

**SESSION 2024**

---

**PSYCHOLOGUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE**

Psy-En

-----

CONCOURS EXTERNE – Deuxième épreuve d'admissibilité  
CONCOURS INTERNE – Première épreuve d'admissibilité  
TROISIÈME CONCOURS – Première épreuve d'admissibilité

Option EDA

***Éducation, développement et apprentissages***

Option EDC

***Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle***

**Étude de dossier portant sur l'exercice de la fonction de  
psychologue de l'éducation nationale dans le système éducatif**

**Durée : 4 heures**

---

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Il appartient au candidat de vérifier qu'il a reçu un sujet complet et correspondant à l'épreuve à laquelle il se présente.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

**NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier. Le fait de rendre une copie blanche est éliminatoire.**

**Tournez la page S.V.P.**

### INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en tête de votre copie. Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

**EDA** : Éducation, développement et apprentissages

**EDC** : Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle

#### ► **Concours externe** : Deuxième épreuve écrite d'admissibilité- Étude de dossier

	Concours	Epreuve	Matière
Option <b>EDA</b>	P S E 0 0 1 1 X	1 0 2	0 4 5 4

	Concours	Epreuve	Matière
Option <b>EDC</b>	P S E 0 0 1 2 X	1 0 2	0 4 5 4

#### ► **Concours interne** : Première épreuve écrite d'admissibilité – Étude de dossier

	Concours	Epreuve	Matière
Option <b>EDA</b>	P S 1 0 0 1 1 X	1 0 1	0 4 5 4

	Concours	Epreuve	Matière
Option <b>EDC</b>	P S 1 0 0 1 2 X	1 0 1	0 4 5 4

#### ► **Troisième concours** : Première épreuve écrite d'admissibilité - Étude de dossier

	Concours	Epreuve	Matière
Option <b>EDA</b>	P S V 0 0 1 1 X	1 0 1	0 4 5 4

	Concours	Epreuve	Matière
Option <b>EDC</b>	P S V 0 0 1 2 X	1 0 1	0 4 5 4





## L'accompagnement des élèves en situation transculturelle

### Liste des documents mis à disposition :

**Document 1** – Extraits de Einloft Brunnet, A., Davanture, A., et Derivois, D. (2022). L'évaluation psychologique en situation transculturelle : une révision de la littérature, *Psychologie Française*, 67(2), 143-153.

**Document 2** – Extraits de Moro, M.R. et Bentolila, A. (2009). Chapitre VI. Ces enfants venus d'ailleurs... dans Bentolila A. (Dir.), *Quelle école maternelle pour nos enfants ?* (p. 101-129). Édition Odile Jacob.

**Document 3** – Extraits de Lerin, T. (2020). La médiation scolaire transculturelle : un outil d'inclusion, Éditions La pensée sauvage, p. 42 à 51.

Promouvoir une école inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun, est un enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative »<sup>1</sup>. Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une scolarisation pour tous les enfants, « sans aucune distinction », est inscrit dans le Code de l'éducation (Article L.111-1). Une école inclusive, c'est une école qui accompagne au mieux la scolarité des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. C'est dans ce cadre qu'est proposé le sujet suivant, sur l'accompagnement des élèves en situation transculturelle.

### Questions :

1. Après avoir lu l'étude de cas correspondant à la spécialité choisie, vous répondrez aux questions suivantes :
  - En tant que psychologue de l'éducation nationale, quelle analyse faites-vous de la situation de l'élève ?
  - Selon vous, pour quelles raisons un bilan psychologique a-t-il été réalisé ? Quels en sont les objectifs ?
  - Quelles précautions sont à prendre pour un tel bilan dans le cas d'élèves maîtrisant peu la langue française, que ce soient en termes de choix d'outil, de passation, de communication des résultats (orale et écrite), de préconisations ou d'avis ?
  - Comment envisageriez-vous la suite du travail pour cette situation ? Quelles recommandations pourriez-vous formuler ?
2. En vous appuyant sur la situation de l'enfant et les documents mis à disposition, comment un accompagnement efficace peut être mis en place par la ou le psychologue de l'éducation nationale, avec les partenaires professionnels et les parents, pour favoriser le parcours des jeunes évoluant dans des contextes transculturels ?
3. En quoi l'approche transculturelle peut-elle être pertinente pour répondre à l'ambition de l'inclusion scolaire ?

