

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES-SO en travail social

HES-SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

L'intégration des enfants allophones en structure préscolaire

Les rôles et les pratiques professionnels autour de l'apprentissage du français

Promotion : TS ASC 07

Réalisé par :

Testuz Valentine

Sous la direction de :

Lorenz Susanne

Puidoux, octobre 2012

Résumé

Dans cette étude, j'ai choisi de m'intéresser à l'intégration des enfants allophones en structures d'accueil préscolaire, notamment à travers l'apprentissage du français. Ce travail s'intéresse aux différentes représentations et rôles joués par les professionnels de l'enfance dans le processus d'intégration des enfants allophones, ainsi qu'aux stratégies mobilisées par ces derniers pour transmettre la langue française aux enfants non-francophones en bas-âge.

Cette recherche démontre que l'apprentissage du français, inscrit selon les professionnels interviewés, dans un processus naturel, est favorisé par le contexte francophone, dans lequel est immergé l'enfant allophone. Dès lors, cet apprentissage serait effectué à travers la participation sociale de l'enfant allophone. Ainsi le processus d'intégration de l'enfant allophone est favorisé par les professionnels à travers différents axes de travail, représentés principalement par la création d'un partenariat avec l'enfant mais aussi avec ses parents. Le développement de ces différentes dimensions représente l'enjeu principal pour que l'apprentissage du français par l'enfant allophone ait lieu.

Mots-clés : intégration, participation sociale, structures préscolaires, enfants allophones, apprentissage du français.

Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir utilisé d'autres ressources que celles référencées.

Le contenu et les opinions émises dans ce travail n'engagent que l'auteur.

Le genre masculin est utilisé dans ce travail de recherche comme représentant les deux sexes. Il en va ainsi pour les termes « travailleur social », « éducateur » ; « professionnel ».

Remerciements

Un grand merci à toutes les personnes qui m'ont soutenue durant les différentes étapes de ce travail de recherche.

Je tiens à remercier personnellement :

- Les professionnels des diverses institutions pour leur investissement
- Susanne Lorenz, ma directrice de mémoire
- Ma famille
- Thierry

Table des matières

1. INTRODUCTION	1
2. CONCEPTS THEORIQUES	3
2.1 L'intégration : les questions qui traitent des difficultés en termes d'intégration et d'inégalités des chances	3
2.1.1 La LEtr, base légale régissant les politiques en matière d'étrangers	3
2.1.2 Quelques chiffres sur la population migrante du canton de Vaud	3
2.1.3 La notion d'intégration	3
2.1.4 Le principe d'intégration à travers la politique suisse de l'enfant et de la jeunesse	4
2.1.5 L'importance de la maîtrise de la langue du pays d'accueil comme facteur d'intégration	4
2.1.6 Travail social et acculturation : quels rôles ont les professionnels exerçant avec les populations migrantes ?.....	5
2.2 Les lieux d'accueil préscolaire de jour comme ressource dans le processus d'intégration des enfants allophones	7
2.2.1 Généralités	7
2.2.2 Missions principales et objectifs des structures d'accueil de jour préscolaire	8
2.2.3 Rythme d'une journée et formes d'activités en crèche	8
2.3. Le développement de l'enfant	9
2.3.1 Généralités	9
2.3.2 Les cinq axes du développement de l'enfant	9
2.4. Les stratégies renforçant le développement et l'acquisition des compétences linguistiques chez l'enfant.....	15
2.4.1 L'apprentissage de la langue à travers les concepts de l'apprentissage social	15
2.4.2 Stratégies mobilisées par l'adulte influençant le développement du langage de l'enfant	18
2.4.3 La crèche et ses outils de développement du langage : des ressource dans l'apprentissage du français par les enfants allophones.	19
2.4.4 L'immersion, un contexte favorisant l'apprentissage du français par l'enfant allophone	21
3. METHODOLOGIE	22
3.1 Hypothèses de recherche	22
3.2 Echantillon et terrain de recherche	24
3.2.1 Prise de contact avec les institutions et respect des principes éthiques de la recherche.....	25
3.3 Limites	26
3.4. Outils de recueil de données	26
3.4.1 L'entretien	26
3.4.2 La grille d'analyse	27
4. PARTIE EMPIRIQUE	28
4.1 Analyse des données	28
4.1.1 L'intégration de l'enfant allophone en structure préscolaire	28

4.1.2 Le rôle des professionnels dans le processus d'intégration sociale de l'enfant allophone	32
4.1.3 Moyens et stratégies pour l'apprentissage du français	38
4.1.4 Quand l'apprentissage du français devient un enjeu pour les professionnels.....	43
4.2 Discussion des hypothèses de recherche	46
4.2.1 Hypothèse 1	46
4.2.2 Hypothèse 2	47
4.2.3 Hypothèse 3	49
4.2.4 Conclusion	53
5. CONCLUSION GENERALE.....	54
5.1 Réponse à la question de recherche	54
5.2 Pistes d'action professionnelles	56
5.3 Questionnements	59
5.4 Auto évaluation	60
BIBLIOGRAPHIE.....	63
ANNEXES	66
Annexe A - Tableau inspiré de l'ouvrage de CHAUVEL, LAGOUEYTE et CASANOVA (2009).....	67
Annexe B - Tableau inspiré de la méthode proposée par HOHMAN [et al.] (2007).....	68
Annexe C – Lettre de demande d'entretien	69
Annexe D – Grille d'entretien	71
Annexe E – Grille d'analyse	74
Annexe F – Bienvenue dans la Tour de Babel.....	77

1. INTRODUCTION

Ce travail de Bachelor s'intéresse à l'intégration des enfants allophones¹, âgés de 2,5 à 5 ans, au sein des structures préscolaires, notamment à travers l'apprentissage de la langue française.

C'est lors de ma deuxième période de formation pratique, à *l'Espace Femmes Riviera*², que j'ai souhaité approfondir ce thème, qui m'a beaucoup questionné dans ma pratique. Lors de ce stage, et par la suite, je me suis rendue compte qu'un nombre important d'enfants allophones fréquentaient ce type de structures. Mes observations sur différents terrains m'ont permis de faire le constat que l'apprentissage du français par ces derniers se faisait de manière progressive. Face à cet apprentissage, quelle est la vision des professionnels ? Je me suis alors interrogée sur les points suivants :

- Jugent-ils l'apprentissage du français nécessaire au sein des structures préscolaires ?
- Estiment-ils que l'apprentissage du français facilite l'intégration des enfants migrants au sein de la société d'accueil, notamment lorsqu'ils sont amenés à fréquenter le système scolaire ?
- Quelles sont les stratégies d'apprentissage mobilisées par les professionnels pour favoriser l'apprentissage du français par les enfants allophones ?
- Est-ce que la transmission du français par les professionnels s'effectue de manière naturelle ou utilisent-ils une méthodologie spécifique à l'apprentissage d'une seconde langue ?
- De quels outils disposent-ils dans leur pratique afin de mettre en place cet apprentissage ? Est-ce que cet apprentissage est jugé important dans le processus de socialisation de l'enfant ?

Toutes ces interrogations m'amènent à définir la question centrale de cette recherche :

« En accueil éducatif préscolaire, quelle importance professionnels de l'enfance accordent-ils à l'apprentissage de la langue française en tant que facteur d'intégration et par quelles stratégies stimulent-ils l'apprentissage du français par l'enfant allophone âgé de 2,5 à 5 ans ? »

Ma pratique et mon bon sens me font dire et penser qu'un enfant maîtrisant la langue du pays d'accueil aura non seulement une meilleure estime de lui-même mais sera aussi plus facilement accepté par son entourage extra-familial. De plus, je reste persuadée que les enfants allophones, devenus bilingues par la fréquentation de lieux tels que les structures préscolaires, effectueraient plus facilement leur passage à l'école enfantine. D'ailleurs, la scolarité exige que l'enfant possède rapidement un certain nombre de compétences liées à

¹ Selon le dictionnaire, le terme allophone « *Se dit d'une personne dont la langue maternelle n'est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve* » (LAROUSSE, 1994, p.55).

² Espace Femmes Riviera est une structure sociale associative accueillant des femmes migrantes. Cette espace soutient les femmes migrantes en leur proposant de consolider leurs compétences sociales et linguistiques, notamment par le biais de cours d'alphabétisation. L'objectif vise à favoriser le processus d'intégration de ces femmes au pays d'accueil.

la langue française, surtout lorsqu'il débute l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette croyance est-elle partagée ?

Suite à ce positionnement personnel et afin de répondre à la question de recherche, j'ai choisi d'interroger certains professionnels – des éducateurs sociaux ainsi que des éducateurs de l'enfance - exerçant directement avec des enfants allophones. Je pense que ceux-ci seront les mieux placés pour répondre à mes questionnements. A travers les différents discours professionnels, il s'agit de vérifier trois dimensions en lien avec la thématique de l'intégration de l'enfant allophone d'âge préscolaire : dans quelle mesure les professionnels associent-ils la langue française en tant que facteur d'intégration pour les enfants allophones en bas-âge ? Quelle importance donnent-ils à l'apprentissage de cette langue dans leurs pratiques quotidiennes ? Quels rôles endossent-ils ? Finalement, comment les professionnels s'y prennent-ils pour favoriser l'apprentissage du français dans leurs interactions avec l'enfant allophone ?

La réponse à la question de recherche me permettra ainsi d'atteindre certains objectifs professionnels. Mes objectifs visent à approfondir certaines connaissances théoriques sur la thématique de l'intégration des enfants allophones et l'identification de certaines pratiques professionnelles en lien avec l'apprentissage du français par ces derniers. Ils me permettront alors de consolider mes compétences en travail social et finalement de finaliser ma formation en me positionnant face à cette problématique.

Ce travail comprend trois parties. Dans un premier temps, j'explorerai quelques concepts liés à la question de recherche et j'exposerai brièvement plusieurs notions à travers quatre chapitres. Le thème de l'intégration, celui de l'accueil de jour, celui de l'enfant à travers son développement et finalement celui des stratégies utilisées pour développer le langage seront abordés de manière théorique.

Dans un deuxième temps, l'aspect méthodologique de cette recherche sera traité à travers quatre chapitres : la question de recherche, la définition des hypothèses, la présentation du terrain de recherche et de l'échantillon et, finalement, le choix des outils méthodologiques appliqués en sein de cette étude.

Dans un troisième temps, l'analyse thématique des entretiens sera exposée. Elle m'amènera à la rédaction de la synthèse de ce travail qui comprendra une discussion des hypothèses de cette recherche. Pour conclure, une réponse à la question de départ sera donnée et les pistes d'action professionnelles seront exposées. Finalement, un bilan personnel sur ce travail sera dressé.

2. CONCEPTS THEORIQUES

2.1 L'intégration : les questions qui traitent des difficultés en termes d'intégration et d'inégalités des chances

2.1.1 La LEtr³, base légale régissant les politiques en matière d'étrangers

Le système politique vaudois en matière d'intégration est régi par la Loi Fédérale sur les étrangers⁴. Comme pour l'application de la Constitution Fédérale, cantons et communes bénéficient d'une certaine marge de manœuvre à l'application des lois avec un système législatif et exécutif indépendant du pouvoir fédéral (GOLAY, MIX & REMIX, 2005). La Loi sur les étrangers est de ce fait appliquée, mais exécutée de manière différée au sein de chaque canton. Ces derniers sont alors tenus, notamment par rapport aux enjeux sociaux, à l'encouragement de l'intégration des étrangers. Comme le stipule l'article 4 et plus précisément l'alinéa 4 de cette dernière loi, l'intégration s'effectue par l'apprentissage de l'une des quatre langues parlées en Suisse : « *Il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale* » (art. 4, al.4, LEtr, 2005).

2.1.2 Quelques chiffres sur la population migrante du canton de Vaud

Selon le site internet des statistiques vaudoises (2012), en l'an 2000, le canton de Vaud était composé de 640'657 habitants dont 176'993 personnes d'origine étrangère. Cette proportion représente ainsi 27,6 % de la population résidant dans le canton de Vaud. En 2010, soit 10 ans après, le nombre total d'habitants a atteint 708'177 individus dont 215'865 personnes étrangères. Selon ces chiffres, le constat semble clair : non seulement la population totale croît mais le nombre de résidents étrangers ne cesse d'augmenter, représentant à l'heure actuelle le 30,5% des résidents vaudois (www.scris.vd.ch, 2012). Ces chiffres ne sont pas anodins. L'accueil de populations migrantes dans le canton de Vaud comporte des enjeux sociaux, politiques et économiques.

2.1.3 La notion d'intégration

Sur ce constat, je propose maintenant de définir le terme d'intégration. La notion d'intégration est un concept reposant sur plusieurs paramètres, ce qui explique la difficulté de trouver une définition résumant ce terme. Le DICTIONNAIRE SUISSE DE POLITIQUE SOCIALE (2002) propose de définir l'intégration comme suit : « *L'intégration d'un groupe ou d'une société est un mécanisme qui se déroule avec succès si ses membres ont acquis une relative conscience commune, en partageant des mêmes croyances et pratiques, en se mettant en interaction les uns avec les autres et en ayant des buts communs. C'est un processus complexe qui permet le développement d'une certaine cohésion sociale.* » (TABIN, 2002 cité par FRAGNERE ET GIROD, 2002). La définition issue du rapport de LA COMMISSION FEDERALE POUR LA JEUNESSE (2003) résume bien ce processus : « *L'intégration est un*

³ LEtr : loi sur les étrangers

⁴ http://www.admin.ch/ch/f/rs/142_20/index.html

processus complexe [...] Par ce processus, les individus apprennent à se mouvoir d'abord dans l'environnement proche et maîtrisable de leur famille, du quartier, puis de la région vers le niveau national et international, à façonner leur vie, à prendre des responsabilités pour soi et les autres. [...] Dans une société qui change rapidement, les formes, les lieux et les acteurs de l'intégration varient également » (2003, P. 13). Le processus d'intégration au sens large touche ainsi différents niveaux, dont le niveau psychique et psychosocial, le niveau politico-économique et le niveau socioculturel (COMMISSION FEDERALE POUR LA JEUNESSE, 2003).

2.1.4 Le principe d'intégration à travers la politique suisse de l'enfant et de la jeunesse

En Suisse, la politique de l'enfance et de la jeunesse (CONFEDERATION SUISSE, 2008) est régit par trois grands principes dans lesquels les enfants devraient pouvoir se développer, à savoir : la protection, l'encouragement du développement et de l'autonomie et le droit à la parole et la participation aux décisions collectives. Le deuxième point concernant l'encouragement du développement et de l'autonomie mérite une attention particulière, car la politique de l'enfant et de la jeunesse encourage ces principes sur la base de l'égalité des chances. Que l'enfant soit issu d'un milieu social favorisé ou défavorisé, qu'il soit de genre masculin ou féminin, qu'il possède un handicap ou non, qu'il soit étranger ou d'origine suisse, ses chances d'intégration et de réussite devraient être égales. Tous les enfants peuvent et doivent bénéficier d'un soutien pour favoriser leur processus d'intégration dans la société. Ce soutien se traduit par des institutions telles que les structures préscolaires, l'école enfantine et l'école primaire, mais il existe aussi des acteurs tels que la famille et le groupe de pairs. D'autres processus comme l'accès à la formation (études post-grade, apprentissage, etc.) et la fréquentation d'activités parascolaires font aussi partie de l'intégration.

2.1.5 L'importance de la maîtrise de la langue du pays d'accueil comme facteur d'intégration

Il convient de relever que les individus d'origine étrangère se trouvent souvent partagés entre la culture du pays d'accueil et celle du pays d'origine. De quels repères disposent-ils alors dans ce partage linguistique et culturel ? Comment se construisent-ils à travers différentes cultures ainsi que différents systèmes langagiers ?

La langue d'un groupe fait entièrement partie d'une culture⁵. Elle est le lien communicatif et social des différents protagonistes. De plus, elle est, le plus naturellement possible, utilisée pour transmettre les normes et valeurs d'une culture. Une culture est, de ce fait, représentée par tout un système linguistique propre à elle-même. « *S'approprier une autre langue, la langue de l'Autre, donne accès à une autre vision du monde* » écrit ABDELILAH-BAUER (2008, P.51) en se référant aux individus bilingues ou plurilingues. En effet, acquérir une seconde langue, c'est aussi avoir une appartenance à un groupe, une appartenance culturelle. La maîtrise d'une langue accentue ainsi l'intégration de l'individu dans ses différents rapports sociaux. Elle représente l'un des moyens par lesquels les individus forment un groupe et se sentent appartenir à une communauté. S'en suivent les coutumes

⁵ Selon le dictionnaire, la culture est définie comme étant un « [...] ensemble de structures sociales et des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent un groupe, une société par rapport à une autre. » (LAROUSSE, 1994. P. 298).

et les codes sociaux se rapportant à la culture, souvent en situation spontanée. Plus ces différents facteurs culturels sont intériorisés et mis en pratique par les individus, plus ils se sentiront appartenir à une société et seront de ce fait intégrés à un groupe social.

2.1.5.1 Inégalités des chances face à la scolarisation

Selon deux études menées par PISA (2000,2003) et citées par KOVACS (2008), il existe une certaine forme d'inégalité des chances au niveau scolaire pour les enfants issus de la migration. Il en ressort que leur avenir scolaire est entravé par l'échec scolaire précoce et l'orientation dans des filières à basse ou moyenne exigence. En effet, le manque de connaissance linguistique de ces enfants, le faible niveau d'instruction de leurs parents, l'appartenance à une classe sociale défavorisée ainsi que les connaissances et pratiques scolaires culturellement différentes en seraient les causes. Afin d'inverser ce courant et se basant sur une étude (LAFRANCHI, GRUBER, GAY, 2003), KOVACS (2008), affirme que « *les actions prévenant l'échec scolaire doivent être menées dans la petite enfance. [...]. Les apprentissages effectués dans la petite enfance favorisent l'intégration au processus scolaire* » (2008, P. 29). C'est en bénéficiant d'un encadrement professionnel précoce favorisant leur processus d'intégration, notamment par l'acquisition de diverses compétences linguistiques, que les enfants étrangers verraient leurs chances de réussite scolaire augmentées. L'auteur ajoute encore que « *L'égalité des chances dans le domaine scolaire pourrait ainsi être renforcée* » (KOVACS, 2008, P.29) ce qui démontre que les structures préscolaires pourraient fonctionner comme agent d'intégration.

2.1.5.2 Les structures préscolaires comme agent d'intégration favorisant le processus de socialisation secondaire des enfants étrangers

D'après MORET et FIBBI (2010), l'intégration des enfants migrants passe, effectivement, par les structures d'accueil préscolaires. Qu'elles soient associatives, privées ou communales, ces structures agissent comme « *agent de socialisation* » (MORET, FIBBI. 2010. P.8). Selon les mêmes auteurs, « *L'intégration est le produit d'un processus de socialisation* » (MORET, FIBBI. 2010. P.8). L'enfant commencerait donc son processus d'intégration grâce à la socialisation⁶. Cette intériorisation culturelle est similaire pour tous les enfants du monde. Cependant, les enfants issus de cultures différentes assimilent par le biais des structures d'accueils préscolaires, une nouvelle culture dont la langue du pays d'accueil fait partie intégrante. Cette assimilation représente, selon ZITTOUN et CESARI (1998), une socialisation secondaire. Tout comme d'autres paramètres culturels, la langue s'inscrit comme un nouvel élément à intérioriser.

2.1.6 Travail social et acculturation : quels rôles ont les professionnels exerçant avec les populations migrantes ?

Les travailleurs sociaux sont de plus en plus amenés à travailler avec des populations issues de la migration. Qu'il soit orienté sur la base de l'éducation sociale, de l'animation socioculturelle ou du service social, leur travail se base sur le lien social et s'inscrit

⁶ Selon l'encyclopédie LAROUSSE (1994), la socialisation est un « *processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale* » (LAROUSSE. 1994. P. 943).

pleinement dans le domaine de l'interculturalité⁷. Les travailleurs sociaux peuvent ainsi être représentés comme une ressource dans le processus d'intégration des individus migrants. En réalité, ceux-ci sont souvent le relais entre l'individu et certaines institutions : aide sociale, écoles, organismes d'entraide, etc.

Sur la base de tendances, BOLZMAN (2009) a défini cinq modèles sur lesquels les travailleurs sociaux s'appuient dans leur pratique quotidienne. Il décrit les différents rôles dans les interactions avec les individus migrants ainsi que les enjeux existant dans cette dynamique relationnelle. Quels rôles ont les professionnels face à la transmission de notre culture ? La question centrale de ce travail traitant de la langue française comme facteur d'intégration, je trouve pertinent d'exposer ici quelques modèles de cet auteur, notamment par rapport au principe d'acculturation⁸. Trois modèles ont retenu mon attention :

Le modèle réparateur assimilationniste part du constat que « [...] *les migrants et leurs familles ont des manques, des déficits qu'il faut combler* » (BOLZMAN. 2009. P. 43). La vision de l'individu migrant est ici plutôt réductrice, puisque, selon ce modèle, le migrant doit combler un certain retard de connaissances culturelles par rapport à la société d'accueil. La condition d'une bonne intégration apparaît ici comme l'appropriation de la culture d'accueil. Cette vision positionne le travailleur social comme « *agent de normalisation* » (BOLZMAN, 2009. P.43) incarnant et véhiculant les normes dominantes, ce qui le place à un rang supérieur. La relation est perçue comme asymétrique, fonctionnant parfois sur le modèle d'aide contrainte. Les objectifs de ce modèle visent à réduire les différences culturelles entre les individus migrants et la société d'accueil en travaillant sur les ressources des individus migrants. Ces ressources se veulent principalement langagières, culturelles et scolaires. La finalité de cette approche consiste à « [...] *permettre la promotion sociale des enfants issus de l'immigration, [...] par le biais de l'accès à une meilleure formation* » (BOLZMAN. 2009. P. 44).

Contrairement au modèle réparateur assimilationniste, **le modèle ethnoculturel** propose « [...] *de prendre davantage en compte les spécificités culturelles des populations migrantes dans le travail social* » (BOLZMAN. 2009. P.44). La culture de l'individu migrant est ici entièrement prise en compte dans la relation à l'Autre. La reconnaissance et la connaissance de la culture de l'Autre par le travailleur social est dès lors, un précieux outil pour la compréhension et la résolution des problèmes. La relation entre le professionnel et les individus migrants se veut plus égalitaire et empathique, plaçant ainsi le travailleur social comme médiateur culturel. Cette approche considère donc que les migrant « [...] *peuvent apprendre de la culture dans laquelle ils vivent, mais que les autochtones peuvent aussi apprendre la leur* » (BOLZMAN. 2009. P. 45).

Le modèle communautaire relève que les individus migrants, souvent issus des mêmes communautés, rencontrent généralement le même type de problématiques, notamment l'isolement. Dans le but de favoriser les liens sociaux, les professionnels visent un double objectif : favoriser les liens entre les individus ayant des parcours migratoires similaires et

⁷ Ce dernier terme, selon l'encyclopédie des noms communs, « [...] *concerne les contacts entre différentes cultures* » (LAROUSSE, 1994, p.557).

⁸ Selon le dictionnaire, le terme d'acculturation désigne un « processus par lequel un groupe entre en contact avec une culture différente de la sienne et l'assimile totalement ou en partie » (LAROUSSE, 1994, p. 34).

encourager la création de lien entre individus migrants et autochtones. Dans cette perspective, le travailleur social endosse le rôle de médiateur. Son travail vise à l'échange communautaire, mais aussi, par divers moyens, à l'acculturation des individus migrants.

2.2 Les lieux d'accueil préscolaire de jour comme ressource dans le processus d'intégration des enfants allophones

2.2.1 Généralités

Selon HERMENJAT (2001), il existe deux types de structures d'accueil de jour pour la petite enfance : les accueils collectifs à temps d'ouverture élargis (TOE) et les accueils collectifs à temps d'ouverture restreints (TOR). La différence fondamentale entre ces deux catégories réside dans le nombre d'heures d'ouverture. Les TOE sont ainsi ouverts 10 à 12 heures consécutives alors que les TOR accueillent les enfants pendant 1 à 3 heures 30 seulement. Le mode de prise en charge de ce public est dès lors différent. Ces deux catégories couvrent différentes structures d'accueil de la petite enfance et peuvent être classées comme suit⁹ :

Structures d'accueil collectives à temps d'ouverture élargi (TOE) ¹⁰	Structures d'accueil collectives à temps restreint (TOR) ¹¹
Nursery- garderie (0 à 5 ans)	Jardin d'enfants (2 à 5 ans)
UAPE - Unité d'accueil pour les écoliers (4 à 12 ans)	Halte-jeux (2,5 à 5 ans)
Réseau des mamans de jour (0 à 12 ans)	Espace-bébés (2 à 30 mois)
Crèche familiale (0 à 12 ans)	

Ces types d'accueil de jour représentent l'offre des structures pour la petite enfance dans le canton de Vaud.

Il est dès lors intéressant de relever quelques chiffres concernant l'accueil de jour. Ces dernières années, les changements sociaux ont incité le canton de Vaud à ouvrir plus de places d'accueil pour les enfants d'âge préscolaire. Selon une étude effectuée par le SCRIS¹², l'émancipation professionnelle de la femme et la mutation des structures familiales en seraient les principales raisons. De récentes statistiques publiées par le Canton de Vaud

⁹ Figure : tableau représentant les différents types d'accueil de jour pour la petite enfance dans le canton de Vaud (Tableau inspiré de HERMENJAT, 2001).

¹⁰ La structure d'accueil collective à temps d'ouverture élargie est, selon la définition donnée par la ville de Genève, est « un lieu d'accueil collectif, régulier, prioritairement destiné aux enfants dont les **parents exercent une activité** (travail, formation ou recherche d'emploi). Les enfants peuvent être accueillis dès la fin du congé maternité (en général 16 semaines), jusqu'à l'entrée à l'école (4 ans) » (Ville de Genève).

¹¹ La structure d'accueil collective à temps restreint est, selon la définition donnée par la ville de Genève, « un lieu de socialisation destiné à une **fréquentation régulière**. Son objectif premier est d'apprendre aux enfants de 2 à 4 ans à vivre et à jouer ensemble. Le jardin d'enfants est **ouvert à la demi-journée**, l'enfant ne peut donc pas être pris en charge à temps complet » (Ville de Genève).

