

# Compte-rendu de la journée académique de la maternelle du 21 novembre 2016



RÉGION ACADÉMIQUE  
PAYS DE LA LOIRE

MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,  
DE LA RECHERCHE  
ET DE L'INNOVATION



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE





*Du 21 au 25 novembre 2016, a eu lieu la deuxième édition de la semaine de la maternelle. Cette grande manifestation organisée dans toute l'académie de Nantes poursuit trois objectifs :*

- *ouvrir l'école aux familles pour rendre visibles les enjeux de l'école maternelle,*
- *mobiliser les élèves autour du thème "histoires et comptines",*
- *former les enseignants.*

*Le lundi 21 novembre 2016, tous les inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'académie se sont retrouvés pour un temps de formation organisé autour de trois axes :*

- *conférence de Michel Grandaty sur les relations entre l'oral et l'écrit à l'école maternelle,*
- *10 ateliers regroupant partenaires et personnels de l'éducation nationale autour de 10 thématiques :*
  - *le jeu coopératif,*
  - *l'"Équité" filles garçons,*
  - *lecture et famille,*
  - *l'alliance éducative et la diversité linguistique,*
  - *les élèves issus de familles en situation de grande pauvreté,*
  - *le temps scolaire et le temps périscolaire,*
  - *l'utilisation du numérique en maternelle,*
  - *les cahiers de réussite : des pratiques d'évaluation au quotidien,*
  - *les actions passerelles,*
  - *la relation enseignant / atsem.*
- *conférence d'Adeline Sarot, psychologue clinicienne du centre Babel, sur la prise en compte des cultures plurielles.*

*Les actes de cette journée proposent une mémoire des deux conférences et permettent de mutualiser la réflexion engagée dans les 10 ateliers.*

*Que tous ceux qui ont contribué au succès de cette journée soient très sincèrement remerciés pour leur engagement au service d'une école maternelle plus juste pour tous et exigeante pour chacun.*



# Les relations entre l'oral et l'écrit à la maternelle

## Définitions

- Le langage renvoie à des usages et des fonctions (pratiques langagières, activités langagières, jeux de langage).
- La langue est un produit social conventionnel qui comporte des régularités et des règles (grammaticalité du message) et qui fixe les données de l'expérience à travers son prisme.

### à l'école

Le langage sert à transformer les objets du monde et les objets d'expérience en objets d'étude et de questionnement. Ces usages dits "seconds" du langage sont ceux qui permettent de reconfigurer une expérience, de la décontextualiser pour la construire en savoirs.

### ce glissement progressif peut s'opérer

- à travers des pratiques réflexives : chercher le mot juste, reformuler, proposer un autre énoncé, se demander si le message est compréhensible par d'autres...
- par des activités discursives partagées au sein de la classe (nommer, décrire, raconter, expliquer) dans les interactions langagières provoquées par l'enseignant dans le cadre de projets.
- par des activités de production écrite.

Il s'agit d'aider les élèves à comprendre qu'il s'agit de parler "sur" et non de parler "de". (Cf. E. Bautier)

## Quelques étapes

- Premiers mots à partir de 8/9 mois
- Une cinquantaine de mots, 5 à 6 mois après
- Apparition de la syntaxe vers 20/24 mois avec une augmentation exponentielle du vocabulaire
- A 3 ans l'enfant structure des énoncés d'au moins quatre mots avec :
  - sujet/verbe/complément,
  - usage du "je" et du "il"
  - usage des articles (le, la...), des prépositions (dans, sur...)
  - usage des relatives (qui, que)
- Entre 2 et 6 ans l'enfant parvient à décentrer son langage de la situation immédiate et développe ainsi une organisation discursive (marques spatio-temporelles et pronominalisations ; temporalité dès 3 ans, plans temporels à 6 ans + connecteurs).
  - 2500 mots environ à la fin du cycle 1
  - Les 4000 mots les plus fréquents permettent de comprendre plus de 90 % d'un texte courant. (Cf C. Blanche-Benveniste)

## Les enjeux de la dictée à l'adulte

- Faciliter le développement du langage par des interactions avec le langage adulte en se dégageant du langage en situation pour aller vers l'oral élaboré, une complexification syntaxique et lexicale.
- Produire du langage "écrivable". Ce qui est encore difficile, même pour un enfant très avancé en matière de maîtrise du langage, c'est la dissociation qu'il doit opérer pour, à la fois se mobiliser sur le contenu qui a de l'importance pour lui et se rendre attentif aux moyens linguistiques qui permettent de bien transmettre ce contenu.

À la fin du cycle les élèves doivent pouvoir :

- Epeler et syllaber
- Passer de l'usage pratique de l'oral à un usage élaboré, devenir locuteur/interlocuteur.
- Etablir des ponts entre l'oral et l'écrit :
  - en termes culturels
  - en termes techniques (langue écrite)
- Entrer dans une pratique d'écriture et de production écrite, devenir sujet.



# Les Ateliers



Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant avec un vocabulaire de plus en plus précis, une syntaxe de plus en plus adaptée, des enchaînements clairs, une cohérence d'ensemble.

- **Écrire ou réécrire des histoires déjà connues** : on peut partir de récits racontés, de récits lus, d'albums, de bandes dessinées, de dessins animés. S'il s'agit d'écrire à partir d'images, une première verbalisation est utile. Il faut privilégier des supports courts favorisant une narration complète en peu d'épisodes.
- **Écriture d'un texte appris par cœur** : chanson, comptine, poésie : le ton de dictée est différent du ton du texte récité.
- **Les récits d'expérience** : sorties, spectacles, séance de cuisine, exposition, anniversaires, fête d'école (pour informer les parents).
- **Les écrits documentaires** : en relation avec les divers domaines disciplinaires (affichages, livrets).

### Deux modalités pédagogiques qui doivent s'articuler et s'équilibrer :

- Un enseignement en continu avec un ancrage dans les situations globales liées à la vie de la classe ou d'autres davantage conçues comme des dispositifs particuliers orientés par des objectifs plus ciblés ;
- Des séances spécifiques de travail systématique sur la langue : catégorisation (attributs), acquisition d'outils et de méthodes pour étudier des caractéristiques sémantiques et formelles des mots.

EDUSCOL : mobiliser le langage / le lien oral-écrit / Lexique-syntaxe

## L'archivage

- Imagier, liste référentielle
- Représentation diverses des mots (dessin, photo, modelage...)
- Abécédaires
- Album photo des activités
- Jeux fabriqués
- Dictée à l'adulte (documents)
- Productions écrites

## Mémoire cognitive et mémoire didactique

Le langage écrit est présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser.

Les enfants s'habituent ainsi à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent.

*En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés. L'enseignant incite à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée. Les enfants peuvent chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide.*

*Lorsqu'ils ne se contentent plus de recopier des mots qu'ils connaissent, mais veulent écrire de nouveaux mots, ils recourent à différentes stratégies, en les combinant ou non.*

## L'écriture individuelle

- Attitude active, implication forte du sujet
- S'approprier l'objet écrit en comprenant les caractéristiques (clarté cognitive et dimension métalinguistique)
- Écrire un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phonographique ; comprendre les relations systématiques entre phonèmes et graphèmes (langue alphabétique), le codage de l'aspect sonore de la langue
- Le savoir écrire est un reflet réaliste des connaissances de l'élève (J. Fijalkow).

# Atelier n° 1

**Problématique :** “En quoi le jeu et le jeu coopératif contribuent-ils aux apprentissages et à la qualité du climat scolaire ?”

IEN responsable de l’atelier : Eric Fleurat

## Descriptif de l’expérience présentée

---

1. Après un temps d’expérimentation de jeux d’exploration, de construction, symboliques et à règles, les participants sont invités à exprimer en quoi ces ressources présentaient un intérêt pour apprendre. Les quatre catégories de jeux sont alors identifiées et une ébauche de progressivité permet d’identifier à quels âges de l’enfant elles se réfèrent dans le cadre de son développement. La construction de la théorie de l’esprit est abordée et rappelle la place de la moyenne section.

2. Deux brèves séquences vidéo présentent des enfants pratiquant les deux grandes formes de jeux évoquées dans le programme : jeu libre et jeu structuré.

Une démarche partant du concept de rencontre “libre” pour intégrer progressivement la participation puis le cadre apportés par l’enseignant permet de prendre conscience de la nécessité de passer par une exploration selon des modalités personnelles choisies par l’enfant, enrichie ensuite par une participation physique et langagière de l’adulte. Ce dernier apprendra à proposer des jeux qui deviendront vecteurs d’apprentissage après un processus de dévolution. Les transferts du jeu libre vers le jeu structuré sont alors abordés.

Les apports du jeu coopératif dans les processus de développement, de socialisation et d’apprentissage sont illustrés par des diaporamas et commentés par mesdames Montesinos et Compain, respectivement présidente et animatrice à l’OCCE72.

**Mots clés :** jouer et apprendre, développement de l’enfant, besoins de l’enfant, jeu libre, jeu structuré, jeu d’exploration, jeu symbolique, jeu à règles, jeu de construction, théorie de l’esprit, représentations initiales, rencontre, séance R-MART, aménagements, coopération, autonomie, familles, cultures ; développement socio-cognitif, compétences psycho-sociales, jeu et outil numérique.

## Liens vers des ressources

---

Les ressources nationales

[eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html](https://eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html)

[eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien1](https://eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien1)

[eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien2](https://eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien2)

[eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien3](https://eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien3)

[eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien4](https://eduscol.education.fr/pid33040-cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien4)

Les 5 éditions des “24 heures de la maternelle” en Sarthe

[www.ia72.ac-nantes.fr/ecole-maternelle/le-jeu-pedagogique-les-24-heures-de-la-maternelle/](http://www.ia72.ac-nantes.fr/ecole-maternelle/le-jeu-pedagogique-les-24-heures-de-la-maternelle/)

CANOPE

[www.reseau-canope.fr/notice/jouer-et-apprendre-en-maternelle.html](http://www.reseau-canope.fr/notice/jouer-et-apprendre-en-maternelle.html)

[www.cndp.fr/crdp-dijon/-Apprendre-en-jouant,1363-.html](http://www.cndp.fr/crdp-dijon/-Apprendre-en-jouant,1363-.html)

Sitographie proposée par ac-paris

Gilles Brougère : [osp.revues.org/1033](http://osp.revues.org/1033)

Le “Portail enfance” de l’Université de Montréal

[www.portailenfance.ca/wp/modules/developpement-de-lenfant/grandes-etapes-du-developpement/](http://www.portailenfance.ca/wp/modules/developpement-de-lenfant/grandes-etapes-du-developpement/)

## Questionnements et échanges :

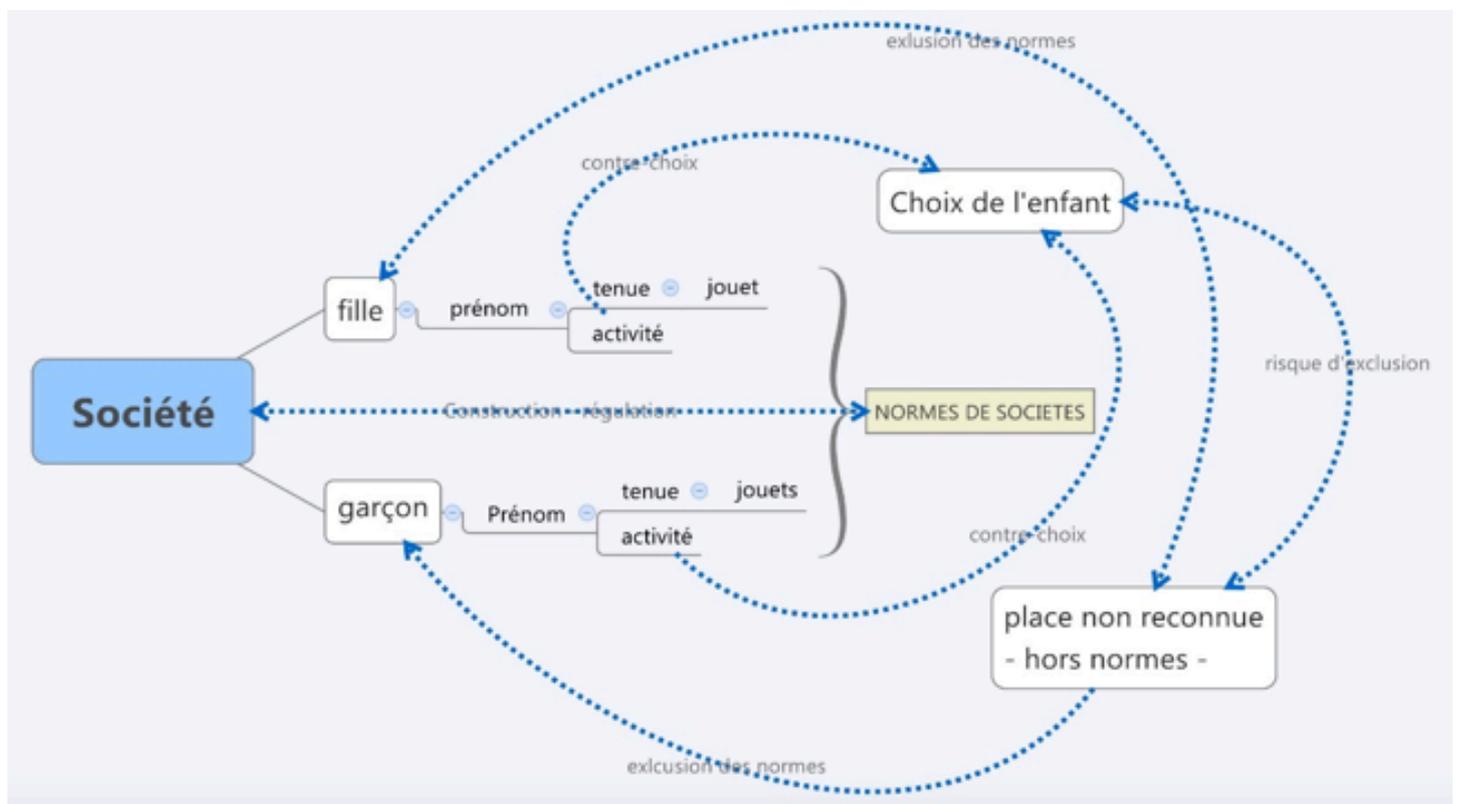


Les questionnements et échanges ont mis en évidence la nécessité d'identifier le statut du jeu, pour que ses atouts ne soient pas pervertis par des objectifs pédagogiques les prenant comme prétextes. Les définitions figurant dans le document d'accompagnement des ressources nécessitent des illustrations ainsi qu'une compréhension des différents positionnements de l'adulte, tantôt participant respectueux du choix des enfants, tantôt force de proposition capable de stratégies de dévolution.