---

<sup>1</sup> Code de l'éducation (Article L.111-1)

## **Étude de cas spécifique à l'option Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle (EDO)**

Début septembre 2023, le psychologue de l'éducation nationale doit recevoir Mohamed, âgé de 16 ans, et son père au CIO, envoyés par le lycée professionnel (LP) dans lequel Mohamed était scolarisé l'année passée, pour faire le point sur sa situation. Ils seront accompagnés d'un traducteur lors de l'entretien. Le psychologue recueille les informations auprès de la collègue psychologue qui travaillait dans l'établissement l'année précédente.

Mohamed est actuellement sans solution de scolarisation. Il vit en France avec son père. Sa mère et ses deux petites sœurs sont en Irak. Le père était enseignant en Irak et est actuellement peintre en bâtiment en France. La mère travaille pour le ministère des impôts en Irak. Sa langue maternelle est l'arabe.

Le père est présent auprès de son fils et le soutient mais ne parle pas français. Mohamed évoque un projet professionnel de médecin ou de dentiste (c'était le métier du grand père).

Mohamed est arrivé d'Irak en France en octobre 2014. Il a été scolarisé dans son école de secteur et un dossier auprès de la MDPH a été déposé rapidement, sur les conseils insistants de l'équipe éducative. Ensuite, il a été difficile de retracer son parcours scolaire. En cours d'année, il aurait quitté son école de secteur et rejoint une école arabophone (privé hors-contrat) dans laquelle il a été scolarisé 7 années scolaires complètes. Un certificat de scolarité de cette école indique un maintien en classe de 6<sup>ème</sup>. Aucun aménagement n'aurait été mis en œuvre dans cette école et la famille n'a pas demandé le renouvellement du dossier MDPH.

Mohamed a bénéficié d'une évaluation Casnav l'année dernière qui situe son niveau de langue française en non francophone excepté en compréhension écrite (A1). Il est entré mi-mai 2022 en UPE2A 3<sup>ème</sup>. Le peu de temps de scolarisation ne lui a pas permis de poursuite d'étude en première année de CAP ou en seconde professionnelle. En septembre 2022, il a finalement intégré une UPE2A en lycée professionnel. À son arrivée, Mohamed avait le niveau A2 en compréhension de l'oral, le niveau A1 en production orale et le niveau A1.1 en compréhension et production écrite. Cependant, Mohamed a passé une partie de l'année en Irak et l'année scolaire n'a pas été concluante. La coordinatrice du dispositif a réalisé un bilan qui note des difficultés, l'absence de progrès et l'absentéisme de Mohamed. Mohamed n'a reçu aucune proposition d'affectation en fin d'année scolaire.

La psychologue de l'éducation nationale du lycée professionnel a réalisé une échelle de Wechsler non verbale (batterie à deux subtests). Lors de la passation, Mohamed est resté concentré et la psychologue note une tendance globale à se rapprocher du matériel de test pour mieux voir semble-t-il. Il obtient une note d'échelle totale dans la zone « Moyen faible » de son groupe de référence. L'épreuve des Matrices est dans la moyenne. La concentration et l'attention sont bonnes. Mohamed étudie attentivement les items et exprime ses réponses en français tout en pointant. En mémoire spatiale, le score est dans la moyenne. La compréhension de l'épreuve est bonne. La maîtrise de la langue française apparaît comme un facteur déterminant. Pendant la passation, Mohamed évoque son souhait de retourner en Irak. Il regarde les chaînes de télévision irakiennes à la maison et communique avec ses cousins sur son téléphone.

## **Étude de cas spécifique à l'option Éducation, développement et apprentissage (EDA)**

Delfine est âgée de 9 ans et 5 mois et est scolarisée en CE2. La psychologue de l'éducation nationale la rencontre suite à une demande de son enseignante qui constate de grandes difficultés en classe. Malgré le fait qu'elle soit souriante et volontaire, Delfine a un niveau de maternelle et n'entre pas dans la langue française bien qu'elle soit née en France. Ces difficultés sont repérées depuis longtemps mais la famille refusait jusqu'alors de rencontrer la psychologue.

Delfine est la cadette d'une fratrie de 3 enfants. Son frère aîné, Ercan est âgé de 19 ans et a arrêté sa scolarité suite à son orientation en Ulis collège. Emre, son frère de 12 ans est actuellement en 6<sup>ème</sup> et la question se pose pour lui d'une orientation en SEGPA.

