éventuelles des apprenants dans l'enseignement NT2 *aux adultes*. Cette étude vise à combler cette lacune dans la littérature en explorant quel rôle les langues antérieurement apprises *ont* concrètement dans l'enseignement NT2 aux adultes. La question de recherche qui sera traitée dans ce mémoire est la suivante : *dans quelle mesure les langues antérieurement apprises occupent-elles une place dans l'enseignement NT2 aux adultes ?* Notons qu'il est particulièrement intéressant d'étudier la pratique de l'enseignement NT2 aux adultes, étant donné que ce domaine de recherche diffère de celui de

¹ « The basic proposition [...] is that students' L1 is not the enemy in promoting high levels of L2 proficiency; rather, when students' L1 is invoked as a cognitive and linguistic resource through bilingual instructional strategies, it can function as a stepping stone to scaffold more accomplished performance in the L2. » (Cummins, 2007, p. 238)

l'enseignement primaire. En effet, les adultes, contrairement aux enfants, maîtrisent souvent également une autre langue comme l'anglais à côté de leur L1. C'est pourquoi non seulement la L1, mais également la L2 pourrait être utilisée dans l'enseignement NT2 aux adultes.

Cette étude a non seulement une pertinence scientifique mais également une pertinence sociale. En effet, les résultats de cette recherche sont essentiels pour découvrir dans quelle mesure la pratique correspond à la théorie. S'il y a divorce entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire que les langues antérieurement apprises n'occupent pas une place dans l'enseignement NT2 aux adultes tandis que la littérature montre le rôle important de ces langues dans l'enseignement des langues secondes, les résultats de cette recherche font un appel aux formations et aux enseignants NT2. En effet, les migrants méritent, comme chaque autre apprenant, un enseignement qui est au mieux organisé, à savoir un enseignement qui intègre des découvertes scientifiques. Une bonne organisation de l'enseignement NT2 devient encore plus importante vu le taux croissant de migrants (et par conséquent le taux croissant des étudiants NT2) dans notre pays.

Cette étude s'organise ainsi : dans le chapitre 2, le cadre théorique, nous regarderons les théories sur les rôles de la L1 et la L2 dans l'acquisition et l'enseignement d'une langue seconde et nous regarderons dans quelle mesure les langues antérieurement apprises sont utilisées actuellement dans l'enseignement NT2 aux enfants. Nous terminerons le cadre théorique par les questions de recherche. Dans le chapitre 3, nous présenterons la méthodologie que nous avons adoptée pour effectuer notre étude. Ce chapitre sera suivi d'un chapitre dans lequel nous donnerons l'analyse des résultats de notre étude (chapitre 4). Dans le chapitre 5, nous essayerons de donner une réponse aux sous-questions de recherche et nous indiquerons également quelques limitations de notre recherche et des pistes pour des recherches futures. Dans le sixième et dernier chapitre, nous donnerons la conclusion de notre recherche.

2. Cadre théorique

Dans ce deuxième chapitre nous regarderons premièrement quelques théories sur le rôle des langues antérieurement apprises dans *l'acquisition* d'une langue seconde. Nous ferons, conformément à la littérature, une distinction entre une langue seconde comme deuxième langue et une langue seconde comme troisième, quatrième, etc. langue. Faute de temps, nous ne nous concentrerons dans ce cadre théorique que sur l'acquisition des langues d'une manière séquentielle (2.1). Puis, nous regarderons le rôle des langues antérieurement apprises dans *l'enseignement* d'une langue seconde. Nous analyserons comment les théories mentionnées dans la section 2.1 peuvent être appliquées (2.2). Troisièmement, nous regarderons quels rôles jouent les langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2 d'aujourd'hui (2.3) et nous terminerons par une section dans laquelle nous expliquerons nos questions de recherche (2.4). Cependant, avant d'élaborer ces sujets, nous définirons quelques notions importantes, à savoir les notions de « L1 », « L2 » et « L3 » et la notion de « langue seconde ».

Dans cette recherche nous entendons sous la notion de « L1 » la première langue apprise par un individu. Cette langue est souvent une des langues dominantes du pays où l'on est né et elle est souvent parlée à la maison (Boutan, 2003). Bien que la première langue soit souvent la langue que l'on a apprise de sa mère, ceci n'est pas toujours le cas. C'est pour cette raison que nous n'adopterons pas la notion de « langue maternelle ».

La notion de « L2 » est souvent déroutante dans la littérature. Ainsi, certains entendent sous « L2 » la deuxième langue d'un individu, tandis que d'autres entendent sous la notion de « L2 » chaque langue qui est apprise après la L1 ; ceci pourrait donc également être la troisième ou quatrième langue d'un individu (De Angelis, 2007 ; Leung, 2007). Remarquons que les études n'indiquent souvent pas laquelle des deux interprétations elles attribuent à la notion de « L2 ». Dans le cadre de notre recherche, nous entendons sous la notion de « L2 » la première des deux interprétations mentionnées, à savoir la deuxième langue apprise par un individu.

Notons que, ces derniers temps, de plus en plus d'études militent également en faveur de l'utilisation de la première des deux interprétations. En effet, de plus en plus d'études font une distinction entre une « L2 » et une « L3 ». Cependant, pour la notion de « L3 » on observe la même confusion que pour la notion de « L2 » : certains entendent sous « L3 » la troisième langue d'un individu, tandis que d'autres entendent sous cette notion toute langue apprise après la L2 (De Angelis, 2007). La majorité des études sur l'acquisition L3 n'expliquent pas laquelle des deux interprétations elles accordent à la notion de « L3 » (par exemple : González Alonso & Rothman, 2017 ; González Alonso, Rothman, Berndt, Castro & Westergaard, 2016). Dans cette recherche nous entendons sous « L3 » la troisième langue d'un individu. Nous adoptons la notion de « L4 » pour la langue apprise après la L3, « L5 » pour la langue apprise après la L4, etc.

Sous la notion de « langue seconde » nous entendons une langue qui est acquise ou apprise dans un pays où la langue cible *est parlée*. Cette notion n'est pas à confondre avec la notion de « langue étrangère », qui signifie qu'une langue est apprise dans un pays où la langue *n'est pas parlée* (Bril, 2018). Aussi bien la notion de « langue seconde » que celle de « langue étrangère » est utilisée pour indiquer une langue qui est apprise quand on est déjà natif dans une ou plusieurs autres langues. Une langue seconde n'est donc pas obligatoirement une L2 ; elle peut également être par exemple la L3 d'un individu.

Maintenant que nous avons clarifié ces notions importantes, nous passons à la première section dans laquelle nous regarderons quelques théories sur le rôle des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une langue seconde.

2.1. Le rôle des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une langue seconde

Ces dernières décennies, plusieurs théories ont été établies sur le rôle éventuel des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une langue seconde (que ce soit une L2, L3, L4, etc.). Dans la suite de cette section nous regarderons premièrement quelques théories qui décrivent le rôle des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une langue seconde d'un point de vue cognitif (2.1.1) et ensuite nous regarderons quelques théories qui décrivent ce rôle d'un point de vue linguistique (2.1.2).

La notion de transfert joue un rôle important dans ces théories. Cette notion veut dire que certains éléments (soit des éléments cognitifs comme les compétences académiques, soit des éléments linguistiques comme l'ordre des mots) sont transférés d'une langue à l'autre (par exemple Selinker, 1966, comme cité dans Gass, 1984).

2.1.1. Les théories cognitives ²

Dans cette section, nous regarderons quelques théories cognitives sur le rôle des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une langue seconde. Premièrement, nous regarderons une théorie cognitive qui suppose que les langues n'interagissent pas les unes avec les autres, ensuite nous regarderons une théorie qui suppose que la L1 joue un rôle dans la L2 et enfin nous regarderons une théorie qui suppose que les L1/L2/L3 etc. jouent un rôle dans la Ln.

2.1.1.1. Les langues n'interagissent pas les unes avec les autres

Certaines études antérieures sur le bilinguisme ont supposé que l'étude d'une L2 pourrait se faire au détriment de la L1. Ces recherches ont mené vers le « *Seperate Underlying Proficiency Model of Bilingualism* », mentionné dans Cummins (1980) et illustré dans la figure 1. Notons que Cummins lui-même n'est pas un partisan de ce modèle. Dans ce modèle, les langues fonctionnent séparément les unes des autres, sans avoir du transfert. De plus, il n'y a qu'un espace restreint pour les langues (Baker, 2006). Cet « espace restreint pour les langues » implique que l'apprentissage d'une langue a des effets négatifs pour les autres langues qu'un individu maîtrise déjà : en effet, quand le « ballon » du « L1 proficiency » grandit, il y a moins d'espace pour le ballon du « L2 proficiency » (figure 1) (Baker, 2006 ; Cummins, 1980 ; Netten & Germain, 2002). Les partisans de cette théorie

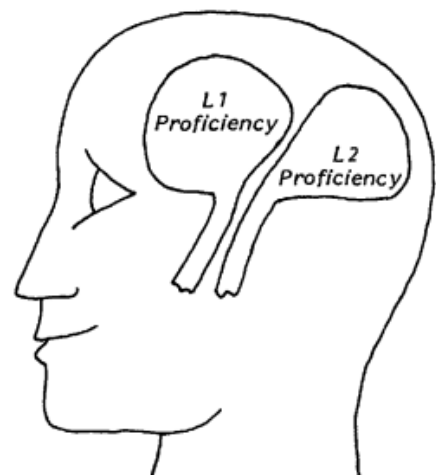


Figure 1. Représentation schématique du *Seperate Underlying Proficiency Model of Bilingualism*. Adopté de « The construct of language proficiency in bilingual education » par J. Cummins, 1980, *Current issues in bilingual education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, p. 91.

² Plusieurs passages de cette section ont été repris de Walhout (2018a), un de nos travaux précédents.

supposent donc qu'une instruction dans la L1 résultera dans moins de connaissances dans la L2 et vice versa.

Cependant, plusieurs études et théories, dont le « *Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism* », ont montré a) que les langues interagissent les unes avec les autres dans le système cognitif et b) que la capacité linguistique humaine n'est pas limitée (Baker, 2006). Grâce à cette progression de connaissances, on a abandonné le « *Seperate Underlying Proficiency Model of Bilingualism* ».

2.1.1.2. La L1 joue un rôle dans la L2

Comme nous venons de le mentionner, le « *Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism* » de Cummins (1980) suppose que les langues interagissent les unes avec les autres. Ce modèle, qui est

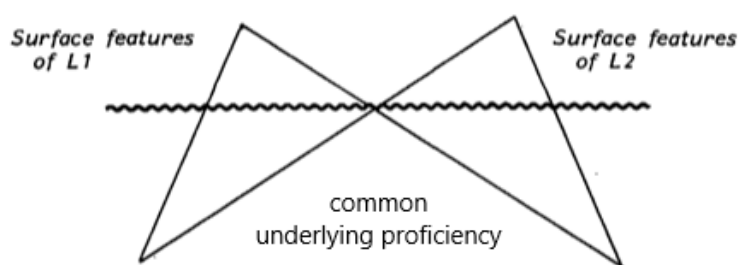


Figure 2. Représentation schématique du *Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism* pour l'apprentissage d'une L2. Adopté et développé de « *The construct of language proficiency in bilingual education* » par J. Cummins, 1980, *Current issues in bilingual education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, p. 87.

généralement représenté sous forme d'un iceberg (voir la figure 2), montre que les langues ont des formes de surfaces (e.g. phonologie, syntaxe, lexique) distinctes. Cependant, l'apprentissage de chaque langue repose sur un seul système langagier sous-jacent (« *common underlying proficiency*») qui contient des compétences cognitives et académiques (Baker, 2006). Ce

système langagier sous-jacent se développe lors du processus d'apprentissage d'une langue (Cummins, 1980).

Les compétences ou habiletés apprises dans la L1 aident donc à développer le système cognitif intégral et peuvent ainsi être utilisées dans l'apprentissage d'une L2 (McLaughlin, cité dans Netten & Germain, 2002). Selon ce modèle il y a alors du transfert de la L1 vers la L2 des compétences cognitives et académiques.

2.1.1.3. Les L1/L2/L3 etc. jouent un rôle dans la Ln

Bien que le « *Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism* » soit en premier lieu rédigé pour l'apprentissage d'une L2, il est adapté par Riemersma (2012) à l'apprentissage d'une L3 (figure 3). Selon Riemersma (2012), les compétences cognitives et académiques apprises dans la L1

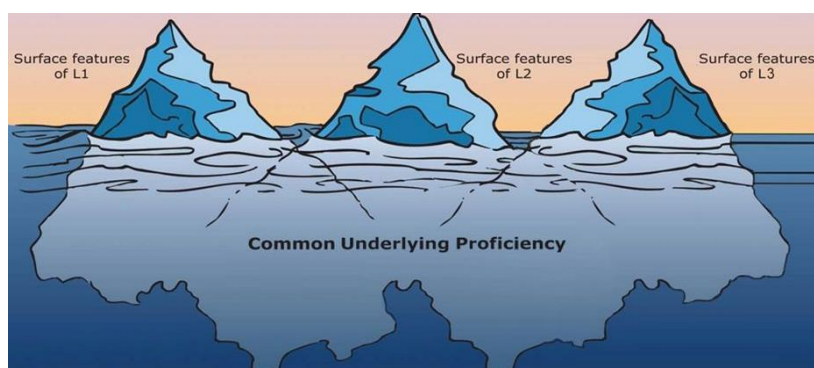


Figure 3. Représentation schématique du *Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism* pour l'apprentissage d'une L3. Adopté de « *Trilingual Education in Friesland : a 'cool' example of multilingualism* » par A. M. J. Riemersma, 2012, présentation powerpoint, consulté sur <http://slideplayer.com/slide/2773432/>.

et la L2 peuvent être transférées vers et utilisées dans la L3. Nous supposons que ce modèle vaut également pour l'acquisition d'une L4 et Ln.

2.1.2. Les théories linguistiques

D'autres théories se sont dédiées à décrire le (non-) transfert des langues antérieurement apprises vers la langue seconde d'un point de vue linguistique. Notons que toutes ces théories se distinguent les unes des autres sur différents points. Un point de distinction est l'origine de la théorie : certaines théories trouvent leurs origines dans le behaviorisme tandis que d'autres trouvent leurs origines dans la Grammaire Universelle (GU). Selon le behaviorisme une langue consiste en un système d'habitudes qui sont acquises lors de l'exposition à la langue-cible (Benson, 2002 ; Radford, Atkinson, Britain, Clahsen & Spencer, 2009). La GU, qui s'oppose au behaviorisme, suppose que chaque être humain dispose d'un dispositif d'acquisition linguistique. Ce dispositif est composé de principes (des caractéristiques linguistiques qui sont innées et communes à toutes les langues) et de paramètres (des caractéristiques qui doivent être apprises et dont la valeur est à fixer pour chaque langue universelle) (Radford, et al., 2009 ; Yang, 2004).

Un autre point de distinction est la mesure du transfert : certaines théories supposent qu'il n'y a pas de transfert, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun effet des langues antérieurement apprises sur la langue seconde. D'autres études supposent un transfert partiel, c'est-à-dire que certaines caractéristiques grammaticales des langues antérieurement apprises sont transférées vers la langue seconde. Enfin, il y a des théories qui supposent un transfert total, c'est-à-dire que les caractéristiques d'une des langues antérieurement apprises déterminent, au moins dans le stade initial, la grammaire entière de la langue seconde (Sabourin, Stowe & De Haan, 2006).

Dans la suite de cette section nous énumérons plusieurs théories linguistiques qui se distinguent les unes des autres sur les deux points que nous venons de mentionner.

2.1.2.1. Les langues n'interagissent pas les unes avec les autres

Certaines théories supposent qu'il n'y a pas de transfert des langues antérieurement apprises vers la langue seconde. Selon ces théories, toutes les langues sont acquises de la même manière. Mentionnons dans ce cadre l'*hypothèse du Non-Transfert/ Accès Total* qui est mentionné dans White (2000). Notons que White elle-même n'est pas une partisans de cette théorie. Selon cette théorie « la grammaire L2 est acquise sur la base des principes et des paramètres de la GU qui interagissent directement avec l'input L2 »³ [notre traduction] (White, 2000, p. 135). Ceci implique que le stade initial de la L2 n'est pas déterminé par le stade final de la L1, mais qu'il est déterminé par la GU. Le stade initial de la L2 est donc équivalent au stade initial de la L1 (White, 2000).

Mentionnons également l'*hypothèse L1 = L2* (« *L1 = L2 hypothesis* ») (Meissel, 1991 ; Wang, 2014). Cette hypothèse ressemble beaucoup à l'*hypothèse du Non-Transfert/ Accès Total*. Selon l'*hypothèse L1 = L2*, l'acquisition L2 passe également de la même manière que l'acquisition L1. Cependant, l'*hypothèse L1 = L2* accorde ces similarités entre l'acquisition L1 et L2 non pas à la GU, mais à la créativité des individus. Dulay et Burt (1978) ont apporté des preuves en faveur de cette hypothèse avec leur étude sur l'ordre des

³ « *The L2 grammar is acquired on the basis of UG principles and parameters interacting directly with L2 input.* » (White, 2000, p. 135)

morphèmes dans une phrase. Ainsi, ils ont trouvé que des enfants chinois et espagnols (deux langues avec des grammaires fortement différentes) avaient acquis 11 morphèmes anglais dans le même ordre. L'étude de Dulay et Burt (1978) plaide donc pour un rôle minimal de la L1.

Contrairement à ces deux hypothèses, d'autres études et théories (entre autres Benson, 2002 ; Desoutter, 2005 ; White, 2000) supposent que les langues antérieurement apprises jouent un rôle dans l'acquisition d'une langue seconde. Regardons ces théories de plus près dans les sections suivantes.

2.1.2.2. La L1 joue un rôle dans la L2

Mentionnons premièrement une théorie qui trouve ses origines dans le behaviorisme et qui milite en faveur d'un transfert total, à savoir *l'hypothèse du transfert* des années 1950/1960. Selon cette théorie il y a un transfert de **toutes** les habitudes de la L1 vers la L2 (Benson, 2002). Ceci veut dire que les formes, les signifiés et la distribution de ces formes et de ces signifiés sont transférées de la L1 vers la L2, à la fois en production et en compréhension (Jamet, 2009). Bien que le transfert puisse être facilitant⁴ ou non-facilitant⁵, on ne s'est concentré dans les années 1950/1960 que sur les conséquences non-facilitantes du transfert. L'idée de ce transfert non-facilitant était que les éléments non coïncidents entre la L1 et la L2 entraînaient des difficultés et des erreurs dans la L2 (Benson, 2002 ; Desoutter, 2005 ; Jamet, 2009). Notons que cette théorie a beaucoup été critiquée. On a, entre autres, remarqué que la constatation qu'il y a toujours du transfert L1 ne peut pas être soutenue par les preuves empiriques (Gass, 1984).

Dans les années '70, la théorie de la Grammaire Universelle, développée par Chomsky, est devenue plus en plus populaire. Cette théorie a inspiré des linguistes d'examiner l'accessibilité de la GU pour les apprenants L2. Ces études ont mené à plusieurs hypothèses, à savoir : *Transfert Total/ Accès Total*, *Transfert Total/ Accès Partiel*, *Transfert Partiel/ Accès Total*, *Transfert Partiel/ Accès Partiel* et *Non-Transfert/ Accès Total* (White, 2000). Dans la suite de cette section nous traiterons brièvement les hypothèses qui prédisent du transfert (total ou partiel). Nous avons déjà traité l'hypothèse du *Non-Transfert/ Accès Total* dans la section 2.1.

- La première hypothèse est celle du *Transfert Total/ Accès Total*. Selon cette théorie, qui est établie par Schwarz et Sprouse, l'apprenant utilise -et se base sur- sa L1 pour analyser l'input de la L2. Autrement dit, l'état initial dans l'acquisition de la L2 est l'état final dans l'acquisition de la L1 à l'exception des items lexicaux (White, 2003). Cette théorie suppose donc, tout comme l'hypothèse du transfert qui est mentionnée dans la section 2.1.1.1, un transfert total. Cependant, « lorsque la grammaire L1 est incompatible avec les caractéristiques de l'input L2, l'apprenant a recours à des options de la GU non concrétisées dans la L1, y compris de nouveaux paramètres [...] afin d'arriver

⁴ Il est question d'un transfert facilitant quand la langue source contient une structure qui existe également dans la langue cible. Ceci est par exemple le cas quand il y a du transfert de l'espagnol vers l'italien des sujets pronominaux. Notons que les deux langues sont des langues « *null-subject* ». Il n'est donc pas un problème quand les espagnols transfèrent l'élimination du sujet pronominal vers l'italien (voir par exemple Rothman & Cabrelli Amaro, 2010).

⁵ Il est question d'un transfert non-facilitant quand la langue source contient une structure qui n'existe pas dans la langue cible. Ceci est par exemple le cas quand il y a du transfert de l'espagnol vers le français des sujets pronominaux. Notons que l'espagnol est une langue « *null-subject* », tandis que le français ne l'est pas. Quand les espagnols transfèrent l'élimination du sujet pronominal vers le français, les phrases en français ne sont plus grammaticales (voir par exemple Rothman & Cabrelli Amaro, 2010).

à une analyse plus appropriée à l'input L2 »⁶ [notre traduction] (White, 2003, p. 61). Pour les caractéristiques de la L2 qui ne peuvent pas être expliquées à l'aide de la L1, l'apprenant peut donc recourir à la GU.

- La deuxième hypothèse est celle du *Transfert Total/ Accès Partiel*. Cette théorie ressemble à la théorie précédente en ce qui concerne la constatation que l'état initial dans l'acquisition de la L2 est l'état final dans l'acquisition de la L1. Cependant, dans cette théorie, contrairement à la théorie de Transfert Total/ Accès Total, « les caractéristiques de la GU qui ne sont pas concrétisées dans la grammaire L1 ne sont pas disponibles »⁷ [notre traduction] (White, 2000, p. 134). Cette théorie n'attribue donc pas de rôle à la GU dans l'acquisition L2. Pour cette raison, l'hypothèse est également connue sous le nom *Transfert Total/ Non-Accès* (Epstein, Flynn & Martohardjono, 1996, comme cité dans White, 2000). Comme la GU dans cette théorie n'est pas accessible, cette théorie pourrait donner une explication au fait qu'un apprenant L2 ne peut pas atteindre le niveau d'un locuteur natif.
- Mentionnons troisièmement l'hypothèse du *Transfert Partiel/ Accès Total*. Selon cette théorie, « l'état initial de la L2 s'appuie tant sur des caractéristiques de la L1 que sur des caractéristiques de la GU »⁸ [notre traduction] (White, 2000, p. 135). Cette théorie suppose donc que seulement quelques caractéristiques grammaticales de la L1 sont transférées vers la L2. Ainsi, certaines études supposent que les catégories lexicales peuvent être transférées, tandis que les catégories fonctionnelles ne peuvent pas être transférées (Vainikka & Young-Scholten, 1994 ; 1996, comme cité dans White, 2000). Notons que les études ne sont pas toutes claires sur la question quelles caractéristiques grammaticales sont transférées (Sabourin, Stowe & De Haan, 2006).
- La quatrième hypothèse celle du *Transfert Partiel/ Accès Partiel*. Cette théorie suppose, comme la théorie du Transfert Partiel/ Accès Total, que seulement quelques caractéristiques grammaticales de la L1 sont transférées vers la L2. De plus, il n'y a qu'un accès partiel à la GU ; seulement les parties fondamentales de la GU sont accessibles (Galbat & Maleki, 2014 ; White, 2000). Selon cette théorie, un apprenant L2 ne peut jamais atteindre le niveau d'un locuteur natif (Galbat & Maleki, 2014).

Toutes les théories que nous venons d'énumérer plaident en faveur d'un certain degré d'interdépendance entre la L1 et la L2. La mesure de cette interdépendance dépend d'une théorie à l'autre.

2.1.2.3. Les L1/L2/L3 etc. jouent un rôle dans la Ln⁹

Comme nous avons déjà mentionné, une langue seconde n'est pas toujours une L2. Elle peut également être la L3 d'un individu. Dans ce cas, la question qui se pose est de savoir s'il y a du transfert (partiel ou total, voir la section 2.1.2) de la L1 vers la L3, de la L2 vers la L3 ou de la L1 et la L2 vers la L3. En effet, dans l'acquisition L3 un apprenant peut non seulement bénéficier de son expérience d'apprentissage de la L1

⁶ « When the L1 grammar is unable to accommodate properties of the L2 input, the learner has recourse to UG options not instantiated in the L1, including new parameter settings [...] in order to arrive at an analysis more appropriate to the L2 input. » (White, 2003, p. 61)

⁷ « Properties of UG not instantiated in the L1 grammar are not available. » (White, 2000, p. 134)

⁸ « The L2 initial state draws on properties of both the L1 and the UG congruently. » (White, 2000, p. 135)

⁹ Cette section est reprise dans à peu près son intégralité de Walhout (2018b).

(comme dans l'acquisition L2), mais il peut également bénéficier de l'apprentissage de la L2 (González Alonso & Rothman, 2017). González Alonso et Rothman (2017) et Green (2017) montrent trois modèles linguistiques différents quant aux rôles de la L1 et de la L2 dans l'acquisition de la grammaire de la L3. Regardons ces trois modèles de plus près.

Le premier modèle est le « *L2 Status Factor* » (L2SF). Selon ce modèle, il y a un degré plus élevé de similarité cognitive entre la L2 et la L3, qu'entre la L1 et la L3 (Falk & Bardel, 2010 ; González Alonso & Rothman, 2017). Pour cette raison, la deuxième langue, et non la première langue, serait la source privilégiée pour le transfert vers la troisième langue. Dans ce modèle, le transfert peut être facilitant et non-facilitant.

Le deuxième modèle est le « *Cumulative Enhancement Model* » (CEM). González Alonso et Rothman (2017, p. 685) nous disent de ce modèle : « L'idée est que l'interlangue L3 se construit de bas en haut, caractéristique par caractéristique. Chaque fois que la grammaire interlangue L3 est mûre pour ajouter une nouvelle caractéristique, chaque langue déjà connue, la L1 ou la L2, peut contribuer positivement en transférant la caractéristique concernée. »¹⁰ [notre traduction] Ce modèle pose donc qu'aussi bien la L1 que la L2 jouent un rôle dans le développement de la L3. Cependant, contrairement au L2SF, le transfert dans ce modèle ne peut être que facilitant (González Alonso & Rothman, 2017).

Le troisième et dernier modèle est le « *Typological Primacy Model* » (TPM). Dans ce modèle, tout comme dans le CEM, « les représentations grammaticales des deux langues sont des sources possibles de transfert, indépendamment de leur ordre d'acquisition »¹¹ [notre traduction] (Green, 2017, p. 721). Cependant, contrairement au CEM, « le transfert réel est déterminé par la langue qui est considérée comme étant la plus structurellement similaire à la L3 »¹² [notre traduction] (Green, 2017, p. 271). Il y a donc du transfert soit du L1, soit du L2. Ce transfert peut être facilitant et non-facilitant. Pour une représentation schématique de ces trois modèles, voir le tableau 1.

Modèle	Transfert	Facilitant/non-facilitant
L2SF	L2 → L3	Facilitant et non-facilitant
CEM	L1 + L2 → L3	Facilitant
TPM	L1/L2 → L3 (la langue qui ressemble le plus à la L3 est la seule source de transfert)	Facilitant et non-facilitant

Tableau 1. Représentation schématique des trois modèles de transfert.

A nos connaissances, aucune théorie linguistique a été rédigée sur les rôles des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une L4/Ln. Néanmoins, nous pouvons dire que l'acquisition d'une L4/Ln ressemble à celle d'une L3 (De Angelis, 2007). En effet, tout comme dans l'acquisition d'une L3, non

¹⁰ « The idea is that the L3 interlanguage builds from the bottom up on a property-by-property basis and, as such, each time the L3 interlanguage grammar is ripe to add new properties each previous language, the L1 or L2, can contribute positively by transferring the relevant property. » (González Alonso & Rothman, 2017, p. 685)

¹¹ « Grammatical representations of both languages are possible sources of transfer independent of their order of acquisition. » (Green, 2017, p. 721)

¹² « [...] actual transfer is determined by which language is considered to be most structurally similar to the L3. » (Green, 2017, p. 271)

seulement la L1, mais également d'autres langues peuvent influencer le processus d'acquisition de la langue. Cependant, vu le manque de théories et d'études, nous ne savons pas précisément quels rôles jouent les différentes langues dans l'acquisition d'une L4/Ln.

En résumé, dans la section 2.1 nous avons vu que la majorité des théories semble indiquer qu'il y a au moins un certain degré de transfert d'une langue à une autre. Dans la section suivante, nous regarderons de quelle manière ces théories peuvent être appliquées dans l'enseignement d'une langue seconde.

2.2. Le rôle des langues antérieurement apprises dans l'enseignement d'une langue seconde

Il ressortait de la section précédente que beaucoup de chercheurs admettent que les langues antérieurement apprises jouent un rôle dans l'acquisition d'une langue seconde. Dans cette section nous étudions les rôles que les langues antérieurement apprises peuvent dans l'enseignement d'une langue seconde. Pour ainsi faire, nous esquisserons deux formes d'enseignement, à savoir l'immersion et l'apprentissage bilingue (« *lingual learning* ») (Cummins, 2007). Notons que les différentes méthodes qui sont utilisées dans l'enseignement des langues secondes (comme par exemple la méthode directe ou la méthode audio-orale, voir Kwakernaak, 2011) ont une place dans une de ces deux formes d'enseignement. Dans la suite de cette section, nous ne traiterons pas les différentes méthodes d'enseignement, mais nous nous concentrerons sur les deux formes d'enseignement. Premièrement, nous regarderons ce qu'est l'immersion (2.2.1) et ensuite nous énumérerons quelques arguments contre l'immersion (2.2.2). Ces arguments contre l'immersion forment en fait des arguments en faveur d'une autre forme d'enseignement, à savoir « l'apprentissage bilingue ». Dans la section 2.2.3 nous regarderons comment cet apprentissage bilingue pourrait être mise en pratique. Nous terminerons cette section en mentionnant quelques arguments possibles contre l'utilisation de l'apprentissage bilingue (2.2.4).

2.2.1. L'immersion

Une forme d'enseignement qui est utilisée dans l'enseignement d'une langue seconde est l'immersion. Dans cette forme d'enseignement, la seule langue d'instruction et de communication pendant les cours (non seulement pendant les cours sur la langue seconde, mais également pendant les cours sur par exemple l'histoire du pays d'accueil), est la langue seconde elle-même. Cette forme d'enseignement n'accorde aucun rôle aux langues antérieurement apprises.

L'importance de l'utilisation de l'immersion dans l'enseignement d'une nouvelle langue, a surtout été soulignée par Krashen (1982) dans *l'hypothèse d'input* (« *input hypothesis* »), Selon Krashen, l'utilisation de la langue cible stimule le processus d'apprentissage d'une langue et augmente la motivation et la conscience linguistique (Dönszelmann, et al., 2016). Depuis Krashen, tant d'études ont questionné l'efficacité de l'immersion pour l'apprentissage d'une langue. La grande majorité de ces études montre l'effet positif de l'immersion sur l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. Généralement on observe que, plus la langue seconde ou étrangère est utilisée, plus les capacités linguistiques des étudiants s'améliorent (Campbell, Gray, Rhodes, & Snow, 1985 ; Freed, Segalowitz & Dewey, 2004 ; Turnbull, 2001). Grâce à cette effectivité de l'immersion, elle a longtemps été idéalisée (Celic & Seltzer, 2011 ; Cook, 2001 ; Cummins, 2007 ; Dönszelmann, et al., 2016). Cependant, ces derniers temps, nous voyons apparaître de plus en plus

de théories et d'études qui ne sont pas à réconcilier avec l'immersion comme forme d'enseignement. Regardons ces différentes théories et études, qui forment en fait des critiques contre l'immersion, de plus près dans la section suivante.

2.2.2. Des arguments contre l'utilisation de l'immersion »¹³

Dans cette section, nous énumérons plusieurs arguments contre l'utilisation de l'immersion dans l'enseignement des langues secondes. Nous commencerons par un argument contre l'utilisation de l'immersion, qui découle de la section 2.1 Ensuite nous donnerons un argument plutôt cognitif contre l'utilisation de l'immersion et nous terminerons par donner un argument social.

2.2.2.1. Les langues interagissent les unes avec les autres

Dans la section 2.1.1, nous avons vu qu'une grande partie des études suppose qu'il y a au moins un certain degré de transfert d'une langue antérieurement apprise vers la langue seconde. Selon Cummins, il serait bien de mentionner dans les cours les cas potentiels de transfert (L1 à L2, L2 à L1) afin de rendre le processus d'apprentissage d'une langue aussi efficace que possible (Cummins, 2007).

Non seulement l'étude théorique de Cummins (2007), mais également l'étude empirique de Ammar, Lightbown et Spada (2010) plaide pour l'explicitation des cas potentiels de transfert pendant les cours des langues secondes. En effet, Ammar et collègues (2010) ont trouvé une corrélation positive entre les connaissances des apprenants des différences L1-L2 et leur performance L2. En faisant prendre conscience aux étudiants des différences et des ressemblances entre la L1 et la L2, les performances des étudiants pourraient s'améliorer. Notons que Ammar et collègues (2010) ne se sont intéressés dans leur étude qu'à la formation des questions. Cependant, il est bien possible que ces résultats vailent également pour d'autres domaines de la langue. Il est conseillé de faire plus de recherches dans ce domaine.

Ces théories et études militent donc en faveur d'une utilisation des langues antérieurement apprises dans les cours de langues secondes, par exemple par moyen des analyses contrastives. Ceci n'est pas à réconcilier avec l'immersion, qui sépare les langues rigidement.

2.2.2.2. Les étudiants bi- ou multilingues ont des structures mentales différentes des étudiants monolingues

Certaines études supposent que les étudiants bi- ou multilingues ont des structures mentales différentes des étudiants monolingues (Cummins, 2007 ; Herdina et Jessner, 2002, comme cité dans Cummins, 2007). Selon cette perspective le système psycholinguistique d'un individu transforme dans son intégralité quand cet individu apprend une nouvelle langue (Cummins, 2007). Ceci implique qu'un bilingue n'est pas simplement monolingue dans deux langues (Canagarajah, 2009 ; Cook, 2001). Ce raisonnement forme également la base de l'idée de « *translanguaging* ». En effet, « le concept de '*translanguaging*' rend clair qu'il n'y a pas de frontières claires entre les langues des bilingues. Ce que nous avons, c'est un continuum

¹³ Plusieurs passages de cette section ont été repris de Walhout (2018a), un de nos travaux précédents.

linguistique auquel on accède »¹⁴ [notre traduction] (Garcia, 2009, comme cite dans Canagarajah, 2009, p. 16). Nous revenons sur cette notion dans la section 2.2.3.2.

Notons que, en n'utilisant qu'une seule langue pendant les cours des langues secondes, on ne tient pas compte du fait que les étudiants bi- et multilingues ont des structures mentales différentes des étudiants monolingues. En utilisant l'immersion, on nie que les étudiants bi- et multilingues utilisent du « *translanguaging* ».

2.2.2.3. L'utilisation des langues antérieurement apprises contribue au bien-être des étudiants

Notons que plusieurs études montrent le grand rôle de la langue d'origine dans le développement de l'identité des personnes (Anton & DiCamilla, 1998 ; Biliez, 1985 ; PO-Raad, 2017 ; Van Praag, Agridag, Van Avermaet & Van Houtte, 2017). En utilisant (parfois) cette langue d'identité en classe, les enseignants font preuve du fait que toutes les langues et cultures sont respectées pendant les cours. Ces connaissances peuvent « diminuer le sentiment de peur des élèves et améliorer l'environnement affectif pour l'apprentissage »¹⁵ [notre traduction] (Auerbach, 1993, comme cité dans De Oliveira, Gilmetdinova & Pelaez-Morales, 2016, p. 25). Anton et DiCamilla (1998), qui ont analysé les fonctions sociales et cognitives de l'utilisation de la L1 dans une conversation des apprenants débutants en espagnol sur une tâche écrite dans la L2, trouvent la même chose. Ils concluent leur recherche avec les mots suivants : « L'utilisation de la L1 dans l'interaction collaborative apparaît comme un moyen de créer un espace social et cognitif dans lequel les apprenants sont capables d'aider d'autres et dans lequel ils peuvent s'aider eux-mêmes tout au long des exercices. »¹⁶ [notre traduction] (p. 245) L'utilisation des langues antérieurement apprises, dont principalement la langue d'origine, peut donc contribuer au bien-être des étudiants (Ticheloven, 2017). Ceci pourrait à son tour favoriser les résultats scolaires des étudiants (Agirdag, 2017 ; Sierens & Van Avermaet, 2014). En ignorant les langues antérieurement apprises, comme ceci est le cas quand on utilise l'immersion, on nie d'une certaine manière les identités des étudiants. Ceci pourrait avoir, entre autres, des conséquences négatives sur leurs résultats scolaires.

Les arguments contre l'utilisation de l'immersion dans l'enseignement des langues secondes, forment en fait des arguments en faveur de l'utilisation de l'apprentissage bilingue. Dans le contexte de notre thèse, cette forme d'enseignement implique qu'une ou plusieurs autres langues antérieurement apprises obtiennent une place dans l'enseignement de la langue seconde. Regardons cette forme d'enseignement de plus près dans la section 2.2.3.

¹⁴ « *The concept of translanguaging makes obvious that there are no clear cut borders between the languages of bilinguals. What we have is a languaging continuum that is accessed.* » (Garcia, 2009, comme cite dans Canagarajah, 2009, p. 16)

¹⁵ « *[...] diminish students' sense of anxiety and enhance the affective environment for learning.* » (Auerbach, comme cite dans De Oliveira, Gilmetdinova & Pelaez-Morales, 2016, p. 25)

¹⁶ « *The use of L1 in collaborative interaction emerges [...] as a means to create a social and cognitive space in which learners are able to provide each other and themselves with help throughout the tasks.* » (Anton & DiCamilla, 1998, p. 245).

2.2.3. L'apprentissage bilingue en pratique¹⁷

Dans les sections précédentes, nous avons vu des arguments qui militent en faveur de l'utilisation de l'apprentissage bilingue. La question qui se pose est de savoir comment intégrer les langues antérieurement apprises dans l'enseignement d'une langue seconde. Dans la suite de cette section, nous esquisserons, à l'aide de la littérature, quelques manières comment intégrer ces langues pendant les cours des langues secondes.

2.2.3.1. L'utilisation des analyses contrastives

Dans les sections 2.1 et 2.2.2.1 nous avons vu qu'il y a du transfert (d'une) des langues antérieurement apprises vers la langue seconde. A propos de ces études, Cummins (2007) encourageait d'explicitement mentionner les cas potentiels de transfert (facilitant et non-facilitant) pendant les cours de langues secondes (voir la section 2.2.2.1). Lightbown et Spada (2010) ont démontré l'efficacité de l'explicitation des différences entre les langues pour la performance L2 (voir la section 2.2.2.1). Les enseignants peuvent explicitement attirer l'attention de leurs étudiants sur les ressemblances et les différences (grammaticales et lexicales) entre les langues antérieurement apprises et la langue (seconde) d'enseignement, à l'aide d'analyses contrastives. Les analyses contrastives consistent en des comparaisons systématiques entre deux langues, dans le but d'identifier leurs différences et leurs similitudes. Quand un apprenant apprend la langue seconde comme L3 (ou L4, L5, etc.), l'enseignant doit choisir à propos des théories mentionnées dans la section 2.1.2.3 la langue de comparaison.

Calvi (1995, comme cité dans Desoutter, 2005) mentionne plusieurs situations dans lesquelles l'utilisation d'analyses contrastives pourrait être utile. Elle mentionne premièrement l'utilité des analyses contrastives « dans la conception d'un manuel de langue puisque c'est sur la base de ces études qu'il est possible de structurer un cours de langue étrangère » (p. 121). Calvi mentionne ensuite « la phase préparatoire de l'acte didactique où les études contrastives devraient permettre aux enseignants de mieux organiser la progression dans l'enseignement/apprentissage » (p. 121). Une troisième situation qu'elle donne dans laquelle on pourrait utiliser des analyses contrastives, est au moment même de la leçon, par exemple dans la phase explicative ou dans la phase de correction. Enfin, les analyses contrastives pourraient être utiles dans la phase de contrôle ou d'évaluation.

2.2.3.2. La mise en pratique de « translanguaging »

Les enseignants peuvent également accorder une place aux langues de leurs apprenants en utilisant le « *translanguaging* » (voir le paragraphe 2.2.2.2) comme stratégie pédagogique. Ceci veut dire que les enseignants utilisent consciemment les répertoires linguistiques d'eux-mêmes et/ou de leurs étudiants afin d'encourager l'apprentissage d'une langue seconde (par exemple Celic & Seltzer, 2011).

Les enseignants peuvent utiliser leurs propres répertoires linguistiques dans l'enseignement d'une langue seconde, quand ils partagent une langue de leur répertoire, par exemple une langue internationale, avec leurs étudiants. Les enseignants peuvent utiliser cette langue partagée pour :

¹⁷ Plusieurs passages de cette section ont été repris à Walhout (2018a), un de nos travaux précédents.

- ... donner des instructions (Khatri, 2011 ; Sharma, 2006 ; Zacharias, 2004) ;
- ... vérifier si les étudiants ont tout compris (Zacharias, 2004) ;
- ... expliquer la signification d'un mot (Khatri, 2011 ; Sharma, 2006 ; Zacharias, 2004) ;
- ... expliquer la grammaire (Khatri, 2011 ; Sharma, 2006 ; Zacharias, 2004) ;
- ... expliquer le contenu d'un texte (Zacharias, 2004) ;
- ... donner du feedback individuel (Zacharias, 2004).¹⁸

Les enseignants peuvent également utiliser les répertoires linguistiques de leurs étudiants. Ainsi, ils peuvent par exemple écouter une chanson dans une langue (d'origine) de leurs étudiants et puis en discuter dans la langue seconde (Celic & Seltzer, 2011). Les enseignants peuvent également offrir à leurs étudiants des listes de mots bilingues pour sensibiliser leurs étudiants aux différences entre les langues (Cummins, 2007).

Enfin, les enseignants peuvent permettre à leurs étudiants d'utiliser leurs répertoires linguistiques. Ainsi, ils peuvent permettre à leurs étudiants de :

- ... chercher des informations de base dans leurs propres langues (Ticheloven, 2017) ;
- ... écrire des essais dans lesquels ils intègrent leurs propres langues (Canagarajah, 2011 ; Celic & Seltzer, 2011 ; Lucas & Katz, 1994) ;
- ... répondre aux questions de l'enseignant dans leur propre langue (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017) ;
- ... délibérer en cours avec des étudiants qui parlent la même langue (Celic & Seltzer, 2011 ; Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017 ; Lucas & Katz, 1994).

En utilisant la stratégie pédagogique de « *translanguaging* », les enseignants des langues secondes respectent le fait que les étudiants bi- ou multilingues ont des structures mentales différentes des étudiants monolingues (voir la section 2.2.2.2). De plus, ils contribuent au bien-être des étudiants (voir la section 2.2.2.3).

2.2.4. Les difficultés de l'application de l'apprentissage bilingue pour les enseignants

Notons que les enseignants ont souvent plusieurs arguments contre l'utilisation d'autres langues pendant les cours de langues secondes. Regardons dans cette section deux de ces arguments.

La première objection que peuvent avoir les enseignants à l'utilisation de l'apprentissage bilingue pendant les cours des langues secondes, est que l'utilisation d'autres langues ralentit l'apprentissage de la langue seconde (Ticheloven, 2017). Ticheloven (2017, p.42) nous dit de cela : « De nombreux enseignants, la société, et parfois également les parents et les élèves eux-mêmes, croient que « l'immersion » dans une langue est la seule et la meilleure manière pour apprendre le plus vite possible une nouvelle langue. »¹⁹ [notre traduction] Ces enseignants n'ont souvent pas de connaissances des théories et études mentionnées

¹⁸ Notons que nous avons repris ces exemples à quatre études qui ont analysé l'utilisation de la L1 pendant les cours des langues étrangères (en non pendant les cours des langues secondes). Ces articles supposent donc que les enseignants et les étudiants ont la même L1. Bien que les enseignants et les étudiants dans l'enseignement des langues secondes ne partagent souvent pas la L1, ils peuvent quand même partager une autre langue. C'est pour cette raison que nous avons repris ces exemples.

¹⁹ « *Veel leerkrachten, de maatschappij, en soms ook ouders en leerlingen zelf, hebben het geloof dat een zogeheten 'taalbad' in één bepaalde taal de enige en beste onderwijsbenadering is om zo snel mogelijk een nieuwe taal te leren.* » (Ticheloven, 2017, p. 42)

dans les sections 2.1 et 2.2 et ils ne savent pas que l'utilisation d'autres langues (dont par exemple la L1 des étudiants) peut contribuer à l'apprentissage d'une langue seconde.

Un deuxième argument que peuvent avoir les enseignants contre l'utilisation de l'apprentissage bilingue, plus spécifiquement contre l'utilisation de « *translanguaging* » par les étudiants (voir le paragraphe 2.2.3.2), est qu'ils ont peur de perdre le contrôle de la classe (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017 ; Ticheloven, 2017). En effet, comment les enseignants peuvent-ils savoir si leurs étudiants travaillent ou non ? Comment est-ce qu'ils peuvent savoir si leurs étudiants parlent des sujets du cours ou non ? Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017, p. 32) nous disent de cela : « [...] aujourd'hui, les enseignants ne sont plus les seules sources de connaissances et s'ils ne connaissent pas la langue de leurs élèves, ils doivent accepter qu'ils ne comprennent pas tout »²⁰ [notre traduction].

Dans la section 2.2 nous avons esquissé quels rôles les langues antérieurement apprises peuvent avoir dans l'enseignement d'une langue seconde (l'immersion versus l'apprentissage bilingue). Dans la section suivante nous regarderons quel rôle les langues antérieurement apprises ont dans la pratique de l'enseignement NT2.

2.3. Le rôle des langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2

Dans les sections précédentes, nous avons regardé quels rôles les langues antérieurement apprises devraient ou peuvent avoir dans l'enseignement d'une langue seconde. Dans ce chapitre nous regarderons quel rôle ces langues ont concrètement dans l'enseignement NT2. Nous regarderons premièrement qu'est l'enseignement NT2 et comment cet enseignement est organisé (2.3.1), puis nous énumérons les études existantes sur le rôle des langues antérieurement apprises pendant les cours NT2 dans l'enseignement d'aujourd'hui (2.3.2). Enfin, nous regarderons quels programmes existent pour l'utilisation des langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2 aux enfants (2.3.3) et aux adultes (2.3.4).

2.3.1. L'enseignement NT2

L'enseignement du néerlandais dans un pays néerlandophone à des gens qui sont déjà natifs dans une ou plusieurs autres langues, est appelé : l'enseignement du néerlandais en tant que langue seconde (NT2). Non seulement des réfugiés, mais également des expats et par exemple des étudiants internationaux peuvent participer aux cours NT2.

L'organisation de l'enseignement NT2 diffère selon l'âge de l'apprenant. Les enfants de moins de 12 ans apprennent les bases de la langue néerlandaise dans une classe de langue (« *taalklas* ») ou une classe de transition (« *schakelklas* »). Après environ un an, ils entrent dans l'enseignement primaire régulier (CED-groep, 2018 ; PO-Raad, 2017). Puis, les enseignants dans l'enseignement régulier aident ces enfants migrants à développer la langue néerlandaise (PO-Raad, 2017).

²⁰ « [...] de docenten zijn tegenwoordig niet meer de enige bron van kennis en als zij de taal van de leerlingen niet kennen, moeten zij accepteren dat zij niet alles begrijpen. » (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017, p. 32)

Les jeunes de 12 à environ 16 ans apprennent la langue néerlandaise dans des « *Internationale Schakel Klassen* ». Après un à deux ans, ils entrent dans l'enseignement secondaire régulier (Etty Hillesum Lyceum, 2018 ; LOWAN, 2018a)

Les adultes peuvent suivre, selon leur niveau de formation antérieure, des cours NT2 dans l'enseignement secondaire professionnel (e.g., ROC Tilburg, 2018), dans l'enseignement professionnel supérieur (e.g., Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2018) ou dans l'enseignement universitaire (e.g., Vrije Universiteit Amsterdam, 2018). Ils peuvent également suivre des cours dans d'autres institutions (privées) qui offrent des cours NT2. Depuis peu, les adultes peuvent suivre des cours NT2 en combinaison avec une formation professionnelle. Ces formations, qui portent le nom « *Opleiding + Taal* », sont offertes par le ROC d'Amsterdam (ROC d'Amsterdam, 2018).