¹² SCRIS : Service cantonal de recherche et d'information statistique

(2010)¹³ prouvent que 8047 places en accueil collectif préscolaire de jour (catégories TOE et TOR confondues) sont disponibles. En l’an 2000, le canton de Vaud recensait 7662 places en accueil préscolaire (TOE et TOR) alors qu’en 1990, l’offre était de 5487 places. Ces chiffres démontrent la demande croissante de placement d’enfants.

2.2.2 Missions principales et objectifs des structures d’accueil de jour préscolaire

Selon Statistique Vaud, les structures préscolaires assurent deux fonctions essentielles : la « *bonne intégration de l’enfant dans la société* » à travers la socialisation de l’enfant et « *l’intégration sociale des familles migrantes* » (Canton de Vaud)¹⁴.

Selon JAQUET-TRAVAGLINI, CAFFARI-VIALLO et DUPONT (2003), les crèches devraient pouvoir offrir certaines prestations. Les principales seraient d’apporter un soutien à la parentalité et d’établir un partenariat professionnel-parent, la possibilité de concilier vie familiale et professionnelle en offrant diverses possibilités de garde, accueillir l’enfant dans un contexte sécurisant en favorisant son développement global, permettre l’intégration d’enfants et de familles rencontrant diverses difficultés (handicaps, problèmes socio-économiques, etc.). Ces éléments sont ainsi essentiels à la qualité de la structure accueillant le public des enfants d’âge préscolaire.

2.2.3 Rythme d’une journée et formes d’activités en crèche

A la crèche, l’enfant bénéficie d’une structure temporelle et physique bien délimitée. En effet, l’organisation de la journée est essentielle à la vie en communauté et elle offre à l’enfant la possibilité d’effectuer divers apprentissages. Cette organisation est aussi mise en place pour assurer une certaine forme de sécurité, notamment à travers des activités planifiées que connaissent les enfants, ainsi que les transitions entre celles-ci. Selon HOHMAN [et al.] (2007), les activités se recoupent en neuf formes :

- Le jeu libre
- Activités individuelles et/ou communes dirigées¹⁵
- Activités individuelles et/ou communes non-dirigées¹⁶
- Rassemblement¹⁷
- Repas et collation
- Repos
- Soins
- Accueils et départs
- Transitions¹⁸ (HOHMAN [et al.], 2007)

¹³ <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DomID=2121>

¹⁴ <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocID=6820&DomId=2641>

¹⁵ Une activité dirigée est une action menée à travers un cadre et des consignes précises dans le but d’atteindre un objectif spécifique.

¹⁶ Une activité non-dirigée est une activité choisie et/ou proposée par l’adulte, menée librement par l’enfant.

¹⁷ Le rassemblement sous-entend les moments où le groupe d’enfants est réuni. En crèche, cela est décrit par le terme d’accueil où des animations collectives sont proposées.

¹⁸ Les transitions correspondent aux moments durant lesquels les enfants changent d’activité.

2.3. Le développement de l'enfant

2.3.1 Généralités

L'enfance¹⁹ serait vécue dès la naissance et ce jusqu'à l'âge de la puberté, se situant entre l'âge de 9 ans (pour les plus précoces) et de 14 ans. Selon le site ciao.ch, cette période est marquée par différents stades, mais surtout par différents apprentissages pour atteindre l'autonomie nécessaire du futur adulte. D'une manière très philosophique, OSTERRIRTH (1989) définit la période de l'enfance et les différents apprentissages comme « [...] *l'humanisation de l'individu, [...] l'apprentissage de la nature humaine* » (1989. P. 38).

Afin d'atteindre la maturité nécessaire à l'acquisition de l'autonomie pubertaire, l'enfant évoluera à travers des acquisitions de base. C'est notamment la période de l'enfance préscolaire, s'étendant de 2 à 6 ans, qui est marquée par plusieurs acquisitions importantes pour l'enfant : les capacités de se mouvoir seul, de communication, de reconnaissance de lui-même en tant qu'être unique. Il développe aussi de nombreuses habilités cognitives et la relation à l'Autre. Comme le mentionne BEE (1997), « *L'impression dominante de cette période est qu'elle constitue une transition lente, mais extrêmement importante, de la dépendance du bébé à l'indépendance de l'enfant* » (1997. P. 235).

Selon de récentes théories scientifiques, deux facteurs stimuleraient le développement global de l'enfant : ses gènes et son environnement. Les gènes étant décisifs quant au bon fonctionnement biologique de l'enfant, l'environnement demeure tout aussi important, car il lui offre ce dont il nécessite pour ses apprentissages. Pour se développer adéquatement, l'enfant a besoin d'interagir avec celui-ci. Selon FERLAND (2004), l'enfant aura des besoins physiques, affectifs, cognitifs et sociaux que l'environnement sera dans l'obligation de combler dans le but d'harmoniser son développement global.

2.3.2 Les cinq axes du développement de l'enfant

L'enfant évoluera à travers 5 axes principaux : le développement sensori-moteur, le développement affectif, le développement cognitif, le développement social et le développement du langage.

Je propose de présenter ses différents axes en m'attardant un peu plus sur deux de ces développements (social et langagier) car ils concernent directement le sujet de ce travail de mémoire.

2.3.2.1 Le développement sensori-moteur

Selon FERLAND (2004), l'enfant, dès ses premiers jours et jusqu'à l'âge de 18 mois environ, développera d'une manière graduellement innée, ses cinq sens : le toucher, l'ouïe, la vue, l'odorat et le goût. Ils deviendront les supports de ses futurs apprentissages et notamment la capacité de marcher. Parallèlement à l'évolution de la motricité globale, et de manière tout à fait naturelle, la motricité dite fine se développe. C'est à travers sa dextérité que

¹⁹ Selon le Larousse, l'enfance serait une « [...] *période de la vie humaine, de la naissance à la puberté* » (LAROUSSE, 1994, p. 387).

l'enfant apprendra par exemple à manger avec des services, à dessiner, à couper, etc. (FERLAND, 2004).

2.3.2.2 Le développement affectif

La qualité des liens tissés grâce à l'entourage de l'enfant sera la base du développement de la personnalité de l'enfant. Il définira ainsi « [...] *la base relationnelle qui façonnera toutes ses relations futures* » (FERLAND, 2004, P.153).

La phase dite d'**attachement** concerne, dans un premier temps, le lien entre l'enfant et sa mère. Si ce lien est suffisamment fort et positif, la mère deviendra, aux yeux de l'enfant, sa **figure d'attachement** (BOWLBY, cité par FERLAND, 2004). Ce lien, très fusionnel est indispensable au développement affectif de ce dernier. En effet, pour explorer le monde, l'enfant a besoin de sa mère, qui fonctionne comme une référence pour lui. C'est elle qui poussera son enfant à découvrir le monde et à effectuer des expériences et des apprentissages. Si le lien est suffisamment sain, l'enfant aura confiance en ses capacités de découverte. Il ira de l'avant, mais trouvera toujours, à travers sa mère, le réconfort affectif lorsqu'il en aura besoin. Au fur et à mesure du temps, ce lien, toujours aussi fort dans ses fondements, s'estompe lorsque l'enfant élargit son réseau de personnes de référence. C'est à travers ce processus d'attachement qu'il développera certaines compétences : il construira sa personnalité, il apprendra à exprimer et à gérer ses émotions pour, finalement, développer l'estime de lui-même. Ces trois éléments sont primordiaux pour l'autonomie (FERLAND, 2004).

2.3.2.3 Le développement cognitif

Parallèlement au développement de ses facultés motrices et affectives, l'enfant, dès son plus jeune âge commence à construire sa connaissance du monde. Comme le décrit FERLAND (2004), le développement cognitif mène l'enfant vers « [...] *la pensée, le raisonnement, l'intelligence.* » (2004. P. 129). Ce processus, d'une manière générale, est linéaire. Le développement cognitif de l'enfant s'effectue, selon PIAGET (PIAGET cité par RAYNAL et REUNIER, 2009 et FERLAND, 2004), par des stades. Il existe quatre stades successifs : **le stade sensori-moteur, le stade préopératoire, le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles.**

C'est entre l'âge de 0 et 18 mois que l'enfant se développe à travers le stade que PIAGET (PIAGET cité par RAYNAL et RIEUNIER, 2009) définit comme **le stade sensori-moteur**. Cette période est marquée par le développement des connaissances de l'enfant liées à son environnement par l'utilisation de ses capacités motrices. Au terme de ce stade, l'enfant est supposé maîtriser les concepts de la permanence de l'objet et de la pensée symbolique et exerce des compétences comme l'imitation et l'utilisation du langage.

Le stade préopératoire commence à partir de l'âge de 2 ans et se termine vers l'âge de 6 ans. Durant cette période, l'enfant développe de manière significative son langage. Il commence à maîtriser des notions relatives au temps et aux quantités. A cet âge, l'enfant est égocentrique et fortement centré sur lui-même.

L'acquisition des compétences citées ci-dessus est essentielle pour accéder au stade suivant, celui **des opérations concrètes**. C'est à partir de l'âge de 7-8 ans que l'enfant sera capable de résoudre de simples problèmes en ayant directement accès à l'image. C'est le début du calcul, de la lecture, etc.

Dès lors, le développement cognitif de l'enfant continue de manière exponentielle et à partir de 12 ans, l'enfant accède au **stade des opérations formelles**. Ce stade, défini par la capacité de raisonner sur la base d'hypothèses, marque la fin du développement cognitif de l'enfant. Le caractère hypothético-déductible de sa pensée inscrit l'entrée de l'enfant dans la pensée adulte.

Selon PIAGET (cité par RAYNAL ET RIEUNIER, 2009), l'enfant construit son intelligence sur la base de **schèmes**. Un **schème** est, selon le dictionnaire pédagogique des concepts clés, « *une action intériorisée* » (RAYNAL, REUNIER. 2009. P. 406), directement associée à l'activité cérébrale et au processus d'adaptation que l'individu met en place pour développer de nouvelles connaissances sur son environnement. Pour que le processus d'adaptation puisse aboutir, l'individu passe par plusieurs sous-étapes : l'assimilation (analyse de la situation), l'accommodation (recherche de solution) et l'équilibration (réponse à la situation par une action appropriée). Ces différentes notions dans l'apprentissage de type constructiviste représentent ainsi une forme de régulation dans le processus de développement cognitif de l'enfant (RAYNAL, REUNIER, 2009).

2.3.2.4 Le développement social

Dès son plus jeune âge, l'enfant commence à développer des habilités sociales. Celles-ci ne sont pas innées et représentent un apprentissage. Cet apprentissage se passe à travers le **processus de socialisation**. Ce processus commence très tôt grâce à l'environnement familial. La famille proche enseigne et influence les premières habilités de l'enfant qui concernent essentiellement les règles de vie en communauté. Ce premier enseignement permettra à l'enfant d'aller vers l'Autre, en d'autres termes de développer des relations sociales avec son environnement. FERLAND (2004) fait toutefois une différence entre la relation parent-enfant et la relation enfant-pairs. La relation parent-enfant, perçue comme verticale, se fonde sur le processus d'attachement de l'enfant et le pouvoir social des parents. Cette relation particulière remplit une fonction de protection et de sécurité auprès de l'enfant. Ainsi, les habilités sociales générales de l'enfant se développent grâce à cette relation verticale. Les relations enfant-pairs se veulent quant à elles, horizontales car elles se fondent sur l'égalité de pouvoir. C'est un affinage des habilités sociales acquises au sein de la relation parent-enfant. La fonction première de ces relations horizontales est de découvrir l'amitié et, sur cette base, de créer des liens sociaux extra-familiaux.

VYGOTSKI suggère que l'enfant, en tant qu'être social, se développe grâce et à travers les interactions sociales (VYGOTSKI cité par FLORIN, 1999). Comme nous l'avons vu précédemment, le monde adulte permettrait à l'enfant d'acquérir une multitude de fonctions dont le langage et les codes sociaux. VYGOTSKI est persuadé que « *l'individu est le résultat de ses rapports sociaux* » (VYGOTSKI, cité par FLORIN, 1999, P. 20).

Comme PIAGET, VYGOTSKI pense que l'enfant passe par des stades pour développer graduellement certaines facultés. Cependant, il pense que la progression de son développement, corrélée avec ses aptitudes cognitives, passe à travers certains lieux sociaux comme l'environnement familial et l'école, qui stimuleraient et faciliteraient ses apprentissages. C'est notamment, grâce à la présence d'adultes ou d'enseignants, guides des apprentissages, exerçant la médiation entre leurs propres facultés et celles de l'enfant apprenant que les apprentissages s'effectuent. L'auteur décrit ce processus comme étant **la genèse sociale** de l'enfant et pense que « *l'apprentissage accélère le développement* » (VYGOTSKI cité par RAYNAL, REUNIER. 2009, P.469).

VYGOTSKI affirme que le mode d'apprentissage utilisé par l'enfant se base sur l'imitation : « *l'imitation [...] est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école sont dans une très grande mesure, fondés sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire seul, mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction* » (RAYNAL, REUNIER. 2009. P. 48). Pour que l'apprentissage d'un savoir soit efficace, l'adulte agissant directement comme médiateur, doit être conscient, selon VYGOTSKI, que l'enfant est cognitivement prêt à recevoir cet enseignement. Il est donc essentiel que le pédagogue puisse déterminer la zone proximale de développement de l'enfant. **La zone proximale de développement (ZEP)** est considérée comme la marge des compétences pouvant être acquises, tout en respectant les limites marquées par le stade de développement de l'enfant. C'est-à-dire que l'enseignant doit être conscient des capacités et des limites de l'apprenant et ainsi mettre en œuvre des outils appropriés à celles-ci (RAYNAL, REUNIER, 2009).

2.3.2.5 Le développement du langage

L'apprentissage du langage chez l'enfant est un vaste processus décrit dans de nombreux ouvrages. La langue²⁰ parlée se décrit comme une technique d'élocution définie, entrant dans un système précis et mettant à l'épreuve divers organes, principalement l'oreille et l'appareil phonatoire. Le langage²¹, quant à lui, s'inscrit pleinement dans la langue. Outre sa fonction d'expression, il répond à tout un système de règles distinctes, celles de la communication. Selon FLORIN (1999), le langage possède plusieurs fonctions : instrumentale, personnelle, interpersonnelle, régulatrice, heuristique, informatrice et imaginative, servant à communiquer avec autrui, à exprimer ses pensées, à agir sur ses interlocuteurs et à se référer au monde environnant. L'enfant, en développant son langage, va non seulement apprendre le système verbal de l'environnement socioculturel où il s'inscrit, mais il va aussi intérioriser les règles de communication qui permettront les expressions, les dialogues et, de ce fait, les relations sociales.

²⁰ Selon le dictionnaire, la langue est « [...] un système de signes verbaux propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux » (LAROUSSE, 1994, p. 590).

²¹ Selon le dictionnaire, le langage est « une faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques [...] ». Le système de signes est aussi « structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication » (LAROUSSE, 1994, p. 590).

2.3.2.5.1 Les étapes de l'acquisition du langage

Afin de mieux comprendre le développement du langage de l'enfant, je propose de décrire les étapes de l'acquisition d'une langue maternelle qui sont les mêmes pour tous les enfants. Il faut néanmoins noter que celles-ci peuvent s'inscrire dans un rythme plus ou moins variable selon le développement global de l'enfant. Selon BEAUDOIN (1998)²² et GENOUVRIER (1992), il existe quatre stades successifs dans l'apprentissage d'une langue : **le stade prélinguistique, le stade holophrastique, le stade syntaxique et le stade avancé.**

Le stade prélinguistique comprend deux étapes. La première concerne le babillage. Entre 4 et 12 mois, le nourrisson expérimente son appareil phonatoire en gazouillant et/ ou en babillant. La seconde étape, entre 6 et 18 mois, concerne celle du premier mot. L'enfant commence à distinguer les sons correctement et il essaie de reproduire ce qu'il entend. Au-delà de 12 mois l'enfant est capable, souvent grâce au langage non-verbal, d'exprimer clairement ses émotions, de demander des choses et de réagir à certains événements. Au terme de ses 18 mois, l'enfant est capable de comprendre le sens de mots, ainsi que les différentes intonations qu'utilisent ses interlocuteurs. Il est aussi capable de prononcer quelques phonèmes basiques tels que "mama", "dada", "papa" etc.

Le stade holophrastique se situe entre l'âge de 18 et 24 mois. L'enfant produit ses premiers mots sans les introduire au sein de différentes phrases. Ces mots, souvent répétitifs, sont dotés de plusieurs sens. Par exemple "papa" peut signifier le père, mais aussi les hommes en général. Il utilise le langage expressif, son appareil phonatoire s'étant suffisamment développé durant les derniers mois pour prononcer correctement les sons d'une langue. Dès 18 mois, l'enfant entre dans le "petit langage". Selon GENOUVRIER (1992), quand un enfant parle le "petit langage", il peut facilement se faire comprendre, sans que les structures grammaticales, syntaxiques et lexicales ne soient réellement construites. Le "petit langage" est généralement parlé entre 18 mois et 3 ans. A titre indicatif, à 18 mois l'enfant possède dans son vocabulaire actif (celui qu'il émet) et son vocabulaire passif (celui qu'il comprend) 20 mots. A 21 mois, l'enfant est capable de distinguer 175 mots et 800 vers l'âge de 2 ans. On peut dès lors remarquer que ces capacités langagières deviennent exponentielles (GENOUVRIER. 1992). Comme nous avons pu le voir, c'est lors du stade holophrastique que l'enfant développe son vocabulaire et l'adulte y tient un rôle très important.

Entre l'âge de 2 et 5 ans, l'enfant progresse de manière rapide et significative dans l'apprentissage de la langue : il entre dans **le stade syntaxique**. L'enfant construit ses premières phrases (deux mots) à 2 ans, puis, progressivement, arrive à composer des phrases plus complètes et s'initie au dialogue avec ses interlocuteurs. Vers 3 ans, l'enfant va connaître un essor spectaculaire dans son développement global et au fur et à mesure de ses découvertes et de ses expériences sur le monde, les structures de la langue se construisent et son lexique s'affine. C'est aussi à cet âge (en parallèle de la découverte de son corps) que l'enfant se considère comme une personne à part entière. Ainsi, il accède au "je" et est dorénavant capable de conjuguer des verbes. Il entre techniquement dans un langage structuré et élaboré. En résumé, l'enfant de 3 ans est capable de s'exprimer grâce à son registre lexical de plus en plus élaboré, de questionner et de conjuguer grâce à

²² University of Alberta. Pomme [en ligne]. 2002. Adresse URL : <http://www.pomme.ualberta.ca/ling/matern.htm>. Consulté le 11 novembre 2010.

l'acquisition progressive de la grammaire et de la syntaxe. Il devient un interlocuteur affirmé et sa parole se rapproche de celle, techniquement correcte, de l'adulte. Entre 3 et 5 ans, l'enfant affine ses compétences langagières et acquiert, peu à peu, la complexité de la langue : les marques de possession et de négation, les adverbes et prépositions, les verbes et un registre lexical précis.

A 5 ans, on considère que l'enfant a appris l'ensemble de sa langue maternelle : il se trouve dans le stade avancé du développement du langage. Il a acquis la prononciation (de même que l'accent régional), le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe. Il peut ainsi utiliser, à son aise, le langage dans la communication de tous les jours. Dès lors et selon GENOUVRIER, « *l'enfant de cinq ans peut avoir une vie sociale complète* » (GENOUVRIER, 1992, P.24).

2.3.2.6 Le bilinguisme et le développement du langage : quels enjeux en terme d'apprentissage pour les enfants allophones ?

Auparavant, l'opinion publique était d'avis que l'apprentissage simultané de deux langues était néfaste à l'apprentissage de la langue maternelle. Depuis quelques années, la vision du bilinguisme a considérablement changé. Comme le démontrent les chiffres cités par ABDELILAH-BAUER (2008), 195 pays à travers le monde sont considérés comme plurilingues. La Suisse possède quatre systèmes linguistiques différents : le français, l'allemand, l'italien et le romanche. En plus de ces systèmes, la Suisse accueille, comme nous l'avons vu, un nombre significatif de personnes étrangères. D'après la région d'immigration, et pour des raisons intégratives, ces personnes seront soumises à l'apprentissage de l'une des quatre langues nationales. Mais qu'est-ce que cet apprentissage et qu'est-ce que le bilinguisme ?

BLOOMFIELD (1935) considère le bilinguisme « [...] *comme le fait de posséder deux langues et de parler chacune aussi bien qu'une personne monolingue* » (BLOOMFIELD, 1935 cité par ABDELILAH-BAUER. 2008. P. 24). Cette définition qualifie les individus **bilingues équilibrés**. Cependant, l'usage de deux systèmes linguistiques en total équilibre n'est pas fréquent, voire même inexistant. L'équilibre ne peut donc pas être parfait dans l'utilisation simultanée des deux langues, d'où la difficulté de définir universellement le bilinguisme. Selon la vision d'ABDELILAH-BAUER (2008), la comparaison entre une personne bilingue et monolingue devient possible lorsqu'il est question de compétences communicatives, c'est-à-dire, de la capacité de l'individu à comprendre et à s'exprimer verbalement dans son quotidien.

D'après ABDELILAH-BAUER (2008), il existe trois types de bilinguisme se référant à l'âge de l'individu. Le **bilinguisme précoce simultané** concerne l'apprentissage de deux langues lorsqu'il est effectué simultanément dès la naissance. C'est le cas, par exemple, dans les familles où chacun des parents parle une langue différente : l'enfant est soumis et exposé à deux systèmes langagiers. Le **bilinguisme précoce consécutif** se réfère à l'introduction d'une langue seconde à partir de l'âge de 3 ans. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un enfant allophone intègre une crèche où sa langue maternelle n'est pas parlée. Le **bilinguisme tardif** intervient lorsque l'apprentissage d'une langue seconde est effectué au-delà de l'âge de 6 ans.

Il faut cependant relever que l'on parle de bilinguisme précoce quand le processus de l'acquisition de la langue seconde s'inscrit pleinement dans le développement du langage,

soit entre 0 et 6 ans. Une étude menée par FRANCIS (1999) souligne que les mécanismes d'apprentissage d'une langue seconde seraient fondamentalement différents selon l'âge des apprenants. Les enfants acquerraient une langue seconde de manière naturellement intuitive en construisant deux systèmes langagiers corrélés tandis que les adultes mobiliseraient des stratégies d'apprentissage spécifiques définissant deux systèmes langagiers dissociés, dont la langue maternelle sera toujours le support de référence de la langue seconde. La raison pour laquelle un enfant apprendrait sans difficulté une seconde langue serait celle de la plasticité cervicale : l'âge de 7 ans semble être la limite d'une acquisition intuitive où des stratégies d'apprentissages spécifiques ne seraient pas mobilisées (FRANCIS cité par ABDELILAH-BAUER, 2008). L'apprentissage intuitif de la langue seconde par l'enfant reposerait sur plusieurs facteurs décrit par le désir de communiquer avec des individus (milieu familial et extrafamilial), le besoin de contact avec ses pairs, une curiosité naturelle, etc., alors que le **bilinguisme tardif** entre, lui, au sein de processus d'apprentissages différents.

Toujours selon le même auteur, l'apprentissage d'une seconde langue à partir de l'âge de 3 ans se trouve facilité car, l'enfant possède déjà des compétences communicatives dans sa langue maternelle et il sait solliciter un/des individus, s'exprimer, questionner, montrer, etc. Cet apprentissage intervient alors que les capacités cognitives de l'enfant sont plus élevées que lors de celui de sa langue maternelle. De ce fait, l'apprentissage de la langue seconde se fait de manière plus ou moins intuitive, mais mobilise aussi des ressources cognitives.

Lorsque l'enfant apprend une langue seconde, il imitera régulièrement des phrases préfabriquées ou formules figées, entendues dans son entourage, ce qui démontre la mobilisation de ses capacités cognitives. En règle générale, l'évolution de la formule figée vers une phrase construite suit trois stades : dans le premier, l'enfant transpose la formule figée dans sa manière de communiquer. Lors du second, il procède à une analyse de la forme de la phrase au cours de laquelle il insère, au fur et à mesure de l'apprentissage, un nouveau lexique. Finalement, en respectant certaines règles d'usage (grammaire, conjugaison, syntaxe), il sera capable d'exprimer une phrase construite et claire. Le caractère de la formulation figée est spécifique à l'enfant apprenant une langue seconde, qui entre ainsi, plus facilement en contact avec ses pairs. Cette stratégie d'apprentissage constitue un levier dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde (ABDELILAH-BAUER, 2008).

2.4. Les stratégies renforçant le développement et l'acquisition des compétences linguistiques chez l'enfant

2.4.1 L'apprentissage de la langue à travers les concepts de l'apprentissage social

Selon la définition du dictionnaire des concepts clés en pédagogie, l'apprentissage social est l' « *Apprentissage de la relation à l'autre ou aux autres, apprentissage de la vie en société, apprentissage de conduites ou de comportements dont la source provient de mécanismes d'influence sociale* » (RAYNAL, RIEUNIER, 2009, P. 48), ceci démontre que l'apprentissage des comportements sociaux peut se rapporter, par exemple, à la socialisation, processus dans lequel l'individu apprend à travers les autres : il s'adapte ainsi à l'environnement social qui l'entoure, en intériorisant un certain nombre de valeurs, de normes et de codes relatifs à sa culture.

2.4.1.1 A. BANDURA et la théorie de l'apprentissage social

Psychologue américain, BANDURA (1925 -) est le fondateur de la théorie de l'**apprentissage social**. Pour lui, l'individu développe de nouveaux comportements en les puisant dans son environnement social. BANDURA (1976) propose un schéma d'apprentissage se basant sur de nouveaux facteurs interactionnels et il pense qu'il existe, dans le processus d'apprentissage social, trois pôles interdépendants : le comportement, l'environnement et les facteurs personnels. Il affirme que « [...] *le comportement est contrôlé par ses conséquences immédiates* [...] » (1976, P. 18) et que le comportement façonné par l'apprentissage social passe inévitablement par une intériorisation et une réflexion sur les conséquences que pourraient provoquer celui-ci. De cette façon, l'individu a toujours le contrôle sur ses propres comportements et sur leurs conséquences (BANDURA, 1976).