L'enjeu consistera à engager une démarche pédagogique permettant aux enfants de capitaliser des expériences vécues sur lesquelles l'enseignant pourra prendre références et appuis pour engager des apprentissages à partir d'un contexte porteur de sens.

## Contacts utiles :

Mission maternelle 72 – Marie-Hélène Oger : [ien72.preelem@ac-nantes.fr](mailto:ien72.preelem@ac-nantes.fr)



# Atelier n° 2

**Problématique :** “Équité” filles garçons “Suis-je discriminant.e sans le savoir ?”

IEN responsable de l’atelier : Marie-Hélène Oger

## Descriptif de l’expérience présentée

---

Il s’agit de faire prendre conscience aux personnes présentes que nous véhiculons des stéréotypes. C’est souvent de manière inconsciente que nous les utilisons et les diffusons. Les stéréotypes sexués se construisent et s’apprennent très tôt, dans tous les lieux de socialisation (famille, école, travail...) et à travers les vecteurs de transmission culturelle (médias, réseaux sociaux, publicité).

Pour nourrir la réflexion, David GOUBIL du planning familial a présenté le schéma ci-dessous afin que chacun.e puisse se positionner par rapport à cette question “Suis-je discriminant ou discriminante sans le savoir ?”

Après quelques minutes de réflexion, les personnes présentes ont présenté leur point de vue et pris conscience que les réponses dépendaient beaucoup du conditionnement éducatif de leur enfance. Ont-ils été une fillette ou un petit garçon dans les normes attendues par notre société ou étaient-ils hors normes et non-reconnus ?

### À l’école maternelle

C’est à cet âge que les enfants développent leur estime de soi et commencent à construire leur identité en tant que filles et garçons.

Les enseignant.e.s doivent être vigilant.e.s aux messages qu’ils transmettent par exemple “les garçons ne pleurent pas”, à l’aménagement des espaces jeux symboliques, aux albums qu’ils choisissent car certains véhiculent des clichés.

**Mots clés :** équité, discrimination, égalité, filles, garçons, stéréotypes.



- Site du rectorat de Nantes
- Egalité des filles et des garçons – Educ.gouv
- DGESCO : M@gistère égalité entre les filles et les garçons
- CANOPE : outils pour l'égalité entre les filles et les garçons
- Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype
- Stoppons les clichés
- Centre Hubertine Auclert

Autres expériences évoquées par les participant.e.s et les partenaires présent.e.s

Pour nourrir la réflexion collective engagée, une présentation d'actions départementales a été proposée.

- "Stoppons les clichés" - Malle de jeux élaborés par La ligue de l'enseignement – la FAL 72 et le Planning Familial 72

Autour de dessins et de supports visuels (Cartes, puzzles, etc.) représentant un panda unisexe dans des situations du quotidien, l'objectif est de faire naître le débat pour lever les clichés et les représentations qui se sont déjà construites auprès des jeunes enfants démarrant leur scolarité.

Pour en savoir plus, cliquez sur ce lien [www.stopocliches72.org](http://www.stopocliches72.org)

- Illustration du travail en partenariat effectué sur Sablé-sur-Sarthe entre la circonscription de l'éducation nationale et le CISPD (Conseil Intercommunal de Sécurité et de Prévention de la Délinquance)

28 groupes scolaires sont engagés dans cette action. Des thématiques sont proposées aux enseignant.e.s, celles-ci sont associées à une banque d'outils et de livres. Une animatrice de prévention est également présente.

Les enseignant.e.s bénéficient de formations spécifiques sur cette problématique avant d'intervenir dans leur classe.

### Questionnements et échanges

- Les espaces jeux et les jouets : les enfants peuvent avoir des préférences ce n'est pas un problème, il faut cependant les encourager à explorer tous les espaces de la classe, c'est important pour leur développement.
- Les livres : il faut donner la possibilité aux enfants de découvrir des livres qui leur permettront de comprendre qu'il existe d'autres visions du monde. Ce sont les interactions de l'enseignant.e avec les élèves, les discussions au sein d'un groupe qui permettront aux enfants à partir de 4 ans, 4 ans et demi d'accéder progressivement à une pensée réflexive.
- Une attention doit aussi être portée aux affichages de la classe qui peuvent véhiculer des clichés.
- Dans la cour de récréation : vigilance sur les espaces dans la cour de récréation : quels jeux sont mis à la disposition des élèves, quels espaces ?
- Principe du travail d'équipe : sur cette thématique, l'équipe enseignante doit se mobiliser pour comprendre les enjeux. Les Atsems et autres personnels de l'école.

### Contacts utiles

Les correspondant.e.s académiques Delphine Evain et Olivier Maréchau  
Corres

بَاب

Outils pour l'école

Le m@gistère égalité filles-garçons et la mallette OERATION PANDA

# Atelier n° 3

**Problématique :** “Comment renforcer l’alliance éducative en éveillant aux diversités linguistiques ?”

IEN responsable de l’atelier : Stéphane BERTROU

Référentes de l’action : Lucie DURAND et Barbara AUVIN

## Descriptif de l’expérience présentée

Présentation d’une matinée d’éveil à la diversité des langues organisée en octobre 2016 à l’école Gérard Philippe, Trélazé (49).

### Contexte de l’école :

L’école Gérard Philippe est située dans le quartier CUCS de Trélazé, dit “Grand Bellevue”. La population se caractérise par une proportion significative d’élèves issus de l’immigration.

### Objectifs poursuivis

- Construire des ponts entre la langue de l’école et celle de la famille.
- Prendre en compte et valoriser la diversité linguistique et la biographie langagière des élèves et de leur famille en gommant la notion de hiérarchie linguistique (toutes les langues sont égales en valeur et en droit).
- Eveiller à la diversité linguistique et favoriser une entrée réussie dans la langue française.
- Engager enseignants, parents et acteurs de la communauté éducative dans un projet commun porteur de sens.

### Organisation de la matinée

Les classes sont partagées en deux groupes, chaque groupe étant accompagné par l’enseignante ou l’ATSEM. Pour chaque atelier, des parents s’engagent, apportent leur expertise et co-interviennent avec un professionnel (enseignante FLS, enseignante RASED, conseiller pédagogique de la circonscription, ATSEM).

Les lieux sont définis afin de permettre une circulation et un repérage par les groupes : bibliothèque, salle de motricité, salle de musique, salle informatique.

Chaque atelier dure 15 minutes.

### Les quatre ateliers

- Atelier 1 : histoire à deux voix, en français et dans une langue étrangère (turc, arabe, espagnol) en fonction des propositions des parents impliqués.
- Atelier 2 : apprentissage d’une comptine ou d’un chant étranger adapté à l’âge des enfants.
- Atelier 3 : langage des signes animé par un ATSEM expert (faire découvrir ce qu’est le langage des signes, proposer de signer une chanson “la famille tortue” pour les PS, de participer à un jeu des couleurs pour les MS, de repérer la première lettre de son prénom à partir de l’alphabet pour les GS).
- Atelier 4 : présentation d’alphabets venant de pays étrangers et initiation à l’écriture arabe en observant un parent en train d’écrire (mot choisi = baab “porte”). Les enfants s’essaient à copier.

**Mots clés :** alliance éducative, valorisation des compétences familiales, ouverture linguistique, culture commune et partagée.

Programme de l’enseignement de l’école maternelle

BO spécial n°2 du 26 mars 2015 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – L’oral – Eveil à la diversité linguistique.

Ressources Eduscol : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Partie I – L’oral, texte de cadrage.

Page 19 (Associer les parents) : “Pour les parents dont le français n’est pas la langue première, il convient de les rassurer quant à leur rôle et de les encourager à utiliser “leur” langue pour les échanges du quotidien. Quand leur enfant rapporte un livre de l’école et raconte l’histoire qu’il a mémorisée en français (ou tente de le faire), tout en accueillant ces acquis comme une conquête importante, ils peuvent tout à fait commenter dans leur langue de la maison, interroger l’enfant sur des détails qu’il aurait oubliés et que suggèrent les images. Il en va de même pour les chansons, comptines, poèmes que l’enfant a mémorisés.”

Supports théoriques

- Les démarches d’éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l’enseignement primaire, Michel Candelier [eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseigne-](http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseigne-)

[ment-primaire.html](#)

- **Semaine de la famille au plurilinguisme à l'école**, Christine Hélot, L'HARMATTAN, 2007
- **Des parents d'ailleurs**, Cécile Goi (plus particulièrement la troisième partie "Réussir quand on vient d'ailleurs", Page 85), CANOPE Editions
- Travaux de recherches de Christiane Perregaux, Université de Genève  
[www.unige.ch/fapse/creole/journal/parus/referencesSacs.html](http://www.unige.ch/fapse/creole/journal/parus/referencesSacs.html)
- Supports pédagogiques
- Site des Casnav pour des ressources d'albums multilingues et traductions en audio ou écrites  
[www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/](http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/)
- Site Dulala pour la Boîte à histoires  
[dunelanguelaautre.org](http://dunelanguelaautre.org)
- Site Afalac du 72  
[www.famillelanguescultures.org](http://www.famillelanguescultures.org)
- Film tourné dans le cadre de la semaine académique de l'école maternelle disponible sur Web TV Académie de Nantes : "Eveil linguistique Maternelle Gérard Philippe Trélazé"

## Questions et échanges

---

Matinée constituant un temps fort dans le cadre du mois de la Petite enfance initiée par la ville de Trélazé. Valorisation ponctuelle de l'école. Comment en faire un levier et poursuivre sur cette dynamique ?

Prolongements et propositions

- Le sac à histoires plurilingue, histoires à deux voix poursuivies au sein des classes, projet sur les alphabets du monde.
- Lecture à deux voix et traduction, intérêts, obstacles ?
- Traduction des albums pour les rendre disponibles dans les familles : comment ? par qui ?

## Autres expériences évoquées par les participants

---

- Travail sur les comptines en Mayenne, à Laval, en Rep+
- Temps de formation en Sarthe lors des "Cafés du soir" autour de la thématique d'éveil à la diversité des langues
- Association Euroécole : son but étant de sensibiliser les enfants de l'école primaire à la dimension européenne (plus axé sur les 9/11 ans)

## • Contacts utiles

---

- Barbara Auvin, directrice de l'école maternelle Gérard Philippe, Trélazé, ([barbara.auvin@ac-nantes.fr](mailto:barbara.auvin@ac-nantes.fr))
- Lucie Durand, enseignante itinérante FLS ([lucie.durand@ac-nantes.fr](mailto:lucie.durand@ac-nantes.fr))

# Atelier n° 4

**Problématique :** “Lecture et famille, comment créer du lien autour du livre et favoriser la construction d’un parcours littéraire pour les 2 ans ?”

IEEN responsable de l’atelier : Patricia PERRIER

## Pourquoi un prix littéraire ?



L’enfant acquiert le langage auprès de son entourage immédiat, pendant toute sa petite enfance. Cette acquisition se fait quelle que soit sa langue maternelle, grâce aux échanges verbaux et une connivence entre lui et les adultes. Le livre n’arrive aux enfants que par la médiation. Il revient aux adultes de favoriser ce rapprochement entre enfant et livre soit en mettant des livres à leur disposition, soit en les emmenant dans des lieux où l’on trouve des livres.

Les lieux de la petite enfance (crèche, halte-garderie, Réseau d’assistantes maternelles) et l’école constituent deux milieux d’accueil de l’enfant de deux ans, deux cultures professionnelles en continuité ou non. Ce prix littéraire participe à leur rencontre à travers un projet partagé. Il contribue à renforcer une collaboration indispensable impliquant les parents et à clarifier les attentes de chacun au service de l’épanouissement de l’enfant de deux ans.

## Contexte

Sur la ville d’Angers, cette collaboration entre structures petite enfance et école maternelle ne va pas de soi. Depuis quatre ans des actions passerelles existent sous des formes diverses (ateliers, jeux). En 2015-2016, le prix “Petit Tatoulu” a contribué à développer de nouvelles actions et s’est imposé comme étant un levier pour favoriser une transition en douceur entre crèche ou multi-accueil et école, participant ainsi aux conditions nécessaires pour une première scolarisation réussie.

En 2016-2017, ce sont 7 structures “Petite enfance” et 9 écoles qui se sont engagées dans la deuxième édition.

## Objectifs poursuivis

- Fédérer autour d’un projet collectif : structures “Petite enfance”, écoles.
- Créer du lien avec les parents et les accompagner dans cette continuité éducative, à travers des rencontres et en faisant voyager le livre d’un lieu à l’autre.
- Montrer qu’un prix littéraire peut favoriser l’accès à une première culture littéraire et faire s’investir tous les partenaires ou acteurs de la communauté éducative.