Précédemment, la famille bénéficiait du Programme de Réussite Éducative (PRE) de la ville mais n'a pas donné suite trouvant que les choses n'évoluaient pas. En mai dernier, un bilan orthophonique avait été réalisé par l'intermédiaire du PRE et préconisait urgemment un bilan plus complet (oral et écrit). Cette recommandation n'a pas été suivie par la famille. Par ailleurs, Delfine et sa mère étaient reçues par une psychologue spécialisée en ethnopsychologie au CMP de secteur.

Les parents de Delfine sont d'origine turque. Delfine parle et comprend le turc mais son père précise qu'elle a tendance à mâcher ses mots : il est difficile de la comprendre.

Le père décrit sa fille comme étant bavarde en turc mais qui refuse de parler français. Il décrit une petite fille qui aime l'école mais qui peut faire des caprices pour y aller, tout comme elle peut le faire au moment des repas. Delfine n'est pas consciente de ses difficultés à l'école. Elle dit aimer jouer sur le téléphone, jouer à la poupée, danser et dessiner.

### **Attitude générale :**

Delfine vient facilement aux entretiens avec la psychologue. Elle est souriante, mais il est difficile de la comprendre : la syntaxe de ses phrases n'est pas correcte, elle mélange les langues dans une même phrase, elle peut chuchoter et n'articule pas bien. Elle n'exprime pas ses émotions, peine à parler d'elle même et n'est pas consciente de ses difficultés. Elle a des stratégies particulières pour donner l'âge de ses frères « un et deux » qu'elle montre avec ses mains pour parler du « douze » ou encore elle compte sur ses doigts pour écrire les prénoms des membres de sa famille. Elle a beaucoup de mal à se repérer au sein de sa famille et à nommer les places respectives de chacun.

### **Évaluation cognitive :**

La psychologue rencontre Delfine à quatre reprises et lui propose dans un premier temps la passation d'une échelle de Wechsler non verbale (WNV). Mais compte tenu de ses aptitudes verbales, le Wisc V est proposé.

### **Attitude pendant la passation :**

Delfine est volontaire, verbalise ses réponses. Elle peut demander de l'aide, l'accepte facilement et peut également se corriger seule.

Delfine n'a pas compris la consigne du subtest des similitudes.

### **Visuospatial (zone « moyenne faible ») :**

Il s'agit de l'indice pour lequel Delfine est le plus en réussite (CUB et PUZ : 8). À l'épreuve des cubes, Delfine est concentrée dans l'essai. Elle verbalise ce qu'elle fait (même si ce n'est pas toujours intelligible), elle est dans la recherche et est expressive (« Wouahou » quand le quadrillage disparaît). Elle est capable de se corriger et accepte volontiers l'aide. En revanche, à l'épreuve des puzzles, elle a du mal à s'intéresser à l'épreuve (parle de son oiseau, joue avec son collier...).

### **Raisonnement logique (zone « moyenne faible »)**

À l'épreuve des matrices (MAT : 8), elle est capable d'avoir un raisonnement logique (trouve les bonnes réponses) mais est dans l'incapacité d'explicitier son raisonnement. En revanche, à l'épreuve des

balances (BAL : 7), Delfine a du mal à comprendre la consigne. Elle finit par y parvenir lorsque la réponse est identique au modèle.

### **Mémoire de travail (zone « très faible »)**

Elle obtient 5 en mémoire des images et 4 en mémoire des chiffres. Son empan mnésique est de 3 images avec une fatigabilité très importante. Elle retient jusqu'à 4 chiffres en ordre direct avec également une grande fatigabilité. La double tâche met Delfine en difficulté.

### **Vitesse de traitement (zone « très faible »)**

À l'épreuve des symboles (SYM : 3), Delfine a besoin de l'adulte en permanence : elle se perd dans la feuille mais oublie également la consigne en cours d'épreuve (elle demande ce qu'elle doit faire quand il n'y a pas le symbole cible). En revanche, elle présente une bonne discrimination visuelle. À l'épreuve de codes (COD : 2), elle a besoin qu'on lui montre pour comprendre. Elle présente un ralentissement important et a tendance à se perdre dans la feuille comme à l'épreuve des symboles.

