



DIPLÔME INTER UNIVERSITAIRE
SANTÉ,
SOCIÉTÉ ET
MIGRATION

**« Soutenir les parents – en situation de migration –
dans leurs fonctions éducatives »**

*Au travers d'une étude de dispositif de prévention existant sur le territoire de
la commune nouvelle d'Annecy s'intitulant
« Scolarisation des enfants de moins de 3 ans »*

Mémoire du Diplôme Inter-Universitaire « Santé, société et migration »
Rédigé sous la direction de Gwen Le Goff

Cilingir Travailoux, Seray

Année 2017-2018



Table des matières

1. INTRODUCTION	- 1 -
2. PREMIERE PARTIE : SOUTENIR LES PARENTS DANS LEURS FONCTIONS EDUCATIVES AU TRAVERS LE DISPOSITIF DE PREVENTION « TOUTE PETITE SECTION »	- 8 -
2.1. Qu'est-ce que « la parentalité » ?	- 8 -
2.1.1 Les différentes dimensions de la parentalité	- 9 -
2.1.2 Approche juridique : Que dit le code civil ?	- 10 -
2.1.3 Etude de l'évolution du « concept de parentalité »	- 11 -
2.2 Identification des « fonctions parentales » ?	- 13 -
2.3 Qu'est-ce que « le soutien à la parentalité » ?	- 15 -
2.4 Etat des lieux des différents dispositifs de soutien à la parentalité	- 17 -
2.4.1 Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)	- 17 -
2.4.2 Lieux d'accueil enfants/parents (LAEP)	- 18 -
2.4.3 Points info famille (PIF)	- 18 -
2.4.4 Médiation familiale	- 18 -
2.4.5 Espaces de rencontres	- 18 -
2.4.6 Parrainage de proximité	- 19 -
2.4.7 Ateliers sociolinguistiques (ASL)	- 19 -
2.4.8 Aide au domicile des familles	- 19 -
2.4.9 Protection Maternelle et Infantile (PMI)	- 19 -
2.4.10 Maison des adolescents	- 20 -
2.5 L'éducation nationale : le soutien à la parentalité et la réussite scolaire	- 20 -
2.5.1 Les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS)	- 20 -
2.5.2 La mallette des Parents	- 20 -
2.5.3 Opération "Ouvrir l'école aux parents"	- 21 -
2.5.4 Le programme de la réussite éducative (PRE)	- 21 -
2.5.5 Dispositif de Prévention « Toute Petite Section – TPS » et Soutien à la Parentalité	- 21 -
2.6 DISPOSITIF DE PREVENTION « TOUTE PETITE SECTION – TPS »	- 22 -
2.6.1 Cadre et objectifs du dispositif	- 22 -
2.6.2 Le fonctionnement du dispositif à Annecy	- 23 -
2.6.3 Repérage des familles et ma place dans le dispositif	- 25 -
3. DEUXIEME PARTIE : QUELS SONT LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES PARENTS - EN SITUATION DE MIGRATION - POUR EXERCER LEURS FONCTIONS PARENTALES ET QUELS SONT LEURS BESOINS ?	- 27 -

3.1	Ma méthode de recherche et de réalisation des enquêtes	- 27 -
3.2	Répartition de toutes les nationalités présentes dans la TPS de l'école maternelle de Renoir pour 2017/2018.....	- 29 -
3.3	Répartition des nationalités dans l'échantillon de recherche.....	- 30 -
3.4	Répartition du niveau de maîtrise de la langue française dans l'échantillon	- 30 -
3.5	Répartition des dates d'arrivée des mères en France dans l'échantillon de recherche et leur sentiment d'adaptation.....	- 31 -
3.6	Répartition des statuts concernant les personnes de l'échantillon de recherche.....	- 32 -
3.7	Identification des principales difficultés éprouvées par les parents pour exercer leurs fonctions parentales.....	- 33 -
3.7.1	Non maîtrise de la langue française	- 33 -
3.7.2	Un état de santé mentale fragile.....	- 36 -
3.7.3	Vivre dans la précarité et l'incertitude pour les demandeurs d'asiles.....	- 37 -
3.7.4	Interculturalité / Différences culturelles / Acculturation.....	- 39 -
3.7.5	Catégorisation sociale et préjugés	- 41 -
3.7.6	Nouveaux modes de parentalité dans le pays d'accueil	- 42 -
3.7.7	Inquiétudes sur les conduites à risque.....	- 44 -
3.7.8	Inquiétudes sur les comportements des enfants.....	- 46 -
3.8	Par quels moyens les parents – en situation de migration – sont impliqués dans la scolarité de leurs enfants ?	- 46 -
3.9	Sources d'aide utilisées par les parents en cas de difficultés ?.....	- 48 -
3.10	Quels sont les raisons principales des parents pour scolariser leurs enfants en TPS ?	- 49 -
3.10.1	Apprentissage de la langue française.....	- 49 -
3.10.2	Faire sortir leurs enfants de la galère.....	- 49 -
3.10.3	Besoin de socialisation	- 50 -
3.11	Quels types d'information ont besoin les parents de TPS concernant l'éducation de leurs enfants ?.....	- 50 -
3.11.1	Les questions liées au développement de l'enfant.....	- 50 -
3.11.2	Les questions liées à la santé et l'hygiène de vie	- 50 -
3.11.3	les questions liées à la scolarité	- 50 -
3.12	Est-ce que ce dispositif est adapté à leur besoins et correspond à leurs attentes ? Est-ce qu'il permet d'accompagner et soutenir les parents dans leur rôle et participe au développement d'une culture scolaire ?.....	- 51 -
4	CONCLUSION	- 54 -
5	BIBLIOGRAPHIE.....	- 58 -
6	ANNEXES.....	- 63 -

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à la contribution de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Tout d'abord, je tiens à remercier et à exprimer toute ma reconnaissance à ma tutrice de mémoire, **Madame Gwen Le Goff**, pour sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion et à structurer mon approche. Son encadrement, les orientations données et son aide ont fortement beaucoup contribué à la réalisation de ce mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements à **tous les professeurs et intervenants du DIU** qui m'ont fourni les outils nécessaires à la construction de ce mémoire. De par leur aide, j'ai pu nourrir mes réflexions et en retirer une profonde satisfaction intellectuelle.

J'adresse un grand merci à ma responsable, **Dr Michèle Mangin**, pour ses conseils et encouragements qui ont grandement facilité mon travail et m'ont permis de persévérer pour aboutir.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers **les amis et collègues** qui m'ont apporté leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Je remercie **ma famille**, pour leur patience et encouragements.

Enfin, je remercie infiniment **Nejla, Saliha, Milika, Flora, Nazan, Elinda, Elsina** qui ont eu la gentillesse de participer à des entretiens, de m'avoir fait confiance pour témoigner et retranscrire leurs vécus et faire don de leurs expériences, pas toujours « faciles ». Sans elles, ce mémoire n'aurait pas pu être le reflet d'une réalité du terrain.

SIGLES

AME : Aide Médicale de l'Etat

AS : Assistante Sociale

CCAS : Centre Communal d'Action Sociale

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CHRS : Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale

CHU : Centre d'Hébergement d'Urgence (115)

CLA : Classe d'Accueil

CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

CLIN : Classe d'Initiation pour Non-francophones

DASEN : Directeurs Académiques des Services de l'Éducation Nationale

DDCS : Direction Départementale de la Cohésion Sociale

EN : Education Nationale

ENAF : Enfant Nouvellement Arrivé en France

EPE : Ecole des Parents et des Educateurs

FLE : Français Langue Etrangère

LAEP : Lieux d'Accueil Enfant Parent

PIF : Point Info Famille

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PMI : Protection Maternelle et Infantile

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

REAAP : Réseau d'Ecoute d'Appui et d'Accompagnement des Parents

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

TPS : Toute Petite Section

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants **ULIS** : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

1. INTRODUCTION

« Pour beaucoup de migrants, l'institution scolaire constitue la première institution d'accueil, celle qui permet d'apprendre sa culture, sa langue et se construire un avenir meilleur dans un monde nouveau par le biais de la réussite scolaire »¹

Titulaire d'une maîtrise de sociologie et du diplôme d'enseignants 6-11 ans en Turquie, j'accompagne des personnes en situation de migration en tant que médiatrice et interprète français-turc à la mairie historique de Cran-Gevrier (74960) depuis une dizaine d'années.

En 2004, la mairie a souhaité financer ce poste d'interprète - médiateur social afin de faciliter la compréhension entre les parents d'origine étrangère et les enseignants dans le but de favoriser la réussite scolaire.

La **réussite scolaire** des enfants était **basse** à l'image des autres familles en **situation de migration**. En France, les **élèves issus de l'immigration** sont au moins deux fois plus susceptible de compter parmi les élèves **en difficulté**, selon l'**enquête PISA** ².

Le constat se résumait aux points suivants :

- Les familles ne se **sentaient pas en confiance** vis-à-vis de l'école et une peur s'était installée autour de la « perte d'identité »
- Les **enseignants** relevaient un **manque d'intérêt** des parents pour l'éducation de leurs enfants
- Les **enseignants** s'inquiétaient de plus en plus des **absences** des enfants d'origine étrangère, plus particulièrement d'origine turque aux **sorties scolaires**, aux classes de neige, vertes et aux séances de piscine obligatoire.
- Les **filles** étaient **plus nombreuses** à manquer l'école pour diverses raisons.
- Les enfants **partaient plus tôt en vacances d'été** et faisaient leur **rentrée de septembre** souvent **très en retard**.
- Les parents ne **participaient que rarement aux réunions d'information** en début d'année ni aux **entretiens individuels** de suivi de scolarité.

¹ CHARLOT, Bernard « Du rapport au savoir éléments pour une théorie » (Paris), Antropos, 1997, 112p.

² PISA - Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

- Les **grands parents** avaient une forte **influence** sur les parents concernant **l'éducation des enfants**.
- Les **pères étaient absents** car souvent **l'amplitude de leur journée de travail** était longue et empêchait leur implication.
- Lors des **fêtes religieuses**, les enfants **manquaient** souvent l'école, parfois même sans motif un jour, voire plusieurs jours.
- **Déscolarisation** – particulièrement des **filles** - en 6^{ème} pour une **instruction à la maison** qui augmentait en raison de motifs religieux.
- Les **enfants** et les **parents** se **définissaient** de plus en plus par rapport à leur **religion** (« *La religion est une des dimensions culturelles mais l'identité de l'individu ne peut se réduire à sa seule appartenance religieuse* »³)

Nous avons mis en place, dans chaque groupe scolaire de la commune, divers « **ateliers parents / enfants** », « **café des parents** », pendant et/ou hors temps scolaire avec la présence d'un ou plusieurs représentants de l'Education Nationale : **directeur / directrice, enseignant, psychologue, médecin, infirmière**. Nous avons organisé des « ateliers de cuisine du monde », « comptines du monde » dans l'objectif de **valoriser la culture d'origine**. Cela a permis de créer une **convivialité entre les professionnels et les familles**. La « **fabrication d'un imagier franco-turc** » à l'école maternelle du Vallon (74960), par exemple, (un tiers des élèves scolarisés était d'origine turque), était un **prétexte pour réunir les parents** mais avait aussi pour but d'encourager les familles à apprendre le français en même temps que leurs enfants.

Les enseignants demandaient la **traduction des mots d'information** destinés aux parents. Les professionnels de l'éducation faisaient – et font toujours – appel à mes compétences linguistiques lors de rencontres parent – enseignant. Les discours des deux côtés étaient traduits de la façon la plus proche possible afin de favoriser la compréhension réciproque.

Ma participation aux **permanences de la PMI** (Protection Maternelle et Infantile) située au pôle médico-social social, m'a donné la possibilité de rencontrer beaucoup de familles en situation de migration et d'avoir **l'opportunité d'échanger sur leurs difficultés** dans la salle d'attente. Je participais aux consultations avec le médecin en cas de non maîtrise de la langue française pour les familles turques.

³ *LENEL Pierre, KESSAR Zahia, « Laïcité et prise en compte de l'interculturalité dans la relation à l'usager », revue La santé en action, décembre 2017*

« *Le climat sociétal joue un rôle primordial dans les choix identitaires des personnes migrantes. Quand la société d'accueil encourage le maintien de la culture d'origine, les personnes migrantes auront tendance à se sentir plus accueillies. La pression à l'assimilation peut compromettre le bien être de la personne migrante et entraîner des émotions négatives envers la société hôte* ». ⁴

Cette phrase permet de souligner **l'importance d'instaurer un climat sociétal apaisé**.

En effet, au bout de quelques mois, les enfants participaient de plus en plus aux sorties et voyages scolaires, les parents rentraient plus facilement dans l'école. Le fait d'apporter des **éclairages culturels aux professionnels** permettait d'éviter les malentendus. La **valorisation positive de la diversité culturelle** donnait ses fruits. La médiation culturelle et la traduction **renforçaient la communication** entre parents et professionnels de l'éducation et de la santé.

En 2007, la mairie a décidé de financer les **ateliers socio linguistique** pour les femmes d'origine étrangère en situation régulière habitant dans la commune. J'étais et je suis à ce jour toujours missionnée dans le **repérage des personnes** qui ne maîtrisent pas la langue française afin de les **orienter** vers ces ateliers, subventionnés par le CCAS et le conseil départemental.

Tout au long de mon expérience professionnelle mais aussi personnelle, j'ai pu percevoir des **modifications des codes institutionnels** et des évolutions qui m'ont fait me positionner différemment dans mes missions d'accompagnement des personnes en situation de migration.

Mon rôle était d'une part de transmettre la connaissance culturelle aux professionnels de l'éducation afin de mieux accompagner les enfants vers la réussite scolaire, et d'autre part de soutenir les parents dans leur rôle afin de leur redonner confiance. Les **parents** avaient des **connaissances très faibles sur les apprentissages scolaires** et ne se sentaient pas en capacité d'accompagner leurs enfants. Parfois, ils ne partagent pas les mêmes répartitions des rôles école – parents. Petit à petit, ces efforts ont créé une dynamique entre parents et instaurés des liens entre parents et professionnels.

Quelques années plus tard, quelques écoles maternelles ont souhaité mettre en place des **ateliers de langage** en direction des **enfants allophones**. J'anime, depuis 2008, ces ateliers

⁴ *DIU Santé Société Migration, Module 2, « Préjugés et Représentations », Arnaud Beal, 2017-2018, Bourhis et al... 1997*

FLE⁵ pour les enfants de 3 à 6 ans en collaboration avec le RASED⁶ et les enseignants UPE2A⁷ (Anciennement CLIN⁸ et CLA⁹).

Actuellement je prends en charge, 70 élèves environ par semaine dans 3 écoles maternelles (Vallon, Arlequin et Vernay) situées à Cran-Gevrier 74960 Annecy. Cela me permet de renforcer le lien avec les parents tout au long de l'année afin de les accompagner pour répondre à des besoins divers et variés. Les parents des enfants dont j'assure le suivi en langage sont encouragés à participer aux ateliers socio linguistiques.

Mes missions comprennent également des **tests de compétences verbales** pour des élèves quand la maîtrise de la langue française est insuffisante, qu'il soit né en France ou primo arrivant. Cela permet de mesurer, si l'enfant a des difficultés de langue ou de langage afin de poser un meilleur **diagnostique** et **d'orienter** vers la solution la plus adaptée pour certain cas.

Par exemple, quand un élève ne s'exprime pas bien en français et donc ne répond pas aux compétences attendues pour son âge ou son niveau scolaire, on risque de penser qu'il a un **retard d'apprentissage élevé** et il peut être orienter vers un dispositif comme **ULIS**¹⁰ ou **SEGPA**¹¹. Pourtant, cela peut être simplement lié à la non ou faible exposition à la langue française en dehors du milieu scolaire (TV en turc, entourage familial et amical en turc) même si l'enfant est né en France. Cela peut aussi exister dans l'autre sens. Par exemple, si un élève primo arrivant a de grosses difficultés en français mais s'il est de même avec sa langue maternelle, nous pouvons penser qu'un accompagnement plus adapté pourrait être nécessaire. Cela permet d'agir avant de laisser le temps passer et que cela ne soit trop tard.

Ma participation active aux réunions de suivi de scolarisation ou des PPRE¹² au sein des établissements scolaires pour assurer la traduction mais aussi la médiation a aidé à trouver une solution consensuelle ou médiane. Très souvent, j'apporte des **éclairages culturels** sur les questions d'interculturalités comme disent Denis Méchali et Aziz Tabouri dans « Interprétariat et Médiation » : « *On fait ici appel à un tiers qui, par sa connaissance fine des besoins, des contraintes et des codes (notamment culturels et/ou institutionnels) des*

⁵ FLE : Français Langue Etrangère

⁶ RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

⁷ UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

⁸ CLIN : Classe d'Initiation pour non-francophones

⁹ CLA : Classe d'Accueil

¹⁰ ULIS : Unité localisées pour l'inclusion scolaire

¹¹ SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

¹² PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative

personnes comme des structures concernées (sanitaire ou sociale), va aider à la mise en œuvre d'actions visant à établir la compréhension réciproque, préalable à l'acceptation. »¹³

Depuis la fusion des 6 communes au 1^{er} janvier 2017, mon travail s'effectue à la commune nouvelle d'Annecy (74000) dans le service Prévention Médiation de la Direction Jeunesse. **Afin de favoriser le bien-être des enfants et de leurs parents, le service accompagne ces derniers dans l'exercice de leur fonction parentale en valorisant leur savoir-faire.**

Une mission particulière a retenu mon attention depuis 4 ans et ce à travers un **dispositif de prévention** : « **Scolarisation des enfants de moins de 3 ans** ».

L'objectif de ce travail de mémoire est d'exposer la réalité de la vie quotidienne de ces familles en situation de migration dont leurs enfants sont scolarisés en TPS¹⁴. Dans un deuxième temps, leurs difficultés seront abordées, comme leurs besoins immédiats et leurs attentes futures en termes de soutien à la parentalité.

Le but n'est pas d'évaluer le dispositif mais de proposer des actions adaptées tout en tenant compte de leurs spécificités et des résultats obtenus sur le terrain.

Ce mémoire s'est focalisé sur les parents dont les enfants sont scolarisés à l'école maternelle de Renoir (Cran Gevrier 74960 Annecy) en TPS pour l'année 2017/18.

Depuis 4 ans, certaines problématiques sont récurrentes et me préoccupent :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les parents en situation de migration pour exercer ces fonctions ?
- Est-ce que les familles d'origine étrangère en situation de migration ont plus de difficultés pour exercer leur rôle de parents ?
- Où est la mixité sociale ? ne crée-t-on pas une catégorisation, une stigmatisation ?
- Est-ce que ce dispositif est adapté à leur besoins et correspond à leurs attentes ? Est-ce qu'il permet d'accompagner et soutenir les parents dans leur rôle et participe au développement d'une culture scolaire ?

¹³ TABOURI Aziz, « L'interprétariat dans le domaine de la santé Une question aux enjeux souvent ignorés dans le revue 'hommes et migrations' », 2009

¹⁴ TPS : Toute Petite Section

- Est-ce que la langue est le seul obstacle pour la communication école – parents ?
- Est-ce que les parents connaissent le système éducatif en France et les attentes de l'école ?

A l'issue de ce constat, la première partie sera consacrée au travail de recherche sur les termes de « **parentalité** », « **les fonctions parentales** » et « **le soutien à la parentalité** » et **un état de lieu de différents dispositifs existant en France** en matière de soutien à la Parentalité. Cette partie enveloppera plus particulièrement **les objectifs de dispositif de TPS**, le fonctionnement à Annecy et **ma place dans le dispositif**.

La deuxième partie sera consacrée **aux difficultés et aux besoins des parents en situation de migration pour exercer leurs fonctions parentales** à partir de l'analyse des enquêtes réalisées auprès des familles de TPS. Cela enveloppera toute la partie « **travail de terrain** » : **recueil de données et analyse de l'enquête** réalisée auprès des **familles de TPS, entretiens** et les **retours d'expérience**. Ces rencontres visent à évaluer la manière dont les parents vivent leur rôle au quotidien malgré les difficultés confrontées liée aux plusieurs facteurs.

Dans la conclusion, par le biais de ce travail de terrain, j'apporterai quelques actions qui peuvent apporter un réel intérêt pour soutenir les parents dans leur fonction parentale. Ceci est basé sur mes **expériences professionnelles** pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants.

Note personnelle :

Cette thématique m'a particulièrement touchée pour les raisons personnelles évoquées ci-dessous.

Je suis migrante, originaire d'Istanbul, arrivée en France en 2001 à l'âge de 22 ans dans le but de poursuivre mes études de sociologie. Malgré mon propre choix de venir m'installer en France, la vie dans un pays étranger n'était pas toujours simple, surtout au début. J'étais loin de mes parents, de mes amis, de mes proches... Je parlais très très peu le français et il se limitait à quelques mots comme « bonjour, merci, au revoir, ça va ». J'avais besoin de parler et de m'exprimer sur beaucoup de sujets mais les mots restaient bloqués au fond de ma gorge.

Aujourd'hui, je suis mère de deux enfants âgés de 11 et 14 ans, qui ont la double nationalité comme moi et qui sont complètement bilingues (Français et Turc).

Etre parent dans un pays autre que mon pays natal a eu des conséquences : se confronter en permanence entre la double culture, les repères et les traditions différentes et surtout une langue maternelle autre que le pays complique parfois les choses en termes de relation avec mes enfants. Chaque jour, cela nécessite des efforts constants, par exemple pour la transmission des valeurs et des traditions à mes enfants.

Avec mes enfants, on ne rigole pas toujours aux mêmes blagues par exemple... mais d'un autre côté, on invente la cuisine turque à la française ou la cuisine française à la turque !

C'est une chouette expérience ! Très riche ! Très nourrissante ! On apprécie toutes ces différences en famille et on savoure ensemble...

2. PREMIERE PARTIE : SOUTENIR LES PARENTS DANS LEURS FONCTIONS EDUCATIVES AU TRAVERS LE DISPOSITIF DE PREVENTION « TOUTE PETITE SECTION »

2.1. Qu'est-ce que « la parentalité » ?

La parentalité est au centre de toutes les relations entre enfant et parent. C'est un processus, un enchaînement lié aux vécus biologiques, personnels et culturels. En plus des aspects uniquement biologiques, une distinction culturelle et géographique incline des personnes à être des parents. Dans cette étude, je vais aborder plus particulièrement de cet aspect.

Commençons par un petit rappel de définition :

Selon Di Ruzza¹⁵, la parentalité est « l'ensemble des savoir-être et des savoir-faire qui se déclinent au fil des situations quotidiennes en différentes postures, paroles, actes, partages, émotions et plaisirs, en reconnaissance de l'enfant mais aussi en autorité, en exigence, en cohérence et en continuité »

Une autre définition :

Selon Martine Lamour et Marth Barraco (1998)¹⁶, la parentalité peut se définir comme étant « l'ensemble des réaménagements psychiques et affectifs qui permettent à des adultes de devenir parents, c'est-à-dire de répondre aux besoins de leur(s) enfant(s) à 3 niveaux : le corps (les soins nourriciers), la vie affective, la vie psychique ».

Et enfin une définition ciblant l'aspect psychologique :

Selon Sellenet,¹⁷ «La parentalité est un processus psychique évolutif et un codage social faisant accéder un homme et/ou une femme à un ensemble de fonctions parentales, indépendamment de la façon dont ils les mettront en œuvre dans une configuration familiale».

¹⁵ <http://www.caf.fr/sites/default/files/caf/541/Documents/parentalit%C3%A9/Principes%20fondamentaux%20parentalit%C3%A9-d%C3%A9finitif-23-10-2013.pdf>, 14 juillet 2018

¹⁶ « Etre parent aujourd'hui : un jeu d'enfant ? » 1001 BB, Sous la direction de Colette Bauby, Marie Christine Colombo, Editions ERES, Toulouse, 2016

¹⁷ SELLENET Cathérine – La parentalité en questions - Problématiques et pratiques professionnelles – sous la direction de Bernard VOSSIER – ESF éditeur – p 27

2.1.1 Les différentes dimensions de la parentalité

Selon Didier Houzel¹⁸, la parentalité ne se limite pas à l'autorité parentale mais s'appuie sur trois volets très importants :

- Sur le **plan juridique**, nous parlons de l'exercice parental lié à la filiation et la transmission du nom. Toute personne qui fait naître un enfant devient ses responsables avec l'ensemble des droits et des devoirs. Quand on exprime le mot de parentalité dans un sens juridique, on parle de désignation du parent et de son autorité parentale.
- Sur le **plan affectif**, nous parlons plutôt du ressenti (ou non) d'être parent et l'intimité entre parent et son enfant.
- Sur le **plan concret et pratique**, nous parlons des tâches de la vie quotidienne pour assumer le bon développement physique et psychique de l'enfant. Les parents apportent à l'enfant l'éducation, la structure, la reconnaissance et la protection.

La parentalité peut s'appuyer en complément sur trois volets selon Houzel :

Le volet anthropologique de la parentalité :

Il s'agit de l'ensemble des représentations sociales qui préparent un homme ou une femme à être parent, avant de l'être. Dans chaque culture, il existe une attitude préétablie qui alimente les lois, la juridiction. On n'est pas mère de la même façon quand on vit en Afrique ou quand on réside en Europe. Dans chaque société, un système différent de parentalité est organisé en matière de relations entre les sexes, les générations et organisations des droits et des devoirs. Dans la deuxième partie du mémoire, nous allons voir cela à travers des témoignages de parents.

Le volet intersubjectif de la parentalité :

Il s'agit de l'ensemble des configurations qui peuvent être liées à des expériences, interactions que le parent a eu avec ses propres parents. Ce sont des relations tissées entre le parent et l'enfant issues des vécus personnels notamment dans les domaines psychologiques et affectifs. Les parents que j'ai rencontrés pour mon étude évoquent souvent les relations qu'ils ont eu avec leurs propres parents avant la situation de migration. *« Il s'agit de l'expérience subjective impliquée dans l'état de parent et dans les fonctions qui en découlent. »*

¹⁸ HOUZEL Didier, *Les enjeux de la parentalité*, Edition Eres, 1999

Le volet pratique de la parentalité :

Il s'agit de l'ensemble des relations fréquentes et habituelles entre le parent et son enfant en fonction du vécu personnel, les représentations sociales liées aussi à l'environnement (le contexte économique, culturel, social et institutionnel). Les parents reçoivent d'une part les codes de la société où ils ont grandi et d'autre part la manière dont ils ont été élevés. Ce sont les conduites éducatives que les parents emploient au quotidien pour garantir le développement de l'enfant. Selon la situation rencontrée, ils mettent en pratiques certaines expériences ou bien au contraire, ils les évitent avec leurs propres enfants.

2.1.2 Approche juridique : Que dit le code civil ?

Il est intéressant de consulter la Loi en matière de définition de l'autorité parentale. Ceci est le cadre légal de l'exercice de cette fonction et permet d'en délimiter les limites, les devoirs.

C'est un point de référence pertinent à garder en mémoire surtout le fait d'associer les enfants aux décisions.

Le Code Civil français définit ainsi l'autorité parentale : « *L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement dans le respect dû à sa personne. **Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité.*** »¹⁹

¹⁹ Loi n° 2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale, article 2

2.1.3 Evolution du « concept de parentalité »

Le concept de parentalité a beaucoup évolué ces dernières années. On peut se demander si le mot « **parent** » qualifie seulement les **géniteurs biologiques** ? Une autre question serait de s'interroger sur le fait que les **liens biologiques ou légaux** sont-ils des **critères absolus** pour **déterminer la notion de famille** ?

Le terme « parentalité » (parenthood dans les textes anglais) apparait en France depuis les années 1980. Il est **utilisé et défini** dans les **textes officiels en 1997** par le Ministère de l'emploi et de la solidarité : « *Ensemble des savoir-être et savoir-faire affectifs, techniques, intellectuels et sociaux que les hommes et les femmes doivent mettre en œuvre pour éduquer les enfants* ».

La famille est une institution sociale, collective et légitime qui assure la socialisation des petits de l'homme. Cette constitution permet la reconnaissance sociale de l'union et la légitimité de l'enfant néé dans la société. Toutefois, les questions sur les parents biologiques, de l'identité sexuelle sont variables. Les **données biologiques** ne sont pas des **éléments absolus**. C'est pour cette raison qu'il n'y a **pas de définition universelle de la famille** et on constate **différentes variétés** quant au sujet **des formes de familles** dans le temps et dans l'espace. Chaque famille a ses propres particularités et spécificités, qu'on appelle la « **culture familiale** ».