## Descriptif de l’expérience

par Claire Bondu, responsable de la crèche Les Plantes à Angers

Favoriser la création d’une passerelle, créer du lien avec les parents usagers des deux entités et contribuer à une continuité éducative, tels furent les premiers objectifs des professionnels des deux structures.

Claire Bondu a impulsé et coordonné ce projet éducatif avec la volonté de favoriser une transition en douceur entre la crèche et l’école maternelle. Elle a choisi d’investir un lieu de proximité immédiate, situé dans un environnement scolaire, la bibliothèque de l’école, dont la particularité est d’être partagée entre l’accueil de loisirs maternels, l’école maternelle et la crèche. Réaménagé, pensé pour s’adapter aux plus jeunes enfants, cet espace restait à faire vivre. Une fois par semaine, un temps fut organisé entre enseignants, parents et professionnels de la crèche des Plantes dans la bibliothèque de l’école Marie Talet pour habituer progressivement l’enfant à un nouvel environnement, plus scolaire. Les rentrées à l’école s’en sont trouvées facilitées, pouvant s’échelonner. Cette forme intermédiaire permettait ainsi d’expérimenter une réponse nouvelle, adaptée et différenciée aux besoins d’accueil de l’enfant de deux ans.

Les professionnels de la structure et de l’école maternelle ont saisi parallèlement l’opportunité en mars 2016 de s’inscrire à un prix littéraire spécifique, le “Petit Tatoulu”, impulsé par l’inspectrice en charge de la mission maternelle.

Prix spécifique, car il s’adresse aux enfants de deux ans dans le cadre d’actions passerelles. Prix littéraire, car il vise à favoriser le développement langagier et les premières interprétations, les premières confrontations. Pour autant, il serait restrictif de le résumer à l’acquisition de ces seules compétences, si essentielles soient-elles. Le livre présente une organisation fortement liée au support. Il témoigne d’une grande diversité dans ses réalisations à travers des ma-

térialités et des formats variés. C'est aussi ce qui a suscité l'intérêt pour ce prix, en invitant les professionnels à partager réflexions concernant les atouts liés à sa résistance matérielle, son format, ses rapports texte/image, la place du "narrateur verbal" et du "narrateur visuel" et le choix par l'enfant de son ouvrage préféré.

Lire avec le tout-petit c'est pour l'adulte-lecteur prendre conscience d'une activité partagée et que ce sont dans ces situations que les enfants apprennent à reconnaître le schéma des histoires pour prendre progressivement en charge une part de la narration et à émettre des émotions de plaisir ou non, de se projeter comme il l'entend dans le livre, de l'aimer ou de ne pas l'aimer.

Au-delà des propositions d'exploitations, la prise d'indices à travers l'observation du jeune enfant de 2 ans sur ses réactions, son intérêt pour le livre, sa participation gestuelle ou verbale, son désintérêt pour un livre, quitte à revenir plus tard, constituent des informations précieuses pour le professionnel.

### **Modalités de fonctionnement du Petit Tatoulu**

Trois ouvrages sont sélectionnés lors d'une réunion entre les professionnels inscrits à ce prix, à partir de leur "coup de cœur". Des réunions intermédiaires jalonnent ce parcours pour réguler et mutualiser.

L'organisation des actions passerelles se situe au niveau des acteurs de chaque entité. Toute rencontre, circulation des ouvrages dans la famille, propositions de mises en valeur, votre final pour élire son livre préféré, sont laissés à leur initiative ainsi que les temps communs favorisant les rencontres entre les enfants des deux structures.

Une semaine fixée au mois de mai est le temps fort du Petit Tatoulu, réunissant tous les acteurs de la communauté éducative.

**Mots clés :** littérature, livre, objet, voyage, lien social, passerelle, réussite, part-âges, continuité éducative.

## **Liens vers des ressources**

---

- DSDEN 49, vie pédagogique, Ecole maternelle, Actualités pôle maternelle, Prix "Petit Tatoulu"
- L'album, le parti pris des images (Association française pour la lecture/Actes de lecture n°118, juin 2012)  
[www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL118/AL118\\_p12.pdf](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL118/AL118_p12.pdf)
- Lire avec les enfants – Site de l'académie de Grenoble  
[www.ac-grenoble.fr/jien.g4/IMG/pdf\\_Point\\_sur\\_No14.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/jien.g4/IMG/pdf_Point_sur_No14.pdf)

## **• Autres expériences évoquées par les participants**

---

- "Echangeons nos lectures" entre écoles de réseau REP+ (loto littéraire, mise en scène, liens avec la médiathèque du quartier).
- Café des parents, Ecole maternelle Le Petit Louvre au Mans
- Brigades de lecture avec jury littéraire, vote des enfants, vote des parents

## **Questionnements et échanges**

---

- Quels relais pour capter les familles les plus éloignées dont l'enfant de 2 ans ne fréquente ni une structure "Petite enfance", ni l'école maternelle ?
  - Comment accompagner le parent qui n'ose pas ou ne sait pas raconter une histoire à son enfant ?
  - Comment mieux renforcer l'alliance éducative en questionnant l'existence d'un lieu commun d'échanges, de partages, de recueil de points de vue ?
-



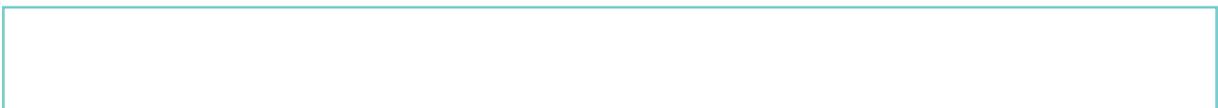
• Pour les questions relatives au Petit Tatoulu : [patricia.perrier@ac-nantes.fr](mailto:patricia.perrier@ac-nantes.fr)

• Pour les questions relatives à la mise en place d'une action passerelle : [claire.bondu@ville.angers.fr](mailto:claire.bondu@ville.angers.fr)

Propos recueillis de Reynald Brizais, maître de conférence en psychologie sociale à la Faculté de psychologie Université de Nantes, lors de la conférence des familles qui s'est tenue à Angers le 23 avril 2016 :

"La famille est la première institution de l'enfance... elle assume en priorité l'obligation d'éduquer, et la responsabilité que lui impose cette obligation. On lui confie ses enfants et parfois d'autres, en confiance. On lui reconnaît aussi la possibilité d'elle-même de pouvoir confier son enfant, voire l'obligation de le faire, à d'autres institutions, crèches, écoles, centre de soins, associations sportives..."

Parents, professionnels et aussi bénévoles se croisent autour et à propos de l'enfant... c'est là aussi dans chacune de ces rencontres que nous pourrions poser la question de la confiance. Si chacun se voit confier l'enfant, reste à construire la confiance qui elle seule lui permettra d'assumer sa place et sa responsabilité au bénéfice de l'enfant."



# Atelier n° 5

**Problématique :** “Comment établir des liens et réussir la coopération avec les familles en situation de grande pauvreté ?”

IEN responsables de l’atelier : Yves Le Gac et Bruno Meslet

## Descriptif de l’expérience présentée

Action actuellement en cours de mise en œuvre et menée sur le Réseau d’éducation prioritaire (REP+) de Laval, en partenariat avec l’association locale Agir tous pour la dignité (ATD) Quart Monde représentée par M. et Mme DEGAND. Ce projet se base sur le référentiel de l’Éducation prioritaire “Coopérer avec les familles et les partenaires” et est organisé autour de deux objectifs principaux :

- organiser des rencontres et un accueil adapté des familles, vers l’explicitation des codes et attendus de l’Ecole (avec notamment la mise en place de temps d’école et de classes “ouvertes”, ainsi que l’installation d’espaces ludiques et/ou d’accueil des parents) ;
- travailler avec les partenaires pour l’accompagnement des familles et des enfants en difficulté (avec notamment la prise en compte des besoins des familles allophones et de celles qui vivent dans la grande pauvreté).

L’idée principale, moteur de l’action, a été de se demander comment associer et impliquer les parents, et en particulier ceux qui sont de fait, par leurs situations personnelle et sociale, les plus éloignés de l’école.

*Organisation choisie :* Un groupe de parents et un groupe d’enseignants (ou d’adultes de l’école) se rencontrent à partir des mêmes supports pour chercher ensemble des solutions pour la réussite de tous les enfants de l’école. Les échanges tout d’abors entre pairs, puis en groupe mixtes permettent de mieux se comprendre et se respecter.

*Un principe = inscrire l’action dans le temps, et ce dès l’arrivée des élèves à l’école.*

*une triple exigence pour aboutir à des rapports de confiance:*

- la reconnaissance des parents
- une information (adaptée)
- la réhabilitation des parents comme référents éducatifs

*Des leviers :*

- rendre l’école lisible pour toutes les familles, par des explicitations et des contacts appropriés
- favoriser des relations régulières : “Apprivoiser, faire venir pour montrer que l’école n’est pas un milieu hostile et qu’elle peut rencontrer les familles même quand tout va bien”
- développer la solidarité entre parents

**Mots clés :** éducation prioritaire – pauvreté – familles – coopération – partenariat – ATD quart monde

## Liens vers des ressources et autres expériences évoquées par les participants

- “Grande pauvreté et réussite scolaire”, rapport IGEN Jean-Paul DELAHAYE, mai 2015, sur [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)
- “En finir avec les idées fausses sur les pauvres et la pauvreté”, éditions ATD quart monde
- Action “Familles, école et grande pauvreté”, avec ATD quart monde et Pierre PERRIER, professeur en sciences de l’Education, université de Rennes 2, (Canopé et ATD quart monde) [crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/?page\\_id=168](http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/?page_id=168)
- DVD “Familles école grande pauvreté : dénouer les nœuds d’incompréhension” (2008) ATD/Canopé (formation des enseignants)
- IFE Hurtig Delattre / centre Alain Savary, Lyon, “les entretiens individuels enseignant-parent : un dispositif”, [centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles/dispositifs/les-entretiens-enseignant-parent-s-un-dispositif-institutionnalise](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles/dispositifs/les-entretiens-enseignant-parent-s-un-dispositif-institutionnalise)
- “Une école de la réussite pour tous”, Marie-Aleth GRARD (mai 2015), Conseil économique, social et environnemental,

éditions des journaux officiels



• **Seigneur, quelle société ? Réussir avec les familles en précarité**, chronique sociale, éditions ATD quart

maternelle

- Document “Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous”, académie de Nantes
- “Enfants en grande pauvreté : que peut faire l'école ?” Jacques Bernardin, GFEN [faireensemble.wordpress.com/2016/](http://faireensemble.wordpress.com/2016/)
- “Tous peuvent réussir !”, Régis Felix, chronique sociale, éditions ATD quart monde

## Questionnements et échanges d'expériences :

---

Les présentations et échanges ont porté sur la mise en œuvre du projet, l'organisation avec les familles de la maternelle, les rituels de rencontres, le choix des parents les plus concernés, les outils et moyens de communication vers les familles, l'encadrement des groupes, la détermination des lieux des rencontres, les supports d'échanges, les prolongements envisageables, ...

D'autres aspects ont été abordés :

### **La coopération, valeur forte :**

Levier 1 : La formation, en lien avec la souffrance quand on est dans une situation d'illettrisme.

Levier 2 : L'idée d'apprendre à mieux se connaître, car on peut considérer que la société est pour partie responsable de la grande pauvreté et qu'on doit prendre en compte qu'il n'y a pas que les familles pauvres qui ne réussissent pas ; d'autres “sources” de traumatismes sont possibles.

Les familles sont démunies face à l'école. Comment permettre des mises en relation ?

### **Témoignage d'une directrice :**

“La confiance est à construire, avec des premiers échanges “au portail de l'école”. C'est toujours très long à construire, car il peut y avoir des freins, comme les équipes enseignantes qui changent souvent. Le fait d'avoir des équipes stables est un atout. On peut aussi envisager, à chaque conseil de maîtres, de faire un point sur la relation avec les familles, ou de mettre en place un “café des parents”.

### **Expérience d'un Réseau d'Éducation Prioritaire rural :**

Avec peu ou pas de tissu partenarial. Tous les mois, des parents sont invités à venir voir leurs enfants en classe dans le cadre de l'heure des parents. Chaque enfant participe, présente quelque chose... Cela renforce très positivement le lien avec les familles.

## Ressources :

---

- Pierre PERRIER - notion de “malentendu” (voir ci-dessus)
- J. BERNARDIN “accompagnement domestique” sur la peur des familles d'être dites “maltraitantes”.
- Film de l'Ifé sur l'entretien enseignant / parents : Hurtig DELATTRE
- Protocole d'entretien (ressources centre SAVARY – REP)
- ATD quart monde : [www.atd-quartmonde.fr](http://www.atd-quartmonde.fr)

# Atelier n°6

**Problématique :** “Comment organiser le temps scolaire en tenant compte des rythmes de l’enfant ?”

IEN responsable : Laurent Drault

## Descriptif de l’expérience présentée :

L’équipe enseignante de l’école maternelle P. Kergomard de Laval (3 classes, 82 élèves) a reconsidéré l’organisation du temps scolaire à partir des écueils suivants :

- une perte de lien des enseignants avec les parents ;
- des parents qui ne savaient plus à qui s’adresser pour savoir, par exemple, si leur enfant avait bien dormi.

Au titre du statut d’école d’application, avec l’accord du directeur académique et de la ville de Laval, une organisation différente a pu être proposée à la rentrée 2016. Le temps d’activités péri-éducatives a été positionné après le temps de pause méridienne, avec deux objectifs :

- Accroître le temps d’enseignement des élèves.
- Améliorer la connaissance de tous les enfants par tous les adultes de l’école.