2.3.2. Le rôle des L1 dans l'enseignement NT2 primaire

Dans cette section, nous analyserons à l'aide de quelques études dans quelle mesure les langues antérieurement apprises, dont les L1, ont une place dans l'enseignement NT2. Malheureusement, ce sujet n'a fait l'objet que de quelques études. Les rares études qui existent ne se concentrent que sur l'enseignement primaire. Dans la suite de cette section nous regarderons que disent ces études sur la place des langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2 primaire.

2.3.2.1. En Flandres et à Bruxelles

La première étude est celle d'Agirdag (2017) sur la mesure dans laquelle les enseignants sanctionnent l'utilisation d'autres langues par leurs apprenants. Agirdag utilise dans son étude quelques données du projet Validiv (2011-2015). Ce projet, qui s'est déroulé sous la direction de l'université de Gand, l'université catholique de Louvain en l'université libre de Bruxelles, visait à inventorier la diversité linguistique et les répertoires linguistiques des élèves en Flandre et à Bruxelles.

Agirdag (2017, p. 52) montre dans son étude que l'utilisation d'autres langues par les élèves dans les écoles primaires en Flandre est souvent sanctionnée. Il nous dit dans la conclusion de son rapport :

Dans les écoles flamandes avec des élèves multilingues, le multilinguisme est souvent puni. Les enfants qui n'ont que neuf ans ont déjà souvent été punis pour avoir parlé une autre langue que le néerlandais. Bien que la prévalence des sanctions varie en fonction du contexte, il apparaît que les enseignants sanctionnent l'utilisation d'autres langues fréquemment tant au terrain de jeu que pendant les cours. Ceci est confirmé par les élèves néerlandophones et en partie également par les enseignants. Même si les élèves utilisent une autre langue pour expliquer quelque chose à un camarade de classe, ils risquent d'être punis pour cela.²¹ [notre traduction]

²¹ « *Dat meertaligheid gestraft wordt is geen uitzondering maar eerder de regel op Vlaamse scholen met meertalige leerlingen. Kinderen die nog maar negen jaar oud zijn blijken al heel wat ervaring te hebben met het gestraft worden voor het spreken van een andere taal dan het Nederlands. Hoewel de prevalentie van de sancties verschilt naargelang de context waarin het gebeurt, blijkt dat er zowel op de speelplaats als tijdens de lessen frequent gestraft wordt. Dit wordt bevestigd door Nederlandstalige leerlingen en gedeeltelijk ook door de leraren. Zelfs wanneer leerlingen een andere taal gebruiken om iets uit te leggen aan een klasgenoot, riskeren ze hiervoor gestraft te worden.* » (Agirdag, 2017, p.52)

Notons que cette étude n'analyse que dans quelle mesure les enseignants permettent à leurs élèves à parler leurs L1 pendant les cours (voir la section 2.3.3.2). Agirdag (2017) n'analyse pas dans quelle mesure les enseignants utilisent des analyses contrastives (2.3.3.1) ou parlent eux-mêmes dans d'autres langues (2.3.3.3). Cependant, on pourrait s'imaginer que, quand les enseignants interdisent à leurs élèves d'utiliser d'autres langues, les enseignants ne les utilisent pas non plus eux-mêmes.

2.3.2.2. A Groningue

Gelder et Visser (2005) ont analysé les connaissances sur le multilinguisme et les attitudes envers le multilinguisme des enseignants dans l'enseignement maternel à Groningue. Les résultats de cette étude montrent que les enseignants ont peu de connaissances sur l'importance de la L1 des apprenants dans l'apprentissage d'une langue seconde. Concernant l'attitude des enseignants envers l'utilisation de la L1 des apprenants pendant les cours du néerlandais, l'étude montre que la majorité des enseignants (95%) acceptent que leurs élèves parlent d'autres langues que le néerlandais pendant les cours. Cependant, il n'y a qu'une minorité de ces enseignants (24%) qui indique qu'ils prêtent souvent attention au multilinguisme pendant les cours. Il semble donc ressortir de cette étude que les enseignants acceptent que leurs élèves parlent d'autres langues (ils acceptent le « *translanguaging* »), mais qu'ils n'utilisent pas d'autres langues eux-mêmes (ils n'utilisent pas des analyses contrastives et ne parlent pas d'autres langues).

2.3.2.3. A Utrecht

Mentionnons enfin Van Wijk (2016) qui a analysé dans son mémoire de master dans quelle mesure les enseignants du Taalschool Mozaïek²² à Utrecht utilisent les langues de leurs apprenants. Van Wijk montre dans son étude entre autres que la majorité des enseignants (60%) indiquent qu'il est important de donner place aux L1 des apprenants pendant les cours. Seulement 40% des enseignants indiquent qu'ils prêtent concrètement attention à ces L1. Van Wijk (2016, p. 60) résume ces constatations en disant : « Les réponses aux enquêtes ont montré que la plupart des enseignants ont une attitude favorable à l'égard de l'utilisation des L1 de leurs étudiants dans les cours, mais qu'ils ne savent pas toujours comment intégrer ces langues dans leurs cours. »²³ [notre traduction]

Ces trois études nous montrent que les enseignants dans l'enseignement primaire en Belgique et aux Pays-Bas ont peu de connaissances sur les avantages de l'utilisation des langues antérieurement apprises par leurs apprenants dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Par conséquent, les enseignants en Belgique semblent interdire toute forme d'utilisation d'autres langues pendant les cours. Les enseignants aux Pays-Bas semblent permettre à leurs élèves de parler d'autres langues mais ils n'utilisent pas d'autres langues eux-mêmes.

²² Taalschool Mozaïek est une école primaire à Utrecht pour les nouveaux arrivants de 4 à 12 ans. Elle offre des cours NT2 pour les enfants (Taalschool Utrecht, 2018).

²³ « *De antwoorden op de enquête lieten zien dat de meeste docenten positief staan tegenover het gebruik van de moedertaal, maar dat ze niet altijd goed weten hoe ze dit in de lessen moeten verwerken.* » (Van Wijk, 2016, p. 60)

2.3.3. Les programmes pour l'utilisation des L1 dans l'enseignement NT2 primaire

En réaction aux études qui montrent que les enseignants prêtent peu d'attention aux langues antérieurement apprises dans l'enseignement des langues secondes, nous voyons apparaître des outils, des méthodes et des programmes d'enseignement qui visent à intégrer les langues antérieurement apprises. Mentionnons ici le programme E-Validiv qui est développé dans le projet Validiv en Belgique (Van Praag et al., 2017), et la méthode d'enseignement SJOES (Helsloot, Kerkhoff, Riemersma & Visser, 2008), développé aux Pays-Bas. Dans la suite de cette section nous regarderons ces deux méthodes ou programmes de plus près.

2.3.3.1. E-Validiv

E-Validiv, qui est notamment destiné aux élèves des CE1 (« groep 4 ») et CE2 (« groep 5 ») de l'enseignement primaire en Flandre, est un environnement numérique multilingue qui est développé pour la matière scolaire *orientation mondiale* (« wereldoriëntatie »). Il offre des informations sur une vaste gamme de thèmes, comme par exemple « le corps », « le cosmos », « le milieu », etc. E-Validiv se distingue des autres environnements numériques parce que le contenu entier de E-Validiv est offert dans deux langues. Une de ces deux langues est le néerlandais et l'autre langue peut être choisie par l'élève. Les élèves peuvent choisir entre l'anglais, le français, l'italien, le polonais, l'espagnol et le turc. Van Praag et collègues (2017, p. 69) nous disent des avantages de cet environnement numérique : « De cette manière, on encourage les élèves à utiliser leur répertoire linguistique pendant leur processus d'apprentissage et on les encourage à combiner les connaissances des différentes langues qu'ils maîtrisent ou qu'ils souhaitent mieux maîtriser. »²⁴ [notre traduction]

2.3.3.2. Sjoes

Une autre méthode qui est développée pour l'enseignement NT2 dans l'enseignement primaire, soit aux Pays-Bas, est la méthode SJOES (Helsloot, et al., 2008). SJOES est développée sous la direction de Karijn Helsloot²⁵. La méthode, qui est destinée aux élèves des CP (groep 3) et des CE1 (groep 4), contient des tâches et des exercices créatives pour huit différents cours. A l'aide de ces tâches et ces exercices, les enfants apprennent à montrer leur langue et leur culture à d'autres enfants. En même temps, ils apprennent le néerlandais (LOWAN, 2018b). La méthode vise donc à stimuler les connaissances et compétences langagières des élèves.

Les deux méthodes esquissées ci-dessus aident donc les enseignants à intégrer les langues de leurs élèves dans les cours (entre autres par moyen de « *translanguaging* »).

²⁴ « *Leerlingen worden zo ondersteund om hun talig repertoire in te zetten tijdens hun leerproces en inzichten uit de verschillende talen die ze beheersen of beter willen beheersen te combineren.* » (Van Praag et al., 2017, p. 69)

²⁵ Karijn Helsloot est une linguiste néerlandaise qui développe des projets pour encourager la conscience linguistique aux Pays-Bas et ailleurs.

2.3.4. Un programme pour l'utilisation de la L1 dans l'enseignement NT2 aux adultes²⁶

Malgré le fait que, à nos connaissances, aucune étude n'a analysé quels rôles jouent les langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2 aux adultes, des linguistes de l'Université d'Utrecht développent une application web qui vise à intégrer les L1 des apprenants dans l'enseignement des langues secondes. Cette application web, qui porte le nom MoedINT2, est construite pour les enseignants qui enseignent la langue néerlandaise ou la langue française comme langue seconde. Elle vise à aider ces enseignants à reconnaître et résoudre des problèmes dans l'apprentissage du néerlandais ou français qui sont liées aux L1 des apprenants, en montrant d'une manière claire et cohérente les différences et les ressemblances les plus importantes entre le néerlandais et le français (les langues cibles) d'une part et quelques L1 (les langues sources) d'autre part (Commission Européenne, 2018 ; Leufkens, 2018). La version actuelle de l'application nous montre plusieurs différences et ressemblances entre le néerlandais et l'arabe syrien, entre le néerlandais et le polonais, entre le néerlandais et le russe et entre le français et l'arabe syrien (Leufkens, 2018). L'application traite non seulement des différences et des ressemblances au niveau de l'écriture et de la prononciation, mais elle traite également une vaste gamme de différences et de ressemblances grammaticales, comme par exemple des différences dans l'utilisation des articles et des différences dans la conjugaison des adjectifs épithètes.

Actuellement, on développe des exercices qui peuvent aider les enseignants des langues secondes à s'entraîner avec leurs étudiants sur les ressemblances et les différences entre les L1 et la langue d'enseignement. Ces exercices seront ajoutés à l'application.

2.4. Les questions de recherche

Dans ce cadre théorique, nous avons premièrement montré que les L1 et les autres langues antérieurement apprises jouent un rôle important dans l'acquisition d'une langue seconde (section 2.1). Ensuite, nous avons expliqué pourquoi il est important d'intégrer ces langues antérieurement apprises dans l'enseignement d'une langue seconde (section 2.2). Grâce aux études théoriques, mentionnées dans ces deux sections, nous savons bien quel *devrait être* le rôle des langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2.

Cependant, la question qui se pose est de savoir quel rôle les langues antérieurement apprises ont concrètement dans l'enseignement NT2. Peu d'études ont analysé cette question. Les rares études qui existent ne se concentrent que sur l'enseignement primaire. Ces études nous montrent que les enseignants n'utilisent que rarement les L1 des élèves pendant les cours. Plusieurs programmes ont été développés pour encourager et aider les enseignants de l'enseignement primaire à intégrer les L1 de leurs élèves dans les cours (voir la section 2.3).

Pour autant que nous sachions, aucune étude n'a analysé les rôles que jouent les L1 (et d'autres langues éventuelles) des apprenants dans l'enseignement NT2 aux *adultes*. Malgré le fait qu'aucune étude n'a analysé quels rôles jouent les langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2 aux adultes, on est en train de développer une application web (MoedINT2) qui vise à aider les enseignants à intégrer les L1 des apprenants dans l'enseignement des langues secondes.

²⁶ Cette section est reprise dans à peu près son intégralité de Walhout (2018b).

Pour élargir nos connaissances, nous essayerons de répondre dans ce mémoire à la question suivante : *Dans quelle mesure les langues antérieurement apprises occupent-elles une place dans l'enseignement NT2 aux adultes ?* Nous voudrions trouver une réponse à cette question à l'aide de trois sous-questions, à savoir : *1) Est-ce que les enseignants travaillent à partir d'une politique de langue ? Quelle est la place des langues antérieurement apprises dans cette éventuelle politique de langue ?*

A l'aide de cette question, nous voudrions analyser dans quelle mesure les différentes *institutions qui offrent des cours NT2*, prêtent explicitement attention aux langues antérieurement apprises par leurs apprenants. Notons que cette question est également pertinente pour analyser quel pourrait être le motif pour les enseignants de (ne pas) utiliser les langues antérieurement apprises.

2) De quelles manières et dans quelles mesures est-ce que les enseignants NT2 utilisent eux-mêmes les langues antérieurement apprises pendant les cours ?

A l'aide de la deuxième et la troisième question, nous voudrions analyser dans quelle mesure les *enseignants* prêtent attention aux langues antérieurement apprises. A l'aide de la deuxième question nous regarderons dans quelle mesure les enseignants utilisent eux-mêmes d'autres langues pendant les cours. Ainsi, nous voudrions regarder dans quelle mesure les enseignants NT2 utilisent des analyses contrastives (2.2.3.1) et dans quelle mesure ils parlent une langue qu'ils partagent avec leurs étudiants (2.2.3.2).

3) De quelles manières et dans quelles mesures est-ce que les enseignants NT2 permettent l'utilisation des langues antérieurement apprises pendant les cours ?

A l'aide de cette dernière question, nous voudrions découvrir dans quelle mesure les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours. Ainsi, les enseignants peuvent permettre à leurs étudiants de chercher des informations de base dans leurs propres langues, d'écrire des essais dans lesquels ils intègrent leurs propres langues, etc. (2.2.3.2).

3. Méthodes

L'objectif de ce chapitre est de présenter la méthode utilisée pour répondre aux questions de recherche. Nous avons utilisé deux instruments, à savoir un questionnaire en ligne et des entretiens. Pour chacun de ces deux instruments, nous donnerons successivement une description de la sélection des participants (pour le questionnaire : 3.1.1 ; pour l'entretien : 3.2.1), du déroulement et du matériel de recherche (pour le questionnaire : 3.1.2 ; pour l'entretien : 3.2.2), de l'analyse de données (pour le questionnaire : 3.1.3 ; pour l'entretien : 3.2.3) et de la validité et la fiabilité du matériel de recherche (pour le questionnaire : 3.1.4 ; pour l'entretien : 3.2.4).

3.1. Les questionnaires en ligne

Dans cette première section, nous regarderons de plus près le questionnaire en ligne et nous expliciterons les raisons de nos choix méthodologiques.

3.1.1. La sélection des participants

Nous avons diffusé le questionnaire auprès d'autant d'enseignants dans l'enseignement NT2 *aux adultes* (voir la section 2.3.1) que possible. Pour atteindre le plus d'enseignants possibles, nous avons partagé le questionnaire à l'aide de Facebook et de LinkedIn. Nous avons également envoyé un mail à des enseignants NT2 faisant partie de notre cercle d'amis. Etant donné que tous nos participants étaient volontaires, il s'agissait d'un échantillon de convenance. Nous avons demandé à tous nos participants d'envoyer le questionnaire vers d'autres enseignants NT2. Il était donc également question d'une méthode d'échantillonnage en chaîne « qui s'appuie sur les recommandations des sujets de départ pour générer d'autres participants » (Johnston & Sabin, 2010, p. 39). Cette méthode d'échantillonnage de convenance assez simple est appelée : « échantillonnage boule de neige » (Johnston & Sabin, 2010 ; Neuman, 2012).

Notre questionnaire a été mis en ligne du 23 mai 2018 au 6 juin 2018. Nous avons récolté 68 réponses. Il ressortait de la première question que trois enquêtes étaient remplies par des enseignants dans l'enseignement primaire ou secondaire. Nous avons décidé d'enlever ces réponses de l'échantillon. Nous avons donc pu analyser les réponses de 65 personnes ($M_{\text{âge}} = 45.65$, $ET_{\text{âge}} = 12.33$), dont quatre hommes, 60 femmes et un « *genderqueer* ». Quelques caractéristiques de notre échantillon se trouvent dans le tableau 2 ci-dessous.

	N	%
Lieu de travail		
Brabant-Septentrional	5	7.7
Friesland	1	1.5
Gelderland	12	18.5
Hollande-Méridionale	8	12.3
Hollande-Septentrionale	19	29.2
Limbourg	2	3.1
Overijssel	7	10.8

Utrecht	10	15.4
Zélande	1	1.5
Années en tant qu'enseignant NT2		
Moins de 6 ans	42	64.6
6-10 ans	6	9.2
11-15 ans	6	9.2
Plus de 15 ans	11	16.9
Muni de diplôme NT2		
Oui	34	52.3
Non, suit une formation pour devenir enseignant NT2	19	29.2
Non, ne suit pas une formation pour devenir enseignant NT2	12	18.5

Tableau 2. Les caractéristiques des participants aux questionnaires

3.1.2. Le déroulement et le matériel de recherche

Comme nous l'avons déjà brièvement mentionné, notre premier instrument de recherche était un questionnaire en ligne. Nous avons choisi cela pour éviter le biais de l'intervieweur (« *interviewer bias* ») (Neuman, 2012) et pour éviter des réponses socialement désirables. En utilisant cette méthode, qui mettait en avant l'anonymat des réponses, les participants ont pu répondre en toute confidentialité, sans se sentir obligés de donner telle ou telle réponse. Des aspects pratiques du questionnaire en ligne sont la rapidité de réponse (Neuman, 2012) et le fait qu'il garantit une diffusion le plus large possible auprès des enseignants NT2.

Nous avons construit le questionnaire néerlandais à l'aide de Google-Formulaires. Il consistait en sept parties et comptait 26 questions, dont 19 questions à choix multiples. Nous avons choisi un questionnaire court et à choix multiples pour recevoir un maximum de retours.

Regardons dans la suite de cette section les sept parties du questionnaire de plus près. Le questionnaire dans son intégralité se trouve dans l'Annexe A.

3.1.2.1. Partie 1 : La page d'accueil

Dans la première partie de notre questionnaire, nous avons offert des informations sur la recherche aux participants. Ces informations contenaient, entre autres, des explications sur le but, la procédure et la durée de la recherche et sur les bénéfices pour les participants. De plus, elles garantissaient l'anonymat aux participants. Enfin, elles indiquaient clairement le droit des participants de refuser de participer au questionnaire ou de mettre fin en tout temps à leur participation sans préjudice (Neuman, 2012). Cette première partie du questionnaire fonctionnait comme consentement éclairé et visait à garantir l'aspect éthique de notre recherche.

3.1.2.2. Partie 2 : La sélection du groupe cible

La deuxième partie de notre questionnaire consistait en une seule question (question 1). A l'aide de cette question, nous avons tenté d'uniquelement sélectionner les participants qui appartenaient à notre groupe cible, c'est-à-dire les enseignants NT2 qui donnent des cours aux adultes. Quand un participant n'appartenait pas à notre groupe cible, le questionnaire passait automatiquement à la dernière page : la page contenant les remerciements. En utilisant une question de filtre, nous avons agi d'une manière éthique, vu que nous n'avons pas demandé aux participants d'investir leur temps inutilement.

3.1.2.3. Partie 3 : La politique des langues

Dans la troisième partie, nous avons demandé aux participants s'il y avait une politique de langue sur leur lieu de travail (question 2). S'ils répondaient positivement, trois autres questions (questions 3-5) suivaient sur la place des L1 et des autres langues dans cette politique des langues. S'ils répondaient par la négative, le questionnaire passait automatiquement à la troisième partie du questionnaire.

Les réponses à ces questions nous permettent de répondre à la première sous-question de recherche.

3.1.2.4. Partie 4 : L'utilisation des autres langues par les enseignants

La quatrième partie commençait par la question : « Est-ce que vous parlez dans vos cours de NT2 une langue/des langues que vos étudiants maîtrisent mieux que le néerlandais ?²⁷ » (question 6). Si les participants répondaient « parfois », « régulièrement », « souvent » ou « toujours » à cette question, trois questions (questions 7-9) suivaient sur les situations dans lesquelles les enseignants parlaient ces autres langues. La deuxième de ces trois questions (question 8) offrait plusieurs situations dans lesquelles l'enseignant pouvait parler une autre langue. Les enseignants ont dû indiquer dans quelle mesure ils utilisaient d'autres langues dans ces différentes situations. Ces différentes situations ont été formulées à l'aide de Zacharias (2004) et, dans une moindre mesure, à l'aide de Khati (2011) et Sharma (2006). Si les participants répondaient par la négative à la question 6, ils écartaient les questions 7, 8 et 9.

Après ces questions sur la mesure dans laquelle les enseignants *parlaient* d'autres langues pendant les cours NT2, quatre autres questions (question 10, 11, 12 et 13) suivaient et abordaient d'autres manières d'utilisation d'autres langues pendant les cours. Nous avons trouvé ces différentes manières à l'aide des articles de Celic et Seltzer (2011), Cummins (2007) et Le Pichon-Vorstman et Kambel (2017).

Les réponses à ces questions nous permettent de répondre à la deuxième sous-question de recherche.

3.1.2.5. Partie 5 : L'utilisation d'autres langues par les étudiants

Dans la cinquième partie du questionnaire, nous avons demandé aux enseignants NT2 dans quelle mesure ils permettaient à leurs étudiants de parler d'autres langues (dont leurs L1) pendant les cours NT2 (question 14). Si les enseignants répondaient qu'ils permettaient à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2, deux questions suivaient sur les situations dans lesquelles ils l'autorisaient (questions 15 et 16). Ces deux questions sont basées sur les articles de Celic et Seltzer (2011), Lucas et Katz (1994) et Le Pichon-Vorstman et Kambel (2017). Si les enseignants répondaient à la question 14 qu'ils ne permettaient

²⁷ Spreekt u binnen de NT2-lessen zelf wel eens een taal/talen die uw studenten beter beheersen dan het Nederlands ?

pas l'utilisation d'autres langues pendant les cours NT2, le questionnaire passait automatiquement vers la sixième partie.

Les réponses à ces questions nous permettent de répondre à la troisième sous-question de recherche.

3.1.2.6. Partie 6 : Des données personnelles

Dans la sixième partie du questionnaire, les participants ont dû fournir leur âge (question 17), leur sexe (question 18) et la province dans laquelle ils habitaient (question 19). De plus, ils ont dû indiquer s'ils connaissaient l'application MoedINT2 (question 20), depuis combien d'années ils donnaient des cours dans l'enseignement NT2 (question 21) et s'ils avaient leur diplôme d'enseignant NT2 (question 22). S'ils avaient leur diplôme ou s'ils suivaient une formation pour enseignant NT2, ils recevaient également une question (question 23) sur la mesure dans laquelle leur formation prêtait attention aux rôles des langues antérieurement apprises (dont la L1) dans l'apprentissage du NT2.

Les réponses aux questions dans la sixième partie nous permettent de comprendre les réponses aux questions 1 à 16 et nous fournissent des possibilités de classer les participants en différents groupes (pour pouvoir les comparer).

3.1.2.7. Partie 7 : Les remerciements

Dans la dernière partie de notre questionnaire, nous avons remercié nos participants. De plus, nous avons demandé à nos participants s'ils avaient des questions (question 24) et s'ils voulaient participer à un entretien (question 25). Enfin, nous leur avons offert la possibilité d'indiquer s'ils voulaient obtenir les résultats (question 26). Cette dernière question visait également à garantir l'aspect éthique de notre recherche (Neuman, 2012). Notons que ces trois questions étaient optionnelles ; les participants n'étaient pas dans l'obligation d'y répondre.

3.1.3. L'analyse de données

Les résultats de nos questionnaires consistaient en des données quantitatives (les réponses aux questions à choix multiples) et des données qualitatives (les réponses aux questions ouvertes). Nous avons importé les réponses aux questions à choix multiples dans le *Statistical Package of Social Science and Problem Solutions* (SPSS), version 24. A l'aide de ce programme, nous avons calculé des moyennes. Nous n'avons pas pu analyser les relations entre différentes variables à l'aide des analyses statistiques, parce que nos participants ($N = 65$) n'étaient pas uniformément répartis entre les différents groupes. Etant donné que trop de groupes étaient trop petits (plus de 20% de nos fréquences cellulaires attendues étaient inférieures à cinq), nous n'avons pas pu satisfaire aux suppositions (Allen & Bennett, 2012). Malgré le fait que nous n'avons pas pu effectuer des analyses statistiques, nous avons essayé de dire des choses sur les relations entre les groupes à l'aide des tableaux croisés.

Nous avons catégorisé et analysé les réponses aux questions ouvertes à l'aide de NVivo12. Nous expliquerons le fonctionnement de ce logiciel dans la section 3.2.3.

3.1.4. La fiabilité et la validité

Pour garantir la validité de notre questionnaire, nous avons mené une recherche de littérature « afin de pouvoir spécifier le plus précisément possible la structure du domaine étudié » (Midy, 1996, p. 7). Un résumé de cette recherche de littérature se trouve dans le chapitre 2.

Pour garantir la fiabilité de notre questionnaire, nous avons essayé autant que possible d'utiliser les principes de base de Neuman (2012, p. 157) : « Évitez la confusion et gardez le point de vue du répondant à l'esprit. »²⁸ [notre traduction] Pour ainsi faire, nous avons, entre autres, évité l'utilisation de concepts difficiles dans aussi bien les questions que les options de réponse (1) (Neuman, 2012). En cas d'utilisation de concepts difficiles, nous les avons expliqués (2).

- 1) Nous avons utilisé la notion de « vertaling » dans la question 11, au lieu du mot « analyse contrastive ».
- 2) Nous avons expliqué dans la question 1 ce que nous entendons par « l'enseignement NT2 aux adultes »

Nous avons essayé de construire des *questions* sans ambiguïté, des questions qui ne sont pas nuisibles ou blessantes (Neuman, 2012). En ce qui concerne les *réponses*, nous avons essayé de fournir des options de réponse qui sont mutuellement exclusives (voir par exemple la question 21) et collectivement exhaustives (voir par exemple la question 10) (Neuman, 2012). Nous avons consciemment mentionné toutes les options de réponse (« jamais », « parfois », « régulièrement », « souvent », « toujours ») au lieu de donner les deux extrêmes (« jamais » x ----- x ----- x ----- x « toujours »), également pour éviter l'ambiguïté (Stokking, 2014). Grâce à ces mesures, nous augmentons la répétabilité et ainsi également la fiabilité de notre recherche.

Enfin, pour garantir aussi bien la validité de contenu que la fiabilité, nous avons demandé à trois experts dans le domaine NT2 (à savoir Dr. S. C. Leufkens et deux enseignantes NT2 aux adultes) de vérifier notre questionnaire. Elles ont indiqué que quelques questions n'étaient pas claires. À l'aide de leur feedback, nous avons changé ces questions (3). Ceci a augmenté la fiabilité de notre questionnaire. Elles ont également indiqué que quelques questions manquaient. Par conséquent, nous avons ajouté quelques questions (4). Ceci a augmenté la validité de contenu de notre questionnaire.

- 3) Nous avons changé la question : « Hebt u een bevoegdheid tot NT2-docent? » par : « Bent u NT2-gecertificeerd? »²⁹.
- 4) Nous avons ajouté les questions 9, 13 et 16 au questionnaire.

²⁸ « Avoid confusion, and keep the respondent's perspective in mind. » (Neuman, 2012, p. 157)

²⁹ Bien qu'il y ait une petite différence de nuance (intraduisible en français) entre ces deux phrases en néerlandais, elles signifient toutes les deux « Avez-vous un diplôme d'enseignant NT2 ? »

3.2. Les entretiens

A côté du questionnaire, nous avons également effectué des entretiens avec quatre enseignants NT2. Dans cette deuxième section, nous expliciterons les raisons de nos choix méthodologiques.

3.2.1. La sélection des participants

Pour les entretiens, nous avons interviewé, entre le 24 mai 2018 et le 31 mai 2018, deux enseignantes de ROC dans des villes de l'ouest du pays et deux enseignantes de ROC dans des villes de l'est du pays. Nous avons choisi les enseignants des ROC pour plusieurs raisons : la première était que les ROC offrent des cours à des personnes qui ont déjà terminé l'enseignement primaire et secondaire. Les enseignants NT2 qui enseignent aux ROC forment donc notre groupe cible. La deuxième raison pour laquelle nous avons choisi les ROC, est qu'on trouve cette forme d'enseignement partout aux Pays-Bas. En demandant des participants des ROC, on a donc facilement pu comparer l'enseignement NT2 dans plusieurs régions aux Pays-Bas.

Nous avons utilisé notre propre réseau social pour trouver des participants. Etant donné que toutes nos participantes étaient volontaires, il était de nouveau question d'un échantillon de convenance.

Les caractéristiques de nos participantes se trouvent dans le tableau 3.

	Âge	Lieu de travail	Diplôme de NT2	Années d'expérience NT2	Niveaux des classes
Participante 1	36	Alkmaar	Non (elle ne suit pas non-plus une formation NT2)	< 6 ans	A0-B2
Participante 2	44	Amsterdam	Oui	< 6 ans	A0-B2
Participante 3	38	Hengelo	Non (elle suit une formation pour devenir enseignante NT2)	< 6 ans	A0-A1
Participante 4	45	Zwolle	Oui	< 6 ans	A0-A1

Tableau 3. Les caractéristiques des participantes aux entretiens

3.2.2. Le déroulement et le matériel de recherche

Comme nous venons de le mentionner, nous avons effectué, à côté des questionnaires, également des entretiens. A l'aide de ces entretiens, nous avons voulu approfondir nos connaissances sur certains sujets du questionnaire. Les entretiens étaient donc basés sur les questionnaires. C'est pour cette raison que nous avons demandé à nos participants d'entretien de remplir le questionnaire avant que l'entretien n'ait lieu. A l'aide des réponses de nos participantes aux questionnaires, nous avons préparé des questions complémentaires pour les entretiens (voir l'Annexe B). Notons que ces questions ne fonctionnaient que comme guide durant l'entretien. Etant donné que les questions et les réponses n'étaient pas toutes préalablement déterminées, il s'agissait d'un entretien semi-directif (Lefèvre, n.d.).

Nous avons commencé l'entretien avec une courte explication du déroulement de l'entretien. Nous avons également demandé (de nouveau) à nos participantes si elles étaient d'accord que l'entretien soit enregistré à des fins de transcription. Puis, nous avons offert à nos participantes un formulaire de consentement éclairé (voir Annexe C) qui contenait à peu près les mêmes informations que la page d'accueil du questionnaire

(3.2.1.1). Ce formulaire était notamment nécessaire à cause des enregistrements des paroles des participantes (Neuman, 2012).

Après que nos participantes ont signé le formulaire de consentement éclairé, nous avons commencé l'enregistrement. Pendant l'enregistrement, nous avons posé des questions sur les sujets mentionnés dans le questionnaire à l'aide de questions préparées (voir l'annexe B). Nous avons demandé à nos participantes ce qu'elles savaient du rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une langue seconde, pour quelles raisons elles parlaient d'autres langues pendant les cours, pour quelles raisons elles permettaient à leurs étudiants de parler d'autres langues pendant les cours, etc. Quand les réponses de nos interlocutrices n'étaient pas claires, nous avons posé des questions additionnelles. De plus, nous avons essayé d'utiliser des « probes³⁰ » pour obtenir plus d'information (Neuman, 2012 ; Stokking, 2014). Nous avons terminé l'entretien par des remerciements pour nos interlocutrices.

3.2.3. L'analyse de données

Nous avons écouté les fragments audios des entretiens et nous les avons transcrits (Annexes D - G). En transcrivant, nous avons anonymisé les noms de nos participantes et d'autres noms éventuels dans les entretiens. Puis, nous avons importé les quatre transcriptions dans NVivo12. A l'aide de NVivo12, nous avons codé les réponses de nos participants en utilisant la méthode qui est décrite dans Boeije (2005). Cette méthode de Boeije consiste en trois étapes, à savoir « coder d'une manière ouverte » (« *open coderen* »), « coder d'une manière axiale » (« *axiaal coderen* ») et « coder d'une manière selective » (« *selectief coderen* »). Dans la première étape, nous avons lu les transcriptions et nous avons marqué et codé chaque fragment qui donnait une réponse à notre question de recherche. Dans la deuxième étape, à savoir l'étape de « coder d'une manière axiale », nous avons rangé et structuré tous les différents codes. Ainsi, nous avons ajouté, recodé et combiné des codes. Enfin, dans la dernière étape, nous avons identifié les thèmes centraux (Boeije, 2005 ; Hak, 2007). Pour limiter le nombre de variables dans notre recherche, nous n'avons analysé que les paroles de nos participantes sur les rôles d'autres langues (dans les politiques de langues et dans les cours) sur les ROC. Notons que la participante 3 travaillait aussi bien pour un ROC que pour une autre institution. Nous n'avons pas analysé les paroles de la participante 3 sur le rôle d'autres langues dans les cours sur son autre lieu de travail.

Nous avons repris les trois étapes de Boeije (2005) pour pouvoir analyser les réponses de nos participants aux questions ouvertes du questionnaire.

3.2.4. La fiabilité et la validité

Il n'est pas facile de garantir la fiabilité et la validité d'un entretien semi-directif. En effet, il est presque impossible, surtout pour une chercheuse débutante qui n'a pas souvent effectué des entretiens, de se comporter de la même manière envers chacune des participantes (consulter également Conway, Jako & Goodman, 1995) et de poser des questions neutres. Nous y reviendrons dans la discussion.

³⁰ Une « probe » est une demande neutre, faite par un intervieweur, pour clarifier une réponse ambiguë, compléter une réponse incomplète ou obtenir une réponse pertinente. (Neuman, 2012)

Le fait que nous avons basé les entretiens sur les questionnaires a influencé d'une manière positive la validité et la fiabilité des entretiens. En effet, grâce aux questionnaires, nous avons déjà obtenu les informations les plus importantes (validité) sans avoir de biais de l'intervieweur (fiabilité) (Neuman, 2012, p. 173). Dans les entretiens, nous n'avons que tenté d'approfondir nos connaissances sur les différents sujets du questionnaire. Afin de s'assurer que nous abordions les mêmes sujets dans les différents entretiens (ce qui augmente également la fiabilité et la validité), nous avons rédigé une liste de sujets (« *topiclist* ») avec des questions complémentaires possibles avant les entretiens.

Concernant les analyses, nous avons essayé de garantir la fiabilité en réalisant les analyses à l'aide de NVivo12 d'une manière systématique, c'est-à-dire à l'aide des trois étapes qui sont décrites dans Boeije (2005) (voir la section 3.2.3).

4. Résultats

Dans ce chapitre, nous résumerons les résultats de nos questionnaires et nous compléterons ces résultats avec des informations qui ressortent des entretiens. Afin de structurer les informations des entretiens, nous avons construit un arbre de codage. Cet arbre se trouve dans l'Annexe H.

Dans un premier temps, nous regarderons que disent les résultats des questionnaires et les entretiens sur la politique de langue (4.1). Dans un deuxième temps, nous regarderons que disent les résultats des questionnaires et les entretiens sur l'utilisation d'autres langues par les enseignants. Nous regarderons respectivement dans quelle mesure les enseignants parlent d'autres langues (4.2), dans quelle mesure ils utilisent des analyses contrastives (4.3) et dans quelle mesure ils utilisent d'autres méthodes pour accorder une place à d'autres langues pendant les cours NT2 (4.4). Enfin, nous résumerons que disent les résultats des questionnaires et les entretiens sur l'utilisation d'autres langues par les étudiants (4.5). Dans la description des résultats, nous suivrons donc l'ordre des questions du questionnaire.

4.1. Les politiques de langues

Dans cette première section du chapitre 4, nous regarderons à l'aide des résultats des questionnaires et à l'aide des transcriptions des entretiens dans quelle mesure les différentes institutions qui offrent des cours NT2 prêtent explicitement et implicitement attention aux langues antérieurement apprises.

4.1.1. Les questionnaires

Les réponses à la deuxième question du questionnaire nous montrent que seulement neuf des 65 participants (13.8%) indiquent qu'il y a une politique de langue sur leur lieu de travail. 37 participants (56.9%) indiquent qu'il n'y a pas de politique de langue sur leur lieu de travail et 19 participants (29.2%) ne savent pas s'il y a une politique de langue sur

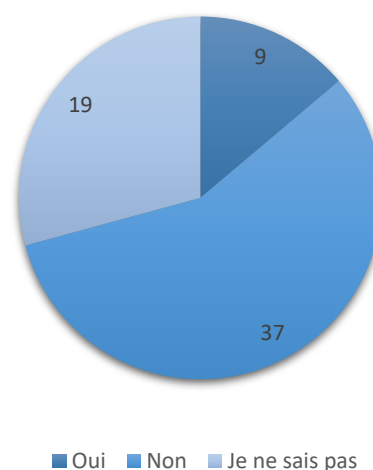


Figure 4. Y'a-t-il une politique de langue explicite sur l'utilisation d'autres langues pendant les cours NT2 sur votre lieu de travail ?

leur lieu de travail (figure 4). La présence ou non d'une politique de langue est plus ou moins uniformément répartie entre les différentes provinces néerlandaises (voir l'annexe I, tableau 1).

Les neuf participants qui ont indiqué qu'il y a une politique de langue sur leur lieu de travail, ont dû remplir trois autres questions sur cette politique de langue. Les résultats de ces trois questions se trouvent dans le tableau 4.

Numéro personnel	Dans quelle mesure les enseignants peuvent-ils utiliser d'autres langues pendant les cours NT2, d'après la politique de langue explicite ?	Dans quelle mesure les étudiants peuvent-ils utiliser d'autres langues pendant les cours NT2, d'après la politique de langue explicite ?	Travaillez-vous à partir de la politique de langue ?
2	Je ne sais pas	Je ne sais pas	Je ne sais pas le contenu de la politique de langue
3	Jamais	Régulièrement	Oui
5	La politique de langue n'en dit rien	La politique de langue n'en dit rien	Parfois oui, parfois non
13	Régulièrement	Je ne sais pas	Oui
16	Toujours	Toujours	Oui
17	Régulièrement	Régulièrement	Parfois oui, parfois non
26	Toujours	Toujours	Oui
43	Jamais	Jamais	Parfois oui, parfois non
64	Jamais	Régulièrement	Non

Tableau 4. Les réponses des participants aux questions 3 à 5 qui entrent dans les détails des politiques de langues

Il ressort de ce tableau que les politiques de langues permettent plus souvent aux étudiants qu'aux enseignants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2. Ainsi, trois politiques de langues interdisent l'utilisation d'autres langues par les enseignants, tandis qu'une seule politique de langue interdit l'utilisation d'autres langues par les étudiants.

Il est frappant de constater que les enseignants qui ont une politique de langue qui interdit l'utilisation d'autres langues pendant les cours (que ce soit par les enseignants ou par les étudiants), travaillent moins à partir de leur politique de langue que les enseignants qui ont une politique de langue qui n'interdit pas d'utiliser d'autres langues pendant les cours. Même le participant numéro 3 (voir le tableau ci-dessus), qui indique qu'il suit une politique de langue qui interdit aux enseignants d'utiliser d'autres langues pendant les cours, indique dans d'autres questions qu'il utilise d'autres langues, par exemple pour expliquer la signification d'un mot à ses étudiants. Notons qu'il serait intéressant de découvrir les raisons pour lesquelles ces enseignants ne suivent pas les politiques de langues.

4.1.2. Les entretiens

Une seule participante d'entretien (la participante 4) indique qu'il y a une politique de langue sur son lieu de travail. Cependant, elle ne sait pas le contenu de cette politique de langue (participante 2 dans le tableau 4 ci-dessus). Les trois autres participantes d'entretien indiquent qu'il n'y a pas de politique de langue explicite sur leur lieu de travail, ou qu'ils n'en avaient jamais pris connaissance. Malgré le fait qu'aucune d'entre elles ne pouvait converser avec la chercheuse sur une politique de langue explicite, elles ont toutes pu converser avec la chercheuse sur une politique de langue implicite. Selon toutes les quatre participantes la politique de langue implicite sur leur lieu de travail est que les enseignants doivent utiliser le plus que

possible la langue néerlandaise pendant les cours, c'est-à-dire qu'ils doivent immerger leurs étudiants dans la langue néerlandaise. Cette politique de langue implicite est bien exprimée par la participante 4 :

INTERVIEWEUR : D'accord. Appelons cela une politique explicite, sur papier. Mais il peut aussi y avoir une politique implicite, dans les couloirs. Ça veut dire que les enseignants préfèrent une certaine manière d'enseignement. Par exemple, ehm, qu'il y a une norme générale pour l'utilisation ou la non-utilisation de la langue maternelle. Il y en a une chez vous ? Remarquez-vous qu'il y a une certaine attitude ?

PARTICIPANTE 4 : Oui, nous... c'est sûr ! Je remarque que presque tous les collègues s'opposent à l'utilisation de la langue maternelle. Tout le monde doit toujours insister : non, non, non, pas d'arabe, nous sommes aux Pays-Bas et nous parlons le néerlandais.³¹ [notre traduction]

L'arbre de codage des entretiens, qui se trouve dans l'annexe H, montre que les quatre participantes donnent plusieurs raisons possibles pour l'application de cette politique d'immersion sur leur lieu de travail. Ainsi, les participantes 2, 3 et 4 donnent comme raison possible que beaucoup de gens supposent qu'une immersion dans la langue néerlandaise est la meilleure méthode pour apprendre le néerlandais. Une de ces participantes, la participante 4, mentionne que ceci pourrait être le résultat du fait que les enseignants n'ont pas d'expérience avec l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde eux-mêmes :

PARTICIPANTE 4 : Eh bien, j'ai toujours l'impression que les gens n'ont pas beaucoup d'expérience avec l'apprentissage d'une langue étrangère. Une langue totalement étrangère. Ils ne savent pas très bien que fait l'apprentissage d'une langue étrangère avec un individu et comment un individu réagit d'une manière naturelle à une langue étrangère. Donc, si les gens n'ont pas d'expérience avec l'apprentissage d'une langue complètement inconnue, oui, ils ne savent pas que c'est une réaction logique d'être heureux et de parler la propre langue quand on comprend quelque chose. Comme : « Je le comprends ! J'exprime le mot dans ma propre langue. » C'est en fait une réaction très normale et très bonne. Je pense donc que cette compréhension leur manque.³² [notre traduction]

D'autres raisons possibles pour ne pas utiliser les L1 des apprenants pendant les cours, sont que les groupes sont trop hétérogènes (participante 1) et que les enseignants ont des sentiments d'incertitude quand ils acceptent leurs apprenants d'utiliser leurs L1 (participante 3).

³¹ *GESPRESKLEIDER: Okee. Laten we dat dan expliciet beleid noemen, op papier. Maar er kan ook een impliciet beleid heersen in de gangen. En dat is een bepaalde manier, dat een bepaalde va-, manier van lesgeven voorrang verdient. Bijvoorbeeld, ehm, dat er een algemene norm is voor het wel of niet gebruiken van de moedertaal. Is dat er bij jullie? Dat je merkt dat er een bepaalde houding is?*

RESPONDENT 4: Ja, wij.. zeker! Ik merk dat bijna alle collega's er eeh een afkeer van hebben als de moedertaal wordt gebruikt. En dat we heel erg, iedereen er altijd er op moeten hameren: nee, nee, nee, geen Arabisch, we zijn hier in Nederland en we praten Nederlands.

³² *RESPONDENT 4: Nou ja, ik heb altijd de indruk dat mensen niet zo veel ervaring hebben met het aanleren van een vreemde taal. Een totaal vreemde taal. Zodat je niet zo goed weet wat het met jezelf doet en hoe je daar gewoon eigenlijk als van nature op reageert. Dus als mensen geen ervaring hebben met het aanleren van een geheel onbekende taal, ja, dan weet je niet dat het een normale logische reactie is om, als je iets begrijpt, blij te zijn en je eigen taal te spreken. Zo van: 'Ik begrijp het! Ik zeg het woord in mijn eigen taal.' Dat is eigenlijk een hele normaal en hele goeie gezonde reactie. Dus dan denk ik dat dat inzicht ontbreekt.*

Notons que les participantes d'entretien 3 et 4 indiquent clairement qu'elles ne se conforment pas à la politique de langue implicite de leur lieu de travail. Elles indiquent toutes les deux qu'elles sont plus souples dans l'utilisation d'autres langues pendant les cours que leurs collègues.

En résumé, les résultats des questionnaires nous montrent que peu d'institutions ont des politiques de langues explicites. Les contenus des politiques de langues existantes sont divers. Ainsi, certaines politiques de langues interdisent l'utilisation d'autres langues par les enseignants ou les étudiants, tandis que d'autres politiques permettent l'utilisation d'autres langues par les enseignants ou les étudiants. En général, les politiques de langues permettent plus souvent aux étudiants qu'aux enseignants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2. Les entretiens nous montrent que les institutions qui n'ont pas une politique de langue explicite, ont souvent une politique de langue implicite. Ces politiques de langues implicites militent généralement en faveur de l'utilisation de l'immersion dans l'enseignement du NT2.

4.2. L'utilisation d'autres langues par les enseignants (1) : parler d'autres langues

Dans la section 4.1 nous avons vu dans quelle mesure les différentes *institutions qui offrent des cours NT2* prêtent explicitement attention aux langues antérieurement apprises. Nous regarderons dans les sections suivantes (4.2 à 4.5) dans quelle mesure *les enseignants* y prêtent attention. Dans cette section (4.2) nous regarderons que disent les questionnaires et les entretiens sur la mesure dans laquelle les enseignants parlent eux-mêmes d'autres langues.

4.2.1. Les questionnaires

Les réponses à la sixième question, nous montrent que six de nos 65 participants (9.2%) ne parlent jamais d'autres langues pendant les cours NT2. Ils n'utilisent donc que la langue néerlandaise. 52 participants (80%) indiquent qu'ils parlent parfois d'autres langues, six participants (9.2%) indiquent qu'ils les parlent régulièrement et un participant (1.5%) indique qu'il les parle toujours pendant les cours NT2 (voir la figure 5).

Un tableau croisé qui montre la relation entre la mesure dans laquelle les enseignants parlent d'autres langues pendant les cours et le nombre d'années qu'ils donnent de cours dans l'enseignement NT2 ne révèle pas de choses importantes (voir l'annexe I, tableau 2). Un autre tableau croisé qui montre la relation entre la mesure dans laquelle les enseignants parlent d'autres langues pendant les cours et le fait s'ils ont un diplôme d'enseignant NT2 ne semble pas non plus montrer des choses importantes (voir l'annexe I, tableau 3).

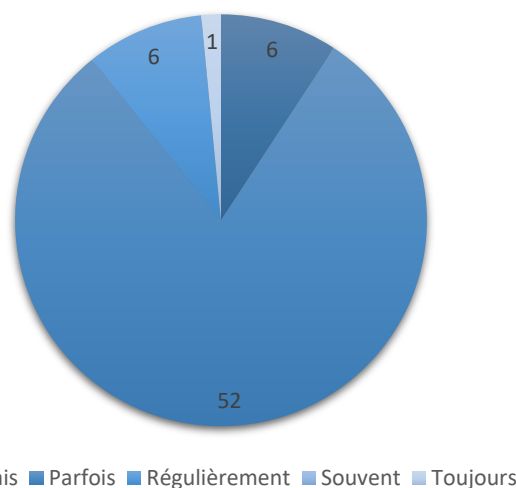


Figure 5. Parlez-vous des langues que vos étudiants maîtrisent mieux que le néerlandais pendant les cours NT2 ?