Toujours en se référant à la **Loi de 1999**, la **famille se définit** par les termes suivants : « *La famille est le premier lieu de construction de l'enfant et de transmission des valeurs et des repères, et de ce fait, elle joue un rôle fondamental dans la cohésion sociale.* »²⁰

Lors du colloque du 17 mars 2017 auquel j'ai participé sur le thème « **La parentalité : Les nouveaux défis ?** » et organisé par l'Institut de la Famille - les Deux Savoie, à Annecy, **Gérard NEYRAND**, sociologue et professeur à l'Université de Toulouse, a listé ces nouveaux termes de parentalité qui ont fait leur rentrée dans la littérature.

²⁰ Circulaire DIF/DAS/DIV/DPM n° 99-153 du 9 mars 1999 relative aux réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents

Il est important de s'approprier ces termes, car ils mettent en lumière la **multiplicité** et la **complexité** à définir ce qu'est la **parentalité**. Elle adopte plusieurs visages.

Mono parentalité :

C'est le cas où l'enfant, au quotidien, vie avec l'un de ses parents pour des raisons comme le décès, l'abandon ou la séparation. La mono parentalité a des répercussions sur l'enfant à qui il manque un de ses parents. Elle a un impact aussi sur le parent au niveau juridique, économique et social.

Homoparentalité :

C'est une structure familiale dans laquelle un couple de même sexe élève un ou des enfants, ou bien l'ensemble des situations dans lesquelles l'enfant a au moins l'un de ses deux parents qui se définit comme homosexuel ou lesbienne. Le terme est un néologisme inventé en 1997 par l'Association des Parents Gays et Lesbiens (APGL)

Pluri parentalité:

C'est le fait d'avoir plusieurs adultes successifs exerçant la fonction de parent pour un enfant (beaux-parents, grand parents...)

Co parentalité :

C'est le fait que l'autorité parentale soit exercée par les deux parents, le père et la mère (garde alternée par exemple...)

Adoption :

C'est le fait d'être juridiquement les parents pour un enfant légal, sans être les parents biologiques.

Famille d'accueil :

C'est un couple parental qui accueille dans son foyer un enfant ou un adolescent qui lui est confié par un service habilité à accueillir des jeunes en placement familial.

On devine que le concept de parentalité continue à évoluer au fil de temps, selon les pratiques sociales et prend des formes différentes selon le contexte. Ainsi selon les situations de migration rencontrées, la parentalité ne correspond pas toujours à des normes préétablies.

Aujourd'hui, la réalité se constitue de différentes formes de la parentalité quand il s'agit de personnes responsables de l'enfant qui assurent son développement dans le quotidien avec des notions psychiques (affectives) et sociales, parce que le mot « parent » qualifie non seulement les géniteurs biologiques, mais toutes les personnes responsables pour élever, éduquer, engendrer un enfant en transmettant un héritage culturel. En plus de la situation de parentalité classique et habituelle, d'autres situations apparaissent et il faut apprendre à connaître leurs spécificités pour trouver la ou les bonnes approches. Nous allons voir cela dans les récits des parents africains dans la deuxième partie.

Selon Vérité²¹ « *La diversité des formes actuelles de famille ne permet pas d'en donner une définition précise. L'étroitesse des liens, l'intimité, l'intérêt que le parent porte à l'enfant, et la stabilité temporelle des relations considérées apparaissent comme des éléments de définition pertinents, les liens biologiques ou légaux n'étant pas des critères suffisants pour définir la famille* ».

2.2 Identification des « fonctions parentales » ?

Les fonctions parentales sont des **rôles** concernant des manières et des **conduites** relationnelles et éducatives que les **parents mettent en œuvre** afin d'assurer le bon **développement physique et psychique de l'enfant** avec tous ses aspects à la fois biologiques mais aussi sociaux, culturels, juridiques, économiques, éducatifs et institutionnels.

Au-delà de l'aspect juridique, c'est-à-dire le devoir et l'exercice de l'autorité parentale, le droit de filiation et la transmission du nom, on peut déterminer **les principales fonctions parentales** comme :

- Prendre soin de l'enfant, veillez à sa santé physique et psychique,
- Satisfaire ses besoins primaires qui sont boire et se nourrir, dormir, hygiène.
- Satisfaire ses besoins affectifs : attachement, être aimé, avoir de l'attention, accompagnement
- Assurer sa sécurité
- L'éduquer

²¹ La revue « La Santé de l'homme, Education pour la santé pour mieux vivre, dossier 67, Septembre – Octobre 2003

- Favoriser sa socialisation en communiquant, apprendre et jouer, exploiter, découvrir, expérimenter, observer, avoir du plaisir
- L'orienter et lui fixer des limites
- Lui assurer la stabilité
- Favoriser les conditions du développement intellectuel, affectif et social de l'enfant
- Lui transmettre des connaissances, des compétences

Aucun parent ne peut se soustraire à ces obligations.

La Loi impose un cadre via l'article 375 du Code Civil qui précise que « *tout parent doit veiller à la santé, à la sécurité, à la moralité, au développement physique, affectif, intellectuel et social des mineurs dont il a la charge.* »²²

Les fonctions parentales sont donc très structurantes pour la construction de l'enfant. L'enfant a besoin de stabilité pour que son identité puisse se faire de manière correcte. **Didier Houzel** résume les principaux points de vigilance dans le texte suivant :

*« Dans le **développement psychique** de l'enfant, l'acquisition d'une certaine forme de **stabilité** est **essentielle**. En effet, c'est grâce à cette stabilité que l'enfant peut se construire une identité personnelle, c'est-à-dire se reconnaître semblable à lui-même à travers le temps et les diverses circonstances de son existence. C'est aussi grâce à cette **stabilité** qu'il peut se sentir en **sécurité**, il peut compter sur son **entourage**, en particulier sur ses **parents** qui lui assurent des conditions de vie **organisées et prévisibles**. Il se trouve, en outre, que l'expérience de la **stabilité** dans les relations extérieures sert **d'appui** et de **référence** à la conquête de la stabilité intérieure. C'est à ce titre que les **liens de l'enfant** avec ses **parents** sont pour lui particulièrement **structurants**. »²³*

²² LOI n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant (1), NOR: FDFX1507648L, ELI <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2016/3/14/FDFX1507648L/jo/texte>

²³ HOUZEL, Didier, – psychanalyste et Professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'université de Caen, Les axes de la parentalité, Rhizome n°37 - De l'exil à la précarité contemporaine, difficile parentalité

2.3 Qu'est-ce que « le soutien à la parentalité » ?

Les parents éprouvent parfois de façon durable ou passagère, des difficultés à exercer leurs fonctions parentales. Par exemple, ils peuvent avoir **des moyens économiques** pour assurer certains **besoins matériels** mais être **démunie concernant les relations affectives**. Ils peuvent satisfaire leurs besoins affectifs mais pas leurs besoins primaires à cause de raisons multiples. **Dans ce mémoire, je vais développer les difficultés rencontrées par les parents, en situation de migration, pour exercer leurs rôles.**

Le soutien à la parentalité est à la fois la **valorisation des rôles et compétences des parents** et à la fois, la **valorisation des liens entre parent et son enfant**. Le soutien à la parentalité est l'ensemble des aides et des interventions qui ont pour but d'écouter, d'aider et d'accompagner les parents sur des problèmes rencontrés au quotidien concernant l'éducation de leurs enfants. Ces interventions ont pour but de répondre aux besoins actuels éducatifs, affectifs, scolaires, culturels, sociaux et sanitaires mais peuvent également prendre une forme préventive. **Soutenir les parents** est d'une part les **rassurer sur leurs capacités** en **valorisant leurs compétences**, les aider à surmonter leurs difficultés et d'autre part leur donner la possibilité de trouver **des solutions par eux même** en **proposant des outils** pour le bien-être de l'enfant.

Une circulaire du **REAAP** développe la nécessité de mettre à disposition des outils et des aides aux parents.

D'après les circulaires, relatives aux REAAP, de 2006 et 2008 ²⁴ : « *Exercer sa parentalité, c'est notamment définir et poser un cadre structurant à son enfant dans les limites duquel il peut s'épanouir et grandir. C'est être en capacité d'écoute et de dialogue en se positionnant comme adulte responsable et bienveillant. Si, d'une façon générale, tous les acteurs de l'enfance sont concernés, les parents gardent une place unique. L'évolution de la société, mais aussi de multiples mutations touchant les familles, les relations conjugales et les rôles parentaux, rendent parfois difficiles l'exercice de la parentalité et l'éducation des enfants. La multiplication des informations voire des injonctions ne facilite pas la tâche des parents. **Tous les parents ont besoin de savoir qu'ils ne sont pas seuls face aux interrogations qui peuvent apparaître dans les différentes étapes du développement de leur enfant** »*

²⁴ http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_3334.pdf/ en date du 14 juillet 2018

Les dispositifs de soutien à la parentalité visent à écouter, aider et **accompagner les parents rencontrant des difficultés** dans leur rôle éducatif auprès de leurs enfants. Dans les années 90, les politiques sociales en faveur de l'enfance se recentrent sur la famille et l'état a décidé de mettre en œuvre et développer différents dispositifs de soutien à la parentalité.

Pour mémoire et pour exemple, **la scolarisation des enfants de moins de 3 ans fait partie intégrante des dispositifs de l'Education Nationale et il vise justement à soutenir les parents dans leur fonction.**

Il y a de nombreux dispositifs avec des moyens différents et des buts différents. Une revue des principaux dispositifs va permettre de mieux appréhender la diversité des besoins et situations.

2.4 Etat des lieux des différents dispositifs de soutien à la parentalité

La loi du 5 mars 2007 introduit pour la première fois une définition de la protection de l'enfance inscrite à l'article L.112-3 du code de l'action sociale et des familles.

« La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer les modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs. »

Afin de mieux comprendre le contexte et l'existant, il me semble important de lister quelques dispositifs ayant pour but de soutenir la parentalité en France.

2.4.1 Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)²⁵

Créé en 1998, les REAAP proposent de l'aide à tous les parents qui peuvent éventuellement rencontrer des difficultés avec leurs enfants.

Les REAAP visent à :

- valoriser les rôles et compétences des parents en favorisant les échanges entre parent et enfant pour le bon équilibre familial,
- faciliter l'accès à l'information
- favoriser le contact avec des professionnels de l'éducation.

Aujourd'hui, le réseau compte 102 acteurs engagés en Haute-Savoie. Le réseau est mobilisé sur demande des acteurs sociaux, éducatifs, écoles... Il peut aussi faire un appel à projets pour subventionner des initiatives locales et associatives.

²⁵Source : <https://www.reaap74.fr>, en date du 14 juillet 2018

2.4.2 Lieux d'accueil enfants/parents (LAEP) ²⁶

Les LAEP sont des espaces élaborés dans le but d'accueillir les enfants jusqu'à leur 6 ans accompagnés de leurs parents ou un adulte référent. C'est un lieu de socialisation. Le LAEP facilite la séparation avant l'accueil dans un mode de garde ou bien avant d'entrer à l'école maternelle. Ils permettent :

- aux parents d'échanger avec les autres parents
- aux enfants de rentrer dans la collectivité, se rencontrer et jouer.

2.4.3 Points info famille (PIF) ²⁷

Ces structures sont créées en 2003, labellisées par l'État. Elles visent à faciliter l'accès à l'information de toutes les familles et à simplifier leurs démarches quotidiennes en les orientant rapidement et efficacement vers les structures adéquates, en fonction de leurs demandes.

2.4.4 Médiation familiale ²⁸

La médiation a pour but de prévenir la cessation des liens familiaux et de favoriser la coparentalité. Les parents sont accompagnés pour qu'il trouvent des solutions pour gérer leurs conflits. Le médiateur favorise la communication et la gestion de leur conflit au travers des entretiens.

2.4.5 Espaces de rencontres ²⁹

Ce sont des lieux d'exercice du droit de visite pour maintenir ou rétablir les liens entre les parents et leurs enfants dans des situations particulièrement conflictuelles. L'objectif consiste à restaurer le(s) parent(s) dans son (leur) rôle et, à terme, faire en sorte que les rencontres puissent avoir lieu en dehors de ce type de structure.

²⁶ Source : <http://www.caf.fr/sites/default/files/caf/388/Documents/Partenaires/Laep-r%C3%A9f%C3%A9rentiel.pdf>, en date du 14 juillet 2018

²⁷ Source : <http://www.caf.fr/qu-est-ce-que-le-point-info-famille/> / date du 14 juillet 2018

²⁸ Source : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34355/> / date du 14 juillet 2018

²⁹ Source : <http://www.justice.gouv.fr/actualite-du-ministere-10030/les-editions-11230/sadjav-quest-ce-quin-espace-de-rencontre-parents-enfants-17364.html> / date du 14 juillet 2018

2.4.6 Parrainage de proximité ³⁰

Ce dispositif, par le biais d'un tiers (association ou service) aide à la construction d'une relation affective entre un enfant et un adulte ou une famille. Le parrainage peut être mis en place soit à la demande des parents ou par le service d'aide sociale à l'enfance pour l'intérêt de l'enfant.

2.4.7 Ateliers sociolinguistiques (ASL)

Les ateliers socio-linguistiques favorisent d'une part la maîtrise de la langue française et d'autre part l'utilisation des espaces sociaux et culturels et éducatifs (écoles, collèges) pour les familles en situation de migration.

2.4.8 Aide au domicile des familles ³¹

Dans le but de prévenir la dégradation des situations familiales, cette aide est proposée par la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) et la Caisse de Mutuelle Sociale Agricole (MSA). C'est un outil d'intervention sociale et familiale. Les professionnels interviennent auprès des familles à leur domicile et les accompagnent dans leurs difficultés quotidiennes sur des domaines concernant l'éducation, les soins et matériel.

2.4.9 Protection Maternelle et Infantile (PMI) ³²

Les PMI sont positionnées sur l'ensemble des problématiques autour de l'enfant, la famille, la socialisation, les modes d'accueil, les écoles maternelle. Elles apportent un soutien aux parents dans l'aspect médico-social.

³⁰ Source : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F937/> / date du 14 juillet 2018

³¹ Source : <http://www.caf.fr/allocataires/caf-du-var/offre-de-service/enfance-et-jeunesse/l-aide-et-l-accompagnement-a-domicile/> / en date du 14 juillet 2018

³² Source : <http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/open-data/aide-et-action-sociale/la-protection-maternelle-et-infantile-pmi/article/la-protection-maternelle-et-infantile-pmi/> / en date du 14 juillet 2018

2.4.10 Maison des adolescents ³³

Ces lieux proposent de l'écoute, des échanges en fonction de la demande des jeunes de 10 à 15 ans et à leurs familles en termes de prévention et de soutien à la parentalité.

2.5 L'éducation nationale : le soutien à la parentalité et la réussite scolaire

L'implication des familles est essentielle pour la **réussite scolaire** de leurs enfants. L'éducation nationale met en œuvre divers dispositifs pour les élèves et leurs familles en matière de soutien à la parentalité. Afin de **rétablir la confiance entre l'école et la famille**, favoriser la **compréhension mutuelle** et améliorer la **coéducation**, divers mécanismes sont employés. Cela agit également en faveur de la **prévention du décrochage scolaire**.

Voici les dispositifs favorisant la réussite scolaire et le soutien à la parentalité :

2.5.1 Les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) ³⁴

Créée en 2000, ces ateliers, labélisés par la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), visent à soutenir les enfants et leurs parents afin de favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances. Les CLAS s'adressent aux élèves de l'enseignement des premiers et seconds degrés. L'accompagnement à la scolarité permet d'apporter une aide et des conseils aux familles sur l'implication dans la scolarité de leurs enfants.

2.5.2 La mallette des Parents ³⁵

La « mallette des parents » est destinée à améliorer le dialogue entre les parents d'élèves et l'école. Elle contient des outils que les équipes éducatives utilisent pour animer la discussion avec les familles lors d'ateliers-débats. Les mallettes des parents en CP et en classe de sixième sont généralisées pour être proposées aux équipes volontaires.

³³ Source : <http://www.mda-savoie.fr/> / en date du 14 juillet 2018

³⁴ Source : Circulaire n° 2000-341 du 22 juin 2000 relative à la mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire : le Contrat Local d'Accompagnement Scolaire / date du 14 juillet 2018

³⁵ Source : <http://eduscol.education.fr/pid26667/mallette-des-parents.html> / date du 14 juillet 2018

2.5.3 Opération "Ouvrir l'école aux parents"³⁶

Ce dispositif initié en 2008, a pour but de favoriser l'intégration de parents en situation de migration (parents étrangers ou immigrés qui ne bénéficient pas des prestations proposées dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration) en les aidant à s'impliquer dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Cette formation s'inscrit dans le projet de l'établissement scolaire et dure 120 heures.

2.5.4 Le programme de la réussite éducative (PRE)³⁷

Créé en 2005, ce programme permet aux professionnels des équipes pluridisciplinaires de soutien de prendre en charge l'enfant qui rencontre des difficultés. Le PRE vise à apporter une aide aux parents afin de surmonter les difficultés que rencontrent les parents avec leur enfant lors de son parcours. Il consiste à mettre en œuvre des parcours individualisés d'accompagnement social et éducatif pour des enfants et adolescents.

2.5.5 Dispositif de Prévention « Toute Petite Section – TPS » et Soutien à la Parentalité

Ce dispositif sera l'objet de la partie suivante.

³⁶ Source : <http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html> / date du 14 juillet 2018

³⁷ Source : <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE/programme-de-reussite-educative/> / date du 14 juillet 2018

2.6 DISPOSITIF DE PREVENTION « TOUTE PETITE SECTION – TPS »

2.6.1 Cadre et objectifs du dispositif

La scolarisation des enfants de **moins de 3 ans** est un dispositif particulier. Les enfants sont accueillis en **petit effectif** dont le **maximum** est de **20 enfants** par classe. Ils apprennent à vivre en collectivité, à respecter des règles et enrichissent leur langage. Cet accueil est développé plus particulièrement dans des zones d'éducation prioritaire ou **des environnements sociaux défavorisés** (les zones urbaines, rurales ou de montagne...) selon les directives de la publication de la circulaire relative à ce dispositif au Bulletin Officiel de l'Education nationale le 15 janvier 2015³⁸.

Les « Toute Petite Section » (dont le sigle est TPS) accueillent les enfants issues d'un milieu socio culturelle fragile dans le but de :

- **travailler le langage,**
- **favoriser la socialisation des enfants et de leurs familles,**
- **soutenir les parents dans leur rôle éducatif,**
- **développer une culture scolaire chez les parents,**
- **prévenir les difficultés scolaires et favoriser la réussite scolaire,**
- **favoriser l'égalité des chances.**

L'école met en place un **projet personnalisé** avec chaque famille avec des **objectifs fixés ensemble**. Afin de faciliter la compréhension linguistique des parents qui ne maîtrisent pas le français, les documents destinés aux parents comportent peu de texte³⁹.

Ainsi les liens entre les collectivités territoriales, les structures sociales culturelles et les services sociaux sont nécessaires pour l'orientation du public et leur suivi. Les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN) sont chargés d'introduire une réflexion approfondie avec les collectivités territoriales pour assurer les conditions d'accueil adaptés au niveau des moyens matériels et humains.

³⁸ « Accueil en école maternelle Scolarisation des enfants de moins de trois ans », NOR : MENE1242368C, circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012, MEN - DGESCO A1-1

³⁹ Cadre de référence, Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : articles 2,8 et 44, Accueil en école maternelle, scolarisation des enfants de moins de 3 ans : circulaire n°2012-202 du 18 décembre 2012, Programme d'enseignement de l'école maternelle: arrêté du 18 février 2015 - J.O. du 12 mars 2015

Selon le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Ressources maternelle, la scolarisation des enfants de moins de 3 ans est un projet pédagogique et éducatif :

« La scolarisation d'un enfant de moins de trois ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle correspond à ses besoins et se déroule dans des conditions adaptées. Il s'agit notamment d'un moyen efficace de favoriser la réussite scolaire, en particulier lorsque la famille est éloignée du monde de l'école pour des raisons sociales, culturelles et linguistiques, car elle offre des stimulations cognitives et langagières précoces aux enfants qui en ont le plus besoin. Elle constitue une année supplémentaire dans le parcours d'apprentissage des petits avant l'entrée au cours préparatoire, ce qui permet d'enrichir des acquis de base en respectant les besoins liés à leur développement et à leur plein épanouissement. »⁴⁰

2.6.2 Le fonctionnement du dispositif à Annecy

Actuellement, sur le territoire d'Annecy, il existe 3 classes de TPS. Ces classes ont lieu :

- A l'école maternelle de Renoir (Cran-Gevrier 74960 Annecy)
- A l'école maternelle de la Jonchère (Seynod 74330 Annecy)
- A l'école maternelle des Teppes (74000 Annecy)

Les familles sont **repérées** par des professionnels de l'éducation, de la santé et des travailleurs sociaux. **Ce n'est pas un accueil ouvert à tous**. Suite aux entretiens réalisés avec les familles, des commissions d'admission se réunissent et définissent les enfants qui seront scolarisés selon un certain nombre de **critères** (voir en annexe n°4 - Critères de scolarisation).

Les **horaires d'entrée / sortie** sont assouplis par rapport à ceux des autres classes de façon à respecter le rythme de l'enfant mais aussi pour permettre aux parents d'accompagner les autres enfants dans les écoles de leur secteur, quand c'est le cas. Les enfants sont accueillies de manière **échelonnée** avec une **amplitude horaire adaptée** à leurs **besoins**.

Une attention particulière est portée aux parents. Les échanges sont formalisés entre parents et l'enseignant régulièrement pendant toute l'année scolaire, afin de comprendre les attentes et exigences de l'école, de la vie en collectivité. L'enseignante **communique**

⁴⁰ <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> Septembre 2015

régulièrement avec les parents pour faciliter leur implication notamment quand il s'agit des familles les plus éloignées de la culture scolaire.

Dans le cadre des actions de soutien à la parentalité, le service prévention et médiation de la direction Jeunesse et animation socioculturelle d'Annecy Commune Nouvelle dont je fais partie, coordonne, organise et anime des **ateliers-débats bilingue** avec les partenaires médico socio et éducatifs. En 2017/2018, neuf ateliers/débats ont eu lieu en direction des parents de toute petite Section du territoire d'Annecy et soixante-neuf parents ont participé à ces temps de rencontre.

Les parents sont invités à l'école pour échanger sur différents sujets qui concernent la relation parent / enfant / école :

- la séparation,
- le sommeil ;
- l'alimentation,
- le danger de la surexposition aux écrans,
- la place des jeux dans le développement,
- les différences culturelles, les habitudes et les traditions sur l'éducation des enfants,
- le bilinguisme,
- le retard de langage chez l'enfant,
- l'implication des parents dans la vie scolaire.

Les débats se déroulent en français avec une traduction en turc afin de favoriser la compréhension linguistique des familles d'origine turque, si cela est nécessaire.

La plupart des parents qui ont participé aux ateliers débats sont d'origine étrangère, ne maîtrisent pas toujours bien la langue française (environ 70 % dans ce cas). Certains n'ont jamais fréquenté l'école française, connaissent très peu les « codes » mais ils font confiance à l'école et sa contribution à la promotion sociale de leurs enfants. La présence des parents d'origine différente a permis de casser d'éventuelles représentations négatives. Les ateliers étaient aussi l'occasion d'encourager les mamans à participer aux ateliers de français (par exemple : une école a réorganisé le jour de la sieste pour que les parents puissent suivre les cours de français).

Les rencontres étaient conviviales et très interactives. Les parents ont pu échanger sur les sujets cités plus haut. Nous avons eu l'occasion d'échanger avec les familles sur leur préoccupation, leurs difficultés et donc de proposer des thématiques liées à ces besoins lors de prochains ateliers. Selon les parents, les rencontres ont été constructives. A chaque fois, nous avons demandé aux parents si leurs pratiques ont évolué suite à la dernière fois. Le constat a été encourageant car ces derniers ont répondu que leurs pratiques évoluent. Nous avons insisté sur l'absentéisme et l'importance de venir quotidiennement à l'école.

2.6.3 Repérage des familles et ma place dans le dispositif

Depuis 2014, dans le cadre de mes missions à la mairie, je travaille pour ce dispositif suite à une convention signée entre la mairie et l'académie de Grenoble.

Mon rôle est de repérer les familles qui peuvent être susceptibles d'intégrer la classe de TPS située à l'école maternelle de Renoir. **Pour la rentrée 2017/2018, j'ai effectué une trentaine d'entretiens avec des familles originaires de la Turquie, d'Albanie, de Bosnie, de Serbie, du Maroc, du Congo, d'Angola, d'Algérie, du Portugal, du Nigeria, du Sénégal et de France.** (voir en annexe n°2 – Questionnaire réalisée en 2017)

Pour les familles turques qui étaient d'ailleurs majoritaires (environ 60%), j'ai réalisé les entretiens en langue maternelle. Pour les autres, j'ai fait appel à l'entourage familial et amical, au voisinage et à des outils de traduction automatique. Certaines questions étaient simples, factuelles et les recours à l'interprétariat non professionnel convenait sans problème. Par contre, dans les cas « complexe », le recours à l'interprétariat était plus judicieux.

J'ai rencontré des familles qui allaient jusqu'à se victimiser afin d'obtenir une place en TPS. Cette situation n'était pas simple en tant que professionnel pour arbitrer les choix.

Pour certaines familles, il était parfois nécessaire de les encourager fortement à scolariser leurs enfants. Elles étaient souvent en situation de vulnérabilité, de fragilité, de précarité sociale et/ou administrative et/ou économique, souvent renforcé par des incompréhensions linguistiques et culturelles avec un état de santé physique et/ou mentale fragile. Les souffrances liées au parcours migratoire étaient plus au moins présentes. Les repères éducatifs et les rôles parentaux changeaient. Les enfants prenaient parfois les places de leurs parents, les parents s'infantilisaient.

À titre d'exemple, la commission d'admission a validé la scolarisation de 20 enfants à l'école maternelle de Renoir. (voir en annexe n°3 – Notice de scolarisation et n°4 Barème d'inscription). Ce mémoire se concentre sur les difficultés des parents dont les enfants sont scolarisés à l'école maternelle de Renoir (Cran Gevrier 74960 Annecy) en TPS pour l'année 2017/18.

3. DEUXIEME PARTIE : QUELS SONT LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES PARENTS - EN SITUATION DE MIGRATION - POUR EXERCER LEURS FONCTIONS PARENTALES ET QUELS SONT LEURS BESOINS ?

(Réflexions à partir de l'analyse des enquêtes réalisées auprès des familles de TPS Renoir)

« Le fait d'arriver dans un pays dont on ne maîtrise pas ou mal la langue va avoir un impact sur la fonction parentale dans la mesure où il va y avoir souvent un décalage important dans la capacité et la rapidité d'adaptation entre parents et enfants. Ces derniers vont parfois être amenés à aider leurs parents du fait de leur meilleure maîtrise de la langue française mais aussi de leur meilleure compréhension des codes de la société dite « d'accueil ». Cela peut entraîner un inversement des rôles entre parents et enfants entraînant une sur-responsabilisation des enfants et une mise en difficulté des parents ne pouvant plus jouer leur rôle de protecteurs et donc des difficultés dans les relations familiales. »⁴¹

3.1 Ma méthode de recherche et de réalisation des enquêtes

La première phase était la recherche documentaire. Un important travail de lecture et de recherche de documents a été réalisé afin de mieux appréhender mon sujet d'étude.

Par le biais de mon travail, j'étais déjà en contact avec les familles avant la scolarisation de leurs enfants en TPS de l'école maternelle de Renoir. Les ateliers de langage que j'anime, les diverses actions de soutien à la parentalité m'ont permis de connaître et d'orienter des familles vers ce dispositif. En mai 2017, j'ai conduit les entretiens avec une trentaine de familles afin de sélectionner et proposer leur candidature à la commission. Tout ce travail effectué l'année dernière a été un bon premier contact avec mon terrain d'enquête. Quelques entretiens, liés au périmètre de l'étude, avec des spécialistes de l'éducation (enseignants, psychologues scolaires), de la santé (infirmières, médecins, puéricultrices), du social (assistantes sociales, des éducateurs), ont permis de recueillir leur avis par rapport à la scolarisation des enfants de moins de 3 ans et le soutien à la parentalité.

À la fin de la dernière réunion parents qu'on avait mise en place avec le psychologue scolaire en mai 2017, le sujet de cette étude a été présenté à l'ensemble des parents présents (une

⁴¹ *La parentalité est-elle affectée par la migration ? Des enseignements pour la mise en œuvre d'actions de soutien à la parentalité en direction des parents immigrés, Document ADLI-L'Agent de Développement Local pour l'Intégration, ORIV - L'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville) 29/04/2013*

quinzaine de personnes). Tous les parents présents se sont portés volontaires pour témoigner sur leur expérience de migration et l'évolution de la relation avec leurs enfants.