Il a fallu tenir compte des contraintes locales : locaux et restauration.

La recherche d’une meilleure continuité éducative a été au centre de la réflexion impulsée par l’équipe enseignante qui s’est traduite par :

- Changement de binôme enseignant/ATSEM à chaque période.
- Changement du binôme animateur/ATSEM également au moment du repas.
- Le temps du midi permet la réunion enseignants/animateurs.

Utilisation des locaux, le rangement du matériel et la mutualisation des jeux ont été concertés entre les enseignants, les ATSEM et les animateurs.

Aujourd’hui :

- ce sont les mêmes personnes qui interviennent le matin et le soir, ce qui facilite le lien avec les parents, à 16 h 30 notamment après le premier temps des TAP ;
- les ATSEM se sentent beaucoup mieux dans la nouvelle organisation car elles retrouvent la fonction d’accompagnement des enfants (exemple : à la sieste).
- un temps de préparation est nécessaire et reconnu. Des demandes de formation sur des activités inhabituelles et des activités adaptées émergent. Exemple : prise en charge de groupes de relaxation.
- Témoignage du responsable TAP, lors d’un conseil d’école :

*“Les formateurs réfléchissent à autre chose qu’à l’activité.”*

*“On intègre le projet d’école. Autrefois, on intervenait auprès des enseignants”.*

*“Les palettes professionnelles s’enrichissent.”*

*“On travaille ensemble et la cohérence s’en trouve renforcée.”*

*“Il y a des écoles où les animateurs ne sont pas considérés par les enseignants. Ils manifestent alors une angoisse du bien vouloir faire. Le regard de l’enseignant peut complexer les animateurs alors que ceux-ci ont des compétences.”*

Le dialogue régulier, à égale dignité, doit permettre de ne pas être hanté par le regard de l’autre et son jugement

Témoignage d’une représentante de parent d’élève en conseil d’école :

*“Mon enfant fait plus de lien entre les temps. Il cite plusieurs prénoms.”*

*“Mes filles sont moins fatiguées en fin de journée et en fin de semaine.”*

La recherche d’une meilleure cohérence dans la prise en charge éducative se concrétise par :

- Au niveau éducatif :
    - La bienveillance, est accrue sur le temps du midi, où les enfants peuvent montrer des signes de fatigue et d’énerverment après une matinée de classe.
    - La qualité du langage.
- Un travail est mené avec les animateurs et ATSEM afin que le lexique utilisé pour nommer le matériel et les lieux



de l'école soit le même que celui utilisé sur le temps scolaire.

h. Semaine de la recherche : mise en place des règles d'utilisation des locaux et du matériel.

Les règles de concertées :

Il est important de limiter les ruptures dans ce domaine plus encore que dans tous les autres. Un travail a été entrepris afin de clarifier les règles qui régissaient les relations (entraide, bienveillance des enfants entre eux, tutorat...)

• Au niveau des contenus des activités proposées :

- L'utilisation de certains matériels (les jeux notamment) se fait de manière concertée afin d'éviter les doublons.
- Certaines réalisations faites pendant les TAP sont réutilisées ensuite sur le temps scolaire.
- Un classeur est mis à la disposition des animateurs afin qu'ils y archivent les photocopies des albums qu'ils ont lus.

#### **En conclusion :**

- La démarche partenariale entre l'éducation nationale et la collectivité locale encourage l'intelligence collective ; ce qui se vit en dehors du temps scolaire concerne les enseignants
- l'adaptation de l'Organisation du temps scolaire (OTS) sur cette école vise à conjuguer :
  - le rythme biologique de l'enfant
  - le rythme d'activités imposées par les adultes

L'organisation d'une structure se doit d'être apprenante, au sens où elle s'interroge sur l'effet de son action.

# Atelier n° 7

## Problématique : "La culture numérique.

Comment l'école maternelle prend-elle en compte l'évolution de l'environnement numérique des jeunes enfants ?

Les élèves et les tablettes : ce qui fait débat ?

IEN responsable de l'atelier : Jean-Michel LENOIR

"Dès leur plus âge, les enfants sont en contact avec les nouvelles technologies. Le rôle de l'école est de leur donner des repères pour en comprendre l'utilité et commencer à les utiliser de manière adaptée (tablettes numériques, ordinateur, appareil photo numérique.

Des projets de classe ou d'école induisant des relations avec d'autres enfants favorisent des expériences de communication à distance"

Programmes 2015 de la maternelle

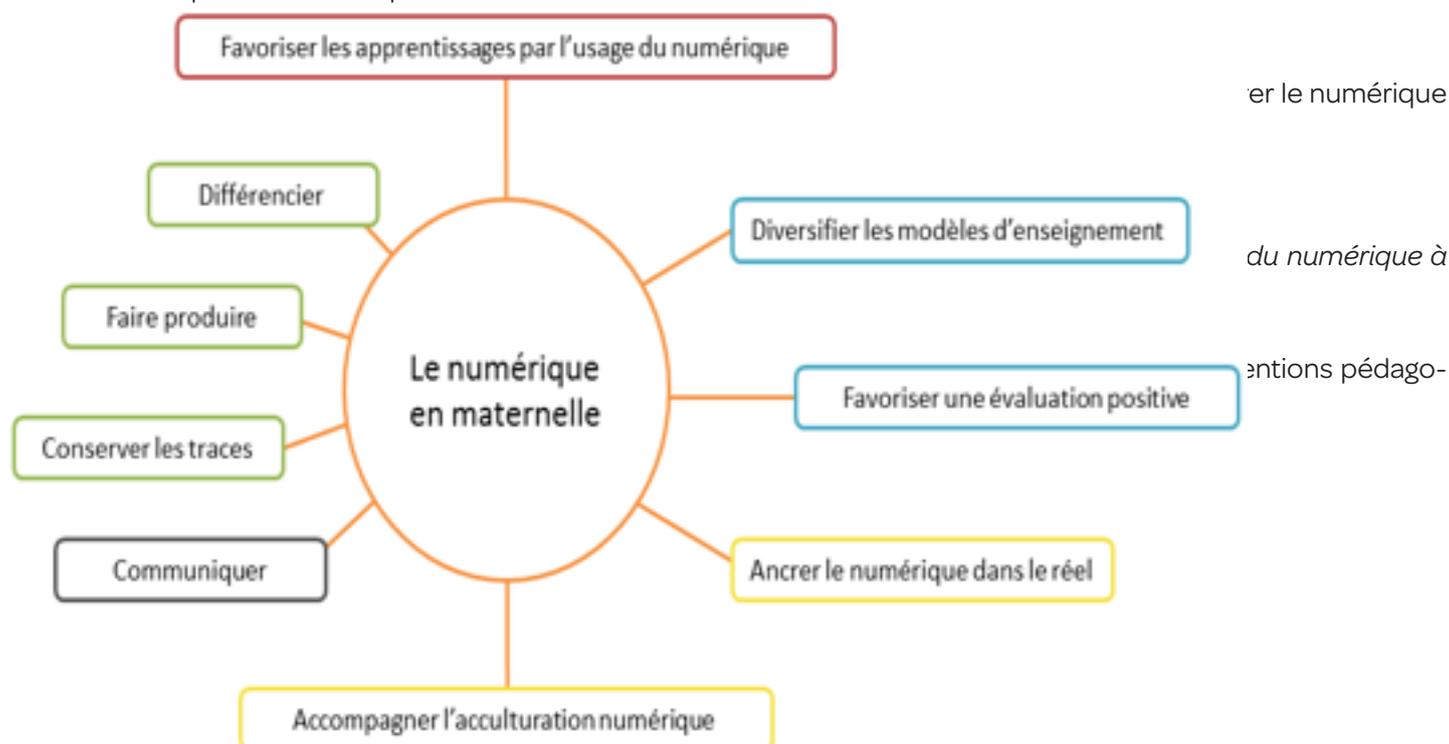
## Descriptif de l'atelier :

Pour trouver des éléments de réponse à ces trois axes, trois questions sont débattues.

### Question 1 :

"En tant que professionnel, quels arguments pour convaincre, encourager les enseignants, expliciter aux élus et aux parents les enjeux du numérique pour la réussite des élèves dès l'école maternelle ?"

- Accompagner les usages du numérique pour favoriser les apprentissages. Enjeux institutionnels des programmes et du plan numérique pour l'éducation.
- Diversifier les modèles d'enseignement : s'engager dans une réflexion et un renouvellement des gestes professionnels, de la posture de l'enseignant, des instruments d'enseignement... tout en appréhendant bien le numérique comme un outil parmi d'autres.
- Rapprocher l'école et les parents, dans une dynamique de coéducation et de soutien à la parentalité.
- Communiquer de manière plus interactive.



### Question 3 :

 **Semaine de l'école maternelle**  
L'enseignante utilisatrice d'e-primo, dispose d'un TNI et de 5 tablettes. En quoi ces outils numériques peuvent-ils permettre le développement original de compétences langagières à l'école maternelle ?

Ouvrir l'école aux parents

- Renforcer le lexique et le vocabulaire par des supports produits par les élèves.
- Renforcer les essais, tâtonnements, partages des productions orales.
- Favoriser une évaluation positive des compétences langagières.
- Garder les traces, supports de langage : photos, sons, vidéos, textes et dessins.
- Communiquer autrement dans la classe et hors de la classe.
  - Espace Numérique de Travail : échanges et partages dans la classe, communication hors de la classe
  - TBI/VPI : échanges collectifs
  - Tablettes : échanges entre pairs
- Différencier et individualiser les enseignements.
- Contribuer à la motivation des élèves.

**Mots clés :** modalités spécifiques d'apprentissage, acculturation numérique, engagement, individualisation, communication, production, auto évaluation.

### Liens vers des ressources

- Un article du journal "Le Monde" : "Pédiatres, psys ou enseignants, ils appellent à "éloigner les tablettes des enfants".
- Un résumé de la position de l'Académie des Sciences pour un usage raisonné du numérique à l'école
- Cartes heuristiques (académie de Poitiers) autour des programmes, sur 3 focales :
  - Favoriser la communication au sein de l'école et avec ses partenaires directs
  - Développer et enrichir les actions culturelles
  - Favoriser, diversifier et enrichir les apprentissages par l'usage du numérique
- Une vidéo déclinant une séance de langage à l'école maternelle utilisant le TNI et les tablettes.
- Une vidéo centrée sur l'évaluation positive de compétences langagières valorisée par l'ENT e-primo

### Synthèse des échanges :

# Atelier n° 8

**Problématique :** “L'évaluation des élèves : à quelles conditions le carnet de suivi peut-il devenir un réel outil de communication avec les familles au service de la réussite scolaire de leurs enfants ?”

IEEN responsable de l'atelier : Isabelle MAZARS

## Court descriptif de l'expérience présentée :

La place des parents à l'école est réaffirmée dans le cadre de la Loi de refondation de l'école (et pas seulement à l'école maternelle). Effectivement, on sait combien la relation de confiance et la compréhension mutuelle entre les parents et l'école constituent un enjeu déterminant pour la réussite de tous les enfants. L'atelier débute par le témoignage d'une militante d'ATD Quart Monde (vidéo) et permet d'engager un débat sur ce qui peut faire obstacle à la compréhension des enjeux de l'école, plus particulièrement par les familles dont la culture est la plus éloignée de la culture scolaire. Nicolas Percot, directeur de l'école maternelle d'application “Le Moulin Rouge” à La Roche-Sur-Yon et enseignant en classe de GS, présente ensuite la démarche qu'il a développée depuis plusieurs années avec ses élèves, à travers la mise en place de cahiers de réussites. Si ce support ne peut être assimilé au carnet de suivi, la démarche s'inscrit bien dans les attentes actuelles de l'école concernant la mise en œuvre d'une évaluation positive mais également la reconnaissance des familles dans leur rôle de co-éducation, au service de la réussite de leurs enfants.

La présentation se déroule en plusieurs temps, illustrés notamment par des vidéos :

- Présentation de cahiers d'élèves
- Explicitation de la démarche pédagogique : insistance sur la place de l'élève dans la démarche d'évaluation.

Le carnet de suivi oblige l'enseignant à être explicite sur les critères de réussite.

- Témoignages de parents d'élèves : perception du cahier de réussites.

**Mots clés :** Du côté de l'élève : évaluation positive, explicitation des attentes, auto-évaluation, valorisation, estime de soi.

Du côté de la relation école / familles : explicitation, reconnaissance, coopération, confiance, co-éducation.

## Liens vers des ressources :

*Relations avec les familles :*

ATD Quart-Monde – Académie de Rennes – “Familles, école et grande pauvreté quand parents, enseignants s'en mêlent” [crdp2.ac-rennes.fr/blogs/famillesG\\_ecole-grandeG\\_pauvrete/](http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/famillesG_ecole-grandeG_pauvrete/)

Espace parents – Eduscol : [eduscol.education.fr/cid100930/espaces-parents.html](http://eduscol.education.fr/cid100930/espaces-parents.html)

*Évaluation positive / carnet de suivi :*

Ressources Eduscol : [eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html](http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html)

Espace pédagogique Maternelle – Site ia85 : [www.ia85.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/ecole-maternelle/evaluation/](http://www.ia85.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/ecole-maternelle/evaluation/)

## Questionnements et échanges :

**Le témoignage de la mère de famille d'ATD Quart Monde souligne le sentiment de manque de considération des enseignants vis-à-vis des milieux modestes. Quelles précautions prendre pour permettre aux parents de prendre pleinement leur place de partenaires de l'école, pour la réussite de leur enfant ?**

- Ouvrir l'école, faire connaître ses codes, son fonctionnement et son accessibilité.
- Installer la communication avec les familles sans attendre que leur enfant rencontre des difficultés
- Communiquer en professionnel. Préparer les entretiens avec les familles. Ne pas improviser.
- Contacter les parents dès que possible afin de leur éviter le sentiment d'être placés devant le fait accompli.
- Insister sur les points positifs, les progrès.
- Eviter une perception de “toute puissance” de l'Institution. Par exemple lors de la tenue d'équipes éducatives



où le parent d'élève se trouve face à face avec parfois plus de 15 personnes qui se tutoient peu ou prou autour d'un Semaine de la maternelle qui énoncent des décisions déjà prises, sans qu'eux-mêmes n'y aient été associés.