La question qui se pose est de savoir quelles sont les « autres » langues que parlent les 59 enseignants³³ pendant les cours. S'agit-il des L1 des étudiants ou plutôt des langues internationales partagées comme l'anglais et le français ? Les réponses à la question sept nous montrent que la majorité des enseignants utilise l'anglais pendant les cours (96.6% des participants utilise cette langue). Une autre langue qui est souvent utilisée est le français (39% des participants utilise cette langue). L'arabe, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le farsi sont utilisées beaucoup moins fréquemment. Il semble donc d'après ces résultats que les enseignants qui parlent d'autres langues pendant les cours, utilisent notamment des langues internationales et non pas les L1 de leurs étudiants.

	N	% du total des participants
L'anglais	57	96.6%
Le français	23	39%
L'arabe	9	15.3%
L'allemand	7	11.9%
L'espagnol	7	11.9%
L'italien	3	5.1%
Le farsi	2	3.4%

Tableau 5. Les différentes langues que les enseignants parlent pendant les cours NT2

Les réponses de nos 59 participants à la huitième question nous montrent dans quelle mesure les enseignants parlent d'autres langues dans six situations données. Les résultats sont résumés dans le tableau 6.

	Jamais	Parfois	Régulière ment	Souvent	Toujours	Ne s'applique pas
Donner des instructions	24 (40.7%)	32 (54.2%)	3 (5.1%)	-	-	-
Vérifier la compréhension	21 (35.6%)	33 (55.9%)	4 (6.8%)	1 (1.7%)	-	-
Expliquer la signification des mots	2 (3.4%)	39 (66.1%)	16 (27.1%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)	-
Expliquer la grammaire	29 (49.1%)	25 (42.4%)	1 (1.7%)	3 (5.1%)	1 (1.7%)	-
Expliquer les textes	37 (62.7%)	20 (33.9%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)	-	-
Donner du feedback individuel	24 (40.7%)	31 (52.5%)	3 (5.1%)	-	1 (1.7%)	-

Tableau 6. La mesure dans laquelle les enseignants parlent d'autres langues dans différentes situations

³³ Les six enseignants qui avaient indiqué qu'ils n'utilisaient jamais des autres langues pendant les cours NT2, n'ont pas dû remplir les questions 7, 8 et 9.

Il ressort du tableau 6 que les enseignants parlent notamment d'autres langues quand ils expliquent la signification des mots. Les enseignants les parlent le moins souvent dans l'explication des textes.

A côté de ces six situations, plusieurs participants ont mentionné, dans la question neuf, d'autres situations dans lesquelles ils utilisent d'autres langues pendant les cours NT2. Les situations qui étaient complémentaires aux situations dans le tableau 6, ont été analysées à l'aide de NVivo. L'arbre de codage, qui se trouve sous « arbre de codage 1 » dans l'annexe J, nous montre que les enseignants utilisent d'autres langues dans trois situations. Premièrement, ils utilisent d'autres langues pour donner des informations qui sont trop difficiles en néerlandais. Ainsi, un participant mentionne qu'il les utilise pour expliquer les processus cérébraux lors de l'apprentissage d'une langue et un autre participant indique qu'il les utilise pour donner des explications sur les procédures de naturalisation. Deuxièmement, ils utilisent d'autres langues pour mettre les étudiants à l'aise. Ainsi, ils les utilisent pour faire des salutations (un participant), pour faire des blagues (un participant), lors de la première rencontre (un participant) et hors des cours (un participant). Citons dans ce cadre la réponse du participant 17 (voir arbre de codage 1, Annexe J) :

Dans les situations informelles, comme pendant la première rencontre ou quand on fait une blague, souvent avec l'intention de gagner la confiance et le respect des élèves et de contribuer à l'atmosphère de groupe et à la cohésion du groupe.³⁴ [notre traduction]

Troisièmement, ils utilisent d'autres langues dans des situations dans lesquelles il est important que les apprenants comprennent. Ceci est le cas quand les enseignants veulent résoudre des problèmes dans la classe (un participant), quand ils veulent donner des explications organisatrices (cinq participants), ou quand ils ont des rendez-vous avec leurs étudiants sur leurs situations personnelles (huit participants). Citons dans ce cadre la réponse du participant 46 (voir arbre de codage 1, Annexe J).

Dans les entretiens sur l'état d'avancement ou dans les conversations privées, par exemple sur des circonstances personnelles, ou il s'agit principalement de la communication.³⁵ [notre traduction]

4.2.2. Les entretiens

Nos quatre participantes ont toutes indiqué qu'elles parlent « parfois » d'autres langues pendant les cours. Pour la participante 2, ces « autres langues » consistent en des langues internationales de communication (c'est-à-dire l'anglais et le français), tandis que pour les participantes 1, 3 et 4 ces « autres langues » consistent en des langues internationales et des L1 de leurs apprenants, à savoir l'espagnol (pour la participante 1) et l'arabe (pour les participantes 3 et 4). Notons que les participantes 1, 3 et 4 ont fait une distinction entre les situations dans lesquelles elles parlent des langues internationales et les situations dans lesquelles elles parlent la L1 de leurs apprenants. Nous avons repris cette distinction dans notre arbre

³⁴ *Bij informele situaties, zoals kennismaking of een grapje tussendoor, vaak met de bedoeling om vertrouwen en respect van de cursisten te krijgen en bij te dragen aan de groepsfeer en cohesie in de groep.*

³⁵ *In voortgangsgesprekken of in privé-gesprekken, bijvoorbeeld over persoonlijke omstandigheden, waarbij het vooral om communicatie gaat.*

de codage et dans nos analyses. Le code « les enseignants parlent d'autres langues » a donc été sous-divisé en deux sous-codes, à savoir : « les langues internationales » et « les L1 » (voir l'arbre de codage dans l'annexe H).

4.2.2.1. Les langues internationales

Notre sous-code « les langues internationales » a été sous-divisé en quatre thèmes, à savoir : « dans quelles situations », « avec qui », « pourquoi » et « pourquoi pas ». Chacun de ces thèmes est traité dans un nouveau paragraphe dans la suite de cette section.

Il ressort des entretiens que nos participantes parlent les langues internationales de communication, entre autres, dans les situations suivantes : quand elles donnent des instructions (les participantes 1, 2, 3 et 4), quand elles expliquent la grammaire (les participantes 2 et 3) et quand elles traduisent des mots (les participantes 1, 2 et 3). La participante 4 indique qu'elle parle également la langue française pendant les pauses ou après les cours. Notons que nos participantes parlent les langues internationales également dans d'autres situations (comme nous ont montré les questionnaires remplis), mais nous n'avons pas parlé de ces autres situations durant les entretiens.

Les quatre enseignantes indiquent qu'elles parlent les langues internationales principalement d'une manière individuelle. La raison pour ceci est que seulement quelques étudiants du groupe maîtrisent une langue internationale. Les enseignants parlent les langues internationales aussi bien avec leurs apprenants débutants qu'avec leurs apprenants avancés. Nous devons quand même remarquer que les enseignantes 1 et 2 indiquent qu'elles parlent plus fréquemment d'autres langues avec des apprenants débutants qu'avec des apprenants avancés.

Nos quatre participantes donnent plusieurs raisons pour lesquelles elles parlent des langues internationales pendant les cours NT2. Elles indiquent toutes les quatre qu'elles parlent ces langues pour stimuler la compréhension des étudiants de la grammaire et du vocabulaire néerlandais(e) et des instructions des enseignantes. Les participantes 2 et 3 donnent deux raisons supplémentaires pour lesquelles elles parlent anglais pendant les cours NT2. La participante 3 parle anglais parce que (la compréhension de) l'explication en anglais va plus vite que celle en néerlandais et la participante 2 parle anglais pour mettre les étudiants à l'aise. La participante 2 nous dit de cela :

PARTICIPANTE 2 : Et au début, cela peut vraiment aider des apprenants à faire le pas, parce qu'autrement les gens se sentent parfois très seuls³⁶. [notre traduction]

Nos participantes donnent également des raisons pour lesquelles elles évitent de (trop) parler des langues internationales. La participante 1 évite de parler anglais, parce qu'elle trouve simplement qu'on doit parler la langue néerlandaise pendant les cours NT2. La participante 2 évite de traduire des mots en anglais car elle suppose que c'est inutile pour ses étudiants de faire plusieurs traductions (L3→L2→L1) :

³⁶ RESPONDENT 2: *En in het begin kan het gewoon echt eventjes over de drempel helpen, want anders voelen de mensen zich soms ook zo onthand.*

PARTICIPANTE 2 : Ehm, après, je, je pense que je le faisais d'abord principalement pour traduire des mots, mais ces derniers temps, j'essaie de le limiter un peu, parce que j'ai le sentiment que ce n'est pas très bon de traduire beaucoup de choses en anglais, uhm, qu'ils peuvent le traduire eux-mêmes en leur langue maternelle, mais pour le traduire en anglais, c'est peut-être inutile. J'essaie donc de limiter cela.³⁷
[notre traduction]

La participante 3 limite son utilisation d'autres langues pour éviter que les étudiants parlent trop vite d'autres langues. En effet, les étudiants suivent souvent l'exemple de leur prof. Les participantes 3 et 4 ont (également) une raison plutôt pratique pour laquelle elles n'utilisent pas souvent des langues internationales pendant les cours NT2. Ainsi, elles indiquent que leurs apprenants ne maîtrisent souvent pas de langues internationales :

PARTICIPANTE 3 : [...] il y a tout simplement très peu d'étudiants qui parlent anglais ou français au niveau A2. Je pense vraiment que 99, non, 95% des étudiants ne parlent que leur langue maternelle et qu'ils ne maîtrisent pas une deuxième langue. Cependant, les Néerlandais ont parfois une autre image des demandeurs d'asile³⁸. [notre traduction]

4.2.2.2. Les L1

Notre sous-code « les L1 » a également été sous-divisé en quatre thèmes, à savoir : « dans quelles situations », « avec qui », « pourquoi » et « pourquoi pas ». Notons que les résultats sont plus restreints que ceux du paragraphe précédent, comme nous n'avons pu analyser que les réponses des participantes 1, 3 et 4. Ces trois participantes ne parlent que quelques mots espagnols (participante 1) ou arabes (les participantes 3 et 4).

Concernant les situations dans lesquelles les enseignantes utilisent les L1 de leurs apprenants, la participante 4 indique qu'elle utilise l'arabe pour saluer ses étudiants. Les participantes 1 et 3 utilisent respectivement l'espagnol et l'arabe pour donner des traductions des mots faciles ou de petites phrases néerlandais(e)s. Leurs compétences en espagnol ou en arabe ne sont pas suffisantes pour pouvoir expliquer la grammaire par exemple.

Une des enseignantes, l'enseignante 3, indique qu'elle utilise la langue arabe surtout dans la communication avec des apprenants débutants et non dans la communication avec des apprenants avancés. La raison pour ceci est plutôt pratique : elle ne maîtrise que les mots de base en arabe.

³⁷ RESPONDENT 2: Ehm, na, ik-, volgens mij deed ik het aanvankelijk vooral voor de vertaling van woorden, maar dat probeer ik de laatste tijd wat meer te beperken, omdat ik het idee heb dat dat niet zo heel goed is om het te veel te vertalen naar het Engels, uhm, dat ze het zelf wel kunnen vertalen naar hun moedertaal, maar om dat ook nog weer in het Engels te vertalen, dat is misschien ook wel on-, onhandig is. Dus dat probeer ik te beperken.

³⁸ RESPONDENT 3 : [...] er zijn gewoon echt heel weinig studenten die op een A2 niveau Engels spreken of Frans eigenlijk. Ik denk echt dat 99, nou 95% van de studenten gewoon alleen maar hun moedertaal hebben en geen echte tweede taal wat ze kunnen inzetten. En dat beeld is soms anders over asielzoekers.

Les participantes 3 et 4 donnent deux raisons pour lesquelles elles utilisent les L1 de leurs apprenants. La participante 3 utilise la langue arabe pour sensibiliser ses étudiants aux différences entre l'arabe et le néerlandais. Elle le fait en comparant de petites phrases néerlandaises avec de petites phrases arabes. La participante 3 utilise, tout comme la participante 4, également la L1 de ses apprenants pour les motiver et encourager. La participante 3 nous en dit :

PARTICIPANTE 3 : [...] et surtout les débutants, ils l'aiment beaucoup quand on utilise par exemple quelques mots dans leur langue maternelle, parce qu'ils pensent : oh elle s'entraîne, alors, nous nous entraînons aussi... C'est donc très souvent pour la motivation que je m'entraîne, et puis ils s'entraînent aussi [...] ³⁹ [notre traduction]

Mentionnons enfin quelques raisons pour lesquelles les enseignants n'utilisent pas les L1 de leurs apprenants. Nos quatre participantes mentionnent premièrement qu'elles n'utilisent pas (souvent) les L1 de leurs étudiants parce qu'elles ne maîtrisent pas d'une manière suffisante ces L1. Voici également la raison pour laquelle l'enseignante 3 ne parle pas d'arabe avec des apprenants avancés. La participante 3 donne deux raisons supplémentaires pour lesquelles elle n'utilise pas la L1 dans la communication avec des apprenants avancés. Elle donne comme première raison qu'il n'est pas nécessaire de parler la L1 de ces apprenants vu le fait qu'ils maîtrisent déjà d'une manière suffisante le néerlandais. De plus, elle n'utilise pas les L1 de ces apprenants pour les encourager à utiliser le néerlandais.

En résumé, les résultats des questionnaires nous montrent que la majorité des enseignants parle parfois d'autres langues avec les apprenants. Ils utilisent ces langues notamment pour expliquer la signification des mots, mais ils les utilisent également pour par exemple vérifier la compréhension et pour donner des instructions. Il ressort des entretiens que les enseignantes parlent principalement des langues internationales avec leurs apprenants. Les enseignantes ne parlent pas souvent les L1 de leurs apprenants parce qu'elles ne les maîtrisent pas d'une manière suffisante.

4.3. L'utilisation d'autres langues par les enseignants (2) : les analyses contrastives

Les enseignants peuvent non seulement utiliser d'autres langues en parlant ces langues, mais ils peuvent également utiliser d'autres langues d'autres manières. Nous regarderons dans cette section (4.3) que disent les questionnaires et les entretiens sur la mesure dans laquelle les enseignants utilisent des analyses contrastives pendant les cours NT2.

4.3.1. Les questionnaires

A l'aide de la question 12 nous avons essayé de découvrir dans quelle mesure les enseignants utilisent des analyses contrastives dans leurs cours. Les résultats nous montrent que 13 enseignants (20%) n'utilisent

³⁹ *RESPONDENT 3 : [...] En vooral die beginners, die vinden het héérlijk als jij bijvoorbeeld een paar woordjes erin gooit, want dan denken ze: oh zij oefent ook, nou dan gaan wij dan ook weer voor. Dus het is daar heel vaak voor motivatie eigenlijk dat ik dan oefen en dat zij dan ook gaan oefenen [...]*

jamais des analyses contrastives, 34 enseignants (52.3%) les utilisent parfois, 14 enseignants (21.5%) les utilisent régulièrement, deux enseignants (3.1%) les utilisent souvent et un enseignant (1.5%) les utilise toujours pendant les cours NT2. Un enseignant (1.5%) indique que la question ne s'applique pas à sa situation. La figure 6 nous montre d'une manière schématique les réponses de nos participants.

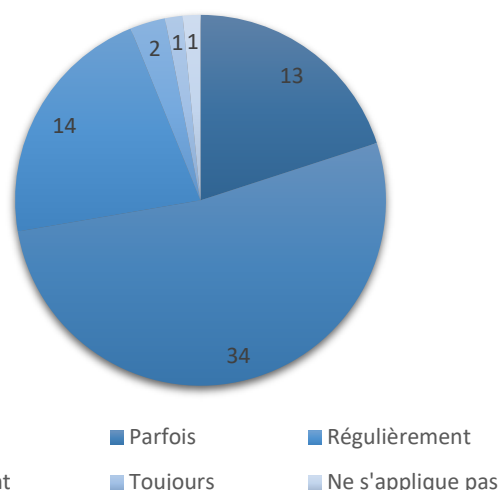


Figure 6. Comparez-vous le néerlandais avec des langues que vos étudiants maîtrisent pendant les cours NT2 ?

Il est intéressant de regarder s'il y a une relation entre la mesure dans laquelle les enseignants utilisent des analyses contrastives et le fait s'ils connaissent

l'application MoedINT2. En effet, s'ils connaissent l'application MoedINT2, il est moins surprenant qu'ils utilisent des analyses contrastives. Les résultats nous montrent que seulement 2 des 21 participants (9.5%) qui sont au courant du contenu de l'application MoedINT2 n'utilisent jamais des analyses contrastives, tandis que 11 des 39 participants (28.2%) qui n'ont jamais entendu de l'application n'utilisent jamais des analyses contrastives. De plus, 9 des 21 participants (42.9%) qui sont au courant du contenu de l'application MoedINT2 utilisent régulièrement des analyses contrastives, tandis que 5 des 39 participants (12.8%) qui n'ont jamais entendu de l'application utilisent régulièrement des analyses contrastives (voir l'annexe I, tableau 4). Il semble donc exister une certaine relation entre l'utilisation des analyses contrastives et les connaissances du contenu de l'application MoedINT2.

Notons que les enseignants n'ont pas nécessairement besoin de connaissances sur les différences et ressemblances entre des langues pour pouvoir effectuer des analyses contrastives. En effet, il ressort des réponses à la question 12 du questionnaire que les enseignants peuvent également effectuer des analyses contrastives en collaboration avec leurs étudiants. Ainsi, ils peuvent demander à leurs étudiants de comparer des sujets grammaticaux néerlandais avec leurs L1 (deux participants). Nous reviendrons sur ce sujet dans la section suivante (4.3.2).

4.3.2. Les entretiens

Les réponses de nos participantes sur la mesure dans laquelle elles utilisent des analyses contrastives, varient de « jamais » (participante 4) à « parfois » (les participantes 2 et 3) et « régulièrement » (participante 1). Sans aucun doute, la participante 4 n'a pas bien compris la question, vu le fait qu'elle pouvait quand même donner lors de l'entretien des situations dans lesquelles elle utilisait des analyses contrastives. Nos participantes ont fait une distinction entre des analyses contrastives entre la langue néerlandaise et une langue internationale et des analyses contrastives entre la langue néerlandaise et une L1. Nous avons repris de nouveau cette distinction dans notre arbre de codage et dans nos analyses. Le code : « Les enseignants utilisent des analyses contrastives » a donc été sous-divisé en deux sous-codes, à savoir : « avec des langues internationales » et « avec des L1 ».

4.3.2.1. Avec des langues internationales

Notre sous-code « avec des langues internationales » a été sous-divisé en deux thèmes, à savoir « sur quoi » et « pourquoi ». Regardons ces deux thèmes de plus près.

Le seul sujet mentionné dans les entretiens pour les analyses contrastives entre le néerlandais et les langues internationales, est la construction des phrases (les participantes 1, 2 et 3).

Les participantes 2 et 3 indiquent que ces analyses contrastives entre le néerlandais et des langues internationales sont souvent effectuées par les enseignantes en réponse à des questions des étudiants.

Etant donné que ces analyses contrastives sont des réponses à des questions des étudiants, les enseignantes l'effectuent souvent individuellement avec leurs étudiants (participante 1).

4.3.2.2. Avec des L1

Notre sous-code « avec des L1 » a été sous-divisé en cinq thèmes, à savoir : « sur quoi », « pourquoi », « pourquoi pas », « l'utilisation des moyens » et « des manières alternatives ». Dans la suite de cette section, nous regarderons chacun de ces thèmes de plus près.

Notons que deux de nos participantes, à savoir les participantes 3 et 4 (celles qui maîtrisent un peu l'arabe), effectuent parfois des analyses contrastives entre le néerlandais et l'arabe. Ces deux participantes indiquent qu'elles comparent le néerlandais avec l'arabe dans trois domaines. Le premier domaine, indiqué par la participante 3, est la prononciation des consonnes. Le deuxième domaine, également indiqué par la participante 3, est la construction d'une phrase. Ainsi, elle compare par exemple la phrase néerlandais « ik heb dorst » avec la phrase arabe « ik ben dorst ». Le troisième domaine, qui est mentionné par aussi bien la participante 3 que la participante 4, est la place de l'adjectif par rapport au substantif. Etant donné que la majorité des étudiants des enseignantes 3 et 4 ont l'arabe comme L1, ces deux enseignantes utilisent les analyses contrastives d'une manière collective.

La question qui se pose est de savoir pourquoi ces enseignantes utilisent des analyses contrastives pendant les cours. La participante 4 donne une raison pour cela. Elle mentionne qu'elle utilise des analyses contrastives pour pouvoir donner des explications (grammaticales) à ses étudiants à partir de leurs L1.

A côté des participantes 3 et 4 qui effectuent parfois des analyses contrastives entre la L1 des étudiants et le néerlandais, il y a également deux participantes (les participantes 1 et 2) qui n'effectuent quasiment jamais des analyses contrastives entre les L1 de leurs étudiants et le néerlandais. Nos quatre participantes donnent trois raisons pour lesquelles elles ne les effectuent pas (souvent). La participante 1 remarque qu'il n'est pas toujours nécessaire d'effectuer des analyses contrastives pour les apprenants plus avancés, car ils remarquent les différences et les ressemblances entre les langues eux-mêmes. Une autre raison, mentionnée par la participante 2, est que les classes sont trop hétérogènes pour effectuer des analyses contrastives. L'enseignante ne peut pas faire des comparaisons pour des dizaines de langues. Une troisième raison, qui est donnée par aussi bien la participante 1 que les participantes 3 et 4, pour ne pas utiliser des analyses contrastives, est le fait qu'elles ne maîtrisent pas (suffisamment) les L1 de leurs apprenants.

Si les enseignantes ne maîtrisent pas les L1 de leurs apprenants elles-mêmes, elles n'ont pas de connaissances sur les différences entre les langues. En effet, nos participantes indiquent qu'elles n'utilisent pas d'internet (les participantes 2 et 3), ni l'application MoedINT2 (les participantes 1, 2, 3 et 4) pour

chercher des différences ou des ressemblances entre les langues. Elles basent les analyses contrastives donc sur leurs propres connaissances (les participantes 1, 3 et 4). Quand elles n'ont pas ces connaissances, elles ne peuvent pas effectuer des analyses contrastives.

Bien qu'elles ne puissent pas effectuer des analyses contrastives elles-mêmes quand elles ne maîtrisent pas d'un certain degré les L1 de leurs apprenants, elles peuvent quand même effectuer des analyses contrastives d'une manière alternative, à savoir en collaboration avec leurs étudiants. Ainsi, elles peuvent demander à leurs étudiants de faire des analyses contrastives (comme nous avons mentionné dans la section 4.3.1 et comme mentionné par la participante 1). Elles peuvent également demander à leurs étudiants s'ils veulent donner l'équivalent d'une construction néerlandaise dans leur L1. Puis, les enseignantes peuvent parler avec leurs étudiants des différences et ressemblances entre les langues (la participante 2) :

PARTICIPANTE 2 : Ehhm, non, parfois je demande : comment cela se fait-il dans ta langue maternelle ? Et puis, eh, nous avons, puis nous avons une conversation sur ce sujet.⁴⁰ [notre traduction]

En résumé, les résultats des questionnaires nous montrent que la majorité des enseignants utilise parfois des analyses contrastives. Les enseignants qui sont au courant du contenu de l'application MoedINT2 semblent utiliser plus souvent des analyses contrastives que ceux qui n'ont jamais entendu de l'application. Il ressort des entretiens que les enseignantes effectuent notamment des analyses contrastives entre la langue néerlandaise et les L1 de leurs apprenants. Cependant, les sujets des analyses contrastives entre la langue néerlandaise et les L1 des apprenants sont limités, faute du fait que les enseignantes ne maîtrisent pas d'une manière suffisante les L1 de leurs apprenants.

4.4. L'utilisation d'autres langues par les enseignants (3) : des autres manières d'utilisation

Dans la section 4.2 nous avons vu dans quelle mesure les enseignants parlent d'autres langues pendant les cours et dans la section 4.3 nous avons regardé dans quelle mesure ils utilisent des analyses contrastives pendant les cours. Nous regarderons dans cette section de quelles autres manières ils utilisent d'autres langues pendant les cours NT2.

4.4.1. Les questionnaires

D'après la littérature, les enseignants peuvent premièrement utiliser d'autres langues pendant les cours en écoutant des fragments audios dans les langues de leurs apprenants. Les résultats de notre questionnaire montrent que les enseignants n'utilisent que rarement cette méthode. Ainsi, 59 enseignants (90.8%) indiquent qu'ils n'écoutent jamais des fragments audios dans d'autres langues pendant les cours NT2. Deux enseignants (3.1%) indiquent qu'ils les écoutent parfois, suivi par un enseignant (1.5%) qui les écoute

⁴⁰ RESPONDENT 2: *Ehhm, nee, ik ik vraag het soms wel es een keer, van: hoe is dat in jouw eh moedertaal dan? En dan eh, hebben we daar, dan hebben we daar een gesprekje over inderdaad.*

régulièrement, deux enseignants qui les écoutent (3.1%) souvent et un enseignant (1.5%) qui les écoute toujours pendant les cours (voir la figure 7).

Une autre façon pour les enseignants d'utiliser les langues de leurs apprenants pendant les cours NT2, est en utilisant des matériaux d'enseignement bilingues. Ainsi, certaines méthodes d'enseignement, comme par exemple le programme E-Validiv, offrent des instructions dans deux langues. Les réponses à la 11^{ème} question du questionnaire montrent que 33 participants (50.8%) n'utilisent jamais des matériaux d'enseignement bilingues, suivi par 20 participants (30.8%) qui les utilisent parfois, six participants (9.2%) qui les utilisent régulièrement, quatre participants (6.2%) qui les utilisent souvent et deux participants (3.1%) qui les utilisent toujours (voir la figure 8). La majorité des enseignants n'utilise donc jamais des matériaux d'enseignement bilingues.

Dans la question 13, les enseignants ont pu mentionner d'autres manières qu'ils utilisaient pour intégrer les langues de leurs apprenants dans les cours NT2. Les manières qui étaient complémentaires aux manières mentionnées dans les paragraphes 4.1, 4.2 et 4.3 et 4.5 ont été analysées à l'aide de NVivo. Ceci a résulté dans un arbre de codage qui se trouve dans l'annexe J (voir arbre de codage 2). Cet arbre de codage montre que les enseignants donnent trois autres situations dans lesquelles ils utilisent d'autres langues pendant les cours, à savoir : 1) quand ils regardent un programme de télé néerlandais avec des sous-titres en arabe (un participant), 2) quand ils demandent à leurs étudiants de comparer des sujets grammaticaux néerlandais avec leurs L1 (deux participants) (nous avons déjà traité ce sujet dans la section 4.3.1) et 3) quand ils demandent à leurs étudiants de donner la signification d'un mot dans leurs L1 (cinq participants).

4.4.2. Les entretiens

Il ressort des questionnaires que la grande majorité des enseignants n'utilise jamais des fragments audios dans d'autres langues pendant les cours NT2 (90.8%). Cette tendance est également visible dans les

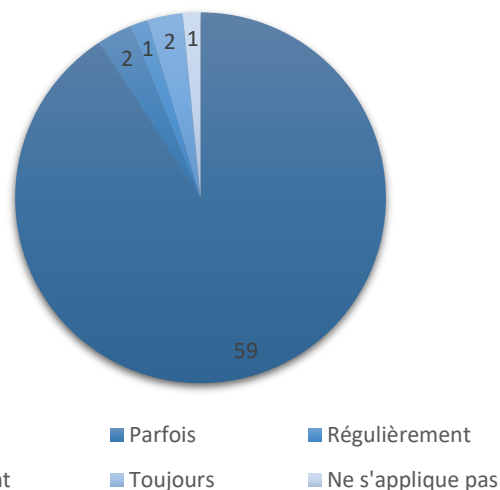


Figure 7. Ecoutez-vous d'une manière collective des fragments audios dans (une)des langues que vos étudiants maîtrisent pendant les cours NT2 ?

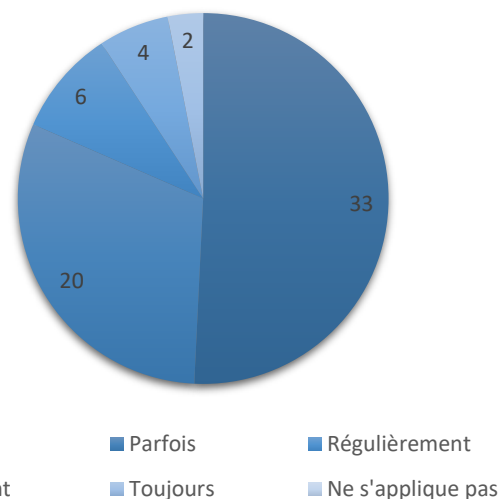


Figure 8. Utilisez-vous des méthodes d'enseignement qui contiennent, à côté des textes néerlandais, également des traductions dans (une) des langues que vos étudiants maîtrisent ?

réponses de nos participantes à la dixième question du questionnaire. En effet, aucune d'entre elles n'utilise des fragments audios dans d'autres langues pendant les cours NT2. Faute de temps, nous avons décidé de ne pas approfondir ce sujet pendant les entretiens.

Les réponses de nos participantes à la 11^{ème} question sont plus diverses. Deux participantes (les participantes 2 et 4) indiquent qu'elles n'utilisent jamais des matériaux d'enseignement bilingues, la participante 1 indique qu'elle utilise régulièrement de matériaux d'enseignement bilingues et la participante 3 indique qu'elle utilise souvent des matériaux d'enseignement bilingues. Grâce à cette diversité, nous avons décidé de traiter ce sujet dans les entretiens. L'arbre de codage qui se trouve dans l'annexe H nous montre que nous avons sous-divisé le code « les enseignants utilisent des matériaux d'enseignement bilingues » en un sous-code (« les L1 ») et en trois thèmes, à savoir : « pourquoi », « quels matériaux » et « pourquoi pas ». Chacun de ces thèmes est traité dans un nouveau paragraphe dans la suite de cette section.

Les enseignantes 1 et 3 indiquent toutes les deux qu'elles doivent utiliser pour l'enseignement NT2 au ROC la méthode TaalCompleet. Cette méthode contient des matériaux bilingues. Les enseignantes sont donc, si elles veulent ou non, confronté à des matériaux d'enseignement traduits.

La méthode TaalCompleet offre plusieurs matériaux bilingues. Ainsi, les participantes 1 et 3 indiquent que la méthode offre des listes de mots bilingues. Ces listes de mots contiennent des mots néerlandais et les traductions de ces mots dans les L1 des étudiants. La participante 1 indique que TaalCompleet offre également un environnement numérique bilingue. Cependant, les traductions dans cet environnement ne sont offertes que dans cinq langues (le français, le russe, l'espagnol, l'allemand et l'anglais).

A côté des deux enseignantes qui utilisent des matériaux d'enseignement bilingues, deux enseignantes indiquent qu'elles n'utilisent jamais des matériaux bilingues. La question qui se pose est de savoir pourquoi ces enseignantes n'utilisent pas des matériaux bilingues. Une de nos participantes, la participante 4, indique qu'elle n'utilise jamais des matériaux bilingues vu le fait que ses étudiants sont analphabètes. L'utilisation des matériaux bilingues n'a donc pas de valeur ajoutée.

PARTICIPANTE 4 : Pour mes eh, pour mes eh, cours d'alfabétisation, il n'y a aucune méthode disponible qui, qui utilise d'autres, oui, qui utilise d'autres langues, parce que ces gens ne peuvent pas lire ni écrire dans leur propre langue, donc ce n'est tout simplement pas fonctionnel, cela ne fonctionne pas, cela n'aide pas non plus, si je mets encore le tigrinya ou l'arabe derrière, ils ne peuvent pas le lire non plus. Donc ça n'aide pas du tout [...⁴¹] [notre traduction]

La participante 2 indique qu'elle travaille, tout comme les participantes 1 et 3, avec la méthode TaalCompleet. Cependant, elle n'a rien dit sur des traductions éventuelles. Probablement elle n'est pas au courant du fait que la méthode offre des matériaux bilingues.

⁴¹ RESPONDENT 4: Voor mijn eh, voor mijn eh, alfabetiseringslessen is er geen enkele methode beschikbaar die, die andere, na ja, die andere talen gebruikt want die mensen kunnen niet lezen en schrijven in hun eigen taal, dus dat is gewoon niet functioneel, dat werkt gewoon niet, dat helpt ook niks, als, als ik er nog Tigrinya of Arabisch achter zou zetten, dan kunnen ze dat ook nog niet lezen. Dus dat helpt gewoon helemaal niet [...]

En résumé, les résultats des questionnaires nous montrent que la grande majorité des enseignants n'utilise jamais des fragments audios dans d'autres langues pendant les cours NT2. Environ la moitié de nos participants utilise au moins parfois des matériaux d'enseignement bilingues. Les entretiens nous montrent que trois de nos participantes utilisent la méthode TaalCompleet, une méthode d'enseignement bilingue. Cette méthode offre des listes de mots bilingues et un environnement numérique bilingue. Une de nos participantes n'utilise jamais des matériaux d'enseignement bilingues étant donné que ses apprenants sont analphabètes.

4.5. L'utilisation d'autres langues par les étudiants

Dans cette dernière section des résultats, nous regarderons à l'aide des résultats des questionnaires et des entretiens dans quelle mesure les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours.

4.5.1. Les questionnaires

A propos des réponses de nos participants à la 14^{ème} question, nous pouvons dire que la grande majorité des enseignants semble permettre à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours. En effet, il n'y a qu'un seul participant (1.5%) qui indique qu'il ne permet jamais à ses étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours. 45 participants (69.2%) indiquent qu'ils permettent parfois l'utilisation d'autres langues pendant les cours, suivi par 15 participants (23.1%) qui la permettent régulièrement, trois participants (4.6%) qui la permettent souvent et un participant (1.5%)

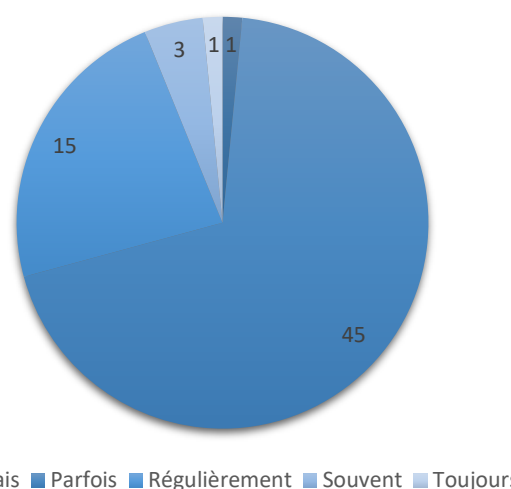


Figure 9. Permettez-vous à vos étudiants d'utiliser d'autres langues que le néerlandais pendant les cours NT2 ?

qui la permet toujours. La figure 9 nous montre une représentation schématique de ces résultats.

Un tableau croisé révèle que les enseignants qui n'ont pas encore beaucoup d'expérience dans l'enseignement NT2 (< 6 ans de travail) permettent relativement le plus souvent à leurs étudiants de parler d'autres langues pendant les cours (voir l'annexe I, tableau 5). Il n'est pas surprenant qu'un autre tableau croisé montre que les enseignants qui suivent actuellement une formation pour prof NT2 permettent le plus souvent à leurs étudiants de parler d'autres langues pendant les cours (voir l'annexe I, tableau 6). En effet, ceux qui suivent la formation pour prof NT2 sont souvent également ceux qui ont peu d'expérience dans l'enseignement NT2. Un troisième tableau croisé montre que les formations des enseignants NT2 qui suivent actuellement une formation pour devenir enseignant NT2 ne prêtent pas plus d'attention aux rôles des autres langues dans l'acquisition du néerlandais que les formations des enseignants qui ont déjà obtenu leur certificat d'enseignant NT2 (voir l'annexe I, tableau 7). Le fait que les enseignants qui ont peu

d'expérience dans l'enseignement NT2 et qui suivent actuellement leur formation pour devenir enseignant NT2 permettent le plus souvent à leurs étudiants d'utiliser leurs propres langues dans les cours, ne semble donc pas être le résultat du fait qu'ils ont appris plus sur le rôle des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une nouvelle langue pendant leur formation.

En comparaison avec les tableaux croisés mentionnés dans la section 4.2, il s'avère que les enseignants permettent plus souvent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues qu'ils les utilisent eux-mêmes. Ceci ressort également du tableau croisé qui montre la relation entre la mesure dans laquelle les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues et la mesure dans laquelle ils parlent d'autres langues eux-mêmes (voir l'annexe I, tableau 8). A quelques exceptions près, on voit que les enseignants sont plus souples dans l'utilisation d'autres langues par les étudiants que dans l'utilisation d'autres langues par les enseignants.

La question qui se pose est de savoir dans quelles situations les 64 enseignants⁴² permettent l'utilisation d'autres langues pendant les cours. Les réponses de nos participants à la 15^{ème} question, qui sont résumés dans le tableau 7, nous montrent dans quelle mesure les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues dans cinq situations données. Ces situations ont été rédigées à l'aide de la littérature.

	Jamais	Parfois	Régulièrement	Souvent	Toujours	Ne s'applique pas
Chercher des informations de base sur un sujet	14 (21.9%)	37 (57.8%)	5 (7.8%)	-	4 (6.3%)	4 (6.3%)
Ecrire des essais ou des autres textes	48 (75%)	12 (18.8%)	-	-	1 (1.6%)	1 (1.6%)
Poser des questions à l'enseignant	23 (35.9%)	39 (60.9%)	1 (1.6%)	1 (1.6%)	-	-
Répondre aux questions de l'enseignant	36 (56.3%)	28 (43.8%)	-	-	-	-
Délibérer avec des étudiants qui parlent la même langue	6 (9.4%)	45 (70.3%)	7 (10.9%)	4 (6.3%)	2 (3.1%)	-

Tableau 7. La mesure dans laquelle les enseignants permettent à leurs étudiants à utiliser d'autres langues dans cinq situations données

Le tableau 7 nous montre clairement que les enseignants ne permettent généralement pas à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues quand ils écrivent des textes, tandis qu'ils le permettent beaucoup plus souvent quand ils veulent délibérer avec d'autres étudiants qui parlent la même langue sur par exemple la grammaire.

Dans la question 16 du questionnaire nous avons demandé à nos participants de donner d'autres situations dans lesquelles ils permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2. Les situations qui étaient complémentaires aux situations mentionnées dans la question 15, ont été

⁴² L'enseignant qui avait indiqué qu'il ne permettait jamais à ces étudiants d'utiliser des autres langues pendant les cours NT2, n'a pas dû remplir les questions 15 et 16.

analysées à l'aide de NVivo. L'arbre de codage, qui se trouve sous « arbre de codage 3 » dans l'annexe J, nous montre que les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues dans deux situations complémentaires. Premièrement ils leur permettent d'utiliser d'autres langues pendant des rendez-vous avec les enseignants. Ainsi, participant 18 indique qu'il permet à ses étudiants de parler une autre langue pendant la première rencontre et trois autres enseignants indiquent qu'ils permettent à leurs étudiants de parler d'autres langues lors des rendez-vous personnels. Deuxièmement, les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues quand les étudiants veulent expliquer des choses les uns aux autres. Ainsi, nos participants indiquent qu'ils permettent l'utilisation d'autres langues quand leurs étudiants veulent donner des explications sur la grammaire (trois participants), et quand ils veulent donner des traductions de mots (sept participants) et des traductions d'instructions (neuf participants) à d'autres étudiants. Le participant 2 résume bien cette situation en disant :

PARTICIPANTE 2 : Il y a souvent des étudiants dans les cours qui comprennent mes explications d'un mot ou d'une règle de grammaire. Je leur demande de parler dans leur langue maternelle et de donner les explications dans leur langue maternelle aux autres étudiants qui ne comprennent pas encore mes explications en néerlandais.⁴³ [notre traduction]

4.5.2. Les entretiens

Nos quatre participantes indiquent qu'elles permettent « parfois » (les participantes 2 et 4) ou « régulièrement » (les participantes 1 et 3) à leurs étudiants de parler d'autres langues pendant les cours. Nos participantes font toutes une distinction entre les situations dans lesquelles elles permettent à leurs étudiants de parler des langues internationales et les situations dans lesquelles elles permettent à leurs étudiants de parler leur L1. Nous avons repris cette distinction dans notre arbre de codage et dans nos analyses. Le code : « Les étudiants utilisent d'autres langues » a donc été sous-divisé en deux sous-codes, à savoir : « les langues internationales » et « les L1 ».

4.5.2.1. Les langues internationales

Notre sous-code « Les langues internationales » a été sous-divisé en trois thèmes, à savoir « dans quelles situations », « pourquoi » et « dans quelles situations pas ». Regardons ces trois thèmes de plus près.

Il ressort des entretiens que les participantes 2 et 3 permettent à leurs étudiants d'utiliser des langues internationales dans les situations suivantes : quand ils veulent parler sur des choses organisatrices avec leur enseignante (participante 2), quand ils veulent parler sur des choses personnelles avec leur enseignante (participante 2), quand ils veulent poser des questions à l'enseignante (participante 3) ou s'ils veulent donner des réponses à des questions de l'enseignante (participante 2).

Les participantes 2 et 3 permettent à leurs étudiants de parler des langues internationales pour soutenir la compréhension des étudiants du néerlandais (participante 2) et pour stimuler la communication en

⁴³ RESPONDENT 2: *Er zijn vaak cursisten in de les die mijn uitleg van een woord of van een grammaticaregel wel begrijpen. Ik vraag hen dan te spreken in hun moedertaal en de uitleg te geven in hun moedertaal aan de andere cursisten die mijn Nederlandse uitleg nog niet begrijpen.*

général (participantes 2 et 3). La participante 2 utilise par exemple l'anglais pour pouvoir communiquer avec une femme thaïlandaise :

PARTICIPANTE 2 : Dans un autre, oui, j'ai aussi une étudiante thaïlandaise, ehm oui, une femme peu qualifiée, et il est vraiment très difficile pour elle d'apprendre le néerlandais. Et elle parle plutôt bien l'anglais. Donc, pour pouvoir communiquer un peu, pour vraiment pouvoir communiquer avec elle, il est, il est beaucoup plus facile pour elle de parler anglais. Autrement, j'ai le sentiment que je n'ai pas de bons contacts avec elle, si elle n'est pas autorisée à utiliser l'anglais.⁴⁴ [notre traduction]

Cependant, les deux enseignantes ne permettent pas toujours à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues. En effet, si leurs étudiants parlent le néerlandais d'une manière suffisante, ils doivent par exemple poser leurs questions en néerlandais (participante 3). Non seulement les participantes 2 et 3 mais également la participante 1 tente de limiter l'utilisation des langues internationales par ses étudiants. Ainsi, elle indique qu'elle veut obtenir des réponses de ses étudiants en néerlandais et non pas en des langues internationales. Notons que la participante 4 n'a rien dit sur l'utilisation des langues internationales par ses étudiants.

4.5.2.2. Les L1

Notre sous-code « les L1 » a été sous-divisé en quatre thèmes, à savoir « dans quelles situations », « pourquoi », « dans quelles situations pas » et « pourquoi pas ». Regardons ces quatre thèmes de plus près.

Il ressort des entretiens que nos participantes permettent à leurs étudiants d'utiliser leurs L1 dans plusieurs situations. Ainsi, elles permettent à leurs étudiants d'utiliser leurs L1 s'ils veulent chercher des informations de base dans leurs L1 (les participantes 1, 2 et 4), s'ils veulent délibérer ensemble sur les sujets du cours (participante 3) ou s'ils veulent donner des explications à d'autres étudiants (les participantes 2, 3 et 4). L'enseignante 4 l'accepte également quand ses étudiants donnent des réponses simples dans leurs L1 à des questions de l'enseignante :

PARTICIPANTE 4 : [...] Eh bien, et puis ils disent ce mot comme eh, dans leur propre langue. S'ils le comprennent, ils le disent dans leur propre langue. Et puis je l'entends et parce que j'utilise souvent cette méthode, et eh, j'ai souvent donné des cours, j'apprends ces mots et puis je sais que la traduction de « poisson » en arabe est « semmek », parce que je l'entends souvent. Ils le disent à chaque fois. Et chaque fois j'ai de nouveaux étudiants qui le disent aussi en arabe. Alors, quand ils disent, quand j'écris

⁴⁴ RESPONDENT 2: In een andere, ja, ik heb ook een cursiste uit Thailand, ehm ja, een redelijk laagopgeleide vrouw, voor wie het echt heel moeilijk is om Nederlands te leren. En Engels spreekt ze wel redelijk goed. Dus om nog een beetje, echt goed te kunnen communiceren met haar, is het-, voor haar is het zoo veel makkelijker om Engels te spreken. En anders heb je het gevoel dat je echt weinig goed echt contact met elkaar hebt, als zij niet dat Engels mag gebruiken.

« poisson » sur le tableau et quand ils disent « semmek », alors je dis : c'est bien ! Yaaa !⁴⁵ [notre traduction]

Une dernière situation dans laquelle les enseignantes permettent à leurs étudiants de parler leurs L1, est après les cours ou dans les pauses (les participantes 1, 2 et 3).

La raison principale pour les quatre enseignantes de permettre à leurs étudiants d'utiliser leurs propres langues pendant les cours NT2 est que cette utilisation des L1 des apprenants soutient la compréhension du néerlandais. Citons dans ce cadre par exemple la participante 4 :

INTERVIEWEUR : En fin de compte, ils ont toujours le droit d'utiliser le néerlandais, je veux dire, le droit d'utiliser leur langue maternelle, mais ça doit renforcer le néerlandais.

PARTICIPANTE 4 : Oui, oui, c'est ça.

INTERVIEWEUR : Bref, c'est dans ces situations qu'ils sont autorisés à l'utiliser.

PARTICIPANTE 4 : Oui, très bien.⁴⁶ [notre traduction]

A côté des situations dans lesquelles les enseignantes permettent à leurs étudiants d'utiliser leurs L1, il y a également des situations dans lesquelles elles ne permettent pas à leurs étudiants de les utiliser. Ainsi, les enseignantes ne permettent pas à leurs étudiants d'utiliser leurs L1 dans les situations suivantes : quand les étudiants veulent poser des questions à l'enseignante (participante 4), quand ils veulent donner des réponses à l'enseignante (les participantes 1 et 3), quand ils parlent des sujets qui n'ont rien à faire avec le contenu du cours (les participantes 1 et 4) et quand ils écrivent des textes. Concernant cette dernière situation : les enseignantes ne le permettent pas quand leurs étudiants utilisent des mots de leurs L1 dans des tâches écrites (les participantes 1, 2, 3 et 4) ni s'ils écrivent des textes dans leurs L1 pour ensuite les traduire vers le néerlandais (participante 2) :

PARTICIPANTE 2 : Ehm, et je vois parfois que les gens traduisent d'abord des phrases dans leur cahier comme, comme une aide, comme une étape intermédiaire, et ensuite, eh, je ne pense pas qu'il est bon de le faire toujours. Mais s'ils le font de temps en temps, ce n'est pas grave. Ehm, oui, il y a peu de temps, il y avait un Egyptien et il a dit : oui, je vais d'abord écrire ce courriel dans son intégralité en arabe et ensuite je le traduirai en néerlandais. Et puis je lui ai dit : oui, c'est, je comprends que tu veux le faire

⁴⁵ RESPONDENT 4 : [...] Nou, en dan zeggen ze dat woord zoals eh, gebruikelijk in hun eigen taal. Als ze het begrijpen, dan zeggen ze het in hun eigen taal. En dan hoor ik dat en omdat ik die methode al veel, en eh, vaak heb lesgegeven, leer ik die woorden en dan weet ik dat vis is in het Arabisch 'semmek' want dat hoor ik zo vaak. Ze zeggen het elke keer. En elke keer heb ik weer nieuwe cursisten en die zeggen het dan ook weer in het Arabisch. Dus dan, als zij dan zeggen, als ik op het voorbord schrijf 'vis' en zij zeggen: 'semmek', dan zeg ik: dat is goed! Jaa!

⁴⁶ GESPREKSLEIDER: Dus uiteindelijk is altijd-, mogen ze Nederlands gebruiken, ik bedoel, mogen ze hun moedertaal gebruiken, maar dan moet het ter opbouw zijn van het leren van het Nederlands.

RESPONDENT 4: Jaaa! Ja, dat is het.