Deux mécanismes sont inhérents à l'apprentissage social : le mécanisme **d'apprentissage par l'observation** et le mécanisme **d'apprentissage par modelage** (apprentissage vicariant).

Le processus **d'apprentissage par l'observation** d'un modèle, permet à l'individu de créer un comportement par rapport à ce qu'il a pu observer directement sur un autre individu (modèle), sans qu'il y ait un stimulus ou une réponse quelconque de sa part (ce mécanisme diffère radicalement des théories behavioristes). Ici, l'individu procède à une analyse cognitive et le comportement appris par cette observation directe sera implanté comme un « patron de comportement » à adopter dans une situation type. Ce patron sera reproduit par imitation pratiquement à l'identique, si le sujet se trouve confronté à une situation similaire (BANDURA, 1976).

Le processus **d'apprentissage vicariant ou par modelage** permet, quant à lui, à l'individu de modifier son comportement, après avoir aperçu les conséquences suite à l'observation du comportement et des réactions d'un autre individu (modèle). La différence observée entre l'apprentissage par observation et l'apprentissage vicariant concerne les capacités de l'individu à anticiper les conséquences que le comportement observé peut avoir. C'est à partir de cette analyse qu'un comportement va être reproduit tel quel, modelé ou abandonné. BANDURA (1976) insiste sur les fonctions des conséquences pour expliquer le modelage du comportement et en énumère trois principales : **la fonction d'information**²³, **la fonction de motivation**²⁴ et **la fonction de renforcement**²⁵. Outre les fonctions des conséquences exerçant une grande influence sur le modelage du comportement à adopter,

²³ Par fonction d'information, BANDURA (1976) entend que l'observateur sera informé du type de conséquences que peut provoquer un comportement type. Ainsi, le sujet apprenant peut formuler des hypothèses sur ce qu'il pense être le meilleur comportement à adopter face à une situation précise.

²⁴ Par fonction de motivation, BANDURA (1976) entend que les conséquences d'un comportement peuvent être positives comme négatives. Dans le cas de conséquences positives, la motivation du sujet apprenant peut entrer dans le processus d'apprentissage par sa capacité d'imaginer quels bénéfices personnels il peut réitérer à adopter un certain comportement. A. BANDURA écrit ainsi : « *Par les représentations symboliques qu'ils se donnent des conséquences prévisibles de leurs actions, les individus sont capables de convertir les conséquences futures en facteurs actuels de motivation du comportement* »²⁴ (1976, p. 25).

²⁵ Par fonction de renforcement, BANDURA (1976) entend que le renforcement est l'addition de la fonction d'information et celle de la motivation. Contrairement aux théories behavioristes qui stipulent que le renforcement provoque directement un comportement, le renforcement exerce une fonction de contrôle et de régulateur sur un comportement observé chez autrui.

l'apprentissage vicariant nécessite quatre processus indissociables chez le sujet : l'attention, la rétention, la motricité et la motivation.

2.4.1.1.1 Types et fonctions des renforcements dans l'apprentissage vicariant

Il y a trois types de renforcements entrant globalement dans le processus de l'apprentissage social :

- Le renforcement externe : il correspond à un renforcement issu de l'environnement. Il peut être positif, négatif ou aversif, résultant de la réponse comportementale attendue.
- Le renforcement vicariant : durant l'observation d'un comportement sur un individu, le sujet jugera la réponse comportementale de ce modèle. Ce type de renforcement l'informerait sur les bénéfices ou les pertes de la reproduction du comportement observé.
- L'auto-renforcement : par l'anticipation d'un renforcement, le sujet aura tendance à reproduire un comportement et à en ressentir certains bénéfices ou pertes. Ce processus va parallèlement confirmer ses croyances personnelles sur le comportement à adopter.

La présence de ces renforcements dans le processus motivationnel n'est pas anodine : BANDURA (1976) pense que les renforcements fonctionnent de manière différentielle et affirme que « [...] *le renforcement joue un rôle dans l'apprentissage par observation mais surtout en tant qu'influence antécédente plutôt qu'en tant qu'influence conséquente* » (1976, P.41). Si le sujet apprenant estime que le comportement observé lui procurera des bénéfices, la probabilité pour qu'il l'adopte sera élevée et inversement. L'observation du renforcement indique ainsi à l'apprenant comment se comporter.

4.1.1.2 L'apprentissage social et les stratégies applicables dans l'apprentissage du français par l'enfant allophone : l'importance de la fonction informative et du modelage verbal

D'après BANDURA (1976), « [...] *les pratiques de renforcement servent comme facteurs de motivation [...]. Dans le cas des activités qui sont peu intéressantes ou peu propices pour l'individu mais importantes pour le bien-être général, il faut fournir continuellement des sanctions et des récompenses* » (1976, P.107-108). Il démontre que la motivation de l'individu est un facteur intrinsèque essentiel à l'adoption d'un comportement donné. C'est pourquoi, la fonction informative serait nécessaire pour les enfants : ils auraient besoin que le modèle montre et intervienne de façon régulièrement positive, pour que les probabilités de reproduction du comportement augmentent. Le modèle, en tant qu'initiateur comportemental, devrait pouvoir informer l'enfant sur la nature du renforcement conséquent aux comportements imités, de manière verbale, physique ou imagée. Ainsi, le renforcement positif sera perçu comme une récompense personnelle et motivera l'enfant à imiter un comportement (BANDURA, 1976). L'efficacité de l'apprentissage par le mécanisme d'observation chez les enfants est donc facilitée par la fonction informative des conséquences de l'adoption du comportement.

Le travail avec les enfants étant différent à chacun des stades du développement, il est utile de pouvoir démontrer régulièrement, en tant que modèle, les comportements à adopter. Etant donné qu'à partir de 3 ans, les compétences verbales et symboliques de l'enfant croissent de manière significative, le modèle pourra imaginer associer ou dissocier le modelage comportemental et le modelage verbal (BANDURA, 1976) tout en s'adaptant aux différentes compétences du développement de l'enfant. La nécessité de montrer un comportement à un enfant d'un certain âge s'estompe avec le temps et il suffira de le lui expliquer. Dans le cas spécifique de l'enfant allophone, l'association du modelage comportemental et verbal sera un outil primordial pour l'apprentissage des comportements : au fur et à mesure, l'enfant associera les gestes physiques à sa langue maternelle puis, petit à petit, à la langue du pays d'accueil.

2.4.2 Stratégies mobilisées par l'adulte influençant le développement du langage de l'enfant

Pour apprendre sa langue maternelle, l'enfant mobilise certaines stratégies. Selon AIMARD (1996), ces stratégies sont principalement : l'écoute, la compréhension, l'imitation et la production. Toutefois (comme nous avons pu le voir à travers le concept de l'apprentissage social), le modèle parental prend une importance particulière dans les acquisitions verbales de l'enfant (AIMARD, 1996). Les stratégies mobilisées par l'adulte sont toutes aussi importantes pour stimuler cet apprentissage. AIMARD (1996) a listé quelques modèles types. Elles peuvent se classer en 5 catégories :

- **Les renforcements** : ils sont utilisés par l'adulte pour renforcer l'enfant dans ses acquisitions et peuvent être verbaux, physiques, mangeables ou naturels.

- **Les comportements non verbaux** : ils sont utilisés par l'adulte pour solliciter l'enfant à s'exprimer ou le soutenir dans son expression. Ces stratégies sont exprimées et émises par le langage non-verbal dont les principales se traduisent par :

- **Focaliser l'intérêt** sur l'action de l'enfant
- **Référer une action** ou un objet **par le langage non verbal** (pointer, regarder, imiter)
- **Etablir une proximité confortable dans les distances interpersonnelles** (la distance la plus confortable lors d'une conversation est de 60 cm environ).

- **Les stratégies de conversation** : elles sont utilisées lorsqu'il y a des interactions verbales entre l'enfant et l'adulte. Exemples :

- **La répétition** exacte des dires verbaux de l'enfant
Exemple : Enfant - Je vais au spectacle !
Adulte - Tu vas au spectacle ?
- **L'expansion et la répétition** des dires verbaux de l'enfant en insérant correctement les données grammaticales de la phrase exprimée
Exemple :
Enfant - Train !
Adulte - Oh ! Tu vois le train qui passe sur les voies de chemin de fer !
- **Commenter généralement** l'action de l'enfant

- **Commenter précisément** en utilisant un lexique précis de l'environnement (les actions de l'enfant ainsi que celles des adultes).
- **La demande-requête** par des demandes directes ou indirectes (ordre ou sollicitation)
- **La réponse-extension** qui consiste à répondre à une question par une question

Exemple :

Enfant – Je peux avoir une glace ?

Adulte – Une glace de quel parfum ?

- **Les comportements verbaux** : ces stratégies utilisées par l'adulte sont classées en quatrième position et amènent l'enfant à s'exprimer verbalement.

- **Questionnement** à l'enfant sur ses actions, ses demandes, son environnement (etc.)
- L'adulte utilise **la modélisation** : il se pose comme modèle de l'enfant qui est supposé imiter ses comportements verbaux.
- Sous forme de **devinette** et à l'aide de divers supports, l'adulte incite l'enfant à finir des phrases.

- **La conformité au registre langagier de l'enfant** : finalement, l'adulte (selon plusieurs études) adapte son langage à celui de l'enfant. En d'autres termes, le langage de l'adulte devient accessible à l'enfant dans la mesure où il utilise des termes simplifiés, à la hauteur des capacités de compréhension de l'enfant. Ces stratégies sont :

- **Exagération de l'intonation**
- **Diminution du rythme verbal**
- **Utilisation d'un lexique simplifié et de phrases courtes**
- **Répétitions fréquentes et feedbacks correctifs** des émissions verbales de l'enfant (AIMARD, 1996)

2.4.3 La crèche et ses outils de développement du langage : des ressources dans l'apprentissage du français par les enfants allophones.

Comme le démontre cette citation, « *Tous les apprentissages des jeunes enfants sont en fonction de leurs expériences directes et personnelles. L'apprentissage du langage ne fait pas exception à cette règle. Les enfants apprennent à utiliser le langage lorsqu'ils commencent à communiquer avec les autres. En parlant avec les autres, ils découvrent des modèles et des contextes d'apprentissages, et ils construisent ainsi les bases des expériences à travers lesquelles leurs prédispositions pour utiliser le langage vont se développer* » (TOUGH cité par HOHMAN [et al.], 2007, P. 323). Les ouvrages proposant des méthodes pour le développement du langage de l'enfant ne manquent pas. Elles ont cependant de nombreux points communs. Pour cette partie théorique, mon attention s'est portée sur deux méthodes : celle proposée par CHAUVEL, LAGOUEYTE et CASANOVA (2009) ainsi que celle de HOHMAN [et al.] (2007).

2.4.3.1 Les méthodes de développement du langage

La méthode présentée par CHAUVEL, LAGOUEYTE et CASANOVA (2009) décrit six domaines d'activités à travers lesquels l'enfant se développe et se prépare à sa future scolarisation.

Concernant plus spécifiquement le développement du langage, les auteurs de cette méthode affirment que « *Parler est une création permanente. Il faut favoriser cette création et l'enrichir. [...] l'enfant de toute couche sociale va élargir son domaine lexical, syntaxique, ce qui l'aidera dans l'apprentissage de la lecture* » (CHAUVEL, LAGOUEYTE et CASANOVA, 2009, P.41) et proposent trois situations²⁶ où l'accent est mis sur le développement du langage :

- **Les moments de langage individuel** : ils surgissent lorsque les professionnels créent des interactions verbales individuelles avec l'enfant. Ces moments sont indispensables pour stimuler le développement du langage d'une manière générale, mais aussi pour stimuler les enfants qui n'ont pas vraiment recouru au langage. Le rôle du professionnel sera alors d'enrichir leur langage en verbalisant ses propres actes et les leurs mais aussi en corrigeant leur langage.

- **Les moments de langage collectif** : ces moments représentent tous les moments où le groupe d'enfants est réuni (accueils, jeux collectifs, etc.). La stimulation est effectuée à travers des activités telles que les chansons, les comptines, les marionnettes, les livres et divers jeux collectifs.

- **Les moments d'apprentissage spécifiques** : comme le nom l'indique, ces moments permettent à l'enfant d'acquérir un langage spécifique par rapport à un thème. Ils sont appuyés par divers supports, tels que des imagiers, des comptes, des puzzles etc, aidant celui-ci à acquérir des lexiques précis. Grâce à leur utilisation, l'enfant (avec l'aide de l'adulte) pourra effectuer diverses associations par l'utilisation, par la répétition, par la correction, etc.

Dans l'ouvrage de HOHMAN [et al.] (2007), l'approche est centrée sur l'appropriation du langage oral en parallèle du processus d'alphabétisation de l'enfant. Des activités favorisant le développement du langage y sont proposées. Selon une étude menée sur le sujet du développement du langage, MEAHR affirme que « *les praticiens considèrent le langage comme un processus de communication dans lequel les manifestations du langage oral et écrit – parler, écouter, lire et écrire – sont indissociables les unes des autres et s'imbriquent dans un système qui est utile et signifiant pour l'enfant en apprentissage* » (MAEHR, cité par HOHMAN [et al.], 2007, P. 320). L'apprentissage du langage et le processus d'alphabétisation seraient, ainsi, corrélés. Cette approche considère les interactions verbales essentielles à cet apprentissage. Le langage se développerait à travers trois processus²⁷ dans lesquels l'usage de la parole est sollicité chez l'enfant : le fait de parler avec les autres des expériences personnelles, de décrire des objets et des événements et d'écouter des histoires, des chansons et des comptines.

²⁶ Voir ANNEXE A, p.67.

²⁷ Voir ANNEXE B, p. 68.

2.4.4 L'immersion, un contexte favorisant l'apprentissage du français par l'enfant allophone

C'est au Canada, pays bilingue, que l'immersion est la plus pratiquée (déjà très jeunes, les enfants peuvent en bénéficier) et concrètement cela consiste à scolariser des enfants de langue étrangère au sein d'une institution, où la langue française est utilisée dans tous les domaines. Le développement des compétences langagières et communicatives de l'élève fait la priorité de l'immersion. Selon VAUTHIER (2009), c'est à travers les matières enseignées, mais aussi l'immersion dont font entièrement partie les interactions sociales et la vie communautaire en français, que l'apprentissage de la langue a lieu.

D'après MORET (2011), l'enseignement en immersion est « *une procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue autre que le français en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue* »²⁸ (MORET, 2011, P.1). L'enseignement en immersion viserait donc principalement l'acquisition de compétences linguistiques ainsi que l'acquisition de savoirs scolaires. Le terme d'acquisition est ici utilisé, car, contrairement à l'apprentissage qui demande une intense gymnastique cognitive, « *l'acquisition est un phénomène plus naturel et qui se produit (presque) inconsciemment* » (MORET, 2011, P.2).

²⁸ Cette définition, est bien sûr applicable dans le sens contraire, c'est-à-dire que le français pourrait être la langue à acquérir.

3. METHODOLOGIE

Pour rappel, la question de recherche se définit comme suit :

« En accueil éducatif préscolaire, quelle importance les professionnels de l'enfance accordent-ils à l'apprentissage de la langue française en tant que facteur d'intégration et par quelles stratégies stimulent-ils l'apprentissage du français par l'enfant allophone âgé de 2,5 et à 5 ans ? »

Celle-ci a été définie sur la base de plusieurs constats.

L'enfance représente une étape de vie où les apprentissages, aussi divers soient-ils, favorisent l'évolution : c'est à travers le développement moteur, cognitif, affectif et social que l'enfant évolue. Grâce à ces différentes acquisitions, il trouvera progressivement sa place dans l'environnement socioculturel qui l'entoure.

L'intégration des enfants allophones serait en partie facilitée, selon MORET et FIBBI (2010), par la fréquentation des structures préscolaires. Dans ces lieux, le processus de socialisation primaire de l'enfant allophone est doublé d'un processus de socialisation secondaire (ZITTOUN, CESARI, 1998) et ces derniers permettraient à l'enfant d'entrer dans un processus d'acculturation, notamment en apprenant la langue du pays d'accueil. Ce nouveau paramètre culturel sera progressivement intériorisé par l'enfant, notamment grâce au soutien professionnel offert par les structures préscolaires.

Toutes les interrogations de ce travail tournent autour du processus d'apprentissage du français par l'enfant allophone fréquentant les structures préscolaires. Il s'agit maintenant de mettre en perspective certains éléments, à travers l'exploration de la vision des professionnels face à l'intégration de l'enfant non-francophone ainsi qu'à la nécessité jugée de cet apprentissage et des éventuels moyens utilisés pour favoriser ce processus.

3.1 Hypothèses de recherche

Suite à la rédaction du cadre théorique et afin de dynamiser le processus de cette recherche, j'ai défini trois hypothèses principales accompagnées de sous-hypothèses. A ce stade de la recherche, elles représentent des affirmations provisoires à la question de départ et se présentent comme suit :

La première hypothèse aborde les différentes représentations perçues par les professionnels en lien avec la langue française en tant que facteur d'intégration pour les enfants allophones.

1. Les professionnels de l'enfance, dans leurs représentations, perçoivent la langue française comme un facteur d'intégration pour les enfants non-francophones.

Je suppose que les professionnels trouvent la maîtrise du français par les enfants allophones importante lorsque ceux-ci fréquentent un lieu d'accueil tel qu'une

structure préscolaire. Le processus d'intégration de l'enfant au sein de la crèche passerait par l'apprentissage de la langue française.

La deuxième hypothèse s'intéresse à l'importance de la transmission du français aux enfants allophones perçue par les professionnels dans leur pratique quotidienne.

2. Les professionnels, dans leur pratique avec les enfants allophones en accueil éducatif préscolaire, accordent une importance particulière à la transmission de la langue française.

Cette hypothèse suppose que, l'une des priorités accordées par les professionnels de l'enfance, est d'axer leur pratique autour de l'apprentissage de la langue française par l'enfant allophone.

La troisième hypothèse fait référence aux différents moyens utilisés par les professionnels pour favoriser l'apprentissage du français par les enfants allophones. Elle est suivie de cinq sous-hypothèses définissant plus précisément les moyens par lesquels les professionnels transmettent le français aux enfants non-francophones.

3. En accueils éducatifs préscolaires, les professionnels de l'enfance, dans leur pratique, favorisent l'apprentissage du français par les enfants non-francophones, en utilisant des moyens spécifiques à la transmission du français.

Cette hypothèse suppose que les professionnels possèdent des moyens et utilisent des stratégies pour transmettre le français aux enfants allophones. Ces moyens sont déclinés par les cinq sous-hypothèses suivantes :

3.1 Les professionnels de l'enfance recourent à une méthodologie spécifique à l'apprentissage du français dans leur pratique avec l'enfant allophone.

Je suppose que les professionnels, dans leur pratique avec l'enfant allophone, se réfèrent et utilisent des moyens spécialement conçus pour apprendre une langue étrangère (ici le français).

3.2 Dans leur pratique quotidienne avec les enfants allophones, les professionnels de l'enfance privilégient les activités de développement du langage afin de favoriser la transmission du français.

Pour travailler la transmission du français aux enfants allophones, je suppose que les professionnels proposent des activités où ces enfants peuvent se familiariser cette langue. Elles pourraient se traduire par des rencontres de groupe ainsi que lectures et chants.

3.3 Dans un but pédagogique, les professionnels de l'enfance s'adressent aux enfants allophones uniquement en langue française.

Afin de favoriser l'apprentissage du français et d'habituer l'enfant allophone à cette langue, je suppose que les professionnels recourent de manière volontaire au français, lorsqu'ils communiquent avec eux.

- 3.4 *Lors de l'accueil éducatif, les professionnels de l'enfance, en s'adressant en français aux enfants allophones, se positionnent en tant que modèle langagier pour ces derniers.*

Cette sous-hypothèse prétend que les professionnels se poseraient, au niveau du français, en tant que modèles. Cette position serait démontrée par la demande de répéter des mots ou des phrases prononcés par eux-mêmes. Cette stratégie stimulerait auditivement l'enfant allophone et favoriserait l'apprentissage du français.

- 3.5 *Dans leur pratique quotidienne, les professionnels de l'enfance favorisent l'apprentissage de la langue française par les enfants allophones en utilisant principalement des stratégies de renforcement positif pour réitérer les comportements verbaux de ces derniers.*

Cette sous-hypothèse suppose que les professionnels valoriseraient volontairement les progrès linguistiques des enfants allophones pour agir sur leur motivation et ainsi les encourager à persévérer dans l'apprentissage du français.

3.2 Echantillon et terrain de recherche

Suite à la rédaction de la première partie de ce travail (cadre théorique, définition des hypothèses de recherche, investigation du terrain, choix méthodologique), il m'a fallu cerner l'échantillon sur lequel j'allais effectuer cette recherche. J'ai décidé de faire six entretiens et les personnes interviewées devaient répondre aux critères suivants :

- Travailler dans une structure préscolaire accueillant des enfants âgés de 2,5 à 5 ans.
- Travailler au sein du groupe « des moyens », c'est-à-dire, dans le groupe accueillant des enfants de 2,5 à 5 ans, en tant qu'éducateur (HES ou ES) et être directement en contact avec des enfants allophones.
- Etre au bénéfice d'une formation niveau HES de travailleur social (éducateur social ou animateur socioculturel) ou ESTS d'éducateur de l'enfance.
- Avoir 3 ans d'expérience au minimum afin de justifier une pratique auprès d'enfants non-francophones.

Initialement, je souhaitais mener cette recherche dans des structures préscolaires accueillant uniquement des enfants allophones. Les structures de ce type étant rares dans le canton de Vaud, je me suis vite rendu compte que le terrain de recherche serait alors trop restreint pour respecter la représentativité et l'objectivité de l'enquête. J'ai alors décidé d'ouvrir ma recherche aux structures préscolaires de tous types. Suite à cela et pour répondre au cadre de cette recherche, mon terrain d'enquête devait répondre à trois critères préalablement définis :

- Ce lieu devait représenter une structure préscolaire établie dans le canton de Vaud.
- Ce lieu devait accueillir des enfants allophones âgés de 2,5 à 5 ans.
- Ce lieu devait bénéficier d'un encadrement professionnel reconnu par le service de la protection de la jeunesse (SPJ) et en mains d'un personnel qualifié, c'est-à-dire, encadré par des éducateurs sociaux et/ou des éducateurs de l'enfance.

J'ai effectué une sélection grâce à mon réseau professionnel qui m'a directement mis en lien avec les structures ci-dessous :

- L'Association *Appartenances* –L'accueil enfants de *l'Espace Femmes Riviera* à Vevey
- La crèche communale *Les Marmousets* à Chexbres
- La crèche communale *Le Clos de Bulle* à Lausanne
- La crèche privée *L'île aux enfants* à Pully
- Le Jardin d'enfant *Arc-en-ciel* à Cully

3.2.1 Prise de contact avec les institutions et respect des principes éthiques de la recherche

Lorsque ma grille d'entretien fut prête, j'ai pris contact par E-mail²⁹ directement avec la direction de ces différentes structures en leur faisant parvenir une demande pour m'entretenir avec les professionnels présents sur le terrain et en leur expliquant le cadre ainsi que les objectifs de cette recherche. Une semaine après l'envoi du courriel, j'ai pris contact par téléphone avec toutes les structures afin de savoir si les personnes répondant aux critères accepteraient de m'accorder un entretien. J'ai abordé avec la direction les dimensions éthiques respectives à cette recherche puisqu'il me paraissait indispensable de garantir la libre adhésion, l'anonymat et la protection des données. Dans un premier temps, j'ai donc demandé si certains professionnels étaient intéressés à participer à cette recherche. Si la réponse était positive, je demandais l'autorisation de citer le nom de l'institution lors de la rédaction de ce travail. Très ouvertes, toutes les institutions y ont répondu favorablement. Concernant les questions d'anonymat et de protection des données, les différentes directions m'ont proposé de voir ces aspects directement avec les futurs participants de l'enquête.

A six reprises et avant de commencer les entretiens, j'ai annoncé à chaque personne interviewée, les différents principes régissant ce travail. J'ai signalé qu'il était possible à tout moment d'interrompre l'entretien, si la personne concernée se sentait mal à l'aise face à une de mes questions. Concernant l'anonymat, je leur ai proposé d'utiliser un pseudonyme, ce qui a été très bien perçu. Ensuite, pour la protection des données (enregistrements des entretiens et retranscriptions écrites), je leur ai demandé si elles souhaitaient un retour écrit de l'entretien, ce qui a été décliné. Je leur ai finalement garanti, qu'une fois le travail terminé, tous les documents oraux (enregistrements) et écrits (entretiens) seraient détruits.

²⁹ Voir ANNEXE C, p.69-70.

3.3 Limites

Il me semble important de nommer ici certaines limites concernant le choix du terrain et de l'échantillon de cette recherche. Tout d'abord, la représentativité de cette enquête se limite à certaines structures préscolaires établies dans le canton de Vaud. Ensuite, les différentes opinions découlant des entretiens se basent sur les réalités personnelles, professionnelles et institutionnelles vécues par les personnes interviewées. Ces réalités pourraient s'avérer différentes dans d'autres institutions préscolaires. Les résultats obtenus découlent donc de ce contexte de recherche et ne seront peut-être pas applicables dans d'autres institutions accueillant des enfants allophones, ni du point de vue d'autres professionnels exerçant avec des enfants non-francophones.

3.4. Outils de recueil de données

3.4.1 L'entretien

Pour récolter les données, j'ai choisi d'utiliser l'outil de l'entrevue. Selon GRAWITZ (1990), l'entrevue est « [...] *une forme de communication établie entre deux personnes qui ne se connaissent pas, ayant pour but de recueillir certaines informations concernant un objet précis* » (GRAWITZ cité par DEPELTEAU, 2005, P. 315).