Prendre en compte les personnes quel que soit leur niveau social : interroger certaines paroles, certains regards, "deux poids, deux mesures".

- Considérer les parents sans les juger, les reconnaître dans leur rôle et leur responsabilité de parents (Suspicion de défaillance éducative, humiliation exprimées), reconnaître au parent sa volonté que son enfant réussisse.

**La mise en place du carnet de suivi s'inscrit dans la démarche d'évaluation positive. Il met en avant les progrès de l'enfant. Ce dernier est impliqué dans la démarche d'évaluation :**

- Penser la démarche d'évaluation comme intrinsèque aux situations de classe et continue.
- Expliciter les critères de réussite en amont de l'activité et les rappeler lors du moment d'évaluation partagée.
- Solliciter les prises de parole des élèves (oral d'explicitation) pour expliciter les critères et évaluer les réussites.
- Permettre à l'élève d'identifier les enjeux des situations en termes d'apprentissages et de mesurer ses progrès, facilite d'autant plus la communication sur les apprentissages avec les familles, à partir du carnet de suivi (ou du cahier de réussites).
- Lui permettre de le consulter et de s'y référer à tout moment.

**Les modalités de transmission du carnet de suivi aux familles au service de la communication sur les apprentissages scolaires :**

- Expliciter les enjeux du carnet de suivi dans une page de présentation.
- Rester modéré sur la quantité, par domaine d'apprentissage, des compétences ou des items servant de support à la constitution du carnet de suivi. Il y gagnera en lisibilité sur les apprentissages essentiels de l'école.
- Ne pas négliger l'intérêt complémentaire du cahier de vie et des outils de communication numériques (ENT).
- Utiliser le carnet de suivi comme support d'échanges avec les familles lors de rencontres individuelles.

Concernant la temporalité :

- Présenter le carnet de suivi en réunion de rentrée, lorsque les familles sont accueillies.
- Donner la possibilité de l'utiliser lors du moment d'accueil.
- Le transmettre avant chaque fin de période dans les familles.

Comment, tout en valorisant les progrès, ne pas "leurrer" les parents par rapport aux attendus de fin de cycle ?

- Installer le dialogue, rencontrer la famille, évoquer les différences dans les rythmes d'apprentissage.
- Rester vigilant sur les propos utilisés. Ne pas induire une compétition, une pression sur l'enfant, voire des révisions à la maison.

## Contacts utiles

---

[nicolas.percot@ac-nantes.fr](mailto:nicolas.percot@ac-nantes.fr), école d'application du Moulin Rouge, La Roche-sur-Yon

Mission maternelle 85 : [ce.0851607k@ac-nantes.fr](mailto:ce.0851607k@ac-nantes.fr)

# Atelier n° 9

## **Problématique :** “Les actions passerelles”

IEN responsable de l’atelier : Gilles Tudal

## **Descriptif de l’expérience présentée :**

La municipalité de Saint Herblain, l’équipe de circonscription, l’équipe de l’école primaire Nelson Mandela et La Mission Ecole Maternelle 44 ont été à l’initiative de l’ouverture du lieu passerelle “A petits pas vers l’école”.

Cette expérience s’appuie sur un partenariat Éducation nationale (DSDEN 44 et ESPE) / Municipalité de Saint Herblain (Programme de Réussite Educative) qui a conduit à l’élaboration de deux conventions :

- une convention DSDEN 44 – municipalité pour définir les moyens humains, les champs de responsabilité et les modalités d’accueil.
- une convention DSDEN 44 – ESPE permettant à des professeurs stagiaires d’exercer en stage de pratique accompagnée dans le cadre de cette action.

La genèse

### **Des constats à l’échelle locale :**

- Un retard scolaire de 20 % à l’entrée en sixième sur ce secteur.
- Des difficultés récurrentes d’adaptation lors de la première scolarisation.
- Une communication difficile avec des parents éloignés des attentes scolaires.
- Une fréquentation élevée des enfants de moins de trois ans.

### **La Loi de Refondation**

#### **Le contexte**

Un projet de rénovation urbaine (reconstruction et déplacement du groupe scolaire l’Angevinière, devenu Nelson Mandela).

Une école située en zone urbaine accueillant majoritairement des familles populaires et dans laquelle les difficultés sont multiples :

- 25 % des enfants rencontrent des difficultés de langage,
- 28 % des enfants rencontrent des difficultés dans la séparation,
- 20 % des enfants rencontrent des difficultés de socialisation,
- 30 % des enfants n’ont jamais fréquenté de structure collective d’accueil,
- 60 % des enfants rencontrent au moins une de ces difficultés.

#### **Les objectifs**

- Aider les parents et les enfants dans le processus de séparation pour améliorer les conditions de première scolarisation.
- Renforcer les liens entre les familles, l’école et les différents acteurs locaux de la petite enfance.
- Offrir aux enfants et aux familles un lieu d’ouverture, d’échanges et de rencontre au sein de l’école.
- Encourager la scolarisation avant trois ans afin de favoriser la réussite scolaire.

#### **La mise en œuvre**

##### *Des moyens humains*

- Participation d’une ATSEM et/ou d’une éducatrice de jeunes enfants sur les temps d’ouverture du lieu d’accueil.
- Participation de la coordonnatrice de la réussite éducative de la direction de l’éducation sur les temps de concertation (élaboration, régulation et bilan).
- Participation de l’enseignante de la classe TPS-PS sur les temps d’ouverture.
- Participation de l’enseignante maître G du RASED.

##### *Des moyens matériels*

- Temps de concertation avec les différents partenaires sur les 24 heures dévolues (élaboration, régulation et bilan).
- Formation des enseignants (1ère scolarisation – besoins et rythmes du jeune enfant).

### Des modalités d'accueil concertées

- Un espace dans l'école dédié à cet accueil sur des temps spécifiques (espace périscolaire).
  - Accueil de mars à juin et de septembre à janvier un mercredi sur deux de 9 h à 11 h.
- La seconde année, l'accueil a été étendu à tous les mercredis sur les périodes 1, 2, 4 et 5. Le planning est établi pour l'année scolaire.
- Le règlement est présenté aux familles lors du premier entretien avec la directrice de l'école, en amont de la fréquentation.
  - Les familles sont sollicitées par la directrice de l'école (lorsqu'il s'agit de familles fréquentant déjà l'école), par le personnel des structures de la petite enfance du quartier, ou par les acteurs de la vie sociale dans les lieux d'accueil parents-enfants (PMI, travailleurs sociaux).

### Bilan

#### Sur l'école

- Première scolarisation facilitée pour les enfants ayant fréquenté l'espace passerelle : connaissance des adultes de l'école, des lieux, des activités,...
- Communication renforcée avec les familles dès la 2<sup>e</sup> année d'ouverture. Les parents se sentent rassurés : "mon enfant accepte de s'éloigner de moi, d'aller vers les autres". Ils comprennent mieux l'organisation scolaire (les différents personnels, emploi du temps, espaces, horaires ...).
- Lien renforcé entre école et structure multi accueil de secteur : repérage partagé, mise en confiance des familles par la présence de l'éducatrice sur l'espace passerelle, facilitation des démarches d'inscriptions (repérage conjoint école et structure).
- Lien renforcé entre les familles et la structures culturelles de quartier : médiathèque, ateliers "conversation en français", demande d'accompagnement à la recherche internet.

#### Sur le plan du partenariat avec la municipalité

Cette action a donné lieu à une réflexion élargie avec la municipalité vers l'élaboration d'autres documents partagés, dans le cadre du Projet Educatif De Territoire

- Charte des engagements réciproques sur l'usage des locaux scolaires
- Document cadre sur les rythmes spécifiques des enfants de maternelle

**Mots clés :** confiance, coéducation, partenariat, réussite éducative, partage.

### Autres expériences évoquées par les participants

---

- **Actions d'intégration dans les classes**, sur le temps scolaire, à N - 1 (le plus souvent en juin) d'enfants accompagnés de leurs parents  
Intérêt : donne à voir le quotidien d'une classe en fonctionnement
  - **Accueil régulier dans les classes**, sur le temps scolaire, à N - 1 (le plus souvent en période 5) d'enfants fréquentant les structures "petite enfance" de proximité accompagnés par les éducateurs  
Intérêt : permet de partager des compétences professionnelles spécifiques  
  
Dans ces deux cas on observe la même limite : peut générer des angoisses pour les enfants sur les attendus scolaires parce que les enfants observés ont déjà une année de scolarisation derrière eux / ne concerne que les enfants déjà inscrits à l'école
  - **Rentrées différées** pour les premières scolarisations  
Intérêt : respecte le développement de l'enfant  
Limite : suppose une disponibilité de l'enseignant au moment de la rentrée des nouveaux arrivants / peut générer des difficultés pour les nouveaux arrivants pour intégrer les fonctionnements et les codes déjà installés
-

## Questionnements et échanges :



### Semaine de la loi à propos de la scolarisation des moins de trois ans ?

Reference code de l'éducation – article L113-1

*Les classes enfantines ou les écoles maternelles sont ouvertes, en milieu rural comme en milieu urbain, aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire.*

*Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande.*

*Dans les classes enfantines ou les écoles maternelles, les enfants peuvent être accueillis dès l'âge de deux ans révolus dans des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à leur âge visant leur développement moteur, sensoriel et cognitif, précisées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Cet accueil donne lieu à un dialogue avec les familles. Il est organisé en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer.*

*Dans ces classes et ces écoles, les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs d'élèves pour la rentrée.*

#### • **Quelle différence entre lieu passerelle et école des parents ?**

Le lieu passerelle permet, pour les parents, une connaissance des adultes de l'école intervenant auprès des plus petits.

Il permet également de dépasser la question de l'accompagnement de la fonction parentale pour aller vers l'accompagnement vers la réussite scolaire.

Il installe, dans le lieu école, une communication durable autour des enjeux scolaires.

#### • **Comment organiser des lieux passerelle à moyens humains constants ?**

Il est nécessaire de définir en équipe des priorités pour arrêter une organisation.

Plusieurs organisations sont possibles :

- Considérer les adultes comme une équipe et dépasser l'organisation une ATSEM-un enseignant-une classe
- Répartir les élèves de GS dans les autres classes pour libérer l'enseignant de GS afin qu'il assure les enseignements en classe de PS. L'enseignant de PS peut ainsi se rendre sur le lieu passerelle.
- Répartir les PS pour libérer l'enseignant des PS qui peut ainsi se rendre sur le lieu passerelle
- Organiser les accueils au lieu passerelle en fonction des temps de décharge du directeur lui permettant ainsi d'assurer les enseignements en classe de PS.
- Organiser à l'interne le remplacement en classe de PS de l'ATSEM qui se rend sur le lieu passerelle, un enseignant restant sans ATSEM sur ce temps.

## Contacts utiles :

Ecole primaire Nelson Mandela : [ce.0441564@ac-nantes.fr](mailto:ce.0441564@ac-nantes.fr)

La mission maternelle 44 : [mission.maternelle44@ac-nantes.fr](mailto:mission.maternelle44@ac-nantes.fr)

# Atelier n° 10

**Problématique :** “La relation Atsem/PE”

IEN responsable de l’atelier : Gilles Tudal

## Descriptif de l’expérience présentée

La municipalité d’Orvault, l’équipe de circonscription et la Mission Maternelle 44 ont conjointement engagé l’élaboration d’une charte “des collaborations atsem/enseignants”, dans la perspective d’une école maternelle renouvelée, telle que souhaitée dans la refondation de l’école.

**Un préalable a été posé :** la nécessité d’une acculturation des atsem sur les enjeux de l’école. Les atsem doivent savoir que la maternelle est l’école du langage, que les enfants ont trois ans pour devenir élève progressivement, que l’école doit être juste et bienveillante, qu’il est nécessaire d’établir un dialogue régulier avec les parents. Il ne peut y avoir de bons professionnels s’il n’y a pas d’acculturation des atsem sur le monde enseignant. Les atsem méconnaissent souvent le programme de l’école maternelle alors qu’elles font pleinement partie de l’équipe éducative.

**Les deux métiers sont complémentaires et ont évolué parallèlement à l’évolution de l’école maternelle.** La réforme des rythmes scolaires impacte le métier d’atsem. Les municipalités ont dû le plus souvent redéployer leur personnel sur les temps périscolaires. Cela a aussi nécessité un repositionnement des atsem. Certaines ont pu suivre de nouvelles formations. Il peut y avoir un intérêt qualitatif à ce que l’atsem soit employé sur les TAP : elles connaissent les enfants, assurent une certaine continuité...

La mairie attribue un collectif d’atsem parfois mal compris. Un-e atsem est affecté-e à l’école, pas à une classe.

Ce partenariat ne va pas de soi et nécessite un partage raisonné et intelligent, qui engage une prise en compte partagée des évolutions des métiers et du système éducatif. L’ambivalence hiérarchique (mairie et directeur d’école) implique de garantir les continuités éducatives.

Devant ces constats, il a semblé indispensable de mettre en œuvre des formations pluri professionnelles.