La réalisation de cette étude portant sur « **Soutenir les parents -en situation de migration- dans leur fonction éducatif au travers d'une étude de dispositif de prévention existant sur le territoire de la commune nouvelle d'Annecy : « Scolarisation des enfants de moins de 3 ans - Toute Petite Section (TPS) »** » nécessitait une enquête par échantillonnage au niveau de la population cible qui représente à peu près les mêmes caractères. C'est ainsi que, du fait d'un certain nombre de contraintes, j'ai adopté un plan de sondage afin de constituer un échantillon. Dans le souci de prendre de la hauteur sur le sujet et de maintenir un regard plus général de tous les parents, j'ai sélectionné et constitué un échantillon représentatif de 8 parents sur laquelle cette étude portera. (voir en annexe n°1 – Model de l'enquête réalisé)

On rappellera que l'affirmation de R. GHIGLIONE et B. MATALON : « *Il est très rare qu'on puisse étudier exhaustivement une population, c'est-à-dire en interroger tous les membres. Ce serait si long et si coûteux que c'est pratiquement impossible. D'ailleurs c'est inutile: interroger un nombre restreint de personnes, à condition qu'elles aient été correctement choisies, peut apporter autant d'informations, à une certaine erreur près, erreur calculable et qu'on peut rendre suffisamment faible. Le problème est de choisir un groupe d'individus, un échantillon, tel que les observations qu'on fera sur lui, pourront être généralisées à l'ensemble de la population ; il faut donc que l'échantillon présente les mêmes caractéristiques que la population, qu'il soit représentatif.* »⁴²

J'ai rencontré **8 parents - des mères** - pour réaliser les entretiens. Un père a rejoint sa femme par téléphone lors de l'entretien quand elle a voulu me raconter des histoires personnelles liées à la migration (son niveau de vocabulaire n'était pas suffisant). Finalement, ils ont souhaité que je n'en parle pas dans ce mémoire.

Les entretiens ont eu lieu soit dans mon bureau à la mairie, soit dans les écoles où sont scolarisés leurs enfants. J'ai laissé le choix du lieu aux parents afin de faciliter leur déplacement.

Le mode opératoire a été le suivant : Chaque entretien a duré environ 1 heure et 15 minutes. Au début, j'ai essayé de rassurer les personnes sur le respect auxquels ils ont un droit

⁴² GHIGLIONE R et MATALON B, *Les Enquêtes Sociologiques - Théories et Pratiques*, Edité par Paris (1980), Armand Colin collection ; Page 29

légitime. J'ai demandé l'autorisation pour l'enregistrement des paroles et mes prises de notes. J'ai demandé l'accord des personnes pour utiliser leur témoignage dans ce mémoire et les ai rassuré sur l'anonymat.

Le fait de connaître déjà les parents, être en lien pour les accompagner dans des démarches différentes (aide à l'inscriptions à la halte-garderie, orientation aux ateliers sociolinguistiques, prise de contact pour un rendez-vous avec l'AS⁴³, accompagnement à la PMI⁴⁴, chez l'orthophoniste, aux ateliers de CLAS⁴⁵, les rencontres organisées dans les écoles sur des différents thématiques...) toute l'année a facilité la construction d'une relation de confiance dès le début des entretiens.

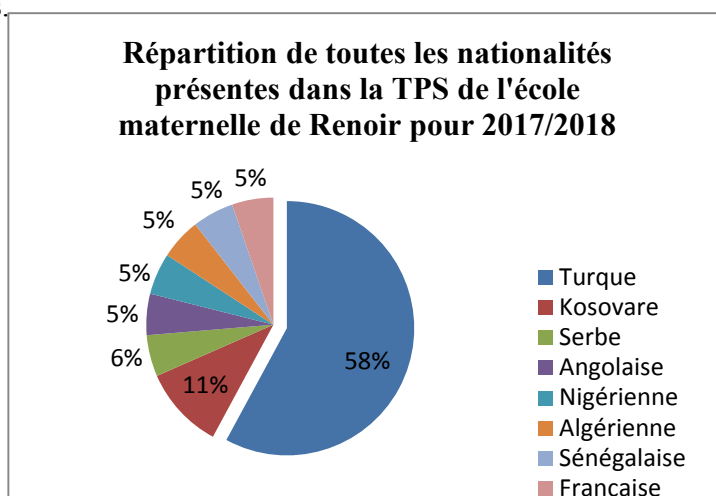
Je tiens à préciser que tous les prénoms des personnes citées dans ce mémoire sont modifiés afin de respecter la confidentialité des familles.

3.2 Répartition de toutes les nationalités présentes dans la TPS de l'école maternelle de Renoir pour 2017/2018

Actuellement, vingt enfants sont scolarisés en TPS Renoir, dont deux jumeaux qui représentent **dix-neuf familles différentes**.

Voici l'origine des mères :

- 11 mères de nationalité Turque
- 2 mères de nationalité Kosovare
- 1 mère de nationalité Serbe
- 1 mère de nationalité Angolaise
- 1 mère de nationalité Nigérienne
- 1 mère de nationalité Algérienne
- 1 mère de nationalité Sénégalaise
- 1 mère de nationalité Française



⁴³ AS : Assistante Sociale

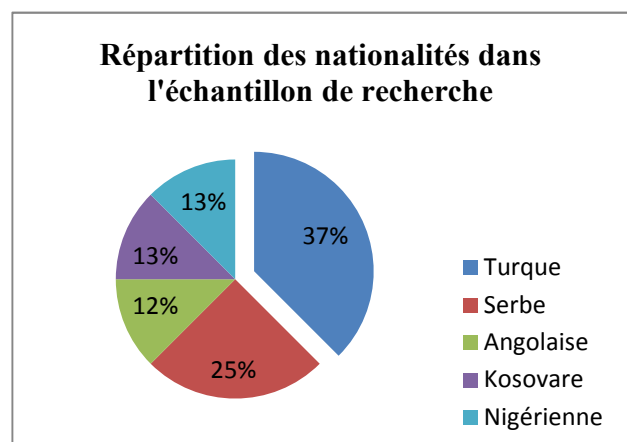
⁴⁴ PMI : Protection Maternelle et Infantile

⁴⁵ CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

3.3 Répartition des nationalités dans l'échantillon de recherche

J'ai réalisé des enquêtes avec **8 familles sur 19** :

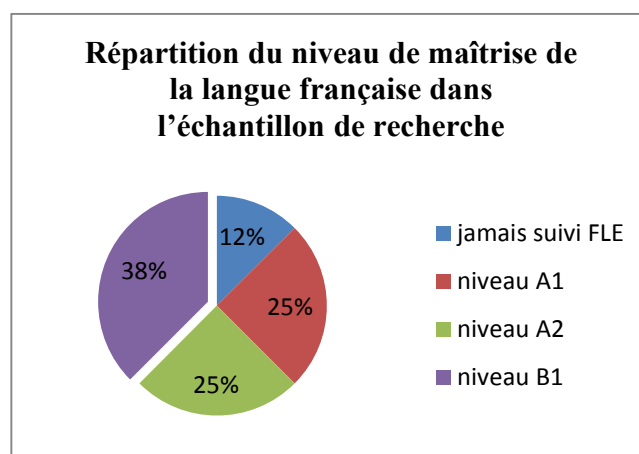
- 3 mères de nationalité Turque
- 2 mères de nationalité Kosovare
- 1 mère de nationalité Serbe
- 1 mère de nationalité Nigérienne
- 1 mère de nationalité Angolaise



3.4 Répartition du niveau de maîtrise de la langue française dans l'échantillon de recherche

Parmi les mères consultées :

- 1 parent n'a jamais suivi des cours
- 2 parents ont le niveau A1
- 2 parents ont le niveau A2
- 3 parents ont le niveau B1 dans le cadre du cadre européen de référence pour les langues (CECRL).



Pour les parents kosovars et angolais, qui ont un niveau B1, nous avons réussi à nous comprendre sans problème. Parfois, nous avons fait appel aux traducteurs électroniques mais la plupart du temps, nous n'avons pas eu de souci. Je les appellerai **Flora, Elinda et Mayra**.

J'ai réalisé les enquêtes en langue turque avec 3 parents originaires de ce pays. Cela m'a permis de mieux comprendre leurs réponses. J'ai pu demander des précisions, des informations supplémentaires et des clarifications pour trouver des termes équivalents. Elles ont le niveau A1 et A2. Dans ce mémoire, je vais les appeler **Nejla, Saliha, Nazan**.

Pour le parent serbe, qui parlait seulement quelques mots en français, nous avons un interprète avec nous. Elle a demandé si elle pouvait venir avec une amie à qui elle faisait confiance. Cette personne avait la même situation qu'elle, demandeuse d'asile. Je l'appellerai **Milika**.

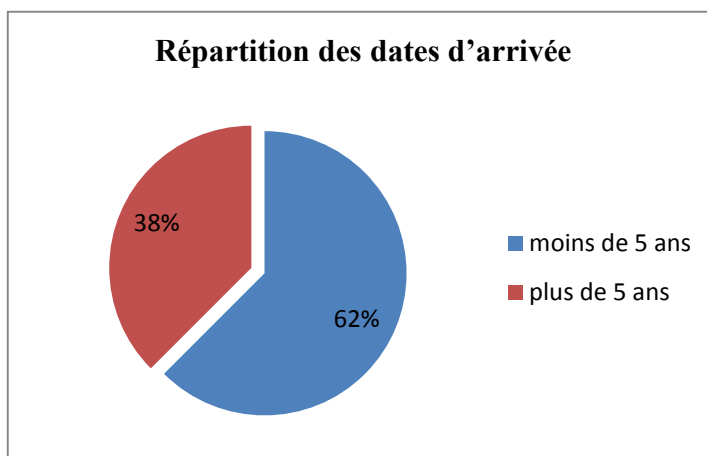
Le mari de la mère originaire du Nigéria nous a rejoint par téléphone quand la compréhension était difficile. Elle a un niveau A2. Nous avons communiqué moitié en anglais, moitié en français. Elle s'appelle **Elsina**.

Actuellement, **les 3 parents suivent les ateliers socio linguistiques** à Cran-Gevrier (74960, Annecy). A savoir, les ASL sont portés par le CCAS (Centre Communal d'Action Sociale) de la Ville d'Annecy et cofinancé avec le conseil départemental de la Haute Savoie et la Direction départementale de la Cohésion Sociale 74 (DDCS74). Les personnes « demandeur d'asile » ne peuvent pas bénéficier de ces ateliers.

3.5 Répartition des dates d'arrivée des mères en France dans l'échantillon de recherche et leur sentiment d'adaptation

- 5 mères vivent en France depuis moins de 5 ans
- 3 mères vivent en France depuis plus de 10 ans

Parmi les parents consultés, aucun parent n'a exprimé que l'adaptation était facile.



Voici un exemple :

Nazan, originaire de Turquie qui est en France depuis moins de 5 ans, s'exprime ainsi : *“Je suis arrivée en France en voiture, accompagnée de mes beaux parents. Ils sont également ma famille car mon mari et moi, nous sommes des cousins. Je n'avais pas de passeport, ni de Visa. Je me rendais pas compte à quel point je prenais un risque. On m'a caché devant les sièges arrières au sol sous des couvertures et des sacs. Nous sommes passées sans problème. Une fois arrivée, j'avais tellement peur de me faire arrêter que, je ne sortais pas de chez moi. Je ne voulais pas mettre le nez dehors. Mon mari a la nationalité française et je sais, aujourd'hui,*

qu'il pouvait faire une demande de regroupement familial mais il ne l'a pas fait. Il n'aime pas les administrations. Aujourd'hui encore, je suis sans papier. J'essaie de convaincre mes beaux parents pour qu'ils fassent la demande. Je pense que je vais réussir... »

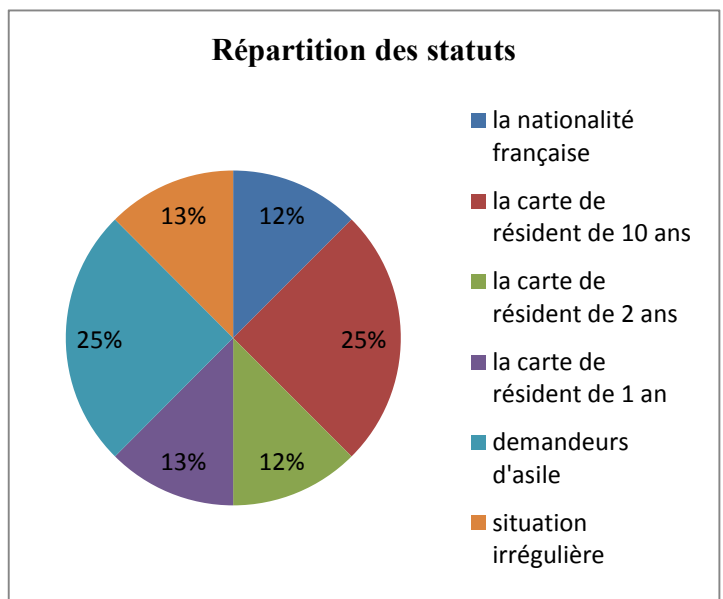
Ces situations difficiles sont de vrais bouleversements lors des contextes migratoires. Voici un rappel des principaux soucis.

« Le contexte migratoire peut avoir bouleversé certaines structures familiales (absence du père, d'un entourage familial, isolement des parents, de la mère, enfants parfois restés dans le pays d'origine...) et la vie des parents dans le pays d'accueil peut être semée d'embûches (obtention de papiers, précarité, isolement, barrières linguistiques, complexité des systèmes administratifs, de soins...). Tout cela ayant souvent une incidence sur le bien-être et la qualité de vie de la famille »⁴⁶.

3.6 Répartition des statuts concernant les personnes de l'échantillon de recherche

Parmi les parents sondés :

- 1 mère à la nationalité française (refugiée politique, arrivée en France avec ses parents)
- 2 mères ont la carte de résident de 10 ans (regroupement familial)
- 1 mère à la carte de résident de 2 ans (regroupement familial)
- 1 mère a la carte de résident de 1 an (regroupement familial)
- 2 mères sont demandeurs d'asile
- 1 mère a une situation irrégulière



⁴⁶ Cultures&Santé asbl, Dossier Thématique Parentalité & immigration, mars 2012, n°10

3.7 Identification des principales difficultés éprouvées par les parents pour exercer leurs fonctions parentales

Pour rappel, « La migration n'est pas une pathologie, de même, il n'y a pas de « pathologie » de la migration. La migration est un parcours pouvant entraîner un cumul de difficultés. Elles fragilisent le sujet, ses liens, ses assises identitaires. La migration implique un déplacement et donc des pertes, des séparations, des renoncements qui nécessitent un travail de deuil. Elle entraîne un désétayage important : arriver dans un pays étranger c'est aussi se trouver loin de l'environnement familial, de sa culture et de sa langue maternelle, c'est faire la rencontre avec l'altérité, l'étrangeté. »⁴⁷

L'analyse des questionnaires a fait ressortir plusieurs facteurs à l'origine des difficultés rencontrées. Tout au long de l'enquête, je me suis intéressée à recenser les difficultés des parents pour exercer leurs fonctions éducatives. Ce sujet a pris beaucoup de temps dans les entretiens. Les mères évoquaient plusieurs difficultés. Voici, selon moi, les plus pertinents.

3.7.1 Non maîtrise de la langue française

Le point commun était la **difficulté liée à la non maîtrise** de la langue du pays d'accueil : **8 parents sur 8 ont cité que c'était leur premier souci.**

En France, la connaissance du français est considérée comme une des conditions nécessaires à l'intégration des migrants.

OFFI⁴⁸ - Dispositif ouvert à compter d'octobre 2016

La loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers et son décret d'application prévoient que les étrangers qui souhaitent s'installer durablement sur le territoire français s'inscrivent dans un parcours d'apprentissage de la langue française qui corrèle la délivrance des titres de séjour à la progression vers le niveau A1 et l'atteinte du

⁴⁷ Le travail de l'Orspere-Samdarra auprès des professionnels de la demande d'asile, les rencontres avec les professionnels, les recherches menées sur « santé mentale et migration. Module 3 « Les effets de la Migration sur la psychopathologie, 2017-2018.

⁴⁸ OFFI : Office Française de l'Immigration et d'Intégration

niveau A2 du CECRL. L'accès à la nationalité française, par ailleurs, exige l'atteinte du niveau B1 oral de connaissance du français.⁴⁹

Par conséquent, je trouve que dans la réalité, il n'est pas toujours très simple pour des personnes d'accéder aux cours de Français de l'OFFI. Les **horaires**, généralement, ne leur permettent pas de bénéficier de cours.

Un parcours d'une durée de 200 heures, par exemple, **nécessite une forte organisation familiale** en matière de garde d'enfants, essentiellement des moins de 3 ans. Les haltes garderies sont souvent remplies et il est souvent très difficile de trouver une place à la crèche.

Par le biais de mon travail, je côtoie des mères, qui **souhaitent suivre des cours proposés** mais ne peuvent pas à cause de problème de **mode de garde** et **perdent leur droit**. Ensuite cette situation les pénalise, notamment sur la demande **d'autorisation de résidence permanente** ou pour acquérir la **nationalité**.

Sur la non maîtrise de la langue, les parents parlent de deux difficultés majeures :

- La première des difficultés réside dans le **fait de ne pas pouvoir effectuer des démarches de la vie quotidienne sans l'aide d'une personne**.

Mayra, originaire d'Angola s'exprimait ainsi : « *Je suis dépendante de mon mari, d'un ami et même parfois de mon enfant pour aller chez le médecin, à la préfecture, pour rencontrer la maîtresse, pour faire mes courses. C'est la honte !!* »

Les enfants commencent à mieux maîtriser la langue française que leurs parents, ils possèdent plus de compétences de langue du pays d'accueil et donc deviennent des traducteurs. Ceci pousse l'enfant à se confronter à des préoccupations d'adultes et d'autre part, les parents sont infantilisés. L'image idéalisée des parents s'efface.

⁴⁹ Source : <http://www.ofii.fr/le-contrat-d-integration-republicaine>, daté du 29 juillet 2018

- La deuxième difficulté est de **ne pas parler la même langue avec ses enfants**. Certains enfants commencent à parler en français à la maison et les parents ne sont pas en mesure de comprendre.

Nazan, originaire de Turquie soulignait : *« Si mon enfant me parle mal, avec du vocabulaire que je n'apprécie pas, je ne serai même pas en capacité de comprendre. Vous imaginez qu'il m'insulte en souriant et je lui dis merci ?? »* (Cette mère était morte de rire en faisant ce commentaire).

Les parents jugent qu'il peut y avoir un manque de respect de la part de leurs enfants et cela peut jouer sur la confiance et ensuite l'autorité.

Flora, originaire de Kosovo est en France depuis 10 ans. Elle souligne la difficulté de ne pas maîtriser la langue quand il s'agit des enfants en particulier : *« Mon fils aîné allait partir en classe découverte avec l'école pour 3 jours. Je craignais beaucoup la situation, mais pas plus que les autres parents, je pense. L'école a organisé une réunion pour parler de la classe découverte, je pense pour nous rassurer. Ce jour-là, tous les parents posaient des questions, verbalisaient leurs inquiétudes. Les enseignants nous racontaient le déroulement. Je n'ai absolument rien compris ! Mais rien du tout ! A la fin, j'étais plus angoissée. Il est quand même parti. Tout s'est bien passé. Mais je vous assure que je n'ai pas dormi pendant 3 jours. »*

La barrière de la langue empêche les mères de **mettre précisément des mots sur leurs besoins et leurs souffrances** et joue un rôle important sur les relations avec leurs enfants.

3.7.2 Un état de santé mentale fragile

En plus de la barrière de la langue, les conditions des vies souvent précaires développent ou bien aggravent des troubles psychiques déjà présents.

La santé mentale est d'après Jean Furtos, « la Capacité pour un individu de vivre et de souffrir dans un environnement donné et transformable, sans destructivité, mais non pas sans révolte »⁵⁰

6 parents sur 8 ont déclaré qu'ils ont vécu une période très difficile à un moment donné et ne pensaient pas pouvoir en sortir.

Saliha, originaire de Turquie a trois enfants. Elle est arrivée en France via le dispositif du regroupement familial en 2002. Ses trois enfants sont nés en France. Le dernier est scolarisé en TPS. Son premier enfant, qui a 15 ans aujourd'hui, se replie sur lui-même, a coupé ses relations avec l'extérieur, a commencé à avoir des comportements obsessionnels (laver ses mains toutes les 10 minutes, vérifier s'il n'a pas oublié quelque chose, etc). Ses notes ont baissé et il est en décrochage scolaire. Selon Saliha, tout est lié à son parcours migratoire : *« Je suis arrivée en France par le mariage. C'était mon souhait, il ne faut surtout pas penser que c'était un mariage arrangé. Car il y en a beaucoup des mariages forcés autour de moi. Mes beaux-parents ne m'ont jamais accepté comme leur belle fille. Nous vivions ensemble. Ils me traitaient très mal et mon mari qui voyait tout ça ne disait rien car c'était ses parents. Je ne parlais pas français, je ne savais pas où aller chercher de l'aide. Je parlais avec mes parents par téléphone, une fois par semaine, mes beaux-parents étaient à côté à chaque fois. Je ne pouvais rien leur dire. J'ai passé plus de 6 ans comme ça. Je pleurais tous les jours. J'étais seule au monde. Pas d'amis, pas de famille, pas de voisins avec qui je pouvais discuter dans ma langue. Je me suis pas bien occupée de mon fils. Je passais mes journées à dormir ou pleurer... S'il est comme ça aujourd'hui, s'il ne me parle jamais, c'est à cause de moi. Parce que je ne lui ai pas parlé quand il était petit... je n'étais pas bien. Aujourd'hui je suis très très très triste (elle pleurait en sanglotant devant moi...). Tout est ma faute, tout est ma faute !! »*

Nous avons interrompu l'entretien pour une pause-café et retourné dans le bureau 15 minutes après pour continuer... J'ai mis cette maman en lien avec l'Association « Passage » qui réalise des actions de prévention spécialisée, afin que son adolescent soit aidé. Nous allons nous rencontrer en septembre afin de prendre un rendez-vous ensemble avec l'EPE⁵¹ et PIF⁵².

Voici un autre exemple de difficulté liée au langage :

⁵⁰ *La santé mentale en actes, Sous la direction de FURTOS Jean et LAVAL Christian, année 2015, Collection : Études, recherches, actions en santé mentale en Europe*

⁵¹ EPE : Ecole des Parents et des Educateurs

⁵² PIF : Point Ecoute Parent

Elinda, originaire du Kosovo a dévoilé son histoire douloureuse : « *L'an dernier, mon fils de 9 mois est tombé malade. Il a eu une infection autour de la bouche avec beaucoup de fièvre et je l'ai emmené aux urgences à l'hôpital d'Annecy. Les médecins ont décidé en urgence de le transférer à Grenoble avec l'hélicoptère. Il a été opéré du cerveau. J'avais peur, j'étais toute seule. Je ne savais pas quoi faire. C'était quelque chose de grave et moi je ne savais pas ce qu'il avait. Je pensais qu'il mourrait. Je ne comprenais pas ce que disaient les médecins. Est-ce qu'il avait une tumeur au cerveau ? Il avait le cancer ? Je ne savais pas. C'était le cauchemar. J'étais folle. **J'ai même eu envie d'aller aux toilettes à l'hôpital pour me suicider...** Je ne pouvais pas, j'avais un autre enfant... 2 jours après, avec la présence de l'interprète, on m'a expliqué sa situation : hématome au cerveau. J'étais rassurée car il allait bien...pas très bien mais il n'allait quand même pas mourir... »*

Elinda s'est excusée d'avoir pleuré en racontant cette expérience... j'étais très touchée également. Je sens que le système sanitaire français fonctionne avec peu ou sans interprétariat face au public qui ne maîtrise pas la langue française.

Milika, originaire du Kosovo a raconté dans une autre discussion que son mari faisait une dépression : « *Il exagère tout. Tout est mauvais, tout est problématique. Si je lui dis un tout petit truc qui va mal, il va prendre ça comme le pire truc au monde. Alors, je fais semblant, je fais comme si tout va bien... nous sommes en bonne santé, les enfants vont bien... Parfois j'ai tellement envie de m'enfuir... je ne peux pas... mes enfants ont besoin de moi... mon mari aussi... »*

Quand j'ai posé la question à Milika pour savoir si son mari avait déjà consulté un médecin ou un psychiatre, sa réponse était non et surtout il n'envisageait pas du tout cette solution. D'une part, il ne reconnaissait pas qu'il souffrait autant et d'autre part, il avait d'autres choses plus importantes à gérer avant tout. Milika, elle-même, reconnaît avoir besoin d'aide mais ne sait pas comment chercher.

3.7.3 Vivre dans la précarité et l'incertitude pour les demandeurs d'asile

La précarité ne se comprend pas seulement l'absence ou insuffisance des ressources mais plutôt une instabilité des revenus et des positions sociales.⁵³ La situation de précarité rend compte d'une asymétrie totale dans le rapport sujet – institutions.

C'est une souffrance d'origine complexe, une manière non innocente de décrire le lien individu – société, selon Furtos (2012)

⁵³ DIU Santé Société Migration, Module 8 « Vulnérabilité et Professionnalité », Nicolas Chambon, La professionnalisme à l'épreuve du public migrant en situation de précarité, 2018.

« Les demandeurs d'asile qui vivent en famille sont confrontés à un certain nombre de défis en matière de cohésion interne et de transformation des rôles parentaux. Il y a à cela de multiples raisons dont deux principales. La première n'est pas spécifique aux demandeurs d'asile. Elle est liée au passage de société où la famille se conçoit encore comme une réalité étendue et solidaire à des sociétés où elle se conçoit comme une entité restreinte et individualisée... En plus de ce défi qu'ils partagent avec de nombreux migrants, les demandeurs d'asile doivent assumer une situation particulière qui amplifie leurs difficultés familiales. Ils sont placés dans une situation où leur devenir leur échappe. L'issue de leur demande dépend moins de ce qu'ils peuvent ou non faire personnellement que des appuis administratifs qu'ils peuvent rencontrer... Dans de telles conditions, un travail d'appui à la parentalité apparaît comme absolument nécessaire pour permettre à ces familles de retrouver une autonomie dans un autre contexte que celui dans lequel elles ont été socialisées. »⁵⁴

Certains parents, demandeurs d'asile, sont en attente d'une réponse qui va leur permettre de clarifier leur avenir, leurs futurs projets. Ils sont très inquiets et pris par cette problématique d'attente. Pour certains cas, le départ de leur pays d'origine a été motivé par des persécutions, des tortures ou violences.

L'angoisse face à l'incertitude du processus de régularisation est un facteur important qui a un impact sur la relation parent-enfant.

Voici quelques anecdotes sur ceux-ci :

Milika, originaire du Kosovo exprime ainsi : *« C'est comme si nous jouons un jeu, et qu'on passe notre tour une fois, deux fois trois fois, plusieurs fois... le jeu continue mais nous n'avancions pas... nous regardons désespérément les autres avancer... À la fin du jeu, nous allons perdre, c'est certain ! »*

Milika regardait ailleurs en parlant, les épaules tombées, désespérée... Le 26 juin, le jour de l'entretien, elle n'avait aucun espoir de recevoir une réponse positive concernant sa demande d'asile. Le 17 juillet, elle m'a appelé pour annoncer que leur demande était refusée. Elle pleurait au téléphone. Je lui ai conseillé de prendre rapidement un rendez-vous avec l'assistante sociale afin de faire un recours.

⁵⁴ BAROU Jacques, *Les familles à l'épreuve de l'exil, Etre parents ici quand on revient de loin, Regards croisés sur la parentalité en exil, Réseau Samdarra, sous la direction de Domitille Blanco, mai 2011.*

Elinda, originaire du Kosovo souligne son absence auprès de ses enfants : « *Je ne suis pas toujours présente pour mes enfants. Vous allez me dire, elle ne travaille pas, elle a tout son temps pour ses enfants mais ce n'est pas vrai. Je suis tellement préoccupée par notre avenir que je n'ai pas le temps de m'occuper de mes enfants. Je devrais être plus câline, plus affective... Je dois faire des efforts. Je le ferai...* »

Je sentais une culpabilité dans les paroles d'Elinda. Elle se sentait dépassée par son inquiétude sur le futur et n'arrivait pas assumer ses rôles parentaux comme elle le souhaiterait. Début juillet, elle a reçu un courrier concernant sa demande d'asile qui a été refusée. Son médecin lui a conseillé de demander un visa pour un enfant malade. Les démarches sont en cours.

3.7.4 Interculturalité / Différences culturelles / Acculturation

La parentalité est confrontée en permanence aux difficultés lors des situations de migration car l'enfant se développe et se construit dans le contexte interculturelle.