Cette recherche s'inscrivant dans une démarche d'ordre qualitative, j'ai choisi de créer, sur le modèle de l'entrevue, une grille d'entretien à questions ouvertes³⁰, ce modèle laissant une grande liberté de réponse. Cette grille est conçue en deux parties : la première partie traite des données des personnes interrogées ainsi que du cadre général de l'entretien. La deuxième présente les questions ouvertes en rapport avec les différentes représentations. Dans l'idée d'investiguer les rôles professionnels dans le processus d'intégration des enfants allophones en structure préscolaire, les catégories couvrant l'entretien furent au nombre de trois : une présentation de l'interlocuteur, les différents rôles joués par les professionnels dans le processus d'intégration des enfants allophones et, finalement, les différentes pratiques mises en place pour favoriser l'apprentissage du français de ces enfants-là. La pertinence de cette grille d'entretien a été testée sur trois personnes exerçant, de près ou de loin, avec des enfants. Suite à cette phase test et afin de valider la version finale, quelques modifications y ont été apportées. Cette phase de préparation était donc capitale pour la suite de la recherche, notamment pour la phase d'enquête sur le terrain. Une bonne préparation assure non seulement un confort personnel lors des entretiens, mais aussi une position de professionnelle face aux personnes interrogées.

3.4.1.1 Déroulement des entretiens

J'ai effectué six entretiens en l'espace de trois semaines (du 23.01.12 au 13.02.12). Tous les entretiens furent menés de manière individuelle. Cinq rencontres se sont déroulées directement sur le lieu de travail des personnes interrogées et une dans un café. Chaque entretien a été minutieusement enregistré à l'aide de deux dictaphones et retranscrit mot à mot au fur et à mesure des rencontres. Cette façon de faire m'a permis de respecter, au plus près, les principes d'objectivité (discours, émotions, engagement, langage non-verbal).

³⁰ Voir ANNEXE D, p.71-71-73.

3.4.2 La grille d'analyse

Suite à la retranscription des entretiens, plusieurs lectures m'ont été nécessaires pour entreprendre la construction de ma grille d'analyse. Cette grille a été construite à deux reprises. La première grille n'était pas assez précise et structurée. Pour entrer au sein d'une analyse différenciée, il a fallu que je la travaille plusieurs fois. La grille d'analyse finale³¹ se présente finalement à travers trois thèmes principaux, issus des différentes hypothèses : l'intégration de l'enfant allophone en milieu préscolaire, le rôle des professionnels dans le processus intégratif de l'enfant allophone et les moyens et stratégies utilisés par les professionnels dans l'apprentissage du français par l'enfant allophone. Elle m'a permis de guider l'analyse de cette recherche, en ayant une vision approfondie, transversale et objective des différents discours professionnels.

³¹ Voir ANNEXE E, p.74-75-76.

4. PARTIE EMPIRIQUE

4.1 Analyse des données

L'échantillon de cette récolte de données était représenté par six professionnels de l'enfance dont trois éducatrices et un éducateur de l'enfance ES ainsi que deux éducatrices sociales âgés (HES) de 26 à 45 ans. D'une manière approximative, les interviews ont duré entre 27 et 37 minutes, ce qui fait une moyenne de 32 minutes. Chaque entretien a été enregistré avec le consentement des participants.

Dans le but de faciliter la lecture de l'analyse des résultats, je souhaite exposer la logique dans laquelle je vais procéder. Les trois thématiques (les représentations de l'intégration, les rôles professionnels et les pratiques autour de l'apprentissage du français) représenteront des chapitres, qui seront divisés en sous-chapitres. Ces derniers présenteront les résultats obtenus au sein des entretiens et seront agrémentés de différentes citations des interlocuteurs. Un résumé de chaque chapitre sera présenté au terme de ceux-ci.

4.1.1 L'intégration de l'enfant allophone en structure préscolaire

Toutes les personnes qui ont été interviewées sont confrontées dans leur pratique à l'accueil d'enfants allophones. Selon les structures, chaque professionnel est responsable de deux à douze enfants par groupe. J'ai dès lors cherché à connaître quels étaient, selon mes interlocuteurs, les facteurs favorisant l'intégration des enfants allophones en milieu préscolaire. Deux tendances se dégagent des entretiens : la langue française et l'intégration sociale de l'enfant allophone au sein de la structure préscolaire.

4.1.1.1 La langue française comme facteur d'intégration rationnel

Quatre des six récits montrent que selon les professionnels un des facteurs intégratif pour l'enfant allophone représente la maîtrise de la langue française. Tanja le pense ainsi: « *Clairement l'apprentissage du français. Ça c'est sûr ! [...] Il est complètement isolé s'il n'a pas la langue* ». Cependant, certains discours démontrent que l'apprentissage du français ne semblerait pas représenter le facteur d'intégration le plus important à cet âge-là. Robert dit : « *oui savoir le français c'est important mais pas si important que ça...* ». Ainsi d'autres paramètres intégratifs tels que l'importance accordée au bien-être général de l'enfant en milieu institutionnel, semblerait tout aussi important que l'apprentissage du français. Rebecca le relève ainsi dans son discours : « *Je dirai savoir le français mais aussi être bien ici* ».

Même si les différents discours de certains professionnels décrivent la langue française comme un facteur d'intégration majeur, l'importance accordée par les professionnels à cet apprentissage semble nuancée.

Dans un premier temps, ce positionnement est démontré au niveau des priorités accordées aux différents apprentissages des enfants non-francophones par les personnes interviewées. Nina relève par exemple, l'importance de la communication avec l'enfant. Elle dit ainsi: « *Le*

français c'est important mais je pense que dans un premier temps, il faut surtout communiquer ». Monique, dans sa pratique, ne privilégie pas vraiment l'apprentissage du français. Sa priorité reste dans un premier temps le processus de socialisation des enfants allophones : « *Alors c'est une importance relative... [...] la priorité c'est qu'ils acquièrent quelques notions de vie en société de base et qu'ils entendent des mots en français* ». Robert, quant à lui, met des priorités à d'autres apprentissages que la langue française, dans sa pratique avec les enfants allophones : « *c'est important peut-être une base de politesse [...]. Il y a d'autres apprentissages qui sont plus important selon les âges...* ».

Dans un deuxième temps, les professionnels disent accorder une importance à la transmission du français selon les compétences globales que possède l'enfant allophone. Nina dit par exemple : « *L'apprentissage du français, il faut voir si l'enfant ne parle pas du tout ou s'il parle, s'il comprend ou s'il ne comprend pas* ». Elle ajoute ensuite : « *Donc oui c'est important mais ce n'est pas sur ça que je vais axer au premier abord* ».

Dans un troisième temps, les professionnels estiment que l'apprentissage de la langue par l'enfant allophone fréquentant leur structure s'effectue d'une manière naturelle. C'est pourquoi ceux-ci ne sembleraient pas accorder la priorité à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Monique, en parlant de l'acquisition de la langue française par l'enfant allophone, dit : « *Ils intègrent de manière tout à fait spontanée et naturelle ce langage* ». Ce processus d'apprentissage spontané et naturel semblerait, selon certain discours, être favorisé par la participation de l'enfant non-francophone aux activités de la crèche. Dès lors, l'apprentissage aurait lieu grâce aux interactions entre l'enfant allophone et ses pairs, notamment à travers les jeux. Tanja le relève ainsi : « *ça se fait assez naturellement. [...] Je pense que de toute manière l'enfant à travers le jeu, il va, il va faire ses apprentissages avec ses pairs [...]* ».

De plus et pour alimenter ces propos, ceux-ci disent qu'ils font entièrement confiance aux compétences personnelles de l'enfant. Robert dit : « *Ils sont assez doués. Enfin voilà, à 3 ans, 4 ans, une seconde langue pour un enfant ça s'apprend vite! Puis ils l'apprennent bien* ». Selon certains professionnels, les enfants non-francophones disposeraient de ressources pour apprendre le français. Nina parle par exemple de l'endurance cognitive de l'enfant allophone dans le processus d'apprentissage du français. Elle dit ainsi : « *Les enfants, ils ont une grande capacité d'apprentissage, beaucoup plus vite que nous, donc ce n'est pas un souci [...]. Ils sont capables de nous répéter la même chose dix fois et puis ils se fatiguent pas* ».

Finalement et suite à ces propos qui démontrent que l'apprentissage du français ne serait pas vraiment une priorité pour les professionnels, ces derniers expliquent que l'importance n'est pas réellement accordée à cet apprentissage notamment par rapport à leur mandat. Tanja en parlant de la transmission du français à l'enfant allophone, dit : « *Nous on est des éduc et là-bas ce sera des maîtresses. Chacun son boulot un peu* ». Nina ajoute : « *Nous on se concentre sur le développement du langage, pas vraiment sur le français* ».

Pour résumé, ces quatre éléments au sein de ces différents témoignages sur l'importance accordée à l'apprentissage du français, démontrent que cette langue est, au niveau des représentations personnelles des professionnels de l'enfance, un facteur d'intégration

important. Cependant, dans leur pratique, cette intériorisation culturelle représentée par l'apprentissage du français, n'est pas spécialement prioritaire pour ces derniers. Lorsque qu'ils parlent de ce sujet, ils semblent accorder d'autres priorités qu'au français, l'apprentissage de cette langue se faisant naturellement et spontanément selon eux, à travers la participation aux activités de la crèche.

4.1.1.2 L'intégration sociale comme facteur d'intégration majeur

Au-delà des représentations de l'acquisition du français comme facteur intégratif, il semblerait que les professionnels perçoivent, dans leur pratique et d'une manière globale, le processus d'intégration de l'enfant au milieu d'accueil éducatif comme étant un facteur d'intégration important. Les discours d'Amélie et de Rebecca le démontrent clairement : « *Donc ça fait deux facteurs d'intégration que je considère, c'est la langue et l'intégration de l'enfant au lieu d'accueil* » (Amélie), « *Je dirai savoir le français mais aussi être bien ici* » (Rebecca). Cette dernière ajoute : « *c'est important qu'il trouve ses marques avec nous et ses copains avant de faire d'autres apprentissages* ». Ainsi, la familiarisation de l'enfant allophone à la structure représenterait dès lors un facteur d'intégration majeur selon les différents interlocuteurs.

L'intégration sociale semblerait être décrite dans les entretiens par la participation active de l'enfant allophone à la vie de la crèche. L'intégration de celui-ci serait ainsi effectuée grâce à la participation de ce dernier aux activités mais aussi grâce aux différents liens qu'il va tisser avec ses pairs. Le témoignage de Monique le démontre : « *L'important c'est que ces enfants participent, qu'ils se fassent des copains* » (Monique). La création du lien entre l'enfant et ses pairs semblerait dès lors favoriser l'apprentissage du français. Le contexte francophone et l'environnement obligera l'enfant, au bout de quelque temps et selon les professionnels, à utiliser le français pour communiquer avec son entourage. Les propos de Rebecca le disent : « *Puis après dès qu'ils sont intégrés, bah de toute façon ils devront un moment donné parler le français en participant aux activités* ».

Il est d'ailleurs intéressant de relever que les professionnels disent ne pas faire de réelle différence lorsqu'ils accueillent un enfant francophone ou un enfant allophone. Nina dit ainsi : « *J'intègre un enfant comme n'importe quel enfant* ».

Il semblerait dès lors que pour eux, l'essentiel est d'accueillir l'enfant tel qu'il est et de l'intégrer au mieux à la vie de la crèche. L'enjeu pour la suite, serait alors de favoriser l'intégration de l'enfant allophone à travers la participation active de celui-ci au sein de la structure préscolaire. C'est ce que nous allons voir plus en détails dans le chapitre suivant.

Pour résumer, nous avons pu voir à travers ce premier chapitre, que les professionnels perçoivent deux facteurs d'intégration majeurs pour l'enfant allophone fréquentant des structures préscolaires : la maîtrise du français et l'intégration sociale à la structure préscolaire.

Le premier des facteurs, celui de la maîtrise de la langue française, est décrit par les professionnels d'une manière très rationnelle. Les propos tenus sur l'importance accordée à

l'apprentissage du français montrent en effet que, lorsqu'ils sont confrontés à cette situation, la transmission du français à l'enfant allophone n'est pas réellement leur priorité. D'une part, ils imaginent que l'apprentissage du français se fait de manière spontanée et naturelle à travers la participation aux activités. De plus, entre 2,5 ans et demi et 5 ans, ils accorderaient la priorité à d'autres apprentissages (socialisation par exemple), plus importants selon-eux. D'autre part, ils pensent que cet apprentissage-là ne fait pas partie de leur mandat. L'apprentissage formel du français semblerait, selon leurs discours, s'effectuer à l'école tandis que les professionnels de l'enfance exerçant en structure préscolaire se concentreraient sur le développement global du langage. Finalement, ceux-ci estiment que l'apprentissage du français dépend des compétences globales de l'enfant allophone accueilli et disent agir, dans leur pratique, au "cas par cas".

Le deuxième facteur d'intégration perçu par les professionnels est l'intégration sociale de l'enfant à la crèche. Dans leur pratique, ils disent accorder une importance particulière à l'intégration sociale de l'enfant au sein de la structure. Que l'enfant soit d'ici ou d'ailleurs, le travail d'accompagnement dans son quotidien favorisera son intégration sociale et s'effectuera de manière non-différenciée. L'important, selon les professionnels, est que l'enfant allophone puisse participer à la vie active de la structure, au même titre que les autres enfants. Ainsi, il effectuerait à travers la participation sociale, divers apprentissages dont la langue française. C'est finalement par l'intégration sociale que l'apprentissage de la langue aura lieu.

4.1.2 Le rôle des professionnels dans le processus d'intégration sociale de l'enfant allophone

Suite à ces différentes représentations énoncées précédemment par les personnes interviewées, je propose de décrire les pratiques professionnelles favorisant l'intégration sociale de l'enfant allophone. Ce chapitre permettra au lecteur de comprendre la représentation et les différents enjeux autour de l'intégration sociale de l'enfant au sein des structures préscolaires.

Ainsi, dans leur pratique, les professionnels de l'enfance disent que leur rôle en général est de favoriser l'intégration de l'enfant allophone. Nina dit ainsi : « *Mon rôle à moi est d'intégrer l'enfant ici* ». Amélie dit aussi : « *Donc nous c'est vraiment notre rôle premier, d'essayer de les intégrer* ». Certains professionnels pensent en outre que le processus d'intégration est favorisé si la séparation de l'enfant allophone avec ses personnes de références (famille - mère, père ou autre) est acceptée par ce dernier. Ainsi, il semblerait que l'enfant allophone pourrait pleinement participer à la vie de la crèche s'il accepte la séparation avec son environnement familial. Monique dit ainsi : « *La priorité c'est toujours l'intégration, l'acceptation de la séparation, l'acceptation de la vie en groupe* ».

Les professionnels jouant, selon eux, un rôle important dans le processus d'intégration sociale de l'enfant allophone, je propose d'explorer les différents moyens mis en place par ceux-ci pour favoriser cette intégration.

Les moyens sont généralement représentés par : la création d'un partenariat avec les parents, la création du lien de confiance entre le professionnel et l'enfant et, finalement, la participation active à la vie de la crèche. Ces trois dimensions, selon les professionnels, permettront ensuite à l'enfant d'accéder aux divers apprentissages et notamment, à l'apprentissage de la langue française qui deviendra l'outil de communication principal lors de ces interactions sociales. L'enjeu pour moi est alors de montrer à travers les différents témoignages, ces trois dimensions qui seront présentées par des sous-chapitres.

4.1.2.1 Construction d'un partenariat avec les parents de l'enfant allophone

Dans un premier temps, les professionnels s'accordent tous à dire qu'il est essentiel de créer des liens avec les parents de l'enfant allophone pour que ce dernier s'épanouisse au mieux au sein de la structure et puisse ainsi participer à la vie active de la crèche. Tanja dit ainsi : « *Je pense que pour un enfant qui est un peu catapulté dans un... dans un lieu de vie collectif et qui ne maîtrise pas la langue française, c'est très important [...] de travailler la relation aux parents* ». Amélie dit aussi : « *C'est vrai aussi que si on intègre comme il faut les parents, les enfants vont se sentir plus à l'aise...donc on prend le temps d'avoir un bon contact avec les parents [...]* ».

Selon ces différents témoignages, il semblerait dès lors que la réussite du processus d'intégration de l'enfant allophone en accueil préscolaire dépendrait dans un premier temps, de l'attention accordée à la création de liens avec ses parents. Ce partenariat, au sein des entretiens, est décrit par les professionnels, selon différents niveaux expliqués ci-dessous. Quelles sont alors les stratégies utilisées par les professionnels pour créer le lien de

confiance avec les parents ? Ces stratégies sont, selon les différents discours, au nombre de quatre :

i. Non-jugement et reconnaissance de l'Autre

La première stratégie est la capacité de reconnaître la famille de l'enfant allophone dans sa différence culturelle sans porter de jugement. Tanja dit ainsi : « *Je pense qu'on a un rôle important [...] pour peut-être amener de la compréhension à ce monde-là, à cette culture-là* ». Monique, en parlant à la fois des enfants allophones mais aussi de leurs parents, dit : « *Bah je pense déjà que c'est la capacité de les accueillir tel qu'ils sont avec leur culture en les respectant* ». Robert ajoute : « *Je pense que la connaissance globale de certaines culture occidentale aide. Par exemple, la culture africaine, la culture asiatique, la culture arabe...* ».

ii. Accessibilité linguistique des documents institutionnels

Dans le but de tisser le lien de confiance avec les parents, certains professionnels estiment qu'il est important que le concept pédagogique soit traduit pour les parents concernés et cela de manière ciblée. Certaines structures sont en phase de réalisation. Tanja dit : « *On est en train de traduire notre programme pédagogique de manière ciblée. C'est-à-dire, on ne va pas traduire l'espagnol comme le Tamoul* ». Robert dit : « *Il y aurait déjà à faire des documents en plusieurs langues. [...] ça serait bien de mettre ça en place* ».

iii. Communication par la langue d'origine des parents

En outre, les professionnels n'hésitent pas à recourir à la langue parlée par les parents pour créer le lien de confiance avec ces derniers. Robert dit en parlant de la communication avec les parents : « *S'ils parlent Espagnol ou Anglais, moi je vais leur parler en Espagnol ou en Anglais* ». Nina dit aussi : « *Je parle portugais, alors quand les parents savent que je parle et qu'ils me parlent en leur langue, je réponds en portugais* ».

Il est intéressant de relever qu'ils estiment qu'ils se sentent parfois en difficultés de communication. Leurs discours montrent en effet qu'ils se retrouvent de plus en plus confrontés dans leur pratique à l'accueil de familles non-francophones. Tanja parle ainsi de phénomène et estime qu'il serait plus facile de maîtriser une ou plusieurs langues étrangères. Elle dit ainsi : « *C'est un phénomène assez nouveau. [...] si je pouvais faire une année à l'étranger pour apprendre des langues, je le ferai, juste parce qu'on a des gens qui viennent de plus en plus de l'étranger* ».

Face aux propres difficultés des professionnels à maîtriser une langue étrangère (telle qu'elle soit), les professionnels de l'enfance utilisent parfois les compétences linguistiques d'autres collègues pour établir la communication. Le discours d'Amélie et de Rebecca l'explique volontiers : « *J'ai une éduc qui parle allemand. Alors quand y a des parents et des enfants allemands, c'est elle qui va s'en occuper* » (Amélie). « *Et là, je fais l'intégration avec une éducatrice qui parle l'anglais parce que toutes les questions qu'on pose à une adaptation seront comprises par la maman. Et là, la maman se sent soulagée qu'on ait bien compris et qu'on prendra bien en charge son enfant dans un bon cadre et petit à petit on peut faire connaissance avec la maman* » (Rebecca).

iv. Recours à l'interprétariat communautaire

S'ils ne maîtrisent pas la langue, les professionnels ont parfois recouru à des interprètes. Tanja dit ainsi : « [...] *un autre élément qu'on utilise peu, qui n'est pas un élément mais qui sont des personnes, c'est euh... les traducteurs d'Appartenances, les interprètes* ». Monique utilise parfois aussi cette stratégie pour communiquer avec les parents : « *Je comprends rien des fois quand je parle aux mamans. Alors si il y a vraiment un problème, j'appelle des interprètes* ».

Si la construction du lien de confiance est suffisamment solide, les parents deviendraient, du point de vue des professionnels, de véritables ressources pour eux. Ceux-ci, directement intégrés dans le travail effectué avec leur(s) enfant(s), deviendraient ainsi des acteurs à part entière pouvant préparer l'enfant à son intégration sociale. Il est intéressant de relever que Tanja a mentionné plusieurs fois l'importance de ce partenariat. En parlant du parent, elle dit : « *il va pouvoir expliquer à l'enfant qui va pouvoir mieux se situer et aller vers l'autre [...]* ». Il semblerait, selon elle, que le parent aurait un rôle important à jouer auprès de son enfant, afin d'éviter les conflits de loyauté que pourraient provoquer la fréquentation d'un nouvel environnement socioculturel, présenté ici par les structures préscolaires. D'ailleurs les éventuels conflits de loyauté sont clairement démontrés par Tanja à travers son discours : « *Moi j'ai envie de travailler avec des familles sri-lankaises parce qu'elles, chaque fois que l'on en accueille depuis toutes ces années, elles sont vraiment toujours en difficultés... Et c'est quelque chose d'assez poignant pour moi parce que c'est l'enfant qui s'interdit de jouer, qui reste dans un coin debout, qui ne parle pas et qui ne montre pas d'émotions et avec qui on ne peut pas communiquer. [...] et puis ça peut durer une année et demi [...]* ».

La première dimension représentée par le partenariat établi grâce à la création du lien de confiance avec les parents à travers les quatre stratégies présentées ci-dessus, serait un des rôles perçus par les professionnels pour ensuite pouvoir travailler l'intégration sociale de l'enfant allophone.

4.1.2.2 Construction du lien de confiance avec l'enfant

Tous les entretiens ont montré une seconde dimension essentielle à respecter pour que l'enfant allophone s'intègre socialement au mieux dans la crèche. Cette dernière est représentée à l'unanimité par le rôle qu'ont les professionnels de créer des liens de confiance avec l'enfant allophone. Rebecca dit ainsi : « *Et c'est sûr, si il y a la confiance entre lui et moi, ça sera plus facile par la suite. En général ça vient assez vite, même s'il connaît pas le français* ».

Le lien de confiance professionnel/parent étant établi, quels sont les moyens utilisés pour établir une relation de confiance avec l'enfant allophone ?

i. Le respect de la sécurité physique et affective de l'enfant allophone

Au sein des entretiens, certains des professionnels disent qu'ils accordent la priorité à assurer la sécurité de l'enfant non-francophone lors de l'accueil de ce dernier. La sécurité

perçue par les professionnels concerne autant la sécurité affective et physique, qu'intellectuelle. Certains professionnels disent ainsi être plus présents dans l'accompagnement physique de l'enfant allophone. Nina dit ainsi : « *Mon premier axe de travail sera d'assurer la sécurité physique et affective de l'enfant. Je l'accompagne un peu plus que les autres au début* ». Monique relève aussi l'importance de la sécurité pour l'enfant : « *En lui garantissant la sécurité affective, intellectuelle, etc. C'est-à-dire en le prenant peut-être un peu plus par la main* ».

ii. Etablir et poser le cadre à l'enfant allophone grâce à la verbalisation et la guidance physique

Selon les entretiens, il semblerait que les professionnels posent rapidement le cadre à l'enfant non-francophone. Ils donnent des explications en français sur les règles de vie et les activités, et le guident physiquement. Nina dit ainsi : « *Je lui explique tout, en sa langue ou pas. [...]. Beaucoup l'accompagner pour tout et puis... tout nommer* ». Amélie, quant à elle, explique que son rôle est de poser le cadre en expliquant les choses : « *Dans la petite enfance, on communique beaucoup en leur expliquant les choses. On va toujours expliquer pourquoi on dit non* ». Elle ajoute ensuite en parlant spécifiquement de l'enfant allophone : « *On le suit beaucoup et on lui explique pourquoi on fait ça ou ça. L'enfant a besoin de ça* ». Plus tard, en parlant du cadre, elle ajoute : « *C'est aussi important de transmettre la limite, nos limites et nos règles de vie* ». Tanja explique aussi l'environnement à l'enfant : « *Donc là, je te prends par la main, je te montre l'objet, je le nomme en français et j'essaie d'expliquer le plus simplement possible euh pourquoi* ». Il semblerait, selon les professionnels, que le fait de poser le cadre est nécessaire pour que l'enfant se sente suffisamment en sécurité dans ce nouvel environnement socioculturel. Tanja, en parlant des enfants non-francophones rencontrant certaines difficultés, insiste sur l'importance du cadre pour établir un cadre sécurisé : « *Ces enfants-là, on a tendance nous à expliquer tout ce qui est de l'ordre du, de, de..., du lieu de vie. Où sont les choses. Quels sont les règles. Pourquoi on dit ça tout le temps aux enfants. Au faite, c'est ça que j'explique. Donc euh... vraiment partir sur l'organisation, l'environnement, le prénom, les noms des éducatrices. Et pis poser ces bases-là, en espérant que ça le rassure suffisamment [...]* ». Rebecca pose aussi le cadre pour rassurer les enfants allophones fréquentant le lieu qui l'emploie : « *Au faite je parle, je montre, j'explique et je fais avec lui. Je crois que ça le rassure des fois* ».

iii. La capacité de non-jugement et de reconnaissance de l'enfant allophone dans ses différences

Comme pour les parents, les professionnels trouvent important de reconnaître l'enfant en tant que tel, dans ses différences culturelles. A titre répétitif, Monique dit, en parlant des parents mais aussi des enfants : « *Bah je pense déjà que c'est la capacité de les accueillir tel qu'ils sont avec leur culture en les respectant* ». Plus tard, elle ajoute en parlant de la culture d'origine de l'enfant : « *C'est aussi important que la construction physique d'un enfant [...]. C'est sur cette base solide qu'il va pourra apprendre, acquérir d'autres langues, d'autres cultures* ». En parlant de la connaissance des cultures étrangères, Robert dit : « *Je pense que ça, ça peut aider. On discrimine pas si on reconnaît les différences* ». Amélie mentionne le fait qu'elle ne fait pas de différences entre les enfants allophones ou francophones : « *Ici on a différentes cultures qui se mélangent. Mais nous on ne fait pas de*

différences et ça se passe bien ». Tanja prend aussi en compte les différences de l'enfant non-francophone par la reconnaissance culturelle : « *Mais peut-être de s'intéresser à sa culture et le partager avec d'autres enfants permet d'être mieux reconnu [...]* » (Tanja).

iv. La valorisation des apprentissages de l'enfant allophone

Pour que l'enfant allophone se sente en confiance, les professionnels sembleraient valoriser les apprentissages de l'enfant allophone, aussi divers soient-ils. Tanja valorise ainsi les apprentissages de l'enfant allophone dans le but de les stimuler et de provoquer des comportements approuvés par l'équipe professionnelle : « *De la valoriser dans son apprentissage. [...] il me semble que lorsqu'on est reconnu dans ses nouvelles acquisitions, nouveaux apprentissages, c'est juste stimulant pour continuer* ». Dans le même but que Tanja, Amélie valorise aussi beaucoup les apprentissages de l'enfant allophone : « *Il faut les encourager et le verbaliser [...]. C'est comme tout progrès, on les encourage. [...] leur montrer qu'ils ont beaucoup de potentiel et puis qu'ils peuvent...* ». Il est intéressant de constater que la valorisation des apprentissages par les professionnels s'effectuerait de manière fréquente pour stimuler l'enfant dans ses processus d'apprentissage. Monique dit ainsi : « *Je serai beaucoup dans la reconnaissance des choses qu'il fait. [...] Donc c'est beaucoup valoriser cet acte. [...] les comportements qui sont validés, qui sont encouragés pourront être les comportements qui seront privilégiés par l'enfant* ». En plus de la valorisation des apprentissages de l'enfant allophone, les professionnels communiquent aux parents les progrès de leurs enfants. Nina dit ainsi : « *J'essaie de dire aux parents les progrès de l'enfant* ».

v. Communiquer grâce à la langue maternelle de l'enfant non-francophone

Dans le but de rendre l'environnement institutionnel suffisamment sécurisant pour l'enfant non-francophone, les professionnels sembleraient recourir à la langue maternelle de l'enfant allophone (s'ils la maîtrisent) pour communiquer avec ce dernier et cela même si cet enfant aurait des notions de langue française. Amélie utilise dès lors la langue maternelle de l'enfant non-francophone : « *C'est d'abord de parler dans la langue qu'il maîtrise si on la connaît [...]. C'est juste lui montrer une confiance, qu'on comprend quand même ce qu'il dit ou un minimum de ce qu'il dit* ». Cependant, lorsque l'enfant allophone n'a aucune notion en langue française, le recours à la langue maternelle de l'enfant par les professionnels devient nécessaire pour créer et solidifier la construction du lien de confiance. Tanja utilise dès lors cette stratégie : « *Et par contre un enfant qui arrive dans le groupe petit et qui ne parle pas du tout le français, bah moi si je connais la langue, je vais lui parler sa langue pour tisser un lien avec lui, pour commencer à créer du lien et pour pouvoir travailler ensemble [...]* » (Tanja).