### Comment penser cette complémentarité dans un plan de formation partagé ?

- 1 – Un temps de formation sur les enjeux l’école maternelle (et de son programme) a été dispensée auprès des atsem et des autres acteurs de la petite enfance.
  - 2- Une conférence relative à la bienveillance éducative (enseignants, atsem, animateurs périscolaires, directrice de crèche, de PMI) a été mise en place afin de construire progressivement une culture commune souhaitée et de partager une posture professionnelle.
  - 3 – Un comité de pilotage a été mis en place, décliné en trois groupes techniques dont l’objectif est de déterminer les points essentiels dans la collaboration enseignants atsem au service du bien-être et de la réussite de l’élève.
  - 4 – La réflexion engagée dans ces groupes sera suivie d’un temps de restitution collective et d’un temps de finalisation consistant à formaliser la charte des collaborations enseignant/atsem.
- Celle-ci sera signée en juin 2017 pour une mise en œuvre en septembre 2017.

**Mots clés :** complémentarité, co formation, besoins de l’enfant, langage, posture professionnelle.



Il s'agit d'une clinique spécifique, développée par le Professeur Marie Rose Moro à l'hôpital d'Avicenne puis à l'hôpital Cochin, pour la prise en charge thérapeutique des enfants de migrants et de leurs familles. Cette clinique se développe depuis partout en France et il y a d'ailleurs un projet de création d'une consultation transculturelle à Nantes. Elle se situe dans le prolongement de l'ethnopsychiatrie développée par Tobie Nathan pour les premiers migrants. Venant d'arriver en France, ils bénéficiaient d'un cadre thérapeutique au plus proche de celui du monde d'origine, c'est-à-dire essentiellement du Maghreb et de l'Afrique de l'Ouest. Ce cadre était un dispositif groupal fondé sur l'expertise des thérapeutes quant à la culture d'origine des patients. La clinique transculturelle, quant à elle, s'adresse aux enfants de ces migrants, qui sont des métis, appartenant à la fois à ce monde d'origine et au monde d'accueil où ils sont nés. Les accueillir au sein d'un système de soin fondé uniquement sur celui du monde d'origine des parents constituerait donc une assignation culturelle à cette culture d'origine et un déni de leur métissage. Au contraire, la clinique transculturelle vise à favoriser ce délicat processus de métissage en aidant les enfants de migrants à passer d'un monde à l'autre et à se construire en prenant les différents apports de leurs cultures d'appartenance.

### **Pourquoi prendre en compte la dimension culturelle au sein de l'école ?**

La clinique transculturelle s'est intéressée à la question scolaire car, toutes choses égales par ailleurs, les enfants de migrants restent deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en échec scolaire. Il ne s'agit pas d'une fatalité mais de facteurs de risque qui peuvent s'exprimer ou au contraire être prévenus, et ce en fonction des facteurs de protection dont va bénéficier l'enfant, au niveau institutionnel comme au niveau individuel et familial, qu'il s'agit donc de favoriser. Mes recherches sur l'illettrisme m'ont permis d'affiner notre compréhension clinique de ces facteurs de vulnérabilité et de protection.

L'illettrisme a été déclaré grande cause nationale en 2013 et touche particulièrement les élèves scolarisés en lycées professionnels parisiens. Parmi eux, beaucoup sont pourtant nés en France et y ont été scolarisés dès la maternelle. Pourtant, à l'entrée au lycée à l'âge de 16 ans environ, ils ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de base en lecture, écriture et calcul pour être autonomes dans les situations simples de la vie quotidienne. Ils ont donc passé 10 à 13 ans au sein d'une institution scolaire sans en maîtriser les codes.

L'une des explications de ces difficultés est que l'on considère en France - et ce à tort - que les enfants nés en France sont francophones. Or, pour les enfants de migrants, le français reste une langue seconde, même lorsque les parents l'utilisent dans les interactions familiales conformément aux préconisations des professionnels pour favoriser la réussite scolaire des enfants. Il existe de nombreuses définitions de ce qu'est la langue maternelle. Il s'agit à mon sens avant tout de la langue des grands-mères, c'est-à-dire celle(s) dans laquelle ou lesquelles les parents ont été accueillis au monde par leurs propres parents, bercés, sécurisés, enculturés pendant leurs propres interactions précoces. C'est à cette langue-là que le parent va devoir faire appel lorsqu'à son tour il va accueillir un enfant au monde, parce que c'est la langue du cœur, des émotions, mais aussi celle de la transmission transgénérationnelle. C'est elle qui va permettre au parent de s'appuyer sur l'héritage de ses propres parents pour y trouver la solidité nécessaire aux interactions avec ses propres enfants, à l'exception des situations où cette langue est devenue une langue traumatique à laquelle il vaut mieux substituer une langue tierce. En l'absence de tels traumatismes, conseiller aux parents de renoncer à leur langue maternelle pour éduquer leurs enfants peut avoir des conséquences désastreuses.

Par ailleurs, l'apprentissage de la langue de scolarisation pour les enfants de migrants en France repose sur le bain linguistique ou immersion, notamment au sein de l'école maternelle. Or, les études montrent que le bain linguistique ne suffit pas. Une langue seconde doit s'enseigner comme telle, avec des outils spécifiques tels que ceux du FLS. De plus, des études menées sur les programmes d'immersion dans des pays plurilingues, tels que le Canada qui possède deux langues officielles, l'anglais et le français, qui sont des langues dominantes, montrent que le fait de scolariser des enfants francophones au sein d'écoles anglophones peut leur permettre de développer un bilinguisme équilibré, mais ce seulement sous certaines conditions : il faut que l'ensemble des élèves présents dans la classe ait le même niveau

en langue seconde. Si des élèves strictement francophones sont scolarisés avec des élèves maîtrisant déjà l'anglais, ils risquent de présenter une inhibition dans la prise de parole, entraînant alors une réduction des opportunités d'apprentissage. L'écart peut alors rapidement se creuser entre les deux groupes d'élèves, favorisant l'apparition de troubles des apprentissages, voire de troubles identitaires, y compris lorsque les deux langues concernées sont des langues dominantes, *a fortiori* lorsque la langue première est une langue minorée, telle que l'arabe.

En outre, l'enfant réussira d'autant mieux dans l'apprentissage de la langue seconde et dans les apprentissages en langue seconde que sa langue maternelle lui aura été enseignée de manière académique, afin de lui permettre d'en découvrir la structuration, d'effectuer un transfert de ses compétences linguistiques d'une langue à l'autre et de développer des compétences métalinguistiques.

Enfin, enseigner la langue seconde aux parents constitue un facteur de protection supplémentaire dans la mesure où cela leur permet d'accompagner sereinement leur enfant dans cet apprentissage en limitant les enjeux relatifs aux conflits de loyauté, à la rivalité intergénérationnelle et notamment à l'inversion des places générationnelles au sein de la famille.

L'absence de prise en compte de ces variables linguistiques et culturelles vient biaiser les évaluations tant médicales que scolaires. Les études internationales font par exemple ressortir une tendance à prendre pour de la dyslexie ce qui relève en réalité d'un enseignement insuffisant de la lecture dans la langue seconde. Les prises en charge orthophoniques préconisées restent donc vaines. De même, des diagnostics d'autisme – c'est-à-dire de clivage du moi – peuvent être posés pour des enfants présentant des troubles du développement, concernant notamment les compétences sociales et relationnelles, qui relèvent en réalité d'un clivage phénoménologique entre leurs mondes d'appartenance – celui de la maison et celui de l'école – entraînant potentiellement un sentiment d'illégitimité et d'insécurité dans le cadre scolaire. Là encore, les besoins thérapeutiques, de même que les pronostics sont très différents et beaucoup plus favorables que pour l'autisme si l'on parvient à sécuriser l'enfant de migrant et à l'accompagner dans ce passage d'un monde à l'autre.

### **Que nous apprend la clinique transculturelle sur les besoins spécifiques des enfants de migrants ?**

Marie Rose Moro a montré que les enfants rencontraient trois périodes de vulnérabilité que sont les interactions précoces, l'entrée dans les apprentissages scolaires fondamentaux au moment du CP et l'entrée dans l'adolescence. Il s'agit en effet des trois périodes clefs dans le processus de séparation-individuation de l'enfant, c'est-à-dire de séparation d'avec le monde familial et d'affiliation au monde d'accueil. Ces constats nous permettent de comprendre ce qui se joue en fait pour tout enfant, souvent à plus bas bruit, dans la mesure où tout enfant traverse également ce processus de séparation d'avec le monde familial et d'affiliation au monde extérieur. Les difficultés sont évidemment d'autant plus bruyantes que l'écart culturel entre ces deux mondes est important, mais la compréhension des facteurs de vulnérabilité et de protection des enfants face à ce processus nous permet de tirer des conclusions utiles pour accompagner au mieux tout enfant vers la réussite scolaire et sociale.

La migration constitue un facteur de vulnérabilité particulier dans la mesure où elle vient fragiliser la fonction maternelle au sens psychanalytique du terme, qui concerne l'ensemble des *care takers* autour de l'enfant. Cette fonction maternelle consiste à accueillir l'enfant au monde, lui présenter le monde à petites doses pour lui permettre de partir ensuite l'explorer de manière de plus en plus autonome, en respectant son rythme et en le sécurisant. C'est l'enculturation progressive de l'enfant qui lui permet d'appréhender de plus en plus sereinement les grandes angoisses existentielles et de faire sens du monde, dans la mesure où elle en fournit une grille de lecture simplificatrice. Toutes les cultures ont cette même fonction mais chacune le fait à sa manière. Or, dans la migration, cette transmission culturelle peut être entravée, parce que le cadre de la culture d'accueil ne se prête pas aux pratiques de la culture d'origine – pour transmettre les contes aux enfants par exemple –, parce que les grands-parents sont absents, etc. De plus, les parents ont souvent tendance à penser que cette transmission n'est pas favorable à l'intégration de l'enfant au sein de la société d'accueil et lui préfèrent alors la transmission exclusive de la culture scolaire. Cette hiérarchisation des cultures s'accompagne d'un dénigrement de soi, qui peut aller jusqu'au sentiment que ce que l'on a à transmettre en tant que parent, ce que l'on est, est potentiellement néfaste, voire handicapant pour son propre enfant. C'est ce sentiment de toxicité qui est particulièrement nuisible à la fonction parentale et au développement psycho-affectif de l'enfant. Par ailleurs, pour pouvoir présenter le monde à petites doses à l'enfant, il faut connaître le monde en question, s'y sentir soi-même sécurisé et légitime. Les parents qui n'ont jamais été scolarisés ou l'on été dans un monde scolaire très différent ont particulièrement d'être accueillis à l'école du monde d'accueil, qu'elle leur soit présentée pour qu'à leur tour ils puissent la présenter sereinement à l'enfant. Certains établissements scolaires proposent par exemple aux parents de venir eux-mêmes assister à une journée de classe avec les enfants, afin qu'ils puissent ensuite expliquer le fonctionne-

ment scolaire à l'enfant et soutenir également la fonction enseignante en adoptant une posture éducative cohérente. Enfin, il s'agit de pouvoir autoriser son enfant à apprendre et à grandir dans ce monde d'accueil. Les parents les plus vulnérabilisés dans leur fonction parentale présentent souvent une grande ambivalence sur ce point : tous accordent une importance considérable à la réussite scolaire, qui constitue très souvent le motif premier de la migration, mais lorsque cette réussite entraîne un risque trop grand de perte de l'enfant, c'est-à-dire de le voir devenir trop différent de soi au point de ne plus pouvoir se reconnaître en lui, des mécanismes de résistance inconsciente peuvent se mettre en place, que l'enfant perçoit. De même, il perçoit la souffrance des parents qui lui ont tout donné pour qu'il puisse accéder à cette réussite dont eux-mêmes se sont sentis privés.

### **Comment ces facteurs influent-ils sur le rapport à l'école et à ses contenus ?**

Dans le cadre de ma recherche sur l'illettrisme, qui constitue l'une des formes de non accès au savoir scolaire, j'ai rencontré 23 adolescents illettrés, leurs parents et leurs enseignants. Les adolescents étaient alors âgés de 16 ans et entraient en lycées professionnels parisiens, ce qui nous a permis de revenir avec eux rétrospectivement sur l'ensemble de leur parcours scolaire depuis leur entrée en maternelle. Nous avons aussi abordé l'histoire avec l'école des parents, qui est souvent très liée à celle de l'enfant.

Mon échantillon était composé de 15 garçons et 8 filles, essentiellement des enfants de migrants nés en France, qui sont surreprésentés en lycées professionnels parisiens. Ils sont majoritairement originaires d'Afrique de l'Ouest. Je souhaitais aussi rencontrer des adolescents illettrés «autochtones» mais n'ai pu en rencontrer que deux, qui se sont eux aussi révélés concernés par une problématique migratoire dans la mesure où ils étaient originaires de Bretagne et de Normandie. Nous retrouvons ainsi pour eux les mêmes enjeux concernant le rapport à la culture scolaire, qui constitue une culture à part entière, en lien avec les problématiques relatives à la transmission transgénérationnelle, les conflits de loyauté et le passage d'un monde à l'autre.

Le premier résultat concerne le statut socio-économique des familles rencontrées. Les études françaises ont tendance à expliquer les difficultés scolaires par l'origine sociale défavorisée. Or, dans notre panel, si nous avons des familles effectivement très précaires, nous avons également des familles aisées, ayant réussi professionnellement. Nous avons par exemple une famille de diplomate, dont la fille aînée parle 7 langues et est devenue diplomate comme son grand-père maternel, alors que son petit frère est illettré, reflet de positions «politiques» des familles qu'incarne singulièrement chaque enfant.