### **Compréhension verbale**

Les épreuves de compréhension verbales sont chutées et l'épreuve des similitudes n'a pu être réalisée faute de compréhension de la consigne de la part de Delfine. Les épreuves de vocabulaire et informations la situent malgré tout dans la zone « très faible ».

À l'épreuve de vocabulaire (VOC : 3), Delfine fait des gestes pour répondre (elle mime un lavage de main pour répondre à la question « qu'est-ce qu'un savon ? »), ce qui ne lui permet pas d'aller au-delà de l'item 8 puisqu'il s'agit ensuite de concepts impossibles à mimer.

À l'épreuve informations (INF : 1), Delfine n'accède pas à la compréhension des questions. Elle peut cependant montrer son pied et sa bouche (pour la partie du visage avec laquelle on mange) mais montre les yeux pour les oreilles, dit que le chat a 2 pattes et ne connaît pas le jour qui suit le jeudi.



## **Documents mis à disposition :**

### **Document 1 :**

« Actuellement, l'évaluation psychologique est de très grande importance et est utilisée de la recherche à la pratique clinique. Elle consiste en un ensemble de techniques qui permettent une connaissance approfondie du fonctionnement psychique, afin de pouvoir orienter des actions et décisions futures (ex. diagnostic et traitement, sélection de personnel, entre autres). Ces techniques ne se réduisent pas juste à l'utilisation de tests et échelles, mais sont aussi des entretiens d'évaluation cliniques (Gregory, 2014 ; Primi, 2010). Même si le domaine de l'évaluation psychologique a beaucoup progressé, certaines questions sont encore d'actualité, notamment dans le champ de l'évaluation et du diagnostic en situation transculturelle. Considérant que la plupart des tests et manuels diagnostiques ont été développés dans les contextes européens et nord-américains, l'application de ces outils à d'autres populations reste controversée.

(...) Selon Mindt et al. (2008), le bilinguisme est comme un continuum entre ceux qui parlent deux langues depuis leur enfance et utilisent également les deux langues dans leur quotidien et ceux qui ont appris une deuxième langue à l'âge adulte. Nous pouvons donc dire qu'il existe plusieurs « bilinguismes », et plusieurs recherches actuelles ont permis d'étudier les différents types de bilinguisme et leur influence dans la cognition (Pour révision voir Mindt et al., 2008). Selon les auteurs, il n'y a pas un consensus en ce qui concerne les meilleures pratiques pour l'évaluation neuropsychologique des individus bilingues. Ils suggèrent que le clinicien doit initialement tester les compétences linguistiques du patient dans les deux langues. Cependant, le clinicien peut être confronté à un manque de tests validés dans les deux langues qui présentent des niveaux similaires de difficulté. Dans ce cas, l'historique académique du patient peut être utilisé, comme par exemple, combien d'années d'études formelles l'individu a suivi dans chaque langue. Finalement, les auteurs suggèrent que le clinicien doit prendre en compte, en analysant les résultats, les tâches qui normalement sont plus difficiles pour les sujets bilingues afin de ne pas biaiser le résultat final de l'évaluation.

(...) La situation idéale pour l'application des tests et éviter des biais est bien décrite dans la littérature : réaliser la passation de tests dans la langue maternelle du patient, avec des tests validés pour sa culture. Malheureusement, cette situation idéale n'est pas toujours possible, principalement en cas de migration ou de sociétés multiculturelles. Les études révisées suggèrent que, dans ce cas, le clinicien prenne en compte les possibles biais des tests afin de réaliser le diagnostic le plus adapté. Pour que cela soit possible, la formation du clinicien à l'interculturalité est indispensable, étant conscient des spécificités culturelles qui peuvent influencer dans la passation et interprétation des tests. Dans le cas des migrations de premières et deuxième générations, la littérature suggère que le clinicien évalue les niveaux d'acculturation du patient ainsi que la maîtrise des langues utilisées dans l'évaluation (Church, 2001 ; Esquivel et al., 2008 ; Mindt et al., 2008). »