Les professionnels pour communiquer avec l'enfant allophone, recourent aussi à la traduction de certains termes. Ces derniers sont ainsi traduits par les parents, qui deviennent alors de véritables interprètes et contribuent à la construction du lien de confiance professionnel/enfant. Monique, en parlant des problèmes de communication qu'elle rencontre parfois avec les enfants allophones, dit : « *Je pourrai aussi profiter de sa maman [...] pour lui dire "écoutez, il a vraiment essayé de me dire quelque chose mais je n'ai pas compris! Vous arriveriez peut-être à me dire"...* » (Monique). Tanja recourt parfois aussi à

la traduction par les parents. Elle dit : « *Si je peux retenir la phrase et la noter phoniquement sur un papier je le fais et je demande le soir aux parents ce que c'était* » (Tanja).

La construction du lien de confiance avec l'enfant à travers les cinq stratégies présentées ci-dessus, est un élément important ressortant des entretiens. Pour que l'intégration de l'enfant au sein de la crèche se passe au mieux, leur rôle serait dès lors de construire, de favoriser et de maintenir un lien de confiance suffisamment positif avec l'enfant allophone.

4.1.2.3 Assurer le développement global de l'enfant

Les entretiens ont aussi démontré que les professionnels disent que l'un de leur rôle est d'assurer le développement global de l'enfant. Nina dit par exemple : « *Chez nous, on ne cherche pas forcément à développer le français, mais on essaie que l'enfant se développe dans son ensemble. Ça c'est notre travail* ». Monique explique son rôle comme suit : « *Peut-être le rôle de l'archer ! Je suis plus une personne qui va permettre à l'enfant de prendre son élan pour affronter le monde qui l'entoure, pour aller plus loin, pour grandir, pour continuer à se développer [...]* ». Rebecca dit aussi : « *Ce qui est important, c'est de garantir la bonne évolution de l'enfant. Nous on l'aide à grandir et à apprendre des nouvelles choses* ».

4.1.2.4 Le respect des besoins de l'enfant

Certain des professionnels pensent ainsi qu'il est important de respecter les besoins de l'enfant et de s'adapter à son rythme. Tanja, en parlant par exemple de l'apprentissage du français dit : « *ma stratégie, ce sera chaque chose en son temps. [...] sentir l'enfant dans son évolution et ne pas aller trop vite* ». Robert semble adopter le même positionnement que Tanja. En parlant de l'apprentissage du français par l'enfant non-francophone, il dit : « *Si ça vient, ça vient. Si ça vient pas, ça viendra après, à part si il y a des troubles* ». Monique mentionne aussi l'importance des besoins de l'enfant : « *On suit le rythme et les besoins de l'enfant. [...] il y a un moment pour tout* ».

Pour résumer, ce deuxième chapitre traite du rôle perçu par les professionnels dans l'intégration de l'enfant allophone au sein de leur structure. Diverses stratégies ont été décrites pour entamer et favoriser ce processus. Deux tendances se dégagent.

D'une part et selon la vision des professionnels, la création d'un partenariat avec les parents, à travers le lien de confiance, semble essentielle pour que l'enfant allophone puisse s'intégrer et s'épanouir dans la crèche. Diverses stratégies sont dès lors mobilisées par les professionnels de l'enfance: la capacité de non-jugement et la reconnaissance de l'Autre tel qu'il est, le recours à la langue d'origine de la famille et à défaut, à l'interprétariat communautaire lorsque les échanges verbaux sont difficiles. Finalement et pour donner du sens à l'action professionnelle, les parents, dans certaines structures, possèderaient la traduction des différents documents institutionnels (concept pédagogique, règlement, etc.).

D'autre part, le processus d'intégration sociale de l'enfant serait favorisé par la création du lien de confiance entre ce dernier et les professionnels de l'enfance. Au même titre qu'avec les parents, les professionnels engendreraient le lien de confiance avec les enfants grâce à

différentes stratégies. Celles-ci sont notamment le respect de la sécurité physique, affective et intellectuelle de l'enfant allophone, l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant dans les différents échanges (si possible), l'établissement d'un cadre par la guidance physique et verbale, la capacité de non-jugement et de reconnaissance de l'Autre, la valorisation des apprentissages de l'enfant, le respect de ses besoins et de son rythme et finalement d'assurer son développement global qui reste le mandat principal des professionnels.

4.1.3 Moyens et stratégies pour l'apprentissage du français

Lors des entretiens, le thème de la didactique des langues étrangères ainsi que les moyens et stratégies utilisés par les professionnels pour favoriser l'apprentissage du français ont été abordés. Ces thèmes m'ont permis de comprendre les aspects pédagogiques de la transmission du français aux enfants allophones. Ils m'ont aussi permis de découvrir le matériel et les moyens utilisés par les professionnels dans leur pratique pour favoriser l'apprentissage du langage, spécifiquement avec les enfants allophones.

4.1.3.1 Utilisation de méthodologies spécifiques à l'apprentissage du français

Lorsque nous abordons la question de l'utilisation d'une méthode spécifique à l'apprentissage d'une seconde langue, tous, sans exception répondent par la négative. Nina dit : « *On ne pratique pas ce genre de méthode, d'ailleurs, j'en connais pas* ». Amélie, Tanja et Monique ne possèdent pas et n'utilisent pas de méthodologie spécifique : « *Non, on n'a pas de matériel spécifique pour les enfants comme ça* » (Amélie). « *Pas spécifique à l'apprentissage du français* » (Tanja). « *On n'a pas de matériel didactique spécifique pour apprendre le français* » (Monique).

Suite à ces propos, nous pouvons alors nous demander par quelles autres stratégies, les professionnels favorisent l'apprentissage du français aux enfants allophones. Deux tendances se dégagent des entretiens.

4.1.3.2 Tous supports est bon à l'apprentissage du français à la crèche

La première chose ressortant très fortement dans tous les entretiens est le fait que tous les professionnels pensent que tout est support à l'apprentissage du français au sein des structures préscolaires. Ainsi et selon Monique : « *Tout est support à l'apprentissage* ». Les autres interlocuteurs rejoignent son avis. Robert dit : « *[...] tout ce qui est en garderie peut aider l'enfant à apprendre le français* ». Plus tard, il ajoute : « *Du début à la fin, je pense qu'en garderie, il y a tout pour stimuler ou exercer l'enfant à la langue du français* ». Tanja dit aussi : « *je pense que toutes les activités confondues sont bonnes pour l'apprentissage du français* ».

Il est alors intéressant de constater que les professionnels pensent ainsi que l'environnement en lui-même favorise l'apprentissage du français par l'enfant non-francophone. Si l'on regarde de plus près les entretiens, plusieurs éléments pouvant faciliter l'apprentissage de la nouvelle langue ressortent à travers le discours des professionnels.

4.1.3.3 L'apprentissage du français à travers les pairs

Dans un premier temps, il semblerait qu'à l'unanimité, les professionnels pensent que l'enfant non-francophone acquiert le français grâce au contact qu'il entretient avec ses pairs. Nina dit ainsi : « *La relation avec les autres est importante dans l'apprentissage de la langue* ». Amélie et Tanja mentionnent aussi l'importance des pairs dans l'apprentissage linguistique : « [...] *le faits d'être ensemble, de jouer ensemble... Les moments de groupe sont aussi très importants* » (Amélie). « *Je pense que de toute manière l'enfant à travers le jeu, il va, il va faire ses apprentissages avec ses pairs, avec les enfants de son âge* » (Tanja). Monique, Robert et Rebecca considèrent aussi que l'enfant non-francophone apprendra le français grâce à ses pairs. Monique dit ainsi : « *La confrontation qui pourra beaucoup l'aider, ça sera celle avec ses pairs, les enfants de son âge !* ». Robert ajoute : « *Le plus grand matériel, c'est ses pairs on va dire ! Ce sera les autres enfants qu'il va imiter, qu'il va répéter* ». Finalement Rebecca dit : « [...] *partager des moments avec les autres enfants ça favorise l'apprentissage, ça apprend* ».

4.1.3.3.1 L'imitation et la répétition, la base de tous les apprentissages

Selon quatre des professionnels interviewés, les apprentissages, dont celui de la langue française, s'effectueraient grâce à l'imitation. En effet, il semblerait que les enfants allophones acquièrent un certain nombre de choses à travers l'imitation dans ces interactions quotidiennes avec les professionnels et ses pairs. Nina, en parlant de l'acquisition du français, dit : « *Ces enfants, ils sont capables de nous répéter la même chose dix fois et puis ils se fatiguent pas. [...] ils ont envie que nous ils nous comprennent et que nous on le comprenne* ». Tanja, en parlant de l'apprentissage à travers les pairs par les jeux symboliques, dit : « *Donc je pense qu'entre eux, ils ont beaucoup plus de facilité à jouer parce que, je ne sais pas, ils ont leur langage et même si ce n'est pas très clair, ils jouent ! [...] je pense que c'est là qu'ils font les meilleurs apprentissages, en tout cas pour commencer ouais* ». Robert ajoute : « *L'enfant aime apprendre, répéter, imiter, c'est ce qu'il va faire avec les autres enfants* ». Finalement, Rebecca ajoute : « *Parce que je pense que comme tous les enfants, en imitant, en jouant toujours à la même chose bah ça favorise l'apprentissage. C'est toujours en répétant plusieurs fois que la notion arrive !* ».

4.1.3.3.2 La langue française, un outil de communication dans les relations sociales

Il est alors intéressant de souligner l'opinion des professionnels qui estiment que les pairs de l'enfant sont de véritables ressources dans le processus d'apprentissage du français par l'enfant allophone. Les propos d'Amélie et de Nina démontrent pourquoi il est important de mettre en relation l'enfant non-francophone et ses pairs : « *Pour que l'enfant puisse s'intégrer dans un groupe, il faudra qu'il parle un peu le français. Ça sera leur langue de communication* ». Nina ajoute : « *Même si au début ils ne parlent pas, petit à petit, ils vont commencer à parler en français entre eux* ».

4.1.3.4 L'apprentissage du français à travers les activités favorisant le développement du langage

Comme nous l'avons vu, les pairs, selon mes interlocuteurs, exercent un rôle essentiel dans l'acquisition du français par l'enfant allophone. Outre le fait de mettre en lien les enfants entre eux, les professionnels utilisent un certain nombre de moyens représentés sous forme d'activités et de matériel, qui selon eux, stimuleraient l'apprentissage du français par les enfants allophones. Les moyens utilisés sont, selon les professionnels, des activités pouvant favoriser le langage. Amélie dit ainsi : « *on essaie de mettre en place des activités qui favorisent le langage, ça peut aider les enfants* ». Selon les professionnels, il y aurait toutes les activités favorisant l'oralité et l'expression. L'utilisation de la langue française à travers les activités, où le français est utilisé, travaillerait l'oreille de l'enfant allophone. Nina dit : « *Par exemple, je mets en place des activités genre comptines, livres, chansons... je pense que ça aide les enfants à entendre notre langue et ensuite à la parler. [...] je pense que ça laisse en tout cas un son aux enfants. Comment ça se prononce. Même si au début ça n'a pas beaucoup de sens, ils entendent la prononciation* ». De plus et selon les professionnels, ces activités permettraient aux enfants non-francophones de commencer à s'exprimer en français. Robert dit : « *Bah moi je propose souvent des activités de groupe où les enfants ils peuvent s'exprimer. Comme ça, au bout d'un moment, ils parlent [...]. Donc là, on peut aider par le jeu, faire des comptines, des chansons, pis tout ça, ça aide au niveau du langage, du vocabulaire...* ».

Afin de résumer les activités citées par les professionnels, je propose de les répertorier sous forme d'un tableau récapitulatif.

INTERLOCUTEURS	ACTIVITES PROPOSEES PAR LES PROFESSIONNELS AUX ENFANTS ALLOPHONES
Rebecca	Jeux symboliques, histoires, chansons
Robert	Chansons et comptines, imagiers, lexique imagier, jeux symboliques, histoire, activités dirigées, accueils et repas
Monique	Peinture, livres, chansons
Tanja	Puzzles, jeux de sociétés divers et variés, pochoirs, jeux symboliques, chansons, histoires
Amélie	Activités créatrices, activités manuelles, bricolage, loto, images, histoires, jeux de doigts / comptines, flanellographes, rythmique / gymnastique, musique, chansons, mimes, jeux de langages, images, marionnettes, kamishibai, jeux symboliques
Nina	Jeux symboliques, comptines, chansons, lecture pour apprendre les chiffres ou les couleurs, imagiers

4.1.3.4.1 Livres, histoires, chansons et comptines

Lors de la lecture de ce tableau, nous pouvons remarquer que certaines activités sont proposées par tous les professionnels. Ainsi les livres, les histoires, les chansons et les comptines sont dominantes dans ce tableau. Il est alors intéressant de comprendre pourquoi ils utilisent souvent ce type d'activités. Nina pense ainsi qu'elles développent l'oreille française de l'enfant. Elle dit : « *ça laisse en tout cas un son aux enfants. Comment ça se prononce. Même si ça n'a pas beaucoup de sens, ils entendent la prononciation* ». Les livres, les histoires et les imagiers seraient pour elle, des compléments aux chansons et comptines.

Elle ajoute ainsi : « [...] voir l'image et apprendre le mot, c'est différent que juste écouter le mot ». Amélie pense également que ce type d'activité stimule l'oralité et le visuel de l'enfant non-francophone. Ainsi, en parlant des activités citées ci-dessus, elle dit : « J'utilise beaucoup ce matériel car je pense que c'est les deux sens les plus importants dans le développement du langage. Visuel car ils peuvent voir notre façon de faire et auditif c'est vraiment d'entendre la langue, la façon de la chanter ! ».

4.1.3.4.2 L'importance jugée de l'aspect ludique et répétitif des activités proposées par les professionnels

D'une manière générale, les différents interlocuteurs ont relevé l'importance de choisir des activités ludiques et répétitives pour les enfants allophones. Concernant l'aspect ludique, Amélie pense que ce paramètre attire leur attention. En parlant des activités proposées aux enfants allophones, elle dit : « J'essaie de choisir des activités amusantes. [...] C'est un matériel très ludique qui les rend attentifs ». Monique relève aussi l'importance du plaisir donné à l'enfant à travers les activités afin qu'il progresse au niveau langagier : « [...] par le plaisir qu'ils ont eu à effectuer cette activité, ils ont acquis un mot ». Au-delà de l'aspect ludique des activités, leur redondance faciliterait le développement du français. Rebecca dit par exemple : « Plus on s'exerce, plus on répète, plus ça vient ». Monique ajoute : « [...] dans le langage autour de l'activité, il y a souvent une base de mots qui reviennent ». Ainsi et selon les professionnels, plus l'enfant allophone serait confronté au français à travers les mêmes activités, plus il acquerrait un vocabulaire spécifique à l'activité proposée. Ainsi, la répétition de mots à travers les activités redondantes ferait progresser l'enfant dans l'apprentissage du français.

4.1.3.4.3 Acquisition lexicale à travers la diversité

Selon deux des six interlocuteurs, il semblerait que l'enfant, à travers la diversité des activités, acquerraient ainsi un vocabulaire plus varié. Monique, en parlant des activités qu'elle propose, dit ainsi : « Je dirai par leur variété, par des propositions, des lieux dans lesquelles elles se passent, des moments de la journée dans lesquels elles se passent... On aborde des sujets différents donc on augmente le vocabulaire proposé à l'enfant ». Robert pense aussi que la diversité stimule le lexique de l'enfant : « Je pense que plus on propose de choses, plus l'enfant se fera l'oreille et plus il apprendra des mots ».

4.1.3.5 L'apprentissage du français à travers l'exagération de l'intonation, la diminution du rythme langagier, l'utilisation de gestes, de mots clés, de phrases simples et la valorisation

Tous les professionnels sembleraient recourir de manière consciente à la guidance physique et à un lexique et une syntaxe simplifiée pour faciliter la communication avec l'enfant allophone. Nina et Monique disent ainsi : « Au début, j'utilise des mots clés en français, je montre beaucoup et après je commence les phrases simples. Aussi dans les activités, pour qu'ils comprennent » (Nina). « J'ai un langage avec eux qui sera physique, mimique, gestuelle, verbale, etc. pour que petit à petit il puisse reconnaître des mots simples qu'on utilisera toujours. Au début, j'évite de faire des grandes phrases avec un enfant allophone » (Monique). Robert dit aussi : « Je vais beaucoup utiliser des mots clés, lui montrer les choses, lui expliquer au plus simple ».

Pour certains professionnels, l'exagération de l'intonation et la diminution du rythme langagier semblent aussi être important pour transmettre le français aux enfants allophones. Ainsi Monique dit : « *Donc on devra porter intérieurement le message qu'on veut lui transmettre. [...] c'est vraiment important d'être convaincu intérieurement de ce qu'on a envie de transmettre à l'enfant et avec l'intonation ça marche. Et ça il l'entend dans n'importe quelle langue !* ». Nina, en parlant de la diminution du rythme langagier dit : « *Je leur parle très lentement et j'insiste sur des mots, je pense que dans un premier temps, ça peut les aider à mieux comprendre* ».

Selon les entretiens, les professionnels évoquent aussi la valorisation des progrès de l'enfant allophone lorsqu'il commence à s'exprimer en français. A l'unanimité, ils recourent tous à la félicitation qui se manifeste par la verbalisation. Robert s'exécute ainsi : « *S'il n'a pas l'habitude de répondre en français et qu'il répond en français, je vais le féliciter dans sa démarche* ». Monique s'adresse directement à l'enfant comme tel : « *Il faut valoriser cette nouvelle façon de s'exprimer en leur disant "bah tu vois, moi je comprends plus facilement ce que tu veux me dire... pour moi c'est agréable* ». Tanja et Amélie rejoignent les pratiques de ces derniers : « *[...] dire waouh, bravo, c'est chouette, ça commence* » (Tanja). « *Il faut l'encourager et le verbaliser. [...] c'est comme tout progrès, on les encourage* » (Amélie). Nina aurait aussi tendance à associer le langage non-verbal à la verbalisation des félicitations. Elle montre ainsi physiquement la joie qu'elle ressent lorsque les enfants s'expriment en français : « *Je pense que l'applaudissement est un geste universel. Donc je vais l'applaudir et lui dire Bravo. Et puis je vais faire un grand sourire* » (Nina).

4.1.3.6 L'apprentissage du français à travers le recourt au réseau professionnel

Parfois, certains des professionnels interviewés semblent recourir au réseau pour proposer aux enfants allophones d'autres formes d'activités. Monique travaille par exemple régulièrement avec l'Association Lire & Ecrire³². En parlant de cette Association, elle dit : « *C'est aussi la collaboration avec Lire & Ecrire qui vient toutes les trois semaines présenter des livres aux enfants. Donc les enfants entendent d'autres personnes d'adresser à eux en français, leur raconter des histoires au travers de l'objet livre [...]. Et pour ceux qui sont capables de suivre une histoire de A à Z, bah c'est un magnifique outil de connaissance du français [...]. Ça va élargir leur vocabulaire, ça va donner plus de sens à ce qui se raconte autour d'eux* ». Rebecca, elle, sans en avoir eu l'utilité jusqu'à maintenant, parle éventuellement de recourir au SEI (service éducatif itinérant)³³. Elle dit ainsi : « *Je sais que ça existe et je pense que si une fois j'en aurai besoin, j'hésiterai pas. Au faite, c'est des personnes qui parlent la langue de l'enfant puis qui viennent dans les garderies et ils prennent un ou deux enfants qui parlent par exemple anglais pour leur parler français... mais ludiquement ! C'est-à-dire que ces personnes proposent des histoires et des chants. Ce service c'est seulement pour les enfants de 18 mois à 4,5 ans. C'est le SPJ qui doit faire la demande pour la garderie au SEI et puis ils prennent contact avec la garderie* ».

³² <http://www.lire-et-ecrire.ch/page.php>

³³ <http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/service-educatif-itinerant/>

4.1.4 Quand l'apprentissage du français devient un enjeu pour les professionnels

Certains des entretiens ont démontré que l'apprentissage du français par l'enfant allophone deviendrait un enjeu majeur dans certaines situations. Les professionnels sembleraient mobiliser d'autres stratégies d'apprentissage et exigeraient dès lors que l'enfant devienne de plus en plus performant dans l'apprentissage du français. Deux situations sembleraient ainsi se profiler au sein des entretiens.

4.1.4.1 Demandes parentales, durée du séjour et future scolarisation de l'enfant non-francophone

Un des deux enjeux perçus par les professionnels de l'enfance serait les exigences parentales et la durée du séjour familial. Ainsi, si les parents portent peu d'importance à l'apprentissage du français par leurs enfants à la crèche, par exemple, car ils ne projettent pas de scolariser leurs enfants en Suisse, les professionnels porteraient moins d'importance à la transmission du français aux enfants allophones. Robert prend ainsi en compte la demande des parents. Sa pratique, dans la transmission de la langue française, dépendrait alors fortement de ce paramètre. En parlant de la demande parentale, il dit : « *Des parents placent leurs enfants pour qu'ils apprennent la langue. Il y en a d'autres, c'est juste pour la socialisation et qui savent que dans un ou deux ans, ils vont retourner en Angleterre vivre ou je ne sais pas où! Moi je trouve que c'est du cas par cas* ». Au contraire, si les parents demandent que leurs enfants apprennent le français, les professionnels tentent de répondre à cette demande en s'impliquant d'avantage dans l'apprentissage du français par les enfants non-francophones. Rebecca dit ainsi : « *Le but de toutes les mamans, c'est qu'ils apprennent le français parce que justement à la maison ils ne parlent pas le français. Donc le but est qu'ils apprennent le français ici...* ». Amélie se tourne, dans sa pratique, du côté de Robert et Rebecca. En parlant de la transmission de la langue française, elle dit : « *C'est vrai que si c'est quelqu'un qui est là six mois, on essaie de l'intégrer comme on peut. Mais c'est vrai que ça n'a pas la même importance mais moi je trouve que si c'est quelqu'un qui reste minimum deux ans, comme c'est souvent le cas dans les multinationales pour les mandats, je trouve que c'est vraiment très important* ».

Le deuxième enjeu décrit par les professionnels est la future scolarisation de l'enfant³⁴. Ainsi, plus l'enfant approcherait de l'âge de la scolarité, plus l'importance accordée à la transmission du français par les professionnels semblerait être prioritaire. Robert s'exprime sur le sujet de la manière suivante : « *Moi je ne vais pas forcément forcer un enfant à apprendre le français. Bon après ça dépend aussi de la tranche d'âge. Si c'est un enfant qui va entrer à l'école oui c'est important* ». Il ajoute : « *Bon après tout dépend de la tranche d'âge. Il y a d'autres apprentissages qui sont peut-être plus importants selon les âges...* ». Tanja, en parlant de la transmission du français, dit : « *Moi je n'ai pas la même attitude avec un enfant de 2 ans et demi ou de 4 ans, par rapport à l'entrée à l'école* ». En parlant de l'apprentissage du français, Amélie dit : « *[...] moi je trouve ça très important. Quand on habite une région, un milieu et qu'on va être scolarisé dans ce milieu... surtout s'il y a scolarisation après* ». La scolarité deviendrait un enjeu majeur. En effet, certains des entretiens démontrent que la scolarisation demande certaines compétences. Monique dit ainsi : « *En plus les études*

³⁴ A chaque fois que la scolarité est évoquée dans ce travail, j'entends que celle-ci est effectuée en français.

montrent que la scolarité d'un enfant qui a passé par une structure préscolaire va être meilleur. Il gagne peut-être six mois de connaissances sur le long terme ».