Ce qui ressort avant tout de cette recherche est le sentiment particulièrement marqué de toxicité des mères elles-mêmes. La mère d'Isa, d'origine maghrébine, nous dit par exemple : *“Au début j'arrivais pas à croire à mon enfant”,* quand les difficultés sont apparues au moment du CP. *“Je criais sur lui”, “j'étais pas du côté d'mon fils”,* exprimant ainsi la relation conflictuelle précoce entre famille et école, avec la nécessité de prendre parti. Elle culpabilise de sa réaction initiale et se défend de l'avoir elle-même *“handicapé”* : *“Je m'occupe même pas de mon fils, c'est pas moi que je fais les devoirs”* mais une *“ancienne professeure”, “d'une école très connue”, “pas n'importe quelle professeure”*. Madame, qui avait pourtant également effectué sa scolarité en France à partir de l'âge de 6 ans, ne se faisait pas confiance pour assurer elle-même ce soutien scolaire. Elle explique : *“de mon enfance c'était (raclement de gorge) ma mère lisait pas de livres. Elle sait pas lire mais elle racontait des histoires euh...”, “orales”. “Moi c'était autre chose”, “lire un livre et expliquer”, “comme tous les enfants quoi”. “Il avait des collections comme tous les enfants dans la bibliothèque”, “des chansons qu'on apprend en maternelle”, “LA culture”*. Le reste ne bénéficie donc pas de ce statut. La mère de Bâ, originaire d'Afrique de l'Ouest, va plus loin : *“L'école ça apprend ce qu'on doit dire et ne pas dire, ce qu'on doit faire et ne pas faire. De mon temps, il n'y avait pas d'éducation”*. Seuls les savoirs scolaires bénéficient de ce statut, les savoirs traditionnels et familiaux étant dénigrés. Les adolescents semblent souvent avoir intégré cette hiérarchisation des savoirs et des cultures. Eva est *“contente d'être née ici parce qu'à mon avis si j'serais née au Maghreb euh ça l'aurait pas trop fait”* : «quand y voient pas d'femmes voilées, y s'disent *“Mais c'est qui eux”. “Les règles elles sont un peu plus strictes que en France”, “on a même pas le droit de s'embrasser”, “faut qu'on soit mariés”,* sauf dans la capitale, où *“c'est un peu plus cool parce que c'est là où y a l'plus de... voyageurs”*. Le monde d'accueil semble perçu comme sécurisant pour les femmes, les hommes issus d'autres cultures que la culture française semblant perçus très négativement : Selon Jeanne, originaire d'Afrique centrale, les Asiatiques *“restent entre eux”, “les Arabes y sont méchants”, “plus violents”*. *“On voit à la télé euh des trucs d'islam euh...”, “les hommes de chez moi j'les aime pas”, “C'est des escrocs d'jà pour commencer. Et... et j'les aime pas. J'les aime pas”*. Quand la mère de Luc, d'Europe du sud, a appris que sa fille avait subi des attouchements, elle a tout de suite suspecté les hommes de sa famille au pays : *“Est-ce que des fois mon p'tit frère”, “ou même papy”. “Parce que j'me suis dit euh voilà on a une famille assez, très simple”,* c'est-à-dire peu scolarisée, ce qui est associé à une véritable mise en danger des enfants.

Cette hiérarchisation des cultures impacte évidemment la transmission transgénérationnelle de la culture d'origine, et notamment celle de sa ou ses langues. Très souvent dans les situations rencontrées, la langue maternelle n'a pas été transmise. Or, toutes les études montrent aujourd'hui que plus l'enfant maîtrise sa langue maternelle, à l'oral mais aussi à l'écrit, plus il aura de bons résultats en langue seconde et dans les apprentissages dans cette langue. Elles montrent aussi que le plurilinguisme est un atout, et ce jusqu'à 6 langues, tant sur le plan affectif et social que cognitif : il est par exemple corrélé à une diminution du risque de dépression, d'addiction, de délinquance à l'adolescence, etc. Contrairement aux croyances encore très répandues chez les familles comme chez les professionnels, il n'y a pas de concurrence entre les langues. *"J' parle pas maghrébin"*, nous dit Eva. Ma mère le parle, *"mais pas avec moi"* parce qu'*"avec l'école et tout, elle croyait que c'était dur pour moi"*. La mère de Luc *"s'est dit on va pas tout mélanger"*. *"On parle que français"*, sauf *"quand on s'engueule"*. De la même manière, la religion a souvent été abandonnée dans les situations rencontrées. Or, elle constitue un facteur de protection dans la mesure où elle fait partie des éléments culturels qui permettent d'apaiser les angoisses existentielles et de faire sens du monde. Les enfants qui peuvent être repérés dès la maternelle comme étant en difficulté, qu'il s'agisse de profils inhibés ou au contraire agités, sont des enfants insécures, qui n'ont pas encore pu dépasser ces angoisses existentielles. Or, il s'agit-là d'une condition nécessaire à l'entrée dans les apprentissages. Ils sont envahis par des préoccupations qui mettent en péril leur développement à tous les niveaux. Les réponses à apporter à ces troubles ne sont donc pas d'ordre punitif, bien que le rappel au cadre, à la règle, à la loi soit nécessaire. Ces enfants ont besoin d'être sécurisés, ce qui implique de travailler avec les parents pour soutenir la fonction parentale. L'école peut aussi contribuer à la sécurisation de l'enfant, par la transmission de sa culture et notamment des contes qui abordent les grandes angoisses existentielles, mais la sécurisation et la transmission parentales sont également nécessaires. Pour certains adolescents, ces angoisses ont pu faire l'objet d'une certaine élaboration, mais celle-ci étant insuffisante, elle n'a pas résisté à l'effraction d'événements traumatiques tels que les attentats terroristes. Des adolescents de collège par exemple ont alors à nouveau été envahis par les angoisses existentielles, empêchant les enseignants de faire cours par une agitation excessive. Les enseignants nous ont alors demandé d'intervenir auprès de toute la classe. Nous avons alors donné la parole à ces adolescents qui se sont présentés à tour de rôle, en abordant tous les éléments anxiogènes, souvent sources d'insultes et de violence : les origines culturelles, les langues, les croyances, etc. tous ont alors évoqués des histoires personnelles liées à la sorcellerie, au monde invisible, et ce dans toutes les cultures, du spiritisme au vaudou. L'absence de transmission culturelle de la part des parents les empêchait de faire sens de ces expériences et de s'en protéger. En effet, très souvent, les parents investissent la France comme un pays où les invisibles n'existent pas et où les enfants n'ont donc pas besoin de s'en protéger. Ils ne transmettent donc pas les protections du monde d'origine et ignorent celles du monde d'accueil, laissant les enfants démunis face à ces angoisses. D'où l'importance de soutenir la fonction parentale dans le sens de la restauration d'une nécessaire transmission culturelle dont ont besoin leurs enfants, au-delà de ce que l'école a à leur transmettre. Les enfants de migrants sont des métis issus de deux ou plusieurs mondes et ont besoin des protections de chacun de ces mondes. De plus, les professionnels ne peuvent pas connaître toutes les cultures aujourd'hui en présence en France et assurer eux-mêmes leur transmission. Enfin, la confrontation à des systèmes de croyance différents du sien est anxiogène et les enseignants présents ont été particulièrement déstabilisés par l'évocation d'un monde invisible tabou dans la culture française. Certains ont alors dénigré les croyances des élèves ou tenté de les rassurer en leur disant que les invisibles n'existaient pas, créant ainsi un conflit de loyauté entre culture scolaire et culture familiale. Or, de tels conflits vont imposer à l'enfant de choisir un camp, ce qui, quel que soit le camp choisi, aura des répercussions négatives : sur le plan cognitif d'un côté, sur le plan identitaire de l'autre.

### **De l'assimilation au métissage**

Il s'agit-là d'enjeux majeurs à l'école maternelle, qui vont avoir des répercussions décisives quant au rapport de l'enfant aux savoirs et à l'école. Il est possible pour les professionnels scolaires de maternelle d'agir pour instaurer une nécessaire alliance éducative entre les familles et l'école, sans conflit de loyauté, en promouvant la transmission familiale de la culture d'origine comme étant complémentaire de la transmission scolaire de la culture de l'école et de la société d'accueil et favorable à la réussite globale de l'enfant. La restauration de cette transmission transgénérationnelle va à la fois protéger l'enfant et les parents dans les interactions familiales. Cette transmission concerne aussi l'histoire familiale. Souvent, les enfants ne la connaissent pas parce que les parents tentent, à tort, de les en protéger. Les enfants perçoivent la fragilité parentale sur ce plan et vont alors chercher à protéger les parents d'évocations douloureuses en ne s'autorisant pas à questionner. Or, l'accès au savoir familial constitue la première initiation à l'accès à tous les autres savoirs et l'enfant peut déduire du silence parental que son accès au savoir en général est dangereux, pour lui ou pour ses parents. Il peut alors chercher à protéger chacun en ne s'autorisant pas à apprendre. Ceci est valable pour tout enfant. Ces difficultés à concilier les cultures et les savoirs sont plus visibles en cas de migrations transnationales, mais elles existent aussi en cas d'écart culturel entre culture familiale et culture scolaire, du fait de l'appartenance à une culture sociale ou régionale éloignée de la culture scolaire.

Ainsi, toutes les études anglo-saxonnes portant sur les difficultés scolaires des Amérindiens puis des Afro-américains montrent que l'assimilation ne fonctionne pas, que c'est au contraire la pluralité culturelle qui est une richesse. Il s'agit là d'un élément particulièrement difficile à penser en France, où l'école de la troisième république, celle de Jules Ferry, s'est fondée sur l'idée inverse : l'unicité de culture, de langue, d'histoire était considérée comme source de force pour la nation face aux conflits européens qui la menaçaient alors. Et c'est précisément l'école qui était chargée de transmettre cette culture, cette langue et cette histoire uniques aux différents peuples qui constituaient la mosaïque française de l'époque. Nous pouvons faire beaucoup de parallèles entre la situation d'alors et celle d'aujourd'hui avec les enfants de migrants : à l'époque aussi, il s'agit pour les maîtres de faire cours dans une langue que la majorité des enfants français ne parlait pas – le français. La différence majeure réside dans le fait que, contrairement à aujourd'hui, les maîtres de l'époque étaient eux-mêmes bilingues, parlaient cette langue seconde qu'était le français et qu'il s'agissait d'inculquer aux enfants mais parlaient également la langue maternelle des enfants. Ils étaient de ce fait susceptibles de jouer le rôle de passeurs de frontières pour accompagner les enfants dans le passage d'une langue à l'autre. Or, Marie Rose Moro a montré que les enfants de migrants qui réussissent bien à l'école sont ceux qui ont une bonne estime de leur langue maternelle, ne hiérarchisent pas les langues et ont rencontré sur leur route un passeur de frontières.

Aujourd'hui, tant de cultures se retrouvent en présence sur le territoire français qu'il est impossible de prétendre toutes les connaître. Ce qui est important, ce n'est pas d'être expert de la culture de l'autre, mais d'être expert de la notion de culture, dans une posture métaculturelle – qui est celle de la clinique transculturelle –, et de pouvoir appréhender sereinement l'altérité culturelle sans être dans le rejet ni dans la fascination envers le système culturel de l'autre, mais au contraire dans le métissage. Il ne s'agit pas de chercher à réduire ses propres réactions émotionnelles face à cette anxiogène confrontation à l'altérité, mais au contraire de les analyser. C'est pourquoi nous avons créé un dispositif pour accompagner les professionnels scolaires dans ce délicat processus d'élaboration.

### **Le dispositif Metisco – premier dispositif de médiation scolaire transculturelle**

Le dispositif Metisco du Centre Babel est conçu comme un dispositif de formation en faveur des professionnels scolaires. Un psychologue clinicien, spécialisé en clinique transculturelle et sur la question scolaire, se rend au cœur même de l'école, de la maternelle au lycée, pour y réunir un élève en difficulté, ses parents et des membres de son équipe éducative, à leur demande, parce qu'ils sont inquiets ou démunis face aux difficultés de l'élève, qu'il s'agisse de ses résultats, de son comportement ou des relations avec la famille. Cette rencontre unique vise à sortir de cette impasse en faisant sens des difficultés de l'élève. Il ne s'agit pas d'un dispositif clinique visant à instaurer une prise en charge thérapeutique au sein de l'école, mais de transmettre aux professionnels scolaires les outils qui leur sont nécessaires pour pouvoir dépasser les blocages, incompréhensions et malentendus et ainsi instaurer ou restaurer une nécessaire alliance éducative entre les différents partenaires de la réussite éducative. Nous revenons sur l'ensemble du parcours scolaire de l'élève, puis sur celui de ses parents, voire des grands-parents, le rapport à l'école de l'enfant y étant très souvent lié. Les difficultés peuvent ainsi remonter à l'école coloniale connue au pays. Les pères peuvent exprimer leur colère d'avoir été scolarisés de force – contre la volonté de leurs parents qui avaient besoin d'eux aux champs pour assurer la survie du groupe – et d'avoir été humiliés dans le cadre scolaire s'ils étaient pris en flagrant délit de parler leur langue maternelle et devaient alors porter le symbole – un animal mort ou une patte d'animal mort autour du cou – comme cela est aussi rapporté dans les régions françaises, en Bretagne par exemple. Les mères quant à elles sont souvent en colère car elles n'ont pas été scolarisées, contrairement à leurs frères. Tout cela constitue l'héritage de l'enfant, marqué d'un conflit de loyauté à l'intérieur même de la cellule familiale, entre une mère qui porte un désir d'assimilation française et de réussite scolaire et un père davantage garant de la culture d'origine. L'appréhension de cette colère requiert des compétences particulières. De même, l'agressivité de certaines familles contre l'école traduit une importante vulnérabilité liée à un sentiment de culpabilité quant aux difficultés scolaires de l'enfant. Ce sentiment de culpabilité et d'impuissance peut être partagé par les professionnels scolaires et engendrer de part et d'autre des stratégies défensives de culpabilisation de l'autre à visée de sauvegarde narcissique. La médiation permet de requalifier la difficulté scolaire en message à décoder plutôt qu'en problème à éradiquer, et ainsi de déculpabiliser chacun pour sortir de cette recherche d'un coupable et passer à une nécessaire recherche de sens, en resituant les symptômes scolaires dans leur dimension collective, historique et géopolitique.