L'enfant est plongé dans les valeurs de la société où il vit, confronté à de nouvelles expériences, à de nouveaux vécus. Le rapport avec les autres n'est pas forcément le même qu'avec le pays d'origine des parents, et d'un autre côté, il est **entouré des valeurs du pays d'origine des parents** et de la **culture familiale**. Parfois, ces **valeurs** peuvent être **contradictoires** et cela cause d'énormes **frustrations** pour **l'enfant** et aussi pour les **parents**.

La situation de migration, au travers de ces contacts, fait que la société évolue en parallèle. Cela crée des transformations au niveau des migrants mais également au sein de la société d'accueil.

Selon **Abdel Yahyaoui**⁵⁵, « *Dans chaque culture, il existe une posture préétablie culturellement, renforcée par des adages, des scénarios préexistants au sujet lui-même, qui disposent à être père, à être mère d'une certaine façon ? On n'est pas père de la même façon quand on est au Vietnam, quand on est au Maghreb, quand on est en Turquie, que quand on est en France. En dehors des aspects purement biologiques, transversaux, ou subjectifs qui*

⁵⁵ YAHYAOUI Abdel, article en situation d'exil, la parentalité interrogée, in Colette Bauby et al. Les enjeux du développement de l'enfant et de l'adolescent, ERS2013, p : 147-162.

font la singularité de chacun, une spécificité culturelle prédispose ces personnes à être père ou mère en fonction des aires géographiques, culturelles, desquelles elles sont issues. »

Lors des entretiens, **tous les parents soulignaient que leur façon d'être mère serait différente si elles étaient restées dans leur pays d'origine.**

Ainsi le rappelle **Denyse Cuche (2001)** « *Les structures familiales et sociales du groupe d'origine auquel appartiennent les migrants permettent d'expliquer en partie les différences dans les modes d'intégration et d'acculturation, au sein de la société d'accueil, d'immigrés issus d'un même pays. Mais aussi leur mode d'insertion dans un réseau communautaire ? La culture d'origine n'explique rien en elle-même pour les immigrées. Ce qui peut être pris en compte c'est le rapport que les immigrés entretiennent à cette culture qui est intéressant. Mais ce rapport varie selon les groupes de migrants, et selon les situations des relations interethniques qu'ils ont connues au cours de leur histoire.* »⁵⁶

Voici un témoignage pour illustrer une situation particulière qui est née de la rencontre interculturelle.

Saliha, originaire de Turquie raconte : « *Ma fille qui a 10 ans aujourd'hui, me pose des questions que mon aîné n'a jamais posé. Elle est au courant de beaucoup de choses, même trop de choses pour son âge. Pour les autres parents, c'est peut-être normal de parler de la sexualité, des drogues avec leurs enfants mais pour nous ce n'est pas possible. Je ne comprends pas comment les autres enfants français de son âge peuvent avoir autant d'informations. J'ai peur de perdre le contrôle un jour...* »

Chaque parent a ses bagages culturels, sa propre expérience concernant la parentalité. En situation de migration, ces références se confrontent aux codes du pays d'accueil, elles sont bousculées.

Voici un autre témoignage où la personne raconte son expérience liée au choc entre deux modèles culturels issus de groupes différents.

Nejla, originaire de la Turquie raconte : « *Quand je suis arrivée en France, j'étais très étonnée par trois choses : la première, était les vêtements des femmes. Elle montre beaucoup leurs corps quand même. La deuxième était les immeubles. Dans le village où j'habitais*

⁵⁶ DIU Santé Société Migration, Module 6, Yannis Gansel, La famille à l'épreuve de la migration, 2018.

avant, on avait que des petites maisons et des animaux. La troisième chose c'était la façon des Françaises de parler avec leurs enfants. Elles leur parlent comme des adultes. Les enfants ne font pas des caprices comme les nôtres. Ils se couchent tôt, ils mangent seuls, ils s'habillent seuls. Qu'est-ce que c'est bien !! Tout ça m'a vraiment étonné au début » et elle a continué en rigolant « ca m'étonne encore... »

Voici un texte de référence sur le passage d'un modèle de société à un autre.

Selon **Jean-Pierre Durif Varembont** « *Les sociétés dites traditionnelles se caractérisent plutôt par la référence à un mythe fondateur et à un discours organisateur religieux ou idéologique.... Les migrants passent d'un modèle à l'autre, obligés de trouver un compromis entre l'abandon d'une partie des anciennes références et l'adoption d'une partie des nouvelles. La place des enfants et des parents change, la rupture d'avec la famille élargie entraînant le plus souvent un rétrécissement à la relation duelle mère-enfant d'où les pères, sans emploi et dévalorisés socialement, sont exclus de fait.* »⁵⁷

3.7.5 Catégorisation sociale et préjugés

Lors du module 2 du DIU, **Arnaud Béal**⁵⁸ définissait les préjugés ainsi : « *Les préjugés sont des évaluations ou des jugements, positifs ou négatifs, formulés par anticipation, sans examen préalable, à propos d'une personne ou d'une chose. Ce sont des attitudes (négatives ou positives) ou une prédisposition à adopter un comportement (négatif ou positif) envers un groupe et ses membres qui reposent sur une généralisation (erronée et rigide) »*

Les préjugés peuvent avoir des effets discriminatoires, comme ceux racontés par Milika et Nazan ci-dessous :

Milika, originaire de Serbie exprime son sentiment d'impuissance face aux préjugés : « *je me sens surveillée, observée sans arrêt. Chaque fois que je sors avec mes enfants dans le quartier, j'entends les critiques des autres... Je ne comprends pas vraiment tout mais j'arrive à décoder leurs visages. Mes enfants sont petits, je ne pense pas qu'ils vivent la même chose que moi. J'ai peur qu'on leur dit un jour « vous êtes des profiteurs ! ».*

⁵⁷ DURIF VAREMBONT Jean-Pierre, *La parentalité au risque des changements de référence culturelles, Etre parents ici quand on revient de loin, Regards croisés sur la parentalité en exil, Réseau Samdarra, sous la direction de Domitille Blanco, mai 2011.*

⁵⁸ DIU Santé Société Migration, Module 2, « Préjugés et Représentations », Arnaud Beal, 2017-2018

La situation de migration entraîne des changements. Les parents que je rencontre ont dû développer des nouvelles identités (volontairement ou non), apprendre d'autres coutumes (auxquelles ils adhèrent ou non) et surtout faire face à des stéréotypes négatifs.

Nazan, originaire de la Turquie partage le même sentiment d'exclusion et de rejet : « *On dit que dans cette école (classe), il y a que des turcs. C'est une école pour les turcs. Pourtant il y a d'autres nationalités aussi. Une fois, j'ai entendu un père dire à un autre père : « il faut mieux être turc et ne pas travailler, ne pas payer les impôts dans ce pays. Ils ont tous les droits. Nous payons la nounou, les crèches... jamais eux ! » J'étais très vexée car je ne suis pas une profiteuse »*

On pourrait se poser une question : La classe de TPS elle-même et la scolarisation uniquement des enfants issus d'immigration ne sont-elles pas une forme de catégorisation, de stigmatisation ? La question reste à débattre.

3.7.6 Nouveaux modes de parentalité dans le pays d'accueil

Dans certaines sociétés, notamment en Afrique, l'autorité parentale est collective. Nous parlons de notion de « grande famille » avec les grands parents, les oncles, les tantes, les cousins...

Les parents ne sont jamais seuls à être le père ou la mère de l'enfant. Toute la famille réside parfois en colocation et l'ensemble des adultes est responsable de l'enfant. Un texte est intéressant sur cette notion de pluriparentalité :

Selon **Delecourt**⁵⁹, « *De même, la culture n'est pas sans incidence sur la parentalité. Par exemple, notre culture a du mal à envisager le fait qu'un enfant puisse avoir plus de deux parents. Au Maghreb, l'idée d'une pluriparentalité émerge encore plus difficilement car la question de la parentalité est, dans les sociétés musulmanes, le lieu d'enjeux sociaux symboliques importants. A travers la filiation, la parentalité met en œuvre des catégories généalogiques de père et de fils. A l'inverse, aux EU, le foyer traditionnel à deux parents*

⁵⁹ DOUMONT D, RENARD F, Parentalité : Nouveau concept, nouveaux enjeux ? En collaboration et pour Le centre local de promotion de la santé de Huy-Waremme Novembre 2004 Réf. : 04-31, UCL - RESO Unité d'Education pour la Santé Ecole de santé Publique – Centre « Recherche en systèmes de santé »

d'origine est en train de devenir l'exception plutôt que la règle. Tandis qu'en 1972, 73 % des enfants grandissaient avec leurs deux parents d'origine mariés ensemble, ce chiffre est tombé à 48,8 % en 1996».

Voici un témoignage d'une maman qui s'exprime sur son changement de mode de vie lié à son parcours migratoire. Elle reconnaît une évolution de sa manière d'éduquer et de vivre sa fonction de parent.

Mayra, originaire d'Angola raconte : *« Dans l'Angola, avant de venir en France, je vivais chez mes parents, avec mon fils, qui a 16 ans aujourd'hui. J'étais séparée de son père et mon fils appelait mon père, donc son grand-père « papa ». J'étais bien entourée par ma famille, je n'avais besoin de rien et mon fils grandissait avec le soutien de tout le monde. Quand nous sommes arrivés en France, tout a changé. Je suis devenue pour la première fois « maman ». J'étais la seule personne qui devait occuper de lui, j'étais sa seule responsable. Je me rendais compte de mes fonctions parentales et de mes responsabilités en tant que « mère » pour la première fois. C'était très très difficile, j'étais seule avec mon fils, dans un pays dont je ne parlais pas la langue et dans une petite, toute petite pièce. J'étais perdue... Ensuite j'ai eu ma fille en 2013 avec mon nouveau conjoint. L'organisation à la maison était compliquée pour moi. Je ne savais absolument pas quoi faire. J'étais toute seule avec deux enfants à s'occuper... Ensuite j'ai eu ma troisième fille... C'était plus facile parce que j'avais pris mes marques... Aujourd'hui ça se passe bien...enfin !! »*

Mayra a caché son visage dans ses mains pendant quelques seconds, ensuite elle a fait un geste de merci à Dieu. Elle est plutôt contente de sa situation actuelle. Elle envisage d'améliorer son français et trouver un travail une fois que son dernier sera rentré en école élémentaire. Pendant l'entretien, sa petite de 3 ans est restée dans le bureau avec nous et a dessiné pendant plus d'une heure.

Elsina, originaire de Nigéria a une histoire similaire : *« Au Nigéria, je vivais avec mes parents, mes frères et mes sœurs et leurs enfants. Nous étions une grande famille. Mon mari vivait en France, nous avons été séparés pendant 6 ans. Il n'a pas vu grandir notre fille. Il ne pouvait pas venir en Nigéria suite à des problèmes avec la justice et moi je n'avais pas de Visa. Quand on s'est retrouvé en France, au bout de 6 ans, on ne se connaissait pas vraiment. Ma fille voyait un homme pour la première fois avec qui on allait vivre*

désormais... Je n'avais pas de famille, pas d'amis, je ne parlais pas le français... Je ne parle toujours pas bien mais je me débrouille... Très difficile... Je ne sais pas si c'était plus difficile d'être séparée de mon mari et d'élever ma fille sans sa présence ou bien de retrouver mon mari et d'élever notre fille ensemble au bout de toutes ses années, et sans aide de ma famille... »

Elsina était désespérée en faisant son témoignage. Je sentais la fatigue, l'hésitation dans ses paroles... Elle a souhaité ajouter plus de précisions et a téléphoné à son mari qui maîtrise parfaitement le français. Nous avons continué un quart d'heure au téléphone, tous les trois. Son mari était menacé de mort au Nigéria mais ne souhaite pas que j'aborde ces détails dans ce mémoire.

3.7.7 Inquiétudes sur les conduites à risque

Dans l'échantillonnage, seulement 2 mères ont des enfants adolescents et les 2 sont très préoccupées par des conduites à risques.

Mayra, originaire d'Angola, est très inquiète sur les conduites à risques. Son fils aîné est au collège et elle pense que si un jour son fils commence à consommer du tabac, de l'alcool, de la drogue, elle ne saura pas quoi faire. *« Parfois il rentre à la maison, je trouve qu'il est différent. Il n'a pas très envie de causer, il s'enferme. J'ai très peur qu'il soit influencé par des copains au collège et utilise des drogues. Quelle horreur ! En plus, je ne parle pas bien le français, je ne sais pas où aller chercher de l'aide. »*

J'ai tenté de rassurer Mayra en disant qu'elle avait fait des gros progrès en français et qu'on arrivait à communiquer sans faire appel à un traducteur Google. L'an dernier, lors de l'entretien pour entrer en TPS, nous avons beaucoup utilisé cet outil.

Saliha, originaire de Turquie, a peur que son fils fasse des mauvaises fréquentations. Elle a vérifié plusieurs fois sa chambre pour être sûr qu'il n'utilisait aucune substance. Elle n'a rien trouvé mais n'est toujours pas très rassurée.

Saliha et Mayra expriment leur sentiment d'impuissance face aux comportements à risques possibles de leurs enfants. Elles ont la crainte d'aborder des sujets, comme par exemple la sexualité, la consommation de substances...de peur de les inciter à passer à l'acte.

3.7.8 Inquiétudes sur les comportements des enfants

Parmi 8 familles, 6 se disent inquiètes sur les comportements de leurs enfants : Elles pensent que leurs enfants sont souvent colériques et n'acceptent pas les limites, quel que soit leurs âges.

Une maman raconte une anecdote en rigolant sur le sujet.

Flora, originaire de Kosovo raconte :

« Les réunions auxquelles j'ai participé à l'école avec le psychologue m'ont beaucoup aidé. C'était rassurant de voir que je n'étais pas seule à avoir des difficultés et que tous les parents rencontraient plus au moins les mêmes problématiques que moi. Mes deux fils ne veulent pas dormir le soir par exemple. S'ils dorment, il faut absolument que je me couche avec eux. Je trouvais ça très gênant. J'ai vu que tous les parents avaient le même souci. J'étais très contente. »

3.8 Par quels moyens les parents – en situation de migration – sont impliqués dans la scolarité de leurs enfants ?

Nous pouvons citer quelques critères montrant l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants : rencontres régulières avec l'institutrice, aide au travail à la maison, accompagnement des enfants pour des sorties, des activités scolaires, représentation dans les associations des parents d'élèves, participations aux réunions.

Voici les résultats des enquêtes concernant le rapport école-famille :

Rencontre avec l'enseignant :

Parmi 8 parents interrogés sur cette question, 8 parents ont exprimé qu'ils **rencontraient régulièrement l'enseignante** de leur enfant parce que le temps de rencontre était institué par l'école. Par conséquent, aucun parent n'a pris l'initiative de demander un rendez-vous, jugé non utile.

Participation à la réunion de la rentrée :

Parmi 8 parents interrogés, 8 parents n'ont pas **participé à la réunion de la rentrée** à cause de la barrière de la langue. En revanche, elles ont toutes participé aux réunions qu'on organisait le matin, une fois par trimestre avec le psychologue scolaire (bilingue pour des parents d'origine turque). Elles disent hésiter pour la première fois car le mot

« psychologue » faisait appel à des comportements « pathologiques » pour elles. Mais, pour la suite, 8 sur 8 ont participé et la convivialité leur convenait. **Sauf Mayra** qui disait, « *les psychologues cherchent toujours des problèmes dans tout ; je n'aime pas me sentir jugée* »

Participations aux sorties scolaires :

Tous les parents que j'ai rencontré ont pu **participer aux sorties scolaires** parce qu'on sollicite fortement leurs présence. Les parents disent que ce n'est pas toujours le cas dans les autres écoles où sont scolarisés les autres enfants. 7 parents sur 8 ont déclaré qu'elles sont souvent dérangées par des regards des autres parents et des préjugés. Elles se sentent mal à l'aise pour se mettre en contact avec des personnes autre que leur communauté.

Aide aux devoirs :

Seulement 2 parents ont des plus grands en élémentaire / collège et les 2 disent qu'ils **n'aidaient pas aux devoirs**. D'une part, elles ne se sentaient pas à la hauteur d'aider pour tous ce qui est lié au scolaire, et d'autre part, elles pensaient que ce n'était pas forcément leur souci, leur priorité. L'école était là pour donner des apprentissages et des compétences, et le rôle de la famille était de transférer les coutumes, les traditions, la morale. Les enseignants l'interprète comme un manque d'intérêt pour l'éducation de leurs enfants pourtant c'est parfois les parents qui ne partagent pas les répartitions des rôles école – parents.

Les cahiers des enfants en TPS comportent beaucoup d'images sur la vie de la classe. 4 parents sur 8 disent **qu'ils consultent ces cahiers régulièrement avec leur enfant** et regardent les livres prêtés par l'école tous les soirs (la lecture ne se fait pas en français mais ils racontent l'histoire dans leur langue maternelle sur la base des images).

Les parents scolarisés plus longtemps dans leur pays d'origine semblent plus engagés à l'école. Les familles qui vivaient déjà dans des situations de précarité avant de venir en France sont plus éloignées du système éducatif. **Concernant l'implication dans la scolarité, j'ai l'impression que le niveau d'étude des parents et l'origine sociale sont plus déterminants que l'origine nationale des parents.** Les connaissances insuffisantes rendent difficile l'implication et entraînent des exclusions. Par exemple, deux parents qui ont un niveau d'étude CM1 en Turquie ont plus de difficultés à suivre leurs enfants contrairement à l'autre parent d'origine turque qui a obtenu son diplôme de lycée. Le parent kosovar qui a fait

des études dans un lycée professionnel en Albanie se sent plus à l'aise pour rencontrer l'enseignant que l'autre parent kosovare qui a été scolarisé seulement 4 ans dans son pays d'origine, à cause de problèmes financiers.

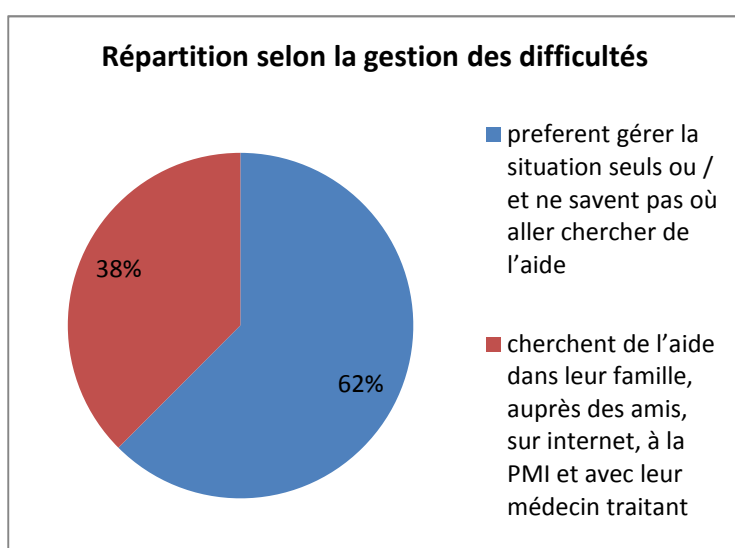
Milika, originaire de Serbie raconte : « *On nous demande de signer le cahier des enfants. Une fois j'ai signé sans comprendre. La semaine d'après, la maitresse m'a demandé si j'avais emmené le gâteau. Apparemment j'avais dit, sans savoir, que j'allais apporter un gâteau à l'école. J'avais trop honte. Depuis je ne signe rien. La maitresse pense que je ne suis pas intéressée par mon enfant...* »

Je sentais que Milika était dérangée par cette situation mais a quand même pu sourire de la situation liée à cette anecdote.

**Est-ce que la langue est le seul obstacle pour la communication école – parents ?
Parfois, les parents ne partagent pas les mêmes répartitions des rôles école – parents.
Le fait d'apporter des éclairages culturels aux professionnels peuvent-ils éviter les malentendus ?**

3.9 Sources d'aide utilisées par les parents en cas de difficultés ?

Seulement 38 % des parents cherchent de l'aide.



- 3 parents sur 8 disent gérer la situation seuls en cas de difficultés.
- 2 parents disent qu'ils ne savent pas où aller chercher de l'aide.
- 3 parents cherchent de l'aide dans leur famille, auprès des amis, sur internet, à la PMI et avec leur médecin traitant.

3.10 Quels sont les raisons principales des parents pour scolariser leurs enfants en TPS ?

3.10.1 Apprentissage de la langue française

8 parents sur 8 ont cité que leur première motivation pour scolariser leur enfant en TPS était liée au besoin d'apprendre le français.

Nejla, originaire de Turquie, dit : *« Mon fils qui est en grande section aujourd'hui a des grosses difficultés car à la maison, on ne parle que le turc. Il n'est pas capable d'aller en CP. Je ne voulais pas que cela arrive à ma fille »*

Autre témoignage :

Nazan, originaire de Turquie dit : *« Mon grand était déjà scolarisé en TPS l'an dernier. Mon mari et mes beaux-parents étaient contre au début. Je me suis battue au début pour les convaincre. Cette fois ci, c'était plutôt eux qui ont demandé la scolarisation de ma fille en voyant les progrès. Mon fils parle très bien maintenant, mieux que moi. Je suis fière. »*

3.10.2 Faire sortir leurs enfants de la galère

6 familles sur 8 ont déclaré que leur deuxième motivation était de faire sortir les enfants d'une ambiance familiale tendue.

Voici quelques témoignages pour illustrer cette motivation

Elinda, originaire du Kosovo : *« Nous cohabitons avec une famille Roumaine avant. Je ne suis pas contre les Roumains mais nous avons une façon de vivre différente. Je ne voulais pas que mon fils grandissent dans des tensions. »*

Milika, originaire de Serbie : *« Mon mari fait une dépression. Il ne veut pas communiquer avec nous. Je suis contente que mon fils soit à l'école tous les jours, au moins le matin. »*

Nazan, originaire de la Turquie : « *Nous habitons avec mes beaux-parents 6 mois dans l'année. Ils passent leur vie 6 mois en France, 6 mois en Turquie. C'est eux qui ont l'autorité sur mes deux enfants. Ils disent le contraire de ce que je dis aux enfants. Je ne peux pas éduquer mes enfants comme je le souhaite. C'est très tendu à la maison. Je voulais que mon fils apprenne les règles.* »

3.10.3 Besoin de socialisation

5 parents sur 8 ont déclaré que leurs enfants avaient besoin d'apprendre à partager, à jouer avec les autres enfants.

3.11 Quels types d'informations ont besoin les parents de TPS concernant l'éducation de leurs enfants ?

Tous les parents ont commencé par citer des besoins d'aide matérielle et financière en premier lieu.

En matière d'éducation de leurs enfants, les parents ont besoin d'information sur :

3.11.1 Les questions liées au développement de l'enfant

8 parents sur 8 ont déclaré qu'ils souhaiteraient avoir des informations sur le développement de l'enfant selon l'âge.

3.11.2 Les questions liées à la santé et l'hygiène de vie

7 parents sur 8 ont déclaré qu'ils souhaiteraient avoir des informations sur la santé et l'hygiène de vie : gestion du sommeil, alimentation, gestion des écrans...

3.11.3 les questions liées à la scolarité

4 parents sur 8 ont déclaré qu'ils souhaiteraient avoir des informations sur la scolarité de leurs enfants et le système scolaire.

3.12 Est-ce que ce dispositif est adapté à leur besoins et correspond à leurs attentes ? Est-ce qu'il permet d'accompagner et soutenir les parents dans leur rôle et participe au développement d'une culture scolaire ?

Le dispositif de TPS permet aux parents de :

Mieux gérer l'absentéisme et les retards

Les parents qui ont des enfants en TPS sont souvent très éloignés du système scolaire en France. Ce n'est pas étonnant car le dispositif vise cet objectif et les enfants sont sélectionnés par ce critère aussi.

Surtout en début d'année, les enfants sont rarement à l'heure le matin, les retards sont très fréquents ainsi que les absences non prévenues. En fin d'année, ceux-ci deviennent moins réguliers, les parents respectent de plus en plus les horaires fixés.

Etre impliqué dans la scolarité de leurs enfants

Les parents ne voient souvent pas en quoi l'école peut contribuer à l'éducation de l'enfant, selon la directrice. *« Sauf les parents de l'Europe de l'est. Ils ont l'air plus impliqués car ils ont l'impression que les enfants vont s'en sortir de leur galère grâce à l'école »* ajoute la maitresse lors de notre rencontre du mai 2018. Et elle continue : *« peu de soutien de la communauté pour les familles de l'Est, ils sont peu nombreux, du coup ils apprennent vite le français contrairement aux autres familles migrantes, notamment les familles turques. »*

D'après les enseignants, en fin d'année scolaire, les parents prennent leurs marques et deviennent plus attentifs concernant les progrès scolaires de leurs enfants. Les cahiers sont consultés de façon plus régulière, les rendez-vous sont plus respectés. Les parents se montrent plus volontaires pour accompagner les enfants pour les sorties.

Suivre les ateliers sociolinguistiques

Les parents dont les enfants scolarisés en TPS sont accompagnés pour suivre les ateliers socio linguistiques. Les horaires des ateliers sont pris en considération pour l'équipe éducative qui facilite les démarches des parents. Les parents trouvent l'occasion de pratiquer leur apprentissage en langue français tous les jours lors des échanges avec l'enseignant et/ou les autres parents.

Avoir des repères éducatifs

Les parents soulignent le fait d'être en manque de repères éducatifs sur les besoins de leurs enfants notamment sur la gestion des écrans, l'alimentation équilibrée, les caprices et le respect des limites accordées aux enfants.

Les rencontres proposées sont utiles mais peu adaptées pour satisfaire aux besoins de compréhension linguistique de chaque parent en situation de migration.

En effet, peu de moyens sont mis en œuvre pour financer des interprètes pour aider construire avec les parents « étrangers » un réel début de communication (sauf pour les populations d'origine turque dont j'assume l'interprétariat).

Développement de l'estime de soi

D'après mon expérience sur les 4 dernières années, j'ai observé que les parents ont pris confiance en eux, deviennent plus ouverts aux échanges avec les autres parents. Le fait de fréquenter une institution publique, notamment l'école, permet donc de développer un sentiment d'appartenance et une sorte de légitimité.

Selon Tajfel et Turner (1986), il serait fondamental pour l'individu de vouloir maintenir ou atteindre une identité sociale positive *“L'identité sociale est la partie du concept de soi d'un individu qui résulte de la conscience qu'a cet individu d'appartenir à un groupe social ainsi que la valeur et la signification (émotionnelle) qu'il attache à cette appartenance.”*⁶⁰

Sortir les enfants de leur environnement défavorable

Lors de plusieurs entretiens, les parents ont évoqué leur souhait de sortir leur enfant des galères, des difficultés du quotidien. La scolarisation des enfants permet donc aux parents d'être plus sereins face aux soucis de la vie et aux enfants de s'éloigner de ces tensions au domicile.

La scolarisation des enfants à 2 ans, contribue au développement d'une culture scolaire chez les parents afin de mieux préparer les enfants pour la classe supérieure.

⁶⁰ DIU Santé Société Migration, Module 2 “Préjugés et Représentation, 2017, Arnaud Béal” STÉRÉOTYPES, PRÉJUGÉS ET DISCRIMINATION”, DIU Santé, Société et Migration,

La scolarisation dans le TPS est temporaire. A bout d'un an, les élèves regagnent leur école de secteur en fonction de leur lieu d'habitation. Ceci rend l'accompagnement difficile. Le travail doit recommencer dans la future école mais la rupture cause des difficultés.

Les parents demandeurs d'asile qui sont logés temporairement dans des structures comme des CADA, des CHU risquent de déménager en cours d'année. Le lien avec une autre école est rarement fait dans le cas de déscolarisation de l'enfant de TPS.

Par conséquence, les actions existantes doivent être renforcées par de nouveaux chantiers afin de répondre aux besoins et accompagner les parents dans la résolution de leurs difficultés en matière de de soutien à la parentalité

4 CONCLUSION

Le suivi des 8 modules dans le cadre du DIU « Santé, Société, Migration » a été très bénéfique pour moi car il a éclairé, de par son **approche pluridisciplinaire**, tout un ensemble de sujets. Ce DIU m'a permis non seulement de mettre des **termes sur mon expérience** mais surtout de comprendre les **liens et enjeux** entre les **différentes problématiques** et leur **synergie**.