4.1.4.1.1 Stratégies mobilisées en lien avec les enjeux perçus par les professionnels

Selon les discours, lorsque ces différents enjeux sont présents dans la pratique des professionnels, ceux-ci sembleraient donc mobiliser différentes stratégies, complémentaires à celles exposées ci-dessus.

i. Cohérence des pratiques professionnelles

Deux interlocuteurs sembleraient penser qu'il serait important d'avoir de la cohérence dans ce qu'ils souhaitent transmettre à l'enfant allophone au niveau de la langue française. Tanja donne ainsi l'exemple suivant : *« Il s'est passé des situations où on accueillait vraiment un enfant qui allait rentrer à l'école dans genre 6 mois et qui ne maîtrisait pas du tout le français. Bah là, on s'est toutes mises au diapason pour qu'on aille toutes la même pratique et pour travailler le français avec cet enfant [...]. Donc c'était vraiment en vue qu'il puisse rentrer à l'école avec quelque chose! »*. Robert, en parlant du travail d'équipe, ajoute : *« Moi je pense que c'est important qu'on fasse tous la même chose. Sinon l'enfant il va rien comprendre »*.

ii. L'utilisation du français et la répétition

Dans la mesure où la maîtrise du français devient nécessaire lorsque l'enfant sera scolarisé, certains interlocuteurs semblent recourir à l'usage du français lorsqu'ils sentent l'enfant allophone investir dans l'apprentissage de cette langue. Ainsi Robert dit : *« Puis au bout d'un moment je lui dis plus que c'est bien, parce qu'il répond de plus en plus en français. [...] je lui parle en français pour qu'il assimile. Et après je lui fais répéter des mots »*. Nina dit aussi : *« Suivant quelle phrase c'est ou quel mot, je vais lui faire répéter »*. Amélie recourt aussi à l'usage du français et la répétition. Elle dit : *« On passe à la deuxième étape où on leur parle plus qu'en français. Après on leur fait répéter des mots, des phrases. Puis ils apprennent comme ça »*.

Pour résumer, ce troisième et dernier chapitre traite des moyens et stratégies mobilisées par les professionnels pour transmettre la langue française aux enfants allophones fréquentant les structures préscolaires.

Un premier constat est effectué : les professionnels ne recourent pas aux méthodes spécifiques à l'apprentissage d'une langue seconde dans leur pratique. En effet, ceux-ci ne connaissent et ne possèdent aucun matériel didactique spécifique à l'apprentissage du français. Selon eux et comme nous avons pu le voir dans le premier chapitre, l'enfant non-francophone apprendrait le français de manière spontanée et naturelle à travers la participation aux activités impliquant des interactions. C'est pourquoi, d'une manière générale, les professionnels estiment que tout support est bon à l'apprentissage du français par les enfants allophones en crèche. Cependant, ces derniers mettent en place divers moyens et stratégies pour favoriser le processus d'apprentissage du français.

Dans un premier temps, les professionnels pensent que cet apprentissage serait effectué par les enfants allophones à travers des activités partagées et/ou réalisées avec leurs pairs, notamment par l'imitation et la répétition dans les jeux collectifs. En effet et à terme, les professionnels sembleraient penser que les enfants non-francophones accéderaient à cet apprentissage car le français deviendrait l'outil de communication principal dans les relations sociales qu'entretiennent les enfants avec leurs pairs.

Dans un deuxième temps, les professionnels recourent régulièrement à des activités ludiques et répétitives de type livres, histoires, chansons et comptines en français qui selon eux, favoriseraient, d'une manière générale, le développement du langage des enfants mais aussi l'apprentissage du français par les enfants allophones. Cependant, la variété des activités proposées reste un élément important pour les professionnels qui estiment que la diversité favoriserait le développement du vocabulaire des enfants allophones.

Dans un troisième temps, les professionnels de l'enfance mobilisent différentes stratégies de communication lors de leurs interactions avec l'enfant allophone. Ainsi l'exagération de l'intonation, la diminution du rythme langagier, l'utilisation de gestes, de mots clés et de phrases simples sont fréquemment et consciemment utilisés par ces derniers pour favoriser la compréhension et la transmission du français à l'enfant non-francophone.

Dans un quatrième temps, tous les professionnels ont tendance à valoriser le progrès linguistique de l'enfant pour que celui-ci se sente encouragé dans son processus d'apprentissage.

Finalement, certains professionnels disent recourir au réseau professionnel proposant des services spécifiques pour les enfants non-francophones. Selon eux, cet outil serait bénéfique dans l'apprentissage du français par l'enfant allophone.

Suite à l'exploration des différents moyens et stratégies utilisées par les professionnels pour favoriser la transmission du français aux enfants allophones, nous pouvons constater que les stratégies changent lorsque les professionnels se trouvent face à différents enjeux. Ceux-ci sont notamment représentés par les demandes parentales et la future scolarisation de l'enfant allophone qui semblerait être une préoccupation majeure pour les professionnels. Ainsi lorsque l'enfant est proche de la scolarité, les professionnels sembleraient être plus exigeants par rapport au développement de ses compétences linguistiques françaises. Ainsi certaines équipes éducatives sembleraient accorder de manière unidirectionnelle leurs pratiques au niveau de cet apprentissage. De plus, les professionnels s'adresseraient aux enfants allophones en français de manière volontaire. Ils exigeraient ainsi, par la répétition et l'imitation, certaines performances linguistiques de la part de l'enfant. Ceci serait notamment expliqué par certains professionnels à travers la prévention de l'échec scolaire grâce à la maîtrise du français.

4.2 Discussion des hypothèses de recherche

Les différents résultats obtenus suite à l'analyse des données vont me permettre maintenant de discuter des hypothèses de Bachelor définies dans la première partie de ce travail de recherche. Pour rappel, trois hypothèses ont été définies : la première s'intéressait aux paramètres de la langue française comme facteur d'intégration. La deuxième s'axait sur l'importance accordée par les professionnels à la transmission du français aux enfants allophones. La troisième s'intéressait aux moyens utilisés pour favoriser cet apprentissage. Cinq sous-hypothèses ont été définies pour cette dernière.

Je propose dès lors de me pencher sur la première et la deuxième hypothèse. Je développerai ensuite les sous-hypothèses, ce qui me permettra de vérifier la troisième.

4.2.1 Hypothèse 1

Les professionnels de l'enfance, dans leurs représentations, perçoivent la langue française comme un facteur d'intégration pour les enfants non-francophones.

Cette hypothèse s'intéresse aux différentes perceptions des professionnels sur la maîtrise du français par les enfants allophones, lorsque ceux-ci fréquentent un lieu d'accueil tel qu'une structure préscolaire. On peut ainsi supposer que le processus d'intégration de l'enfant au sein de la crèche passerait ainsi par l'apprentissage de la langue française.

Selon les apports théoriques de ce travail, l'intégration serait un processus complexe. Ainsi et selon la Loi fédérale pour les étrangers (2011), « *l'intégration des étrangers vise à favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère sur la base des valeurs constitutionnelles ainsi que le respect et la tolérance mutuels* » (LEtr, 2011). Selon cette loi, ce processus reposerait sur plusieurs facteurs dont l'apprentissage de la langue de la région d'accueil : « *Il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale* » (art. 4, al.4, LEtr, 2005). Du point de vue de la politique suisse de l'enfant et de la jeunesse (CONFEDERATION SUISSE, 2008), l'intégration des enfants s'effectuerait notamment à travers la protection, l'encouragement du développement et de l'autonomie, et le droit à la parole et la participation aux décisions collectives. Ces éléments permettraient de limiter l'inégalité des chances. Selon la vision d'ABDELILAH-BAUER (2008), la langue serait un moyen permettant la création de liens avec le groupe social représenté dans divers environnements socioculturels. Elle permettrait à l'individu de s'intégrer socialement à travers un sentiment d'appartenance.

Selon l'analyse du discours des professionnels interviewés, je constate que certaines des composantes présentées dans les définitions citées ci-dessus, en sont ressorties. Deux facteurs d'intégration majeurs sont mis en perspective dans les entretiens. Dans un premier temps, selon les professionnels et d'une manière très rationnelle, l'intégration de l'enfant non-francophone passerait par la langue française. Le facteur, en l'occurrence, le français, est défini selon le LAROUSSE comme étant un « [...] *élément qui concourt à un résultat* » (LAROUSSE, 1994, p.426). La langue serait donc un des éléments culturels à intégrer pour que le processus d'intégration social de l'enfant allophone soit favorisé.

Le second facteur décrit par les professionnels est l'intégration sociale de l'enfant à la structure. Ce processus serait alors entamé à travers la participation de l'enfant allophone à la vie active de la crèche, ceci au même titre que l'enfant francophone. De plus, c'est à cette condition qu'il pourra commencer l'apprentissage du français, qui deviendrait alors un moyen, par lequel il pourra communiquer avec son entourage. Cette affirmation démontre ainsi que, dans un deuxième temps, la langue française est perçue comme un moyen intégratif permettant la communication entre l'enfant allophone et ses pairs et/ou les professionnels. De cette façon, ce moyen favorise l'intégration sociale à la structure préscolaire. Et un moyen, selon le dictionnaire encyclopédique est défini comme « [...] *ce qui permet de faire quelques qqch* » (LAROUSSE, 1994, p.681).

La synthèse de cette hypothèse me permet d'affirmer que la maîtrise du français par les enfants non-francophones est présentée par les professionnels comme un **moyen** d'intégration permettant la communication. Toutefois, la participation sociale de l'enfant allophone aux activités de la crèche serait largement intégrée dans la vision des professionnels comme étant le **facteur** d'intégration majeur de ceux-ci. La première hypothèse mérite ainsi d'être nuancée, en intégrant cette notion. En me basant sur ces nouvelles données, je peux dire que **les professionnels de l'enfance, dans leurs représentations, perçoivent la langue française comme un facteur d'intégration au sens large du terme. Les professionnels jugent l'intégration sociale comme étant le facteur d'intégration clé pour les enfants allophones de 2,5 à 5 ans. Le processus entamé est favorisé, selon eux, par la participation active de l'enfant non-francophone aux activités de la crèche. Par ce biais, les enfants allophones auront la possibilité d'apprendre le français.**

4.2.2 Hypothèse 2

Les professionnels de l'enfance, dans leur pratique avec les enfants allophones en accueil éducatif préscolaire, accordent une importance particulière à la transmission de la langue française.

La deuxième hypothèse fait référence à l'importance accordée par les professionnels à la transmission du français aux enfants allophones et les différents rôles qu'ils pensent jouer au sein de cet apprentissage.

Plusieurs apports théoriques méritent d'être mentionnés. Dans un premier temps, on peut faire référence aux différents objectifs et missions des structures préscolaires. Selon le canton de Vaud, la mission principale de celles-ci seraient d'assurer l'intégration des enfants au sein de la société d'accueil mais aussi celle des familles migrantes. Certains objectifs de ces structures répondent notamment, selon JAQUET-TRAVAGLINI, CAFFARI-VIALON et DUPONT (2003), au soutien à la parentalité, à l'intégration et à l'épanouissement de l'enfant à travers le respect de son développement global.

Dans un deuxième temps et selon MORET et FIBBI (2010), les structures préscolaires représentent de véritables lieux d'intégration pour les enfants migrants. Ces différents lieux permettraient ainsi aux enfants non-francophones d'entamer, d'après ZITTOUN et CESARI

(1998), leur processus de socialisation secondaire qui est l'assimilation d'une seconde culture.

Dans un troisième temps, nous avons vu que les professionnels joueraient différents rôles, lorsqu'ils exercent avec des personnes issues de cultures différentes. Selon les modèles définis par BOLZMAN (2009), les professionnels endosseraient un double rôle : celui d'agent de normalisation en accompagnant l'individu migrant dans son processus d'acculturation, ainsi qu'un rôle de médiateur encourageant la reconnaissance de l'Autre, l'échange intercommunautaire et les relations horizontales.

Dans un quatrième temps, le lien entre l'apprentissage du français et le bilinguisme mérite d'être exposé. Selon ABDELILAH-BAUER (2008), l'enfant, lorsqu'il apprend une langue secondaire à partir de 3 ans, se trouve dans la catégorie du bilinguisme précoce consécutif. Il développerait une seconde langue de façon naturelle, comme le décrit FRANCIS (1999).

Cela m'amène à évoquer l'importance accordée à la transmission du français par les professionnels aux enfants allophones. L'analyse des données recueillies sur le terrain démontre que cette importance se fait au « cas par cas », selon les enjeux suivants : les compétences linguistiques des enfants allophones, les demandes parentales et la prévention de l'échec scolaire. Les professionnels estiment aussi que cet apprentissage se fait naturellement, comme l'a démontré FRANCIS (1999). A travers le respect des besoins physiques, affectifs, cognitifs et sociaux de l'enfant (FERLAND, 2004), la priorité serait accordée par les professionnels à d'autres apprentissages jugés plus importants. Leur discours décrit que leur mandat n'est pas l'apprentissage du français, mais bel est bien l'intégration et le développement global de l'enfant. Ces propos semblent être en accord avec les objectifs visés par les structures préscolaires (JAQUET-TRAVAGLINI, CAFFARI-VIALON et DUPONT, 2003).

Actuellement, les professionnels disent exercer plusieurs rôles à travers deux axes de travail. Le premier est la création d'un partenariat avec les parents de l'enfant allophone. Celui-ci serait construit grâce à différentes stratégies : le non-jugement et la reconnaissance de l'Autre, la communication par la langue d'origine des parents, le recours à l'interprétariat communautaire et la traduction de certains documents institutionnels. Le second est la construction du lien de confiance avec l'enfant. Celui-ci serait créé à travers le respect de la sécurité affective, physique et intellectuelle, l'usage de sa langue maternelle (lorsqu'elle est connue par les professionnels), l'établissement du cadre, le non-jugement, la reconnaissance de l'Autre et la valorisation des apprentissages. Par la force des choses, la construction du lien de confiance passe inévitablement par l'établissement d'un cadre culturel et institutionnel défini. Cette affirmation me pousse à penser que les professionnels endossent effectivement un rôle de médiateur et d'agent de normalisation, tels que décrit par BOLZMAN (2009).

En me basant sur les nouvelles données mises en perspective dans cette synthèse, je peux dire que **les professionnels de l'enfance, dans leur pratique avec les enfants allophones en accueil éducatif préscolaire, accordent une importance particulière à la création du lien de confiance avec l'enfant, ainsi qu'avec ses parents. Les stratégies mobilisées pour favoriser ce lien permettrait à l'enfant allophone par la suite, d'entamer son processus d'intégration**

par sa participation aux activités de la structure. Dès lors, le français devient une acquisition naturelle.

4.2.3 Hypothèse 3

En accueil éducatif préscolaire, les professionnels de l'enfance dans leur pratique, favorisent l'apprentissage du français par les enfants non-francophones en utilisant des moyens spécifiques à la transmission du français.

La vérification de l'hypothèse 3 sera effectuée une fois que les cinq sous-hypothèses traitant des moyens favorisant l'apprentissage du français auront été discutées.

4.2.3.1 Sous-hypothèse 3.1

Les professionnels de l'enfance recourent à une méthodologie spécifique à l'apprentissage d'une langue étrangère dans leur pratique avec l'enfant allophone.

Je suppose, dans cette sous-hypothèse, que les professionnels avec les enfants allophones se réfèrent et utilisent dans leur pratique une méthodologie spécialement conçue pour apprendre une langue étrangère, ici le français.

Le cadre théorique de ce travail m'amène à la définition de l'immersion. Selon MORET (2011), l'enseignement en immersion est « *une procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue autre que le français en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue* » (MORET, 2011, p.1). Dans le cas des enfants allophones fréquentant des structures préscolaire, les critères définis par VAUTIER (2009) confirment ce principe. En effet, inscrire des enfants de langue étrangère au sein d'une institution préscolaire où la langue française est utilisée dans tous les domaines, permet aux enfants d'entrer dans un processus d'immersion. Celui-ci vise l'acquisition des compétences linguistiques, mais aussi des savoirs généraux (MORET, 2011).

Cette étude démontre que les professionnels exercent dans un contexte ressemblant étroitement à l'enseignement en immersion. L'analyse des données des personnes interviewées a mis en perspectives deux éléments relatifs à cette sous-hypothèse.

D'une part, dans leur pratique, les professionnels n'ont pas de méthodes spécifiques à l'apprentissage du français. Ils n'en connaissent pas et estiment qu'ils n'en ont pas vraiment besoin. Leurs discours énoncent que tous supports présents en crèche favorisent l'apprentissage du français.

D'autre part et comme vu précédemment, l'essentiel pour qu'un enfant non-francophone apprenne le français, serait qu'il participe activement à la vie de la crèche à travers les activités proposées. Ainsi, les professionnels proposent des activités de développement du langage menées en français provoquant diverses interactions verbales. En participant à celles-ci, l'enfant allophone, parallèlement au développement de son langage, va naturellement développer et progressivement acquérir le français. Cette langue devient

pour l'enfant allophone, un outil de communication dans les relations entretenues avec ses pairs, la plupart francophones. Comme la décrit ABDELILAH-BAUER (2008), l'enfant est guidé dans cet apprentissage par le désir de communiquer avec son environnement et ses pairs. Le principe du contexte immersif est confirmé, par le fait que les professionnels ne séparent pas les enfants en groupes distincts. La mixité, comme l'a décrit VAUTHIER (2009), est l'une des conditions de l'immersion. Les professionnels proposent des activités qui favorisent les échanges verbaux, réunissant tous les enfants francophones ou allophones.

Grâce à la synthèse de cette sous-hypothèse, mes constats me permettent d'affirmer que **dans leur pratique avec l'enfant allophone, les professionnels de l'enfance ne recourent pas à une méthodologie spécifique à l'apprentissage du français. Les principes de l'immersion linguistique sont ainsi respectés par la mixité et parallèlement au développement de son propre langage, l'enfant allophone, immergé dans un contexte francophone, intègre progressivement le français à travers la participation aux activités.**

4.2.3.2 Sous-Hypothèse 3.2

Dans leur pratique quotidienne avec les enfants allophones, les professionnels privilégient les activités de développement du langage afin de favoriser la transmission du français.

Cette sous-hypothèse postule que les professionnels mettent en place des activités les familiarisant avec le français. Celles-ci seraient notamment définies par des rencontres de groupe, des lectures, des chants, des jeux, etc.

L'analyse des données montre que les professionnels de l'enfance ont tendance à privilégier les activités permettant d'une manière générale le développement du langage chez l'enfant. Celles-ci (histoires, chansons, comptines et jeux symboliques) favorisent l'expression orale et l'apprentissage du vocabulaire. Elles entrent en effet au sein des trois dimensions clés³⁵ pour développer le langage de l'enfant définies par CHAUVEL, LAGOUEYTE et CASANOVA (2009). Ces activités respectent aussi les trois pistes d'intervention sur ce même développement définies par HOHMAN [et al.] (2007). Parallèlement, et selon leurs discours, les professionnels pensent que ces activités aident l'enfant à développer ses facultés d'écoute et de compréhension du français. Les acquisitions langagières seraient plus importantes si ces activités se montraient variées, répétitives et ludiques. C'est pourquoi les professionnels recourent parfois à diverses animations spécifiques proposées par le réseau professionnel.

La synthèse de cette sous-hypothèse me permet de valider cette hypothèse. Ainsi, **dans leur pratique quotidienne avec les enfants allophones, les professionnels de l'enfance privilégient les activités de développement du langage, afin de favoriser la transmission de la langue française.**

4.2.3.3 Sous-Hypothèse 3.3

Dans un but pédagogique, les professionnels de l'enfance s'adressent aux enfants allophones uniquement en langue française.

³⁵ Pour rappel, les trois dimensions clé sont : les moments de langage individuel, les moments de langage collectif et les moments d'apprentissages spécifiques.

Afin d'habituer et de favoriser l'apprentissage du français, cette sous-hypothèse postule que les professionnels s'adressent de manière volontaire en français lorsqu'ils communiquent avec les enfants allophones.

Les différents résultats montrent, dans un premier temps, que les professionnels, s'ils maîtrisent la langue comprise et parlée par l'enfant allophone, recourent à cette dernière pour établir le lien de confiance. Dans un deuxième temps, ils communiquent avec eux en français. Un enjeu majeur influence cette pratique. Selon les différents discours, plus l'enfant approche de la scolarisation, plus l'importance de la transmission du français devient une priorité. Afin de prévenir l'échec scolaire lié à la méconnaissance du français (KOVACS, 2008), les professionnels deviennent exigeants sur cet apprentissage. C'est pourquoi, dans ce cas de figure, les professionnels recourent dans un but pédagogique, à l'usage systématique du français, lors de leurs interactions verbales avec l'enfant non-francophone.

L'analyse montre que **dans un but préventif lié aux enjeux de l'échec scolaire dépendant de la méconnaissance du français, les professionnels de l'enfance s'adressent aux enfants allophones uniquement en français, en prévision de leur future scolarisation.**

4.2.3.4 Sous-hypothèse 3.4

Lors de l'accueil éducatif préscolaire, les professionnels de l'enfance, en s'adressant en français aux enfants allophones, se positionnent en tant que modèle langagier.

Cette sous-hypothèse prétend, que les professionnels se posent en tant que modèle langagier pour l'enfant allophone. Je suppose que leurs exigences se focalisent sur la répétition de mots et/ou de phrases. Cette stratégie favoriserait l'apprentissage du français.

Comme l'a démontré l'analyse, les professionnels mobilisent un certain nombre de stratégies pour transmettre le français aux enfants allophones : la répétition, l'exagération de l'intonation, la diminution du rythme langagier, l'utilisation de gestes, de mots clés et de phrases simples, la verbalisation et la guidance physique. Ce constat montre que ces stratégies entrent, de manière générale, dans le modelage comportemental et verbal décrit par BANDURA (1976). Celles-ci visent aussi, selon AIMARD (1996), à développer le langage de l'enfant. Ainsi lorsque celui-ci s'approche de l'âge de la scolarité, les professionnels recourent de façon plus soutenue à l'usage systématique du français et à la répétition. Cette pratique les amène à utiliser la stratégie de la modélisation³⁶ (AIMARD, 1996). De ce fait, ils deviennent ainsi une référence francophone pour l'enfant allophone.

L'analyse démontre aussi, que les professionnels utilisent également le jeu symbolique pour que l'enfant allophone soit en lien avec ses pairs. Ils pensent qu'il ferait de nombreux apprentissages à travers l'imitation et la répétition, dont l'apprentissage du français. Il est alors intéressant de citer les propos de VYGOTSKI qui affirme que l'enfant se développe à

³⁶ Le professionnel se pose comme modèle de l'enfant qui est supposé imiter ses comportements verbaux. Le professionnel dit par exemple « bonjour » en français. L'enfant allophone sera sollicité par le professionnel à répéter le mot bonjour « bonjour ».

travers les interactions sociales : « *L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école sont dans une grande mesure, fondée sur l'imitation* » (VYGOSTKI cité par RAYNAL, RIEUNIER, 2009, p. 48).

La description de ces nouveaux éléments nuance cette sous-hypothèse. Je constate que **lors de l'accueil éducatif, les professionnels de l'enfance, en faisant répéter l'enfant allophone, prennent une position de modèle langagier. Ils utilisent également le jeu symbolique afin de mettre en lien l'enfant allophone et ses pairs. Cette stratégie permet l'imitation de ceux-ci, ainsi que l'apprentissage du français.**

4.2.3.5 Sous-hypothèse 3.5

Dans leur pratique quotidienne, les professionnels de l'enfance favorisent l'apprentissage de la langue française des enfants allophones, en utilisant principalement des stratégies de renforcements positifs pour réitérer les comportements verbaux.

Cette sous-hypothèse suppose que les professionnels valorisent volontairement les progrès linguistiques français des enfants allophones. Ils agissent sur le sentiment d'efficacité et les encouragent à persévérer dans cet apprentissage.

Selon l'analyse de ce travail, les professionnels encouragent l'enfant allophone à s'exprimer en français à travers le renforcement verbal. Celui-ci aurait des conséquences sur l'estime et la confiance de l'enfant. Selon BANDURA (1976), le renforcement aurait ainsi comme objectif d'agir directement sur la motivation de l'enfant en développant chez lui un sentiment d'efficacité et une bonne estime de lui-même. Cette motivation est décrite comme un facteur intrinsèque pouvant influencer le processus d'apprentissage social (BANDURA, 1976). Les bénéfices des renforcements positifs motivent l'enfant allophone à imiter ou à réitérer des comportements.

Cette hypothèse mérite alors d'être nuancée. L'analyse montre que **dans leur pratique quotidienne, les professionnels de l'enfance ont recours à la valorisation des progrès linguistiques pour créer et renforcer le sentiment d'efficacité de l'enfant allophone. Cette stratégie, utilisée sous forme de renforcement positif, motive d'avantage l'enfant à s'exprimer en français.**

4.2.3.6 Hypothèse 3

En accueil éducatif préscolaire, les professionnels de l'enfance dans leur pratique avec les enfants allophones, favorisent l'apprentissage du français en utilisant des moyens spécifiques.

Les différents éléments ressortant de la synthèse des cinq sous-hypothèses me permettent de discuter de l'hypothèse 3, regroupant les moyens utilisés par les professionnels pour favoriser l'apprentissage du français des enfants allophones.

Les professionnels estiment que tous les supports présents à la crèche sont bénéfiques à l'apprentissage du français. Dans ce contexte, le français devient de manière naturelle et

progressive, la langue de référence ainsi que l'outil de communication principal pour l'enfant allophone. Cette constatation l'inscrit dans un processus d'immersion, la finalité étant l'acquisition d'une seconde langue (MORET, 2011 et VAUTHIER, 2009).