## Document 2 :

« L'école est structurée par un certain rapport au savoir qui appartient au monde occidental et qui détermine les méthodes pédagogiques, les relations avec les élèves, mais aussi les relations avec les parents. Ce rapport au savoir est, comme toute représentation culturelle, implicite et évident pour qui le vit – dans un groupe culturel et social donné, chacun le partage. Il est lié à la représentation de l'enfant, de sa nature, de ses besoins, de ses compétences – ce qu'il doit apprendre et comment il peut le faire. Les parents qui viennent d'ailleurs sont souvent très respectueux du savoir et de la science transmis par l'école en France, mais, généralement, ils ne connaissent pas et, parfois, ne partagent pas ce rapport au savoir. Souvent, ils font l'hypothèse qu'ici, à l'école, on fait autrement : ils présupposent que c'est bien ainsi et se tiennent à une distance respectueuse d'une école qui leur est trop étrangère. D'où ce sentiment de démission ou de non-investissement perçu par l'institution scolaire, alors qu'en réalité il s'agit d'une forme de bienveillance passive mêlée de crainte (« cet espace ne m'appartient pas, mais je considère qu'il est bon pour mon enfant »). Certes, le rapport au savoir que l'enfant doit partager pour pouvoir apprendre est bien celui de l'école française, mais cela n'est possible de manière harmonieuse et sans effort surhumain pour un enfant que si le petit est guidé dans cette logique et si ce rapport au savoir ne disqualifie pas les parents : autrement, le prix à payer est très lourd, et certains n'y parviendront pas.

(...) Voilà pourquoi nous nous permettons de proposer ici quelques pistes visant à penser la prévention du risque transculturel auquel est soumis tout enfant de migrants, en commençant par l'école, qui est un lieu clé. À l'école et à ses enseignants, bien sûr, de prendre les éléments qui leur paraissent créatifs et opérationnels, mais, bien sûr, d'en inventer d'autres. D'ailleurs, ce qui est vrai pour l'école l'est pour tous les autres lieux : l'hôpital, le tribunal, les services sociaux et éducatifs, la société.

### L'enfant et ses deux mondes

De notre point de vue, il convient d'abord d'atténuer le conflit entre l'école et la maison, qui sont les deux lieux d'appartenance de l'enfant. Leurs logiques se posent parfois comme antinomiques, cherchant à s'exclure ou, du moins, entrant dans un rapport de force stérile. Il n'est évidemment pas question, pour permettre à un enfant d'acquérir le savoir nécessaire, de changer sa nature, de le modifier, de le rendre pareil à ses enseignants ou conforme à des normes qui seraient celles de la société d'accueil. Les positions parentales, même différentes des nôtres, sont importantes pour l'enfant ; par voie de conséquence, elles le deviennent pour l'école. Il ne s'agit pas non plus de renoncer à ce qui fonde les valeurs républicaines, il s'agit d'adopter une attitude d'ouverture, de valorisation ou, au moins, de non-disqualification, des parents, de négociation tranquille en dehors de positions idéologiques et sans surdité face aux différences. La présence et l'accueil des parents doivent être possibles ; ils doivent même être favorisés, notamment par les regards ou les récits. C'est donc, d'abord et avant tout, d'une prise de position qu'il s'agit ; rien à voir avec une recette ou une modification révolutionnaire du fonctionnement de l'école.

Ensuite, il nous faut sortir de l'implicite qui voudrait que le monde de l'école et celui de la maison n'aient pas le même statut. Cela est un principe éthique, mais aussi scientifique, puisque, depuis longtemps déjà, nous savons qu'il n'existe pas de hiérarchie entre les cultures. Même, sur un plan cognitif, le monde de la maison a ses propres valeurs, ses propres connaissances : il est digne de reconnaissance et, bien sûr, de respect. En outre, il constitue le socle sans lequel les connaissances scolaires ne peuvent s'imprimer aisément, sans trop de douleur et d'efforts. Il permet la construction de l'estime de soi par l'intériorisation des attachements sans laquelle aucun apprentissage n'est possible.

(...) Assumer la diversité des enfants, la complexité de leurs besoins psychologiques, éducatifs, sociaux et culturels et l'hétérogénéité des demandes parentales est un défi majeur de l'école de demain. De là découle la grandeur d'une école et d'une société ouvertes sur le monde, qui ne renoncent pas et qui n'oublient pas. Comme le rappelle Sayag, la transmission culturelle se fait de deux manières, « par la médiation d'un travail conscient, explicitement élaboré, ou par la médiation d'une inculcation ordinaire,

sur le mode pratique, presque inconsciente de ses formes et de ses effets ». D'où la nécessité de prendre en compte cette mémoire pour inclure chaque enfant dans la langue, l'école et la société.