GESPREKSLEIDER: Dat is gewoon kortom wanneer ze het mogen gebruiken.

RESPONDENT 4: Ja, heel goed.

*comme ça, mais j'essaierais quand même de le faire différemment, parce que si vous vous y habituez, alors je pense que vous n'entrez jamais bien dans le, vraiment dans la pensée néerlandaise.*⁴⁷ [notre traduction]

Mentionnons enfin les raisons pour lesquelles les enseignantes ne permettent pas à leurs étudiants d'utiliser leurs L1 dans ces quatre situations. La raison principale pour le fait que les enseignantes ne permettent pas à leurs étudiants d'utiliser leurs propres langues pendant les cours, est le fait que les enseignants veulent que les étudiants s'entraînent pour pouvoir parler, comprendre et écrire le néerlandais (les participantes 1, 2, 3 et 4). Une raison supplémentaire pour laquelle les enseignantes 1, 3 et 4 ne permettent pas à leurs étudiants de poser des questions à l'enseignante ou de répondre à des questions de l'enseignante dans leurs propres langues, est que les enseignantes ne maîtrisent pas d'une manière suffisante les L1 de leurs étudiants. Dans ces deux situations, les enseignantes ne peuvent donc pas comprendre leurs étudiants.

En résumé, les résultats des questionnaires nous montrent que la grande majorité des enseignants permet parfois à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours. Les enseignants permettent le plus souvent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues quand ils veulent délibérer avec d'autres étudiants qui parlent la même langue, quand ils veulent chercher des informations de base dans leur propre langue et quand ils veulent donner des explications aux autres étudiants. Il ressort des entretiens que les enseignantes permettent à leurs étudiants d'utiliser des langues internationales quand ils veulent communiquer avec les enseignantes. Elles permettent à leurs étudiants d'utiliser leurs L1 quand ils veulent communiquer avec d'autres étudiants sur les sujets des cours.

⁴⁷ RESPONDENT 2: *Ehm, en het, ik zie wel eens dat mensen in hun schrift dan zinnen eerst vertalen als, als hulpmiddel, als tussenstap, en dan eh, ik denk niet dat het goed is om dat altijd te doen. Maar als ze dat af en toe doen, is dat okee. Ehm, ja, er was laatst een Egyptische man en die zei: ja, ik ga dan eerst die hele e-mail in het Arabisch schrijven en dan ga ik hem helemaal vertalen in het Nederlands. En toen zei ik: ja, dat is, ik begrijp dat je dat wilt doen zo, maar ik zou toch proberen om het anders te doen, want als je daaraan went, dan kom je nooit goed volgens mij in de-, echt in het Nederlandse denken.*

5. Discussion

Dans ce cinquième chapitre, nous interpréterons les résultats en nous donnerons des réponses à nos questions de recherche (5.1). Ensuite nous mentionnerons des limitations de notre recherche et nous donnerons des pistes pour des recherches futures (5.2).

5.1. Les réponses aux questions de recherche

Dans cette recherche, nous nous sommes concentrée sur la question suivante : *Dans quelle mesure les langues antérieurement apprises occupent-t-elles une place dans l'enseignement NT2 aux adultes ?* Nous avons essayé de trouver une réponse à cette question principale à l'aide de trois sous-questions. Nous traiterons les réponses à ces sous-questions dans les sections 5.1.1 à 5.1.3.

5.1.1. L'utilisation des politiques de langues

La première sous-question de recherche était : *Est-ce que les enseignants travaillent à partir d'une politique de langue ? Quelle est la place des langues dans cette éventuelle politique de langue ?*

Il ressort des résultats du questionnaire que seulement neuf des 65 participants (13.8%) indiquent qu'il y a une politique de langue explicite sur leur lieu de travail. La majorité des participants indique donc qu'il n'y a pas de politique de langue explicite sur leur lieu de travail, ou qu'ils n'en avaient jamais pris connaissance. Le fait que peu d'institutions aux Pays-Bas ont une politique de langue explicite, est également souligné dans la publication du Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2018), *Talen voor Nederland*, récemment publiée.

Des neuf participants qui indiquent qu'il y a une politique de langue explicite sur leur lieu de travail, trois participants (33.3%) indiquent que leur politique de langue interdit l'utilisation d'autres langues par les enseignants, tandis qu'un seul participant (11.1%) indique que son politique de langue interdit l'utilisation d'autres langues par les étudiants. Les politiques de langues permettent donc plus souvent aux étudiants qu'aux enseignants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2. Notons que les enseignants qui doivent travailler à partir d'une politique de langue qui interdit l'utilisation de toute autre langue pendant le cours (que ce soit par les enseignants ou par les étudiants), travaillent moins à partir de cette politique que les enseignants ayant une politique qui permet l'utilisation d'autres langues. La raison pour laquelle les enseignants ne travaillent pas (toujours) à partir de leur politique qui interdit l'utilisation d'autres langues pendant les cours, pourrait être le fait qu'une telle politique n'est pas réalisable, tant d'un point de vue théorique que pratique. D'un point de vue théorique, il n'est pas possible d'interdire l'utilisation d'autres langues pendant les cours étant donné que les étudiants bilingues ne peuvent pas simplement séparer leurs langues. En effet, comme nous l'avons vu dans la section 2.2.2.2, ils ne sont pas monolingues dans deux langues, mais ils parlent à partir d'une « continuum linguistique » (Garcia, 2009, comme cité dans Canagarajah, 2009, p. 16). Il est donc inévitable qu'ils utilisent leurs deux langues pour exprimer des choses. D'un point de vue pratique, il n'est pas possible d'interdire à des étudiants adultes autonomes d'utiliser leurs propres langues.

Les transcriptions des entretiens nous montrent que les institutions qui n'ont pas une politique de langue explicite ont souvent une politique implicite. Bien que trois de nos quatre participantes indiquent qu'elles ne travaillent pas à partir d'une politique explicite, elles disent toutes que l'opinion régnante au sein

de leur département est qu'on doit uniquement parler la langue néerlandaise pendant les cours NT2. L'utilisation d'autres langues pendant les cours n'est pas permise. Une autre étude montrant que l'immersion est souvent la norme dans l'enseignement des langues secondes, est l'étude d'Agirdag (2017) que nous avons traitée dans la section 2.3.2.1.

A propos des entretiens, nous pouvons constater que cette politique implicite unilingue découle de l'idée qu'une immersion dans la langue néerlandaise est la meilleure méthode pour apprendre le néerlandais. D'autres raisons, mentionnées par nos participantes, d'utiliser une politique de langue implicite unilingue sont que les enseignants ont un sentiment d'incertitude quand ils permettent à leurs apprenants d'utiliser leurs L1 et le fait que les groupes sont trop hétérogènes pour utiliser les L1 des étudiants. Notons que les deux premières raisons ont également été mentionnées par Le Pichon-Vorstman et Kambel (2017) et Ticheloven (2017) comme étant des arguments fréquents contre l'apprentissage bilingue.

5.1.2. L'utilisation d'autres langues par les enseignants

La deuxième sous-question à laquelle nous avons voulu répondre dans cette recherche, était : *De quelles manières et dans quelles mesures est-ce que les enseignants NT2 utilisent eux-mêmes les langues antérieurement apprises par leurs apprenants pendant les cours ?* Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, dans la section 2.2.3, les enseignants peuvent utiliser d'autres langues de plusieurs manières pendant les cours. Dans la suite de cette section nous regarderons premièrement dans quelle mesure nos participants des questionnaires et des entretiens utilisent des analyses contrastives (5.1.2.1), puis nous regarderons de quelles manières et dans quelles mesures les enseignants utilisent leur propre répertoire linguistique (5.1.2.2) et enfin nous regarderons de quelles manières et dans quelles mesures les enseignants utilisent les répertoires linguistiques de leurs étudiants (5.1.2.3) pour encourager l'apprentissage de la langue néerlandaise par les étudiants.

5.1.2.1. Les enseignants utilisent des analyses contrastives

Les enseignants peuvent intégrer d'autres langues dans les cours quand ils effectuent des analyses contrastives. Les résultats du questionnaire montrent que 52.3% des participants utilise parfois des analyses contrastives, 21.5% des participants les utilise régulièrement, 3.1% les utilise souvent et 1.5% les utilise toujours pendant les cours NT2. La majorité des enseignants utilise donc des analyses contrastives. Il ressort des entretiens que les enseignants effectuent ces analyses contrastives au moment même de la leçon, par exemple dans la phase explicative ou dans la phase de correction (Calvi, 1995, comme cité dans Desoutter, 2005). Nous ne savons pas si les enseignants sont au courant du fait qu'ils peuvent également utiliser des analyses contrastives dans la phase préparatoire de l'acte didactique ou dans la phase de contrôle ou d'évaluation (Calvi, 1995, comme cité dans Desoutter, 2005).

Les transcriptions des entretiens nous montrent que les enseignantes qui maîtrisent les L1 de leurs apprenants, effectuent notamment des analyses contrastives entre le néerlandais et les L1 de leurs apprenants. Cependant, les sujets des analyses contrastives entre la langue néerlandaise et les L1 des apprenants sont limités, faute du fait que les enseignantes ne maîtrisent pas d'une manière suffisante les L1 de leurs apprenants. Les enseignantes qui ne maîtrisent pas les L1 de leurs apprenants et qui partagent une langue internationale avec leurs apprenants, effectuent notamment des analyses contrastives entre le

néerlandais et une langue internationale. Parfois, elles effectuent également des analyses contrastives en collaboration avec leurs étudiants.

Notons que toutes les enseignantes qui ont participé aux entretiens ont indiqué qu'elles basent les analyses contrastives sur leurs propres connaissances. Elles n'utilisent jamais l'internet, ni l'application MoedINT2 pour chercher des différences ou des ressemblances entre les langues. Le fait qu'elles ne font pas leur mieux pour obtenir autant de différences et de ressemblances entre les langues que possible pour effectuer des analyses contrastives, semble nous montrer qu'elles ne voient pas encore l'intérêt de l'application des analyses contrastives pour le processus d'apprentissage d'une langue comme Cummins (2007) et Ammar et collègues (2010) le voyaient.

A côté des enseignants qui utilisent des analyses contrastives, il y a également des enseignants qui n'utilisent jamais des analyses contrastives. Ainsi, les résultats des questionnaires nous montrent que 20% des participants n'utilise jamais des analyses contrastives. 1.5 % des participants trouve que la question ne s'applique pas à leur situation. Ces 21.5% des participants ne semblent pas voir l'intérêt de l'application des analyses contrastives pour le processus d'apprentissage d'une langue du tout.

Le fait que nos participants ne semblent pas (encore) voir l'intérêt de l'application des analyses contrastives pour l'apprentissage d'une langue seconde (voir la section 2.2.3.1) pourrait être le résultat du fait que les enseignants n'ont pas de connaissances des théories mentionnées dans les sections 2.1 et 2.2. Il est également possible que les enseignants aient des connaissances des théories, mais qu'ils n'ont pas assez de connaissances sur les différences et les ressemblances entre des langues pour mettre les théories en pratique (Van Wijk, 2016). Afin d'élargir les connaissances des enseignants NT2 sur l'intérêt des analyses contrastives et sur les différences et les ressemblances entre les langues, il serait bien de promouvoir l'application MoedINT2 auprès d'autant d'enseignants NT2 que possible (voir la section 2.3.4).

5.1.2.2. Les enseignants parlent d'autres langues

Les enseignants peuvent non seulement utiliser d'autres langues pendant les cours NT2 quand ils effectuent des analyses contrastives, mais ils peuvent également utiliser d'autres langues en parlant des langues qu'ils partagent avec leurs étudiants. De cette manière ils utilisent leurs propres répertoires linguistiques pour encourager l'apprentissage d'une langue seconde par leurs étudiants.

Les résultats des questionnaires nous montrent que 80% des enseignants NT2 parlent parfois d'autres langues pendant les cours, 9.2% les parle régulièrement et 1.5% les parlent toujours pendant les cours NT2. La majorité des enseignants parle donc d'autres langues pendant les cours NT2.

Les résultats des questionnaires montrent que la majorité de nos participants parle des langues internationales, comme l'anglais et le français, pendant les cours NT2. Seulement peu d'enseignants indiquent qu'ils parlent également des L1 de leurs étudiants, comme l'arabe et le farsi, pendant les cours NT2. Il ressort des entretiens que ceci est surtout le résultat du fait que peu d'enseignants maîtrisent d'une manière suffisante les L1 de leurs étudiants.

Les enseignants parlent notamment d'autres langues (les langues internationales et/ou les L1 de leurs apprenants) quand ils expliquent les significations des mots. Ainsi, 96.6% des enseignants utilisent au moins parfois d'autres langues à cette fin. Les enseignants utilisent également d'autres langues pour vérifier la compréhension de leurs étudiants (64.4%), pour donner du feedback individuel (59.3%), pour donner

des instructions (59.3%) et pour expliquer la grammaire (50.9%). Les enseignants utilisent le moins souvent d'autres langues pour expliquer des textes. En effet, seulement 37.3% des enseignants utilise au moins parfois d'autres langues pour expliquer des textes. Notons qu'Khatai (2011) et Sharma (2006) ont également montré dans leurs études que les enseignants utilisent le plus souvent d'autres langues pour expliquer les significations des mots et pour donner des instructions. Ils ont montré que les enseignants utilisent dans un moindre degré les L1 de leurs étudiants pour expliquer la grammaire. Les études de Khatai (2011) et Sharma (2006) n'ont pas traité les trois autres situations mentionnées dans notre étude (vérifier la compréhension des étudiants, donner du feedback individuel et expliquer le contenu des textes). Il est bien de remarquer que Khatai (2011) et Sharma (2006) ont tous les deux analysé l'utilisation des L1 pendant les cours des *langues étrangères*. Nous avons analysé l'utilisation d'autres langues en général pendant les cours des *langues secondes*. Bien que les études de Khatai (2011) et Sharma (2006) et notre étude n'aient pas exactement le même sujet, nous pouvons conclure à propos de ces trois études que les enseignants ont tendance à utiliser d'autres langues dans les mêmes situations.

A côté des six situations mentionnées, les enseignants ont indiqué dans nos questionnaires qu'ils utilisent également d'autres langues pour donner des informations qui sont trop difficiles en néerlandais (par exemple sur des procédures de naturalisation), pour mettre les étudiants à l'aise (par exemple en faisant des blagues) et dans des situations dans lesquelles il est nécessaire d'avoir la compréhension (par exemple quand les enseignants veulent parler des situations personnelles des étudiants ou des choses organisatrices).

Dans le paragraphe ci-dessus nous avons vu dans quelles situations les enseignants utilisent d'autres langues en général. Les entretiens nous montrent que les enseignantes font une distinction entre les situations dans lesquelles elles utilisent des langues internationales et les situations dans lesquelles elles utilisent des L1 de leurs étudiants. Il ressort des entretiens que les enseignantes parlent notamment des langues internationales pour aider leurs étudiants à comprendre des choses. Ainsi, elles utilisent ces langues internationales par exemple quand elles traduisent des mots, quand elles donnent des instructions et quand elles expliquent la grammaire. Bien que les enseignantes utilisent également des L1 de leurs apprenants pour leur aider à comprendre des choses (par exemple quand elles traduisent des mots dans la L1 de leurs apprenants), elles semblent notamment utiliser les L1 de leurs apprenants pour les motiver et encourager. Ce résultat n'est pas surprenant, vu le fait que les enseignantes ne maîtrisent pas bien les L1 de leurs apprenants. En effet, elles n'ont besoin que de quelques mots pour pouvoir motiver ou encourager leurs apprenants, tandis qu'elles ont besoin de plus de compétences L1 pour pouvoir donner des explications. Le fait que les enseignants parlent des L1 de leurs étudiants pour les encourager, est également remarqué par De Oliveira, Gilmetdinova et Pelaez-Morales (2016).

Notons que les enseignantes indiquent qu'elles ne peuvent/veulent pas toujours parler d'autres langues pendant les cours. Les participantes des entretiens nous donnent aussi bien des raisons pratiques que des raisons de principe pour cela. Une des raisons pratiques est que les enseignantes et les apprenants n'ont pas toujours des langues partagées. Ainsi, certaines enseignantes indiquent qu'elles ne parlent pas souvent des langues internationales pendant les cours, étant donné que leurs apprenants ne maîtrisent pas ces langues internationales. D'autres enseignantes indiquent qu'elles ne parlent pas des L1 de leurs apprenants, parce qu'elles ne les maîtrisent pas elles-mêmes. Une raison de principe pour les enseignantes de ne pas

utiliser d'autres langues pendant les cours est qu'elles veulent donner un bon exemple à leurs étudiants. En effet, quand les profs parlent le néerlandais pendant les cours, ils encouragent également leurs étudiants à utiliser le néerlandais. Bien que plusieurs études aient démontré que l'utilisation d'autres langues pendant les cours des langues secondes peut contribuer à l'apprentissage de la langue seconde (par exemple Cummins, 2007 ; De Oliveira, et al., 2016), cet argument semble partir du principe qu'il est mieux pour l'apprentissage de la langue seconde de ne pas utiliser d'autres langues pendant les cours.

A côté des enseignants qui utilisent au moins parfois d'autres langues pendant les cours, il y a également des enseignants qui n'utilisent jamais d'autres langues pendant les cours. Ainsi, les questionnaires nous montrent que 9.2% des enseignants ne parle jamais d'autres langues pendant les cours NT2. Comme nous avons mentionné dans le paragraphe ci-dessus, ceci pourrait avoir des raisons pratiques et/ou de principe. Cependant, il nous semble que les raisons pour ces participants sont surtout des raisons de principe. En effet, la majorité des enseignants NT2 peut au moins parler l'anglais et dans chaque groupe des apprenants il y a souvent au moins un étudiant qui parle également anglais.

5.1.2.3. Les enseignants utilisent les répertoires linguistiques de leurs apprenants pendant les cours

Les résultats des questionnaires nous montrent que les enseignants utilisent d'autres langues eux-mêmes dans quelques situations supplémentaires. Ainsi, ils peuvent par exemple utiliser d'autres langues en écoutant des fragments audios dans des langues que leurs étudiants maîtrisent (voir la section 2.2.3.2). Les résultats des questionnaires nous montrent que 3.1% des enseignants indiquent qu'ils écoutent parfois des fragments audios dans d'autres langues pendant les cours, 1.5% des enseignants les écoutent régulièrement, 3.1% des enseignants les écoute souvent et 1.5% des enseignants les écoutent toujours pendant les cours. Cependant, la grande majorité des enseignants (90.8%) indiquent qu'ils n'écoutent jamais des fragments audios dans d'autres langues pendant les cours NT2. Ceci pourrait être le résultat du fait que les groupes sont trop hétérogènes pour utiliser des fragments audios d'une manière collective. En effet, quelle langue doit-on choisir pour le fragment audio quand chaque étudiant parle une autre langue ?

Les enseignants peuvent également utiliser d'autres langues, quand ils utilisent des matériaux d'enseignement bilingues. Il ressort des questionnaires que 30.8% des participants utilisent parfois des matériaux d'enseignement bilingues, 9.2% les utilise régulièrement, 6.2% les utilisent souvent et 3.1% les utilisent toujours. Il ressort des entretiens que ces matériaux d'enseignement font souvent partie d'une méthode d'enseignement (par exemple la méthode TaalCompleet). Notons qu'il ressort des questionnaires que la majorité des enseignants (50.8%) n'utilisent jamais des matériaux d'enseignement bilingues. Ceci a, suivant les questionnaires, souvent des raisons pratiques. Ainsi, les enseignants n'utilisent pas des matériaux d'enseignement bilingues parce que leurs étudiants sont analphabètes ou parce que les enseignants ne sont pas au courant du caractère bilingue d'une méthode. Cependant, le fait que les enseignants n'utilisent pas de matériaux bilingues, pourrait également avoir des raisons de principe. Ainsi, il est possible que certains enseignants n'utilisent pas des matériaux bilingues, parce qu'ils croient que l'utilisation d'autres langues ralentit l'apprentissage d'une langue seconde (Ticheloven, 2017).

Enfin, les enseignants peuvent utiliser d'autres langues pendant les cours quand ils regardent un programme de télé néerlandais avec des sous-titres en arabe, quand ils demandent leurs étudiants de

comparer des sujets grammaticaux néerlandais avec leurs L1 et quand ils demandent leurs étudiants de donner la signification d'un mot dans leur L1.

5.1.3. L'utilisation d'autres langues par les étudiants

La troisième sous-question que nous avons traité dans notre recherche, était : *De quelles manières et dans quelles mesures est-ce que les enseignants NT2 permettent-ils l'utilisation des langues antérieurement apprises par leurs apprenants pendant les cours ?* A l'aide des résultats à cette question, nous avons voulu découvrir dans quelle mesure les enseignants permettaient à leurs étudiants d'utiliser leurs propres répertoires linguistiques dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Les résultats du questionnaire nous montrent que 69.2% des enseignants NT2 permettent parfois à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours, 23.1% le permettent régulièrement, 4.6% le permettent souvent et 1.5% le permettent toujours. Surtout les enseignants qui suivent actuellement une formation pour devenir enseignant NT2 et qui n'ont donc pas encore beaucoup d'expérience dans l'enseignement NT2, permettent à leurs étudiants de parler d'autres langues pendant les cours. Ceci ne semble pas être le résultat du fait qu'ils savent plus sur le rôle d'autres langues dans l'acquisition d'une nouvelle langue que les enseignants qui ont déjà un certificat NT2. Il serait intéressant de découvrir pourquoi ces enseignants permettent plus souvent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues que les enseignants qui ont déjà leur certificat NT2.

Une comparaison de la mesure dans laquelle les enseignants utilisent d'autres langues eux-mêmes (5.1.2.2) et la mesure dans laquelle ils permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues, nous montre que les enseignants sont plus souples dans l'utilisation d'autres langues par les étudiants que dans l'utilisation d'autres langues par les enseignants. Cette constatation est conforme aux résultats de Gelder et Visser (2005) et Van Wijk (2016). Ces auteurs concluent leurs recherches en disant que les enseignants ont des attitudes favorables à l'égard de l'utilisation d'autres langues dans les classes, mais qu'ils ne savent pas comment ils doivent intégrer ces autres langues dans les cours. On peut en déduire que les enseignants n'interdisent pas à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues, mais qu'ils ne les utilisent pas eux-mêmes (vu qu'ils ne savent pas comment utiliser ces autres langues).

Les résultats du questionnaire montrent que les enseignants permettent notamment à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues (les langues internationales et/ou les L1 de leurs étudiants) quand ils veulent délibérer avec d'autres étudiants qui parlent la même langue. Ainsi, 90.6% des enseignants permettent à leurs étudiants au moins parfois de délibérer dans la propre langue avec d'autres étudiants. Les enseignants permettent également à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues quand ils veulent chercher des informations de base sur un sujet (71.9%) et quand ils veulent poser des questions à l'enseignant (64.1%). Les enseignants permettent dans une moindre mesure à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues quand ils veulent répondre aux questions de l'enseignant (43.8%) et quand ils écrivent des essais ou d'autres textes (20.4%). A côté de ces cinq situations, les enseignants permettent également à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues quand ils veulent donner des explications à d'autres étudiants et quand ils ont des rendez-vous avec leurs enseignants.

Dans le paragraphe ci-dessus nous avons vu dans quelles situations les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues en général. Les entretiens nous montrent que les enseignantes font une

distinction entre les situations dans lesquelles elles permettent à leurs étudiants d'utiliser des langues internationales et les situations dans lesquelles elles permettent à leurs étudiants d'utiliser leurs L1. Il ressort des entretiens que les enseignantes permettent notamment à leurs étudiants d'utiliser les langues internationales quand ils veulent communiquer avec les enseignantes. Ainsi, elles permettent par exemple à leurs étudiants d'utiliser des langues internationales quand ils veulent parler avec leurs enseignantes sur des choses organisatrices ou personnelles. Les enseignantes permettent à leurs étudiants d'utiliser leurs L1 quand ils veulent communiquer (sur les sujets du cours) avec d'autres étudiants. Ainsi, les enseignantes permettent à leurs étudiants d'utiliser leurs L1 quand ils veulent délibérer ensemble sur les sujets du cours ou s'ils veulent donner des explications à d'autres étudiants. Notons que la majorité des enseignantes indique quand même qu'elles essaient de limiter l'utilisation d'autres langues par leurs étudiants. La raison principale pour ceci, est que les enseignantes veulent que leurs étudiants s'entraînent à parler, à comprendre et à écrire le néerlandais.

Lors de l'interprétation de ces résultats, il est bien de tenir compte du fait que deux de nos quatre participantes d'entretien ont indiqué qu'elles sont plus tolérantes envers l'utilisation d'autres langues pendant les cours que les autres enseignants de leurs départements. Ceci pourrait être le résultat du fait qu'elles ont toutes les deux habité à l'étranger et qu'elles ont de l'expérience avec l'apprentissage d'une langue seconde. Probablement elles savent que l'utilisation d'autres langues est fonctionnelle et contribue à la compréhension de la langue seconde. Il est donc possible qu'elles permettent plus souvent que d'autres enseignants à leurs étudiants de parler dans leurs propres langues.

A côté des enseignants qui indiquent dans les questionnaires qu'ils permettent au moins parfois à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues, il y a également un participant qui indique qu'il interdit à ses étudiants d'utiliser d'autres langues. Nous ne savons pas pourquoi cet enseignant interdit à ses étudiants d'utiliser d'autres langues.

5.2. Les limitations de la recherche et des pistes pour des recherches futures

Cette recherche, qui est à nos connaissances la première recherche sur l'utilisation des langues dans l'enseignement NT2 aux adultes, donne une bonne image des pratiques linguistiques de nos 65 participants pendant les cours NT2. Notons que nos participants ne sont pas représentatifs de la population entière des enseignants NT2 pour plusieurs raisons. Premièrement, nos échantillons étaient trop petits ($N = 65$ pour les questionnaires et $N = 4$ pour les entretiens) pour pouvoir représenter la population entière. Deuxièmement, nos échantillons ne consistaient qu'en des volontaires. Il est donc possible que, vu le titre « Talen in het NT2-onderwijs » de notre recherche, nous avons notamment obtenu des participants qui s'intéressaient à l'utilisation d'autres langues dans l'enseignement NT2 et qui utilisaient d'une manière supérieure à la moyenne d'autres langues pendant les cours. Une raison supplémentaire pour laquelle notre échantillon des entretiens n'est pas représentatif pour la population entière, est qu'il ne consistait qu'en des enseignants NT2 qui donnent des cours sur des ROC. Lors de l'interprétation de cette recherche, il est important de tenir compte du fait que les résultats ne sont pas à généraliser vers la population entière des enseignants NT2 qui donnent des cours aux adultes. La validité externe de notre recherche est donc basse. Pour augmenter la validité externe de notre recherche, il aurait été mieux de sélectionner des échantillons plus grands et de les sélectionner à partir de la population entière d'enseignants NT2 à l'aide des méthodes

d'échantillonnage aléatoire. Cependant, tout cela n'était évidemment pas possible dans le cadre de notre recherche de mémoire de master.

A côté des remarques sur nos échantillons, nous donnerons quelques autres limitations de notre recherche. Nous mentionnerons premièrement quelques points importants au niveau du questionnaire et ensuite, nous donnerons quelques points importants au niveau des entretiens.

Une limitation générale des questionnaires en ligne est que les chercheurs ne peuvent pas contrôler les répondants des questionnaires. « Quelqu'un qui n'est pas sérieux ou quelqu'un d'autre que le répondant sélectionné peut répondre au questionnaire en ligne »⁴⁸ [notre traduction] (Neuman, 2012, p. 170). De plus, il se peut qu'un répondant remplisse le questionnaire deux fois. Ainsi, étant donné que les réponses des participants 20 et 32 se ressemblent beaucoup, on pourrait supposer que ces réponses ont été données par le même participant. Ces suppositions diminuent la fiabilité et la validité de notre questionnaire en ligne.

A côté de cette remarque générale, nous donnerons deux remarques sur le contenu de notre questionnaire. La première remarque concerne les réponses à choix multiples des questions 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15 et 23 : « jamais », « parfois », « régulièrement », « souvent », « toujours ». Bien que nous nous soyons basée dans la construction des réponses à choix-multiples sur l'article de Agirdag (2017), nous devons remarquer, tout comme la participante d'entretien 4, que ces choix sont très subjectifs :

INTERVIEWEUR : Ehm, et vous avez indiqué que vous l'autorisez « parfois ». Pouvez-vous nous expliquer ce que vous entendez sous « parfois » ? À quelle fréquence les élèves utilisent-ils d'autres langues dans les cours ? Combien de fois autorisez-vous cela ?

*PARTICIPANTE 4 : Oui, c'est vraiment très subjectif et très difficile d'indiquer à quelle fréquence.*⁴⁹ [notre traduction]

En effet, l'un entend par le mot « parfois » que quelque chose se passe une fois par semaine, tandis qu'un autre entend par ce mot que quelque chose se passe chaque jour. Suite à cette subjectivité, les réponses sont difficiles à interpréter. Il aurait été mieux de spécifier ces mots. Ainsi, il aurait été mieux d'offrir par exemple les choix suivants aux participants : « jamais », « parfois (environ 1 à 2 fois par cours) », « régulièrement (environ 3 à 5 fois par cours) », « souvent (6 à 10 fois par cours) » et « toujours ». Une deuxième remarque sur le contenu de notre questionnaire, qui ressortait de l'entretien avec la participante 3, est qu'il n'était pas clair si les cinq premières situations dans la question 8 auraient dû être interprétées d'une manière collective ou d'une manière individuelle. Ainsi, il est possible que certains participants aient indiqué dans quelle mesure ils utilisaient d'autres langues d'une manière collective dans chacune des situations, tandis que d'autres participants ont indiqué dans quelle mesure ils utilisaient d'autres langues d'une manière individuelle dans les différentes situations. Voici un fragment de l'entretien avec la participante 3 :

⁴⁸ « Someone who is not serious or someone other than the selected respondent may complete the Web survey. » (Neuman, 2012, p. 170)

⁴⁹ *GESPREKSLEIDER: Ehm, en u gaf dus aan dat dat 'soms', dat u het soms toelaat. Kunt u uitleggen hoe vaak dat ongeveer is? Hoe vaak gebruiken studenten in de lessen andere talen? Hoe vaak staat u dat toe?*

RESPONDENT 4: Ja, dat is echt heel subjectief en heel moeilijk aan te geven hoe vaak.

INTERVIEWEUR : (...) vous avez indiqué que vous ne l'utilisez jamais dans l'explication de la grammaire. Et ceci est avec votre, le....

PARTICIPANTE 3 : Oui, je l'utilise avec la grammaire. J'avais rempli ça ?

INTERVIEWEUR : Ehm oui, que vous ne l'utilisez jamais dans l'explication de la grammaire.

PARTICIPANTE 3 : Oui, oh, en fait, je voudrais dire d'une manière collective.

INTERVIEWEUR : Oh, je comprends. Tu as tout interprété d'une manière collective ?

PARTICIPANTE 3 : Oui, oui...⁵⁰ [notre traduction]

Maintenant que nous avons mentionné quelques limitations du questionnaire, nous regarderons quelles sont les limitations des entretiens. La première limitation est que la chercheuse n'a pas toujours posé les mêmes questions aux différentes participantes, du fait qu'elle a utilisé un entretien semi-structuré. En conséquence, il n'est pas facile de comparer les réponses de nos participantes les unes avec les autres ou de les placer en contexte. Par exemple, seulement la participante 3 a indiqué qu'elle utilisait les L1 de ses apprenants surtout dans la communication avec des apprenants débutants. Comme la participante 3 était la seule participante qui avait indiqué avec qui elle utilisait les L1, nous ne savons pas si cette réponse est une exception, ou s'il est régulier d'utiliser les L1 des apprenants surtout dans la communication avec des apprenants débutants.

Deux autres limitations des entretiens concernent la formulation des questions. Nous avons déjà remarqué dans la section 3.2.4 qu'il n'était pas facile pour la chercheuse de poser des questions neutres. Bien que nous ayons demandé à nos participantes de répondre à nos questions d'une manière franche et bien que nous ayons souligné l'anonymat de nos participantes, il est possible que la formulation de quelques questions ait influencé la fiabilité des réponses de nos participantes. Notons dans ce cadre par exemple la première question des entretiens « que savez-vous sur le rôle de la L1 dans l'acquisition d'une langue seconde ? » Cette question suggère déjà plus ou moins que la L1 est importante dans l'acquisition d'une langue seconde. En combinaison avec le fait que les participantes savaient que la chercheuse s'intéressait à l'utilisation d'autres langues dans l'enseignement d'une langue seconde, il est possible qu'elles aient exagéré leur utilisation d'autres langues pendant les cours. Ce biais est également connu sous le nom de biais de désirabilité sociale (« *social desirability bias* ») (Garrett, 2010). D'autres questions qui ont probablement influencé la fiabilité des réponses de nos participantes sont les questions de la sorte : « Est-ce que vous utilisez plus souvent d'anglais dans la communication avec des apprenants débutants qu'avec des apprenants avancés ? » Ces questions fermées qui n'esquissent une situation que d'une seule perspective, sont suggestives (la question qu'on vient de mentionner, suggère par exemple qu'on utilise plus souvent

⁵⁰ *GESPRESKLEIDER: [...] Je gaf aan dat je het eigenlijk nooit gebruikt bij het uitleggen van grammatica. En dat is dan met je, het.*

RESPONDENT 3: Ja, dat ik het wel gebruik bij grammatica. Had ik dat ingevuld?

GESPRESKLEIDER: Ehm ja, dat je het nooit gebruikt bij grammatica.

RESPONDENT 3: Ja, oh, ik bedoelde dus eigenlijk klassikaal.

GESPRESKLEIDER: Oh zo, ik begrijp het. Dus je hebt alles klassikaal opgepakt?

RESPONDENT 3: Ja, ja..

l'anglais dans la communication avec des apprenants débutants qu'avec des apprenants avancés) et risquent d'être répondues par « oui », suite au biais de consentement (« *acquiescence bias*⁵¹ ») (Garrett, 2010). Nous conseillons donc à des chercheurs futurs de bien réfléchir sur les questions afin d'éviter autant que possible le biais de désirabilité sociale et le biais de consentement par les participantes.

Une dernière remarque est que nous avons diffusé les questionnaires et effectué les entretiens en même temps, du fait que nous n'avions qu'un temps limité pour effectuer notre recherche. Il aurait été mieux de diffuser premièrement les questionnaires et d'ensuite effectuer les entretiens, afin de mieux pouvoir spécifier les questions d'entretien.

Vu les limitations et les remarques dans cette section, il serait bien d'améliorer le questionnaire et les questions d'entretien et de répéter la recherche avec un plus grand échantillon, qui serait sélectionné d'une manière aléatoire, afin d'obtenir une meilleure image des pratiques linguistiques des enseignants NT2. Il serait intéressant d'élargir la recherche avec des observations pour qu'on puisse voir quelle est la position concrète d'autres langues pendant les cours NT2. En effet, il y a souvent un écart entre ce que les gens disent et ce qu'ils font. Nous n'avons pas pu faire ces observations faute de temps.

Une autre question que nous laisserons pour des recherches futures est d'analyser, à l'exemple de Gelder et Visser (2005) et Van Wijk (2016), dans quelle mesure les enseignants qui donnent des cours NT2 aux adultes ont des connaissances sur les rôles des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une langue seconde. Il serait bénéfique de comparer ces connaissances des enseignants avec la mesure dans laquelle ils intègrent les langues antérieurement apprises par leurs apprenants dans leurs cours NT2.

⁵¹ Le fait que les participantes ont souvent tendance à être d'accord avec une préposition, malgré son contenu (Garrett, 2010).

6. Conclusion

Au fil des années, plusieurs études se sont consacrées à décrire comment enseigner au mieux une langue seconde. Certaines études ont plaidé en faveur d'une immersion dans la langue seconde (par exemple Krashen, 1982), tandis que d'autres ont dit qu'il est mieux d'utiliser les langues antérieurement apprises dans le processus d'acquisition de la langue seconde (par exemple Cummins, 2007). Ces derniers temps, nous voyons de plus en plus d'études qui militent en faveur de la deuxième option, une forme d'enseignement qui est également connue sous le nom de « apprentissage bilingue ». L'utilisation de cet apprentissage bilingue serait bien pour l'apprentissage de la langue seconde et pour le bien-être des étudiants (Agirdag, 2017 ; Ammar, Lightbown et Spada, 2010 ; Canagarajah, 2009 ; Cummins, 2007 ; PO-Raad, 2017 ; Ticheloven, 2017).

La grande majorité des études qui militent en faveur de l'apprentissage bilingue nous montrent quel *devrait être* le rôle des langues antérieurement apprises dans l'enseignement des langues secondes. Peu d'études ont analysé quel rôle les langues antérieurement apprises *ont* concrètement dans l'enseignement NT2. Les rares études qui existent ne se concentrent que sur l'enseignement primaire. Pour cette raison, nous avons exploré dans l'étude présente le rôle actuel des langues antérieurement apprises dans l'enseignement NT2 aux adultes. La question principale de notre étude était : *Dans quelle mesure les langues antérieurement apprises occupent-elles une place dans l'enseignement NT2 aux adultes ?* Pour pouvoir répondre à cette question, nous avons diffusé un questionnaire en ligne. Ce questionnaire a été rempli par 65 enseignants NT2. A côté de ce questionnaire, nous avons effectué des entretiens avec quatre de ces 65 enseignantes afin d'approfondir et compléter les résultats des questionnaires.

Les résultats de notre questionnaire nous montrent que beaucoup d'enseignants utilisent les langues antérieurement apprises par leurs apprenants pendant les cours NT2 :

- 98.5% des participants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues. Ainsi, ils permettent par exemple à leurs étudiants de délibérer avec d'autres étudiants qui parlent la même langue et à chercher des informations de base dans leurs propres langues.
- 90.8% des participants parlent d'autres langues pendant les cours. Ils parlent par exemple d'autres langues quand ils expliquent la signification d'un mot ou quand ils veulent vérifier la compréhension de leurs étudiants.
- 78.5% des participants utilisent des analyses contrastives.
- 49.2% des participants utilisent des matériaux d'enseignement bilingues. Ces matériaux font souvent partie de la méthode d'enseignement (comme TaalCompleet par exemple).
- 9.2% des participants écoutent d'une manière collective des fragments audios dans d'autres langues.

A propos de ces résultats, nous pouvons dire que la majorité des enseignants ne semblent pas s'abstenir de l'utilisation d'autres langues pendant les cours NT2. Au contraire, plusieurs enseignants semblent avoir un regard positif envers l'utilisation d'autres langues pendant les cours.

Cependant, il ressort des questionnaires que la grande majorité de ces enseignants qui utilisent d'autres langues dans les situations mentionnées, ne les utilisent que « parfois ». Seulement quelques enseignants les utilisent « régulièrement » et quasiment aucun enseignant ne les utilise « souvent » ou « toujours ». Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section 5.2, la signification du mot « parfois » est subjective et

par conséquent difficile à interpréter. Cependant, nous pouvons quand même remarquer que la valeur « parfois » est le deuxième point sur une échelle de cinq. « Parfois » se trouve donc au bas de l'échelle. A propos de ceci nous pouvons conclure que les enseignants ne semblent pas utiliser d'une manière fréquente d'autres langues pendant les cours NT2. Ceci ressortait également des entretiens. Nos quatre participantes ont indiqué qu'elles tentent de limiter l'utilisation d'autres langues pendant les cours. Notons qu'elles ne sont pas les seules à limiter l'utilisation d'autres langues. Elles indiquent toutes les quatre que la politique de langue implicite sur leur lieu de travail est une politique d'immersion. Dans une politique d'immersion on n'utilise pas non plus d'une manière fréquente d'autres langues.

Notons que la mesure d'utilisation d'autres langues pendant les cours ne semble pas dépendre des caractéristiques de nos participants. Ainsi, le nombre d'années en tant qu'enseignant NT2 et le fait si les enseignants sont munis d'un diplôme NT2 ne semblent pas avoir une grande influence sur la mesure dans laquelle ils utilisent d'autres langues pendant les cours.

En réponse à la question de recherche, nous pouvons dire que les langues antérieurement apprises semblent occuper une place dans l'enseignement NT2 aux adultes, mais dans une mesure très limitée. Il semble donc que nous n'avons pas encore atteint le stade d'apprentissage bilingue dans l'enseignement NT2 aux adultes. Etant donné que la littérature nous montre l'importance de l'apprentissage bilingue, nous conseillons aux formations et aux enseignants NT2 d'utiliser plus souvent d'une manière constructive d'autres langues pendant les cours NT2, afin que l'enseignement NT2 soit encore mieux organisé.

7. Littérature

- Agirdag, O. (2017). Het straffen van meertaligheid op school: De schaamte voorbij. Dans O. Agirdag & E. -R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 44-52). Amsterdam: Boom.
- Allen, P., & Bennett, K. (2012). *SPSS statistics: A practical guide version 20.0*. Melbourne: Cengage Learning Australia Pty Limited.
- Ammar, A., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter? *Language Awareness, 19*, 129-146.
- Anton, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review, 54*, 315-342.
- Baker, C. (2006). Cognitive Theories of Bilingualism and the Curriculum. Dans C. Baker (Ed.), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (pp. 166-186). Clevedon: Multilingual Matters.
- Benson, C. (2002). Transfer/ Cross-linguistic influence. *ELT Journal, 56*, 68-70.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales, 1*, 95-105.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Boutan, P. (2003). Langue(s) maternelle(s): De la mère ou de la patrie ? *Etudes de linguistique appliquée, 130*, 137-151.
- Bril, M. (2018). *De l'acquisition à l'interprétation* [Présentation Powerpoint]. Consulté le 1^{er} mai 2018 sur <https://uu.blackboard.com>
- Campbell, R. N., Gray, T. C., Rhodes, N. C., & Snow, M. A. (1985). Foreign language learning in the elementary school: A comparison of three programs. *Modern Language Journal, 69*, 44-54.
- Canagarajah, S. (2009). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review, 22*, 5-22.
- Canagarajah, S. (2011). *Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy*. Dans L. Wei (Ed.), *Applied Linguistics Review, volume 2* (pp. 1-28). Berlin: The Gruyter Mouton.
- CBS Statline (2018). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en migratieachtergrond, 1 januari* [Fichier de données]. Consulté le 30 avril 2018 sur <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37325/table?ts=1525092705425>
- CED-groep (2018). *NT2 in het basisonderwijs*. Consulté le 31 mai 2018 sur <http://www.cedgroep.nl/cursussen-en-trainingen/cursussen/taal/s1510-nt2-in-het-basisonderwijs.aspx>
- Celic, C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York, CUNY-NYSIEB.
- Commission Européenne (2018). *App MoedINT2 helpt docenten met moedertaalspecifieke problemen bij het leren van Nederlands*. Consulté le 9 avril 2018 sur <https://ec.europa.eu/epale/nl/content/app-moedint2-helpt-docenten-met-moedertaalspecifieke-problemen-bij-het-leren-van-nederlands>
- Conway, J. M., Jako, R. A., & Goodman, D. F. (1995). A meta-analysis of interrater and internal consistency reliability of selection interviews. *Journal of Applied Psychology, 80*, 565-579.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review, 57*, 402-423.

- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. Dans J. E. Atlantis (Ed.), *Current issues in bilingual education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT)* (pp. 81–103). Washington: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*, 221-240.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- De Oliveira, L. C., Gilmetdinova, A., & Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education, 30*, 22-42.
- Desoutter, C. (2005). Quelle est la place des études contrastives en didactique des langues étrangères aujourd'hui ? *Synergie Italie, 2*, 117-126.
- Dönszelmann, S., Kaal, A., Beishuizen, J., & De Graaff, R. (2016). Doeltaal Leertaal: Een didactiek en een professionaliseringstraject. *Levende Talen Tijdschrift, 17*, 35-45.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1978). Natural sequences in child second language acquisition. Dans E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition* (pp. 347-361). Rowley: Newbury House.
- Etty Hillesum Lyceum (2018). *Internationale Schakel Klas*. Consulté le 31 mai 2018 sur <https://www.ettyhillesumlyceum.nl/het-stormink/speciaal/internationale-schakel-klas>
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research, 27*, 59-82.
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in french: Comparing regular classroom, study abroad and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 275-301.
- Galbat, M., & Maleki, R. (2014). Acquisition of wh-questions in English by Persian monolinguals and Iranian Arab bilinguals. *Theory and Practice in Language Studies, 4*, 1421-1433.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1984). A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning, 34*, 115-132.
- Gelder, F. V., & Visser, S. (2005). *Van misverstand tot meertaligheid*. Consulté le 26 mai 2018 sur <https://www.rug.nl/research/portal/files/2899479/abcg05.pdf>
- González Alonso, J. G., & Rothman, J. (2017). Coming of age in L3 initial stages transfer models: Deriving developmental predictions and looking towards the future. *International Journal of Bilingualism, 21*, 683-697.
- González Alonso, J. G., Rothman, J., Berndt, D., Castro, T., & Westergaard, M. (2016). Broad scope and narrow focus: On the contemporary linguistic and psycholinguistic study of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism, 21*, 639-650.
- Green, D. W. (2017). Trajectories to third-language proficiency. *International Journal of Bilingualism, 2*, 718-733.
- Hak, T. (2007). Theorie toetsen in kwalitatief onderzoek. *KWALON 36, 12*, 5-13.
- Helsloot, K., Kerkhoff, A., Riemersma, A., & Visser, A. (2008). *Sjoes: Een multimediale en creatieve methode voor leerlingen in de onderbouw van het primair onderwijs ter stimulering van taalgevoel en*

- veeltaligheid*. Consulté le 24 mai 2018 sur <http://www.studiotaalwetenschap.nl/Bestanden/SJOES%20Taalstimulering%20PO.pdf>
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (2018). *Taalcursussen NT2*. Consulté le 31 mai 2018 sur <https://www.han.nl/werken-en-leren/vakgebieden/talen/~inburgeringscursus-nt2/>
- Jamet, M. -C. (2009). Contacts entre langues apparentées: Les transferts négatifs et positifs d'apprenants italo-phones en français. *Synergies Italie*, 5, 49-59
- Johnston, L. G., & Sabin, K. (2010). Échantillonnage déterminé selon les participants pour les populations difficiles à joindre. *Methodological Innovations Online*, 5, 38-48.
- Khati, A. R. (2011). When and Why of Mother Tongue Use in English Classrooms. *Journal of NELTA*, 16, 42-51.
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2018). *Talen voor Nederland*. Amsterdam: KNAW.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kwakernaak, E. (2011). Drie vernieuwingen in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 7, 18-23.
- Le Pichon-Vorstman, E., & Kambel, E.-R. (2017). Meertalige strategieën, taalonzekerheid en rekenen et anderstaligen: Voorbeelden uit Suriname. Dans O. Agirdag & E.-R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 17-38). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Lefèvre, N. (n.d.). *L'entretien comme méthode de recherche*. Consulté le 18 mai 2018 sur http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user_upload/ressources_peda/Masters/SLEC/entre_meth_recher.pdf
- Leufkens, S. (2018). *Moedertaal in NT2*. Consulté le 9 avril 2018 sur <https://nt2.sites.uu.nl/>
- Leung, Y. I. (2007). Third language acquisition: Why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research*, 23, 95-114.
- LOWAN (2018a). *Doorstroom VO*. Consulté le 31 mai 2018 sur <https://www.lowan.nl/voortgezet-onderwijs/onderwijs/doorstroom/doorstroom-vo/>
- LOWAN (2018b). *SJOES*. Consulté le 24 mai 2018 sur <https://www.lowan.nl/lesmateriaal/sjoes/>
- Lucas, T., & Katz, A. (1994). Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, 28, 537-562.
- Meisel, J. M. (1991). Principles of Universal Grammar and strategies of language use: On some similarities and differences between first and second language acquisition. Dans L. Eubank (Ed.), *Point Counterpart: Universal Grammar in the second language* (pp. 231-276). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Midy, F. (1996). *Validité et fiabilité des questionnaires d'évaluation de la qualité de vie : une étude appliquée aux accidents vasculaires cérébraux* [Rapport de recherche]. Dijon : Université de Bourgogne.
- Netten, J., & Germain, C. (2002). *L'apprentissage intensif du français*. Consulté le 23 mars 2018 sur <http://francaisintensif.ca/media/edu-20-page-titre-rapfinal-juin02.pdf>
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding Research*. New York: Pearson.
- PO-Raad (2017). *Ruime voor nieuwe talenten*. Consulté le 22 mars 2018 sur www.taallectoren.nl.
- Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H., & Spencer, A. (2009). *Linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Riemersma, A. M. J. (2012). *Trilingual Education in Friesland: A 'cool' example of multilingualism [Présentation Powerpoint]*. Consulté le 7 mai 2018 sur <http://slideplayer.com/slide/2773432/>.
- Rijksoverheid (2018). *Moet ik als nieuwkomer inburgeren?* Consulté le 30 avril 2018 sur <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/nieuw-in-nederland/vraag-en-antwoord/moet-ik-als-nieuwkomer-inburgeren>
- ROC Amsterdam (2018). *Opleidingen MBO + Taal*. Consulté le 31 mai 2018 sur <https://www.rocva.nl/Cursussen-Trainingen/MBO-Taal/opleidingen-mbo-taal>
- ROC Tilburg (2018). *Anderstalige volwassenen*. Consulté le 31 mai 2018 sur <https://www.roctilburg.nl/Mbo-scholen-en-Vavo/school-voor-educatie-en-inburgering/anderstalige-volwassenen-nt2>
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26, 189–218.
- Sabourin, L., Stowe, L. A., & De Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research*, 22, 1–29
- Sharma, B. K. (2006). Mother Tongue Use in English Classroom. *Journal of NELTA*, 11, 80-87.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. Dans D. Little, C. Leung et P. Van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 204-222). Bristol: Multilingual Matters.
- Stokking, K. M. (2014). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Apeldoorn: Maklu.
- Taalschool Utrecht (2018). *Missie en Visie*. Consulté le 12 juin 2018 sur <http://www.taalschoolutrecht.nl/detaalschool/missie-en-visie/>
- Ticheloven, A. (2017). Translanguaging: Een oplossing voor meertalige klassen? Dans O. Agirdag & E. -R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 39- 43). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *The Canadian Modern Language Review*, 57, 531–540
- Van Praag, L., Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). De meerwaarde van de thuistalen van leerlingen in praktijk omgezet: Het Validiv-project in het kort. Dans O. Agirdag & E. -R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 66-78). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Van Wijk, J. (2016). *Taalbeleid Taalschool Het Mozaïek: De plek van de moedertaal op de Taalschool Utrecht*. [Masterscriptie]
- Vrije Universiteit Amsterdam (2018). *Nederlands voor anderstaligen*. Consulté le 31 mai 2018 sur <https://nt2.vu.nl/nl/nt2-academy/index.aspx>
- Walhout, A. C. (2018a) *De l'immersion totale vers « bilingual learning: Vers l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement FLE* [essai non-publié]. Utrecht : Université d'Utrecht.
- Walhout, A. C. (2018b). *Des analyses contrastives pour l'élaboration de l'application web MoedINT2 : Quelles sont les différences les plus importantes entre le français et l'arabe syrien ?* [Rapport de recherche non-publié]. Utrecht : Université d'Utrecht.
- Wang, Z. M. (2014). Review of the Influence of L1 in L2 Acquisition. *Studies in Literature and Language*, 9, 57-60.