Comment travailler sur le soutien à la parentalité ;

- **Sans participer à une focalisation sur la diversité des structures familiales, des formes d'exercice de la fonction parentale parfois distinct du pays d'accueil ?**
- **Sans prendre en compte le mode de vie, la situation sociale et économique, les fragilités, les besoins et difficultés des familles appartenant à des cultures ou à des religions différentes ?**
- **Et sans doute sans reconnaître les parents en tant que premiers éducateurs de leurs enfants ?**

Selon les enquêtes, **les parents -en situation de migration- ne cherchent pas forcément de l'aide à l'école en cas de difficultés rencontrées au sujet de l'éducation de leurs enfants**. Ils n'osent pas toujours solliciter l'enseignant d'une part pour des raisons linguistiques mais aussi et surtout par la peur d'être jugés. L'enseignant a tout à fait la légitimité pour aborder divers sujets autour du développement de l'enfant. L'école pourrait être un repère, une source pour les parents. C'est un axe de travail à améliorer.

Les résultats de ce mémoire m'ont permis de **dégager quelques préconisations** et de **faire des propositions**. Voici des pistes qui peuvent aider à soutenir les parents dans leurs fonctions éducatives pour la réussite scolaire, dans les classes de TPS qui sont composées en grande partie de familles d'origine étrangère :

Sensibiliser des acteurs de l'enseignement par une formation avec une approche interculturelle

La langue n'est pas le seul obstacle de communication à mon avis. Il me semble très pertinent de favoriser la compréhension des diversités culturelles afin de construire une relation de confiance avec les parents en situation de migration. Les actions de soutien à la parentalité doivent tenir en compte de ces différences pour proposer un appui mais cela doit se faire sans

une vision culturaliste qui risque de fortifier le communautarisme. Une sensibilisation des acteurs de l'enseignement par une formation avec une approche interculturelle pourrait être envisagée. Ces formations peuvent aussi prendre une forme pluridisciplinaire dans le but d'identifier les différentes approches.

Identifier et créer un réseau avec différents acteurs

Créer un réseau avec différents acteurs est une autre piste, notamment des professionnels du social, médical et éducatif (exemples : éducateurs de jeunes enfants, les puéricultrices, les médecins, les infirmiers, les orthophonistes, les éducateurs, les assistantes sociales, les interprètes, les psychologues, les psychiatres...). Les professionnels peuvent faire circuler l'information, concevoir des réflexions ensemble et définir des axes de travail, par exemple, le thème de « la valorisation des compétences des parents en situation de migration ».

Organiser des interventions de types réunions / rencontres collectives / café des parents à l'école

En terme de prévention, pour anticiper et soutenir la parentalité, il est tout à fait possible d'envisager des interventions de type réunions / rencontres collectifs / café des parents ou de créer des lieux de rencontre entre parents dans les établissements scolaires en leur proposant des pistes de réflexion. La ligne directrice est de les accompagner et les amener à sortir de ce sentiment de culpabilité comme l'ont évoqué certains lors des entretiens.

Une sensibilisation des parents aux besoins de l'enfant serait effectuée dans un contexte d'interculturalité afin qu'ils puissent mieux s'approprier leurs fonctions et mieux assumer leurs responsabilités.

Faire appel à l'interprétariat / aux services de traductions

Dans le cas de situations où il y a peu ou pas de maîtrise du français, il faut prévoir des interprètes qui pourraient aider à établir une relation de confiance et une meilleure communication entre l'enseignant et les parents. Un professionnel qui a une connaissance des termes éducatifs, sociaux et parfois même médicaux, avec des jargons et des sigles professionnels peut faciliter les échanges entre les deux parties. Un parent en situation de migration peut bien se débrouiller tout seul en français dans certaines situations de base, mais avoir absolument besoin d'un interprète pour bien appréhender le contenu complexe dans d'autres cas.

Les mots dans les cahiers de correspondance et les notes aux parents doivent être claires, concrets et linguistiquement adaptés aux familles pour rendre le message plus compréhensible ainsi que les brochures et la liste du matériel à acheter. Les écoles peuvent mettre en place des panneaux d'affichages multilingue par exemple.

« Faire appel à un interprète professionnel et pas à un membre de la famille ou un voisin peut s'imposer comme une nécessité ou une gêne. Cette démarche, comme position éthique s'inscrit dans l'enjeu de **la lutte contre les discriminations** dans la mesure où le recours aux services d'interprétariat professionnel répond à une carence puisque les institutions ne garantissent pas à leurs usagers **un égal accès à l'information** qui est le pré requis fondamental à **l'égal accès aux droits de tous** ; accès aux dispositifs de santé (prévention, santé mentale, etc...) accès **aux codes du système éducatif**, accès à la justice.

La seule façon de rencontrer l'Autre dans son entité dès le premier accueil pour la personne nouvellement arrivée est de lui permettre de **parler** dans sa **langue maternelle**»⁶¹

Bénéficiaire de médiateurs culturels

Les médiateurs culturels qui ont la connaissance des codes culturels peuvent également intervenir en toute neutralité et confidentialité lors des rencontres « parents enseignants » pour permettre une meilleure compréhension et faciliter la communication.

Prendre en compte de l'état santé mentale fragile

Les professionnels de l'éducation pourraient prendre en compte l'état de santé mentale fragile des familles, plus particulièrement des demandeurs d'asile.

Sensibiliser les parents sur le système éducatif et le fonctionnement de l'école

En début d'année scolaire, les parents peuvent être mieux informés sur le fonctionnement de l'école notamment avec les concepts de **laïcité, mixité, gratuité, égalité**.

Organiser des portes ouvertes et visites adaptées

⁶¹ DIU Santé Société Migration, Module 5, « Paroles et Altérités » 2018, *L'interprète en milieu social : tiers, acteur de lien et de reconnaissance de l'altérité*, Louisa Moussaoui d'après le Colloque *L'interprétariat en milieu social*, 21 novembre 2006

Les écoles peuvent organiser des portes ouvertes adaptées aux contraintes des parents en situation de migration : accompagnement, traductions avec l'horaire et le jour adapté.

Mettre en place des rencontres informelles avec les parents tout au long de l'année

Les enseignants peuvent proposer des rendez-vous formels régulièrement mais sans oublier des rencontres informelles en mettant en places divers ateliers en classe qui permettrait aux parents de participer à la vie scolaire de son enfant.

5 BIBLIOGRAPHIE

Interventions lors des formations du DIU « Santé Société Migration », 2017-2018

MODULE 1 : Trajectoires migratoires et procédures

- « Introduction générale sur la Migration », **Anette Huraux**, pôle solidarité Internationales Europe à la CIMADE
- « Procédure juridique – politique migratoire actuelle », **Claire Zucalli**, avocate bareeau de Lyon
- « Accès au séjour pour des raisons médicales », **Céline Rabordin**, juriste, CIMADE
- « Mineurs non accompagnés », **Laurent Delbos**, responsable du Palidoyer à Forum Réfugiés-Cosi

MODULE 2 Préjugés et représentations

- « Introduction à l'approche psychosociale de la discrimination », **Arnaud Béal**, docteur en psychologie sociale.
- « La frontière mince entre accueil et rejet : enjeux d'intégration dans les sociétés contemporaines » **Emanuele Politi**, doctorant au Laboratoire de Psychologie Sociale de l'Université de Lausanne.
- « Racisme et diversité dans les institutions : les cas des armées et de l'hôpital en France », **Christophe Bertossi**, sociologue et politiste, chercheur (HDR) et directeur du Centre migrations et citoyennetés à l'Institut français des relations internationales.

MODULE 3 : Les effets de la migration sur la psychopathologie

- « Dispositif groupal et regard anthropologique sur la psychopathologie des enfants migrants », **Valérie Rousselon**, Médecin en Pédiopsychiatrie, CHU de St-Etienne
- « Clinique de la rencontre avec « l'exilé », un no man's land éprouvé », **Matthieu Garot**, Psychologue Clinicien et **Loïc Brossier**, infirmier Interface CHU St-Etienne
- « Le regard de l'ethnopsychiatrie, décryptage et transposition d'un dispositif dans les pratiques professionnelles médicales et sociales », **Philippe Champavert**, Médecin Psychiatre, Psychothérapeute, St-Etienne
- « Comment prendre soin du migrant traversé par les pathologies ? Etudes des situations amenées par les participants », **Catherine Massoubre** et **Sophie Vetois**, Médecins Psychiatres, St-Etienne

MODULE 4 : Les Spécificités liées à la demande d'asile

- « La demande d'asile : procédure et hébergement », **Elodie Godard**, juriste au Secours Catholique et **Yvan Couriol**, directeur de l'asile Auvergne-Rhône Alpes, Entreaide Pierre Valdo et animateur de la Corra (Coordination réfugiés Rhône-Alpes : opérateur associatifs et Adoma d'accueil, Cada, Huda, CHP)
- « Enjeux éthiques et médicaux autour du certificat médical », **Gilbert Souweine** et **Joseph Biot**, médecin Association Meda et **Halima Zeroug-Vial**, psychiatre, directrice de l'Ospère-Samdarra

MODULE 5 : Paroles et altérité

- « Clinique communautaire et revitalisation des attachements », **Guillaume Pégon**, psychologue coordinateur du Carrefour Santé Mentale Précarité de l'Ain, docteur en sociologie
- « La force de témoignage des pratiques de récit en sciences sociales », **Frédéric Ballière**, doctorant en sociologie, formateur en travail social à l'IRFEE d'Amiens et **Béatrice Deries**, docteur en sociologie
- « L'interprète social et sa pratique : observations et réflexions sur l'activité de l'interprète en situation », **Anna Claudia Ticca**, chargée de recherche en linguistique interactionnelle laboratoire ICAR / Labex, ASLAN, CNRS, Lyon

- “L’interprète en milieu social: tiers, acteur de lien et de reconnaissance de l’altérité”, **Louisa Moussaoui**, docteur en recherche interethniques et interculturelles, formatrice et interprete,

MODULE 6 Famille et Migration

- « Famille et Migration », **Yannis Ganzel**, pédopsychiatre et docteur en sciences sociales
- « Anthropologie des liens de parenté et famille migrante », **Dominique Belkis**, anthropologue
- “Sage-femme de PMI à la rencontre des mères migrantes”, **Valérie Andes**, sage femme en PMI
- “Interactions institutionnelles et orientation des familles migrantes vers les consultations en santé mentale”, **Stéphanie Larhancé**, anthropologue

MODULE 7 Accès aux soins

- “Les logiques de catégorisation dans la prise en charge des patients migrants et précaires à l’hôpital public”, **Jérémy Geeraert**, sociologue à l’IRIS – Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux, Centre Marc Bloch
- “Innovations et ajustements des acteurs de santé dans la parcours de santé des populations migrants : le cas du VIH en ile-de-France et de l’accès aux soins dans le camp-bidonville de Calais”, **Marjorie Gerbier-Aublanc**, docteure en sociologie,
- “Les dispositifs d’accès aux soins et l’articulation avec le droit commun, l’exemple des dispositifs Pass”, **Elisabets Piegay**, coordinatrice Pass Auvergne-Rhône-Alpes

MODULE 8 Vulnérabilité et professionnalité

- “La professionnalité à l’épreuve du public migrant en situation de précarité”, **Nicolas Chambon**, sociologue Ospère-Samdarra, Centre Max Weber
- “Clinique psychosociale, précarité et syndrome d’auto-exclusion”, **Adrien Pichon**, Orspère-Samdarra, CRPPC
- “La psychiatrie entre contraintes managériales et résistances cliniques”, **Frédéric Mougeot**, Sociologue, Centre Max Weber

LIVRES

CHARLOT, Bernard « Du rapport au savoir éléments pour une théorie » (Paris), Antropos, 1997, 112p.

DELLA PIANA Vanessa, Éduquer en situation d’immigration, Expériences de formation en Éducation permanente et réflexions, Cefoc – décembre 2011.

GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin, Les Enquêtes Sociologiques - Théories et Pratiques, Edité par Paris (1980), Armand Colin collection

HOUZEL Didier Les enjeux de la parentalité, Edition Eres, 1999

MORIN, Justine, L’implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) à l’école élémentaire : des différences selon les milieux sociaux ?. Education. 2012. <dumas-00782590 >

TABOURI Aziz, « L’interprétariat dans le domaine de la santé : Une question aux enjeux souvent ignorés dans le revue ‘hommes et migrations’ », 2009

ARTICLES

BAROU Jacques, *Les familles à l'épreuve de l'exil, Etre parents ici quand on revient de loin, Regards croisés sur la parentalité en exil*, Réseau Samdarra, sous la direction de Domitille Blanco, mai 2011.

DURIF VAREMBONT Jean-Pierre, *La parentalité au risque des changements de référence culturelles, Etre parents ici quand on revient de loin, Regards croisés sur la parentalité en exil*, Réseau Samdarra, sous la direction de Domitille Blanco, mai 2011

Parentalité : Nouveau concept, nouveaux enjeux ? **DOUMONT Dominique et RENARD** En collaboration et pour Le centre local de promotion de la santé de Huy-Waremme Novembre 2004 Réf. : 04-31, UCL - RESO Unité d'Education pour la Santé Ecole de santé Publique – Centre « Recherche en systèmes de santé »

Les actions de soutien à la parentalité, enquetes auprès des professionnels, syntèse par Jacqueline Costa-Lascoux, mai 2015, Comité départementale de la parentalité et des projets éducatifs locaux

MARTIN Claude, HAMMOUCHE Abdelhafid, MODAK Marianne, NEYRAND Gérard, SELLENET Catherine, *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin. : Etat de la question en vue d'identifier le rôle de l'action publique. 2017. <halshs-01572229>*

SELLENET Cathérine – *La parentalité en questions - Problématiques et pratiques professionnelles* – sous la direction de Bernard VOSSIER – ESF éditeur – p 27

TAÏEB Olivier, MORO Marie Rose « *Enjeux transculturels à l'adolescence* », in Éliane Bouyssière-Catusse et al., *Adolescents difficiles : penser et construire des partenariats*, ERES « La vie devant eux », 2012 (), p. 61-69. DOI 10.3917/eres.rayna.2012.01.0061

YAHYAOUI, Abdessalem, « *En situation d'exil, la parentalité interrogée* », Colette Bauby *Les enjeux du développement de l'enfant et de l'adolescent*, ERES; « 1001 et + », 2013 (), p. 147-162. DOI 10.3917/eres.bauby.2013.01.0147

Accompagnement à la parentalité et inégalités sociales de santé, Séminaire du 12 septembre 201, organisé par la direction Générale de la Santé, de Santé Publique France, de la Mutualité Française, de l'Institut National du Cancer et de la Caisse Nationale d'Allocations Familiales

« *Etre parent aujourd'hui : un jeu d'enfant ?* » 1001 BB, Sous la direction de **Colette Bauby, Marie Christine Colombo**, Editions ERES, Toulouse, 2016

La santé mentale en actes, Sous la direction de **FURTOS Jean et LAVAL Christian**, année 2015, Collection : *Études, recherches, actions en santé mentale en Europe*

REVUES /

Etre parents ici quand on revient de loin, Regards croisés sur la parentalité en exil, Réseau Samdarra, sous la direction de Domitille Blanco, mai 2011.

BOCHACA, Jordi Garreta, « *La scolarisation des élèves d'origine étrangère en Espagne* », *La revue internationale de l'éducation familiale* 2012/1 (n° 31), p. 13-29. DOI 10.3917/rief.031.0013

Cultures&Santé asbl, Dossier Thématique Parentalité & immigration, mars 2012, n°10

LENEL Pierre, KESSAR Zahia, « *Laïcité et prise en compte de l'interculturalité dans la relation à l'utilisateur* », *revue La santé en action*, décembre 2017

La revue « La Santé de l'homme, Education pour la santé pour mieux vivre, dossier 67, Septembre – Octobre 2003

HOUZEL Didier, *Les axes de la parentalité, – Rhizome n°37 - De l'exil à la précarité contemporaine, difficile parentalité*

CIRCULAIRES

Dispositifs de soutien à la parentalité dans le cadre de prévention, Groupe d'appui à la protection de l'enfance, septembre 2011

Circulaire DIF/DAS/DIV/DPM n° 99-153 du 9 mars 1999 relative aux réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents

Circulaire n° 2000-341 du 22 juin 2000 relative à la mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire : le Contrat Local d'Accompagnement Scolaire / date du 14 juillet 2018

« Accueil en école maternelle Scolarisation des enfants de moins de trois ans », NOR : MENE1242368C, circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012, MEN - DGESCO A1-1

TEXTES DE LOI

Cadre de référence, Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : articles 2,8 et 44, Accueil en école maternelle, scolarisation des enfants de moins de 3 ans : circulaire n°2012-202 du 18 décembre 2012, Programme d'enseignement de l'école maternelle: arrêté du 18 février 2015 - J.O. du 12 mars 2015

RAPPORTS

TACHE, Aurélien, député du Val-d'Oise, Rapport au premier ministre, "Pour une Politique ambitieuse d'intégration des étrangers arrivant en France", Février 2018

Etre parents aujourd'hui, une enquête de l'observatoire de la famille du Gard, mai 2014

La parentalité est-elle affectée par la migration ? Des enseignements pour la mise en œuvre d'actions de soutien à la parentalité en direction des parents immigrés, Document ADLI-L'Agent de Développement Local pour l'Intégration, ORIV - L'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville) 29/04/2013

L'impact de la migration sur la parentalité : réalité ou représentations ? Document élaboré dans le cadre de la démarche ADLI dans le Bas-Rhin, juillet 2012, Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville, Alsace

Evaluation de la politique de soutien à la parentalité, Rapport établi par Bénédicte Jacquy-Vazquez et Michel Raymond, Inspection générale des affaires sociales, février 2013

Le travail de l'Orspère-Samdarra auprès des professionnels de la demande d'asile, les rencontres avec les professionnels, les recherches menées sur « santé mentale et migration.

2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey "HOLLANDA'YA GÖÇ ETMİŞ TÜRK AİLELERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK ERKEN DESTEK PROJESİ'NİN ETKİLERİ » KARTAL Hülya OZKILIC Rüçhan, Asude Bilgin Handan Asude Başal Aynur Oksal Bilge Çetinkaya Demir www.iconte.org

CDPPEL Comité Départemental de la Parentalité et des Projets Éducatifs Locaux, LES ACTIONS DE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ □ Enquête auprès des professionnels, SYNTHÈSE par Jacqueline Costa-Lascoux □ Directrice de recherche au CNRS, MAI 2015

Groupe d'appui à la protection de l'enfance, Des dispositifs de soutien à la parentalité, dans le cadre de la prévention, Septembre 2011, reform-enfance.fr

LIENS INTERNET

<http://www.ofii.fr/le-contrat-d-integration-republicaine>, en date du 29 juillet 2018

<http://eduscol.education.fr/cid91999/la-scolarisation-des-enfants-moins-trois-ans.html>, en date du 2 août 2018

<http://www.caf.fr/sites/default/files/caf/541/Documents/parentalit%C3%A9/Principes%20fondamentaux%20parentalit%C3%A9-d%C3%A9finitif-23-10-2013.pdf>, en date du 14 juillet 2018

http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_3334.pdf/ en date du 14 juillet 2018

<https://www.reaap74.fr>, en date du 14 juillet 2018

<http://www.caf.fr/sites/default/files/caf/388/Documents/Partenaires/Laep-r%C3%A9f%C3%A9rentiel.pdf>, en date du 14 juillet 2018

<http://www.caf.fr/qu-est-ce-que-le-point-info-famille/> en date du 14 juillet 2018

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34355/> en date du 14 juillet 2018

<http://www.justice.gouv.fr/actualite-du-ministere-10030/les-editions-11230/sadjav-quest-ce-quun-espace-de-rencontre-parents-enfants-17364.html> / en date du 14 juillet 2018

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F937/> en date du 14 juillet 2018

<http://www.caf.fr/allocataires/caf-du-var/offre-de-service/enfance-et-jeunesse/l-aide-et-l-accompagnement-a-domicile/> en date du 12 juillet 2018

<http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/open-data/aide-et-action-sociale/la-protection-maternelle-et-infantile-pmi/article/la-protection-maternelle-et-infantile-pmi/> en date du 12 juillet 2018

<http://www.mda-savoie.fr/> en date du 13 juillet 2018

<http://eduscol.education.fr/pid26667/mallette-des-parents.html/> en date du 14 juillet 2018

<http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html/> en date du 12 juillet 2018

<http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE/programme-de-reussite-educative/> en date du 13 juillet 2018

<http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>, en date du 20 juillet 2018

LOI n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant (1), NOR: FDFX1507648L, ELI

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2016/3/14/FDFX1507648L/jo/text>

6. ANNEXES

N°1 Modèle de l'enquête réalisée pour le mémoire

N°2 Questionnaire réalisé en 2017 (avant l'admission en TPS)

N°3 Notice scolarisation TPS

N°4 Pondération des critères d'admission TPS (Barème d'inscription TPS)

N°5 Texte Officiel EN / Projet de scolarisation de moins de 3 ans

N°6 Texte Officiel EN / Circulaire maternelle TPS

N°7 Texte Officiel EN / Organisation de la rentrée – Scolarisation des moins de 3 ans

Enquête réalisée auprès des parents de TPS (2017/2018)

**de l'école maternelle de Renoir
Cran Gevrier - 74960 ANNECY**

**Dans le cadre du mémoire : « Soutenir les parents - en situation de migration –
dans leur fonction éducative »**

**Cette enquête vise à saisir les réelles difficultés que les parents de toute petite section
rencontrent pour exercer leurs fonctions parentales**

*Quelles sont les difficultés rencontrées par les parents en situation de migration pour exercer
ces fonctions ? Est-ce que ce dispositif est adapté à leur besoins et correspond à leurs
attentes ? Est-ce que la langue est le seul obstacle pour la communication école – parents ?
Est-ce que les parents connaissent le système éducatif en France et les attentes de l'école ?
Est-ce que ce dispositif permet d'accompagner et soutenir les parents dans leur rôle et
participe au développement d'une culture scolaire ?*

NOM PRENOM :

PAYS D'ORIGINE :

NATIONALITÉ :

DATE D'ARRIVEE EN FRANCE :

**STATUE (une carte de séjour / carte de
résident...) :**

1. Pour quelle raison êtes vous venu vous installer en France ? (Motif familial, Motif économique, Réfugié, Etudes, Autre...)

5. Avez-vous rapidement réussi votre adaptation en France ?

Nous allons maintenant parler de vos enfants...

2. Quel est votre niveau d'étude dans votre pays d'origine ?

6. Combien avez vous d'enfants ? Précisez leur année et lieux de naissance. Sont-ils scolarisés / gardés ?

Date Lieu Gardé /scolarisé

3. Travaillez vous actuellement ?

4. Quel est votre niveau de français ? Participez vous au cours de français ? aux ateliers sociolinguistique ?

7. Si vous avez eu des enfants avant de venir en France, existe-il une différence sur votre rôle de parent avant et après votre arrivé en France ?

8. Qu'est-ce qui vous préoccupe concernant l'éducation de vos enfants ? Avez-vous des inquiétudes ? Si oui, quels sont vos difficultés ?

- Vous ne cherchez pas à obtenir un conseil/une aide*
- Vous ne savez pas où chercher un conseil/une aide*
- Autres _____*

9. Quand vous avez des difficultés avec vos enfants, généralement :

- Vous gerez la situation vous-même*
- Vous cherchez un conseil/une aide*
- Vous ne savez pas quoi faire*

Si vous cherchez de l'aide, où ?

(plusieurs réponses possibles)

- Famille (parents, grands-parents, frères/soeurs, ...)*
- Amis / connaissances*
- Autres parents*
- Professionnels (santé, social, éducatif...)*
- Associations*

10. Pour quelle raison vous avez demandé une scolarisation chez les TPS ?

11. Rencontrez-vous souvent les enseignant de votre / vos enfants(s) pour faire un point de leur scolarité ? Participez-vous aux réunions d'information de la rentrée ? Pourquoi ?

12. Participez-vous à la fête de l'école ? aux sorties scolaires ? évènements organisés dans la classe ? Pourquoi ?

13. Représentez-vous dans les associations des parents d'élèves, aux conseils scolaires ? Pourquoi ?

14. Si vous avez des enfants plus âgés, arrivez-vous à les aider pour leurs devoirs ?

15. Quels sont les informations dont vous avez le plus besoin dans votre quotidien ?

- Développement de l'enfant*
- Questions liées à la santé (physique, mentale, handicap)*
- Questions liées à l'hygiène de vie (alimentation, sommeil, écrans.)*
- Questions liées à la scolarité (réussite scolaire, lien avec les enseignements, gestion des devoirs, la lecture...)*
- Questions liées aux aides matérielles et financières*
- Questions administratives liées à la régularisation de la situation / des papiers*
- Autre.....*

16. Habituellement, dans quels endroits obtenez-vous des informations qui facilitent votre vie de parents ?

- Etablissement scolaire*
- PMI*
- LAEP*
- Internet*
- Médecins*
- Centres sociaux*
- Ateliers socio linguistiques*
- Structures petite enfance,*
- Mairie ou autres lieux administratifs*
- Associations*
- Lieux cultuelles (mosquées, églises...)*
- Autre.....*

Nous allons maintenant parler des actions collectives de soutien à la fonction parentale :

Groupes de parole : des parents se retrouvent pour discuter sur questions qu'ils se posent en tant que parents et pour partager leurs expériences.

Ateliers parents-enfants : à partir d'une activité réalisée en commun (activité manuelle, culturelle, sportive,

...), il s'agit de créer des moments de partage et d'échange entre parents et enfants.

Conférences-débats : conférences où un spécialiste intervient pour parler d'un thème lié à l'éducation des enfants et pour répondre aux questions des participants.

17. Est-ce que les groupes des paroles peuvent être utiles pour vous conseiller/aider dans l'éducation de vos enfants ?

18. Est-ce que les conférences / débats peuvent être utiles pour vous conseiller/aider dans l'éducation de vos enfants ?

19. Est-ce que les ateliers parents enfants peuvent être utiles pour conseiller/aider les parents dans l'éducation de leurs enfants ?

20. Participez vous régulièrement aux actions de soutien à la parentalité proposées au sein de l'école ? Pourquoi ?

21. Est-ce que le dispositif de TPS répond à vos besoins en matière de soutien à la parentalité ?

22. Quels professionnels souhaiteriez vous voir à l'école pour échanger sur vos enfants ? (plusieurs réponses possibles)

- Psychologue
- Médecin
- Infirmière
- Educateur
- Assistant social
- Enseignant
- Autre, précisez

MERCI de votre participation !



Questionnaire d'entretien avec les familles pour une scolarisation TPS



Date du contact :

Form fields for NOM, PRÉNOM, and Date de naissance

FAMILLE :

Situation professionnelle : Mère :

Père :

Composition de la fratrie :

frère (s) soeur (s)

Rang : .../...

Composition de la famille : Monoparentale Père, Mère Recomposée Autre :

Mode de garde /Expérience de vie hors famille ? Oui Non

Si oui : crèche halte garderie nourrice autres :

fréquente actuellement la crèche de ... ou halte garderie ... jours par semaine depuis le ...

ne fréquente plus depuis le ...

Langues parlées à la maison :

Table with columns: Langues, Comprise (Enfant, Parents (P,M)), Parlée (Enfant, Parents (P, M))

L'ENFANT : (présence demandée lors du rv)

Autonomie			Arrive à pied/en poussette ?	
Présence à l'autre	Observe		est plutôt indifférent	
	Recherche le contact		Évite le contact	
	Regarde la personne qui lui parle			
Communication non verbale et verbale	Langue maternelle :	Français :	Langue maternelle :	Français :
Écoute la personne qui lui parle				
Comprend une consigne simple				
Se fait comprendre par gestes				
Se fait comprendre par mots simples				
Phrase structurée				

-----> son caractère, sa vie relationnelle :

Commentaire spontané des parents :		
	Oui	Non
Joue (quels jeux?) seul		
Joue avec fratrie		
Joue avec ses parents		
Joue avec d'autres enfants		
Actif ?		
Explore ? Craintif ?		
Tient dans une activité peu ? /longtemps ?		

----> a-t-il des problèmes médicaux à signaler (allergies, maladie chronique...)

----> son alimentation ? (biberon ? Variée ? Sélectif?)

----> son rythme de sommeil : sieste après midi jusque ?

----> quels adultes autour de lui ?

Grands parents ? Autres ?

----> où en est la propreté à ce jour ? (enfants du début d'année)

Pourquoi ce choix de scolariser chez les Tout Petits ?

Quel vécu scolaire des parents ?

D'après vous, que fait-on chez les TPS ?

Observations :

Infos utiles :

TPS ECOLE MATERNELLE RENOIR

2016/2017

Historique :

En juin 2014, sollicitée par l'Education Nationale, la Ville a rendu possible sur les écoles du bas de la commune la scolarisation des enfants de moins de 3 ans pour qui cette scolarisation pouvait être bénéfique, à savoir :

- ↳ **Besoin de socialisation,**
- ↳ **Besoin d'apprentissage de la langue,**
- ↳ **Besoin de développer une culture scolaire,**

Ainsi, après avis de la commission d'admission (Education Nationale, PMI, Pôle Médico Social, CCAS et services municipaux), trois enfants ont été scolarisés pour l'année scolaire :

- 2014/2015 : 3 enfants
- 2015/2016 : 20 enfants
- 2016/2017 : 20 enfants

Effectifs : limités à 20 enfants.