On peut parler plusieurs langues, c'est même une richesse

Le bilinguisme n'est pas un obstacle au développement de l'enfant, comme le dit le sens commun ; au contraire, acquérir sa langue première avec sécurité est un facteur stabilisant de l'estime de soi, un gage pour un meilleur apprentissage de la langue seconde et de l'ensemble des acquisitions. Les travaux des linguistes et des psychologues le montrent, c'est un avantage pour les enfants, de quelque point de vue qu'on le considère et pour toutes les langues. Cela est donc également vrai pour celles des familles migrantes en France : l'arabe, le kabyle, le bambara, le soninké, le turc, le lingala. »

### Document 3 :

« L'approche transculturelle au service de l'école s'écarte d'une perspective psychopathologique, pour se fonder sur une perspective développementale et écosystémique. Elle porte un regard positif sur l'altérité (sociale, culturelle, linguistique et religieuse) et part du postulat selon lequel l'élève a un rôle actif dans l'apprentissage scolaire, ainsi que dans la déclinaison individuelle des codes culturels et des savoirs, profanes (familiaux) et savants (scolaires). C'est ainsi que cette approche utilise l'altérité en tant que levier pédagogique-didactique dans le but de promouvoir la construction harmonieuse de rapports aux savoirs pluriels chez les élèves enfants de migrants. (...)

Par ailleurs, la médiation scolaire transculturelle repose sur un modèle systémique d'intervention. En d'autres termes, elle s'adresse simultanément au système relationnel triadique, constitué par l'élève et ses partenaires éducatifs, notamment les membres de l'équipe éducative et la famille. Contrairement à la plupart des modèles de médiation scolaire (par les pairs, par les adultes ou école-famille) qui offrent des interventions dyadiques qui s'adressent seulement à deux de ces trois acteurs, ce modèle d'intervention a le mérite de réduire le facteur de vulnérabilité spécifique aux élèves enfants de migrants, à savoir le clivage phénoménologique entre leurs mondes d'appartenance (Moro 2002 ; 2004).

Ainsi, la médiation scolaire transculturelle aide à promouvoir le métissage culturel des élèves enfants de migrants. Celui-ci est un processus de tissage de liens entre les mondes d'appartenance qui favorise la construction d'une culture à soi, originale et créative, en incluant des éléments culturels pluriels (Moro 2002 ; 2004). (...) Contrairement aux autres modèles de médiation scolaire qui ne se focalisent que sur la dimension actuelle de l'impasse scolaire, la médiation scolaire transculturelle prend en considération les dimensions historiques et développementales du symptôme scolaire. En contextualisant les symptômes, c'est-à-dire en les restituant dans leur dimension individuelle, développementale, familiale, scolaire, sociale, culturelle, historiques et géopolitique, la médiation scolaire transculturelle permet non seulement de mieux les comprendre, mais aussi d'agir sur eux. Par ailleurs, ce modèle de médiation scolaire promeut l'*empowerment*<sup>2</sup> des membres du système triadique et la démocratisation des liens sociaux à l'école. C'est ainsi qu'il pallie aux excès du contrôle social et d'assimilation culturelle auxquelles parfois les élèves et les familles migrantes sont aux prises (Faget 2010 ; Meunier 2008). (...)

Partout dans le monde, le bien-être et la construction identitaire respectueuse des appartenances multiples de tous les élèves deviennent une priorité pour l'institution scolaire. Cette mission s'avère complémentaire à celle de la transmission des savoirs scolaires, des valeurs et des codes socio-culturels visant à la construction des citoyens. Le dispositif de médiation scolaire transculturelle, s'inscrit au sein du mouvement d'inclusion scolaire qui vise à garantir l'égalité des chances à l'école, afin que tous les élèves y trouvent leur place, indépendamment de leur origine, de leur religion, de leur genre et orientation sexuelle, ou encore de leur handicap ou maladie (Sarot et al. 2016).

Afin d'éviter la dépendance des équipes éducatives porteuses du dispositif vis-à-vis des médiateurs scolaires externes à l'institution, il est nécessaire d'inclure les psychologues de l'Éducation Nationale (...). »

---

<sup>2</sup> On peut traduire « *empowerment* » par autonomisation.