- White, L. (2000). Second language acquisition: From initial to final state. Dans J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 130-155). Malden: Blackwell.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang, C. D. (2004). Universal Grammar, statistics or both? *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 451-456.
- Zacharias, N. T. (2004). Teachers' beliefs about the use of the students' mother tongue: A survey of tertiary English teachers in Indonesia. *English Australia Journal*, 22, 44-52.

Annexe A : Le questionnaire

La première partie : La page d'accueil

Beste NT2-docent,

Van harte welkom bij de enquête Talen in het NT2-onderwijs! Graag nodigen wij u uit om deel te nemen aan dit onderzoek, dat plaats vindt ik het kader van een masterscriptie, waarmee wij in beeld proberen te brengen in hoeverre naast het Nederlands andere talen worden gebruikt in het NT2-onderwijs aan volwassenen. De vragen in de enquête zullen hier dan ook op ingaan.

We verzoeken u de vragen zo nauwkeurig en eerlijk mogelijk in te vullen. Antwoorden op vragen kunnen niet "fout" zijn. De verkregen gegevens in deze enquête zullen alleen anoniem (uw naam wordt niet in het onderzoeksverslag genoemd) en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt worden. Deelnemen aan het onderzoek heeft geen consequenties voor u.

Door op "volgende" te klikken, zal het ongeveer zeven minuten durende onderzoek starten. Het onderzoek telt maximaal 19 meerkeuzevragen en 4 korte open vragen. Voel u ten allen tijde vrij om te stoppen met de enquête. Deelname is geheel vrijwillig.

Mocht u nog vragen of opmerkingen hebben over het onderzoek, neem dan contact met ons op via [telefoonnummer] of [mailadres].

Hartelijk dank voor uw deelname aan dit onderzoek.

Met vriendelijke groet,
Nanda Walhout
Junior-onderzoeker Universiteit Utrecht

La deuxième partie : La sélection de la groupe cible

Question 1: Sommige NT2-docenten geven NT2-lessen op basisscholen of in het voortgezet onderwijs aan kinderen of jongeren (in het vervolg kortweg "kinderen" genoemd). Anderen geven NT2-lessen in bijvoorbeeld het MBO, HBO, WO, de particuliere of de commerciële sector aan wat oudere jongeren of volwassenen (in het vervolg kortweg "volwassenen" genoemd). Geeft u momenteel, al is het maar voor 1 uur per week, NT2-les aan "volwassenen"?

- Ja
- Nee

La troisième partie : La politique de langue

Question 2 : Sommige scholen/instanties hebben een expliciet (op papier gezet en beschikbaar gesteld) taalbeleid opgesteld over het gebruik van talen in de NT2-lessen. Is er op uw werk een expliciet taalbeleid over het gebruik van talen in de NT2-lessen?

- Ja
- Nee
- Weet ik niet

Question 3 : Wat wordt er in dit expliciete taalbeleid gezegd over het gebruik van andere talen (dan het Nederlands) in de NT2-lessen door docenten?

- Docenten mogen nooit andere talen gebruiken in de NT2-lessen.
- Docenten mogen regelmatig andere talen gebruiken in de NT2-lessen
- Docenten mogen altijd andere talen gebruiken in de NT2-lessen
- Hier wordt niets over gezegd
- Weet ik niet

Question 4: Wat wordt er in dit expliciete taalbeleid gezegd over het gebruik van andere talen (dan het Nederlands) in de NT2-lessen door studenten?

- Studenten mogen nooit andere talen gebruiken in de NT2-lessen.
- Studenten mogen regelmatig andere talen gebruiken in de NT2-lessen
- Studenten mogen altijd andere talen gebruiken in de NT2-lessen
- Hier wordt niets over gezegd
- Weet ik niet

Question 5: Sommige docenten werken vanuit het taalbeleid dat er is op hun werk, andere docenten werken niet vanuit het taalbeleid, bijvoorbeeld omdat zij een andere visie op het onderwijs hebben. Werkt u vanuit het taalbeleid dat er is op uw werk?

- Ja
- Soms wel, soms niet
- Nee
- Ik weet niet wat er in het taalbeleid staat

La quatrième partie : L'utilisation d'autres langues par les enseignants

Question 6 : Spreekt u binnen de NT2-lessen zelf een taal/talen die uw studenten beter beheersen dan het Nederlands? Denk hierbij bijvoorbeeld aan één van de moedertalen van uw studenten of het Engels. (Let op: deze vraag gaat dus niet over het Nederlands zelf.)

- Nooit
- Soms
- Regelmatig
- Vaak
- Altijd

Question 7 : Welke taal/talen spreekt u dan?

- Engels
- Frans
- Anders, namelijk:

Question 8: In welke situaties spreekt u deze taal/talen?

	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd	N.v.t.
Bij het geven van instructies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij het controleren of studenten iets begrepen hebben (bijvoorbeeld het herhalen van de Nederlandse instructie in een andere taal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij het uitleggen van de betekenis van woorden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij het uitleggen van de grammatica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij het uitleggen van teksten die de studenten moesten lezen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij het geven van individuele feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 9: In welke andere situaties in de NT2-les spreekt u een taal/talen die uw studenten beter beheersen dan het Nederlands? Indien er geen andere situaties zijn waarin u andere talen spreekt, mag u de vraag overslaan.

[]

Question 10: Luistert u klassikaal audiofragmenten (bijv. filmpjes/de radio) in een taal/talen die (sommige van) uw studenten beheersen?

- Nooit
- Soms
- Regelmatig
- Vaak
- Altijd
- Niet van toepassing

Question 11: Gebruikt u lesmateriaal waar, naast de Nederlandse tekst, een vertaling bij staat in een taal/talen die uw studenten beheersen?

- Nooit
- Soms
- Regelmatig
- Vaak
- Altijd
- Niet van toepassing

Question 12: Vergelijkt u het Nederlands in de NT2-lessen met een taal/talen die uw studenten beheersen? Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door het Arabische schrift met het Latijnse schrift te vergelijken of door bijvoorbeeld verschillen in woordvolgorde tussen talen te belichten.

- Nooit
- Soms
- Regelmatig
- Vaak
- Altijd
- Niet van toepassing

Question 13 : Op welke andere manieren (naast de bovengenoemde manieren) gebruikt u andere talen in de NT2-lessen? Indien er geen andere manieren zijn waarop u andere talen in de NT2-lessen gebruikt, mag u de vraag overslaan.

[]

La cinquième partie : L'utilisation d'autres langues par les étudiants

Question 14 : Staat u het toe dat uw studenten in de NT2-lessen andere talen dan het Nederlands gebruiken?

- Nooit
- Soms
- Regelmatig
- Vaak
- Altijd

Question 15 : In welke situaties staat u het gebruik van andere talen door studenten in de les toe?

	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd	N.v.t.
Bij het opzoeken van achtergrondinformatie over een onderwerp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij het schrijven van schrijfp opdrachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij het stellen van vragen aan de docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij het geven van antwoorden aan de docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij het overleggen met medestudenten in de les	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 16 : In welke andere situaties staat u het uw studenten toe om in de les hun moedertaal/andere talen te gebruiken? Indien er geen andere situaties zijn waarin u het uw studenten toestaat om hun moedertaal/andere talen in de les te gebruiken, mag u de vraag overslaan.

[]

La sixième partie : Les données personnelles

Question 17 : Wat is uw leeftijd in jaren?

[]

Question 18 : Wat is uw geslacht?

- Man
- Vrouw
- Anders, namelijk:

Question 19 : In welke provincie (of welk land) geeft u (voornamelijk) de NT2-lessen?

- Drenthe
- Flevoland
- Friesland
- Gelderland
- Groningen
- Limburg
- Noord-Brabant
- Noord-Holland
- Overijssel
- Utrecht
- Zeeland
- Zuid-Holland
- België
- Anders

Question 20 : Bent u bekend met de MoedINT2-app?

- Ja, ik weet wat de app inhoudt
- Ja, ik heb van de app gehoord maar weet niet wat het inhoudt
- Nee, ik heb nog nooit van de app gehoord

Question 21 : Sinds hoeveel jaar geeft u ongeveer les in het NT2-onderwijs? Gelieve voor deze vraag al de NT2-onderwijsjaren (ook eventuele jaren waarin u les hebt gegeven aan kinderen, voordat u les ging geven aan volwassenen) mee te tellen.

- Minder dan 6 jaar
- 6-10 jaar
- 11-15 jaar
- Meer dan 15 jaar

Question 22 : Bent u NT2-gecertificeerd?

- Ja
- Nee, maar ik ben bezig aan een opleiding tot NT2-docent
- Nee, en ik ben ook niet bezig aan een opleiding tot NT2-docent

Question 23 : Sommige opleidingen tot NT2-docent geven veel aandacht aan de rol van de moedertaal (of andere talen) van de studenten in het verwerven van het Nederlands. Andere opleidingen geven hier minder of geen aandacht aan. In hoeverre was/is er binnen de opleiding die u gevolgd hebt/volgt aandacht voor de moedertaal (of andere talen) in het verwerven van het Nederlands?

- Er was/is geen aandacht voor de rol van de moedertaal (of andere talen)
- Er werd/wordt soms aandacht besteed aan de rol van de moedertaal (of andere talen)
- Er werd/wordt regelmatig aandacht besteed aan de rol van de moedertaal (of andere talen)
- Er werd/wordt vaak aandacht besteed aan de rol van de moedertaal (of andere talen)
- Er werd/wordt altijd aandacht besteed aan de rol van de moedertaal (of andere talen)
- Ik weet niet meer hoeveel aandacht er voor de moedertaal (of andere talen) was/is

La septième partie : Remerciements

De enquête is ten einde. Klik op "submit"/"verzenden" om uw antwoorden te verzenden. Beantwoord eventueel eerst de 3 vragen hieronder. Graag willen we u hartelijk bedanken voor uw deelname.

Question 24: Heeft u opmerkingen of vragen? Wij horen ze graag!

[]

Question 25: Staat u open voor een vervolginterview? Laat dan uw mailadres hier achter.

[]

Question 26: Wilt u de uitslagen van het onderzoek graag ontvangen? Laat dan (ook) uw mailadres hier achter.

[]

Annexe B : Les questions d'entretien

A propos de la cinquième partie du questionnaire : les données personnelles

Ingaan op de aandacht die besteed werd aan de rol van de moedertaal/eerder geleerde talen in de opleiding tot NT2-docent

- Wel aandacht voor moedertaal/andere talen: Op welke manier was deze aandacht er?
- Geen aandacht voor moedertaal/andere talen: Wat was de heersende norm in de opleiding: onderdompeling versus meertalige aanpak

Kennis en attitudes over de rol van de moedertaal/andere talen in het leren van een nieuwe taal

- Wat weet u over de rol van de moedertaal/eerder geleerde talen in het leren van een nieuwe taal? (Cognitief, sociaal)
- Als respondent de rol van de moedertaal beseft: Hoe past u de kennis met name toe in het onderwijs?

A propos de la troisième partie du questionnaire: l'utilisation d'autres langues par les enseignants

Algemene vragen

- Aan welke niveaus geeft u les?
- Weet u waar uw studenten vandaan komen en welke talen ze spreken?

Motivatie voor het niet/wel spreken van andere talen door de docent

- Niet spreken van andere talen: Welke dingen houden u tegen om andere talen te spreken?
- Wel spreken van andere talen: Wanneer doet u dit voornamelijk? Welke talen gebruikt u? Merkt u dat het gebruiken van andere talen de studenten motiveert? Voor wie gebruikt u de vreemde talen het meest? Hoogopgeleiden of laagopgeleiden? A1 of B2?

Over het vergelijken van talen

- Op welke vlakken vergelijkt u de talen? Uitspraak? Grammatica?
- Vergelijkt u de talen klassikaal of persoonlijk met studenten?
- Maakt u gebruik van bepaalde hulpmiddelen voor het vergelijken van de talen? Gaat u zelf op zoek naar informatie over de moedertalen/andere talen van de studenten?

Over het gebruik van andere talen in het algemeen

- Wanneer maakt u nog meer gebruik van andere talen in de les? (Ingaan op antwoorden)
- Wat zijn de voordelen van het *gebruik* maken van eerder geleerde talen, bijvoorbeeld de moedertalen?

A propos de la quatrième partie du questionnaire: l'utilisation d'autres langues par les étudiants

Ingaan op mate waarin docenten gebruik van andere talen door leerlingen toestaan

- Niet toestaan: Om welke reden staat u het gebruik van andere talen niet toe?
- Wel toestaan: Om welke reden staat u het gebruik van andere talen in de lessen toe? Wanneer staat u met name het gebruik van andere talen toe? Bij wie staat u het meest toe? Hoogopgeleiden of laagopgeleiden? A1 of B2? Waarom? Ingaan op antwoorden!

Aanmoedigen van het gebruiken van andere talen door leerlingen in de les

- Moedigt u uw studenten ook aan om andere talen in de lessen te gebruiken? Zo ja, wat vinden zij hiervan?

A propos de la deuxième partie du questionnaire : la politique de langue

Als er sprake is van een expliciet taalbeleid: hierop ingaan

- Wat staat er onder andere in het taalbeleid?
- Eventueel: wat wordt er geschreven over het gebruik van de moedertaal/eerder geleerde talen in de NT2-lessen?
- Wordt het beleid door de meesten uitgevoerd? Zo nee, om welke reden niet?

Als er geen sprake is van een expliciet taalbeleid

- Is er wel een impliciet taalbeleid (een algemene norm voor het wel/niet gebruiken van andere talen in de NT2-lessen)

- Wat houdt dit impliciete taalbeleid in?

Annexe C : Le formulaire de consentement éclairé

Toestemmingsverklaring

Titel onderzoek: *Talen in het NT2-onderwijs*

Onderzoeker: *Nanda Walhout, masterstudente Meertaligheid en Taalverwerving aan de Universiteit Utrecht*

In te vullen door de deelnemer

U bent gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek *Talen in het NT2-onderwijs*. In dit onderzoek zal, met behulp van interviews en enquêtes, in kaart worden gebracht in hoeverre er, naast het Nederlands, andere talen worden gebruikt in de NT2-lessen. Het onderzoek wordt uitgevoerd door bovenstaande onderzoekster in het kader van haar masterscriptie. Het huidige onderzoek betreft een **interview**.

In het interview, dat op zal worden genomen met een mobiel, zal de onderzoekster vragen aan u stellen over de mate waarin en de manier waarop u (eventueel) gebruikmaakt van andere talen in uw NT2-lessen. Het interview zal ongeveer een half uur duren. Gelieve zo eerlijk mogelijk te antwoorden. Antwoorden kunnen niet "fout" zijn.

De verkregen gegevens in dit interview zullen alleen anoniem (uw naam wordt niet in het onderzoeksverslag genoemd) en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt worden. Het audiofragment zal uitsluitend voor analyse gebruikt worden. Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. U bent vrij om op elk moment, zonder opgaaf van redenen, uw deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

Voor meer informatie over de studie mag u te allen tijde contact opnemen met de onderzoekster via volgend mailadres: [\[mailadres\]](#).

Hebt u nu nog vragen?

Ik heb dit formulier gelezen en ik stem er mee in.

Datum:

Handtekening participant:

.....

.....

Tenslotte, wilt u de uitslagen van het onderzoek ontvangen?

- Nee, ik wil de uitslagen van het onderzoek niet ontvangen.
- Ja, ik wil de uitslagen van het onderzoek wel ontvangen en wil het doorgestuurd krijgen via dit mailadres:

E-mail:

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker

Ik heb een schriftelijke toelichting gegeven op het onderzoek en vragen van de deelnemer beantwoord. Ik zal resterende vragen over het onderzoek ook naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden.

Datum:

Handtekening participant:

.....

.....

Annexe D : Transcription entretien Participant 1

GESPREKSLEIDER: Uhm, in het interview hoop ik dus zoals net gezegd vragen te stellen naar aanleiding van de enquête, dus die heb ik aan je gegeven, uhm, ik zal proberen om zelf de tijd in de gaten te houden, maar hoe laat moet je ongeveer weg?

RESPONDENT 1: Kwart over tien is het afgelopen, dus eh..

GESPREKSLEIDER: Ik zal proberen het in de gaten te houden.

RESPONDENT 1: Ik zal ook wel eh..

GESPREKSLEIDER: En mocht ik het nou beetje vergeten, herinner me er dan vooral aan.

RESPONDENT 1: Is goed.

GESPREKSLEIDER: Het is wel belangrijk dat je weer op tijd bij je dochttertje bent. Nou, geef gerust zo uitgebreid mogelijk antwoord, als de vragen van mijn kant niet duidelijk zijn, vraag dan om uitleg.

RESPONDENT 1: Is goed.

GESPREKSLEIDER: Dan komt alles het duidelijkste over.

RESPONDENT 1: Ja.

GESPREKSLEIDER: Ik wil graag beginnen met een algemene vraag. Wat weet je over de rol van de moedertaal in het aanleren van de nieuwe taal?

RESPONDENT 1: Eehhh, phoe. Ik weet dat het meespeelt, want wat je, wat je als eigen taal uhm, wat je als moedertaal hebt geleerd daar baseer je toch van wat je {hnhm} dan gaat leren. Uhm, enne, als je, als je, als je al überhaupt over je eigen taal niet na kunt denken, van, o dat is een werkwoord, dat is zelfstandig naamwoord {jaja} dan is dat extra moeilijk om dat dan { ja} in een andere taal ook te doen. {Ja} En dan eh, mensen die al een andere tweede taal hebben geleerd hebben da.. hebben ja, leren makkelijk nog weer andere {jaja} vreemde talen zeg maar. Maare, ja er is zeker invloed, want eh, op allerlei verschillende vlakken natuurlijk {ja ja} net wat eh, van klanken tot eh syntax enzo {ja klopt}.

GESPREKSLEIDER: Je bedoelt dus ook dat je klanken van de ene taal in de andere..

RESPONDENT 1: Ja. Dat de ene het verschil tussen a en aa wel kan horen {ja} en de ander tussen b en p niet {ja} omdat dat in hun eigen taal niet is.

GESPREKSLEIDER: Ja okee. Ehm, nou, we zullen daar later nog op terugkomen, want de vragen in de enquête gingen daar eigenlijk ook over. {ja} Dan gaan we nu naar de enquête en dan over de vraag, uhm, of je zelf in de NT2-lessen ook een andere taal spreekt en u gaf aan dat u soms Engels spreekt. {ja} Uhm, kunt u aangeven wat u bedoelt met "soms"? Hoe vaak is "soms"?

RESPONDENT 1: Ja, dat, het ligt er heel erg aan het niveau, ehm, en ook wat eh, wat het punt is, zeg maar, ik eh {ja}, weet je wel, soms, soms komen mensen binnen die wel al heel vloeiend Engels naast de moedertaal spreken {ja}, of Engels is hun moedertaal, en ehm, die dan Nederlands echt nog helemaal niet beheersen {ja}, en dan val ik va-, val ik vaker wat terug om in ieder geval in het Nederlands instructies te geven. En eh, dit is het boek, hoe werkt het, dat soort dingen {ja ja}. Want dan is het handig als ze dat gewoon goed

begrijpen {hmhm}. En dan in het begin ja, wat woorden vertalen en eh, wat woorden en wat instructies wil ik dan nog wel eens herhalen in {ja} het Engels. {ja ja} Ehm, maar als, weet je als mensen wat vaardiger, iets meer leren {ja} in het Nederlands, ik check gewoon vaak en dan even met een of twee personen van, weet je wel, "heb je het begrepen, of wil je dat ik het nog een keer uitleg?" Ennee, op hoger niveau, ik geef ook B2 niveau les {ja ja}, en daar gebruik ik het juist ook om soms wat woorden uit te leggen, maar dat is meer gewoon luiheid eigenlijk van dat ze het zelf niet hoeven, hoeven, hoeven op te zoeken. Of eh, soms gewoon ook weet je wel, met zn, met Google Translate is toch wel het meest gebruikte {jaa} woordenboek en helaas is dat nou niet eenmaal de beste. {Klopt, ja} Dus ja, en je, 'k heb hier een eh, een woord zeg maar in het Nederlands, affiniteit of, eh, zo'n soort, een beetje een woord wat ingewikkelder is {hmhm} en dan staat in de Google Translate iets, in mijn taal iets waar ik niet uitkom, {hmhm} en dan staat soms gewoon dus, ja, dus dan probeer ik, als ik het weet, het Engelse woord {ja ja} en anders in ieder geval in het Nederlands uit te leggen en als dat dan nog niet duidelijk is, maar dat, zeker op B2 is dat dan wel vaak duidelijk. {ja} Maar 't is dus echt, ja, niet als instruc-, als instructie echt heel beperkt bij beginners {nee}.

GESPREKSLEIDER: Je gebruikt het vooral om eigenlijk dingen die al hebt uitgelegd, verder uit te leggen {ja} of om verduidelijking te geven in een taal {ja} die ze wel beheersen {ja ja}. Okee. Je gaf aan dat je het vooral gebruikt bij de lagere niveaus, maar welke niveaus geef je les.

RESPONDENT 1: Van A0 tot B2. {Oo} Niet in 1 groep hoor {nee, nee}. Ehm, wij hebben groepen van A0 tot en met A2 samen {ja}, ehm, dus daar zit, daar zitten echt de beginners in. Mensen die al wel wat verder zijn maar toch in een A1 groep moeten beginnen {ja ja}. Ehm, en we hebben dan een A2-B1 groep, dus op weg naar B1 {ja} maar A2 al gehaald en dan op weg naar B2 is B1 al gehaald. Nu heb ik geen B1 groep meer, maar dat stond een maand geleden, dus dat eh [lachen].

GESPREKSLEIDER: Dus eigenlijk hebben jullie drie verschillende klassen met niveaus bij elkaar? {ja} Drie verschillende niveaus om het maar even zo te zeggen. {ja} Okee. En, u gebruikt dus in die laagste groepen vaker een ehm moedertaal, of het Engels in dit geval, dan in de hogere groepen {ja}. Okee.

RESPONDENT 1: Die zouden dat moeten weten is mijn idee. En als ze het dan niet weten, dan wil ik het heus wel in het Engels nog uitleggen. Maar instructie in het Engels, dan, dan, omdat veel van de grammatica dan herhaling is, {ja} als ze het dan nog in het Engels moeten doen, dan, nou, dan moet je je maar eens {ja} [lachen]..

GESPREKSLEIDER: Ja, ja, dat is wel...

RESPONDENT 1: Dan zit je niet op de goede plek, denk ik dan, maar.. dat is gelukkig tot nu toe nog nooit gebeurt.

GESPREKSLEIDER: Dus uiteindelijk gaan we er dan vanuit dat mensen die een hoger niveau van de taal hebben ook al meer over een taal geleerd hebben {ja}. Ja, okee. Uhm, en verstaan alle mensen die komen ook Engels?

RESPONDENT 1: Nee, nee..

GESPREKSLEIDER: Okee. Dus als u het Engels gebruikt dan is het individueel?

RESPONDENT 1: Ja.

GESPREKSLEIDER: Okee.

RESPONDENT 1: Ja, dat eehm, we hebben, ik heb wel eens groepen gehad inderdaad waar iemand dan in het Engels iets vroeg waarvan andere mensen dan vroegen: wil je dat wel {ja}. Ik weet niet wat ze begrijpen.

{ja} Dus ehm, jaa, best wel vaak. Turkse mensen spreken geen Engels, dus eh, en die zitten, ja die zitten toch wel in alle groepen een beetje {ja ja}. Dus eh, en het, ik vind ook niet dat dat de voertaal moet zijn, weet je wel, we spreken Eng-, we leren Nederlands, {hmm} dus we spreken met z'n allen zoveel mogelijk Nederlands. {ja} Maar eh, ja, helaas spreek ik geen Turks, dat zeg ik dan altijd tegen ze: "sorry, ik wil het best in jouw taal uitleggen, maar.."

GESPREKSLEIDER: ... dat lukt dan niet.

RESPONDENT 1: Dat lukt mij niet. Want ik kom niet verder dan, naa, niks [lachen].

GESPREKSLEIDER: Ja, ja. Uhm, dus u gebruikt dus eigenlijk nooit in de uitleg voorin de klas het Engels, als maar een deel het begrijpt. Dus de dingen die u aan had gevinkt wanneer u het Engels spreekt, dat is alleen bij {ja} individuele uitleg {ja, ja}. Okee. Dat is duidelijk. [...] En de moedertalen van de participanten die, dus van uw leerlingen, gebruikt u dus eigenlijk nooit omdat u die eigenlijk niet beheerst?

RESPONDENT 1: Ja, soms, ja soms sp-, weet je wel, we hebben ook wel mensen die spreken Frans of Spaans {ja ja} en dat spreek ik een heel klein beetje {ja, ja}. Of Duits, nee, Duits toch eigenlijk niet. [onverstaanbaar] Maar dat, ik spreek wel, jaa, weet je wel, middelbare school, oh nee, plus een propedeuse jaar Frans.

GESPREKSLEIDER: Oh [lachen].

RESPONDENT 1: Maar, dat, weet je wel, en omdat dat, omdat die, die termen van weet je wel van de werkwoorden enzo, dat is redelijk hetzelfde {ja ja} als het Engels dus dan kom je d'r, dat kan 'k dan nog wel uitleggen, maar verder, ja ik zou niet zinsbouw uit kunnen leggen in het Frans of in het Spaans {nee, okee}, dus dat, dus dan is het echt zeg maar een soort van {op woordniveau} woord vertalen. Ja. {ja, okee}

GESPREKSLEIDER: Maar die gebruikt u dus wel soms als hea-, sls u het weet, en u kunt het gebruiken, dan gebruikt u het. {ja, ja} Okee. Ehm, en weet u van al uw studenten waar ze vandaan komen en welke talen ze spreken?

RESPONDENT 1: Ja.

GESPREKSLEIDER: Okee. Uhm, even kijken hoor. [...] Ja, dan is dit ook allemaal duidelijk wat u hebt aangegeven bij welke situatie u het spreekt. Dan heb ik nog uhm, 1 vraag en dat is waarom u-, wat de hoofdreden is dat u Engels spreekt in de les?

RESPONDENT 1: Om ervoor, eehm, zeg maar om, om zeker van te weten dat er geen, dat iedereen de uitleg begrijpt {okee}. 'k Vind het vervelend als ik een opdracht uitleg en dat het Nederlands dan nog niet duidelijk is, omdat iemand nog maar twee weken in de les zit, dan herhaal ik het in het Engels. En dan zit de rest me een beetje aan te gapen, maar ja, goed {ja}, dat vertel ik ook vaak in het [onverstaanbaar].

GESPREKSLEIDER: Ja, ja, dus het is om de leerstof duidelijker {ja} te maken {ja}. En verder gebruikt u het liefst zoveel mogelijk Nederlands?

RESPONDENT 1: Ja.

GESPREKSLEIDER: Okee. Merkt u ook dat het ehm, de leerlingen helpt als u ze in een andere taal toespreekt? Als u ze in 't Engels iets uitlegt?

RESPONDENT 1: Ja, die, diegenen die dat goed begrijpen, die hebben dan, weet je wel, zijn dan helemaal zeker van {ja} dat de uitleg in het Nederlands {ja}, die ze misschien net niet helemaal begrepen, dat die dan echt inderdaad helemaal begrepen wordt. Ja.

GESPREKSLEIDER: Ja, okee. Dat wou ik graag vragen over of u zelf Nederlands-, Engels spreekt in de lessen. Had u ook aangegeven dat u soms lesmateriaal gebruikt, waar naast het Nederlands een vertaling bijstaat?

RESPONDENT 1: Ja, ik wilde erbij zetten: dat zit in de methoden.

GESPREKSLEIDER: Dat zit al in de methoden?

RESPONDENT 1: Wij gebruiken ehm, nou ja, online.. We gebruiken TaalCompleet. {ja} En daar is, zeg maar, het zijn woorden hoor, het zijn- het is geen ui-, ehm, je kan geloof ik ook kiezen voor een andere instructietaal. Ja, maar dan is het wel, ja, ik kan het laten zien, het is heel, het is vrij basis. Maar de nieuwe versie daar staan, daar kan je bij heel veel opdrachten, daar kan je aanklikken erg- ik weet alleen dus niet meer waar. Want ik gebruik dat zelf natuurlijk, ja, nooit {ja}. Ehm, maar daar kan je aanklikken, wat eh, wat voor eh, steuntaal je wilt hebben.

GESPREKSLEIDER: Ja, en het is een online-methode?

RESPONDENT 1: Ja, dit is zeg maar voor B1 en B2, er staat hier A1 maar die gebruiken we natuurlijk niet meer, en dan kan je de taal van de gebruiker instellen op een andere taal {ja, ja}, maar het is vrij beperkt dus. Frans, Russisch, Spaans, Duits en Engels. En als ik die verander, dan veranderen vooral de [respondent 1 zoekt op computer hoe de steuntalen veranderd kunnen worden], dan veranderen vooral de algemene delen in het Engels. Maar hier bijvoorbeeld "Geen product geselecteerd" [wijst iets aan op computerscherm], blijft in het Nederlands staan. En als ik dan naar de methode verder ga, dan blijft-, staan hier wat dingen in het Engels {ja, ja}, maar verder, als je dan een opdracht moet doen, dan staat daar wel gewoon-, dan is dat wel in het Nederlands. Dus de steuntaal is redelijk beperkt.

GESPREKSLEIDER: Ja, ja, heel beperkt inderdaad. Het gaat dan eigenlijk alleen maar om de algemene termen van de pagina. {ja} Maar de vragen enzo zijn allemaal nog in het Nederlands.

RESPONDENT 1: Ja en A1 en A2 die hiervan zijn, die zitten in een andere metho-, een andere web-omgeving {ja}, en die, daar kan je zeg maar aanklikken dat je de woordenlijsten ziet in verschillende talen {okee} en dat zijn er ook echt gigantisch veel.

GESPREKSLEIDER: Dus dan krijg je de-, het Nederlandse woord en bijvoorbeeld het Russische woord?

RESPONDENT 1: Ja!

GESPREKSLEIDER: Naast elkaar?

RESPONDENT 1: Ja. {Okee} Dus cursisten gebruiken dat {ja, dat geloof ik} wel, maar ik niet, dus ik, ik moet iedere keer aan iemand vragen: "waar vind ik dat ook alweer", dus ik kan het je ook niet echt laten zien. Want ik weet dus niet..

GESPREKSLEIDER: Ja, nee, prima. Want die woordenlijsten die geeft u aan de cursisten en daar kijkt u zelf verder niet naar?

RESPONDENT 1: Nee, wij em, wij gebr-, ik gebruik, wij gebruiken ze zelf ook niet en we mogen ze nu niet meer geven aan cursisten. Ze zitten namelijk allemaal in de website, {ja ja} enne, die kunnen ze dus allemaal zelf vinden.

GESPREKSLEIDER: Dus al de cursisten werken ook vanuit de website en het is eigenlijk...

RESPONDENT 1: Ja, ze, een beetje, de boek en de website zijn samen 1 methode {oh, ze hebben ook een boek?} maar het is ook echt een eeh, weet je wel, opdracht 1 en 2 zijn in het boek en dan is het: 3,4 ga naar de website en maak opdracht 3 en 4. {ja ja} Dus zo telt het ook verder {ja}, enne, ze hebben dus allemaal zeg maar dezelfde toegang als dat ze, als dat wij hebben. Wij kunnen dan ook nog alleen kijken naar de resultaten {ja} van iedereen. Dat kunnen zij natuurlijk niet. {ja ja} En dan, je kunt zelf een woordenlijst aanmaken, maar dit, omdat B2 heeft dat niet eh, met vertalen, maar voor A1 en A2 heb je ze dan dus, zeg maar, dan staat er aan deze kant in het Tigrinya, Pools of weet ik wat {ja ja ja}. Moet je eerst dus aanklikken welke taal je wilt hebben...

GESPREKSLEIDER: Ja, daar staat dan een vreemde taal en dan aan de andere kant het Nederlands {ja}.

RESPONDENT 1: Ja, en dan zijn er ook nog in het Ne-, in eh andere talen, maar ja, die gebruiken wij all-, weet je wel, ik wijs aan waar ze zijn, en dan verder...

GESPREKSLEIDER: Ja en dan mogen ze het zelf verder uitzoeken en zelf een taal aanklikken.

RESPONDENT 1: Ja, want ja, ik weet het ook, ik weet ook dat verder niet wat er staat.

GESPREKSLEIDER: Nee [lachen]. Nee, dat is opzich logisch, want je kan er...

RESPONDENT 1: Ja.

GESPREKSLEIDER: Maar u gebruikt dus alleen de vertalingen die de methode gebruikt en u maakt er zelf {ja} geen vertalingen bij {nee}. U geeft wel uitleg in een andere taal, maar u maakt {nee} geen vertalingen van de stof {nee}. Maar dat is in principe dan ook niet nodig. {nee}

Ehm, u gaf ook aan dat u, even kijken, ehm, even kijken hoor. Oh ja, dat waren natuurlijk twee vragen. Ik was een beetje in de war. Maar u gebruikt naast het lesm- in het lesmateriaal dus vertalingen van andere dingen en dat zijn tegelijkertijd ook die vergelijkingen die u bedoelt.

RESPONDENT 1: Nee, nee, ik, ik trek zelf wel ook in uitleg {ja} wel niet altijd voor het lagere niveau {ja}, ligt er een bee-, ligt een beetje aan de cursisten. {okee} Weet je wel, de ene die weet, die kan gewoon helemaal niet metalinguïstisch denken, ja, dus dan kan ik het beste gewoon vertellen {hmhm} over: "nou, ik denk dat het in, weet je wel, ik eh, in het Turks eh werkt de structuur, is wat anders dan in het Nederlands, maar ja, als de mensen er eenmaal nooit over nagedacht hebben, kan ik ze dat best vertellen. {nee, nee} Maar eeh, ja, weet je wel, zeker met, met zinsbouw weetjewel, hoe gaat, denk ook eens hoe het in je eigen taal gaat {hmhm}, ik eh, ik kan alleen voor het Engels voorbeelden geven, of ja, nee, in het Spaans, maar dat, maar daar is de zinsvolgorde niet heel gigantisch anders dan in het Nederlands, behalve dan in de bijzinnen {ja, ja dat klopt}. Ehm, maar weet je wel, gewoon ja, in, in jouw taal is het misschien anders. En als ik in, ik schep nooit een voorbeeld dat ik het op het bord schrijf ofzo, maar ik, ik probeer wel eh, klein beetje zegmaar dat eh, ze ervan bewust te maken dat talen gewoon anders zijn {en, dan..} en op hoger niveau doe ik dat wat-, dan vraag ik er ook wel eens naar. {ja} Gewoon omdat ik daar zelf in, veel te nieuwsgierig naar ben. {ja} [lachen] [onverstaanbaar]

GESPREKSLEIDER: Je leert er zelf ook wel heel veel van.

RESPONDENT 1: Ja, zeker voor talen die wat exotischer zijn.

GESPREKSLEIDER: En gaat u soms ook bewust op zoek naar verschillen of de overeenkomsten tussen talen op internet, om ze te kunnen helpen? Bijvoorbeeld dat u kijkt wat de woordvolgorde in het Spaans is om zo te kunnen begeleiden in de woordvolgorde van het Nederlands? Of is het meer gebaseerd op de kennis die u al hebt?

RESPONDENT 1: Het laatste denk ik, ja, ik ga er nooit zo heel erg bew-, ik heb het een, nee.. Ik wou zeggen: ik ben ernaar op zoek geweest, maar dat was toen ik een presentatie ging maken. Dat was niet met de cursisten. {okee} Ehm, nee, ik ga er eigenlijk nooit naar op zoek eh nog. Ehm, ook omdat het denk ik tot nu toe nog niet zo heel erg veel aan bod is gekomen. {hm} Dat scheelt misschien ook nog wel.

GESPREKSLEIDER: Ja, dat scheelt zeker. Ja. En hoe meer lagere niveaus je hebt, hoe minder het misschien ook we v-, hoe minder het van toepassing is.

RESPONDENT 1: Ja, ja.

GESPREKSLEIDER: Okee. Omwille van de tijd gaan we naar {ja} het laatste..

RESPONDENT 1: Oh, we hebben nog wel een kwartier..

GESPREKSLEIDER: Ja, we hebben nog een kwartier volgens mij.

RESPONDENT 1: Ja.

GESPREKSLEIDER: Ehm, en dat gaat over het spreken van talen door de studenten in de les {hmhm}. Of het gebruiken van talen. Ehm, en daar gaf u aan dat u dat regelmatig toelaat. {ja} En wat verstaat u onder "regelmatig"?

RESPONDENT 1: Ja, ik verbied het gewoon niet. {ja, okee} Dat is het meer. Weet je wel, als mensen, als twee mensen dezelfde taal spreken en de uitleg is niet duidelijk {ja} en A wil dat B even dat nog uitlegt in het Arabisch {ja} dan, ja, ga je gang! Dat eh, vind ik prima. En ook al zit daar dan misschien iemand bij die dat dan vervelend vindt, eh ja, weet je, ik heb liever dat iedereen het goed begrijpt dan eh, niet. En, en ook soms wel inderdaad van weet je wel, eh, ik wil graag dat jullie straks iets vertellen over eh [onverstaanbaar], {ja ja} zoek even-, zoek wat op enne geef een korte presentatie van een paar minuten. Ja, als je dat dan in je eigen taal wilt opzoeken, joh prima! Als je het maar mij in het Nederlands vertelt {ja}, ik begrijp geen Arabisch. Of, en de rest van de klas ook niet. Dus eh..

GESPREKSLEIDER: Dus uiteindelijk gebruiken ze dan hun eigen talen ter ondersteuning van het Nederlands? {ja} Dus het is altijd met het doel om uiteindelijk in het Nederlands {ja} een product {ja} te leveren {ja}. Ehm, en als ze in hun eigen taal achterin de klas gezellig met elkaar gaan praten, staat u dat toe?

RESPONDENT 1: Nee, nee. Dat probeer ik, dat probeer ik eh, ik sta het niet toe. Het gebeurt wel soms omdat ik dan, ja..

GESPREKSLEIDER: Je kunt ook niet overal met je aandacht zijn.

RESPONDENT 1: Nee, nee. Ik heb eens een groep gehad waarin twee zussen zaten die ongeveer {ja} de helft van de les, de les duurde drie uur [lachen], met elkaar Pools zaten te praten {ja} en dat stoorde iedereen. Weet je wel, maar ja, het zijn volwassen mensen en dan elke keer weer. Maar dat is niet de bedoeling. Weet je wel, dat, als je gezellig met elkaar Pools wilt praten, prima, in de pauze. Of na de les {ja}, niet in de les.

GESPREKSLEIDER: Ze mogen alleen hun eigen taal praten ter ondersteuning van het Nederlands.

RESPONDENT 1: Ja, ja, ook, en dat zeg ik er dan ook bij: joh, jullie zitten weer te praten. Ik weet niet waar je het over hebt. "Ja, we hebben het over hmmmhm." Ik zeg: ja, maar ik weet het niet. {hm, ja} Maar het ziet er meer uit alsof je over je tante zit te praten, weet je wel, zoiets. {ja} 't Zou handig zijn als je al die talen zelf ook kunt begrijpen {ja, dat is waar}. Maar helaas.

GESPREKSLEIDER: Dus uiteindelijk gebruikt u, is de hoofdreden ook dat u het toestaat, is om ze verder te helpen zodat ze het beter begrijpen en met elkaar kunnen overleggen om het beter te begrijpen.

RESPONDENT 1: Ja ja.

GESPREKSLEIDER: Uhm, u gaf aan dat u het nooit toelaat bij het schrijven van een schrijfoopdracht en bij het geven van antwoorden aan u. {nee} En om welke reden staat u dat niet toe?

RESPONDENT 1: Omdat ze dan moeten oefenen met het Nederlands.

GESPREKSLEIDER: Ja.

RESPONDENT 1: Dus eh, weet je wel, soms geven ze dan een half woor- antwoord in het Engels, omdat ze weten dat ik dat beheers. Enne, heel soms komt er ook wel, we hadden ook wel iemand die sprak af en toe wel Spaans er tussendoor, {ja} en toen realiseerde ik me ook pas na een paar lessen dat ik die woorden wel gewoon verwerkte en blijkbaar opsloeg als dat het wel klopte, maar dat de helft van de klas niet begreep waar ze het over had, want die spraken geen Spaans. Dus, "O ja, goed, nee, die antwoorden moeten wel in het Nederlands zijn. Ik weet niet wat je bedoelt met eh.. Ik heb geen idee. Dat is geen Nederlands woord." {ja} En zo, zo, en het duurd-, ik merkte wel dat, het duurt altijd eventjes voordat ik me daar van bewust ben. {ja, dat snap ik} Als iemand af en toe in de Nederlandse zin {een ander woord} een woordje, ja, in een andere taal er door gooit. Maar in principe, nee, want het is een oefening. Dus schrijven en spreken tegen ons, of tegen me of de andere cursisten, is het {ja} Nederlands. {ja, okee}

GESPREKSLEIDER: Ehm, en zit er ook nog verschil in die drie niveaus met de mate waarin u het toestaat dat ze in hun eigen taal overleggen? Verwacht u bijvoorbeeld van de hogere niveaus dat ze niet meer in de eigen taal overleggen?

RESPONDENT 1: Nee, niet per se. {okee} Nee.

GESPREKSLEIDER: Dus dat is voor alle groepen eigenlijk hetzelfde. {ja ja} Ja. Moedigt u uw studenten ook aan om in hun eigen taal te overleggen, zodat ze het beter kunnen begrijpen, of?

RESPONDENT 1: Nee.

GESPREKSLEIDER: U staat het toe maar moedigt het niet aan.

RESPONDENT 1: Nee, ik-, niet.. Ik kan, kan me niet herinneren dat ik ooit heb gezegd: "Joh, als je het niet begrijpt, praat dan even met elkaar in je eigen taal". Nee, ja, nee.. ik moedig het niet bewust aan. Maar ik moedig het ook niet af, zeg maar {nee}.

GESPREKSLEIDER: Uhm, ik zou tenslotte nog een paar vragen willen stellen over het beleid. [Onverstaanbaar] en u gaf aan dat er ehm op de plaats waar u werkt geen expliciet taalbeleid is. Ehm, is er wel een impliciet taalbeleid? Dus dat docenten onder elkaar van mening zijn bijvoorbeeld dat het, dat moedertalen niet worden gesproken, dus dat het echt gaat om onderdompeling in het Nederlands?

RESPONDENT 1: Ja, dat is het impliciete beleid.

GESPREKSLEIDER: Dat is het impliciete beleid?

RESPONDENT 1: Ja, ja. De grootste reden is dat er zoveel, dat de groepen homogeen zijn.

GESPREKSLEIDER: Kun je dat uitleggen?

RESPONDENT 1: Nou ja, we hebben nooit, we hebben, nu, ik hoor van collega's dat ze veel groepen hebben met bijna alleen maar Polen {ja, ja, ja}, dus dan zou je dat, maar ja, dan spreekt weer niemand van ons Pools, maar ja, de meeste groepen hebben hier weet je wel 16 mensen en 10 moedertalen, dus dan kun je de moedertaal moeilijk inzetten, dat is het een beetje {ja, ja}. Althans, dat is in ieder geval de oorspronkelijke reden volgens mij dat het.. maar goed, zo lang werk ik nog niet bij deze [...] in NT2 zeg maar. [lachen] Ja, weetje, ik heb collega's die al 25 jaar in het vak zitten {ja dat zal wel} dus ik weet niet hoe dat oorspronkelijk, maar ik kan me in ieder geval, een van de redenen is dan wel dat het, dat de groepen te homogeen zijn {ja} om 1 moedertaal te gebruiken.

GESPREKSLEIDER: Ja, okee. Dus dan zou de reden van onderdompeling meer zijn dat, dat de groepen onderling niet in andere talen met elkaar kunnen praten en dat de docent die talen ook niet kan {ja} dus dan is onderdompeling meer een soort van: na ja, dan **moet** het maar in het Nederlands. {ja} Of is het ook wel echt een principe van: nou, we moeten Nederlands praten, want dan leren ze het het beste?

RESPONDENT 1: Dat weet ik eigenlijk niet.

GESPREKSLEIDER: Okee.

RESPONDENT 1: Ik zou niet weten. Goeie vraag! Ik ben er nu ook meteen nieuwsgierig naar.

GESPREKSLEIDER: Sommige scholen en sommige docenten zijn echt heel erg van onderdompeling {ja} en zeggen van: ook al gebruik je heel even de andere taal, dat is niet goed. Dan leren ze het niet {ja}. Maar andere docenten zeggen weer: heel veel moedertaalgebruik, want dan leg je linken tussen talen {ja ja}. Dat verschilt heel erg. {ja} Ik was vooral benieuwd hoe dat bij jullie was.

RESPONDENT 1: Nee, nee, ik denk dat het niet, ja, ik weet niet of we er ooit zo uitgebreid over nagedacht hebben, maar onderdompeling is wel de, de weg inderdaad.

GESPREKSLEIDER: Ja, okee. Maar is meer een soort noodweg eigenlijk.

RESPONDENT 1: Ik denk het wel.

GESPREKSLEIDER: Maar dat is niet helemaal zeker.

RESPONDENT 1: Nee, ik weet het niet helemaal zeker nee.