Critères, conditions, obligations :

- Les enfants nés en 2015
- Enfants et familles pour lesquels sont repérés des besoins de socialisation ou d'apprentissage de la langue, ou pour lesquels la scolarisation permettrait de développer une culture scolaire ou tout simplement pour les parents (et notamment les mamans) ayant besoin d'être soutenus dans leur rôle éducatif (problèmes familiaux ou sociaux).
- Engagement à être présent au moins 4 ½ journées par semaine ,
- Pas de possibilité d'accueil périscolaire (matin, restauration et soir) mais à étudier au cas par cas en cours d'année.
- Les enfants accueillis dans la classe de tout petits à Renoir devront réintégrer, le cas échéant, leur secteur scolaire à la rentrée 2016

Plan d'action :

Chaque partenaire identifie des situations et informe les familles concernées de la démarche ⇒ **REPERER**
PUIS CONVAINCRE et remplis un formulaire lors d'un entretien individuel avec les parents.

Les demandes sont étudiées en commission d'admission

Annexe n°4

Pondération des critères d'admission TPS Barème d'inscription TPS

Candidature :

Critère	Si pondération		Ordre de
Trimestre de naissance	1er semestre : 2 3ème trimestre : 1 4ème trimestre : exclus		
Langue parlée en famille	Langue d'origine : 3 Français:1		
Mère comprenant peu ou pas le français (traducteur)	3		
Mère comprenant parlant un peu le français (autonome dans les démarches)	2		
Mère francophone	0		
Mère travaille	Si oui , modalités de période adaptation ???		
Expérience de socialisation	Seule famille : 3 Assistante maternelle:2 Halte garderie : 0 Crèche : -1 ?		
Autonomie observée à l'entretien	Partiellement 2 Oui 1 Non 3		
Relation de l'enfant à autrui	Partiellement 2 Oui 1 Non 3		
Milieu familial sur évaluation	Voir questionnaire observations		
Fratrie	Non : 1 Oui : 0		
Rang ds fratrie	Aîné : 1 Autre : 0		
TOTAL des points			
Classement (ordre de priorité)			



Utile pour les
rythmes scolaires

Ressources maternelle

La scolarisation des enfants de moins de 3 ans

Un projet pédagogique et éducatif

Retrouvez eduscol sur :



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

Septembre 2015

Table des matières

Un projet éducatif et pédagogique spécifique	4
1. Accueillir les enfants et leurs parents	5
2. Prendre en compte tous les besoins des enfants	5
3. Organiser la classe pour favoriser la mise en oeuvre spécifique des apprentissages	5
4. Coopérer avec les parents et travailler en équipe autour de l'enfant	6
Quelles relations d'attachement pour l'enfant à la crèche et à l'école maternelle	7
1. Introduction	7
2. Eléments théoriques	8
3. L'attachement des enfants en crèche et à l'école maternelle	12
4. Résultats	13
5. Discussion	16
6. Conclusion	18

Cadre de référence

Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : articles 2,8 et 44

Accueil en école maternelle, scolarisation des enfants de moins de 3 ans : circulaire n°2012-202 du 18 décembre 2012

Programme d'enseignement de l'école maternelle: arrêté du 18 février 2015 - J.O. du 12 mars 2015

Un projet éducatif et pédagogique spécifique

Interviews de Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale :

- [Les premières bases](#)
- [Les objectifs](#)
- [Une attention à chaque enfant](#)

La scolarisation d'un enfant de moins de trois ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle correspond à ses besoins et se déroule dans des conditions adaptées. Il s'agit notamment d'un moyen efficace de favoriser la réussite scolaire, en particulier lorsque la famille est éloignée du monde de l'école pour des raisons sociales, culturelles et linguistiques, car elle offre des stimulations cognitives et langagières précoces aux enfants qui en ont le plus besoin. Elle constitue une année supplémentaire dans le parcours d'apprentissage des petits avant l'entrée au cours préparatoire, ce qui permet d'enrichir des acquis de base en respectant les besoins liés à leur développement et à leur plein épanouissement.

L'accueil des enfants de deux à trois ans ne va pas de soi. Il implique de la part de la commune et des services départementaux de l'Éducation nationale, une réflexion approfondie sur les moyens matériels et humains et nécessite l'élaboration, par l'équipe d'école, d'un projet éducatif et pédagogique particulier qui fera de cet accueil une réussite.

[Un aménagement de l'espace bien pensé](#)

L'école maternelle accueille ces enfants avec la chaleur, la bienveillance et les savoir-faire qui la caractérisent, mais ce public particulier lui impose également d'aménager des pratiques éprouvées avec des plus grands, voire d'inventer de nouvelles manières de faire.

Il est souhaitable de constituer une classe avec les enfants de moins de trois ans ou, si les effectifs ne le permettent pas, de regrouper les enfants qui ont moins de trois ans et trois ans, la période de deux à quatre ans étant une étape particulière du développement durant laquelle les besoins des enfants sont assez proches. Dans le cas de classes à multi-niveaux, il revient à l'enseignant de pouvoir néanmoins offrir aux enfants de moins de trois ans, l'environnement nécessaire à leur bon développement, des conditions adaptées à leurs apprentissages et de mettre en place une organisation qui permet sa disponibilité.

Les connaissances disponibles en matière de développement et d'apprentissage du jeune enfant nous permettent aujourd'hui d'établir les conditions d'accueil des enfants de deux ans à la mesure de leurs besoins spécifiques et des objectifs assignés à cette scolarisation qui constitueront des principes pour l'élaboration d'un projet éducatif et pédagogique adapté.

1. Accueillir les enfants et leurs parents

Cette première année d'école, pour de nombreux enfants de moins de trois ans, est synonyme d'une première expérience éducative en collectivité créatrice de nouveaux repères affectifs, sociaux, spatiaux et temporels qui s'organisent progressivement.

Elle peut aussi marquer une première séparation parents-enfant, étape sensible qui nécessite un accompagnement particulier de la part de l'école maternelle. L'adaptation des enfants de moins de trois ans dépend de la qualité de l'accueil qui leur est fait, de la prise en compte de leurs besoins, mais aussi de l'attention portée aux parents.

L'organisation de cette transition délicate entre la maison et l'école ne peut être réglée de manière uniforme pour tous les enfants. Il appartient à l'école maternelle, à l'occasion de la réflexion qu'elle portera sur l'accueil de ces jeunes enfants, de construire des modalités neuves pour une coéducation véritable.

Une rentrée réussie

2. Prendre en compte tous les besoins des enfants

Dans cette période où les enfants sont très dépendants de l'adulte, la réponse à la variété de leurs besoins, physiologiques, affectifs, sociaux, sensoriels, relationnels, moteurs et cognitifs, doit être considérée avec le maximum d'attention.

Les moments éducatifs, l'éducation à la propreté, le temps de repos, le repas qui constituent des moments de vie essentiels à l'école sont souvent générateurs d'angoisse pour des enfants qui ne peuvent pas encore verbaliser leurs besoins. Déterminants pour l'adaptation à l'école, ils devront être organisés avec un soin particulier pour que chaque enfant gère progressivement de façon autonome la réponse à ses besoins.

3. Organiser la classe pour favoriser la mise en oeuvre spécifique des apprentissages

Enseigner à des enfants de moins de trois ans, c'est proposer un environnement riche et faire vivre de nombreuses expériences ancrées dans le réel sur lesquelles s'organisera la construction progressive du langage. Il doit répondre à plusieurs objectifs : créer un sentiment de sécurité, orienter les activités, autoriser les initiatives, susciter la motivation et favoriser les interactions.

Il doit être évolutif au cours de l'année et faciliter encore plus que dans les autres sections le besoin de mouvement des enfants.

Cet environnement doit également être sécurisant en garantissant à chaque enfant le soutien d'une relation affective personnelle et en mettant au cœur de la pédagogie le respect du développement et la personnalité de chacun.

La réponse aux besoins des enfants, l'organisation des apprentissages, la disponibilité de l'enseignant sont indissociables de l'aménagement de l'espace de la classe et de l'école.

Par ailleurs, l'école accompagne l'enfant dans la découverte de l'altérité pour qu'il fasse de cette rencontre avec l'autre une richesse.

L'organisation de la journée des enfants de deux ans à trois ans doit être souple, alternant des temps de jeux, des activités d'exploration, des temps de repos et d'échanges langagiers avec l'enseignant.

Tous les domaines d'activités des programmes sont à prendre en compte.

Le temps d'activités de plein air implique une nouvelle prise de repères rassurants pour les enfants ; il est à organiser en fonction de leurs besoins et doit être situé de manière à constituer un élément de régulation du rythme des activités.

La cour de récréation est à considérer comme un espace d'évolution complémentaire à la classe.

Les moments de passage d'un lieu à un autre, de liaison d'une personne à l'autre en charge de l'enfant, nécessitent des aménagements dans le sens de la continuité ; ils doivent être verbalisés et explicités.

4. Coopérer avec les parents et travailler en équipe autour de l'enfant

Le premier accueil permet d'impliquer progressivement les parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant. Cela passe par des modalités adaptées de dialogue favorisant un rapport de confiance à l'école.

L'organisation de rencontres régulières permet de partager avec les parents les observations concernant l'évolution de leur enfant et de les inciter à faire part de leurs propres observations. Pour cela, l'enseignant présentera et explicitera les activités proposées et s'attachera à valoriser les apprentissages par des traces montrant les enfants en activité (photographies, enregistrements...), ce qui contribuera à renforcer la relation à l'école et l'intérêt de chacun, enfants et parents, pour cette scolarisation précoce.

L'ensemble de ces préconisations suppose une réflexion collective engageant l'équipe de l'école autour d'un projet partagé et notamment sur les points suivants :

- l'aménagement et le partage des espaces dans et hors la classe,
- l'attribution de la classe dont la superficie et la proximité des toilettes, d'un point d'eau et du dortoir facilitent la prise en compte des besoins spécifiques de ces enfants de deux ans,
- le choix de l'ATSEM attachée à la classe d'enfants de deux ans et présente auprès d'eux tout au long des différents moments de la journée et dont les compétences professionnelles permettront de garantir la qualité du quotidien : niveau de langue modélisant, disponibilité, postures et qualités relationnelles adaptées aux besoins des jeunes enfants et à la diversité des familles,
- la continuité éducative sur les temps périscolaires avec la stabilité de l'adulte de référence, l'ATSEM attachée à la classe de préférence, ce qui permet d'offrir à ces jeunes enfants un cadre sécurisant.

Le cadre éducatif et pédagogique ainsi posé et partagé par l'équipe éducative, pédagogique et par les parents des élèves contribuera à la réussite de cette scolarisation précoce. En outre, il pourra constituer une occasion propice à la réflexion, voire à la révision des modalités de scolarisation de l'ensemble des élèves de l'école permettant une mise en cohérence des dispositifs et des pratiques sur la durée du parcours d'apprentissage à l'école maternelle.

Quelles relations d'attachement pour l'enfant à la crèche et à l'école maternelle

Compte rendu du séminaire de Solène Macé Ingénieur d'études et Agnès Florin Professeur Emérite en psychologie de l'enfant et de l'Education Nantes Atlantique Universités Labécd (EA 3259) organisé par [l'observatoire de la petite enfance](#) le 17 janvier 2007.

Une dimension jusqu'alors peu travaillée en France bien que l'attachement soit une notion centrale dans le développement psychologique.

Malgré un taux d'encadrement bien plus favorable en crèche qu'à l'école maternelle, l'indice de sécurité (établi à partir d'un ensemble des traits qui manifestent qu'un enfant se sent ou non en sécurité) n'est pas plus élevé. Les différences de résultats constatées résideraient principalement, selon les deux chercheuses, dans la présence ou non d'un adulte référent stable.

C'est notamment ce constat qui les conduit à formuler quelques recommandations.

1. Introduction

Depuis plusieurs années, nous avons développé au Labécd un programme de recherche sur les modes d'accueil de la petite enfance, sur leurs différences et leurs similitudes, sur les conditions de développement psychologique qu'elles offrent aux tout-petits, et notamment aux enfants de 2 à 3 ans. Nous avons ainsi comparé des crèches, des écoles maternelles et des assistantes maternelles, tout d'abord sous deux aspects : la gestion du temps, c'est-à-dire l'organisation de la journée, les activités proposées par les adultes et celles qui sont réalisées par les enfants ; la tutelle de l'adulte, c'est-à-dire le guidage de l'activité de l'enfant dans ses apprentissages (Florin & al., 1999 ; Florin, 2000 ; Florin & Martinaud, 2000). Au cœur de nos recherches, se trouve toujours la notion de qualité des modes d'accueil, sur laquelle on dispose d'écrits variés, pas toujours scientifiques, les prises de position idéologiques étant nombreuses sur les questions touchant à la petite enfance. En effet, l'évaluation de la qualité a souvent été faite par le passé selon des critères considérés a priori comme des éléments de la qualité (ex : la formation du personnel, le taux d'encadrement, le budget alloué, etc.). Dans les travaux internationaux (cf. Florin, 2004, pour une revue de question), on s'efforce au contraire d'analyser les liens entre des caractéristiques des lieux d'accueil et différents aspects du développement des enfants (cognitif, social, affectif, émotionnel, etc.), car une caractéristique peut avoir un impact important sur un aspect particulier et non sur un autre. Ces travaux ne montrent aucun effet d'un mode d'accueil en tant que tel, accueil collectif versus individualisé, ni du type d'accueil, et on ne saurait donc dresser un palmarès en ce domaine, pour prôner un mode d'accueil plutôt qu'un autre.

En revanche, il existe un consensus dans la littérature scientifique quant aux éléments favorables du développement cognitif, social et affectif des enfants : l'attention qui leur est portée par les adultes, l'adéquation aux besoins individuels des enfants, la stabilité du personnel. Ces caractéristiques, largement mises en évidence par la psychologie du développement dans différents contextes éducatifs (Florin, 2003), sont liées, mais en partie seulement, à la formation et l'expérience des professionnels, ainsi qu'au ratio adulte/enfants. Nous avons récemment orienté nos recherches sur les relations d'attachement des

jeunes enfants dans les lieux d'accueil de la petite enfance, car elles ont été jusqu'alors peu étudiées en France, bien que l'attachement soit une notion centrale dans le développement psychologique. Les travaux présentés ici concernent les crèches et les écoles maternelles, qui constituent deux modes d'accueil collectifs et réguliers pouvant être fréquentés par des enfants de deux à trois ans. Ils se différencient l'un de l'autre notamment par le ratio adulte-enfant qui est de meilleure qualité en crèche (1 adulte pour 8 enfants en crèche, contre 1 à 2 adultes pour 25 enfants en moyenne à l'école maternelle) et par une formation différente du personnel. Compte tenu de l'importance accordée au ratio adulte-enfant, certains considèrent la crèche comme un mode d'accueil de meilleure qualité que l'école maternelle (Balleyguier & Meudec, 1996). Nous avons réalisé une étude comparative entre ces deux modes d'accueil en considérant les relations d'attachement de l'enfant avec sa mère d'une part, avec l'adulte du mode d'accueil d'autre part.

L'attachement, selon Bowlby (1969), correspond à la façon dont l'enfant recherche et maintient la proximité de sa mère pour se sentir en sécurité. On distingue ainsi les enfants sécurisés des enfants insécurisés.

Dans un premier temps, nous présenterons deux groupes de recherches internationales : l'un traite des incidences du mode d'accueil sur la relation d'attachement mère-enfant et l'autre de la relation d'attachement entre l'enfant et l'adulte du mode d'accueil (AMA). Ensuite, nous présenterons nos propres études dans le contexte français.

2. Éléments théoriques

2.1. Les incidences du mode d'accueil sur la relation d'attachement maternel

Dans les années 80, un nouveau courant de recherche est apparu, visant à étudier l'impact du mode d'accueil sur le développement affectif de l'enfant et plus précisément sur la qualité de la relation d'attachement à la mère. L'objectif était alors de savoir si la fréquentation d'un mode d'accueil pouvait nuire à la qualité de cette relation.

La fréquentation d'un mode d'accueil peut avoir des incidences sur le développement de l'enfant mais également sur les patterns de soins parentaux. Ils se modifient dès lors que l'enfant est accueilli en dehors de son environnement familial. Ahnert & Lamb (2000) notent une intensification des interactions mère-enfant durant les matinées et les soirées, dès lors que l'enfant fréquente un mode d'accueil. Les interactions matinales sont davantage consacrées aux soins de base, alors que celles qui ont lieu en fin de journée sont plutôt centrées sur la stimulation et les échanges émotionnels.

Selon Belsky (1986), la fréquentation intensive d'un mode d'accueil (au-delà de 20 heures hebdomadaires) tend à provoquer un attachement maternel insécurisé, comparée à une fréquentation moindre.

En 1992, Lamb & Sternberg ont réalisé une méta-analyse sur ce sujet. Les études prises en considération par ces deux chercheurs concernent des enfants âgés de 11 à 24 mois fréquentant plus ou moins intensément un mode d'accueil collectif ou individuel. Selon eux, ne pas fréquenter un mode d'accueil facilite la sécurité de l'attachement maternel et la fréquentation d'un mode d'accueil semble plus néfaste pour la qualité de l'attachement maternel lorsque l'accueil est collectif. L'attachement maternel est plus insécurisé si l'enfant est entré dans un mode d'accueil vers 6 mois. Ces résultats rejoignent les propos de Bowlby (1969) sur le développement des relations d'attachement. Selon lui, ces dernières se fixent

vers le milieu de la première année de l'enfant. Une fréquentation intensive d'un mode d'accueil pendant cette première année peut ainsi affecter la proximité physique entretenue par la mère et l'enfant et nuire à la qualité de leur relation d'attachement (Belsky, 1999). Lamb & Sternberg (1992) suggèrent donc de confier les enfants à un mode d'accueil après cette phase de consolidation des relations d'attachement.

En 2000, une recherche a été réalisée sur l'effet de la modalité d'entrée en mode d'accueil (Raugh, Ziegenhain, Muller & Wijnroks, 2000). Une entrée est considérée comme progressive si le temps de présence de l'enfant au sein du mode d'accueil est très limité au début et si l'enfant est accompagné par un de ses parents. À l'inverse, la rareté ou l'absence d'un accompagnement parental et un grand nombre d'heures passées au sein du mode d'accueil dès les premières journées correspondent à une entrée abrupte, ce qui provoque généralement le passage d'un attachement maternel sécurisé à un attachement insécurisé. À l'inverse, une entrée progressive permet aux enfants insécurisés d'évoluer vers un attachement sécurisé à leur mère et aux enfants sécurisés de stabiliser la qualité de leur attachement.

Enfin, un groupe de chercheurs américains, le National Institute of Child Health and Human Development (N.I.C.H.D) a particulièrement travaillé sur les incidences de la fréquentation d'un mode d'accueil, en suivant le développement de milliers d'enfants dans diverses études longitudinales aux USA. Ce groupe a réfuté l'idée selon laquelle la fréquentation d'un mode d'accueil serait nuisible au développement, et il attribue l'influence négative d'un mode d'accueil à sa faible qualité. Cet effet est d'autant plus négatif que la mère se montre peu sensible à l'égard de son enfant. L'effet de la stabilité du mode d'accueil sur les relations mère-enfant a également été analysé. Plus l'enfant change de mode d'accueil, plus la sensibilité de sa mère est fragilisée, et plus leur attachement devient insécurisé (NICDH, 2001).

2.2. La relation d'attachement à l'adulte du mode d'accueil (AMA)

Depuis le milieu des années 1990, des recherches ont été réalisées sur le lien affectif unissant l'enfant et l'adulte de son mode d'accueil. Ce dernier constitue effectivement une figure d'attachement et donc une base de sécurité pour le jeune enfant (Howes, 2000). Dès lors, la qualité de cet attachement est considérée comme un indice crucial de la qualité du mode d'accueil (Elicker & Fortner-Wood, 1995).

2.2.1 Présentation de cette relation d'attachement

En réalisant un examen des recherches sur la relation d'attachement à l'adulte du mode d'accueil (AMA), Coplan & Prakash (2003) distinguent trois types de relation. Certains enfants développent une relation positive et affective avec l'AMA, ce qui leur apporte une nouvelle base de sécurité pour explorer leur environnement. D'autres, à l'inverse, mettent en place avec l'AMA une relation conflictuelle qui engendre des conséquences néfastes sur leurs apprentissages et leurs interactions paritaires (avec les autres enfants). Le dernier type de relation concerne des enfants plutôt indépendants de l'AMA ; ils se montrent également peu investis dans les relations paritaires. Ainsi, les différents patterns d'attachement définis dans le cadre de la relation mère-enfant se retrouvent également pour la relation avec l'AMA (Elicker & al., 1999 ; Pianta & al., 1997).

2.2.2 Comparaison des interactions mère-enfant et AMA-enfant

En analysant les comportements d'un enfant avec sa mère et avec l'adulte de son mode d'accueil (AMA), certaines similitudes apparaissent : Howes (1999) constate que ces deux relations d'attachement possèdent les mêmes caractéristiques sécurisantes. Seul, le contact proximal diffère. Dès 9 mois, l'enfant semble réserver ses contacts physiques à sa mère plutôt qu'à l'AMA (Howes, 1999 ; Pierrehumbert, 2003). De plus, les mères et les AMA ne privilégient pas les mêmes éléments en interagissant avec les enfants. Les premières accordent davantage d'importance aux aspects affectifs alors que les secondes mettent plus en avant leur accessibilité face à l'enfant (Pierrehumbert, Ramstein, Karmanolia, Miljkovitch & Halfon, 2002). Ainsi, selon plusieurs travaux, la relation d'attachement développée avec l'AMA serait moins sécurisée que la relation mère-enfant (Ahnert & Lamb, 2000, 2003).

D'autres recherches ont permis d'appréhender différemment cette relation. Ahnert & Lamb (2003) considèrent qu'elle constitue une construction réalisée par l'adulte et le groupe d'enfants. Elle reflèterait alors les caractéristiques et la dynamique du groupe, contrairement aux relations parents-enfant. Ainsi ces relations d'attachement seraient différentes du point de vue de leur ontogenèse et de leur fonctionnement.

2.2.3 Comment expliquer les différentes qualités d'attachement à l'AMA ?

Pour comprendre l'origine de la qualité de la relation d'attachement d'un enfant à l'AMA, il faut appréhender les caractéristiques de l'adulte, celles de l'enfant et celles du mode d'accueil.

Les facteurs liés à l'adulte du mode d'accueil

Le niveau de formation de l'adulte et son expérience professionnelle sont des caractéristiques à considérer, car positivement corrélés avec la fréquence des soins positifs de l'adulte, ce qui favorise l'établissement d'un attachement sécurisé (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990 ; NICHD, 1996 ; Howes, 1997).

De même la qualité de cette relation d'attachement dépend du niveau de sensibilité de l'adulte. Plus l'adulte du mode d'accueil se montre sensible à l'égard d'un enfant, plus leur attachement sera sécurisé (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990 ; Howes & Smith, 1995).

La stabilité de l'adulte du mode d'accueil est également une source de variabilité à considérer dans la relation d'attachement. Au sein de leur mode d'accueil, les enfants peuvent interagir avec plusieurs adultes qui ne sont cependant pas interchangeables. La relation affective qu'un enfant entretient avec un adulte est spécifique et peut être d'une nature différente de celle qu'il développe avec un autre adulte (Ritchie & Howes, 2003).

Les enfants font facilement la différence au sein de leur mode d'accueil entre les adultes stables, permanents et les adultes non stables. Ils accueillent les premiers chaleureusement, se montrent plus calmes et les recherchent en situation de détresse (Barnas & Cummings 1997). Ainsi, plus les enfants changent d'adulte référent, moins ils développent de sécurité à leur égard (Raikes, 1993 ; Ritchie & Howes, 2003). Il importe d'offrir à l'enfant des relations affectives stables et durables avec les mêmes personnes au sein même du mode d'accueil pour favoriser son sentiment de sécurité et faciliter son développement (Greenspan & Benderly, 1998). Aussi, différents moyens sont mis en oeuvre en crèche afin de permettre aux enfants d'entretenir des interactions de qualité avec l'adulte. Il s'agit

par exemple d'opter pour une organisation permettant la continuité des soins, afin de créer un climat de confiance (Post, Hohmann, Bourgon & Léger, 2004). Certains guides rédigés pour le personnel des crèches valorisent la présence quotidienne d'une éducatrice attitrée pour chaque enfant. Chacun peut ainsi développer des relations de confiance, plus intimes, et vivre plus sereinement certains moments difficiles comme les arrivées, les départs, les siestes et les repas. Cependant, même si l'enfant dispose d'une éducatrice attitrée, il est amené à interagir avec de nombreux adultes au sein de la crèche (Post & al. 2004).

Les facteurs liés à l'enfant

Différentes caractéristiques propres à l'enfant ont également été examinées. Un attachement maternel sécurisé facilite l'adaptation scolaire de l'enfant. Ce dernier reporte sa sécurité maternelle vers son enseignant en utilisant ce dernier comme une base de sécurité. Il développe donc plus facilement un attachement sécurisé à son égard qu'un enfant insécurisé avec sa mère (Pianta & al., 1997 ; De Mulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000). Mais ces résultats ne font pas l'unanimité, d'autres travaux s'orientent en effet vers une indépendance entre ces deux relations (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990 ; Howes, & Hamilton, 1992, Elicker & al., 1999).

Les facteurs liés au mode d'accueil

Il reste désormais à comprendre comment le contexte dans lequel évoluent l'enfant et l'adulte de son mode d'accueil, participe également à la construction de leur attachement.

Un mode d'accueil de qualité élevée facilite la sécurité de l'attachement à l'adulte à travers la mise en place de soins « répondants », de moments d'attention partagée et d'affects positifs adressés à l'enfant (Howes, 2000 ; Lamb, 1998). Le ratio adulte / enfants constitue un indice majeur à considérer pour déterminer la sensibilité de l'adulte du mode d'accueil à l'égard des enfants (Howes, Phillips & Whitebook, 1990). Selon plusieurs travaux, un ratio adulte / enfants élevé, un petit groupe d'enfants et un programme éducatif de qualité permettent aux enfants et aux adultes d'avoir des interactions plus fréquentes et plus positives, une sensibilité plus importante de la part de l'adulte et des activités plus appropriées au développement de l'enfant. Ces différents éléments favorisent ainsi l'établissement d'une relation d'attachement sécurisé entre l'enfant et l'AMA (Howes & al., 1990 ; NICHD, 1996). Néanmoins, il importe de considérer les marges de variations des ratios adulte / enfants, qui varient selon les études : d'1 adulte pour 3 enfants à 1 adulte pour 8 enfants ou d'1 adulte pour 8 enfants à 1 adulte pour 25 enfants (Florin, 2004).

Parmi les facteurs contextuels, figurent également les relations entre l'AMA et les parents. Elicker & al. (1999) ont proposé aux mères et aux AMA de 41 enfants âgés de 10 à 21 mois de remplir indépendamment une échelle de relation les concernant mutuellement. Celle-ci porte sur leur confiance, leur collaboration et leur affinité mutuelles.

Les résultats indiquent un lien entre la perception des parents sur leurs rapports avec l'AMA et la qualité de l'attachement entre ce dernier et l'enfant. En revanche, la manière dont l'AMA perçoit ses rapports avec les parents d'un enfant est indépendante de la qualité de l'attachement à cet enfant.

3. L'attachement des enfants en crèche et à l'école maternelle

Notre objectif est d'examiner les différentes relations d'attachement du jeune enfant dans deux modes d'accueil collectif et régulier, la crèche et l'école maternelle. Cette question qui a fait l'objet de plusieurs recherches en contexte anglophone, n'a pas encore été traitée en France.

3.1. Population

Cette étude a été réalisée auprès de 173 enfants, de leur mère et de l'adulte de leur mode d'accueil (AMA) en Loire-Atlantique, en Vendée et en Indre et Loire. Les enfants sont âgés de 24 à 39 mois et fréquentent tous régulièrement un mode d'accueil collectif depuis trois mois au minimum. Parmi ces enfants, 89 sont scolarisés en école maternelle et 84 fréquentent une crèche. Plusieurs variables ont été contrôlées : la durée de fréquentation, la fréquence de l'accueil, la taille et le rang dans la fratrie et la situation familiale.