## Exemple d'une médiation scolaire avec Amudhan

Nous avons rencontré Amudhan à la demande de son équipe éducative, inquiète pour lui parce qu'il subissait le harcèlement de toute sa classe. Nous avons donc d'abord organisé une médiation collective au sein de sa classe. Ce qui en est ressorti est que ses camarades, loin de lui vouloir du mal, étaient en réalité inquiets pour lui car Amudhan ne se défend pas. Ils cherchaient en fait à l'aider en le poussant à se défendre. C'est très souvent le cas derrière les situations décrites par les professionnels comme relevant de harcèlement : il s'agit souvent de passages par l'acte – physique ou verbal – de la part des adolescents, qui sont en fait des appels à l'aide à l'adulte pour venir en aide à un camarade ou les aider eux-mêmes à élaborer une difficile confrontation à l'altérité. Il est important pour l'adolescent décrit comme victime d'entendre ces préoccupations et pour les professionnels également, afin d'y apporter une réponse non pas seulement punitive ou moralisatrice mais de l'ordre de l'élaboration.

Nous avons ensuite organisé une médiation, pour tenter de comprendre ce qui empêchait Amudhan de se défendre. Nous avons ainsi rencontré la mère d'Amudhan, en présence d'une interprète en tamoul. Le père d'Amudhan avait déjà été reçu dans le cadre du PPRE proposé face aux difficultés d'Amudhan en histoire-géographie. *“Oui, comme toujours”*, indique la mère d'Amudhan. Quant au fait que son fils ne se défende pas, Madame explique : *“C'est normal. Comme il a déjà été convoqué deux fois à l'école, j'ai dit à mon fils de se contrôler, de ne pas se bagarrer. C'était en cinquième. J'ai parlé à un Monsieur [du collège] en lui disant qu'Amudhan ne parle pas beaucoup. Moi je n'ai pas étudié, je ne parle pas bien français. Je travaille mais je n'ai pas un bon travail. Toute la famille pas bien travail. Si tu veux un bon travail, suis la maîtresse et écoute bien”*. L'enseignante rassure alors Madame sur le fait que son fils est plutôt un bon élève et je la rassure sur ses compétences parentales en disant : *“Ça, ça veut dire que vous l'avez bien éduqué. Mais ce qui est aussi important au collège, c'est d'apprendre à avoir de bonnes relations avec les camarades. C'est un apprentissage qui se fait au collège quand ils sont adolescents. Et c'est très important pour l'avenir”*. Madame explique qu'en ce moment son fils *“a très peur des garçons qui font beaucoup de disputes. Il m'a parlé d'une dispute qu'il y a eu avec un couteau”*.

Amudhan intervient alors pour corriger : il s'agissait d'un *“ciseau”*. Cette distinction est importante dans la mesure où le couteau constitue un élément très symbolique dans la guerre au Sri Lanka. La confusion de Madame traduit sa difficulté à séparer les mondes, effet du trauma lié à la guerre. Elle utilise d'ailleurs le terme *“bagarres”* pour décrire tout à la fois la guerre au pays et les disputes entre pairs au collège. Son fils tente de resituer les choses dans leur contexte : ici, il ne s'agit pas de la guerre au pays mais d'une agression au ciseau par un élève qui venait de se faire exclure du collège. Nous interrogeons alors les protections, celles disponibles au sein des institutions françaises – collège, police. Amudhan a su s'adresser aux surveillants et CPE puis a pu porter plainte avec son père. J'interroge ensuite la mère d'Amudhan sur son propre parcours scolaire : a-t-elle connu des difficultés similaires lorsqu'elle-même était adolescente ? Madame commence par répondre que non car, contrairement à Amudhan qui est l'aîné, elle-même était la dernière de sa fratrie et bénéficiait de la protection de ses aînés. *“Moi je n'avais pas peur, je parlais. Moi je n'ai pas eu de problèmes”*. Puis Madame poursuit : *“Moi j'avais peur parce qu'il y avait beaucoup de bagarres là-bas. C'était la guerre civile entre les Tamouls et les Singalais. Après mes parents avaient peur”*. C'est pourquoi ils l'ont envoyée rejoindre son frère aîné en France parce que *“là-bas ce n'était pas bien. La France c'est bien comme ça”*. Cette migration est survenue au moment où Mme s'apprêtait à rejoindre le camp de défense des Tamouls au Sri Lanka : les Tigres. Ses parents s'y sont finalement opposés car *“mon oncle est mort pendant cette période”*, explique Amudhan. *“C'est pour ça que mon grand-frère a demandé à mes parents de m'emmener aussi”*, confirme Mme. A son arrivée en France, elle a vécu pendant 4 ans en situation irrégulière, évoquant une période toute aussi traumatique que la guerre elle-même, mais *“il n'y a pas de bagarres ici c'est pour ça que je dis qu'il faut bien travailler. Là bas il y avait tout le temps des bagarres, tu ne pouvais pas bien travailler. Maintenant ici tu peux bien travailler... Moi je voulais faire médecine. J'ai dû arrêter mes études à cause de la guerre. Là je fais un métier très difficile : le travail à l'hôtel. C'est pour ça je conseille à mon fils de ne pas se bagarrer avec les autres, de se concentrer sur les études. Lui il veut devenir policier. Mais moi je ne veux pas parce que ce n'est pas du bon travail parce que des fois il y a des bagarres”*. *“Je voulais faire pompier ou policier”*, explique Amudhan. Je souligne qu'il s'agit de personnes qui protègent et qu'il s'agit peut-être là d'un désir d'Amudhan d'apprendre à protéger et à se protéger. J'interroge alors les autres protections : le groupe culturel, le sport, la religion. Madame explique qu'elle est hindoue mais qu'elle n'a pas transmis ces croyances à son fils car *“je laisse mon fils choisir la religion qu'il veut”*. Mais pour que les adolescents choisissent, il faut qu'on leur ait transmis des éléments parmi lesquels choisir... Madame explique que pour elle, la religion n'a pas non plus été transmise par les parents. Pourtant, son père tenait un temple, mais l'enseignement religieux se faisait dans le cadre scolaire *“c'était comme une matière, ce n'est pas la famille”*. Si un tel enseignement est absent du cadre scolaire, comme c'est le cas en France, c'est qu'il n'est pas important. J'interroge alors l'inscription d'Amudhan aux cours dispensés par l'école tamoule le samedi. Mme explique qu'elle ne l'a pas souhaité, évoquant d'abord des motifs financiers puis : *“comme il avait du mal à parler en Français, j'ai voulu donner de l'importance qu'il apprenne d'abord à bien parler français”*. Nous expliquons à Madame

qu'au contraire, c'est cette transmission culturelle qui permet aux enfants d'être solides et ainsi d'accéder aux apprentissages scolaires mais aussi aux compétences relationnelles et sociales. Amudhan parle très bien le tamoul mais n'a pas appris à l'écrire car *"avec le collègue, ça faisait beaucoup"*.

Nous interrogeons ensuite la nomination d'Amudhan : comment les parents ont-ils choisi le prénom de l'enfant ? Cette question permet d'accéder à l'identité de l'enfant, sa place dans la dynamique familiale, son mandat transgénérationnel, aux projections et désirs parentaux ainsi qu'à leurs affiliations culturelles aux différentes cultures. Madame répond : *"à sa naissance je l'ai choisi comme ça. C'était le premier enfant. J'ai choisi tout de suite le prénom"*. Amudhan intervient alors à nouveau pour révéler un élément crucial : *"je suis né prématuré, elle n'avait pas encore commencé à penser au prénom"*. Sa mère n'était donc pas prête à l'accueillir au monde. *"C'est vrai que ça a été dur pour moi"*, confirme-t-elle. *"Ça m'a beaucoup fait réfléchir pour avoir un deuxième enfant. J'ai eu mon deuxième enfant seulement quand il a eu 8 ans"*. Nous interrogeons la signification culturelle de la prématurité dans la culture tamoule. Mme refuse de répondre mais explique que, contrairement à elle, Amudhan était prêt puisqu'il pesait 3 kg à la naissance. *"Mais vous vous avez eu peur de le perdre"*, dis-je. *"Oui. C'est un enfant qui a été très protégé par la famille. Même mon deuxième frère lui aussi est né prématurément. Celui qui est décédé. Il est mort à 18 ans. Amudhan ressemble beaucoup au frère qui est mort. Tout le monde l'aime, le protège"*. J'interroge alors les protections traditionnelles qui entourent la naissance d'un enfant. Cette fois, Madame accepte d'évoquer les éléments de sa culture d'origine : *"soit le 27<sup>e</sup> ou le 29<sup>e</sup> jour après la naissance, nous faisons venir un prêtre. Comme Amudhan n'avait pas pu sortir de l'hôpital, nous l'avons fait le 33<sup>e</sup> jour. Ça, c'est une culture qui se transmet par rapport à la génération des parents"*, précise Madame. *"Ils lui ont donné exactement le même prénom que celui que j'avais choisi à la maternité. C'est vrai que depuis tout petit, il a été très protégé par la famille. Mais maintenant il est considéré comme un enfant normal. Il n'est jamais allé au Sri Lanka, peut-être qu'on pourra y aller l'année prochaine"*. Madame montre ainsi qu'elle a compris l'importance de l'enculturation dans la culture d'origine et le maintien des liens. Nous clôturons alors la médiation qui se termine par un échange de coordonnées entre Madame et l'enseignante présente, marquant l'instauration de l'alliance éducative recherchée.

Nous retrouvons ainsi des éléments récurrents dans les médiations : une posture parentale visant à offrir à l'enfant tout ce dont les parents se sont sentis privés, mais sans prendre conscience du manque quant à l'enculturation dans la culture d'origine dont eux-mêmes avaient bénéficié, ce qui ne leur permet pas de comprendre que l'enfant puisse être en difficulté. Souvent, les parents pensent avoir transmis l'histoire familiale mais ne transmettent en réalité que les éléments traumatiques, comme ici l'histoire de la guerre. Ensuite, c'est à l'école d'enseigner les choses importantes. Ce qui n'est pas enseigné à l'école n'a pas de valeur. On retrouve également l'idée d'une concurrence entre les savoirs – scolaire versus familial – et la tendance qui en découle à privilégier les savoirs scolaires au détriment de la transmission familiale, dans le but de protéger l'enfant mais ce qui constitue au contraire une source de vulnérabilité. Enfin, c'est à l'enfant de choisir, conformément aux représentations parentales quant au statut et aux droits de l'enfant dans la société française. Cependant, l'absence de transmission familiale vient au contraire priver l'enfant de toute possibilité de choix et traduit en réalité un désir des parents d'éviter tout conflit avec l'enfant, le privant ainsi également de toute possibilité d'opposition, celle-ci étant pourtant nécessaire à son développement. L'enfant se retrouve ainsi porteur d'un lourd mandat transgénérationnel mais sans les protections pour parvenir à sa réalisation. La médiation permet de revaloriser l'héritage culturel des ancêtres et du monde d'origine, d'initier la restauration de sa transmission à l'enfant et enfin d'instaurer une nécessaire alliance éducative entre parents et enseignants. Une telle médiation dès l'entrée d'Amudhan en maternelle aurait certainement permis à Amudhan de davantage bénéficier de la transmission de sa culture d'origine et à ses parents d'accéder au soin pour les aider à dépasser le trauma lié à la guerre et à permettre le processus de séparation-individuation d'Amudhan sans la surprotection qu'il a connue et qui entrave aujourd'hui son insertion sociale. D'où l'importance d'un repérage précoce de ce type de difficultés et de leur compréhension fine, permettant d'y apporter des réponses adaptées, qu'elles se traduisent par des troubles du comportement de type agitation ou inhibition.



**Remerciements aux animateurs des ateliers :**

*Barbara AUVIN, professeure des écoles*

*Stéphane BERTROU, inspecteur de l'Éducation nationale*

*Patricia BOULMET, conseillère pédagogique*

*Catherine CAILLEAU, conseillère pédagogique*

*Laurent DRAULT, inspecteur de l'Éducation nationale adjoint IA DASEN*

*Lucie DURAND, professeure des écoles*

*Éric FLEURAT, inspecteur de l'Éducation nationale*

*Véronique JULLIEN, conseillère pédagogique*

*Christophe HERON, conseiller pédagogique*

*Yves Le GAC, inspecteur de l'Éducation nationale*

*Jean-Michel LENOIR, inspecteur de l'Éducation nationale*

*Isabelle MAZARS, inspectrice de l'Éducation nationale (maternelle)*

*Bruno MESLET, inspecteur de l'Éducation nationale*

*Marie-Hélène OGER, inspectrice de l'Éducation nationale (maternelle)*

*Nicolas PERCOT, directeur d'école d'application*

*Patricia PERRIER, inspectrice de l'Éducation nationale (maternelle)*

*Jean-Yves ROBICHON, doyen des inspecteurs de l'Éducation nationale 1<sup>er</sup> d*

*Gilles TUDAL, inspecteur de l'Éducation nationale (maternelle)*

*Pascal VIARD, coordonnateur REP*