GESPREKSLEIDER: Okee, dat waren de vragen die ik in eerste instantie wilde stellen. Even kijken, ik heb nog 1 kleine vraag. U gaf ook aan dat u weet wat de MoedINT2 applicatie inhoudt. Uhm, hoe weet u dat?

RESPONDENT 1: Uhm, omdat ik Sterre redelijk goed ken van dat we samen aan de UVA werkten {ja} en die, nou die had op Facebook gepost dat ze daarmee bezig ging {ja ja} dus toen heb ik direct al gezegd: joh, als je mensen nodig hebt om te testen, bel maar {ja}. En een paar weken gel- een paar maanden geleden hebben we allebei een studiedag, en toen heb ik de app ehm zeg maar een soort van-, ik heb een presentatie gegeven over de app {okee} en over wat moedertaal in NT2 kan betekenen {ja} met heel erg, zeg maar, gebaseerd op

een presentatie die Sterre mij had geappt, dus ik heb uiteindelijk zeg maar een soort co-presentatie gegeven. {ja} Alleen was Sterre fysiek niet aanwezig. {okee, okee} Maare, ja dus, ja, ik vind het jammer dat ik eigenlijk niet genoeg mensen heb, mensen heb waar ik die app voor kan gebruiken. Ik spreek, heb niet zoveel Poolse mensen..

GESPREKSLEIDER: Omdat de talen die er in staan te beperkt zijn.

RESPONDENT 1: Ja, ik heb niet zoveel Poolse mensen en niet zoveel {Arabisch} Syrisch-Arabische mensen.

GESPREKSLEIDER: Ja, maar anders zou u hem wel graag gebruiken?

RESPONDENT 1: Jazeker, ja!

GESPREKSLEIDER: Okee. Maar nu zet u hem niet in omdat u die cursisten dus gewoon niet hebt.

RESPONDENT 1: Nee, ik heb niet, na ja, ik heb op B1 en B2 groepen redelijk wel, wel aardig wat Poolse mensen, 5 of 6 ofzo, daar zou ik hem voor in kunnen zetten. Maar die zien vaak zelf al de verschillen er tussen, {ja} en dan hoeft je er niet op te wijzen. {ja} Dus eeh... Ja, maar ik zou hem zeker, graag, ik zou hem graag vaker inzetten, maar ja.. moeten ze eerst die mensen nog even aanleveren [lachen].

GESPREKSLEIDER: Ja, ja, exact. Okee, dus dat was niet eeh, dat was niet de oorzaak ervan dat u talen af en toe met elkaar vergeleek?

RESPONDENT 1: Nee, nee..

GESPREKSLEIDER: Dat was niet naar aanleiding van die app? Dat was omdat u het zelf al-, de talen beheerst en dan {ja}.

RESPONDENT 1: Na ja, of van gewoon, ja, ik heb taalwetenschap gestudeerd dus {oh, dan weet je al het een en ander} ik weet dat talen anders zijn en dan, ja dus eh.

GESPREKSLEIDER: Dan ken je ook al die termen er achter als SVO en dat enzo.

RESPONDENT 1: Ja, ja, ik vind dat toch altijd-, en daarom moet ik er ook altijd op letten dat ik er niet te veel in blijf hangen, want dan wordt het meer een soort kleine mini-studie in plaats van een uitgebreid eh {ja} [lachen], "oh nee, we waren les aan het geven".

GESPREKSLEIDER: Ja, of u kunt misschien dan juist weer heel erg de diepte ingaan, zoals voor sommigen te moeilijk is. {ja ja} Dat waren de vragen die ik wou stellen en ik zag net dat het 12 over was, {ja} dus eh, dat is precies mooi op tijd. [lachen]

RESPONDENT 1: Goede timing.

GESPREKSLEIDER: Ja. Ontzettend bedankt {graag gedaan} voor het interview enne, ik zal u op de hoogte houden van de resultaten.

RESPONDENT 1: Ja. Top, super! Succes met het uitwerken ervan!

Annexe E : Transcription entretien Participant 2

GESPREKSLEIDER: In het interview hoop ik dus, zoals net gezegd, in te gaan op de enquête. Die heb ik ook gegeven. Uhm, u mag zo uitgebreid mogelijk antwoord geven. En als vragen van mijn kant niet duidelijk zijn, mag u aangeven dat ze niet duidelijk zijn en dan kan ik uitleg geven.

RESPONDENT 2: Ja!

GESPREKSLEIDER: Uhm, hebt u een bepaalde tijd dat het echt afgelopen moet zijn, want dan gaan we daar heen werken.

RESPONDENT 2: Eeh, nou, ik zag in principe een half uur {ja} en als het iets langer duurt is het niet erg, dus eh...

GESPREKSLEIDER: Okee, het zal niet heel veel langer duren, maar 't is niet zo dat ik na 30 minuten moet zeggen: Stop.

RESPONDENT 2: Nee hoor, nee, nee, nee.

GESPREKSLEIDER: Okee, uhm, u gaf aan dat u een opleiding hebt gevolgd van NT2 en dat er in die opleiding soms aandacht was voor de moedertaal. Kunt u aangeven in hoeverre dat gebeurde {ja}, als u er nog wat van weet.

RESPONDENT 2: Ja, ja, het is vijf jaar geleden en ik kan me wel herinneren dat we inderdaad, wat jij net ook aangaf, van, soms kunnen fouten voortkomen uit {ja}, ja er was zo'n woord voor, interactie met de {ja, ja}, *interference* heet het geloof ik {ja, ja, klopt, cool!}, van de, van de moedertaal {ja, ja} maar dat weet je niet altijd zeker natuurlijk en eh, er zijn meer factoren die ervoor kunnen zorgen dat mensen dingen niet oppakken of fout doen of moeilijk vinden. Maar dat er heel veel aandacht aan besteed is, niet. Dus dat, ja, wel dat je je er bewust van moet zijn {ja} dat het goed is om, om, om eh, om je daar iets bij te bedenken, van: "oh ja, die persoon komt uit China, of die persoon komt uit eh, uit eh, Marokko en dan heeft 'ie die en die achtergrond" {ja ja} maar niet dat je ook echt kennis krijgt over andere taalstructuren ofzo {ja}. Dat eh, dat zou misschien best wel goed zijn als je wat meer weet van, want ik heb pas onlangs eigenlijk gelezen dat eh, in het eehm, Arabisch bijvoorbeeld, alle klinkers niet worden opgeschreven {ja ja}. Nou, dat is eigenlijk heel goed om dat te weten.

GESPREKSLEIDER: Ja mee eens.

RESPONDENT 2: Enne, en dat soort dingen wist ik tot voor kort helemaal niet, dus ehm, en dat, dat vond ik in een taalmethode voor kinderen. Daar stond een inleiding bij. En daar werd heel uitgebreid uitgel-, ingegaan op die eh, moedertaal. Dus eh, toen dacht ik: hee, het is eigenlijk {ja} wel goed. {ja ja}

GESPREKSLEIDER: Uhm, dus uiteindelijk was er niet direct aandacht voor, maar meer dat je er bewust van moet zijn. Maar ze hebben niet verschillende moedertalen aan bod laten komen.

RESPONDENT 2: Nee, nee, nee. Niet uitgebreid in ieder geval. Nee.

GESPREKSLEIDER: Ehm, en u gaf verder aan dat jullie wat hebben geleerd over die *interference*. {ja} Ehm, hebt u buiten dat wat u op uw opleiding hebt geleerd over de rol van de moedertaal, nog andere dingen geleerd in de afgelopen tijd, of kortom, wat weet u verder over de rol van de moedertaal naast dat *interference*?

RESPONDENT 2: Eehmm, nou ja, wat ik dus zei, dat ik laatst in een eh, in een boek, dat heette Taaltrap {ja}, eehm, dat is een methode voor kinderen om ze zeg maar, buitenlandse kinderen, voor te bereiden op de {ja} Nederlandse middelb-, eh basisschool. {ja ja} Enne, daar zat ik de inleiding van te lezen en daar werd vrij veel verteld over de rol van ta-, moedertaal en de structuur van andere talen. En dat vond ik dus wel heel interessant. En verder, is het, is het meer zo dat je in de, in de loop van de eh, van de jaren af en toe, na niet dat ik al zo lang werk, het is nu vier jaar {hmhm}, dat je, natuurlijk verschillende mensen tegenkomt {ja klopt}. Enne, enne, enne, het valt me dan wel op dat het ook wel heel erg persoonsafhankelijk is {ja} want je ziet, eh of misschien ook wel cultuur, want ik denk vaak van: nou, als je uit China komt en je gaat Nederlands leren dat moet toch wel heel erg moeilijk zijn, eigenlijk {ja} maar voor Arabisch geldt dat, 't is allebei een heel ander schrift. {ja, ja klopt en dat is best lastig} Maar dan zie je toch dat sommige mensen dat ze dat schrift hebben ze naar mijn gevoel niet zo veel moeite mee, maar misschien dat ik dat wel onderschat hoor, maar {ja, dat weet..} Ik weet ook niet of schrift eigenlijk een rol speelt in jouw onderzoek of dat het alleen om gesproken taal gaat, maar..

GESPREKSLEIDER: Hmmm, het speelt allemaal een beetje mee {ja}. Het is gewoon de, ja, het schrift ook wel want dat is ook invloed die het uit kan oefenen {ja ja} op het Nederlands. Ehm, dus als u aangeeft dat u wat weet over de rol van het schrift, inderdaad, dan is dat zeker ook, dan speelt dat ook een rol ja.

RESPONDENT 2: Nou, niet dat ik er veel over weet, maar meer dat ik me verbaas {ja} over hoe makkelijk mensen dat dus leren, r.. of re-, het ziet er soms makkelijk uit, dat ik denk van: goh, wat knap dat ze dat allemaal zo {ja} overnemen. {ja} Ja {ja}

GESPREKSLEIDER: Dat is echt op het schrift gebaseerd, dat u u verbaast over..

RESPONDENT 2: Ja, dat ik het knap vind dat mensen zich zo aan kunnen aanpassen, aan een hele andere taal {ja} en cultuur en schrift en eh {ja}. Maar nie, ja nie, niet echt kennis, zeg maar {nee}, 't is meer dat ik eh, ja, dat je dat ziet.

GESPREKSLEIDER: Meer verbazing {ja} en dat je af en toe wat leest en dan denkt: wow, {ja} dat het ook zo kan {ja} of zo gaat. {ja} Ja, okee. Ehm, dan wil ik nu graag naar de enquête gaan {hmhm}. Ehm, en dan gaan we naar de eerste vraag over het gebruik van andere talen door de docent in de les. {hmhm} En daar gaf u aan dat u soms zelf, en dan was het het Engels en het Frans, spreekt in de lessen {hmhm}. En wat ehm, verstaat u onder "soms"? Hoe vaak spreekt u Engels en Frans in de lessen?

RESPONDENT 2: Nou ik, ik denk dat het hm, per les zeg maar dat je [...] misschien twee of drie keer iets, iets kort in het Engels of soms in het Frans even vertaalt, ter verduidelijking {ja}.

GESPREKSLEIDER: Het gaat om vertalen...

RESPONDENT 2: Ja. Ja.

GESPREKSLEIDER: En ik las dat u het vooral gebruikt ook om betekenis van woorden uit te leggen {ja}. Gebruikt u het vooral voor de vertaling van woorden, of gebruikt u het nog voor andere vertalingen?

RESPONDENT 2: Ehm, na, ik-, volgens mij deed ik het aanvankelijk vooral voor de vertaling van woorden, maar dat probeer ik de laatste tijd wat meer te beperken, {ja} omdat ik het idee heb dat dat niet zo heel goed is om het te veel te vertalen naar het Engels {ja}, uhm, dat ze het zelf wel kunnen vertalen naar hun moedertaal, maar om dat ook nog weer in het Engels te vertalen, dat is misschien {ja} ook wel on-, onhandig is. {ja} Dus dat probeer ik te beperken. Ehm, maar bijvoorbeeld wel af en toe om een eh, om iets grammaticaals uit te leggen {ja ja} of, of de, de opdracht zelf. Van: wat moet je doen als dat niet helemaal {ja} duidelijk is. Dat je dan dat in het Engels nog probeert te zeggen {ja}.

GESPREKSLEIDER: Dus het gaat altijd om het verduidelijken van wat u in het Nederlands hebt gezegd?

RESPONDENT 2: Ja, ja.

GESPREKSLEIDER: Okee, ehm, en u gaf aan dat het soms lastig is als u het, als cursisten het misschien moeilijk kunnen vinden als u iets in het Engels zegt omdat dat niet hun moedertaal is, dus dat ze een extra stap moeten maken {ja}. Ehm, hebben al uw cursisten in uw les een andere moedertaal dan het Engels?

RESPONDENT 2: Ehm, ja, ja de-, ik heb ook wel eens cursisten gehad uit Amerika of Engeland. Uit Amerika vooral. Dus dan is Engels moedertaal. {ja ja} Maar de meesten zijn toch wel, hebben niet Engels als moedertaal.

GESPREKSLEIDER: Weet u van al uw cursisten wat de moedertalen wel zijn?

RESPONDENT 2: Ehm, ja. Ja, zo ongeveer wel. Maar bijvoorbeeld, eh, niet helemaal altijd moet ik bekennen. Want in Ghana bijvoorbeeld, ik heb ook wel cursisten uit Ghana, en dan weet ik niet precies welke taal zij spreken. En soms vraag ik er dan wel naar, en, eh, en dan weet ik dat sommige Afrikanen spreken Swahili en Eritreeërs spreken Tigrinya {ja ja}, maar niet dat ik daar heel veel van weet {nee}, van de, van die talen. Nee.

GESPREKSLEIDER: Maar u weet wel uit welk land ze komen?

RESPONDENT 2: Ja

GESPREKSLEIDER: Ja, okee. Dus dan weet u wel iets over hun achtergrond.

RESPONDENT 2: Ja.

GESPREKSLEIDER: Okee. Ehm, en spreken de meesten van uw cursisten ook Engels, omdat u aangaf dat u Engels en Frans...

RESPONDENT 2: Ja meestal wel. Maar ook niet altijd hoor. {okee} Want, zo, bijvoorbeeld, zo ken ik een Marokkanse cursiste die eh, eigenlijk helemaal niet zo goed Engels spreekt enne {ja} met haar kan ik dan beter dingen in het Frans uitleggen {ja} als dat nodig is. Dat is voor haar veel makkelijker dan het Engels {ja, ehmm}. En dat is voor mij soms wel weer moeilijk natuurlijk {ja}, maar wel, wel leuk ook. Want ik houd van Frans {ja}, maare...

GESPREKSLEIDER: Dus u gebruikt Engels en Frans eigenlijk allebei om dingen uit te leggen?

RESPONDENT 2: Ja, maar Engels wel vaker dan Frans hoor.

GESPREKSLEIDER: Okee [...]. Ehm, en zijn er ook cursisten die geen van beide talen beheersen?

RESPONDENT 2: Ehm, dat s-, soms komt dat voor ja. Ja.

GESPREKSLEIDER: En dan legt u het gewoon {ja} in het Nederlands uit.

RESPONDENT 2: Ja, ja, jaa, of met gebaren. Ik had laatst een vrouw uit, dat zijn wel uitzonderlijke gevallen hoor, maar, een mevrouw uit [...], nu weet ik het even niet meer zeker, een land in Midden-Afrika, en zij is, was, anal-, zij is analfaabeet {hmhm} eneh, zij spreekt geen Engels. Oh ja, ze spreekt trouwens wel een klein beetje Frans. Met haar heb ik ook een beetje Frans {hmhm} uiteindelijk. Want eerst dacht ik van: nee het kan helemaal niet {ja} en toen bleek dat ze toch een beetje Frans spr- eh sprak en begreep. Dus toen heb ik

het toch met inderdaad het Frans gebruikt. {ja} Nu weet ik het weer. {okee} Ja. Maar het kan wel eens voorkomen dat ze, ja geen van beide {ja} begrijpen.

GESPREKSLEIDER: Ja, en dan dus met gebaren...

RESPONDENT 2: Dan ben je gedwongen om het wel, ja, met beeld, {ja ja ja} met plaatjes {ja ja}. Ja.

GESPREKSLEIDER: Ehm, en omdat er dus sommigen zijn die geen Engels spreken en anderen die wel Engels spreken {hmhm} en datzelfde met Frans, legt u het dan individueel uit in hun eigen taal, of doet u dat ook voor de klas? Dat u voor de klas in het Engels uitlegt?

RESPONDENT 2: Ja, nou, jaa, soms komt het voor dat je in de klas iets kort in het Engels uitlegt {ja}, maar meestal gaat het om individuele uitleg ja {ja okee}.

GESPREKSLEIDER: En dan sluit u dus aan bij de taal die zij spreken.

RESPONDENT 2: Ja, probeer ik. Ja. Maar ja, beperkt natuurlijk {ja ja}. Soms denk ik wel eens: oh 't zou goed zijn als ik Arabisch ging leren of eh Turks eh [lachen], nou, hoewel Turken, zo heel veel Turken zie ik ook weer niet. Maar, ja Arabisch is toch wel een taal {ja, dat zal wel..} die natuurlijk heel veel {ja, vluchtelingen uit Syrië denk ik}. 't Zou heel goed zijn, ja.

GESPREKSLEIDER: Ehm, en geeft u aan verschillende niveaus les, of?

RESPONDENT 2: Ja!

GESPREKSLEIDER: Ja? En welke niveaus zijn dat?

RESPONDENT 2: Ehm, ja eigenlijk van ehm A0 tot B1. {ja} Of mensen die richting B2 gaan, soms zelfs {ja}. Maar ik geef dus bij [naam van instituut], geef je, is sowieso de methode heel individueel gericht, dus daar {oh, okee}, vandaar dat je dan al snel met heel veel verschillende niveaus in aanraking komt {ja, ja, snap ik}. En bij het ROC zijn de groepen natuurlijk meer op niveau ingedeeld {ja} en daar heb ik op dit moment een groep die van A1 naar A2 gaat. {okee} Maar bij [naam instituut] heb ik dus curs-, op één dag heb ik cursisten die op alle niveaus kunnen zitten. {ja}

GESPREKSLEIDER: Eh, dus u hebt bij het ROC maar 1 groep, momenteel?

RESPONDENT 2: Ja, op dit momeel-, op dit moment wel ja.

GESPREKSLEIDER: Ehm, en bij [naam grondlegger instituut] hebt u dan verschillende niveaus. {ja} En dan.. is dat, werkt dat ook individueel?

RESPONDENT 2: Ja, ja, daar, daar geef ik ze twee dagen in de week les {ja}. Dat is dan een ochtend les en een middag les en per dagdeel heb je zeg maar vijf of zes cursisten {ja ja} en daar, dan ben je steeds met iedere cursist ben je een kwartier, twintig minuten bezig {ahh} en dan rouleer je zo. {ja} En soms aan het eind doe ik wel nog een gezamenlijke-, wat conversatie. Als het een beetje {ja} matcht qua niveaus.

GESPREKSLEIDER: Ja okee. Dan snap ik ook waarom u meer individueel uitleg geeft {precies} want als je individueel afspreekt {ja} dan, kan het ook niet anders.

RESPONDENT 2: Precies ja.

GESPREKSLEIDER: Gebruikt u ook nog meer Engels naarmate de niveaus lager zijn? Dat u merkt dat u meer overstapt op het Nederlands als ze beter Nederlands beheersen?

RESPONDENT 2: Ja, ja, dat is wel zo denk ik ja.

GESPREKSLEIDER: En doet u dat vanuit praktische overwegingen, zo van: nou, dan begrijpen ze mijn Nederlands wel, of vanuit principiële overtuigingen, zo van: dan moeten ze Nederlands praten en mogen ze geen Engels meer praten.

RESPONDENT 2: Dus naarmate ze {naarmate ze..} vorderen, dat je dan minder Engels gebruikt? {ja} Jaa.

GESPREKSLEIDER: Is dat alleen praktisch of is het ook ehm..

RESPONDENT 2: Ja, allebei wel een beetje. Maar je merkt, 't is ook omdat je merkt dat ze het gewoon beter kunnen, dus, en dan, dan wil je dat natuurlijk ook stimuleren, dus daar {ja} eh, dan zou het jammer zijn om te snel te vervallen in het Engels inderdaad {ja}. [schraapt keel] [...] En in het begin kan het gewoon echt eventjes over de drempel helpen, want {jaa} anders voelen de mensen zich soms ook zo onthand {ja}.

GESPREKSLEIDER: 't Is ook meer voor het sociaal-emotionele van de mensen {ja} om ze dan iets te helpen in een taal {ja} die dichterbij hen ligt. Ehm, okee. Dan gaan we nu naar, even kijken, oh ja, u gaf aan dat u, eehm, nooit lesmateriaal gebruikt waar het Nederlands met een andere taal vergeleken wordt. Ehm, mag ik weten welke lesmethode u gebruikt?

RESPONDENT 2: [schraapt keel] Ehm, ja, bij het ROC werk ik nu met TaalCompleet en bij [naam instituut] met het boek van [naam grondlegger instituut] {okee}, Inburgerings ehh Inburgeringsexamen A2. En basisexamen A1. {ja} Eh, en bij [naam grondlegger instituut] werk ik ook nog wel met Vooruit {hmhm} met sommige cursisten en met TaalTalent {hmhm}. Ehm, dus dat zijn de belangrijkste boeken denk ik.

GESPREKSLEIDER: En in geen van die methoden wordt, worden talen met elkaar vergeleken.

RESPONDENT 2: Nee, nee. Ken jij methodes waar het wel gebeurt?

GESPREKSLEIDER: Nee, niet direct, maar wel dat mensen in de lessen talen met elkaar vergelijken. {jaja} Dus dat ze horen van: oh jij z-, jij zegt in het Nederlands zeg je: ehm, "heb ik gisteren gegeten". En dan gewoon geen vraagzin, maar een stellende zin. {ja} En dat je bijvoorbeeld vraagt van: nou, hoe is dat in jouw moedertaal? {ah ja} En dat je dan talen verg-, gaat vergelijken.

RESPONDENT 2: Ja precies, als oefening, eh..

GESPREKSLEIDER: Ja, ja. {ja} Ja. Maar dat gebeurt niet echt?

RESPONDENT 2: Ehm, nee, ik ik vraag het soms wel es een keer, van: {ja} hoe is dat in jouw eh moedertaal dan? {ja ja} En dan eh, hebben we daar, dan hebben we daar een gesprekje over inderdaad {ja okee} Maar niet echt als opdracht.

GESPREKSLEIDER: Nee, dus meer het, ter sprake komt en dat je het dan vergelijkt? {ja, ja}

RESPONDENT 2: En het is wel zo dat eh, bij [naam instituut] altijd eh ieder hoofdstuk begint met een woordenlijst en het is de bedoeling dat de cursisten beginnen met het vertalen van die woorden naar hun moedertaal. {oh ja} Dus dat is, eh, ja, dat doen ze dus, in die zin zit dat er nog wel in ja.

GESPREKSLEIDER: Ja, dan worden inderdaad...

RESPONDENT 2: Ze moeten zelf hun eigen woordenlijst eh.. {ja, dus dan zie je uiteindelijk toch wel...} hun eigen vertaling maken. Dus dat eh, dat is, dat hoort er dan misschien wel bij.

GESPREKSLEIDER: Ja, [onverstaanbaar]. Uhm...

RESPONDENT 2: En laatst zag ik ze, ehm, ik ha-, een cursiste uit Brazilië die had een eigen, een gemaakte, een boek of een reader over de Nederlandse grammatica in het Portugees. {wow} Dus die had ze zelf ergens gevonden en dat hielp haar heel erg {hmm}. En 't staat in het Portugees uitgelegd bijvoorbeeld allemaal categorieën van wat zijn nou de-woorden en wat het-, wat zijn het-woorden {hmm}. En dan had ze in het Portugees {jaja} een heel mooi overzicht van eh..

GESPREKSLEIDER: Okee, dat is wel mooi want dat kan ze in haar eigen taal lezen. {ja precies} Ja. Ehm, dus dat u, dat de vertalingen, dat u vertalingen gebruikt is dus alleen bij die woordenlijsten van [naam instituut], dus daar worden vertalingen gebruikt en eigenlijk gaf u aan dat u vrijwel nooit, tenzij het ter sprake komt, de grammaticale aspecten van talen vergelijkt.

RESPONDENT 2: Ehm, ja. Ja, dat is denk ik wel zo. Ja, het is een enkel keertje dat je het wel vergelijkt, maar, maar dan met het Engels en dat is dan nog niet altijd {nee, nee}. Bijvoorbeeld: ik ga morgen zwemmen. En dan vragen mensen: he, dat "gaan" en eh "zwemmen". En dan probeer je te zeggen: ja, dat is zoals in het Engels "*I'm going to swim*".

GESPREKSLEIDER: Ja, maar dat is dan nog een vreemde taal voor hen.

RESPONDENT 2: Maar dan nog is het voor hen een tweede taal inderdaad, dus dan ehm. Ja. [schraapt keel]

GESPREKSLEIDER: Ehm, dus u zoekt eigenlijk nooit bewust informatie op over andere talen van de studenten om te kunnen vergelijken.

RESPONDENT 2: Ehm, nee, eerlijk gezegd niet. Het zou misschien heel goed zijn, inderdaad, maar dan zou je wel van heel veel verschillende talen dat moeten doen.

GESPREKSLEIDER: Ja, dat is echt het nadeel, want de groepen zijn zo heterogeen.

RESPONDENT 2: Ja, maar het zou absoluut wel kunnen helpen denk ik. Ja, ja. Ja, en soms denk ik dus wel van: oh 'k zou Arabisch eh, moeten gaan leren, maar ja, dat is dan weer 1 taal. Dan heb je weer..

GESPREKSLEIDER: En dan kun je maar een beperkt aantal mensen helpen. {ja} Heel beperkt. Ehm, u gaf helemaal aan het begin aan dat u ook in dat, nu ben ik even kwijt hoe dat heet, in Taaltrap, dingen had gelezen over het Arabisch {hmm} dat daar het schrift ook werd vergeleken en dat ze, dat ze geen klinkers gebruiken. {ja ja} Hebt u dat ook nog toegepast in uw lessen, {nou..} dat u daar op ingespeeld hebt?

RESPONDENT 2: Nou, wel dat ik meer begrip heb ineens voor dat mensen et, dus klinkers vergeten of dat ze ehm, dat het voor hen, ehm, heel vanzelfsprekend is om wisselende klinkers te gebruiken, ehm, dat het eigenlijk, dat het voor hun dus veel meer om de medeklinkers gaat {ja} en dat ze dan de rest weten {ja ja}. En dat ze dat een beetje ook op het Nederlands toepassen. {ja} En dan begrijp ik veel beter waarom ze de "e" en de "i" {ja} zo makkelijk verwisselen, of..

GESPREKSLEIDER: .. en waar ze moeite mee kunnen hebben.

RESPONDENT 2: Ja, of waarom ze het vergeten, of, ja. Dus dat, dat vind ik heel waardevol dat je dat dan beter begrijpt, ja {ja}. Ja.

GESPREKSLEIDER: Hm, dan gaan we nu door naar het volgende onderdeel van de enquête en dat was in hoeverre u het toestaat dat studenten zelf een andere taal spreken {hmhm}. En u gaf aan dat u dat soms toestaat. {hmhm} Ehm, kunt u daar iets over uitleggen, {ja} wanneer u dit toestaat en hoe vaak?

RESPONDENT 2: Ehm, ja, als je merkt dat cursisten elkaar echt iets willen uitleggen in hun eigen taal {ja} en dan, dan eh, vind ik dat goed {ja}. Maar soms merk je dat et dan niet meer over de lesstof gaat, en dan probeer ik er wel te zeggen van: nou, bewaar dat even voor de pauze, of eh, als je echt iets met elkaar wilt bespreken, ga dan even naar de gang om het te doen {ja}.

GESPREKSLEIDER: Ehm, dus ze mogen dan in hun eigen taal spreken, maar dan moet het ter opbouw van het Nederlands zijn {ja} als ik het goed begrijp {ja ja}. Okee. {ja}

RESPONDENT 2: Tijdens de lessen in ieder geval.

GESPREKSLEIDER: Ja, daarbuiten om kun je natuurlijk niet veel invloed op uitoefenen. U gaf aan dat ze ook soms in hun eigen taal aan u antwoord mogen geven?

RESPONDENT 2: Ehm, ja.

GESPREKSLEIDER: En in welke gevallen is dat?

RESPONDENT 2: Nou ja, in hun eigen taal, bijvoorbeeld ehm.

GESPREKSLEIDER: ..of in een andere taal?

RESPONDENT 2: In een andere, ja, ik heb ook een cursiste uit Thailand, ehm ja, een redelijk laagopgeleide vrouw, voor wie het echt heel moeilijk is om Nederlands te leren {hmhm}. En Engels spreekt ze wel redelijk goed. Dus om nog een beetje, echt goed te kunnen communiceren met haar, is het-, voor haar is het zoo veel makkelijker om Engels te spreken {ja ja}. En anders heb je het gevoel dat je echt weinig goed echt contact met elkaar hebt, als zij niet dat Engels mag gebruiken. Dus bij haar {ja} laat ik het dan wel, ik probeer wel steeds tegen haar te zeggen van: "probeer het in het Nederlands te zeggen ook". Maar ja, voor haar is dat echt heel lastig. {ja}. Maar ook al doet ze echt dr best hoor, en ze doet heel erg goed haar huiswerk en ze zit echt te studeren {ja}, maar ehm, het uitspreken alleen al van de Nederlandse woorden is voor haar zo, kost zoveel energie. En dat eh, ja.

GESPREKSLEIDER: En het is ook bij die Thaise vrouw dan dat ze ook in haar eigen taal af en toe, tenminste in het Engels {in het Engels}, vragen kan stellen {ja}. En dat is puur om het voor haar makkelijker te maken. Omdat het anders..

RESPONDENT 2: Ja, om de communicatie op gang te houden {ja} omdat je anders gewoon..

GESPREKSLEIDER: ... stukloopt eigenlijk {ja}, vastloopt {ja}. Okee. Ehm, u gaf ook aan dat u bij het schrijven van schrijfpodochten het nooit toelaat dat ze hun eigen taal gebruiken. Ehm, kunt u aangeven waarom u dat niet toelaat?

RESPONDENT 2: Ja, ik weet niet helemaal precies of ik het goed begrepen heb hoor, die vraag.

GESPREKSLEIDER: Goed dat u het aangeeft!

RESPONDENT 2: Ehm, want in welke zin bedoel je dat precies?

GESPREKSLEIDER: Ik bedoel bijvoorbeeld als ehm, ik weet niet of ze wel eens essays moeten schrijven of een verhaaltje..

RESPONDENT 2: Ja, een kort stukje inderdaad wel eens, ja.

GESPREKSLEIDER: een brief? {ja} Bijvoorbeeld dat de daar dan

RESPONDENT 2: ..dat ze daar dan hun eigen taal in gebruiken. {ja} Nee, nee, want opdrachten is echt om iets Nederlands-, in het Nederlands te schrijven. Dus per ongeluk komt er wel eens een Engels of een Frans woord in, maar dan zeg ik van: oh, maar dat is Engels. Dus dat eh, ja. Ehm, en het, ik zie wel eens dat mensen in hun schrift dan zinnen eerst vertalen als, als hulpmiddel {hmhm}, als tussenstap, en dan eh, ik denk niet dat het goed is om dat altijd te doen. Maar als ze dat af en toe doen {ja}, is dat okee. Ehm, ja, er was laatst een Egyptische man en die zei: ja, ik ga dan eerst die hele e-mail in het Arabisch schrijven en dan ga ik hem helemaal vertalen in het Nederlands [lachen]. En toen zei ik: ja, dat is, ik begrijp dat je dat wilt doen zo {hmhm}, maar ik zou toch proberen om het anders te doen {ja}, want als je daaraan went, dan {hmhm} kom je nooit goed volgens mij in de-, echt in het Nederlandse denken {ja}.

GESPREKSLEIDER: Ja, dus de reden dat u het eigenlijk ontmoedigt om dat te doen is omdat ze dan niet in het Nederlandse denken komen.

RESPONDENT 2: Euhhh..

GESPREKSLEIDER: Of zijn er nog meer redenen?

RESPONDENT 2: Eh ja, of eh, eehm, misschien kan ik dat niet zo heel goed onderbouwen, [lachen] theoretisch, maar...

GESPREKSLEIDER: Oh, maar dat, dat maakt niet uit.

RESPONDENT 2: Ehm, ik heb het idee dat ze, als je structureel alles eerst in het-, {ja} in je eigen taal gaat opschrijven {ja} en dan in die andere taal {ja}, eehm, dat je het jezelf dan ook een beetje te moeilijk maakt {hmhm} en dat je het niet jezelf eh traint in het spontaan {ja} die andere taal {ja} te gebruiken {ja}.

GESPREKSLEIDER: Dus dat je in je hoofd eigenlijk ook altijd die tussenstapjes blijft maken {ja} in plaats van {ja} dat je vloeiend iets kunt gaan {ja} zeggen {ja}. Ja. Dus ehm, over het algemeen staat u het uw studenten toe met elkaar te praten als ze elkaar dingen willen uitleggen over {ja} de lesstof {ja}, maar verder hebt u het liefst dat ze zo vaak mogelijk in het Nederlands {ja} praten. {ja ja} Ook om het Nederlands vloeiend te leren {hmhm} spreken. Ehm, moedigt u uw studenten ook wel eens aan om andere talen in de les te gebruiken?

RESPONDENT 2: Nee, eh, nee, aanmoedigen niet, nee.

GESPREKSLEIDER: En ontmoedigt u het wel eens?

RESPONDENT 2: Ehh, nou, eigenlijk alleen als het dan, als het niet over de lesstof gaat. [...] Het enkel keertje dat het voorkomt dat je wel aanmoedigt in de zin van dat je vraagt: zou jij dat misschien aan hem of haar kunnen uitleggen, {ja okee}. Zoiets komt wel eens voor.

GESPREKSLEIDER: Om allemaal, ter bevordering van het begrip? {ja ja} Ja. Ehm [...] Ja. Dan is dat ook duidelijk. Dan wil ik nu nog graag helemaal teruggaan naar het begin van de enquête en daar gaf u aan dat u niet zo goed weet wat het beleid is. En of {oh ja} er een beleid is {hmhm}. Hebt u die vraag ingevuld voor het ROC of voor [naam instituut]?

RESPONDENT 2: Ja, beide eigenlijk wel. Bij het ROC weet ik niet of daar echt een beleid voor bestaat, {ja} of dat dat op schrift staat. En bij [naam instituut] weet ik wel dat ze nu bezig zijn met een visie op schrift te stellen en die gaan we binnenkort bespreken. {okee} Ehm, en ik heb natuurlijk wel een uitgebreide in-, eeh, introductie gekregen in hun manier van lesgeven. {hmhm} Maar daar is het niet echt aan de orde gekomen, behalve dat ik wel merk dat zij ook eh, dus Ad en Kirsten, dat zijn de, de eigenaren {ja} van de school, en dat zij ook echt proberen alles, of zoveel mogelijk in het Nederlands te doen {okee}. Ook bij de beginners en dat ze eeh, echt alleen maar terugvallen op het Engels als het niet anders kan of als er echt zakelijke dingen ook besproken moeten worden, van: wanneer ga je komen, wat is je rooster {ja} en voor een beginner is dat natuurlijk wel belangrijk {ja} om dat goed {ja} te kunnen begrijpen. Of als mensen eeh iets persoonlijks willen vertellen {hmhm}, dat eh, dat had ik ook nog ergens aangegeven, als mensen {ja klopt} iets echt, eeh, willen uitleggen waarom ze zich niet kunnen concentreren {hmhm} of waarom ze niet kunnen komen, of eh {hmhm}, of dat bepaalde familieomstandigheden bijvoorbeeld {hmhm}. En dan vind 'k het wel heel belangrijk dat ze dat in het Engels kunnen doen, als dat makkelijker voor ze is, omdat het gewoon heel belangrijk is dat je elkaar goed begrijpt {ja} en dat je weet hoe iemand in z'n vel zit of wat ze, wat er aan de hand is.

GESPREKSLEIDER: Ja, en datzelfde geldt voor organisatorische dingen.

RESPONDENT 2: Ja, precies {ja}. Ja.

GESPREKSLEIDER: Ehm, dus uiteindelijk is bij [naam instituut] eigenlijk het impliciete taalbeleid dan nu {ja!} dat het zoveel mogelijk in het {ja} Nederlands {ja} moet gebeuren {ja}. En is dat bij het ROC ook zo?

RESPONDENT 2: Ja, dat den-, ja dat denk ik wel. Zeker ja.

GESPREKSLEIDER: Okee. Dus eigenlijk wordt dan indirect ehm, het gebruik van de, van andere taal dus..

RESPONDENT 2: ... ontmoedigd ja. Ja.

GESPREKSLEIDER: Weet u heel misschien ook vanuit welk principe dat bij [naam instituut] is, dat ze zoveel mogelijk in het Nederlands willen praten?

RESPONDENT 2: Hmm, ja, ik denk toch eh, eh, om echt een sfeer te creëren van: je bent hier op school om Nederlands te leren, dus we doen echt zoveel mogelijk in het Nederlands, want daar leer je het meeste van {hmhm} en eh, en iemand ook on-, onder te laten dompelen zeg maar in het Nederlands. {ja} En als je te gemakkelijk weet dat je kan terugvallen op een andere taal, dan is eh, is de noodzaak om echt te gaan leren minder groot.

GESPREKSLEIDER: Ja, ja, okee. Dat is eh heel duidelijk {hmhm}. Ehm, dat waren de vragen die 'k had over de enquête en ook nog aanvullende vragen. Ik wil je heel hartelijk bedanken dat je tijd wou nemen {ja} om ze te beantwoorden en zo volledig hebt beantwoord, want ik heb een heel duidelijk beeld gekregen.

RESPONDENT 2: Okee. Fijn!

GESPREKSLEIDER: Dankjewel!

RESPONDENT 2: Graag gedaan!

Annexe F : Transcription entretien Participant 3

GESPREKSLEIDER: Goed, in het interview hoop ik dus vragen te stellen naar aanleiding van de enquête {hmhm} en als dingen onduidelijk zijn of eh, als mijn vragen niet duidelijk zijn, dan mag je het gewoon aangeven {ja}. Ehm, en je mag zo uitgebreid mogelijk antwoord geven. {okee} Alles wat interessant is, waarvan je denkt: oh, dat zou interessant kunnen zijn, vertel het maar gewoon. Ehm, heb je een bepaalde tijd dat het interview afgelopen moet zijn, dat je weer weg moet gaan? Het duurt ongeveer een half uur.

RESPONDENT 3: Ja, nee, oh dat haal ik makkelijk. Ik moet om elf uur namelijk weer vertrekken want ik moet vanmiddag werken.

GESPREKSLEIDER: Ja, prima. Ik zal zelf proberen om de tijd in de gaten te houden. Ik weet niet hoe laat het nu is?

RESPONDENT 3: Kwart voor tien.

GESPREKSLEIDER: Hm, dat redden we makkelijk. De andere interviews duurden ook een half uur {okee} dus dat moet goed komen. Ehm, ik wil graag beginnen met een vraag over de opleiding die je volgt. Je gaf aan dat je nu een opleiding volgt {ja} en dat er in die opleiding **vaak** aandacht wordt besteed aan de rol van de moedertaal in het leren van een nieuwe taal. Kun je aangeven in-, op welke manier er aandacht aan wordt besteed en wat je van de moedertaal, de rol van de moedertaal weet?

RESPONDENT 3: Ehm, wij hebben veel Arabische studenten en {ja} veel Arabischspreekende studenten en veel Tigrinya-sprekende studenten {ja} dus er is laatst uitgelegd eh over het gebruik van een woordenboek, dat het heel anders gaat in die landen {ja}. Ehm, bijvoorbeeld met bepaalde klanken en bepaalde dingen weet je best wel {hmhm} als docent, maar ja, de Arabische mensen, dat ze de p en de b {ja} dat soort letters, dat je deze mensen de r- moeite, moeite met de r hebben, na ja {hmhm} dat soort dingen wordt heel veel nadruk op gelegd en ehm, hoe de bijvoorbeeld, dat bij ons de werkwoord vervoeging dat soms weer heel anders gaat dan in bepaalde andere landen {ja}, dat bij het Tigrinya dat het meer om klanken gaat, dat het {hmhm} een groepje is {hmhm} en bij ons gaat het echt om letters {ja} dus dat dat systeem {ja} wel heel erg {ja} anders is {ja}. Daar wordt heel veel nadruk op gelegd, ehm, nou ja, over bijvoorbeeld, we hebben laatst een workshop "lezen" gehad en de leescultuur is natuurlijk heel anders in andere landen. En ehm [...] naja, we hebben bijvoorbeeld een docente de vorige keer gehad, ging over lezen en spreken, en hij heeft altijd in Hongarije lesgegeven. Dus hij nam het Hongaars als voorbeeld, niet zozeer onze studenten {hmhm} maar wel, hij wil laten ervaren hoe moeilijk het is van eh {ja} om een andere taal eigenlijk te leren {ja}. Want wij moesten leren tellen, en dan, ehm, als je het, naja, als wij het niet visueel aangeboden kregen, nou dan ben je het na twee tellen ben je het natuurlijk weer kwijt {hmhm}. En wij denken heel snel: nou, dit is heel makkelijk. 1 2 3 dat kunnen ze wel {hmhm hmhm} en hup, we gaan door {ja ja} terwijl het voor sommige studenten heel makkelijk is maar het voor sommige studenten ook super moeilijk is. {ja}

GESPREKSLEIDER: Dus om het te laten ervaren hoe het is om in een cultuur te leren.

RESPONDENT 3: Ja, want sommige mensen hebben die ervaring wel {hmhm} en ik heb natuurlijk het Swahili geprobeerd te leren in Tanzania {ja} [lachen] enne, maar heel veel mensen hebben alleen maar het Engels op een Nederlandse school geleerd {ja} dus dat is een hele andere context en dan krijg je les in het Nederlands, en dan krijg je les {ja} naar het Engels eigenlijk {ja klopt}. En nu hebben die studenten, dus krijgen ze les in een vreemde taal van hun {klopt}. Dus dat is dan een groot verschil. Dus daar besteden ze dan wel veel aandacht aan {ja}, Enne, ja, dus eigenlijk, ja, ze nemen dat best veel in de cursus, maar goed, we zijn, wanneer zijn we begonnen? Na de zomervakantie. {hmhm} Even kijken, ja! We zijn nog niet-, we zijn halverwege denk ik. {ja okee} Ongeveer.

GESPREKSLEIDER: Het duurt tot eind dit jaar?

RESPONDENT 3: Het duurt tot december. Ja. {oh ja} Tot december geloof ik. We doen zo'n spoedcursus van de VU. Doen we nu {oh ja}. Dus dat is eh, is ingekocht door het ROC {ja}. Is het de VU? Volgens mij is het de VU [staat op om te kijken van welke instantie zij een cursus krijgen]. Ja. {ja?} VU.

GESPREKSLEIDER: Ja, dat kan wel want ik heb inderdaad ook nog gekeken waar die opleidingen aangeboden worden, en daar stond ook nog..

RESPONDENT 3: Ja, dus van de Vrije Universiteit van Amsterdam. En zij komen dus elke keer naar Hengelo {ja} en zij geven aan alle ROC mensen van Hengelo, Oldenzaal geloof ik en Enschede {hmhm} geven zij nu een traject voor de mensen die dat wilden. {oh mooi, heel mooi} Omdat we te weinig gecertificeerde docenten hebben {ja} en dat doen we nu.

GESPREKSLEIDER: Ja, ja. Dus ook gewoon om de didactiek-, didactische kennis te vergroten en ook dus kennis over verschillende talen..

RESPONDENT 3: Ja en we krijgen bijvoorbeeld, er komt ook nog een cultuurles, dus ik weet niet wat we daar in gaan doen, maar er is ook één dag cultuur en ze hebben allemaal verschillende docenten, dus de ene docent is wat meer gespecialiseerd in dit, de ander is wat meer gespecialiseerd in dat {okee, mooi}. Dus eh.

GESPREKSLEIDER: Ja, ehm, krijgen jullie ook praktische tips hoe je dan die moedertaal in kunt zetten in de lessen?

RESPONDENT 3: Hoe je de moedertaal in kan zetten?

GESPREKSLEIDER: Ja, of een andere taal? Wat je net aangaf dat talen dus ook wel worden vergeleken, dus dat de p en de b {ja}, dus dat je verschillen tussen talen weet, en wordt dan ook uitgelegd hoe je dat kunt vertalen naar de lessen?

RESPONDENT 3: Eh, nee, er wordt niet zozeer gezegd van ehm hoe we dat moeten toepassen, maar bijvoorbeeld wel met eehm dat de a en de o en dat soort dingen, dat dat ontbreekt {hmhm} en de lange klank {ja} en de korte klank {ja} dus dat daar heel veel nadruk op moet worden gelegd omdat zij dat verschil eigenlijk in het begin niet horen. {ja} Dus het wordt niet zozeer in een lesvoorbeeld, maar er wordt wel verteld van: nou ja, dat kennen zij niet dus, {ja} daar moet je extra nadruk {ja} op leggen.

GESPREKSLEIDER: Dus je krijgt theoretische kennis en dan moet je zelf de praktische verst-, vertaalslag daarvan maken.

RESPONDENT 3: Ja, ja.

GESPREKSLEIDER: Ja okee. Ehm, weet je naast datgene wat je geleerd hebt nog meer over de rol van de moedertaal? Dus in het algemeen?

RESPONDENT 3: Ehm, na, er is in het begin is zo'n algemene ehm, krijg je, wij hebben twee algemene theorielessen gehad, {ja} gewoon helemaal compleet theorie {okee, ja} en dan van: wat is het belang van de moedertaal inderdaad van, ben je al gealfabetiseerd in je eigen taal of niet {hmhm}, dus dat hebben we wel {ja} in de theorie gehad ja. De eerste twee lessen. Ja.

GESPREKSLEIDER: Okee. Dan wil ik nu graag naar het gedeelte gaan waarin je in de enquête aangaf dat je ehm, aangaf dat je soms binnen de NT2-lessen zelf een andere taal spreekt en dat was dan Engels en soms

een paar woorden Arabisch {Arabisch ja}. Ehm, kun je uitleggen wat je bedoelt met dat "soms"? Je gaf aan dat je het soms gebruikt.

RESPONDENT 3: Ja, want, de meeste studenten bij ons die spreken gewoon geen Engels. {ja} Dus je kan nooit klassikaal iets uitleggen in het Engels, want als je geluk hebt spreekt er één een beetje Engels {ja}, ehm, maar ja, ik heb bijvoorbeeld in één van mijn klassen, heb ik een Arabische vrouw, of een eh, een Syrische vrouw zitten. {ja} En eh, zij is Engelse docent {okee}. En soms komt zij na de les wel met een vraag. Nou, dan leg ik snel die grammatica wat ze dan vraagt, leg ik in het Engels uit, omdat dat {hmhm} veel sneller gaat {hmhm hmhm} en dan kan zij weer verder. {hmhm} Dus dat doe ik wel. Maar ik doe het nooit klassikaal {ja} want de rest verstaat het niet {ja} en er is nogal een probleem als de een het aan een ander soms moet uitleggen, want het vertrouwen onder de Syriërs met elkaar is een heel groot probleem.

GESPREKSLEIDER: Ooh?