3.2. Un outil méthodologique : le Q-Sort

La qualité des relations d'attachement de l'enfant à l'égard de sa mère a été évaluée à partir de la version francophone du Q-Sort d'attachement parental de Waters & Deane (1985) réalisée par Pierre Humbert et ses collaborateurs (1995). Chaque mère a renseigné séparément le Q-Sort en compagnie de l'expérimentateur, en classant 79 items qui décrivent le comportement de l'enfant, du plus vrai au plus faux, et ceci au cours de deux séances, selon la procédure définie par les auteurs.

La qualité de l'attachement de l'enfant à un adulte est alors évaluée par une analyse de corrélation entre les notes accordées par chaque figure d'attachement aux 79 items et les notes attribuées aux items par un groupe d'experts pour décrire un enfant sécurisé.

Cet outil a été mis au point par Waters & Deane (1985) afin d'évaluer la qualité de l'attachement parental. Certaines adaptations anglophones ont été réalisées pour évaluer la qualité de l'attachement à l'adulte du mode d'accueil (Howes, Matheson & Hamilton, 1994 ; Elicker & al., 1999). En réalisant une revue de la littérature, Florin (2004) a montré toute la diversité des modes d'accueil entre différents pays, justifiant ainsi l'utilité d'adapter le Q-Sort d'attachement à l'adulte du mode d'accueil au contexte français. Nous avons donc adapté le Q-Sort pour évaluer la qualité de l'attachement entre l'enfant et son institutrice et entre l'enfant et son éducatrice.

4. Résultats

Le tableau 1 indique que l'attachement sécurisé est nettement plus fréquent que l'attachement insécurisé et ce quelle que soit la figure d'attachement considérée, ce qui confirme les résultats classiques. On peut noter qu'il y a plus d'enfants insécurisés avec leur adulte du mode d'accueil qu'avec leur mère.

Tableau 1 : Répartition des enfants selon la qualité de leurs attachements multiples

Figure d'attachement	Qualité de l'attachement	Nbre d'enfants	Pourcentages	Coeff. moyen de sécurité
Mère	Insécurisé	36	20,81	0.183
	Sécurisé	137	79,19	0.508
Adulte du mode d'accueil (AMA)	Insécurisé	55	32,74	0.150
	Sécurisé	113	67,26	0.487

4.1. Qualité de l'attachement à la mère et à l'AMA

L'indice de sécurité à l'AMA varie selon la qualité de l'attachement maternel. Les enfants sécurisés à leur mère ont un indice de sécurité à leur AMA significativement plus élevé que les enfants insécurisés à leur mère ($F(1; 166) = 7,98$; $p > .006$). Les enfants sécurisés à leur mère ont un indice de sécurité avec l'AMA de 0.398 alors que cet indice est de 0.300 pour les enfants insécurisés à leur mère (cf. tableau 2).

Tableau 2 : Lien entre la qualité de l'attachement à la mère et l'indice de sécurité à l'adulte du mode d'accueil (moyennes et écarts-types)

Qualité de l'attachement à la mère	Moyennes des indices de sécurité à l'AMA	Ecart-type	Valeur de F (1 ; 166)	Valeur de p
Sécurisé (131)	0.398	0.180	7,98	< .006
Insécurisé (36)	0.300	0.194		

Nous avons également voulu étudier le lien entre ces deux variables, en nous basant sur la qualité des relations d'attachement et non plus sur l'indice de sécurité. A partir du tableau 3, on constate que ces deux relations d'attachement sont fortement congruentes quand l'attachement maternel est sécurisé. En revanche, un certain nombre d'enfants insécurisés à leur mère développent une relation d'attachement sécurisé avec l'adulte de leur mode d'accueil.

Tableau 3 : Répartition des enfants selon la qualité de l'attachement mère-enfant et adulte du mode d'accueil-enfant (en nombre et en pourcentage)

Qualité de l'attachement à l'AMA	Qualité de l'attachement maternel	
	Insécurisé	Sécurisé
Insécurisé (36)	17 (47,22%)	38 (28,8%)
Sécurisé	19 (52,8%)	94 (71,2%)

4.2. Mode d'accueil et qualité de l'attachement maternel

Les enfants sont autant sécurisés à leur mère, qu'ils fréquentent une crèche ou une école maternelle. Comme le montre le tableau 4, il n'y a pas de différence significative entre l'indice de sécurité maternel des écoliers et des enfants fréquentant une crèche.

Tableau 4 : Indice de sécurité à la mère selon le mode d'accueil (moyennes et écarts-types)

Mode d'accueil (Nbre d'enfants)	Indice de sécurité à la mère (moyenne)	Ecart-type	Valeur de F	Valeur de p
Crèche	0,454	0,167	1,123	> .05
Ecole maternelle	0,427	0,164		

Nous avons également étudié la répartition des enfants fréquentant une crèche ou une école maternelle selon la qualité de leur attachement maternel. En examinant le tableau 5, on observe que les enfants sont très majoritairement sécurisés à leur mère, quel que soit leur mode d'accueil.

Tableau 5 : Répartition des enfants selon leur mode d'accueil et la qualité de leur attachement maternel

Qualité de l'attachement maternel	Mode d'accueil	
	Crèche	Ecole
Insécurisé	15 (17,86%)	21 (23,5%)
Sécurisé	69 (82,14%)	68 (76,40%)

4.3. Mode d'accueil et qualité de l'attachement à l'AMA

Il n'y a pas de différence significative entre l'indice de sécurité à l'éducatrice et l'indice de sécurité à l'enseignante (cf. tableau 6).

**Tableau 6 : Lien entre le mode d'accueil et l'indice de sécurité à l'AMA
(moyennes et écarts-types)**

Mode d'accueil	Indice de sécurité moyen à l'AMA	Ecart-type	Valeur de F	Valeur de p
Crèche	0,361	0,207	1,16	> .05
Ecole maternelle	0,392	0,166		

**Tableau 7 : Répartition des enfants selon leur mode d'accueil
et la qualité de leur attachement à l'AMA**

Qualité de l'attachement à l'AMA	Mode d'accueil	
	Crèche	Ecole
Insécurisé	30 (37%)	25 (28,74%)
Sécurisé	51 (63%)	62 (71,26%)

Le tableau 7 nous indique également que la répartition des enfants insécurisés et sécurisés à l'adulte varie peu selon le mode d'accueil. Les enfants sont majoritairement sécurisés à l'adulte, qu'ils fréquentent une crèche ou une école. En revanche, les écoliers semblent un peu moins souvent insécurisés que les enfants accueillis en crèche.

Des analyses complémentaires ne montrent pas de différence significative entre l'indice de sécurité à l'éducatrice et à l'institutrice, que la relation d'attachement des enfants à leur mère soit sécurisée ou insécurisée.

5. Discussion

5.1. Qualité des attachements mère-enfant et adulte du mode d'accueil-enfant

Dans un premier temps, nous avons mis en évidence un lien entre la qualité de l'attachement maternel et la qualité de l'attachement à l'adulte du mode d'accueil.

Ces résultats montrent le rôle prototypique de la relation d'attachement maternel et le rôle facilitateur de la sécurité de cet attachement. La sécurité apportée par la mère à son enfant lui permet de transposer cette qualité relationnelle à l'égard de l'adulte du mode d'accueil (Pianta & al., 1997 ; De Mulder & al., 2000).

Il importe toutefois de considérer ces résultats avec prudence. Certes, la qualité de l'attachement maternel influence la relation entre l'enfant et l'adulte de son mode d'accueil, mais de façon limitée. Tous les enfants insécurisés à leur mère ne sont pas tous insécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil. La moitié des enfants insécurisés à leur mère (52,8%) sont sécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil, et trouvent ainsi une compensation. De plus, les interactions mère - enfant et adulte du mode d'accueil à enfant ne sont pas de même nature. Lors des interactions avec l'enfant, les échanges affectifs sont davantage valorisés par les mères que par les adultes des modes d'accueil (Pierrehumbert, & al., 2002). Ainsi, selon Stern (2005, p. 249-250), « *les parents aiment l'enfant et les gens de la crèche ne l'aiment pas, dans le sens profond du mot, [...] mais dans le sens du mot anglais like et pas love* ».

5.2. La crèche et l'école maternelle : deux modes d'accueil différents mais de qualité équivalente

Nous avons ensuite effectué des comparaisons entre la crèche et l'école maternelle tant au niveau de la qualité de l'attachement maternel que de la qualité de l'attachement à l'AMA. Notre hypothèse était que la crèche, qui présente un ratio adulte-enfants de qualité, favorise la sécurité de l'attachement à l'adulte davantage que ne le fait l'école maternelle. Or, les analyses effectuées n'ont révélé aucune différence significative. On peut donc supposer que la crèche et l'école maternelle offrent des possibilités similaires pour le développement affectif, et ce, malgré des organisations différentes.

Plusieurs recherches sur l'attachement entre l'enfant et l'adulte de son mode d'accueil ont mis en avant l'importance du ratio adulte-enfants comme source de nombreuses variations au sein des modes d'accueil. Lorsque l'adulte a la responsabilité d'un petit groupe d'enfants, il lui est possible de mettre en place de nombreux éléments essentiels : il peut proposer des activités diversifiées sans se consacrer essentiellement aux temps de soins ou de contrôle (Palmérous, 1992). Il offre également des soins de qualité et fait preuve d'une sensibilité élevée (Howes & Hamilton, 1992 ; Howes, Phillips & Whitebook, 1992 ; Howes & Smith, 1995 ; Howes, 2000). Ces différents éléments permettent ainsi aux enfants de développer une relation d'attachement sécurisée à l'adulte du mode d'accueil (Howes & Smith, 1995 ; NICHD, 1996). Malgré un ratio adulte / enfant de meilleure qualité en crèche, l'indice de sécurité à l'éducatrice n'est pas plus élevé avec l'éducatrice qu'avec l'institutrice. Il faut donc envisager l'influence d'autres facteurs.

Howes (1997) suggère que le second élément primordial pour déterminer la qualité d'un mode d'accueil correspond à la formation de l'adulte du mode d'accueil. Plusieurs recherches ont effectivement montré

qu'un haut niveau de formation permettait à l'adulte de développer sa sensibilité à l'égard des enfants, facilitant ainsi l'établissement d'une relation d'attachement sécurisée entre eux (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990 ; NICHD, 1996 ; Howes, 1997). En élevant le niveau de formation des adultes encadrant les enfants, on peut améliorer leur sensibilité, ce qui favorise la sécurité de la relation d'attachement des enfants aux adultes (Rhodes & Hennessy, 2000). En comparant les professionnelles de crèche aux enseignantes d'école maternelle, une différence de niveau de formation, au moins théorique, apparaît en faveur de l'école maternelle (Florin, 2000 & 2004). Dans la pratique, on sait que nombre de professionnels des crèches ont suivi des formations complémentaires à leur formation initiale, et que tous les enseignants de maternelle en exercice n'ont pas une formation à Bac + 5. Dès lors, un plus haut niveau de formation pourrait compenser en partie le ratio adulte / enfants moins favorable de l'école maternelle, mais nous n'avons pas d'information suffisamment précise à ce sujet pour l'ensemble des professionnels ayant participé à notre recherche.

D'autres éléments peuvent aussi expliquer ces résultats. En effet, ces deux modes d'accueil divergent également sur une dimension rarement prise en compte : la présence d'un adulte référent. En crèche, plusieurs adultes interagissent avec les enfants et encadrent leurs activités. En revanche, au sein de l'école maternelle, seulement deux adultes interviennent directement avec les enfants : leur enseignante et leur A.T.S.E.M.

Quelques recherches ont démontré que l'enfant développe des relations spécifiques avec les différents adultes de son mode d'accueil (Ritchie & Howes, 2003) et qu'il est davantage sécurisé à l'adulte qui s'occupe très régulièrement de lui (Barnas & Cummings, 1997). Il importe donc de limiter le nombre d'adultes intervenant directement auprès des enfants (Greenspan & Benderly, 1998 ; Raikes, 1993 ; Ritchie & Howes, 2003). Ainsi, certaines crèches tentent d'offrir à chaque enfant la présence quotidienne d'une éducatrice attitrée, mais il n'en va pas de même partout (Post, Hohmann, Bourgon & Léger, 2004). À l'inverse, en école maternelle, chaque enfant bénéficie d'une enseignante présente quotidiennement, qui constitue pour lui un adulte référent. Ceci permet aux jeunes écoliers d'évoluer dans un climat de confiance et de vivre plus sereinement leurs arrivées et leurs départs de l'école (Post & al., 2004).

Selon certaines recherches, la fréquentation intensive d'un mode d'accueil de faible qualité peut entraîner une diminution de la sécurité de l'attachement maternel (Lamb & Sternberg, 1992 ; NICHD, 2001 ; Raugh, & al., 2000). Si la crèche était un mode d'accueil de meilleure qualité que l'école maternelle, alors les écoliers pourraient être significativement moins sécurisés à leurs parents que les enfants de crèche. Or les résultats ne montrent pas de différence significative entre les enfants en crèche et les écoliers au niveau de l'indice de sécurité à leur mère. La crèche et l'école maternelle semblent donc constituer deux modes d'accueil de qualité équivalente de ce point de vue, malgré des caractéristiques différentes.

6. Conclusion

Malgré leurs caractéristiques spécifiques, l'école maternelle et la crèche permettent aux enfants de développer des relations d'attachement de même qualité. Elles ne présentent pas le même ratio adulte / enfants, celui de la crèche étant plus favorable. L'école présente deux indices de qualité : la formation du personnel et la présence d'une enseignante référente. Le premier de ces indices a fait l'objet de plusieurs recherches et semble positivement corrélé à la qualité de l'attachement à l'adulte du mode d'accueil et aux compétences sociales des enfants (Rhodes & Hennessy, 2000). Mais nous n'avons pas vérifié de manière systématique le niveau de formation des professionnelles avec lesquelles nous avons travaillé. En revanche, la présence d'un adulte référent ne constitue pas directement l'objet de recherches scientifiques. Or, il s'agit d'un indice majeur pour évaluer la qualité d'un mode d'accueil. Aussi, ces résultats suggèrent différentes dimensions à privilégier pour favoriser la qualité de l'attachement de l'enfant à l'adulte de son mode d'accueil :

- Permettre aux professionnels de la petite enfance de poursuivre, lorsque c'est nécessaire, une formation spécialisée sur le développement et les besoins physiologiques et psychologiques des jeunes enfants.
- Favoriser la constitution de petits groupes d'enfants pour mieux individualiser les échanges, car la seule prise en compte du ratio adulte-enfants n'est pas suffisante.
- Limiter le nombre d'adultes s'occupant directement des mêmes enfants.
- Favoriser l'attribution d'un adulte référent par enfant, notamment pour l'aider à vivre les situations les plus difficiles de la journée, comme les arrivées et les départs ou les siestes.

Références

- Ahnert, L. & Lamb, M.E. (2000). Infant-care provider attachment in contrasting child care settings II : group care oriented after German reunification. *Infant Behavior and development*, 23, 211-222.
- Ahnert, L. & Lamb, M.E. (2003). Shared care : establishing a balance between home and child care settings. *Child Development*, 74, 4, 1044-1049.
- Balleyguier, G. & Meudec, M. (1996). Ecole ou crèche pour les enfants de 2-3 ans ?. *Enfance*, 4, 487-500.
- Barnas, M.V. & Cummings, E.M. (1997). Caregivers stability and toddlers' attachment-related behavior toward caregivers in day care. *Infant Behavior and Development*, 17, 171-177.
- Belsky, J. (1986). Infant day care : a cause for concern ? *Zero to Three*, 6, 1-7.
- Belsky, J. (1999). Quantity of nonmaternal care and boy's problem behavior/adjustment at 3 and 5 : Exploring the mediating role of parenting. *Psychiatry*
- : *Interpersonal and Biological Processes*, 62, 1-21.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte*, vol. 1 : L'attachement. Traduction française J. Kalmanovitch (1978). Collection Le fil rouge, Paris, PUF.
- Coplan, R.J. & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher : characteristics of preschoolers who elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 1, 143-158.
- De Mulder, E.K., Denham, S., Schmidt, M. & Mitchell, J. (2000). Q-Sort assesment of attachment security during the preschool years : links from home to school. *Developmental Psychology*, 36, 2, 274-282.
- Elicker, J. & Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood programs. *Young Children*, 51, 1, 69-78.
- Elicker, J., Fortner-Wood, C. & Nope, I.C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 2, 319-336.
- Florin, A. sous la dir. de (1999). *Modes d'accueil et développement du jeune enfant. Recherche sur contrat pour la Caisse d'Allocations Familiales. Rapport terminal.* Université de Nantes, Labécd.
- Florin, A. (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil.* Collection Enseignants et chercheurs : synthèse et mise en débat. Paris, INRP.
- Florin, A. (2003). *La psychologie du développement : enfance et adolescence.* Dunod, Les Topos.
- Florin, A. (2004). *La garde des enfants de deux ans : qu'en dit la recherche ? Synthèse pour le PIREF.* Direction de la recherche.

- Florin, A., Martinaud, K. (2000). Modes d'accueil et développement du jeune enfant : développement social et cognitif du jeune enfant et débuts de la scolarisation. Compléments au rapport terminal de recherche à la C.N.A.F. Université de Nantes, Labécd.
- Goossens, F.A. & Van Ijzendoorn, M.H. (1990). Quality of infant's attachments to professional caregivers : relation to infant-parent attachment and day care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Greenspan, S. & Benderly, B. L. (1998). L'esprit qui apprend : affectivité et intelligence. Paris. Editions Odile Jacob.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult / child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 405-425.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds). *Handbook of attachment : theory, research and clinical implications*. (pp. 671-687). The Guilford Press, London.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 194-204.
- Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992). Children's relationship with child-care teacher : stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., Matheson, C.C. & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65, 264-273.
- Howes, C., Phillips, D. & Whitebook, M. (1990). Les critères de qualité de l'accueil en crèche et le développement social de l'enfant. In B. Pierrehumbert. (Ed). *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans différents pays. Collection La vie de l'enfant*. (pp 175-178). Paris, ESF.
- Howes, C. & Smith, E. (1995). Children and their child care teacher : profiles of relationships. *Social Development*, 4, 44-61.
- Lamb, M. (1998). Nonparental child care : Context, quality, correlates and consequences. In I.E. Sigel & K.A. Renniger. (Eds). *Child psychology in practice. Handbook of child psychology*. (5th ed, pp. 73-134). New York, Wiley.
- Lamb, M.E. & Sternberg, K.J. (1992). Un réexamen du lien entre garde non parentale et sécurité de l'attachement mère-enfant. In B. Pierrehumbert. (Ed). *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans différents pays. Collection La vie de l'enfant*. (pp 141-149). Paris, ESF.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child-care factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 3, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, 37, 6, 847-862.
- Palmerus, K. (1992). La qualité de l'accueil des jeunes enfants en Suède : le point sur la recherche. In B. Pierrehumbert. (Ed). *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans différents pays. Collection La vie de l'enfant*. (pp 181-192). Paris, ESF.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L. & Bernett, E. (1997). Mother-Child relationships, teacher-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien. Théorie de l'attachement*. Paris, Editions Odile Jacob.
- Pierrehumbert, B., Mühlemann, I., Antoniotti, J.P., Sieye, A., & Halfon, O. (1995). Etude de validation d'une version francophone du « Q-Sort » d'attachement de Waters et Deane. *Enfance*, 3, 293- 315.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A. & Mijlkovitch, R. (2002). Quality of child care in the preschool years : a comparaison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 5, 385-396.
- Post, J., Hohmann, M., Bourgon, L. & Léger, S. (2004). *Prendre plaisir à découvrir. Guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*. Montréal. Québec. Gaëtan Morin Editeur.
- Raikes, H. (1993). Relationship duration in infant care : time with a high ability teacher and infant teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 309-325.
- Raugh, H., Ziegenhain, U., Muller, B. & Wijnroks, L. (2000). Stability and change in infant-mother attachment in the second year of life : Relations to parenting quality and varying degrees of day care experience. In P.M. Crittenden & A.H. Claussen (Eds). *The organization of attachment relationships : Maturation, culture and context*. (pp. 251-276). New York : Cambridge University Press.
- Rhode, S. & Hennessy, E. (2000). The effects of specialized training on caregivers and children in early years settings : an evaluation of the foundation course in playgroup practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 4, 559-576.
- Ritchie, S. & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability & child caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 497-516.
- Stern, D. (2005). Autour de la scolarité : le développement intersubjectif et affectif. In S.R.E.D. *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « constructivisme et éducation*. Cahier 11. (pp. 249-256). *Journal of infancy and early childhood*. *Monographs of the society for research in child development*, 50, 1-2, 41-65
- Waters, E. & Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships : Q of behaviour in infancy and early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, 50, 1, 2, 41-65.

Accueil en école maternelle

Scolarisation des enfants de moins de trois ans

NOR : MENE1242368C

circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012

MEN - DGESCO A1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école ; aux enseignants du premier degré

Le développement de l'accueil en école maternelle des enfants de moins de trois ans est un aspect essentiel de la priorité donnée au primaire dans le cadre de la refondation de l'école ; de nouveaux effectifs y seront consacrés dès la rentrée 2013.

La scolarisation d'un enfant avant ses trois ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle correspond à ses besoins et se déroule dans des conditions adaptées. Elle est la première étape de la scolarité et, pour beaucoup d'enfants, la première expérience éducative en collectivité.

Il s'agit notamment d'un moyen efficace de favoriser sa réussite scolaire, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, sa famille est éloignée de la culture scolaire. Cette scolarisation précoce doit donc être développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales et de montagne ainsi que dans les départements et régions d'outre-mer.

Parce qu'elle concerne des « tout-petits » ayant des besoins spécifiques, cette scolarisation requiert une organisation des activités et du lieu de vie qui se distinguent nettement de ce qui existe dans les autres classes de l'école maternelle. Elle nécessite donc un projet particulier, inscrit dans le projet d'école. Elle constitue cependant bel et bien la première étape d'un parcours scolaire et ne se substitue donc pas aux autres structures pouvant accueillir ces enfants : elle doit être pensée dans une logique d'articulation avec celles-ci, et fait à ce titre l'objet d'une concertation au niveau local.

Aussi, pour garantir une répartition efficace des moyens en réponse aux besoins identifiés en concertation avec les partenaires, les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) engageront des discussions avec les collectivités territoriales pour s'assurer des conditions d'accueil à la mesure des besoins spécifiques des tout-petits et mettre en œuvre la priorité que constitue la scolarisation des moins de trois ans dans les secteurs concernés.

1. Modalités d'accueil

Les projets d'accueil et de scolarisation d'enfants de moins de trois ans présentent des formes variées répondant aux besoins et aux ressources locales :

- un accueil et une scolarisation dans une classe de l'école maternelle, spécifique et adaptée aux besoins des jeunes enfants, dont le projet doit être explicitement accepté par la municipalité en raison des contraintes qu'il porte (présence régulière d'une ATSEM, aménagement de l'espace, matériel et jeux adaptés au jeune âge des enfants, rythmes spécifiques, etc.) ;
- un accueil et une scolarisation des enfants de moins de trois ans dans des classes de l'école maternelle comportant un ou plusieurs autres niveaux. Cette solution peut être efficace si elle correspond à un projet de l'ensemble de l'école maternelle. Elle présente l'avantage de la stimulation apportée par les pairs, mais constitue un cadre moins favorable à une prise en compte des besoins des jeunes enfants. Il est d'autant plus important de veiller aux conditions de scolarisation des plus jeunes enfants pour leur garantir des conditions de développement propices à leur âge ;
- un accueil en milieu mixte, associant services de petite enfance et école, permet d'offrir du temps scolaire dans des dispositifs conçus localement. Ce projet, co-élaboré par l'éducation nationale et les collectivités territoriales, doit garantir la complémentarité des ressources apportées par chaque partenaire dans une cohérence éducative au service du parcours de l'élève.

2. Accueil et place des parents

Établir une relation de confiance avec les familles est essentiel pour permettre à l'enfant de grandir sereinement entre école et maison. Une attention particulière doit donc être portée à la relation aux parents d'élèves.

La prise en charge de chaque enfant fait l'objet d'un échange avec ses parents. Pour en garantir la réussite, ceux-ci sont incités à s'impliquer activement et positivement dans le suivi de sa scolarité. Ils doivent pour cela comprendre les attentes et exigences de l'école et de la vie en collectivité, avoir la possibilité de communiquer avec les personnels de l'école. Un travail en partenariat avec des structures associatives et des services sociaux peut faciliter l'implication des familles les plus éloignées de la culture scolaire.

Le projet d'accueil et de scolarisation au sein de la classe est par ailleurs présenté et expliqué à l'ensemble des parents d'élèves afin de les sensibiliser aux enjeux de cette première scolarisation.

Une attention particulière est portée à la prise en compte des rythmes spécifiques adaptés à ces très jeunes élèves. Les horaires d'entrée et de sortie, le matin et l'après-midi, peuvent faire l'objet de dispositions particulières par rapport aux autres classes pour l'ensemble du groupe d'enfants scolarisés, ou pour chacun d'entre eux, selon une organisation régulière convenue avec les parents, qui s'engagent à la respecter. Cette souplesse est cependant soumise à l'impératif que le temps de présence de chaque enfant demeure significatif.

3. Travail en partenariat : services « petite enfance » et école

La première entrée à l'école maternelle est le début d'un parcours qui est souvent très dépendant de la réussite de cette première approche du milieu scolaire. Ce moment délicat doit être une occasion pour l'école de s'ouvrir à ses partenaires.

La scolarisation des enfants avant trois ans se conçoit en complémentarité des autres services de petite enfance gérés principalement par les collectivités territoriales. Tous les enfants ne sont pas en mesure d'assumer les contraintes propres à une scolarité, même adaptée : une concertation est nécessaire pour déterminer le moment opportun pour scolariser chacun. C'est pourquoi il est utile de mettre en place une structure locale permettant aux familles d'échanger avec les personnels de ces services, les enseignants de maternelle, etc., afin que leur soient proposées des solutions adaptées, avec des possibilités de passage d'une structure à l'autre.

La qualité de la prise en charge éducative des enfants de moins de trois ans est largement dépendante des collaborations qui s'établissent entre les collectivités territoriales, l'éducation nationale et les autres services ayant en charge la petite enfance (Caf, PMI, etc.). C'est pourquoi on favorisera une concertation régulière et durable avec les collectivités territoriales et les différents services de l'État chargés des questions de petite enfance, au niveau local et départemental.

La rédaction des projets d'accueil et de scolarisation, concertée au plus près du contexte, à la lumière d'une analyse partagée des besoins, inclut l'implantation de locaux et de matériels spécifiques.

4. Pilotage

Les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) sont les pilotes naturels des projets locaux, avec les directeurs des écoles maternelles concernées. Ils sont garants de la nécessaire concertation avec les collectivités territoriales. Ils évaluent la pertinence et l'efficacité des dispositifs.

Les recteurs et les DASEN s'assurent des moyens nécessaires au développement des projets qu'ils déterminent comme prioritaires en fonction de leur implantation.

Les DASEN dressent la liste des écoles dans lesquelles des dispositifs de scolarisation des enfants de moins de trois ans sont implantés. Les postes concernés seront donc identifiés au mouvement intra-départemental. Les enseignants souhaitant postuler doivent être dans une démarche volontaire d'adhésion au projet de l'école et doivent s'informer des conditions de fonctionnement par consultation du projet d'école, contact direct avec le directeur ou l'IEN de la circonscription. Les DASEN veilleront lors de l'affectation à la cohérence entre les nominations et les conditions du poste sollicité. Les professeurs affectés recevront une formation complémentaire associant, autant que nécessaire, les personnels territoriaux.

Une série de séminaires interacadémiques, inscrits dans le programme national de formation, rassemblera, dans le courant du premier semestre 2013, les cadres académiques et les IEN chargés de mission maternelle.

La direction générale de l'enseignement scolaire établira un bilan de ce dispositif et favorisera les mutualisations. Un espace de ressources et de mutualisation est ouvert sur le site Éduscol. Une sélection de ces ressources sera diffusée largement aux enseignants et aux partenaires pour soutenir l'effort qualitatif fait localement par chaque équipe.

Les principes, présentant les paramètres à prendre en compte lors de l'élaboration des projets, sont énoncés en annexe.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Paul Delahaye

Annexe

Principes de référence pour la mise en place de dispositifs d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de trois ans

Les différents principes sont communs à toutes les modalités d'accueil et de scolarisation d'enfants de moins de trois ans.

Les dix points énoncés sont les principes nationaux qui doivent permettre une mise en œuvre adaptée aux besoins locaux et aux moyens réunis pour mener à bien chaque projet.

Ce cadre peut être complété en fonction des conditions de mise en œuvre des projets ; c'est par exemple le cas lorsque les dispositifs prévoient l'usage de transports scolaires.