Les professionnels de l'enfance utilisent divers outils de développement du langage (livres, imagiers, chants, comptines, etc.), se référant aux activités décrites dans les méthodes du cadre théorique de ce travail (CHAUVEL, LAGOUEYTE, CASANOVA, 2009 et HOHMAN [et al.], 2007). Les professionnels semblent aussi favoriser les interactions (VYGOSTSKI, 2009) des enfants allophones par la participation active de la crèche. Selon les professionnels et parallèlement au développement global du langage, les différentes activités comme le jeu symbolique favorise l'apprentissage progressif du français à travers l'imitation de leurs pairs.

Les professionnels mobilisent un certain nombre de stratégies afin de prévenir les échecs scolaires. Pour encourager les enfants non-francophones à s'exprimer en français, les stratégies utilisées sont : les renforcements externes pour créer le sentiment d'efficacité (BANDURA, 1976) ainsi que la répétition et la modélisation (AIMARD, 1996).

L'apparition de ces nouveaux éléments donne une nouvelle direction à cette hypothèse générale. Mes constats me permettent ainsi d'affirmer, **qu'en accueil éducatif préscolaire, les professionnels de l'enfance accompagnent l'enfant allophone dans un contexte francophone par diverses activités favorisant les interactions verbales. La participation active de celui-ci à la vie quotidienne de la crèche, l'encourage à l'apprentissage du français.**

4.2.4 Conclusion

En résumé, je constate que la majorité des hypothèses et sous-hypothèses ont été ajustées et réadaptées aux discours des différents professionnels rencontrés sur le terrain. Ces résultats concernent l'opinion et les pratiques de ces six professionnels de l'enfance. Ces résultats ne peuvent pas être transposables à l'ensemble des professionnels exerçant avec des enfants allophones en structures préscolaires.

5. CONCLUSION GENERALE

La conclusion traitera des différents résultats obtenus suite à l'analyse et la synthèse des hypothèses, ce qui me permettra de répondre à la question de recherche. J'aborderai ensuite les perspectives professionnelles pouvant enrichir les différentes pratiques des professionnels de l'enfance, mes questionnements, et finalement j'établirai un bilan personnel.

5.1 Réponse à la question de recherche

Les différentes parties de ce travail m'ont permis d'approfondir certains aspects d'une vaste thématique, celle de l'apprentissage du français par les enfants allophones. Elles m'ont aussi apporté les éléments nécessaires à la construction d'une réponse cohérente à la question de recherche qui est la suivante : « **En accueil éducatif préscolaire, quelle importance les professionnels de l'enfance accordent-ils à l'apprentissage de la langue française en tant que facteur d'intégration et par quelles stratégies stimulent-ils l'apprentissage d'une seconde langue par l'enfant allophone âgé de 2,5 à 5 ans ?** ».

Suite à la synthèse des hypothèses, il est intéressant de faire plusieurs constats. Les professionnels visualisent l'intégration sociale de l'enfant allophone dans le lieu d'accueil préscolaire comme un facteur d'intégration clé. La langue française est perçue comme un moyen de communication favorisant le processus d'intégration des enfants. Les accueils éducatifs préscolaires, en présence des professionnels et des enfants francophones, favorisent le développement du langage ainsi que l'apprentissage de la langue française à travers les interactions. Le français devient alors de façon progressive et naturelle, l'outil de communication principal utilisé par les enfants allophones présents dans ce contexte immersif.

Pour que cet apprentissage ait lieu, le rôle premier des professionnels est la construction de la relation de confiance avec l'enfant allophone pour favoriser sa participation à la vie active de la crèche. Ils utilisent alors différents moyens pour construire ce lien, notamment le partenariat parental.

Selon le mandat présenté par les professionnels, la priorité est axée sur le développement global de l'enfant. Ainsi l'apprentissage du français ne serait pas prioritaire tant que l'enfant n'est pas à la veille de sa scolarité. Cet aspect a clairement été démontré lors de la discussion des hypothèses. Le français sera naturellement appris par l'enfant non-francophone, grâce aux différentes interactions provoquées à travers les activités proposées par les professionnels (développement du langage et jeux symboliques).

Finalement, l'apprentissage du français par l'enfant allophone sera effectué au sein d'un processus demandant plusieurs éléments. Ceux-ci m'amènent à illustrer ce processus à travers une boucle.

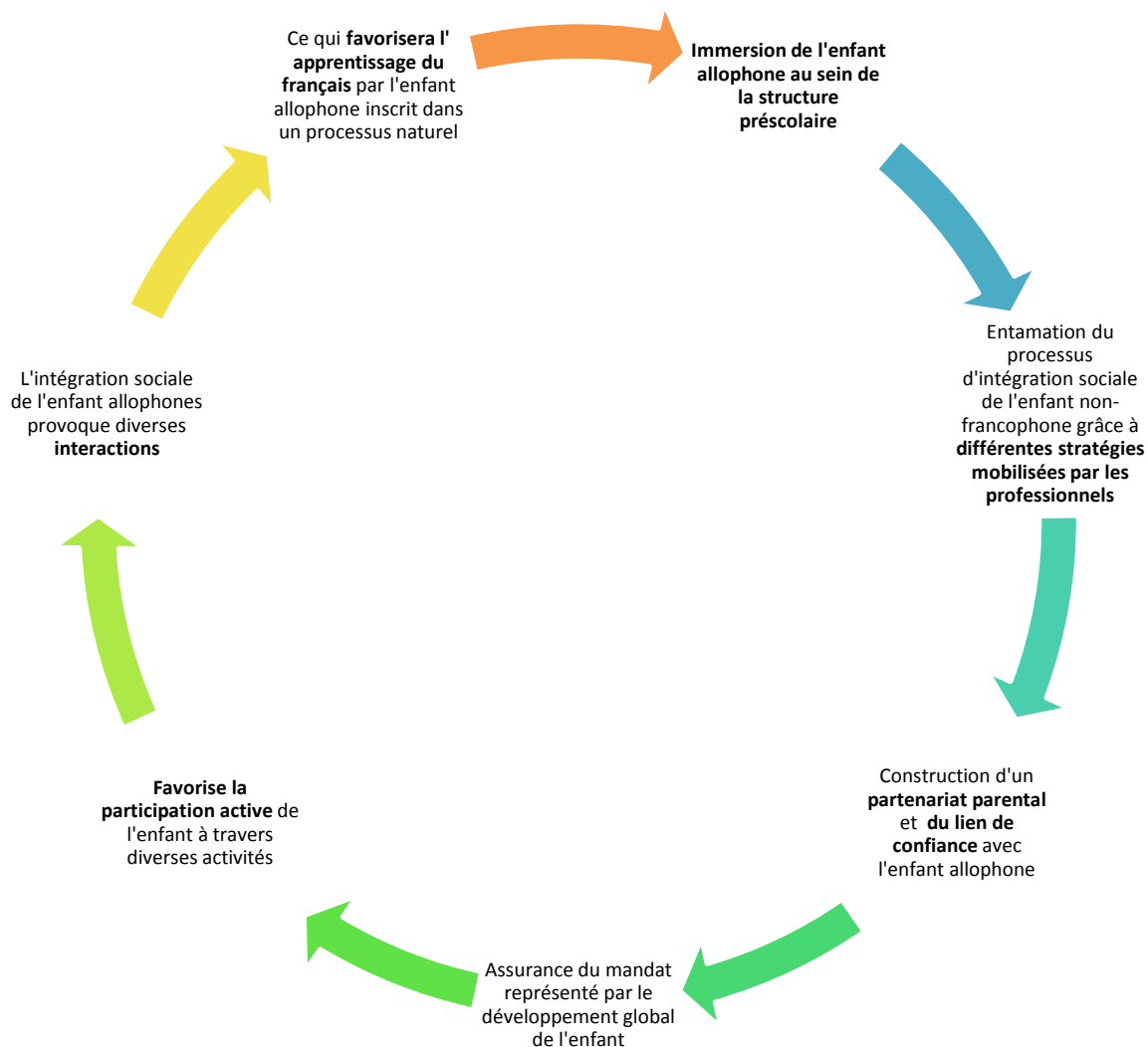


Schéma : processus d'apprentissage de la langue française par l'immersion d'enfants allophones en accueil éducatif préscolaire.

Cette illustration résume ainsi le processus d'apprentissage de la langue française par les enfants allophones perçu par les professionnels de l'enfance interrogés.

Au terme de ce travail, il est intéressant d'ajouter que les professionnels de l'enfance, pour favoriser l'intégration sociale de l'enfant au sein des crèches, accordent une réelle importance aux différents besoins de l'enfant. La pyramide de MASLOW (cité par RAYNAL, RIEUNIER, 2009) semble représenter un modèle théorique sur lequel se base les professionnels. Celle-ci définit cinq besoins fondamentaux de l'individu représentés par les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance sociale, d'estime et de réalisation de soi. Lorsque les besoins primaires de l'individu sont comblés, il pourra développer d'autres

besoins, notamment ceux liés à l'estime de soi et à l'aspect cognitif, ce qui représentent au sein de la pyramide les niveaux les plus hauts. D'une manière logique, lorsque les premiers besoins sont satisfaits, l'individu passe au niveau supérieur et ainsi de suite. Au-delà des besoins fondamentaux présentés par ceux liés à la survie, les professionnels portent une grande importance à répondre aux besoins de sécurité (physique, affective et intellectuelle) de l'enfant. Les différentes réponses données par les professionnels aideront ainsi l'enfant à accéder à d'autres besoins tels que ceux liés au groupe d'appartenance et à l'estime de lui-même. C'est à travers ce schéma que l'enfant se réalisera par l'acquisition de diverses compétences. Dans ce contexte, l'enfant accédera dès lors à l'apprentissage du français. Les résultats montrent que les professionnels inscrivent leurs pratiques dans cette dynamique: ils veillent à garantir la sécurité de l'enfant dans le contexte de la crèche, avant de donner la priorité à différents apprentissages.

Finalement, je pense que cette pratique autour de l'apprentissage du français est applicable avec des enfants d'âge scolaire, voire des préadolescents. Les apports théoriques ont montré que les enfants, à partir de 7 ans, développent d'autres schémas cognitifs lorsqu'ils sont confrontés à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cependant, leurs besoins, notamment de sécurité sont les mêmes. L'immersion linguistique est souvent perçue comme angoissante pour les enfants ne parlant pas la langue du pays d'accueil. En tant que professionnelle de l'enfance, je pense que je développerai deux axes de travail pour favoriser l'apprentissage du français par les enfants plus âgés. Je mobiliserai d'une part le réseau professionnel (classe d'accueil, appuis, logopédiste, etc.) mais je travaillerai prioritairement dans une vision interculturelle avec des outils adaptés et ce pour répondre aux besoins de sécurité de ces enfants. Pour créer le lien de confiance de manière individuelle, je m'aiderai de tout outil pouvant traduire certains mots. Mais je pense avant tout que les enfants de cet âge sont confrontés à leur groupe de pairs. Pour favoriser leur intégration sociale, je n'hésiterai pas à mobiliser des outils permettant la création du sentiment d'appartenance. D'une manière collective, j'axerai ma pratique sur le partage de différents éléments culturels (linguistiques, culinaires, littéraires, etc.) ce qui, à mon avis, est riche pour le groupe. Cette pratique m'amènerait indirectement à effectuer de la prévention contre le racisme mais aussi et surtout à développer une vision positive de l'Autre, ce qui, je pense, reste un des rôles principal des professionnels de l'enfance.

5.2 Pistes d'action professionnelles

Grâce aux compétences acquises au fil de ce travail de recherche, je me donne actuellement le droit de me positionner en tant que professionnelle. Le schéma présenté ci-dessus m'a permis de mettre en perspective des éléments favorisant l'apprentissage du français par les enfants allophones. Cette boucle sera une de mes références dans ma future pratique. De manière plus différenciée, je serai plus attentive à l'importance de la construction du lien de confiance avec l'enfant et je porterai une importance particulière au partenariat parental, représenté tout au long de ce travail, comme un élément indispensable dans le processus d'intégration sociale de l'enfant allophone. Cependant, il me semble que d'autres éléments pourraient améliorer l'accueil des enfants non-francophones au sein des structures préscolaires. D'après cette nouvelle vision de l'intégration de l'enfant allophone, je souhaite proposer des pistes d'intervention permettant d'améliorer la pratique des professionnels de l'enfance. Je peux en citer trois.

i. Former les travailleurs sociaux par un module complémentaire à la problématique de l'accueil d'enfants allophones en structure préscolaires

Lors de ma formation à l'école sociale HEVS, des cours théoriques sur la thématique de l'intégration et de la migration ont été donnés. Des aspects très intéressants y ont été abordés, ce qui m'a permis d'une part d'avoir une vision globale sur ce sujet et d'autre part d'initier cette recherche. Cependant aucun cours n'a fait référence à l'intégration des enfants étrangers, ce que j'ai ressenti comme un manque personnel. En effet, en tant qu'animatrice socioculturelle, je désire orienter ma pratique dans le soutien à la parentalité en milieux associatifs pour personnes migrantes de tous genres et âges confondus. Ayant effectué des stages dans ce type de structure, je me suis souvent sentie démunie face aux outils à utiliser pour favoriser l'intégration des enfants migrants et notamment lorsqu'il s'agissait de communiquer en français. Je pense que je ne suis pas la seule dans cette situation. En effet, ce travail a démontré certaines difficultés rencontrées par les professionnels de l'enfance dans leur pratique quotidienne avec les enfants allophones. Sans oublier que les structures préscolaires ne sont pas les seuls lieux d'accueil pour les enfants allophones, d'autres institutions pourraient être répertoriées : centres aérés, associations, accueils extrascolaires, écoles et centres de loisirs.

La mise en place d'un module complémentaire sur la problématique de l'intégration des enfants allophones pourrait intéresser les travailleurs sociaux. Ce module permettrait de comprendre, dans un premier temps, tous les aspects du développement du langage de l'enfant (en général) âgé de 2 à 5 ans, ainsi que les stratégies mises en place pour favoriser ce processus. Dans un deuxième temps, des problématiques spécifiques à l'accueil d'enfants allophones seraient abordées. Cette double articulation serait alors présentée par certaines thématiques : la première traiterait de l'enfant en général, la seconde s'axerait sur l'enfant allophone.

- Comment un enfant âgé de 2 à 5 ans développe-t-il le langage ? Par quels processus d'apprentissage l'enfant de cet âge devient-il bilingue ?
- Quelles stratégies sont mobilisées par l'enfant et l'adulte pour favoriser le développement du langage ?
- Comment les professionnels développent-ils leurs représentations lors de l'accueil d'enfants allophones ?
- Comment définir les spécificités et les besoins se rapportant à un enfant non-francophone ? Comment concevoir l'accueil préscolaire de manière pluriculturelle ?
- Comment favoriser l'intégration sociale de l'enfant allophone en milieu francophone ? Quelles sont les stratégies favorisant la participation de l'enfant allophone à la vie active de la crèche ?
- Quels sont les principes de l'immersion linguistique ?
- Comment l'apprentissage du français est-il favorisé à travers le lien de confiance ? Quelles stratégies doivent être mobilisées ? Quels sont les enjeux ?
- Comment utiliser l'interaction dans le jeu symbolique et les activités de développement du langage ?

ii. Créer un nouvel outil pédagogique de développement du langage

La participation de l'enfant allophone aux activités proposées favorise le développement de son langage parallèlement à l'apprentissage du français. L'aspect de la diversité des outils de développement du langage proposés aux enfants allophones par les professionnels de l'enfance est un paramètre important pour ces derniers. Il serait dès lors intéressant de se pencher sur la conceptualisation d'un nouvel outil de développement du langage pour tous les enfants (francophones, allophones mais aussi les enfants ayant des troubles et des retards de développement du langage) fréquentant les accueils préscolaires. Cet outil respecterait les principes de l'immersion. La modernité de notre époque pousse les structures à posséder des appareils de type ordinateurs, I-PAD, etc. Afin d'être novateur, l'outil de développement du langage, pourrait prendre la forme d'une application pour I-PAD à utiliser de manière individuelle ou collective. Celle-ci pourrait par exemple concerner l'alimentation. Différentes images seraient ainsi présentées aux enfants. La prononciation serait associée à l'illustration une fois que l'enfant toucherait l'image. Ainsi cette application mettrait un accent particulier sur la phonétique française. L'aspect novateur et ludique de cette technologie captiverait les enfants et pourrait se transformer en un support pédagogique adéquat. A travers cet outil francophone et parallèlement au développement de leur langage, les enfants allophones accéderaient à l'apprentissage du français. J'imagine que ce moyen pourrait donc être une stratégie de plus pour favoriser les interactions entre les enfants parlant le français et les enfants allophones.

iii. Proposer un échange de pratiques entre les associations accueillant des enfants migrants et les crèches privées et/ou publiques

Je trouverai intéressant de mettre en lien les professionnels du domaine public et ceux exerçant dans le domaine propre à l'intégration d'enfants migrants, qui ont certainement une pratique et une vision spécifique des enfants allophones. Ils pourraient ainsi partager leurs savoirs avec d'autres professionnels désirant approfondir leurs connaissances sur les différentes approches utilisées dans le travail intégratif des enfants non-francophones. Je pense par exemple à *l'Association Appartenances* qui semble être plus sensibilisée à l'accueil d'enfants allophones. Les travailleurs sociaux exerçant au sein de cette association pourraient ainsi devenir une référence pour les professionnels du domaine public se questionnant face à cette problématique. Nous savons à quel point l'échange de pratique peut être riche. Le recours à l'interprétariat communautaire est utilisé mais méconnu par certains professionnels. J'imagine ainsi qu'il pourrait être possible d'organiser par le biais du *PEP*³⁷ (Partenaire enfance et pédagogie), des rencontres permettant des moments d'échanges de pratique pour enrichir les différents savoirs professionnels. Une présentation de l'outil de l'interprétariat communautaire pourrait par exemple être envisagée. Afin de professionnaliser ce type de pratique, les services d'un animateur socioculturel pourraient être alloués pour dynamiser et animer ces séances.

³⁷ Le PEP est un service itinérant d'appuis pédagogique et logistique.
<http://www.pep-vd.ch/fr/-accueil.html>

5.3 Questionnements

Au terme de ce travail et ayant approfondi cette thématique, je pense que le travail effectué en terme d'accueil d'enfants allophones reste complexe je m'interroge sur trois points :

L'apprentissage du français, notamment face à la prévention de l'échec scolaire par les professionnels, apparaît comme un véritable enjeu pour les milieux socioculturels défavorisés. Je pense qu'il est ainsi important de ne pas réduire tous les enfants allophones à cette catégorie. D'ailleurs, ce travail de recherche a été majoritairement mené dans un contexte social favorisé, dans la région de la Riviera et du Lavaux. La problématique de l'apprentissage du français pourrait se poser différemment si la question des enjeux de l'apprentissage de la langue française toucherait exclusivement des milieux urbains où la densité des personnes migrantes est plus élevée, comme le démontre les chiffres³⁸ cités dernièrement par le Nouvelliste. L'école primaire de Sion accueille ainsi au sein de ces premières classes, des élèves allophones de douze nationalités différentes (LE NOUVELLISTE, 2012)³⁹. Il serait intéressant de comparer les résultats de ce travail avec les pratiques professionnelles des structures préscolaires établies exclusivement en milieu urbain. Est-ce que le rôle des professionnels et les pratiques face à l'apprentissage du français seraient réellement différentes par rapport à la concentration d'enfants allophones, qui semble-t-il est plus élevée en ville qu'à la campagne ? Est-ce que les enjeux entre la méconnaissance du français et l'échec scolaire seraient perçus de la même manière par les professionnels ? Quels impacts pourraient avoir cette perception sur les pratiques professionnelles des structures préscolaires ?

L'adaptation sociale de l'enfant allophone favorise l'apprentissage du français. Mais est-ce réellement un processus linéaire ? Ce qui m'a beaucoup interpellé sont les propos d'une des éducatrices interviewées. Elle a parlé de la difficulté d'intégrer certains enfants principalement ceux d'origine sri-lankaise. J'ai aussi travaillé au sein de structures préscolaires accueillant ces enfants et mon avis rejoint celui de mon interlocutrice. Je me demande dès lors quels impacts pourraient avoir la culture de l'enfant sri-lankais sur son processus d'intégration sociale à la crèche ? Quelles seraient les origines des conflits de loyauté de cet enfant et comment, en tant que travailleur social, accompagner ce dernier à travers la reconnaissance de l'Autre et le partenariat parental ? Quelles influences pourraient avoir les difficultés d'adaptation sociale de cet enfant sur l'apprentissage dans son processus d'apprentissage de la langue française ? Finalement, comment augmenter les chances d'égalité de cet enfant lors de sa future scolarisation en accompagnant ce dernier le plus adéquatement possible à travers les structures préscolaires ?

Finalement je me demande s'il serait possible de rendre l'éducation préscolaire⁴⁰ des enfants allophones obligatoire. En effet, je pense que les structures préscolaires favorisent l'intégration sociale et jouent un rôle préventif majeur dans la prévention des échecs

³⁸ Voir ANNEXE F, p. 77-78.

³⁹ Article du Nouvelliste du 28.09.2012 – Bienvenue dans la tour de Babel – Site internet : <http://www.lenouvelliste.ch/fr/valais/sion/bienvenue-dans-la-tour-de-babel-497-1039085>

⁴⁰ Par le terme éducation préscolaire, j'entends ici l'accès à la socialisation secondaire par les enfants à travers les structures préscolaires.

scolaires dus à la méconnaissance du français. Le système du financement des crèches représente certainement un frein pour certaines familles migrantes. Alors comment rendre possible la fréquentation de ces crèches par les enfants allophones d'un point de vue financier ? Faudrait-il changer le système actuel ? Je pense surtout aux familles migrantes en situation précaire. Est-ce qu'il faudrait prévoir un budget communal et cantonal pour rendre les crèches accessibles à ce type de population ? Outre les questions financières, je pense que la culture a une grande influence sur la fréquentation de ces structures par les enfants allophones. Certaines cultures définissent que les femmes ont le devoir de s'occuper personnellement de l'éducation de leurs enfants en bas-âge. Ce travail a démontré l'utilité de la fréquentation des crèches pour favoriser l'intégration sociale mais aussi l'apprentissage du français par les enfants. Alors comment travailler sur cet enjeu avec les familles migrantes sans contraintes ni jugements culturels ? Est-ce que l'intervention d'interprètes communautaires pourrait être une piste d'action ? J'imagine que ce travail d'information devrait être effectué en amont. Pourrait-on envisager d'élargir le réseau professionnel et de collaborer avec les sages-femmes suivant les grossesses des femmes migrantes pour les sensibiliser aux différents enjeux de l'intégration de leurs enfants ?

5.4 Auto évaluation

Pour conclure ce travail, je vais procéder à une autoévaluation du travail fourni tout au long de cette recherche. Je parlerai dans un premier temps des objectifs de recherche. Je continuerai ensuite par une évaluation des différentes étapes effectuées dans ce travail. Je finirai par l'autoévaluation des compétences professionnelles.

Je pense, au terme de ce travail, avoir atteint tous les objectifs de recherche. La construction du cadre théorique m'a ainsi permis d'approfondir mes connaissances sur le processus d'apprentissage de la langue maternelle et seconde chez l'enfant. Les entretiens m'ont permis de vérifier l'importance accordée par les professionnels de l'enfance à la langue française comme facteur d'intégration. Ils m'ont aussi permis de répertorier les moyens et stratégies utilisés par les professionnels pour transmettre la langue française dans leur pratique avec les enfants allophones.

Je vais maintenant me pencher sur l'auto-évaluation des différentes étapes de ce travail. La première difficulté que j'ai rencontrée était le choix du sujet de recherche. Ma première idée était de développer un sujet en lien avec les enfants et la violence. Parallèlement à la phase de la rédaction du pré-projet, j'ai été engagée à Appartenances pour effectuer ma deuxième période de formation pratique. Ce fut une double révélation. D'une part ce travail se voulait très riche mais il m'a permis de trouver le public sur lequel j'avais envie de me pencher dans le cadre de cette recherche: les enfants migrants. Petit à petit, je me suis rendue compte, dans ma pratique, que parfois il était difficile de communiquer avec ces enfants. Ces problèmes m'ont beaucoup questionné, c'est pourquoi j'ai décidé de me pencher sur la problématique de la transmission du français aux enfants allophones.

Suite au choix de ce sujet et à l'élaboration du pré-projet, je me suis rendue compte que la tâche allait être difficile. Il a été très pénible pour moi de commencer ce travail. Je dois dire qu'au début je n'étais ni motivée, ni rigoureuse face à celui-ci. En effet, après trois ans d'étude tout mon intérêt se tournait vers la pratique professionnelle. Ce qui explique les

échéances que je n'ai pas respectées. En effet, mon premier délai était fixé au printemps 2010. C'est lorsque j'ai trouvé un emploi à plein temps avec les enfants en mars 2011 que je me suis remotivée à effectuer ce travail de recherche. Ce qui peut sembler paradoxal. J'avais en effet besoin d'un cadre sévèrement défini au niveau temporel pour me mettre réellement au travail. J'ai ainsi commencé la rédaction de celui-ci en septembre 2011 et cette fois avec beaucoup de rigueur. Entre temps, j'ai effectué diverses recherches théoriques, j'avais dès lors de la matière pour commencer ce travail.

Je pense que la rédaction du cadre théorique a été l'étape la plus difficile pour moi. J'ai en effet récolté un nombre impressionnant d'informations ce qui a rendu la construction de cette partie laborieuse et compliquée ! J'ai eu beaucoup de peine à renoncer à certains documents. En effet, tout me semblait important. Finalement, j'ai effectué un tri et sélectionné la théorie me semblant nécessaire à ce travail.

Suite à l'élaboration du cadre théorique, je me suis penchée sur l'aspect méthodologique de la recherche de terrain. J'ai eu besoin d'un certain soutien dans cette partie. Non seulement pour définir des hypothèses et des outils de recherche pertinents, mais aussi pour construire une grille d'entretien de manière conçue et professionnelle. Concernant les outils de recueil de données, mon choix s'est tourné vers les observations et les entretiens. Cependant, par manque de temps, j'ai abandonné les observations. A ce moment-là, ma directrice de mémoire a été un précieux soutien. J'ai su trouver, grâce à elle, une ligne de travail qui m'a permis par la suite d'effectuer le travail de terrain avec une certaine assurance.