RESPONDENT 3: Want je hebt natuurlijk de tegenstanders van voor X, tegen X, {ja ja} dus het is allemaal politiek, is het {okee..} een beetje gespannen soms {hmhm}, dus sommigen willen dan ook niet luisteren {hmhm} naar een ander, dus als ik het dan zou vertellen, zou ik niet weten of het goed overkomt {ja} bij de ander. {okee} Dus ik doe het eh klassikaal nooit, maar in kleine vragen wel en soms als eh, als er een woordje is wat heel veel discussie, want dan gaan ze allemaal natuurlijk discussiëren wat het nou precies betekent, en als er echt een vertaling in het Engels is waarvan ik denk: ja, dat is heel makkelijk, dat is letterlijk dit en dit {ja}, dan gebruik ik dat. {ja} En ehm, want bij het Arabisch, het Swahili {hmhm} heeft heel veel Arabische invloeden {hmhm hmhm} dus heel veel woorden herken ik als, eh, al spreken ze het in het Swahili net iets anders uit. {ja ja} En vooral die beginners, die vinden het héérlijk als jij bijvoorbeeld een paar woordjes erin gooit, want dan denken ze: oh zij oefent ook {ja ja}, nou dan gaan wij dan ook weer voor. Dus het is daar heel vaak voor motivatie eigenlijk {ja ja} dat ik dan oefen en dat zij dan ook gaan oefenen. En wij hebben heel veel, ja, 600-uurs leerlingen, dat zijn de studenten die moeten 600 uur maken maar die gaan nooit inburgeren. Dus die zitten eigenlijk, sommigen zitten gewoon hun tijd.. Ja, ik heb een groep opa's en oma's, dan zeg ik: dat is de opa en oma-groep {ja}, en, ja die zijn boven de 50 allemaal en dat gaat gewoon zooo langzaam {ja}. En die gaan, ja die gaan een inburgeringsexamen gewoon nooit halen. Na 400 uur presteren ze het nog om te zeggen {ja}: wat is jouw naam? En dan moeten ze denken.. "Hengelo".

GESPREKSLEIDER: Oh ja.

RESPONDENT 3: Ja ja [lachen]. Bijna. Dus. Maar als je dan soms even weer, als ze het dan fout zeggen, en je zegt één woordje Arabisch dan denken ze: oh ja, oh ja ja ja. Bijvoorbeeld: ik hoor ze dan zeggen: hoe oud ben jij? {hmhm} Nou, dan weten ze dan niet wat dat betekent en dan zeg ik: ik ben 38 jaar. En dan denken ze: oh ja, ik moet een leeftijd zeggen. En dan hoor ik ze zeggen "*telatien*" bijvoorbeeld {ja ja} en dan weet ik: okee, ze moeten in de der-, de dertig, of.. oh ja.. dus dat helpt ze een beetje op gang eigenlijk.

GESPREKSLEIDER: Ja, ja, ja. Dus de hoofdreden dat je eehm een andere taal gebruikt is vaak om ze te motiveren om..

RESPONDENT 3: Dat Arabische: ja! {ja} Dat Engels echt om iets {ja} grammaticaals even sneller uit te leggen, ja. Maar dan spreek ik over de inburgeringsgroepen die echt een grammaticale vraag hebben. Want die beginnersgroepen die hebben ook helemaal geen vragen. [...] Die echte beginners {ja}, die vragen nooit wat {okee}. Want die denken helemaal niet na over de grammatica. Die denken: ik moet gewoon woordjes stampen, en dan gaat het misschien vanzelf [lachen]. {ja} En daar zitten ook veel analfabeten bij {ja}. Ja..

GESPREKSLEIDER: Dat maakt het ook weer wat lastiger.

RESPONDENT 3: Die hebben ook geen inzicht in hun eigen taal. Dus dan, ja.. zijn er ook vaak niet zo heel veel vragen. Want ze hebben geen idee: het werkwoord, het bijvoeglijk naamwoord, het eh.. een vergrotende trap. Dat herkennen zij ook niet zozeer in hun eigen taal.

GESPREKSLEIDER: Dus dan kunnen ze ook minder vergelijken en daardoor ook minder vragen stellen misschien.

RESPONDENT 3: ..vragen stellen, ja. Nou ja, en soms is ook gewoon de motivatie iets minder {ja}. [lachen] Dus ja.

GESPREKSLEIDER: Dus de lessen zelf spreek je eigenlijk voornamelijk Nederlands. {ja}. In ieder geval klassikaal gebruik je nooit een andere taal. {nee}

RESPONDENT 3: Dat heeft geen zin want eh, ja..

GESPREKSLEIDER: ..niet iedereen spreekt die andere taal.

RESPONDENT 3: Nou, ik denk dat echt eh, 95% gewoon geen Engels, en de mensen die Engels spreken, is soms het Engels heel beperkt van {ja}. Want in het nieuws hoor je wel: "alle hoogopgeleide Syriërs". Die zien wij op het ROC niet terug.

GESPREKSLEIDER: Okee. Dus uiteindelijk merk je dat ze eigenlijk alleen maar Arabisch spreken.

RESPONDENT 3: Ja.

GESPREKSLEIDER: Okee.

RESPONDENT 3: Ja. En veel te veel in hun omgeving ook. Dat is wel een groot probleem. Want er staat een soort Syrische kerk in Hengelo {hmhm} en de, er zijn ontzettend veel Syriërs in Hengelo. Dus ze hoeven nauwelijks Nederlands te spreken, want ze gaan naar de kerk, er zitten allemaal Arabische winkeltjes, {oh ja} dus ze hebben klein Syrië gecreëerd binnen Hengelo {ja} eigenlijk {ja}. En dus is de noodzaak veel minder groot om Nederlands te spreken {ja}, terwijl de Eritreeërs die hebben die gemeenschap niet. Die **moeten**, want anders verstaan ze niemand.

GESPREKSLEIDER: Ja. Dus je merkt ook echt een verschil tussen die twee groepen qua leermotivatie en qua prestatie ook dan.

RESPONDENT 3: Nou, vaak zijn de Syriërs, die hebben gewoon wat betere scholing gehad in Syrië. {hmhm} En zijn ze niet hoogopgeleid, maar ze zijn wel redelijk geschoold {hmhm}. En Eritreeërs zijn soms echt nauwelijks geschoold. Dus die moeten van veel verder komen. {ja} Maar die maken wel veel grotere stappen meestal {ja}. Maar goed, uiteindelijk wil ik niet zeggen dat de Eritreeërs een hoger niveau halen. {nee} Maar die moeten gewoon veel meer...

GESPREKSLEIDER: Ze maken wel meer, wel groter stappen?

RESPONDENT 3: Ja.

GESPREKSLEIDER: Ja ja, okee. Ehm, [...] ehm, ik hoorde je zeggen dat je dus een groep opa's en oma's had {ja} en ook een groep met naja, groep met niet opa's en oma's. Welke groepen, aan welke groepen geef je les? Welke niveaus?

RESPONDENT 3: Ehm, die opa's en oma's dat is dus één, dat is alfabetisering. {ja} Maar die mensen moeten gewoon 600 uur maken en dan krijgen ze een ontheffing voor de inburgering. Dus zij maken 600 uur, ja, en heel ruw gezegd betekent het: je gaat de inburgering niet halen, je bent te dom om het inburgeringsexamen te halen {okee}. Ja, en na 600 uur kunnen ze bewijzen: we hebben het geprobeerd {ja} maar het lukt niet {okee}. En in hun geval is het ook gewoon zo. Ze zijn vaak ook gewoon te oud om de taal echt goed onder de knie te krijgen.

GESPREKSLEIDER: Maar het is een verplichting vanuit de overheid, gewoon?

RESPONDENT 3: Ja, iedereen moet inburgering, dus ze moeten die 600 uur maken.

GESPREKSLEIDER: Dus ze volgen het inburgeringstraject maar kunnen de toets eigenlijk niet afleggen, want daar zijn ze te dom voor om het maar zo {ja} te zeggen.

RESPONDENT 3: Ja, of ze zijn te oud, of ze zijn analfabeet in hun eigen land, of eh.. ja.

GESPREKSLEIDER: Ze leren niet snel genoeg..

RESPONDENT 3: Ze leren zeker niet snel genoeg nee. [lachen] Nee. En, ze komen niet in contact met Nederlanders. Want dat is natuurlijk ook een ding. De opa's en oma's in Syrië zeggen altijd: de kinderen doen alles voor ze. Want hoppakee, boodschappen: "oh nee, ik kan niet fietsen hoor, want m'n knieën.. Oh nee, oh de lift is stuk: ik kan niet de trap oplopen". {hmhm} Ja, je bent 50, mijn moeder van 66 kan wel de trap oplopen {hmhm} en die kan wel fietsen {hm}. Maar ze worden ook heel snel als "oud" bestempeld in hun cultuur, want je bent oud, dus de kinderen doen alles voor ze {ja}, dus, ja, wanneer komen ze nou in contact met Nederlanders, als de boodschappen {ja} gewoon thuis worden afgeleverd {ja} , en {ja} voor sommigen is school het enige uitje {hm}. Dus het is meer een sociaal gebeuren bij die groep. Want we gaan ook gewoon koffie drinken, en.. Maar zelfs na 400 uur als ik vraag: wat wil je drinken? Nou, dan lukt het nog wel. Dan kunnen ze nog wel zeggen: koffie, thee. Maar ze kunnen geen zin maken. Als ik dan zeg: met of zonder suiker? Dan hoor je ze zeggen: la, la, la la suiker. {oh ja} Ja. [lachen]

GESPREKSLEIDER: [lachen]

RESPONDENT 3: Dus na 400 uur snap ik wel wat "la" betekent {ja}, maar zij kunnen nog steeds niet zeggen: geen suiker. {ja ja ja} Zonder suiker, ja.

GESPREKSLEIDER: Wow, het is inderdaad wel een groep opzich.

RESPONDENT 3: Ja, dus dat is eh, dat is wel een drama om zulk soort lessen te geven. Dan heb ik een andere alfabetiseringsgroep {ja} en eh, bij die alfabetiseringsgroep is, zijn we aan het kijken: of die gaan door naar de inburgeringsgroepen, {ja} of zij gaan naar zo'n 600-uurs groep. Dus daar zit nog "groei" bij sommige {ja} studenten {ja} in {ja}. Dus, en dat betekent dus gewoon het alfabetiseren, dus het leren lezen, {ja}, de basiswoordjes eh oefenen {ja} en de woordenschat {ja}. En een klein beetje de grammatica: wie, werkwoord, rest.. {ja} Zo'n klein zinnetje moeten ze kunnen maken. {ja} En dan heb ik nog een inburgeringsgroep, die zitten in boek A1, eigenlijk, op niveau A1 dan. En ehm, die moeten straks, als het goed is, volgend jaar dan een inburgeringsexamen halen. Alleen dat is een hele langzaam lerende groep. Dus we zijn nu al een jaar met A1 bezig en we zullen een jaar met A2 bezig zijn. En sommigen hebben al een jaar alfabetisering gedaan {ja}. Dus dit zijn echt de mensen die drie jaar nodig hebben om te kunnen inburgeren in, en dan heb je A2 niveau. {ja} En dan heb ik een "goeie" groep, zeg ik altijd, en dat is een A2 groep. En die hebben de meesten daarvan hebben een contract van 1 jaar en 7 maanden. Die hebben dus niet in de alfabetisering gezeten en die kunnen, daar zitten ook wat mensen bij die wel Engels kunnen. {ja ja} En ehm, die, nou, die moeten binnen die 1 jaar en 7 maanden eh examen doen. En de meesten zijn nu aan het examen doen, dus heel veel

studenten zijn nu aan het wachten, want op spreken en luisteren is een enorme wachttijd. Zij moeten, zij doen examens, zij moeten 4 maanden wachten tot de uitslag.

GESPREKSLEIDER: Woow, dat is heel erg lang.

RESPONDENT 3: Ja, verschrikkelijk. Dus lezen, dus lezen is dus ABC, dus gewoon *multiple choice* {ja} dus dat krijgen ze heel snel {ja}, maar dat lezen-, of dat spreken en dat lui-, en dat eh schrijven, moeten ze zo lang op wachten, op de uitslag. Ja, ze zitten dus nu-, sommigen zitten met mij en die zijn voor alles geslaagd {ja}, maar die moeten wachten op de uitslag {ja} en die weten dus nog niet of ze daarvoor zijn geslaagd.

GESPREKSLEIDER: Maar die moeten dus wachten op een moment ook dat ze geëxamineerd worden voor het spreken?

RESPONDENT 3: Ze zijn al geëxamineerd.

GESPREKSLEIDER: Oh, ze hebben het spreken al gehad {ja!}, maar ze moeten alleen wachten op de uitslag?

RESPONDENT 3: ... de uitslag. Ja, en sommigen kiezen er dan voor: ik blijf thuis zitten. {ja} En sommigen denken: nou ja, ik ga toch nog even naar school {ja} want dan leer ik toch nog even weer wat bij. {ja} En dat is die gemotiveerde groep en dat is die groep {ja}.

GESPREKSLEIDER: En dat is eigenlijk ook de enige groep waarin je af en toe Engels gebruikt?

RESPONDENT 3: Ja, en dan bij die andere inburgeringsgroep zit dus toevallig die Engelse docent, in in eh, in de groep {ja}. Maar ja, zij heeft een kind en zij zit dus in de langzame groep omdat zij, ehm, minder aanwezig kan zijn {ja ja}. En eh, na ja, er zijn wat problemen met haar kind, dus. {oh ja} Dus, maar bij die hogere groep ik dan inderdaad wel eens Engels eh, om iets uit te leggen. {ja} En dan is er bijvoorbeeld ook een Afrikaanse jongen die uit Angola komt hij volgens mij, ja en die, zijn moedertaal is dan eigenlijk gewoon het Engels, dus eh, of nee, zijn moedertaal is Wolof, geloof ik {oh ja}. Maar, op school heeft ie altijd Engels gehad, dus ja.

GESPREKSLEIDER: Dus die kan Engels.

RESPONDENT 3: Ja, dus bij hem is het wel handig.

GESPREKSLEIDER: En in al de groepen zitten mensen uit Syrië, dus in alle groepen zitten in principe mensen die Arabisch spreken?

RESPONDENT 3: Na, ik denk dat 90% Syriërs zijn. En dat is eigenlijk wel een probleem, want daardoor spreken ze onderling, die goeie groep dus niet, die hebben het in de pauze gewoon in het Nederlands over de voetbal. Maar al die andere groepen praten in de pauze, thuis, gewoon allemaal Arabisch. Zelfs in de lessen soms. Ja, en dat schiet gewoon, dat schiet gewoon niet op. En dat kan je 100x als docent zeggen, maar daar zullen ze zelf het belang van in moeten zien. Eigenlijk. {ja}

GESPREKSLEIDER: Ehm, je zei dat je een paar woorden Arabisch sprak? Gebruik je dat ook vaker in de lagere groepen {ja} dan in de hogere groepen?

RESPONDENT 3: Ja. Want ik weet de moeilijke woorden weet ik in het Arabisch natuurlijk helemaal niet {okee}. Maar al die basiswoorden, zoals "vis", en "vies" en "dik" en "dun", al die woorden die je in het begin leert, die {ja} heb ik ondertussen al wel in het Arabisch opgedaan of die lijken heel veel op het Swahili, waardoor ik ze kan onthouden. {ja} Dus dat zijn al die makkelijke woordjes. Maar ik bijvoorbeeld geen zinnen maken {ja}, maar ik zeg wel heel vaak-. Wat de Syriërs heel vaak doen eh in die lagere groepen, ze gebruiken geen werkwoord. {hmm} Dus ze zeggen: "ik thee". En als ik dat in het Arabisch zeg, dan liggen

ze helemaal dubbel, ja, {hmhm}, omdat ik dat, dat zeg je nu: je gebruikt geen werkwoord. {hm} "Ik drink thee." Oh ja, ja. Na ja.

GESPREKSLEIDER: Ja ja. Dus het feit dat je in de hogere groepen minder Arabisch gebruikt dat komt omdat je het niet meer kunt.

RESPONDENT 3: Omdat ik het niet meer kan, maar ook omdat ehm, zij veel grotere woordenschat hebben {ja} en er zijn dus, het, dat je veel meer kan uitleggen wat ze ook begrijpen. Als iemand echt geen Nederlands ss-, spreekt, ja, dan is het al lastig om uit te leggen wat een werkwoord is, dat.. {ja} ja, dat moeten ze ervaren eigenlijk. Maar ja, als je geen gemeenschappelijke taal heb, is dat heel erg moeilijk {hm}.

GESPREKSLEIDER: Dus je doet het naast dat je het zelf dan niet meer beheerst voor de grotere groepen ook nog omdat zij meer in het Nederlands kunnen begrijpen.

RESPONDENT 3: Ja, {ehm} ja, en omdat hun woordenschat dan door het uitleggen wordt hun woordenschat weer {ja} nog groter {ja}. Maar zij stellen ook de vragen in het Nederlands altijd. {ja ja} Terwijl die beginnersgroepen, die presteren het gewoon om in het Arabisch maar je vraag te stellen. Maar dan denk ik: ja..

GESPREKSLEIDER: Ja. Vind je ook dat, naarmate de groepen hoger worden ze eehm, eigenlijk geen Engels meer, ehm, dat je, dat ze niet meer in hun eigen taal aangesproken mogen worden? Zo van: jullie kunnen het nu ook in het Nederlands, dus waarom zou ik dan nog in het Arabisch spreken, of heb je dat minder?

RESPONDENT 3: Na, ik weet, vorig jaar was er een project hier in Borculo {ja} en daar hebben ze toen met de ook AMA's waren dat, hebben ze twee groepen gemaakt {ja}. Een groep kreeg les in het Engels {ja ja}, dat waren de mensen die Engels spraken. En de andere groep kreeg les in het Nederlands {ja}. En ehm, het viel mij op dat qua spreken, er totaal geen verschil was tussen die studenten. Dus toen dacht ik: jaaa, wat is dan inderdaad beter. Ik weet dus niet zelf ook niet wat beter is, maar het is, gewoon om iets uit te leggen, een grammaticale context, ja, als iemand Engels spreekt, is dat tien keer makkelijker dan in het Nederlands {ja} proberen iets uit te leggen wat een bijvoeglijk naamwoord {ja} is. {ja klopt} Als ik roep: "een sifa", dan weet iedereen: oh, ik heb het over een bijvoeglijk naamwoord, oh ja, dan moet die -e er achter {ja}. Ja. En dat zij dan het woord "bijvoeglijk naamwoord" niet kennen, dat maakt op dat niveau helemaal niet uit. Maar ja, als jij wilt gaan studeren straks, nu zijn er heel veel studenten bij ons die helemaal niet meer gaan studeren, maar ja, heb jij jongeren die wel moeten st-, moeten zij wel weten wat een bijvoeglijk naamwoord is. {ja ja} Dus, maar ik zou, ja, ik zou denk ik toch zo min mogelijk het Engels gebruiken. Alleen als je iets, als ze zelf met een hele ingewikkelde vraag komen en als hun Engels zelf heel goed is, want dat is gewoon ook heel vaak niet het geval.

GESPREKSLEIDER: Ja ja. Dus als je het gebruikt, gebruik je het ook nog vaak om iets uit te leggen wat ze anders niet zo goed snappen {ja} in het Nederlands.

RESPONDENT 3: Ja.

GESPREKSLEIDER: Ja, okee. Ehm, stel dat u wel van alle studenten goed de moedertaal zou beheersen, denkt u dat u dat dan in veel-, veelvuldig zou inzetten?

RESPONDENT 3: Eh, dat is een goeie vraag. Het lijkt me zo makkelijk. Want dan, als ik dan denk hoe wij Engels hebben geleerd. Het is veel makkelijker dat je meteen een vertaling krijgt, dat een eh, een "fish" een "vis" is. {hmhm hmhm} En dan zou het voor de woordenschat super makkelijk {hmhm hmhm} zijn. Maar als ik dan naar mezelf kijk, op spreekniveau {ja ja}: hoe goed was mijn Engels toen ik van de havo kwam? Waardeloos. En ik heb toen een half jaar in Engeland gewoond en daar leerde ik het wel spreken. Terwijl ik het hier in Nederland echt het spreken, jaa, {hm} dan is en het schaamtegevoel al heel groot om te spreken

en ja, je gebruikt het ook gewoon heel weinig. Maar voor het lezen en het schrijven en voor het woordenschatonderwijs, gewoon, ja, dan zou ik die taal wel inzetten {ja} denk ik. Maar voor spreken, ja..

GESPREKSLEIDER: Dus je maakt uiteindelijk onderscheid tussen dingen waar je dingen moet uitleggen, en dan zeg je van: dan zou de moedertaal wel handig zijn. Maar om het spreken te bevorderen {ja}, dan kun je het beste gewoon echt in het Nederlands.

RESPONDENT 3: Ja, maar het risico is als je die moedertaal inzet, gaan zij natuurlijk ook altijd vragen stellen {ja} in hun moedertaal. {ja} En dat is dan wel, ja kijk, ze leren natuurlijk het beste door ook te leren vragen in het Nederlands maar dan moet jouw niveau al wel een bepaald niveau zijn om een vraag te kunnen stellen. Want ik zeg, die [onverstaanbaar] 1, die opa's en oma's, die kunnen nou niet eens een vraag formuleren {hmm}. Dus ze zouden niet weten hoe ze dat moeten doen. {hm} Dus ja, ik vind dat een, ja, best wel een lastige.

GESPREKSLEIDER: Ja, het is ook heel hypothetisch natuurlijk, want wanneer komt het voor.. Maar.

RESPONDENT 3: Ja, maar dan denk ik: in Tanzania gebruikte ik mijn Swahili {ja} wel om die kinderen iets duidelijk te maken {ja ja}. En nu hadden zij ook onderwijs in het Swahili en een beetje in het Engels, maar dan zei ik wel in het Swahili wat het Engels betekende {ja ja}, want anders, is het zo onhandig. Dan moet je alles laten zien, of je moet eh, daar waren geen kopieerapparaten, dus ja, dan moet je alles meenemen om dat te laten zien. En hoe krijg je andere duidelijk dat een "fish" een "vis" is, door zo te doen? [maakt een kronkelende beweging met haar handen] Ja..

GESPREKSLEIDER: Dan moet je ook maar net dat gebaar wil weten.

RESPONDENT 3: Ja, daarom. En dan kunnen zij bedenken: dat is links, rechts, of dat.. dan is er heel veel onduidelijkheid {ja} terwijl ja, als je echt letterlijk een vertaling heb {ja}, is dat veel makkelijker. Maar ja, niet alles valt te vertalen.

GESPREKSLEIDER: Dat is ook zo.

RESPONDENT 3: Want de context van de zinnen, want bijvoorbeeld, wij hadden gisteren enorme discussie over "naar toe". {hmm} Ja, dat is een woord in het Engels, ja, ik ga NAAR Amsterdam. Maar: waar ga jij naartoe? Dan geef je geen antwoord met: naar toe. Dus dan is eigenlijk alleen het Nederlands {ja} handig om te gebruiken.

GESPREKSLEIDER: Ja, dan kun je het ook niet vergelijken met het Engels.

RESPONDENT 3: Nee.

GESPREKSLEIDER: Nee klopt.

RESPONDENT 3: Maar de grammaticale regel van een korte klank of een lange klank als dan een klinker wegvalt, ofzo.. dan eh, kijk, als je dat snel in het Engels kunt doen, zou wel handig zijn.

GESPREKSLEIDER: Ja. Dus waar je Engels in kunt zetten, kun je het soms inzetten om het duidelijker {ja} te maken {ja}. En dan vooral op grammaticaal niveau.

RESPONDENT 3: Ja op grammaticaal niveau, ja.

GESPREKSLEIDER: Ehm, dan wil ik nu een vraag stellen, even kijken, [...]. Ehm, nog even over de verschillende situaties waarin je de taal spreekt. Je hebt nu wel uitgelegd dat je het soms gebruikt bij het

uitleggen van woorden en bij het geven van individuele feedback, {hmm} dus dat is duidelijk. Je gaf aan dat je het eigenlijk nooit gebruikt bij het uitleggen van grammatica. En dat is dan met je, het..

RESPONDENT 3: Ja, dat ik het wel gebruik bij grammatica. Had ik dat ingevuld?

GESPREKSLEIDER: Ehm ja, dat je het nooit gebruikt bij grammatica.

RESPONDENT 3: Ja, oh, ik bedoelde dus eigenlijk klassikaal.

GESPREKSLEIDER: Oh zo, ik begrijp het. {ja} Dus je hebt alles klassikaal opgepakt?

RESPONDENT 3: Ja, ja..

GESPREKSLEIDER: Prima!

RESPONDENT 3: Ja {ja}, want ja, ik kan het in het Engels gaan uitleggen, en dan snapt er eentje het.

GESPREKSLEIDER: Ja, nee, duidelijk.

RESPONDENT 3: Dus dat was het meer. Ja.

GESPREKSLEIDER: Maar individueel zou u het wel gebruiken {ja} als het ondersteunend is.

RESPONDENT 3: Ja, ja!

GESPREKSLEIDER: Ja. Ehm, dan wil ik nu graag gaan naar de vraag of je wel eens vertalingen gebruikt. {ja} En daar gaf je aan dat je het vaak gebruikt. Ehm, zit dat in de lesmethode, of?

RESPONDENT 3: Ja, wij hebben een eh, wij gebruiken TaalCompleet {ja} als methode. En daar zit een vertaalde woordenlijst bij {ja}, dus je hebt al die blau-, ja het zijn blauwe woorden, dat zijn dan die woorden die ze, dat eh, dat thema moeten leren eigenlijk {ja}. Dat is de belangrijkste woordenschat, de meest frequente woorden. En die staan in de woordenlijst {ja} vertaald, dus dat gebruiken zij heel vaak eeh erbij. {ja} Nadeel is, vind ik van die lijsten, ehm, dat studenten heel lui worden {ja} en gewoon die woordenlijst erbij pakken en kijken {oh ja} wat het betekent terwijl ze het eigenlijk uit de context moeten halen, {ja} tenminste, zo goed mogelijk. Want ja, je hebt ik het dagelijks leven geen woordenlijst in je eigen taal erbij. Al hebben zij natuurlijk wel Google Translate, maar ze zijn er wel achter dat dat niet helemaal goed vertaalt ondertussen [lachen].

GESPREKSLEIDER: Ja, enorm he.

RESPONDENT 3: Dus ja, dus ja, het zit bij, in het lesprogramma eigenlijk, dat die {ja} ja, die belangrijkste woorden vertaald zijn. Die zijn in het Tigrinya en in het Arabisch en in het Japans geloof ik en in het..

GESPREKSLEIDER: De talen die je nodig heb.

RESPONDENT 3: Ja, tenminste de meeste talen zitten daarbij {ja}. Ja.

GESPREKSLEIDER: Maak je naast die vertalingen in die lesmethode ook nog zelf gebruik van vertalingen dat je zelf dingen vertaalt?

RESPONDENT 3: Nee, al deden Mieke en ik, vorig jaar bijvoorbeeld heel vaak {ja}, omdat we dan, dan had je echt, eeh, de be, de mensen die helemaal geen Nederlands kunnen. En dat doe ik soms met die opa's en

oma's ook, ja, dan zet ik soms Google Translate in om 1 woordje {hm, ja} duidelijk te maken {ja} en dan hoop ik dat het goed is [lachen].

GESPREKSLEIDER: [Lachen] Ja, want dat kun je niet controleren.

RESPONDENT 3: Nee, dat kun je niet controleren en dan kan je wel vragen: nou, leg eens uit. Maar dat kunnen ze ook niet. Dus, ja, dan weet je niet of het goed is {ja}. Ja, en ik gebruik ook wel eens als het echt iets is wat heel goed uitgelegd, ja, dan gebruik ik wel eens een tolk eh, gewoon dan pak ik eentje uit de hogere klassen, een student, van: willen jullie dit even heel duidelijk maken, want zoals bij die Eritreeërs, die snapten laatst echt niet het woordenb- eh, woordenboek. Van dat je bij het hele werkwoord moest kijken {hm}. En toen dacht ik: ja, dan ga ik gewoon iemand vragen die het wel snapt hoe het woordenboek werkt en dan gebruik ik het, het gebruik van het woordenboek {ja} zodat dat helder is {ja}.

GESPREKSLEIDER: En dan ter achtergrondinformatie eigenlijk.

RESPONDENT 3: Ja, en zo, en als ze dan snappen dat je bij het hele werkwoord, kijk, dan kunnen ze het zelf gebruiken. {ja} Dus eh..

GESPREKSLEIDER: Mooie methode.

RESPONDENT 3: Mijn Tigrinya is niet zo goed dat ik dat kan uitleggen [lachen]. Dat zou handig zijn. {ja} Ja.

GESPREKSLEIDER: Vervolgens over het vergelijken van talen. En je gaf aan dat je dat soms deed. Dat je soms het Engels of het Arabisch vergeleek met het Nederlands. {ja} Ehm, kun je uitleggen wat je bedoelt met dat vergelijken?

RESPONDENT 3: Nou, bijvoorbeeld, ehh, Syrische mensen doen het bijvoeglijk naamwoord {ja} schrijven ze, even denken, achter het zelfstandig naamwoord {ja, ja}. En wij doen dat ervoor {ja}. Dus dat vergelijk ik dan wel eens: oh, dat is bij jullie anders. En zij zeggen: ik ben dorst {ja ja ja}. Geloof ik. En wij zeggen: ik heb dorst. {ja} Dus op die manier vergelijk ik het wel. Ehm, al weet ik dat dus niet van het Tigrinya {ja}. Want daar weet ik gewoon, over die taal weet ik gewoon veel minder dan over het Arabisch {ja}.

GESPREKSLEIDER: Gebruik je het op meer vlakken dan bijvoorbeeld het bijvoeglijk naamwoord?

RESPONDENT 3: Ehm..

GESPREKSLEIDER: Kun je meer voorbeelden geven?

RESPONDENT 3: Eens kijken, gebruik ik dat meer? Ehhmm

GESPREKSLEIDER: Mag ook bijvoorbeeld op het schrift-niveau zijn. 'k Weet niet of je het schrift beheerst, dat je letters vergelijkt? Of klanken?

RESPONDENT 3: Nee, ja, ik zit even te denken. Dat vergelijk ik niet. Want het schrift ken ik niet {ja} en de klanken [..], nee, want zij, spreken, zij hebben ook sommige klanken gewoon niet. Maar ik {hmhm} ik maak bijvoorbeeld wel bijvoorbeeld altijd een grapje. De P en de B kunnen ze niet. {hmhm} Dus de P spuug ik altijd heel hard in m'n hand [respondent doet het voor] {hmhm} en dan weten ze dat het de P is {ja ja} en dan hoop ik dat ze t op een gegeven moment gaan horen. In het begin horen ze echt geen verschil {ja} omdat bij hun het eh, hetzelfde in het gehoor ligt. Ja, ja.

GESPREKSLEIDER: Klopt.

RESPONDENT 3: Dus, vergelijk ik hun taal dan verder nog? [...] Ehm, nee, ik vergelijk hun cultuur vaker in de lessen dan toch nog, omdat de culturen anders zijn. Want ze moeten natuurlijk K&M doen. {hmm} Nee, en ze komen gewoon ook met heel veel vragen ehm, over gewoontes in Nederland {ja ja} en dat soort dingen, dus dat, dat vergelijk ik dan veel meer dan de taal denk ik {ja, okee}. Ja, en dat doe ik ook heel erg met de Eritreeërs, want, ja daar is Nederland helemaal een andere wereld voor en dan hebben zij natuurlijk wel weer Af-, eh, overeenkomsten met de Afrikaanse landen inderdaad {ja ja}. Ja, dat je je fiets niet op de straat zet, maar dat je die op de stoep zet. Maar dan ook niet midden op de stoep, maar dat je die aan de zijkant zet {hm}, want dat dat toch wel heel handig zou zijn.

GESPREKSLEIDER: En dat is makkelijk met je kennis vanuit Tanzania waarschijnlijk. {ja ja} Ja.

RESPONDENT 3: Dus dan is het meer vergelijken van culturen dan ehm, ja..

GESPREKSLEIDER: ..dan de taal zelf.

RESPONDENT 3: ..dan de taal ja. Ja, want dan weet ik niet genoeg over de taal zelf. {ja ja}

GESPREKSLEIDER: Okee, prima. Dus je zoekt ook niet ehm bewust Syrische grammatica-dingen op om het uit te kunnen leggen met het Nederlands?

RESPONDENT 3: Nee. Nee. Dat doe ik niet, nee.

GESPREKSLEIDER: Dus het is net wat je zelf weet {weet}, en dat {ja} in kunnen zetten {ja ja}. En dan individueel met de leerlingen of doe je dat wel klassikaal?

RESPONDENT 3: Nee nee, dat doe ik soms wel klassikaal {okee} inderdaad. Ja.

GESPREKSLEIDER: En dat doe je dan ook met, dan vooral met de moedertaal, het Arabisch, of ook met het Engels? {nee, ja..} Dat je dingen vergelijkt met het Engels?

RESPONDENT 3: Ehm, nee, want vaak, ja nee, soms ook wel in het Engels, maar dan is, dat is dus dan meer individueel, {ja} eigenlijk gericht, ja. Want daar komen ze soms wel eens mee, van: hee, maar in het Engels zeg je dit en dit. En dan, {ja} in het Nederlands is het net andersom. Maar dan hebben ze het vaak ook wel weer zelf uitgedokterd. {ja} Van: hee, maar dat lijkt heel anders, hm?

GESPREKSLEIDER: Yes. Ja. Okee, even kijken hoe laat het is. Okee. 'k Zal proberen het te beperken. Ehm, dan wil ik graag doorgaan over dat, in hoeverre je studenten toelaat om hun talen te spreken in de les. En je gaf aan dat je dat regelmatig doet, maar ook dat er bijvoorbeeld, ehm onderlinge spanningen zijn dus dat ze het misschien daarom **niet** doen. Dus dat ze daardoor onderling wat minder praten?

RESPONDENT 3: Nou, ze praten **heel veel** onderling [lachen]. Maar eh, ze zijn heel selectief in wie ze willen praten. Want in het begin was het ook nog wel eens een gedoetje wie met wie wil samenwerken. {ja ja} Ja, we gaan niet kiezen met wie je allemaal gaat samenwerken. Je gaat gewoon met iedereen samenwerken. {hm} Want het is niet van: als jij voor X wil, bent dan kun je niet samenwerken met iemand met tegen X. Dat heeft geen eh, geen reden om er niet mee samen te werken. Je hebt samen een doel: je wilt Nederlands leren. Dus, maar, ehm, ze mogen van mij, kijk ja, ik kan ze natuurlijk niet verbieden in de pauze Arabisch te spreken {hmm}, thuis Arabisch te spreken. Maar ik probeer wel elke keer te zeggen, van: als je thuis, ik snap heel goed dat je thuis eh, Arabisch spreekt, want ik sprak in Tanzania thuis ook gewoon het Neder, eh Nederlands {hmm} zoveel mogelijk, want je wilt je eigen taal toch behouden en, ja, daar kan je het ook gewoon veel beter in natuurlijk. Dat snap ik allemaal wel. Maar als je dan op school bent en je hebt maar drie ochtenden, want ze hebben maar drie dagdelen, {ja ja} in de les probeer dan zoveel mogelijk Nederlands, dus ook al gewoon: "mag ik jouw gum" {ja} als je dat beheerst, praat dat in het Nederlands, want dan wordt het gewoon.

{ja ja} En ehm, maar goed. Hoe lager het niveau is, hoe meer Arabisch er wordt gepraat gewoon {ja}. En ehm, ik laat ze wel eens onderling Arabisch iets uitleggen {ja} als dan, als ik iets heb uitgelegd en een paar zitten er wel heel glazig te kijken en dan in de hogere groepen wordt gevraagd van: goh, mag ik het uitleggen in m'n eigen taal? Ja, prima. En ehm, in de lagere klassen wordt het niet gevraagd, maar dan wordt het gewoon onderling eh pupupupup, oh dat is dit en dit en dit en dat? Dat gaat in het Arabisch heen en weer {ja}. Maar ja, daar heb ik dus geen controle op omdat ik niet weet of het goed gaat.

GESPREKSLEIDER: Ja, en of ze ook echt daarover praten misschien?

RESPONDENT 3: Dat denk ik wel. Dat gevoel krijg ik dan wel, dat ze daarover praten {okee}. Ja.

GESPREKSLEIDER: Ehm, dus je staat het toe als ze uiteindelijk onderling proberen uit te leggen {ja} wat jij heb gezegd.

RESPONDENT 3: Ja, maar ja, ja dat vind ik ook helemaal prima. Als ze dat eh {ja} dat eh, dat vind ik juist, dat vind ik juist een plus {ja} als ze dat elkaar kunnen uitleggen. Maar goed, het moet niet zo zijn dat er eentje zit te wachten tot die de Arabische vertaling van de buurvrouw krijgt. Want dan heb je natuurlijk ook studenten die wachten gewoon net zo lang totdat iemand ze het woord in het Arabisch zegt {ja}. Nee, je moet wel zelf leren nadenken. {ja} Dus.

GESPREKSLEIDER: In welke mate hecht je er belang aan dat ze in de les echt Nederlands praten in plaats van hun moedertaal?

RESPONDENT 3: Na ja, een heel groot belang. Maar het is heel erg moeilijk met laagopgeleiden merk ik. Want als ze niet in de les praten, wordt er gewoon niet gesproken bij de laagopgeleiden {ja} want ze hebben geen enkel ander moment dat ze wel Nederlands spreken. Dus de klas is eigenlijk het enige moment en dan geef je ze buitenschoolse opdrachten mee, ja en hoe lager het niveau is, het wordt gewoon niet uitgevoerd {hm} want ze hebben geen Nederlandse contactpersonen. Er gaan er nu een aantal naar de bibliotheek voor, voor een taalcafé, dat doen ze nou {hmhm} en dat probeer ik dus zo goed mogelijk te stimuleren. Met ze naar de bibliotheek gaan, kijk dit zijn de mogelijkheden, hier werken vrijwilligers, dit kun je hier doen. De gemeente doet iets met vrijwilligerswerk, zodat ze toch in contact komen {hmhm} maar, ja, dan denk ik, als ze die negen uur per week dat ze op school zijn, Nederlands spreken, dat zou echt wonderbaarlijk goed zijn. {ja} Maar die negen uur halen ze niet {ja}.

GESPREKSLEIDER: En ook dus omdat ze 't eigenlijk nog niet goed genoeg beheersen.

RESPONDENT 3: Ja, ja, ze beheersen het niet goed genoeg en bij sommige is het niet alleen beheersen denk ik. Is het ook gewoon: ik heb er geen zin in, {ja} ik praat makkelijker Arabisch. {ja} 'k Vind het wel best. De motivatie is ook weg hoor, bij een aantal. 't Is niet altijd van: ik beheers het niet goed genoeg {okee}. [..]

GESPREKSLEIDER: Ehm..

RESPONDENT 3: En het is natuurlijk ook een stukje faalangst bij sommige {ja}. Dat is natuurlijk ook zeker. {ja} Want ik heb een paar mannen {ja} en die kunnen het best {ja} maar als je ze dan vraagt, dan gaan ze zich verstoppen achter de volgende student en dan.. en zelf in kleine groepjes komt er nauwelijks iets uit {hm}. Maar als er iets ge-, moet geregeld moet zijn, dan denk ik: hee, maar hoe heb je dit geregeld dan? Dus: hee, er is toch wel iets. {ja} [..]

GESPREKSLEIDER: Kun je het aangeven waarom je het niet toestaat dat ze bij het schrijven van schrijfpoddrachten of bij het geven van antwoorden eh hun eigen taal gebruiken?

RESPONDENT 3: Bij schrijfpoddrachten?

GESPREKSLEIDER: Ja?

RESPONDENT 3: Ehm, omdat zij, ehm, als ze gaan schrijven, dan moeten ze bijvoorbeeld een e-mail schrijven {ja ja}. En als ze elkaar willen helpen, wat krijg je dan? Dan krijg je dat ze de letterlijke zin voor gaan kauwen eigenlijk {ja ja}. Eh, dus dan zeggen ze gewoon: dit moet je opschrijven. En dat doen ze dan niet eens in het Arabisch, maar dat doen ze dan ook in het Nederlands. Ja, dan leer je zelf niet nadenken wat je moet opschrijven {hmhm} eigenlijk. Dus dan met schrijven, is het nut denk ik ook minder groot om je eigen taal te gebruiken {hmhm hmhm} behalve als je die opdracht die daarboven staat bijvoorbeeld niet begrijpt, van: je komt te laat, je moet een e-mail... Dat mogen ze best uitleggen aan elkaar, {ja} wat de opdracht is. Dat vind 'k geen probleem. Maar dat ze dan een letterlijke zinnen aan elkaar gaan voorkauwen, vind 'k dan een minder goed idee {ja ja}.

GESPREKSLEIDER: En bij het geven van antwoorden aan jou?

RESPONDENT 3: Antwoorden aan mij?

GESPREKSLEIDER: Ja? In hun eigen taal.

RESPONDENT 3: Ja, dan versta ik het niet. Dan moet ik het weer, dan moet het weer {ja} vertalen en dan moet het weer vertaald worden, ja. {ja} Ja, en ze zullen toch in contact komen met gemeentes enzo. Dan moeten ze zelf ook, dan kunnen ze ook geen Arabisch antwoord teruggeven.

GESPREKSLEIDER: Nee, klopt. En in het Engels?

RESPONDENT 3: Maar ze doen het wel hoor. Ja, je kan het niet verbieden.

GESPREKSLEIDER: Nee, dat is wel waar. En in de hogere groep met het Engels? Sta je het dan toe dat ze in het Engels vragen aan je stellen?

RESPONDENT 3: Ehm, nou, als hun Nederlands goed genoeg is {ja}, dan vind ik dat ze het in het Nederlands kunnen vragen. {okee} Ehm, maar als ze dan net een klein vraagje hebben wat ze dan eigenlijk in het Nederlands niet helemaal helder krijgen, prima {okee}. Dus laatst moest iemand solliciteren en die moest daar allemaal vraagjes over stellen in die hogere groepen. Als je dat effen in het Engels vraagt, want het ging alleen over [onverstaanbaar]. Na, dat je dat dan even op een momentje in het Engels vraagt, vind ik helemaal prima {ja} zodat dat helder is {ja}.

GESPREKSLEIDER: Dus als ze andere talen gebruiken, is het ter ondersteuning van het Nederlandse leren eigenlijk {ja} en niet op zichzelf staand

RESPONDENT 3: Ja, ja.

GESPREKSLEIDER: Ehm, moedigt u uw studenten ook aan om de moedertalen te gebruiken in de lessen? Dat je zegt van: overleg maar even met elkaar in, in je moedertaal? Of: {eehm} wil je het even uitleggen in je moedertaal?

RESPONDENT 3: Ja soms wel. Vooral bij de lagere groepen dan {ja} toch wel om het uit te leggen, ja. Ja, bijvoorbeeld, we hadden het laatst over familie {ja}. Nou, en toen eh, dan: nou, overleg even samen welke familieleden heb je in het Arabisch. Nou, nu gaan we kijken wat het is in het Nederlands en wat hoort dan bij elkaar inderdaad {ja}. Want heb je dan hetzelfde? Want is de oom, de broer van de {ja} moeder is dat dan dezelfde als de broer van de vader in jullie taal, of is {oh ja} dat dan weer anders, want dat is in het Swahili,

is de broer van de moeder heeft een andere naam {ja} dan de broer van vader {ja} terwijl wij maar {ja} 1 woord hebben {ja}.

GESPREKSLEIDER: Dus dat is om het Nederlands uiteindelijk begrijpelijker te maken?

RESPONDENT 3: Ja, ja.

GESPREKSLEIDER: Ja, prima. Dan wil ik nu nog, het laatste onderdeel over taalbeleid. Dat zijn twee hele korte vragen. {hmm} Je gaf aan dat je niet weet of er een taalbeleid is?

RESPONDENT 3: [onverstaanbaar] sinds de zomervakantie en ik moet zeggen daar heb ik me echt niet in verdiept.

GESPREKSLEIDER: Dat maakt ook totaal niet uit. Weet je wel of er een impliciet taalbeleid is? Dat wil zeggen dat er op de gangen een bepaalde norm heerst. Zo van: in de lessen spreken we geen Nederlands of juist, nou ja, zet de moedertaal maar in als het kan..

RESPONDENT 3: Ik weet, weet niet, ik denk niet dat dat op papier staat. Maar ik denk dat heel veel van mijn collega's zeggen {ja ja}: praat Nederlands in de les. [...] En dat de moedertaal [...] ehm minder wordt gebruikt denk ik. Ik weet dat ik het minder erg vind dan mijn collega's {ja} dat het wordt gebruikt. Dat denk ik wel ja.

GESPREKSLEIDER: En heb je een ve-, vermoeden waarom ze dat zo sterk aan het Nederlands hangen?

RESPONDENT 3: Ehm, ik denk dat zij het idee hebben dat er beter Nederlands wordt geleerd dan {ja}. En ik denk ook dat ehm, dat het ook een kwestie is van onzekerheid, van: gaat het inderdaad over de les {okee} enne, {ja} meer die ideeën. En ik heb altijd wel het gevoel, ja het gaat over de lessen en gaat het niet over de les, ja joh, jij moet inburgeren. Niet ik. {ja okee} Ja.

GESPREKSLEIDER: Maar over het algemeen lijkt er op uw school dus het idee te heersen dat het het beste is om Nederlands te praten, om het Nederlands het beste te leren.

RESPONDENT 3: Ja, ja.

GESPREKSLEIDER: Okee.

RESPONDENT 3: Dat denk ik bij de meeste collega's. Bij eentje niet, maar bij de rest: ja.

GESPREKSLEIDER: Okee. Ehm, dat waren de verduidelingsvra-, verduidelijkingsvragen die ik graag wilde stellen. Wil je zelf nog iets zeggen of iets toevoegen of dat je dacht van: nou, dat had ik nog willen zeggen maar heb ik nog niet kunnen zeggen?

RESPONDENT 3: Mmm, nee, dat weet ik eigenlijk niet. Ik wil alleen nog even van: jij hebt het over ehm, jou ja, het Engels of het Frans {ja}. Er zijn gewoon echt heel weinig studenten die op een A2 niveau {hmm} Engels spreken {hmm} of Frans eigenlijk. {ja} Ik denk echt dat 99, nou 95% van de studenten {ja ja} gewoon alleen maar hun moedertaal hebben en geen echte tweede taal wat ze kunnen {ja} inzetten. En dat beeld is soms anders over asielzoekers.

GESPREKSLEIDER: Ja, dat ben ik wel met je eens.

RESPONDENT 3: En dat is ehh, {ja} niet het geval bij, tenminste, niet op het ROC. Die zijn er vast, maar die zitten misschien op het Saxion {ja} of op, bij privé taalaanbieders vermoed ik.

GESPREKSLEIDER: Dus ze leren bij jullie eigenlijk Nederlands echt als tweede taal, zonder tussenkomst van een andere taal?

RESPONDENT 3: Ja. Ja.

GESPREKSLEIDER: Goed dat je dat aangeeft, want het klopt dat het beeld anders is. Heel veel mensen denken: oh, ze spreken ook wel Engels {ja} want ze hebben scholing gevolgd, dus dan leer je Engels, maar {nee} bij jullie lijkt dat niet het geval te zijn.

RESPONDENT 3: Nou, heel veel hebben ook niet echt een scholing gevolgd {hm} merk ik. Er zijn er een paar die een universiteit hebben gedaan, maar die gaan allemaal staatsexamen doen {ja} en dat natuurlijk bij het ROC, wij bieden wel staatsexamen 1 {ja}, maar wij bieden geen staatsexamen 2 {ja}. Dus dat..

GESPREKSLEIDER: Dus je hebt ook de lagere niveaus daardoor?

RESPONDENT 3: Ja.

GESPREKSLEIDER: Ja, snap ik.

RESPONDENT 3: Dus ja.

GESPREKSLEIDER: Goed, bedankt..

RESPONDENT 3: [onverstaanbaar]

GESPREKSLEIDER: Ontzettend bedankt dat ik het interview mocht houden en voor de duidelijke beantwoording van de vragen! {hmhm} Enne, over een kleine maand denk ik dat de resultaten ongeveer komen.

RESPONDENT 3: Okee.

Annexe G : Transcription entretien Participant 4

GESPREKSLEIDER: Goed, in het interview hoop ik, zoals net gezegd, vragen te stellen naar aanleiding van de enquête {ja} en die heb ik ook aan u gegeven {ja}. Ehm, u mag zo uitgebreid mogelijk antwoorden, ehm, als het maar-, natuurlijk maar wel over de vraag gaat. En als vragen van mijn kant niet duidelijk zijn, dan mag u om uitleg vragen {ja} zodat het allemaal zo duidelijk mogelijk is. Ehm, ik wil graag beginnen met een vraag over de opleiding die u hebt gevolgd {ja}. U gaf aan dat u een opleiding hebt gevolgd en dat er soms aandacht was voor de rol van de moedertaal {ja} in het leren van een nieuwe taal {hmm} en op welke manier was die aandacht er? Dus wat werd er gezegd over de rol van de moedertaal?