1. La scolarisation des enfants de moins de trois ans concerne les enfants dès l'âge de deux ans, ce qui peut conduire à un accueil différé au-delà de la rentrée scolaire en fonction de la date anniversaire de l'enfant.
2. La scolarisation des enfants de moins de trois ans nécessite un local adapté, ou une adaptation des locaux et un équipement en matériel spécifique, définis en accord avec la collectivité compétente.
3. La structure mise en place accueille prioritairement des enfants du secteur de l'école où elle est implantée.
4. Le projet pédagogique et éducatif est inscrit au projet d'école. Lorsqu'un dispositif d'accueil est implanté hors des locaux d'une école maternelle, il est inscrit au projet de l'école de laquelle il dépend.
5. Le projet pédagogique est présenté aux parents. Dans les secteurs les plus défavorisés un travail avec les partenaires locaux concernés est déterminant.
6. Le projet pédagogique et éducatif prévoit explicitement les modalités d'accueil et de participation des parents à la scolarité de leur enfant.
7. Les horaires d'entrée et de sortie le matin et l'après-midi peuvent être assouplis par rapport à ceux des autres classes, en conservant toutefois un temps significatif de présence de chaque enfant selon une organisation régulière, négociée avec les parents qui s'engagent à la respecter.
8. Dans les écoles qui les scolarisent, les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs de rentrée.
9. Les enseignants qui exercent dans ces structures reçoivent une formation dont certaines actions peuvent être communes avec les personnels des collectivités territoriales. Ces formations concernent l'ensemble des membres de l'équipe d'école pour maîtriser les connaissances et compétences spécifiques à la scolarisation des moins de trois ans.
10. Les formateurs, et notamment les conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées par ces dispositifs, suivront une formation adaptée au niveau départemental ou académique pour faciliter l'accompagnement des équipes dans la définition et la mise en œuvre de leur projet.



Ressources maternelle
La scolarisation des enfants de moins de 3 ans
Une rentrée réussie



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

Retrouvez eduscol sur :



Septembre 2015

Table des matières

Un véritable projet à mettre en place	4
Un partenariat avec le service d'inscription de la mairie	5
Une invitation du directeur pour l'admission	5
Un entretien avec le directeur en présence de l'enfant : première rencontre	5
Un temps de découverte de la classe et de l'équipe en juin	6
L'aménagement de la rentrée : une période d'adaptation	7
L'heure des retrouvailles	9
L'accueil : les jours suivants	9
Et la réunion de rentrée...	10
Guide d'entretien pour le directeur	11
Le doudou à l'école maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public	13

Un véritable projet à mettre en place

Pour un enfant de moins de trois ans, l'entrée à l'école maternelle est un moment décisif. C'est le début d'un parcours qui est souvent très dépendant de cette première approche du milieu scolaire, qui correspond fréquemment à une première expérience éducative en collectivité créatrice de nouveaux repères affectifs, sociaux, spatiaux et temporels.

Elle peut aussi marquer une première séparation parents-enfant, étape sensible qui nécessite un accompagnement particulier de la part de l'école maternelle. L'adaptation des enfants de moins de trois ans dépend de la qualité de l'accueil qui leur est fait, de la prise en compte de leurs besoins, mais aussi de l'attention portée à leurs parents.

[Interview de Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale](#)

[Intervention de Françoise Dolto commenté par Georges Juttner](#)

En effet, une entrée à l'école s'effectue souvent sur un fond de grands changements : séparation de la figure d'attachement, changement dans les registres langagiers, passage de lieux connus vers des lieux plus vastes, passage d'une collectivité familière à une collectivité plus contraignante constituée d'un grand groupe d'enfants et seulement deux adultes, découverte d'activités totalement inconnues pouvant être génératrices d'angoisse (siestes en commun, activités physiques, peinture...).

Or, l'enfant ne peut s'ouvrir au monde de l'Ecole, que s'il se sent bien dans la classe malgré l'absence de ses parents. Pour pouvoir entrer dans les apprentissages, il a besoin de trouver une sécurité affective et d'être reconnu personnellement. Le premier accueil de l'enfant à l'école présuppose d'accompagner patiemment et progressivement la séparation en tenant compte du passé de l'enfant et de l'étayage parental.

Si quelques enfants investissent l'école avec succès dès les premiers contacts, la plupart d'entre eux ont besoin de modalités d'accueil spécifiques pour éviter qu'ils ne soient submergés par de la détresse et de l'angoisse qu'ils expriment alors à travers les pleurs, l'agressivité ou le mutisme.

Les dispositifs proposés sont déterminants pour aider l'enfant et les parents à se séparer en confiance. Pour cela, il est indispensable d'associer étroitement les parents à la préparation et l'aménagement de la rentrée, première étape de scolarisation de leur enfant.

Un partenariat avec le service d'inscription de la mairie

Afin de pouvoir mettre en place le projet de préparation de la rentrée, le directeur de l'école se rapproche des services municipaux pour déterminer une date précoce pour les inscriptions.

Une invitation du directeur pour l'admission

Une lettre personnelle, voire un appel téléphonique, du directeur est la première étape nécessaire pour inviter les parents à un entretien d'inscription et leur faire comprendre que cette rencontre en présence de l'enfant est indispensable.

Un entretien avec le directeur en présence de l'enfant : première rencontre



L'entretien a pour objectif de faire connaissance avec l'enfant et ses parents, d'expliciter les enjeux de cette année d'école, de présenter l'organisation particulière de la rentrée qui vise à familiariser l'enfant, sa famille avec l'école et de définir un projet de scolarisation qui engage chacun des partenaires.

Ce premier entretien a souvent lieu dans le bureau du directeur dont la posture est déterminante pour construire une confiance réciproque qui se renforcera tout au long de cette période. L'amabilité, le sourire, l'ouverture dont il fait preuve signifieront aux parents et à l'enfant qu'ils sont accueillis sans à priori, dans le respect de ce qu'ils souhaitent partager.

L'enfant présent à côté de ses parents doit se sentir attendu avec des jouets, plusieurs albums sur le thème de la séparation et des retrouvailles.

Un temps d'échanges qui permet de mieux connaître l'enfant et de répondre aux premières inquiétudes des parents

Lors de cet entretien, après avoir recueilli les renseignements administratifs nécessaires à l'admission, le directeur invite les parents à parler de leur enfant et accueille leurs paroles sans jugement. Il s'efforce de les rassurer en apportant des réponses aux différentes questions qu'ils se posent, aux inquiétudes dont ils font part.

L'entretien a pour objectif de faire connaissance avec l'enfant et sa famille avec l'école. C'est un dialogue destiné à bien connaître l'enfant pour mieux répondre à ses besoins ; il ne doit pas être perçu par les parents comme un interrogatoire.

Le directeur peut s'appuyer sur un guide qui l'aidera à conduire l'entretien et à s'assurer qu'aucun aspect important n'est négligé.

L'entretien aboutit à un projet de scolarisation qui fait office de « contrat » entre l'école et la famille et qui les engage. Il précise les différentes étapes qui permettront, en outre, de faire de cette première entrée à l'école, une réussite :

- un temps de découverte de la classe et de l'équipe avant les vacances d'été ;
- l'aménagement d'une période d'adaptation au moment de la rentrée à l'école ;
- des journées qui peuvent prendre des modalités variées et évolutives selon les capacités de l'enfant à vivre sereinement les dimensions de la collectivité et la disponibilité des parents.

Avec les enfants de moins de trois ans, il est possible d'envisager des solutions adaptées pour assouplir les contraintes horaires d'arrivée, de départ et de durée si certains très jeunes enfants ne peuvent fréquenter l'école maternelle toute une matinée, et si certaines familles ne sont pas prêtes. Chaque situation doit être étudiée et faire l'objet d'une adaptation qui va évoluer.

Dans tous les cas, il est important que l'enfant vienne bien tous les jours et que la famille accepte cette contrainte d'assiduité. Il est utile d'expliquer aux parents que l'enfant a besoin de cette régularité pour se sentir bien dans ce nouveau milieu de vie.

Première découverte des lieux et connaissance de l'équipe d'école

A l'issue de l'entretien, le directeur invite les parents et l'enfant à découvrir les locaux de l'école et faire connaissance avec les adultes qui s'occuperont de l'enfant. Au cours de cette visite, le directeur s'adresse à l'enfant par son prénom, nomme les lieux, lui présente les adultes qui le prendront en charge et les activités qu'il effectuera.

Un livret d'accueil personnalisé qui présente l'école et les différents moments de la journée de l'enfant peut être réalisé. Après avoir recueilli leur autorisation, le directeur prend des photos de l'enfant dans les différents lieux, en activité, avec ses parents, du « doudou » de l'enfant s'il en a un... qu'il intégrera dans le livret d'accueil. Ainsi, à la maison, l'enfant et ses parents peuvent évoquer l'école à partir d'un premier vécu et consolider l'image de l'école. Cette volonté de rendre lisible et compréhensible dès les premiers contacts ce qui se passe à l'école, rassure et donne confiance aux parents. Des précautions sont à prendre à l'égard des familles qui ne maîtrisent pas la langue française écrite. Le livret d'accueil doit comporter peu de texte pour en faciliter la compréhension.

Un temps de découverte de la classe et de l'équipe en juin

L'enfant et ses parents peuvent être invités à participer dès le mois de juin à un moment de vie dans la future classe afin de les amener à se créer une image positive de l'école. C'est à partir de là que la présentation en détail du projet pédagogique et éducatif prendra tout son sens. Il sera proposé d'échanger ensuite avec les enseignants chaque fois que nécessaire.

Cette matinée peut avoir lieu un samedi matin et offrir pour les enfants un temps de jeux et activités libres et pour les parents des échanges informels avec les adultes de la classe, suivi d'un moment collectif où sera abordé la prochaine étape : une rentrée aménagée pour une adaptation progressive de l'enfant à l'école.



Des conseils peuvent être utiles aux parents sur l'attitude à avoir à la rentrée

Accompagner eux-mêmes leur enfant, le laisser venir avec un objet familier que l'école acceptera ; lui dire « au revoir », le prévenir de son départ et ne pas partir « en cachette », ne pas revenir sur ses pas une fois la séparation effectuée.

Il est important que l'enfant sente que le parent accepte de passer le relais à l'enseignant quel que soit le comportement de l'enfant (indifférence, pleurs, excitation...) ; les professionnels se chargeront de l'apaiser.

L'aménagement de la rentrée : une période d'adaptation

Ce premier temps de familiarisation avec la réalité quotidienne permet aux jeunes enfants et à leurs parents d'appréhender les changements qui constitueront cette première année de scolarisation. L'objectif est d'offrir les conditions qui permettront à chacun de s'approprier progressivement l'image de l'école à travers les lieux, les personnes, les activités, le fonctionnement.

Un temps nécessaire passé ensemble, parent(s) et enfants quotidiennement, avant de se séparer

Dans les premières semaines de la rentrée de l'enfant à l'école, une période d'adaptation est indispensable pour permettre de s'habituer à la séparation. Cette période définie à l'avance peut être réajustée selon

les émotions exprimées par l'enfant. L'adaptation prend appui sur le besoin de répétition de l'enfant, de stabilité et de continuité.

Au fil des jours, l'enfant saisit le nouveau rythme de sa journée, des repères indispensables pour se sentir en sécurité et pouvoir se séparer en toute confiance de ses parents. Il est souhaitable que cet accueil des parents avec leur enfant se déroule avec un temps de présence décroissant des parents (la durée pouvant varier selon les enfants).

Simultanément, un étalement des rentrées des enfants sur plusieurs jours peut être proposé afin de permettre à l'enseignant et l'ATSEM d'être disponibles pour accueillir chaque enfant et ses parents arrivant et être auprès des enfants dont les parents ne sont pas ou plus présents.

Les modalités précises pour chaque enfant sont définies en concertation avec les parents. Cependant, elles doivent tenir compte de leurs contraintes incontournables. Aussi, l'accueil, dès le jour de la rentrée scolaire, est prioritaire et obligatoire pour les enfants dont les parents le demanderaient.

La séparation au quotidien

Afin que la séparation de l'enfant avec ses parents se passe en douceur, les professionnels doivent se montrer ouverts :

- **en lui donnant des repères dans le temps** : les parents peuvent rester un temps en classe selon leur disponibilité et leur envie, ils aident leurs enfants à se déshabiller, à mettre leurs chaussons ; Certains partagent un temps de jeux ou une lecture d'album. D'autres observent leurs enfants. La participation du parent durant ce temps, permet de se séparer après un moment agréable passé ensemble.
- **en lui donnant des repères dans l'espace** : tel enfant préfère se séparer dans la classe pendant qu'il est en activité ; tel autre préfère accompagner son parent jusqu'à la porte de la classe ; tel autre encore préfère franchir la porte et se séparer dans l'entrée.



Lors de la séparation, l'enfant peut instaurer un rituel qu'il va répéter chaque jour, lui permettant d'installer ses repères.

L'objet transitionnel (doudou, tétine, photo de l'enfant avec ses parents...) peut aider l'enfant à supporter la séparation.

Enfin, les professionnels sont proches de l'enfant lors de la séparation : en lui parlant avec des mots simples, et en le prenant dans les bras si besoin.

Des adultes, enseignants et ATSEM, qui accueillent et veillent sur chacun

Quelles que soient les adaptations définies, il est essentiel que l'enfant de moins de trois ans ait dès les premiers instants où il entre dans l'école, la possibilité de construire avec le ou les adultes de référence, une relation suffisamment forte et explicite pour qu'il se sente en sécurité. Les professionnels doivent se montrer sécurisants et disponibles.



Cela passe par l'échange des prénoms, la mise en place de rituels simples de contact, l'élaboration de dispositifs de recours à l'adulte lorsque des besoins surviennent (besoins physiologiques mais aussi besoins affectifs) ou lorsque l'inquiétude voire l'angoisse se font jour. Cela peut passer par des objets médiateurs (petits jouets, livres, photos...) que l'enfant va avoir le droit de s'approprier et qui sont à sa disposition.

La parole du maître joue un rôle décisif pendant ces premiers jours. C'est en parlant de cette situation nouvelle que l'enseignant lui donne du sens et, surtout, aide l'enfant à apprivoiser les lieux, les objets et les personnes qui y sont rassemblés. .

L'heure des retrouvailles

Les retrouvailles en fin de matinée ou de journée, entre l'enfant et ses proches, sont aussi importantes et nécessitent des transmissions orales sur le déroulement de la journée, pour assurer la continuité entre les deux lieux de vie de l'enfant.

L'accueil : les jours suivants

Des horaires d'entrée et de sortie le matin et l'après-midi peuvent être assouplis par rapport à ceux des autres classes de façon à respecter le rythme de ces jeunes enfants et conforter la séparation menée en douceur. Les enfants sont accueillis de manière échelonnée avec une amplitude horaire adaptée à leurs besoins.



Il est indispensable que tous les professionnels de la classe soient présents, de manière à ce que les échanges avec les parents ne diminuent pas la qualité d'accueil des enfants.

C'est grâce au dialogue quotidien instauré entre les professionnels et les parents, qu'un lien de confiance peut se créer, permettant la sécurité affective de l'enfant. C'est par l'observation de l'enfant et de sa famille, que les professionnels peuvent ajuster leur pratique, pour répondre au mieux aux besoins de l'enfant.

L'accueil est aussi un moment de langage avec l'enfant et intègre des rituels langagiers : se saluer, se demander des nouvelles, s'intéresser à un objet apporté de la maison, à un vêtement particulier etc... sont des occasions de construire une relation langagière simple mais riche. Faire de l'accueil un rendez-vous régulier permet de commencer la matinée par un moment éducatif fort et efficace.



Au regard de ces pratiques, il est plus aisé pour les professionnels que tous les parents de la classe ne partent pas en même temps, mais profitent du temps d'accueil allongé pour partir de manière échelonnée.

Et la réunion de rentrée...

La présentation du projet pédagogique et éducatif de la classe trouve naturellement sa place après la rentrée, lors de la première réunion de parents. Déjà ancré dans des situations de vie de classe vécues, il sera mieux compris des parents. Un film, des photographies, des enregistrements, pourront continuer de manière concrète à en illustrer d'autres aspects.

Guide d'entretien pour le directeur



Un premier entretien a souvent lieu dans le bureau du directeur dont la posture est déterminante pour construire une confiance réciproque qui se renforcera tout au long de la période de préparation de la rentrée de l'enfant de moins de trois ans à l'école. L'amabilité, le sourire, l'ouverture dont il fait preuve signifieront aux parents et à l'enfant qu'ils sont accueillis sans a priori, dans le respect de ce qu'ils souhaitent partager.

Après avoir recueilli les renseignements administratifs nécessaires à l'admission, le directeur invite les parents à parler de leur enfant et accueille leurs paroles sans jugement. L'entretien a pour objectif de faire connaissance avec l'enfant et ses parents, d'expliciter les enjeux de cette année à l'école et de définir un projet de scolarisation qui engage chacun des partenaires.

Le directeur veille à ce que l'entretien soit vécu comme un dialogue rassurant destiné à bien connaître l'enfant pour mieux répondre à ses besoins et non perçu par les parents comme un interrogatoire. Il s'efforce de les rassurer en apportant des réponses aux différentes questions qu'ils se posent, aux inquiétudes dont ils font part.

Ce guide propose des éléments qui peuvent aider le directeur à conduire plus facilement la partie de **l'entretien « connaître l'enfant et sa famille »** en s'assurant qu'aucun aspect important ne soit négligé comme :



Son environnement familial. La connaissance du lieu de vie de l'enfant, de sa place dans sa fratrie, le nom des frères et sœurs aident à interpréter les premiers essais de langage de l'enfant qui font souvent référence à la famille. Demander comment est appelé l'enfant à la maison permettra de connaître la prononciation exacte de son prénom, de découvrir parfois que le prénom « officiel » n'est pas très utilisé en famille et n'est donc pas familier pour l'enfant.

Les langues parlées. C'est l'occasion de valoriser la « langue de la maison » qui ne fait pas obstacle à la maîtrise visée de la langue française à l'école ; le pluri-linguisme est un atout.

Le mode de garde durant les premières années. L'élaboration du projet d'adaptation au moment de la rentrée prendra appui sur l'expérience de séparation de l'enfant avec ses parents qui varie selon s'il a déjà vécu un accueil individuel ou collectif ou s'il n'a jamais quitté le milieu familial.

L'objet transitionnel, sa place autorisée à l'école. Dans le cas où l'enfant n'en aurait pas, il sera demandé une photographie des parents qui permettra à l'enseignant d'y faire référence pour le rassurer en cas de besoin.

L'éducation à la propreté. Elle est présentée comme une éducation conjointe à l'école et au sein de famille, en précisant le rôle des adultes de l'école, notamment celui de l'ATSEM. Il s'agit d'amener l'enfant à franchir l'étape de l'acquisition de la propreté dans le respect du rythme de sa maturation physiologique et de son intimité en acceptant et en accompagnant les régressions possibles et la manière de les prendre en charge.

La journée et l'autonomie de l'enfant. Les rituels liés au repas et au repos, notamment ceux liés à l'endormissement (déshabillage ou non ; équipement du lit avec oreiller, drap... ; besoin d'un "doudou"...) sont des éléments à prendre en compte pour favoriser la transition entre le monde intime et celui de l'école.

Les goûts et le caractère de l'enfant. L'école montre l'intérêt qu'elle porte à cet enfant qui commence à s'affirmer comme un sujet singulier. Les parents, en livrant des traits de personnalité de leur enfant, manifestent un premier lien de confiance.

Les attentes par rapport à la scolarisation. Cette question pose d'emblée les parents comme partenaires. Connaître les attentes des parents permet de mieux les comprendre, d'y répondre autant que possible et de les faire évoluer.

Le directeur invite les parents à poser toutes questions complémentaires sur le fonctionnement de l'école avant de prolonger le premier contact par la présentation des différentes étapes du projet de scolarisation et des modalités spécifiques de la rentrée.

Le doudou à l'école maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public

Résumé de l'article « Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public »,
Revue française de pédagogie, 2012, n°181, pp.71 à 82
Mai 2015

Rachel Gasparini, maître de conférences en sociologie, Université Lyon 1/ESPE de Lyon, laboratoire ECP
(Education, Cultures, Politiques), EA n°4571

[Un projet pédagogique et éducatif](#)

Le doudou fait partie des objets privés qui entrent à l'école maternelle française. Les enseignants ont pris l'habitude lors des réunions de première scolarisation d'aborder la question des doudous et des tétines avec les parents et plus largement d'envisager les conditions de séparation avec la famille, dans le souci du bien-être et de la sécurisation de l'enfant. Nous laissons ici de côté volontairement la question de la tétine (qui soulève des problèmes différents, liés à la prononciation et à l'orthodontie) pour nous centrer sur le doudou, objet matériel singulier (peluche, morceau de tissu, jouet) décrit ainsi par Vincent Malone : « Il est tout mou, tout doux. Mais moi je l'emmène partout. C'est ma peluche, mon câlinou. Il a très mauvais goût » (in *Le grand livre des doudous*, Gautier-Languereau, 2007).

Comment s'articulent socialisation familiale et socialisation scolaire autour de cet objet très privé et en même temps éminemment social qu'est le doudou ? Une recherche sociologique sur la maternelle (2006-2009) s'est intéressée à cette question : des entretiens ont été menés avec les parents d'une vingtaine d'enfants suite à leur première année de scolarisation, les professionnels de la maternelle (enseignants, ATSEM) ont également été interrogés et des observations ont été menées régulièrement dans les classes. Le doudou apparaît très fréquemment dans la classe lors des premiers mois de la première année de scolarisation (toute petite ou petite section selon les enfants), puis l'objet est progressivement écarté et il n'apparaît que très rarement en moyenne section (sauf pour les moments de sieste).

Le doudou est souvent décrit comme indispensable au développement de l'enfant et pourtant Donald Winnicott, pédiatre et psychanalyste, soulignait déjà combien l'attachement à cet « objet transitionnel » n'est pas universel : dans la plupart des pays d'Asie, d'Amérique du Sud et d'Afrique, les parents utilisent principalement la proximité physique (bercements, chants, allaitement, contact corporel) pour rassurer et endormir l'enfant.

Dans les familles, l'attachement de l'enfant à un doudou ne se fait pas « naturellement », il correspond à un besoin psychologique (réduire une angoisse, des tensions), physiologique (plaisir de toucher le doudou), mais également il correspond à un travail de socialisation de la part des adultes. Les parents dont les enfants n'ont pas de doudou ont une description assez froide de cet objet dans lequel ils n'investissent pas d'affection. Si par hasard l'enfant s'est attaché à un doudou, la famille signifie rapidement qu'il faut s'en détacher (pour des raisons d'hygiène, d'autonomie face à la perte éventuelle de l'objet, de maturité pour l'entrée en maternelle) et la séparation ne représente pas un grand drame, comme l'explique par exemple cette mère : « *Le doudou et la sucette on les a supprimés avant d'aller à l'école. J'ai pas été progressivement, j'ai enlevé clair et net, j'ai dit, c'est fini la sucette, le doudou, on a rangé ça dans*

un placard. Ça a été dur deux jours avec deux nuits, il les réclamait, il ne voulait pas dormir, mais là maintenant il les réclame plus du tout ! »

C'est une toute autre histoire dans les familles où le doudou est important pour les parents. Ils racontent son parcours de manière très affective. Premièrement, le choix de l'écu, très souvent effectué par les parents notamment la mère (certaines ont d'ailleurs fait l'achat quand elles étaient enceintes), puis son placement à proximité de l'enfant dans le landau (l'âge minimum du recours aux objets transitionnels est estimé à 6 mois par les psychologues). Deuxièmement, les parents entretiennent un certain rapport à l'objet qui accentue l'attachement : donner le doudou en cas de détresse, l'emporter systématiquement lors des déplacements, dramatiser le moment de son lavage, acheter plusieurs exemplaires au cas où le « vrai » doudou se perde...

Du côté de l'école, le doudou ne pouvait entrer dans les classes maternelle françaises qu'à deux conditions : que son usage se soit répandu dans les familles (ce qui est le cas semblerait-il depuis une vingtaine d'années) et que l'école accepte l'intrusion d'objets privés (ce qui n'était pas le cas dans la conception initiale de l'école républicaine où toutes les particularités, notamment familiales, étaient éloignées de la classe). Actuellement, la forte incitation au rapprochement entre l'école et les parents, la sensibilité accrue aux conditions d'accueil du petit enfant et à sa prise charge psychologique, font que les doudous sont dans un premier temps acceptés lors de la première année de scolarisation, voire même demandés pour faciliter les débuts à l'école.

Mais étant donné la forme scolaire d'apprentissage dominante à l'école maternelle, les enseignants sont obligés d'habituer rapidement l'enfant (et ses parents) à se séparer du doudou. En effet, la scolarisation vise une autonomie bien spécifique, qui requiert de savoir se débrouiller seul dans un certain nombre d'activités quotidiennes (s'habiller, se chausser, se laver les mains...) mais également de saisir le principe des règles impersonnelles qui s'exercent sur le plan de la discipline (vie collective, règles de vie commune) et sur le plan cognitif des apprentissages (organisation des connaissances selon les dispositifs objectivés en lien avec la culture écrite). Dès qu'il est accepté en classe, le doudou fait l'objet d'un travail pour le rendre scolairement acceptable (par exemple utiliser le doudou pour dire « bonjour », habituer les enfants à le poser dans une « caisse à doudous » ou un casier personnel), puis pour l'évacuer progressivement (par exemple demander aux enfants de le laisser dans leur sac).

Une différence notable existe entre les enseignants dont la fonction principale est d'organiser les apprentissages scolaires d'un groupe d'élèves et les ATSEM qui, même si elles ont un rôle éducatif, ne portent pas la responsabilité pédagogique et sont dans une perspective plus individualisée, plus proche des corps des enfants, ce qui engendre parfois des relations privilégiées, affectives, de type « maternant ». Elles peuvent se permettre une position plus tolérante à l'égard du doudou, sans forcément déroger fondamentalement aux règles établies par l'enseignante mais avec des aménagements personnels (utiliser le doudou pour consoler l'enfant, fermer les yeux sur les doudous cachés dans les poches).

La socialisation entre pairs joue également un rôle, que ce soit pour s'attacher à un doudou comme pour s'en détacher. Ainsi, certains enfants après les premiers jours passés en maternelle, ont l'idée de réclamer un doudou à leurs parents alors que jusque-là ils n'en avaient pas. Les doudous sont comparés par les élèves entre eux dans la classe (couleur, taille, état...). Mais progressivement, les enfants intègrent l'idée selon laquelle le fait d'apporter un tel objet est un manque de maturité et les moqueries entre pairs jouent un rôle normalisateur important dans son évacuation progressive de la classe. Les enfants intériorisent la nécessité lorsqu'on grandit de devoir prendre de la distance avec son doudou, au point de le jeter parfois eux-mêmes à la poubelle, à l'instar de la fille du livre « Le doudou des camions poubelles » (Ati, 2006).

D'une manière générale, les professionnels de l'école et les parents dont les enfants ont un doudou convergent dans leurs positionnements. On retrouve cette injonction apparemment contradictoire qui conduit les adultes à tout faire pour que l'enfant s'habitue à un objet transitionnel afin de le rassurer puis, à l'inverse, pour qu'il s'en détache progressivement. Parents et professionnels de l'école utilisent le terme de « sevrage ». Beaucoup de parents disent compter sur l'entrée en maternelle pour les aider à détacher leur enfant du doudou. Mais on observe parfois des désajustements entre l'école et les familles, par exemple lorsque les parents pensent que le doudou sera toujours présent dans la classe et qu'ils ont du mal à se représenter leur enfant sans cet objet, ou bien lorsque les professionnels de l'école (enseignants ou ATSEM) pensent qu'il est « naturel » de s'attacher à un doudou et que les enfants qui s'en séparent trop facilement, qui n'en ont pas ou qui préfèrent un câlin auprès de leurs parents le matin, ont des difficultés affectives et relationnelles.

En conclusion, le « doudou » est un objet qui s'est imposé de lui-même à l'occasion de cette recherche analysant les conditions de socialisation du jeune enfant entre famille et école maternelle. Objet important pour rassurer certains élèves confrontés à la séparation et à une situation sociale inédite, il n'est cependant pas forcément présent dans la vie de tous les enfants. Il est légitime que les professionnels de l'école maternelle considèrent comme « normal » que le doudou disparaisse progressivement de la classe, compte tenu des habitudes de notre société et des exigences en matière d'apprentissages scolaires. Par contre les professeurs des écoles et les ATSEM ne doivent pas oublier que les habitudes de consolation et de réassurance des enfants ne sont pas forcément celles qu'ils ont connues, qu'il faut accepter les pratiques différentes de maternage sans les stigmatiser et donner des indications claires aux parents concernant les pratiques de la maternelle.