L'étape des entretiens ne m'a pas posé de réelles difficultés. J'ai cependant senti, notamment lors de mon premier entretien, une certaine frustration par rapport au contenu de celui-ci. A mes yeux, peu de matière en était ressortie. Mais je me suis rendue compte, en menant les suivants, que chaque interlocuteur était différent dans sa façon d'être et que chacun apportait à sa manière, des éléments essentiels sur le sujet abordé. Je pense qu'il aurait fallu mener des observations de terrain, parallèlement aux entretiens. Parfois le discours des professionnels s'est montré quelque peu abstrait et il a été difficile de ressortir des éléments concrets. Quant à la phase de retranscription, à l'exception de l'investissement temporel qu'elle m'a demandée, je pense que celle-ci s'est bien passée. Elle m'a permis, petit à petit, de réfléchir sur la construction de ma grille d'analyse, en faisant ressortir les éléments clés des entretiens. Il faut dire que la construction de celle-ci a été une étape compliquée mais petit à petit, la direction que je voulais prendre est devenue de plus en plus claires.

La phase d'analyse et de synthèse, certes longue et rigoureuse, est celle que j'ai préférée. En effet, elle met en lien la théorie et la pratique. Cette étape représentait alors une première ébauche de résultats, ce qui m'a apporté une grande satisfaction au sein de ce travail. Je me suis cependant rendue compte, suite à une rencontre avec ma directrice de mémoire, que j'étais passée à côté d'éléments essentiels et notamment l'importance de la participation sociale pour que l'enfant allophone puisse apprendre le français. Mon regard était je pense trop focalisé sur l'apprentissage de la langue qui pour ma part, représentait un facteur d'intégration majeur. C'est pour cette raison que ma première analyse de terrain s'est avérée biaisée par mes propres représentations. Cet apprentissage s'inscrit pleinement dans

un contexte où d'autres aspects entrent clairement en compte pour favoriser cet apprentissage et ce, je l'ai compris en m'ouvrant à d'autres aspects entrant en compte dans l'apprentissage du français. J'ai ainsi recréé une grille d'analyse et effectué une deuxième analyse, incluant des paramètres clairs et objectifs. Et cette fois-ci, je savais où j'allai !

Finalement, je peux relever, au sein de la synthèse, qu'il a été parfois difficile d'effectuer des liens entre la théorie et la pratique, notamment lorsque des aspects subjectifs concernant la notion d'intégration et les rôles joués par les professionnels ont été abordés. Je pense cependant avoir répondu, d'une façon cohérente à ces aspects-là.

Je souhaite encore dire quelques paramètres personnels. D'une part mon côté perfectionniste m'a souvent joué des tours ; je ne suis en effet jamais pleinement satisfaite du travail que je fournis. Longtemps, je me suis attelée à modifier, retoucher, retravailler les parties de ce travail. J'ai cependant du lâcher prise à un moment donné, car je voyais que je faisais du « sur place ». Je me suis rendue compte qu'en laissant de côté certains chapitres et en les reprenant plus tard, mon travail, d'une manière générale, me satisfaisait. Cela a, dès lors été une stratégie pour aller contre ce perfectionniste, devenant parfois obsessionnel. D'autre part, je peux dire que j'ai toujours voulu aller plus vite que ce que je devais. En effet, je commençais une étape, alors que l'autre n'était pas finie. Ce qui m'a fait quelque fois fait perdre du temps. Actuellement, je me rends compte qu'il vaut mieux passer plus de temps sur certain aspect, pour que la suite soit facilitée.

En posant un regard général sur ce travail, je peux affirmer qu'il demande beaucoup d'investissement personnel. Malgré les difficultés rencontrées, je peux dire que celui-ci m'a appris beaucoup de choses : rédiger de manière correcte, utiliser et appliquer une méthodologie de recherche en travail social, c'est-à-dire, de construire des outils de travail, de mener des entretiens, d'effectuer des recherches théoriques, de recueillir des données, d'analyser des données et de synthétiser le tout. J'aurai encore beaucoup de choses à apprendre dans le cadre d'un travail de recherche mais, au terme de celui-ci, je pense néanmoins avoir effectué un réel processus d'apprentissages. Et malgré l'opinion négative que j'avais sur ce travail, je peux maintenant y trouver des bénéfices. Il m'a ainsi permis d'approfondir un sujet qui, je pense, sera utile dans ma future pratique.

Pour conclure, je pense avoir d'une manière globale consolidé les compétences propres au travail social définies dans les objectifs que je m'étais fixés. D'autre part, je pense avoir répondu aux exigences pour acquérir la dernière compétence, celle de participer à une démarche de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Monographies

- ABDELIAH-BAUER, B. Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues. Paris : Editions La Découverte, 2008. 206 p.
- AIMARD, P. Les débuts du langage chez l'enfant. Paris : Dunod, 1996. 218 p.
- BANDURA, A. L'apprentissage social. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1976. 206 p.
- BEE, H. Psychologie du développement : les âges de la vie. Paris : Edition du Renouveau Pédagogique Inc. 1997. 500 p.
- CHAUVEL, D., LAGOUEYTE, I., CASANOVA, A-M. Manuel de la petite section. Paris : Retz, 2009. 191 p.
- COHEN-EMERIQUE, M. L'approche interculturelle auprès des migrants. IN : LEGAULT G. L'intervention interculturelle. Boucherville Québec : G. Morin, 2000. 364 p.
- DEPELTEAU, F. La démarche d'une recherche en sciences humaines. Bruxelles : De Boeck Université, 2005. 417 p. (p. 315).
- DORE, F., MERCIER, P. Les fondements de l'apprentissage et de la cognition. Québec : Gaëtan Morin éditeur, 1992. 496 p. P. 14
- FERLAND, F. Le développement de l'enfant au quotidien. Québec : Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2004. 232 p.
- FLORIN, A. Le développement du langage. Paris : Dunod, 1999. 122 p.
- GAONAC'H, D. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive. Paris : Hachette, 1990. 191 p.
- GENOUVRIER, E. L'enfance de la parole. Paris : Nathan, 1992. 188 p.
- GOLAY, V., MIX & REMIX. Institutions politiques suisses. Lonay : LEP, 2005. 94 p.
- HERMENJART, R. L'accueil de jour de la petite enfance : une affaire sérieuse. Lausanne : Petite Enfance Pool, 2001. 24 p.
- HOHMAN, M.[et al.]. Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire. Bruxelles : De Boeck, 2007. 498 p.
- JAQUET-TRAVAGLINI, P., CAFFARI-VIALLON, R., DUPONT, A. Penser, réaliser, évaluer : l'accueil en crèche, une démarche d'équipe. Genève : Edition des deux continents, 2003. 227 p.
- OSTERRIETH, P. Introduction à la psychologie de l'enfant. 16^{ème} éd. Paris : Presses universitaires de France, 1989. 254 p.
- VAUTHIER, H. L'enseignement aux enfants en classe de langue. Paris : CLE international, 2009. 223 p.

Encyclopédies

- FRAGNIERE, J-P, GIROD, R. Dictionnaire suisse de politique sociale [en ligne]. 2002. Adresse URL : <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=444> (consulté le 8 mars 2012)
- Le dictionnaire des noms communs, (1994), Paris : Larousse. 1104 p.

- RAYNAL, F, REUNIER, A. Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. 7^{ème} éd. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2009. 508 p. (P.422)

Etudes

- CANTON DE VAUD. Bureau de l'égalité entre femmes et hommes. Service cantonal de recherche et d'informations statistiques (SCRIS). Les chiffres de l'égalité [en ligne]. 2011. Adresse URL : http://www.scris.vd.ch/Data_Dir/ElementsDir/7178/1/F/Egalite_2011_Version%20Egalite.pdf (consulté le 10 mars 2012)
- Commission Suisse pour l'UNESCO. KOVACS I. Education de la petite enfance en Suisse romande : étude de base visant à lancer durablement ce thème dans la société, la classe politique et la science [en ligne]. 2008. Adresse URL : http://www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/aktuell/Rapport_complet_d%C3%A9c09_rmk.pdf (consulté le 11 mars 2012)
- CONFEDERATION SUISSE. Pour une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse [en ligne]. 2008. Adresse URL : <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/12879.pdf> (consultée le 10 mars 2012).
- CONFEDERATION SUISSE. Office fédérales des assurances sociales OFAS. Pour une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse [en ligne]. 2008. Adresse URL : <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/12879.pdf> (consultée le 10 mars 2012).
- Rapport de la Commission fédérale pour la jeunesse (éd). Des atouts à reconnaître et à valoriser : pour une politique d'intégration adaptée aux enfants et aux jeunes d'origine étrangère. Berne : Commission fédérale pour la jeunesse, 2003. 77 p.
- MORET, J, FIBBI, R. Enfants migrants de 0 à 6 ans : quelle participation pour les parents ? Bienne : CDPI, 2010. 47 p.

Articles

- BOLZMAN, C. Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes : enjeux et défis pour les pratiques professionnelles. Pensée plurielle, 2009/2 n° 21, p. 41-51.
- DECIME, R. Le bilinguisme à l'école maternelle à partir de l'expérience valdotaine. Enfance - le bilinguisme et l'enfance : problèmes quotidiens, 1991, no 4, p. 268-357.
- ZITTOUN, T, CESARI, V. Le petit d'homme et le monde étranger. Enfance, 1998, no 2, p. 14-18.

Sites internet

- CANTON DE VAUD. Statistiques Vaud [en ligne].2011. Adresse URL : http://www.scris.vd.ch/Data_Dir/ElementsDir/3118/9/F/RFP2000_Fiche_Vaud.pdf (consulté le 19.04.2011)

- CANTON DE VAUD. Statistiques Vaud [en ligne].2011. Adresse URL : <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DomID=1956> (consulté le 19 avril 2011)
- CIAO. [En ligne] Adresse URL : [http://www.ciao.ch/f/sexualite/infos/2b7d92689c6211de9b0b653c3179258d258d/3.0.%20plus3-la puberte-a quel age](http://www.ciao.ch/f/sexualite/infos/2b7d92689c6211de9b0b653c3179258d258d/3.0.%20plus3-la%20puberte-a%20quel%20age) (consulté le 1^{er} mars 2012).
- CONFEDERATION SUISSE. Législation, droit interne [en ligne]. 2011. Adresse URL : http://www.admin.ch/ch/f/rs/142_20/index.html (consulté le 19.04.2011)
- LE NOUVELLISTE. [En ligne]. 2012. Adresse URL : <http://www.lenouvelliste.ch/fr/valais/sion/bienvenue-dans-la-tour-de-babel-497-1039085> (consulté le 4 octobre 2012).
- UNIVERSITY OF ALBERTA. Pomme [en ligne]. 2000. Adresse URL : <http://www.pomme.ualberta.ca/ling/matern.htm>. (Consulté le 11 novembre 2010).
- VILLE DE GENEVE. [en ligne]. Crèches et espaces de vie enfantines. Adresse URL : <http://www.ville-geneve.ch/themes/petite-enfance-jeunesse-loisirs/petite-enfance/lieux-accueil/creches-espaces-vie-enfantine/> (consulté le 14 mars 2012).
- VILLE DE GENEVE. Jardin d'enfants [en ligne]. Adresse URL : <http://www.ville-geneve.ch/themes/petite-enfance-jeunesse-loisirs/petite-enfance/lieux-accueil/jardins-enfants/> (consulté le 14 mars 2012).
- CANTON DE VAUD. Statistique Vaud. *Accueil préscolaire et parascolaire* [en ligne]. Adresse URL : <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocID=6820&DomId=2641> (consulté le 10 mars 2012)
- CANTON DE VAUD. Statistique Vaud. *Tableaux accueil préscolaire et parascolaire* [en ligne]. Adresse URL : <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DomID=2121> (consulté le 10 mars 2012)
- MORET, D. L'immersion linguistique [en ligne]. 2011. Adresse URL : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/1411-immersion.pdf> (consulté le 1er avril 2012)

ANNEXES

Annexe A - Tableau inspiré de l'ouvrage de CHAUVEL, LAGOUEYTE et CASANOVA (2009)

Annexe B - Tableau inspiré de la méthode proposée par HOHMAN [et al.] (2007)

Annexe C – Lettre de demande d'entretien

Annexe D – Grille d'analyse

Annexe E – Grille d'entretien

Annexe F – Bienvenu dans la Tour de Babel

Annexe A - Tableau inspiré de l'ouvrage de CHAUVEL, LAGOUEYTE et CASANOVA (2009)

Outils	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
L'imagerie de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire en lien avec le lieu d'accueil. - Produire des phrases de manière correcte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre correctement à une demande verbale. - Observer et lire des images afin de reconnaître et de nommer les objets - Définir les fonctions des objets - Décrire des actions - Acquérir un lexique spécifique
Les chansons et les comptines	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir du vocabulaire - S'exprimer individuellement et en collectivité 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole - Mémoriser un texte - Articuler et prononcer - Acquérir différents rythmes - Coordonner les mots et les gestes - Utiliser différentes intonations
La toilette des poupées	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire en lien avec le jeu des poupées. - Produire des phrases de manière correcte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer des objets - Raconter des actions - Reformuler des actions - Acquérir un lexique spécifique - Utiliser des verbes au présent - Echanger avec ses pairs

Annexe B - Tableau inspiré de la méthode proposée par HOHMAN [et al.] (2007)

Méthode pour le développement du langage et le processus d'alphabétisation proposée par M. Hohman M.Hohman [et al.] (2007)			
Développement du langage (écoute et expression verbale)	Parler avec les autres sur ses expériences personnelles	Décrire des objets, des événements et des corrélations	Prendre plaisir au langage : écouter des histoires, des comptines et des poèmes, inventer des histoires et faire des rimes ↓
	↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓	
Stratégies du personnel encadrant pour favoriser le développement du langage			
	<ul style="list-style-type: none"> - Entretenir un climat de liberté d'expression - Se rendre disponible - Se placer au même niveau que l'enfant - Ecouter ce que les enfants disent - Laisser l'enfant initier une conversation - Accepter les hésitations - Accepter le langage non-verbal - Discerner les intérêts personnels de l'enfant - Encourager les enfants à parler entre eux - Proposer des jeux collectifs et coopératifs - Interpréter et transmettre les messages au sein du groupe de pairs - Compléter les phrases au sein du contexte - Exercer la médiation au sein du groupe de pairs - Prendre du temps pour parler avec tous les enfants du groupe - Aménager des endroits confortables pour discuter 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer du matériel suscitant l'intérêt de l'enfant afin qu'il s'exprime sur ce dernier - Ecouter les enfants lorsqu'ils s'expriment - Stimuler et motiver les enfants à parler de leurs expériences - Laisser le leadership à l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter ce que les enfants disent - Lire des histoires en individuel ou en collectif - Raconter et ou inventer des histoires, dire des comptines et des poèmes - Effectuer des rimes

Annexe C – Lettre de demande d’entretien

Valentine Testuz
Ch. du Dézaley 2
1070 Puidoux
078/656.92.92
valentine.testuz@students.hevs.ch

Puidoux, le 4 janvier 2012

Concerne : autorisation pour mener des entretiens

Madame, Monsieur,

Etudiante à la HEVS, filière travail social, je suis actuellement en train de rédiger mon travail de Bachelor traitant de l’apprentissage du français par les enfants allophones⁴¹ fréquentant des structures préscolaires.

Cette recherche sur le terrain tentera de répondre à la question suivante : « Quelle importance les professionnels de l’enfance accordent-ils à l’apprentissage de la langue française en tant que facteur d’intégration et par quelles stratégies stimulent-ils l’apprentissage d’une langue seconde par l’enfant allophone âgé de 3 à 4,5 ans ? ». Ce travail de mémoire vise ainsi plusieurs objectifs :

- Connaître l’importance accordée par les professionnels à l’apprentissage de la langue française par les enfants allophones en accueil éducatif préscolaire
- Vérifier si cet apprentissage est perçu par ces derniers comme un facteur d’intégration pour les enfants allophones.
- Savoir si une ou plusieurs méthodes spécifiques à l’apprentissage d’une langue étrangère sont mises en pratiques par les professionnels lors de l’accueil d’enfants allophones.
- Identifier les stratégies d’apprentissage appliquées dans la transmission d’une langue seconde par les professionnels.

Votre institution accueille manifestement des enfants non-francophones et propose un encadrement professionnel. Je me permets ainsi de prendre contact avec vous afin de vous demander l’autorisation d’interviewer un voir deux éducateurs⁴² travaillant au sein du groupe des moyens (2.5 à 4 ans) de votre institution. Bien entendu, la participation à l’entretien est libre et peut être interrompue à tout moment. Les données récoltées seront ultérieurement retranscrites et transmises à des personnes extérieures (directrice de

⁴¹ « Se dit d’une personne dont la langue maternelle n’est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve. ». Définition issue du Dictionnaire encyclopédique Larousse, 1994.

⁴² Le masculin ou le féminin est ici à entendre au sens neutre, s’appliquant aux deux genres.

mémoire⁴³, par exemple). L'anonymat et la confidentialité de ces informations seront cependant garantis.

Afin de vous décharger, je me permettrai de prendre contact avec vous la semaine prochaine pour prendre connaissance de votre engagement dans cette recherche. Il va de soi que je me tiens à votre entière disposition pour vous fournir tous renseignements complémentaires. Ils peuvent être obtenus via mes coordonnées, mentionnées ci-dessus.

Dans l'attente de votre réponse et en vous remerciant d'ores et déjà de l'attention portée à ma demande, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Valentine Testuz

⁴³Direction du travail de Bachelor, Mme Suzanne Lorenz, professeure à la HES-SO//Valais, suzanne.lorenz@hevs.ch.

Annexe D – Grille d’entretien

CADRE GENERAL DE L’ENTRETIEN	
Date et heure	
Lieu	
Durée	
Moyen(s) auxiliaire(s)	Dictaphone
Ambiance	
DONNEES PERSONNELLES	
Formation(s) professionnelle(s)	
Nombre d’années d’expérience	
Lieu de travail	
Nombre d’enfant(s) allophone(s) fréquentant le groupe des 3-4,5 ans durant le courant de cette année scolaire	

Entretien

1. Développement du langage

1.1 Comment le projet pédagogique de votre institution prévoit-il de favoriser le développement du langage de l'enfant ?

2. Intégration

2.1 Selon vous, quels sont les paramètres favorisant l'intégration d'un enfant d'origine étrangère en structure préscolaire ?

2.2 En tant que professionnel(le), quel(s) rôle(s) pensez-vous jouer dans le processus d'intégration d'un enfant d'origine étrangère ?

3. Bilinguisme

3.1 Lors de l'accueil d'enfants allophones, quelle importance accordez-vous à l'apprentissage du français par ces derniers ?

4. Didactique des langues étrangères

4.1 De quel matériel pédagogique disposez-vous pour favoriser l'apprentissage du français par les enfants allophones ?

4.2 Selon vous, quelle(s) activité(s) proposées quotidiennement aux enfants favorisent l'apprentissage du français par les enfants allophones ?

4.3 A votre avis, pourquoi et comment ces activités favorisent l'apprentissage de la langue française ?

5. Apprentissage

5.1 Quelles stratégies utilisez-vous pour vous faire comprendre face à un enfant ne parlant pas ou peu le français ?

5.2 Comment réagissez-vous lorsqu'un enfant allophone s'adresse à vous à l'aide de sa langue maternelle ?

5.3 Quelles sont vos réactions lorsqu'un enfant allophone s'exprime en français ?

5.3.1 Selon vous, en quoi votre réaction renforce-t-elle chez l'enfant l'apprentissage de la langue française ?

6. Positionnement personnel et professionnel

6.1 Quelles difficultés rencontrez-vous dans le soutien de l'apprentissage de la langue française par des enfants allophones fréquentant l'institution qui vous emploie ?

6.2 A votre avis, quel(s) élément(s) faciliterai le soutien de l'apprentissage du français par les enfants allophones en structures préscolaires ?

7. Question finale

7.1 Je vous remercie d'avoir répondu à toutes ces questions. Désirez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe E – Grille d’analyse

THEME 1 – LES FACTEURS D’INTEGRATION DES ENFANTS ALLOPHONES EN STRUCTURES PRESCOLAIRES						
	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Facteurs intégratifs perçus par les professionnels						
L’apprentissage du français						
La participation sociale						
Appartenance sociale						
THEME 2 – ROLES DES PROFESSIONNELS AU SEIN DU PROCESSUS D’INTEGRATION DE L’ENFANT ALLOPHONE						
	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Intégration de l’enfant au contexte						
Transmission du français						
Relation de confiance						
Confiance enfant						
Recourt à la langue de l’enfant						
Sécurité de l’enfant						
Poser le cadre						
Valorisation des apprentissages						
Reconnaissance de l’Autre						
Partenariat parentale						
Confiance parent						
Traduction						
Interprétariat						

communautaire						
Reconnaissance de l'Autre						
Recourt à la langue du parent						
Développement de l'enfant						
Besoins de l'enfant						
Rôle de médiateur						
Rôle de normalisateur						
Accompagner l'enfant dans son processus sociale						

THEME 3 – MOYENS ET STRATEGIES MONILISERS PAR LES PROFESSIONNELS DANS LA TRANSMISSION DU FRANÇAIS AUX ENFANTS ALLOPHONES

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Méthodologies spécifiques						
Autres supports						
Participation sociale						
Interactions						
Les pairs						
Les activités						
Jeux symboliques						
Histoires						
Chants						
Comptines						
Activités créatrices						
Activités dirigées						
Réseau professionnel						
Stratégies de langage						
Diminution du rythme						
Mots, phrases clés						
Imitation						
Répétition						

Exagération de l'intonation						
Verbalisation						
Guidance physique						
Changement de stratégies - enjeux						
Durée du séjour						
Scolarisation						
Cohérence des pratiques profs.						
Usage du français						

ANNEXE F – Bienvenue dans la Tour de Babel

Bienvenue dans la tour de Babel⁴⁴

Une soixantaine d'élèves allophones ont commencé l'école cette année. Reportage lors d'un cours de soutien.

"Bon-jour... Oui... Je vais bien, mer-ci..." La prononciation est un peu hésitante mais le sourire qui ponctue la phrase est des plus spontanés. Ce sourire, c'est celui d'Antonio, un jeune élève italien de l'école de Champsec. Antonio, tout comme ses camarades de classe, Lucia, Bruna et Samanta, a une petite particularité: lorsqu'il est arrivé en Suisse avec sa famille, il ne parlait pas le français. Antonio est un élève allophone. Comme lui, ils sont cinquante-six de douze nationalités différentes à avoir commencé l'école dans la capitale lors de la dernière rentrée.

"La moitié d'entre eux vient du Portugal. Ensuite, c'est l'Erythrée qui est le plus représenté", détaille Stéphane Germanier, responsable des élèves allophones. Comment apprendre à l'école et s'intégrer lorsque l'on ne parle que le Tigrigna (ndlr. la langue érythréenne)? *"Depuis déjà de nombreuses années, l'Etat et la direction des écoles de Sion ont mis sur pied une structure spécialement dédiée pour ces enfants. Dès leur arrivée, si possible, nous prenons contact avec les parents, avec un interprète au besoin. Cette première rencontre est très importante. Les parents ont beaucoup de questions, ils sont très désécurisés."*

Plus de cent dans une classe

Notamment ceux qui viennent de régions avec des cultures totalement différentes. *"Certains enfants n'ont jamais été scolarisés. D'autres l'ont été mais dans des classes de plus de 100 élèves. Nous accueillons des réfugiés, des gens qui ont vécu des traumatismes. Cette première rencontre est donc primordiale, nous devons leur montrer qu'ils sont les bienvenus",* insiste Stéphane Germanier.

"Je me rappelle d'un enfant qui n'avait jamais été en classe. Il ne tenait pas en place. On a passé les premiers jours à lui apprendre les règles de fonctionnement de notre école", ajoute Michel Godenzi, instituteur en charge d'élèves allophones.

Travail en petits groupes

Les nouveaux arrivants sont intégrés dans des classes normales de leur quartier (ils sont dispensés de notes durant les deux premières années) mais ils doivent suivre des cours de soutien de français obligatoires. A quel niveau sont-ils incorporés? *"Nous nous basons sur l'âge. C'est le critère le plus objectif vu qu'il n'y a pas ou très peu de correspondance entre les systèmes éducatifs des différents pays",* répond Stéphane Germanier. *"Lors des cours de*

⁴⁴ ARTICLE PARU DANS LE NOUVELLISTE DU 28 SEPTEMBRE 2012. Site web : <http://www.lenouvelliste.ch/fr/valais/sion/bienvenue-dans-la-tour-de-babel-497-1039085>

soutien, les élèves travaillent en petits groupes de 3-5 élèves afin d'avoir davantage de stimulation. Plus l'enfant sera intégré dans son quotidien plus il progressera rapidement", souligne Michel Godenzi. Fort de ce constat, les professeurs encouragent les enfants à participer à un maximum d'activités extrascolaires: sports et loisirs facultatifs, vie associative, clubs de sport, etc. "Les parents, et surtout les autres élèves, occupent une place primordiale dans cet apprentissage", relève le professeur. Selon le duo de spécialistes, en deux ans les élèves allophones commencent à maîtriser le français. En cas de nécessité, une troisième année de soutien est possible. "Nous avons connu une élève qui est arrivée en sixième année. En un an, elle a rattrapé tout le programme et elle est partie au cycle en section secondaire. Souvent c'est moins facile", relève Stéphane Germanier.

Bientôt bilingue

Et les enfants dans tout ça? "Au début, c'était très dur, surtout de ne pas pouvoir parler avec mes camarades", raconte Bruna qui arrive à la fin du cursus. "Les cours spéciaux et surtout nos copains nous aident beaucoup", ajoute Samanta, avant de conclure: "Dans quelque temps, nous aurons la chance d'être bilingues et cela va aussi nous aider pour l'apprentissage d'autres langues. C'est une chance et même si tout n'a pas été facile au début, je suis confiante pour la suite."

Par DAVID VAQUIN