RESPONDENT 4: Ik herinner me iets van eh het belang van uitleg in de moedertaal {ja} omdat ehm, ja, je moet alles gebruiken om duidelijk te maken wat je wil zeggen {ja}. En als je de moedertaal in kan zetten om ehm dingen uit te leggen {ja} dan, dan leidt dat alleen maar tot meer begrip {ja}. Dus daar kan ik me wel iets van herinneren dat we dat in de opleiding {ja} meegekregen hebben en ik denk met name voor laagopgeleide mensen, als je geen steuntaal hebt zoals bijvoorbeeld, naja hoogopgeleiden mensen wel hebben, {ja} dan heb je eh, dan kun je gezamenlijk communiceren in Engels of een andere taal. Als dat ontbreekt, dan val je terug op je moedertaal. En als je dat dan inzet, kunt inzetten om dingen duidelijk te maken {hmm hmm} dan is dat zeer functioneel. {ja ja}

GESPREKSLEIDER: Dus dan gaat er bijvoorbeeld om dat studenten onderling mogen overleggen in de moedertaal of dingen aan elkaar uit mogen leggen? Of gaat het meer vanuit de kant van de docent? Dat de docent dingen in de moedertaal uit mag leggen? Of gewoon in het algemeen uitleg in de moedertaal is functioneel omdat het bijdraagt aan het begrip van het Nederlands?

RESPONDENT 4: Ja, uitleg in de moedertaal is, maar dat is natuurlijk vaak niet mogelijk door de {ja} door de docent {ja}, kijk ik spreek geen Arabisch of Tigrinya {ja} maar ehm ik laat dan inderdaad wel toe als één van de cursisten begrijpt waar het over gaat {ja} en die kan het aan de andere cursisten uitleggen {ja ja} dan kan ik volgen {ja} dat dat, ja, functioneel taalgebruik is om de dingen uit te leggen, dus dan, dan sta ik dat ook toe {ja}. Ja, zeker.

GESPREKSLEIDER: [...] Ehm, kregen jullie ook praktische tips hoe je dan de moedertaal in kon zetten tijdens de lessen? Of bleef het bij theorie?

RESPONDENT 4: Dan kan 'k me niet herinneren. Dat weet ik gewoon niet zo goed.

GESPREKSLEIDER: [lachen] Is goed. [...] Dan wil ik graag gelijk doorgaan op wat u zei dat het functioneel kan zijn als eh, studenten aan elkaar in hun moedertaal uitleggen waar het over ging. Ehm, en uiteindelijk gaf u dat ook aan in de enquête dat u het studenten soms toelaat om andere talen dan het Nederlands in de lessen te gebruiken {hmm} en daar gaf u ook aan dat het inderdaad ging bij het overleggen met medestudenten in de les of ehm of om inderdaad, wat u erbij heb geschreven, in hun moedertaal uitleg te geven aan andere cursisten. {ja} Ehm, en u gaf dus aan dat dat "soms", dat u het soms toelaat {hmm}. Kunt u uitleggen hoe vaak dat ongeveer is? Hoe vaak gebruiken studenten in de lessen andere talen? Hoe vaak staat u dat toe?

RESPONDENT 4: Ja, dat is echt heel subjectief en heel moeilijk {hmm} aan te geven hoe vaak. Over het algemeen, de mensen weten heel goed: in mijn klas houd ik er niet van dat ze alleen maar hun eigen taal zitten {ja} te praten {ja}. Dat vind ik heel vervelend. Ik zeg altijd van: nee, we leren hier Nederlands, ik wil Nederlands horen. Maar ik sta het dus inderdaad toe {ja} als het er om gaat eh, om woordbegrip, heel vaak, dat is echt eh, ik denk een natuurlijke reactie als je een woord begrijpt {ja ja} in een andere taal, dan zeg je het in je eigen taal {ja, ja}. En als je, als dan een ander het niet begrijpt {ja} dan zeg je het nog een keertje in die andere taal wat je moedertaal is {ja ja} en dan begrijpt {ja} een ander het ook {ja ja}. Dus dan heb je tot

stand ge-, weten te brengen dat {ja}, ja, die ander het begrijpt {ja}. En dan vind ik het gewoon functioneel. {ja}

GESPREKSLEIDER: Dus het moet wel functioneel zijn?

RESPONDENT 4: Ja! Heel, ja!

GESPREKSLEIDER: Als ze onderling praten in een andere taal {nee!} dan eh..

RESPONDENT 4: ... dan vind ik het **niet** goed.

GESPREKSLEIDER: Duidelijk. Heel duidelijk.

RESPONDENT 4: [lachen]

GESPREKSLEIDER: Dus uiteindelijk is altij-, mogen ze Nederlands gebruiken, ik bedoel, mogen ze hun moedertaal gebruiken, maar dan moet het ter opbouw zijn van het leren van het Nederlands.

RESPONDENT 4: Jaaa! Ja, dat is het.

GESPREKSLEIDER: Dat is gewoon kortom wanneer ze het mogen gebruiken.

RESPONDENT 4: Ja, heel goed.

GESPREKSLEIDER: Okee. Ehm, u gaf aan dat ze het ook soms mogen gebruiken bij het antwoord geven aan u.

RESPONDENT 4: Ja!

GESPREKSLEIDER: Kunt u daar iets over zeggen?

RESPONDENT 4: Ja, daar kan ik zeker iets over vertellen. Ik werk met analfabeten en ehm, eh, dat eh, zijn, naja, altijd laagopgeleide mensen, want ze hebben niet leren lezen en schrijven in hun eigen taal of ze zijn anders analfabeet. Dat wil zeggen dat ze hebben leren Tigrinya schrijven en eh, of Arabisch schrijven, maar dat, ze hebben nog niet in het Nederlands leren lezen en schrijven {ja ja}. En dan ehm, moeten ze eerst de taal leren, ze moeten eerst Nederlands leren begrijpen {ja} en pas dan kun je het spreken {ja}. Als je het hebt geleerd om te spreken, dan kun je leren lezen en dan kun je leren schrijven {ja}. Dus dat is de volgorde. En dan is gewoon heel vaak zo dat mensen als ik, ik kan je zo het eh, de methode laten zien waarmee we de mensen leren lezen en schrijven, {ja ja} 't begint met "tas", en dan komt "kar" en dan komt "vis". {ja ja} Nou, en dan zeggen ze dat woord zoals eh, gebruikelijk in hun eigen taal. {ja} Als ze het begrijpen {ja}, dan zeggen ze het in hun eigen taal {ja ja}. En dan hoor ik dat {ja} en omdat ik die methode al veel, en eh, vaak heb lesgegeven, leer ik die woorden en dan weet ik dat vis is in het Arabisch "*semmek*" {ja ja ja} want dat hoor ik zo vaak. Ze zeggen {ja} het elke keer {ja}. En elke keer heb ik weer nieuwe cursisten en die zeggen het dan ook weer in het Arabisch {ja ja}. Dus dan, als zij dan zeggen, als ik op het voorbord schrijf "vis" {ja ja ja} en zij zeggen: "*semmek*" {ja}, dan zeg ik: dat is goed! Jaa!

GESPREKSLEIDER: Ja, ja. Dus dat verstaat u onder antwoord geven {ja!}, ja, dat is ook antwoord geven {ja!}. Ja, ja. Duidelijk. Ehm, en u gaf ook aan dat ze regelmatig achtergrondinformatie mogen opzoeken in hun moedertaal. Bijvoorbeeld...

RESPONDENT 4: Nou ja, kijk, als zij een een eh hh vertaalprogramma {ja} op hun eeh mobiel hebben {ja ja}, dan kunnen ze het beste {ja}, het werkt gewoon het snelst, wij zoeken ook woorden op in ons woordenboek

{ja, klopt}. En als zij dat dan o-, kunnen intypen in hun eh vertaalprogramma, dan is daar opeens begrip, want dan weten ze waar het over gaat {ja}. Dus ik laat het wel toe ja, ja.

GESPREKSLEIDER: Ja, maar dat is eigenlijk bijna allemaal gebaseerd op woordniveau, dus dat ze de vertalingen van woorden opzoeken {ja}. Dat is het meeste eigenlijk wanneer de moedertaal gebruikt wordt {ja}. En dat komt misschien ook wel omdat u veel analfabeten heb {ja, ja} dus dan is het ook allemaal gebaseerd op woordniveau. {ja, ja} Ehm, hoeveel, welke, aan welke niveaus geeft u les?

RESPONDENT 4: Ja, echt, ik geef de laagste groep van de analfabeten les {okee}. Dus het allerlaagste niveau. Bij men-, bij mij zitten mensen in de groep die nooit hebben leren lezen en schrijven in hun eigen land en ook de mensen die wel hebben leren en schrijven maar heel weinig onderwijs gevolgd hebben {ja}, dat is één groep die ik les geef. Dat zijn de analfabeten. Dan heb ik ook een andere groep. Dat zijn de laagopgeleide mensen {ja} en die hebben wel wat onderwijs gevolgd, maar weinig {ja}. Vaak zijn zij ook langzaam lerend {ja} vanwege hun lage opleiding {ja} in het verleden, en eh, dat is wel een andere groep. Die mensen zijn soms al gealfabetiseerd {ja}, kunnen lezen en schrijven, maar kunnen niet het tempo bijhouden van een reguliere inburgeringsgroep {ja} en daarom zitten ze in deze groep. Dus ik geef twee groepen les {ja} en die twee eh niveaus.

GESPREKSLEIDER: En zijn ze ook nog te schalen op de schalen van het eh, Europees Referentiekader?

RESPONDENT 4: Ja, die, ja, de ene zit echt op 0 en de andere op 0 naar A1. {ja}

GESPREKSLEIDER: Ja. Ehm, is het ook zo dat, hoe beter ze het Nederlands kennen en hoe beter ze het spreken, hoe minder u het toelaat {ja} dat ze in hun moedertaal praten?

RESPONDENT 4: Ja.

GESPREKSLEIDER: Dus dat u eigenlijk in die tweede groep minder toestaat dat ze "semmek" roepen als ze vis zien? Dat u zegt: doe het eens in het Nederlands.

RESPONDENT 4: Ja, natuurlijk. Ja, dat is ook zo {okee}. Ja.

GESPREKSLEIDER: Ehm, moedigt u uw studenten ook aan om de moedertaal te gebruiken?

RESPONDENT 4: Nee!

GESPREKSLEIDER: Dat niet?

RESPONDENT 4: Nou ja, alleen weer met functioneel gebruik {ja}.

GESPREKSLEIDER: Zegt u ook wel eens tegen iemand van: joh, leg het eens uit in je moedertaal aan die en die? Of laat u het meer zijn eigen gang gaan?

RESPONDENT 4: Nou, kijk, ik ken de cursisten in de groep en ik weet wie mij over het algemeen wel begrijpt en wie er nog moeite mee heeft {hmhm} ook, na ja, dr zijn-, we hebben natuurlijk constante instroom, dus er zijn mensen die al langer in de klas zitten en mensen die nieuw zijn. Nou ja, dan laat ik de mensen die langer in de klas zijn, uitleggen aan de nieuwe mensen in hun eigen taal {ja}. Ja.

GESPREKSLEIDER: Maar daar stimuleert ze-, u stimuleert ze wel om dat te doen? Om het dan in hun eigen taal uit te leggen?

RESPONDENT 4: Ja, ik wil, ik wil dat ze 't, dat ze 't begrijpen. {ja} Ja.

GESPREKSLEIDER: En welke weg dan ook naar dat begrip leidt, dan is het goed.

RESPONDENT 4: Ja, ja.

GESPREKSLEIDER: [...] Ehm, ik denk dat het schrijven van schrijfp opdrachten niet van toepassing is he, bij uw groepen?

RESPONDENT 4: Hmm, niet vaak. Ja, vandaag heb ik bijvoorbeeld wel, dit is weer een eh, een eh oefening die ik ze wel als huiswerk meegegeven heb {ja}, daar heb ik de tegenstellingen behandeld. 1 bladzij hebben we allemaal tegenstellingen geschreven {ja ja}. We hebben als huiswerk meegegeven: nu moet je zelf iets schrijven {ja} over jezelf {ja ja} met gebruik van het maken, van de woorden van de tegenstellingen {ja ja ja}. Heb ik een w-, voorbeeld van op het bord gegeven en dat heb ik nu als huiswerk meegegeven. Moeten ze het thuis iets schrijven over zichzelf met het gebruik van de tegenstellingen {ja}; de woorden die we geoefend hebben {ja}.

GESPREKSLEIDER: En hoe gaat u er mee om als ze dan in zo'n schrijfpdracht het Nederlands vermengen met hun moedertaal? Dus als ze het in twee talen doen?

RESPONDENT 4: Nee, dat is nooit goed. Dat is gewoon niet goed.

GESPREKSLEIDER: Okee. Ehm, kunt u aangeven waarom u dat niet goed vindt?

RESPONDENT 4: Ja, we leren de Nederlandse taal! Niet hun eigen taal.

GESPREKSLEIDER: Okee. En u gaf ook aan dat ze nooit hun moedertaal mogen gebruiken voor het stellen van vragen aan u. Dus als ze een vraag willen stellen, dat ze dat in het Nederlands moeten doen.

RESPONDENT 4: Dan begrijp ik het niet, helaas.

GESPREKSLEIDER: Okee.

RESPONDENT 4: Zo goed is mijn eh, veeltaligheid nog niet. {ja, het is misschien..} Ik kan nog geen Arabische woorden begrijpen en ook geen Tigrinya en ook geen.. Somalisch en ook geen Koerdisch en ook geen Perzisch.

GESPREKSLEIDER: En ze hebben geen talen die jullie eigenlijk allebei beheersen?

RESPONDENT 4: Nee. Want deze mensen zijn laag opgeleid, dus ze spreken allemaal {geen Engels} geen Engels.

GESPREKSLEIDER: Ja, ik snap het.

RESPONDENT 4: Maar wat leuk is om te vertellen {ja}, om de een of andere eh, tijd eh, in de geschiedenis van Syrië, zijn er Fransen geweest in Syrië en die hebben wel Franse invloeden in hun taal {hmm, ja, ja}. En ik heb bijvoorbeeld gemerkt dat ze eh, voor een aantal woorden die wij in het Nederlands ook uit het Frans hebben, bijvoorbeeld "lift" {hmm} zeggen ze gewoon e-, eeh, e-, ee-, eelevateur of eh..

GESPREKSLEIDER: Ja? Da 's ascenseur is het in het Frans geloof ik.

RESPONDENT 4: Oh sorry, ja! Ja, ja!

GESPREKSLEIDER: Ja?

RESPONDENT 4: Ja ja, precies. Elevator was English {ja} maar eh ascenseur is eh Frans {ja} en dan is het gewoon ascenseur. {hm} Dat is echt heel grappig.

GESPREKSLEIDER: Ja, dat 's, dat 's mooi.

RESPONDENT 4: Ja, dus eh, nou ja, dan merk ik ook dat er dus een andere taal ook wel invloeden weer heeft van het Frans en dan kunnen we elkaar toch begrijpen. En er is ook een mevrouw die komt uit eh Djibouti en die heeft Frans als eh, na ja, voertaal in haar land {ja ja}. Daar kan ik gewoon Frans mee praten {ja!}. Dus dat is hee-, ja en dan die 's ook laag opgeleid {ja} en die kan een, dan ga 'k soms wel eens in het Frans praten {ja} om het uit te leggen.

GESPREKSLEIDER: Ja, want u gaf aan dat u Frans sprak en een paar, een beetje Arabisch.

RESPONDENT 4: Ja, maar dat is puur omdat ik dus steeds {diezelfde woorden hoor} diezelfde woorden hoor. Daar leer ik Arabisch van, want ik kan inmiddels ook tot tien tellen in het Arabisch, omdat ik heel vaak, weet je wel, nummer 1 van de zin, of van het woord dat je op moet schrijven {ja} of eh luisteren, nummer 2, nummer 3.. En dan zeggen ze dat allemaal in het Arabisch {ja}. Ik hoor het zo vaak, dat ik daardoor het leer. {ja}

GESPREKSLEIDER: Dan gaan we gelijk over naar dat onderdeel van de enquête waarin het ging over dat u zelf andere talen sprak tijdens uw lessen. En dat is dus Frans en omdat u het vaak hoort, ook Arabisch {hmhm}, ehm, kunt u aangeven hoe vaak u dat ongeveer gebruikt? Het is ook weer een subjectieve vraag {ja, heel subjectief is dat}, maar bij hoeveel cursisten en?

RESPONDENT 4: Nou, het is meer dat ik de Arabische groeten heb leren kennen {ja}, als mensen binnenkomen zeggen ze altijd goeiemorgen tegen mij {ja} en dan zeggen ze tegen de rest: Salam alay kum. {ja ja} En dan zeg ik: Malay kum salam. {ja} [lachen] Want dat vind ik gewoon leuk. En dan reag- reageren ze ook altijd heel erg leuk op, zo van {ja}: de docent kan mijn taal! {hmhm hmhm} Dus dat is, dan vind ik het gewoon heel leuk {ja ja}. En ehm, na ja, wat ik net zei, als ik eh aan mensen iets meer uit kan leggen omdat ze Frans kennen, dan ga ik in het Frans eh, het uitleggen {ja}. Jaa. Maar verder eigenlijk niet hoor. {okee} Niet veel.

GESPREKSLEIDER: En hoeveel mensen zijn er dan die bijvoorbeeld Frans spreken?

RESPONDENT 4: Ja, niet zo veel. Echt, heel, heel beperkt aantal {okee}. Zo ongeveer 5% zegmaar {okee}. Weinig.

GESPREKSLEIDER: Ja. En als u dan die talen gebruikt, om iets uit te leggen, dan is het individueel. U gebruikt nooit voorin de klas bijvoorbeeld het Frans?

RESPONDENT 4: Nee. Nee hoor.

GESPREKSLEIDER: Omdat niet iedereen het begrijpt.

RESPONDENT 4: Nee, dat ook, dat is het. Nee

GESPREKSLEIDER: [...] Ehm en dan is het ook hierbij weer alleen als het functioneel is.

RESPONDENT 4: Ja.

GESPREKSLEIDER: U gebruikt alleen iets om bijvoorbeeld, eh, eens even kijken wanneer, bijvoorbeeld bij individuele feedback om dan even kort nog in het Frans naast het Nederlands dan {ja} uit te leggen waar het om ging {ja}. Maar niet om in een gezellig gesprekje tussen de les, en dat gebeurt misschien ook niet..

RESPONDENT 4: Jaweel, kijk in de pauze bijvoorbeeld {ja}, kijk of, voor of na de les, weet je wel {ja ja ja}, als het geen lestijd is {ja}, dan vind ik het heel leuk om eh effe Frans met die vrouw te praten uit Djibouti, weet je wel.

GESPREKSLEIDER: Maar in de les..

RESPONDENT 4: Maar in de les zet ik het niet in als eh, nee. {hm}

GESPREKSLEIDER: Dus het is echt gewoon puur functioneel. {ja} Verder niet {niet}, nee. Ja. Ehm..

[deur gaat open en er komt iemand binnen die een gesprekje met respondent 4 begint]

GESPREKSLEIDER: Ehm, ja, stel dat u wel moedertalen van uw cursisten zou spreken {ja}. Stel dat u van iedereen de moedertaal zou spreken. Zou u dat dan vaak inzetten?

RESPONDENT 4: Nou, ik zou het wel inzetten, want kijk, dan kan je toch wel beter uitleg geven {hmhm}. Maar ja, dat is niet zo, dus dan kan ik het ook niet.

GESPREKSLEIDER: Nee, maar u zou het dan ook allemaal ter bevordering van het Nederlands {ja zeker} gebruiken?

RESPONDENT 4: Zeker!

GESPREKSLEIDER: Uhm, ja, dan hebben we dat onderdeel ook behandeld. Dan wil ik nu graag gaan naar de vraag of u lesmateriaal gebruikt waar vertalingen naar andere talen instaan, en u gaf aan dat dat nooit het geval was. {nou} Wilt u eh..

RESPONDENT 4: Voor mijn eh, voor mijn eh, alfabetiseringslessen is er geen enkele methode beschikbaar die, die andere, na ja, die andere talen gebruikt {hmhm} want die mensen kunnen niet lezen en schrijven in hun eigen taal {hmhm}, dus dat is gewoon niet functioneel {ja ja}, dat werkt gewoon niet {ja}, dat helpt ook niks {nee, want}, als, als ik er nog Tigrinya of Arabisch achter zou zetten, dan kunnen ze dat ook nog niet lezen {nee}. Dus dat helpt gewoon helemaal niet, dus het is echt inderdaad nooit. {ja}

GESPREKSLEIDER: Begrijpelijk. Dus geen lesmateriaal, maar in de lessen geeft u wel vertalingen als u ze weet en dan mondeling. {ja} Maar niet schriftelijk omdat ze dat gewoon niet kunnen begrijpen.

RESPONDENT 4: Nee, daarom.

GESPREKSLEIDER: Nee. Ehm, en u gaf aan dat u ook nooit talen met elkaar vergelijkt. En dan doel ik bijvoorbeeld op de woordvolgorde of het schrift..

RESPONDENT 4: Nou, kijk, ik gebruik natuurlijk geen overeenkomsten tussen Arabisch en Nederlands en, maar wel, ik geef heel duidelijk aan bijvoorbeeld, ik weet van de Arabische taal dat ze altijd zeggen: tas zwart {ja ja}. En dan ze-, en dan, en zeg ik: maar in de, in het Nederlands {ja} zeggen we: zwarte tas {ja}. Dat woord zetten we ervoor {ja}. Dat geef ik heel duidelijk aan {ja}.

GESPREKSLEIDER: En dat is inderdaad wat ik ook bedoel met een vergelijking.

RESPONDENT 4: Ja.

GESPREKSLEIDER: Hebt u meer van zulke voorbeelden dat u talen vergelijkt en dat dan uitlegt?

RESPONDENT 4: Ehm, nee, want van het Tigrinya weet ik het niet {ja} en dit is mij gewoon opgevallen {ja} van dat de mensen dan hun eigen woordvolgorde {oh ja} vertalen in de, in het Nederlands {ja} en daarom is het me opgevallen. {ja} Dat ze zo praten {ja}. Dus dan kan ik het ook uitleggen van.. de andere kant.

GESPREKSLEIDER: Ja, dan zet u het in als hulp. Ja, en dat is ook het enige grammaticale {ja} verschil eigenlijk wat u weet tussen het Arabisch en het {precies} Nederlands.

RESPONDENT 4: Ja, anders weet ik het niet zo goed, nee.

GESPREKSLEIDER: Ehm, die vrouw uit Djibouti bijvoorbeeld sprak Frans {ja} en dat is voor haar dan niet de moedertaal denk ik, dat zal ook wel Arabisch zijn, of niet?

RESPONDENT 4: Ja, ik vraag het me af. Ze kan inderdaad ook goed Arabisch.

GESPREKSLEIDER: Okee, dan is Frans waarschijnlijk een tweede taal {ja}. Maakt u bij haar dan ook vergelijkingen tussen bijvoorbeeld het Nederlands en het Frans? Om haar het Nederlands uit te leggen?

RESPONDENT 4: Dat is nog niet voorgekomen. {okee} Na, dat weet ik zo niet. Nee

GESPREKSLEIDER: [...] Dus u vergelijkt ook niet het Frans met het Nederlands voor haar, om dingen uit te leggen?

RESPONDENT 4: Nee, nee.

GESPREKSLEIDER: Ehm, dan zou ik nu graag naar het laatste onderdeel willen gaan en dat ging over het beleid. {ja} U gaf aan dat er wel een beleid is, maar dat u niet weet wat er in staat, klopt dat?

RESPONDENT 4: Nou, ik eh, dat klopt inderdaad. {okee} Ik, ik denk zeker dat er een eh, een eh, ja een beleid is {ja} maar ik weet niet waar ik het moet zoeken {okee}.

GESPREKSLEIDER: Weet u in hoeverre er bekendheid is gegeven aan dat beleid? Weten uw collega's bijvoorbeeld wel wat er in staat, of denkt u dat niemand het weet?

RESPONDENT 4: Ik denk dat niemand het weet.

GESPREKSLEIDER: Okee. Het is in ieder geval niet aan u gegeven bijvoorbeeld toen u eh, begon met lesgeven ofzo.

RESPONDENT 4: Nee, nee.

GESPREKSLEIDER: Okee. Laten we dat dan expliciet beleid noemen, op papier. Maar er kan ook een impliciet beleid heersen in de gangen. En dat is een bepaalde manier, dat een bepaalde va-, manier van lesgeven voorrang verdient. Bijvoorbeeld, ehm, dat er een algemene norm is voor het wel of niet gebruiken van de moedertaal.

RESPONDENT 4: Ja..

GESPREKSLEIDER: Is dat er bij jullie? Dat je merkt dat er een bepaalde houding is?

RESPONDENT 4: Ja, wij.. zeker! Ik merk dat bijna alle collega's {ja} er eeh een afkeer van hebben {ja} als de moedertaal wordt gebruikt. {ja} En dat we heel erg, iedereen er altijd er op moeten hameren: nee, nee, nee, geen Arabisch, we zijn hier in Nederland {ja} en we praten Nederlands {ja ja}. Maar van mijn collega's denk ik eh dat het bij sommigen niet echt helemaal duidelijk is zegmaar dat je het ook functioneel in kunt zetten {ja}. En daarom ben ik denk ik wat soepeler {ja} in de omgang met, met eh, na ja, het gebruik van vreemde talen. Gewoon, omdat ik weet dat ze het nodig hebben {hmhm} om tot begrip te komen {hmhm}.

GESPREKSLEIDER: Dus u gaf net aan dat u func-, dat uw collega's niet weten hoe je het func-, hoe ze het functioneel in kunnen zetten {ja}. Denk u ook dat zij ervan uitgaan dat als je de moedertaal inzet, dat dat leidt tot minder kennis van het Nederlands?

RESPONDENT 4: Ja!

GESPREKSLEIDER: Okee. [...] Misschien voert de vraag ver, maar weet u ook waarom ze dat denken? Wat zou een achterliggende reden kunnen zijn?

RESPONDENT 4: Nou ja, ik heb altijd de indruk dat mensen niet zo veel ervaring hebben met {hmhm} het aanleren van een vreemde taal. {hmhm} Een totaal vreemde taal {hmhm}. Zodat je niet zo goed weet wat het met jezelf doet {hmhm} en hoe je daar gewoon eigenlijk als van nature op reageert. Dus als mensen geen ervaring hebben met het aanleren van een geheel onbekende taal, ja, dan weet je niet dat het een normale logische reactie is om, als je iets begrijpt, blij te zijn en je eigen taal te spreken {hmhm hmhm}. Zo van: ik begrijp het! Ik zeg het woord in mijn eigen taal. Dat is eigenlijk een hele normaal en hele goeie gezonde reactie. Dus dan denk ik dat dat inzicht ontbreekt. {ja, ja}

GESPREKSLEIDER: En denkt u dat u dat inzicht hebt gekregen doordat u zelf ook andere talen hebt geleerd?

RESPONDENT 4: Ja.

GESPREKSLEIDER: Dus dan zou het een grote pre zijn om zelf een andere taal geleerd te hebben.

RESPONDENT 4: Ja, ja.

GESPREKSLEIDER: Duidelijk. Ehm, dat waren de vragen die ik wilde stellen. Hebt u zelf nog toevoegingen, dat u zelf denkt van: oh, dit moet ze echt nog weten, of dit is interessant?

RESPONDENT 4: Nee.. Ik vind het een hele interessante materie en ik, ik vind echt hele goeie specifieke vragen.

GESPREKSLEIDER: Okee, nou, dan heel erg bedankt voor het interview.

RESPONDENT 4: Ja, graag gedaan!

Annexe H : L'arbre de codage pour les entretiens

Les code	Les sous-codes	Les thèmes	Les sous-thèmes
Les politiques de langues	La politique de langue explicite est inconnue		
	L'immersion comme politique de langue implicite	Pour mieux apprendre le néerlandais	
		Les groupes sont hétérogènes	
		Les enseignants ont des sentiments d'incertitude	
Les enseignants parlent d'autres langues	Les langues internationales	Dans quelles situations	... donner des instructions
			... expliquer la grammaire
			... traduire des mots
			... pendant les pauses ou après les cours
		Avec qui	... individuellement
			... les apprenants débutants
			... les apprenants avancés
		Pourquoi	... stimuler la compréhension
			... l'explication en anglais va plus vite
			... mettre les étudiants à l'aise
		Pourquoi pas	... on apprend le néerlandais, pas l'anglais
			... c'est une étape supplémentaire pour les étudiants (néerlandais -- anglais -- L1)
	... pour éviter qu'ils parlent trop vite d'autres langues		
	... les apprenants ne maîtrisent pas de langues internationales		
	Les L1	Dans quelles situations	... saluer les étudiants
			... traduire des mots
		Avec qui	... les apprenants débutants
		Pourquoi	... montrer des différences entre les langues
... encourager et motiver les étudiants			
Pourquoi pas		... ils ne maîtrisent pas les L1	
		... il n'est pas nécessaire- les apprenants maîtrisent déjà assez bien le néerlandais	
		... stimuler l'apprentissage du néerlandais	

Les enseignants utilisent des analyses contrastives	Avec des langues internationales	Sur quoi	... la construction des phrases
		Pourquoi	... pour répondre aux questions des étudiants
	Avec des L1	Sur quoi	... les sons des consonnes
			... la construction d'une phrase
			... la place des adjectifs
		Pourquoi	... pour expliquer un phénomène à partir de la L1
		Pourquoi pas	... les étudiants remarquent les différences et ressemblances eux-mêmes
			... les classes sont très hétérogènes
			... les enseignants ne maîtrisent pas les L1
		L'utilisation des moyens	... pas d'utilisation de l'internet
			... pas d'utilisation de MoedINT2
	... les propres connaissances		
	Des manières alternatives		
Les enseignants utilisent des matériaux d'enseignement bilingues	Les L1	Pourquoi	... les traductions se trouvent dans la méthode
		Quels matériaux	... des listes de mots
			... un environnement numérique bilingue
		Pourquoi pas	... les étudiants sont analphabètes
Les étudiants utilisent d'autres langues	Les langues internationales	Dans quelles situations	... parler des choses organisatrices
			... parler des situations personnelles
			... poser des questions à l'enseignant
			... donner des réponses à l'enseignant
		Pourquoi	... soutenir la compréhension du néerlandais
			... encourager la communication
		Dans quelles situations pas	... poser des questions à l'enseignant

			... donner des réponses à l'enseignant
	Les L1	Dans quelles situations	... chercher les informations de base
			... pour délibérer ensemble
			... expliquer des choses
			... donner des réponses simples à l'enseignant
			... après les cours ou dans les pauses
		Pourquoi	... soutenir la compréhension du néerlandais
		Dans quelles situations pas	... poser des questions à l'enseignant
			... donner des réponses à l'enseignant
			... des bavardages entre les étudiants pendant les cours
			... écrire des textes
		Pourquoi pas	... ils doivent s'entraîner à parler et écrire en néerlandais
			... l'enseignant ne peut pas leur comprendre

Annexe I : Des tableaux croisés qui soutiennent les informations dans la section des résultats

Tableau 1. La répartition des politiques de langues sur les différentes provinces

		Y-a-t'il une politique de langue explicite sur votre lieu de travail ?		
		Oui	Non	Je ne sais pas
Dans quelle province donnez-vous des cours NT2 ?	Brabant-Septentrional	1 (1.5%)	2 (3.1%)	2 (3.1%)
	Friesland	0 (0%)	1 (1.5%)	0 (0%)
	Gelderland	1 (1.5%)	7 (10.8%)	4 (6.2%)
	Hollande-Méridionale	0 (0%)	5 (7.7%)	3 (4.6%)
	Hollande-Septentrionale	2 (3.1%)	11 (16.9%)	6 (9.2%)
	Limbourg	1 (1.5%)	1 (1.5%)	0 (0%)
	Overijssel	1 (1.5%)	2 (3.1%)	4 (6.2%)
	Utrecht	2 (3.1%)	8 (12.3%)	0 (0%)
	Zélande	1 (1.5%)	0 (0%)	0 (0%)

Tableau 2. La relation entre la mesure dans laquelle les enseignants parlent d'autres langues pendant les cours NT2 et le nombre d'années qu'ils donnent de cours dans l'enseignement NT2

		Depuis combien d'années donnez-vous de cours dans l'enseignement NT2 ?			
		< 6 ans	6-10 ans	11-15 ans	> 15 ans
Dans quelle mesure parlez-vous d'autres langues pendant les cours NT2 ?	Jamais	4 (6.2%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.1%)
	Parfois	33 (50.8%)	5 (7.7%)	6 (9.2%)	8 (12.3%)
	Régulièrement	5 (7.7%)	1 (1.5%)	0 (0%)	0 (0%)
	Souvent	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Toujours	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.5%)

Tableau 3. La relation entre la mesure dans laquelle les enseignants parlent d'autres langues pendant les cours NT2 et le fait s'ils ont leur diplôme d'enseignant NT2

		Avez-vous votre diplôme d'enseignant NT2 ?		
		Oui	Non, mais je suis une formation pour devenir prof NT2	Non, je ne suis pas une formation pour devenir prof NT2
Dans quelle mesure parlez-vous d'autres langues pendant les cours NT2 ?	Jamais	3 (4.6%)	1 (1.5%)	2 (3.1%)
	Parfois	30 (46.2%)	16 (24.6%)	6 (9.2%)
	Régulièrement	1 (1.5%)	2 (3.1%)	3 (4.6%)
	Souvent	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Toujours	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.5%)

Tableau 4. La relation entre la mesure dans laquelle les enseignants utilisent des analyses contrastives et le fait s'ils connaissent l'application MoedINT2

		Savez-vous qu'est l'application MoedINT2 ?		
		Oui, je sais le contenu de l'application	Non, j'ai entendu de l'application mais je ne sais pas son contenu	Non, je n'ai jamais entendu parler de l'application
Dans quelle mesure utilisez-vous des analyses contrastives pendant les cours NT2 ?	Jamais	2 (3.1%)	0 (0%)	11 (16.9%)
	Parfois	10 (15.4%)	5 (7.7%)	18 (27.7%)
	Régulièrement	9 (13.8%)	0 (0%)	5 (7.7%)
	Souvent	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.1%)
	Toujours	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.5%)

Tableau 5. La relation entre la mesure dans laquelle les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2 et le nombre d'années que les enseignants donnent de cours dans l'enseignement NT2

		Depuis combien d'années donnez-vous de cours dans l'enseignement NT2 ?			
		< 6 ans	6-10 ans	11-15 ans	> 15 ans
Dans quelle mesure permettez-vous à vos étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2 ?	Jamais	1 (1.5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Parfois	25 (38.5%)	5 (7.7%)	5 (7.7%)	10 (15.4%)
	Régulièrement	12 (18.5%)	1 (1.5%)	1 (1.5%)	1 (1.5%)
	Souvent	3 (4.6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Toujours	1 (1.5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Tableau 6. La relation entre la mesure dans laquelle les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2 et le fait si les enseignants ont leur diplôme d'enseignant NT2

		Avez-vous votre diplôme d'enseignant NT2 ?		
		Oui	Non, mais je suis une formation pour devenir enseignant NT2	Non, je ne suis pas une formation pour devenir enseignant NT2
Dans quelle mesure permettez-vous à vos étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2 ?	Jamais	1 (1.5%)	0 (0%)	0 (0%)
	Parfois	24 (36.9%)	12 (18.5%)	9 (13.8%)
	Régulièrement	9 (13.8%)	3 (4.6%)	3 (4.6%)
	Souvent	0 (0%)	3 (4.6%)	0 (0%)
	Toujours	0(0%)	1 (1.5%)	0 (0%)

Tableau 7. La relation entre la possession d'un certificat NT2 et la mesure dans laquelle les formations payent attention aux rôles des langues antérieurement apprises dans l'acquisition d'une langue seconde

		Avez-vous votre diplôme NT2 ?		
		Oui	Non, mais je suis une formation pour devenir enseignant NT2	Non, je ne suis pas une formation pour devenir enseignant NT2
Dans quelle mesure votre formation d'enseignant NT2 a payé/paie attention aux rôles des langues antérieurement apprises par les apprenants dans l'acquisition d'une langue seconde ?	Jamais	8 (15.1%)	4 (7.5%)	0 (0%)
	Parfois	13 (24.5%)	9 (17%)	0 (0%)
	Régulièrement	8 (15.1%)	2 (3.8%)	0 (0%)
	Souvent	1 (1.9%)	2 (3.8%)	0 (0%)
	Toujours	1 (1.9%)	0 (0%)	0 (0%)
	Je ne sais plus	3 (5.7%)	2 (3.8%)	0 (0%)

Tableau 8. La relation entre la mesure dans laquelle les enseignants parlent eux-mêmes d'autres langues pendant les cours et la mesure dans laquelle ils permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2

		Dans quelle mesure permettez-vous à vos étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2				
		Jamais	Parfois	Régulièrement	Souvent	Toujours
Dans quelle mesure parlez-vous d'autres langues pendant les cours NT2 ?	Jamais	1 (1.5%)	4 (6.2%)	1 (1.5%)	0 (0%)	0 (0%)
	Parfois	0 (0%)	37 (56.9%)	11 (16.9%)	3 (4.6%)	1 (1.5%)
	Régulièrement	0 (0%)	3 (4.6%)	3 (4.6%)	0 (0%)	0 (0%)
	Souvent	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Toujours	0 (0%)	1 (1.5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Annexe J : Les arbres de codages pour les questions ouvertes du questionnaire

Arbre de codage 1

Une classification des différentes situations dans lesquelles les enseignants parlent d'autres langues pendant les cours NT2

Thèmes	Sous-thèmes
Pour donner les informations qui sont trop difficiles en néerlandais	Entraîner les apprenants sur les processus neurologiques lors de l'apprentissage d'une langue Explications sur les procédures de naturalisation
Pour mettre les étudiants à l'aise	Les salutations La première rencontre Les blagues Hors des cours
Dans des situations dans lesquelles il est nécessaire d'avoir la compréhension	Les problèmes dans la classe Les explications organisatrices Des rendez-vous sur les situations personnelles

Le total des réponses à la question 9 avec les numéros personnels des participants :

- 2. De begroeting bij binnenkomst en bij vaak voorkomende woorden in de les
- 3. Ik spreek alleen een andere taal, als mijn uitleg in het nederlands niet begrepen wordt en ik er in het nederlands niet meer uitkom.
- 7. Als ik overleg met individuele cursisten over bv absentie of andere specifieke vragen.
- 8. bij de uitleg van de methode tijdens de eerste les
- 11. In gevoelige situatie, bijvoorbeeld bij leerfrustraties.
- 13. Buiten de les om. Bijvoorbeeld over de procedures op de taalschool.
- 16. Als de situatie daarom vraagt.
- 17. Bij informele situaties, zoals kennismaking of een grapje tussendoor, vaak met de bedoeling om vertrouwen en respect van de cursisten te krijgen en bij te dragen aan de groeps sfeer en cohesie in de groep. Het feit dat ik een heel klein beetje Arabisch kan spreken en schrijven gebruik ik eigenlijk het meest om mensen op hun gemak te stellen en voor het vertrouwen en de sfeer. Als er iets is gebeurd dan zeg ik bijvoorbeeld 'geen probleem!' in zowel Arabisch en in het Nederlands. Arabisch gebruik ik ook bij analfabeten om soms fonetisch in Arabisch schrift op het bord te laten zien hoe ze een Nederlandse letter of klank uit moeten spreken.
- 22. Vertalen van moeilijke woorden
- 23. Ik geef les aan klassen en 1 op 1, in de 1 op 1 lessen meer andere taal, maar alleen in het begin, dan afhankelijk van taalniveau, veel andere taal, daarna zo snel mogelijk afbouwen naar volledig Nederlands (met uitzondering van bovenstaande situaties).
- 24. In het coachen van cursisten. Ik geef tips en uitleg over hoe je een taal leert, hoe de hersenen werken en hoe structuren in de taal werken, wat bijvoorbeeld anders of juist hetzelfde is.
- 28. Af en toe een woordje vertalen. ik doe dit alleen bij beginners die er anders echt niet uitkomen, of ter bevestiging als een cursist zelf de vertaling noemt om te checken of dit correct is.
- 31. Sociaal emotioneel, mentorgesprek
- 33. Persoonlijke gesprekken / Evaluatie
- 36. Wanneer studenten iets persoonlijks of organisatorisch willen bespreken.
- 38. Ik gebruik woorden uit het Arabisch of Tigrinya om te laten zien dat ik interesse heb in hun achtergrond en moedertaal.
- 43. Bij ernstige problemen zoals ruzies onderling (een keer voorgekomen) of als een cursist ernstige problemen heeft die hij wil delen (bijvoorbeeld om te vertellen waarom hij niet naar de les kan) maar nog niet kan uiten

in het Nederlands omdat hij de cursus net is begonnen en in de alle eerste les om de regels van de school duidelijk te maken

45. Ona. Dat laat ik vertalen door een vrijwilliger die arabisch spreekt

46. In voortgangsgesprekken of in privé-gesprekken, bijvoorbeeld over persoonlijke omstandigheden, waarbij het vooral om communicatie gaat.

47. Wanneer het echt niet lukt om de betekenis van een woord in het Nederlands duidelijk te maken of wanneer de student bevestiging vraagt. Bijv: Na het uitleggen in het Nederlands wat ik bedoel met het woord 'gek', vraagt 1 van de studenten of dit 'crazy' is. Ik bevestig dit met 'ja'.

50. Bij uitleg inburgeringsprocedures, ontheffingsaanvragen en andere vormen van bureaucratie die hun taalnivo nl te gaan

61. In een persoonlijk gesprek, bijvoorbeeld over problemen bij de voortgang.

64. Geen

Arbre de codage 2

Une classification des situations complémentaires dans lesquelles les enseignants utilisent d'autres langues pendant les cours NT2

Thèmes

Regarder un programme de télé avec des sous-titres en Arabe

Demander aux étudiants de comparer des sujets grammaticaux

Demander aux étudiants la signification d'un mot dans leur L1

Le total des réponses à la question 13 avec les numéros personnels des participants :

1. Studenten dragen overeenkomsten of verschillen tussen moedertaal en het Nederlands aan, daarover hebben we onderling in het Nederlands gesprekken.

12. Vragen naar het woord in de moedertaal van de cursist.

17. Een tv-programma kijken op de website www.netin nederland.nl met Arabische ondertiteling. Ik laat cursisten (ook Poolse) zelf 4 de grammaticale termen in hun eigen taal benoemen, omdat ik het niet zo belangrijk vindt dat ze de Nederlandse termen uit hun hoofd kennen, als ze maar snappen wat ermee bedoeld wordt.

19. Woordenschat

21. Ik vergelijk soms een Arabisch woord met het Frans

23. Cultuurverschil: vergelijken formeel/informeel taalgebruik, verschillen in culturele gebruiken die in taal tot uiting komen.

24. Uitdrukkingen vergelijken, vraagstellingen (ook cultuurgebonden met uitleg in de eigen taal), manieren van zeggen (ik heb het druk versus I'm busy), verwijzwoorden en substituties, het gebruik van de tijden etc.

28. Woordenlijsten

34. Vooral om verschillen te benoemen.

37. Studenten laten vertellen, vertalen, vergelijken.

39. Ik laat cursisten in hun eigen taal/schrift woorden op het bord schrijven

40. In het digitale deel van de lesmethode kiest de cursist voor instructies vaak voor een andere steuntaal dan het Nederlands.

45. Woordenlijsten inzetten als ze bij een methode zitten

46. Ik vraag cursisten wel eens hoe iets in hun taal gezegd wordt; dit helpt mij soms om problemen van cursisten met de Nederlandse taal te begrijpen.

50. De vertaalde woordenlijsten uit de lesmethode

52. Bij grammatica-onderwerpen vraag ik hen om met hun eigen taal te vergelijken

57. Woordenlijsten in eigen taal

58. Vragen over of ze het woord in hun eigen taal kennen.

64. Uitleggen dat de betekenis in het Engels /Frans / Duits / Spaans 2 volkomen anders is dan in het NL

Arbre de codage 3

Une classification des situations complémentaires dans lesquelles les enseignants permettent à leurs étudiants d'utiliser d'autres langues pendant les cours NT2

Thèmes	Sous-thèmes
Des rendez-vous avec les enseignants	Lors de la première rencontre
	Lors des rendez-vous personnels
Donner des explications à d'autres étudiants	Des explications de la grammaire
	Des traductions des mots
	Des traductions des instructions

Le total des réponses à la question 16 avec les numéros personnels des participants :

2. Er zijn vaak cursisten in de les die mijn uitleg van een woord of van een grammaticaregel wel begrijpen. Ik vraag hen dan te spreken in hun moedertaal en de uitleg te geven in hun moedertaal aan de andere cursisten die mijn Nederlandse uitleg nog niet begrijpen.

3. Soms vraag ik een cursist die al wat verder is in het nederlands om een andere cursist uitleg te geven in de moedertaal, dit betreft soms een enkel woord, omdat het de les versnelt.

10. Om elkaar extra uitleg te geven over de opdracht of woorden te vertalen.

12. Soms door cursisten elkaar te laten helpen in hun eigen taal als de één de instructie wel begrijpt en de ander niet.

17. Als ze met elkaar overleggen over de betekenis van een woord/ een opdracht of iets anders. Ik ben er niet heel rigide in om het te verbieden, zeker niet als het bijdraagt aan de meeropbrengst. Zodra ik merk dat er gezellig in eigen taal gekletst wordt, dan pak ik het snel weer in het Nederlands op.

18. Gesprek met nieuwe cursisten .

19. Wanneer cursisten elkaar iets uitleggen

20. Iets uitleggen aan een cursist die de Nederlandse oefening/instructie/grammatica niet begrijpt

23. Als de ene cursist die een instructie wel begrijpt het aan de andere uit kan leggen. Bij het opzoeken van woorden, de uitleg van woorden aan elkaar. Korte privegesprekjes, als ze de les niet verstoren.

24. Dat hangt helemaal af van het taalniveau. Bij een beginner sta ik redelijk veel toe. Zolang het met NL leren te maken heeft. Op het moment dat ze de taal goed genoeg spreken om het NL te gebruiken mogen ze het niet meer.

25. Om iets aan een medestudent uit te leggen als die het echt niet begrijpt.

31. Uitleg geven aan elkaar

32. Iets uitleggen aan een cursist die de Nederlandse oefening/instructie/grammatica niet begrijpt

33. Bij besprekingen van welke aard ook waarbij een collega van mij of vd cursist de betreffende taal spreekt en helpt praten door te vertalen en mee te bespreken.

37. Als iemand iets echt niet begrijpt, mag het, met toestemming, vertaald worden door een medestudent.

38. opzoeken van woorden op google translate/in woordenboek

40. Als het niet lukt om een woordbetekenis in het Nederlands uit te leggen.

43. Wanneer een cursist als enige iets niet snapt in het Nederlands en alle manieren om het duidelijk te maken in het Nederlands laat ik soms een taalgenoot het even kort vertalen. op een gegeven moment moet je toch door met je les en kun je niet alleen voor die ene cursist blijven hangen bij een onderwerp. Vaak snappen ze het wel na uitleg in de eigen taal

45. Als ze het echt niet snappen in het nederlands

46. Ik sta cursisten toe om elkaar dingen uit te leggen. Ik vraag ze daarna wel om het nog eens in het Nederlands te zeggen, zodat ik weet dat de instructie/uitleg goed wordt overgebracht.
47. Wanneer iemand die het Nederlands vrijwel nog niet beheerst, de opdracht of het woord echt niet begrijpt, legt een andere deelnemer het heel kort in het Arabisch of een andere taal uit.
49. Om een andere cursist kort te helpen
50. Bij lastige persoonlijke problemen die om uitleg vragen, bv frequente afwezigheid
51. Eigenlijk zou het niet moeten, ik weet het, maar 100% NL krijg ik niet voor elkaar en ik ben er ook niet zo streng op, om het te voorkomen dat er in de les een andere taal (even) ter verduideliking ter sprake komt.
58. Als er uitleg nodig is, omdat iemand het niet begrijpt. Dus ter verduidelijking.
59. als 1 van de cursisten mijn instructie begrijpt en die vervolgens vertaalt aan zijn medestudenten
61. Als een cursist echt iets niet begrijpt, laat ik het een taalgenoot uitleggen.
63. Ter verduidelijking als opdracht niet helder is.