

Tous pour des enfants autonomes et responsables ?

Relations entre agents PMS, parents et personnels scolaires

Fadoua Messaoudi et Nicolas Marquis

Les centres psycho-médico-sociaux sont des services publics, gratuits, mis à la disposition de toute personne (enfant, parent, personnel enseignant) qui en fait la demande. Parmi leurs missions, se trouve la « promotion des conditions psychologiques, psychopédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et de le préparer à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable¹ ». Dans un contexte où les questions de bien-être et d'autonomie sont devenues des enjeux centraux, de tels objectifs semblent à même de pouvoir mettre beaucoup de monde d'accord et le rôle que le pacte d'excellence veut faire jouer aux PMS semble le confirmer. Cependant, l'analyse des relations entre agents PMS, personnels scolaires et parents montre que mettre en pratique ces idéaux est souvent compliqué. En effet, ils donnent lieu à de multiples lectures et appréciations de la part de ces différents acteurs en relations interdépendantes et asymétriques. Les discussions et les tensions tournent notamment autour d'une brûlante question : « qui peut ou doit faire quoi ? ».

Les centres psycho-médico-sociaux : « au service des objectifs du Pacte » ?

Pour l'individu lambda, les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) sont souvent associés à leurs missions d'orientation et d'information à destination des élèves, au sujet de filières d'enseignement ou de profession. Il ne s'agit cependant que d'une facette d'un travail bien plus varié. Or, chez de nombreux

agents, le sentiment, à propos de leur travail quotidien, d'être aussi nécessaire qu'incompris (ou mal perçu, mal évalué) semble dominer. La lecture du bulletin de l'Association francophone des agents PMS (AFAPMS) qui s'en fait fréquemment l'écho, permet d'en mesurer l'ampleur. Il s'interroge sur le rôle qu'« on » veut leur faire jouer : sont-ils « au chevet de l'école ou à côté du jeune ? » (Uystpruyst, 2015). Prend-on la mesure de leurs mandats et de leurs limites ? Ceux qui décident savent-ils seulement ce que nous faisons ?

Dans le contexte du « Pacte d'excellence », les CPMS, leur rôle, leur dépendance et leur efficacité d'être des éléments périphériques. Les groupes de discussion constituant la phase préparatoire ont souligné la « méconnaissance [des] missions [des CPMS], non seulement auprès des parents, mais également auprès des enseignants et des chefs d'école » (Cattonar et al., 2014). Le groupe central considère les CPMS comme « des leviers fondamentaux pour mobiliser au service des objectifs du Pacte » (avis n° 3, 2014). C'est dans un souci revendiqué d'améliorer le système éducatif en y favorisant la mixité, l'inclusion et en développant des stratégies pour lutter contre l'échec scolaire que les différents acteurs du Pacte visent à « réformer les

Un creuset pour des tensions

L'un des points visés par le Pacte d'excellence concerne le développement des CPMS dans les relations école-famille. Il s'agit de les charger officiellement de cette mission, qu'ils assument en réalité, en l'identifiant de façon claire dans les textes réglementaires et leur fournissant les outils pour y parvenir. Le diagnostic du Pacte met en effet que les CPMS faisaient face à une situation jugée inquiétante et dans laquelle ils seraient peu outillés. Les relations école/famille se cristallisent de plus en plus à cause d'attentes croissantes qui ne sont pas rendues

Du côté des sciences sociales, de nombreuses recherches ont montré que ces crispations entre les enseignants et les personnels scolaires peuvent s'expliquer par des « malentendus » en classe entre familles et professeurs de l'encadrement (école, profession de l'enfance) » (Delay et Fraude, 2013) ou par l'exercice du pouvoir de l'école sur les familles et les enfants jugés anormaux (Van

¹ Secrétariat général du centre de documentation administrative, Décret relatif aux missions, programmes et à l'apport d'activités des CPMS, 14 juillet 2006, <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/dec/2006/7/14/2006-12-14/JOUE> (consulté le 11 février 2018).

Enfants responsables ? Les PMS, les scolaires

Judi et Nicolas Marquis

Services publics, gratuits, parent, personnel enseignant, se trouve la « pédagogie », médicales, de développer, à assumer son rôle de, où les questions, de tels, beaucoup de monde d'accueillir, aux PMS semble, entre agents PMS, en pratique ces idéaux est, de multiples lectures et, en relations interdépendantes, tournent notamment, ou doit faire quoi ? ».

timement, à propos de leur, en, d'être aussi nécessaires, pris (ou mal perçu, mal, e dominer. La lecture du, association francophone, S (AFAPMS) qui s'en, ent l'écho, permet d'en, eur. Il s'interroge sur le, eut leur faire jouer : sont-ils, de l'école ou à côté du, ruyst, 2015). Prend-on, rs mandats et de leurs, ui décident savent-ils, que nous faisons ?

Dans le contexte du « Pacte d'excellence », les CPMS, leur rôle, leur (in) dépendance et leur efficacité sont loin d'être des éléments périphériques. Les groupes de discussion constitués dans la phase préparatoire ont pointé la « méconnaissance [des] rôles et missions [des CPMS], non seulement auprès des parents, mais également auprès des enseignants et des directions d'école » (Cattonar et al., 2017). Or, le groupe central considère les CPMS comme « des leviers fondamentaux à mobiliser au service des objectifs du Pacte » (avis n° 3, 2014). C'est donc dans un souci revendiqué d'améliorer le système éducatif en y favorisant la mixité, l'inclusion et en développant des stratégies pour lutter contre l'échec scolaire que les différents acteurs du Pacte visent à « réformer les CPMS ».

Un creuset pour des tensions

L'un des points visés par la réforme concerne le développement du rôle des CPMS dans les relations école/famille. Il s'agit de les charger officiellement de cette mission, qu'ils assumaient déjà en réalité, en l'identifiant de façon claire dans les textes réglementaires et en leur fournissant les outils pour y parvenir. Le diagnostic du Pacte montrait en effet que les CPMS faisaient face à une situation jugée inquiétante et devant laquelle ils seraient peu outillés : les relations école/famille se crispent de plus en plus à cause d'attentes reciproques qui ne sont pas rencontrées.

Du côté des sciences sociales, plusieurs recherches ont montré combien ces crispations entre les familles et les personnels scolaires pouvaient s'expliquer par des « malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance) » (Delay et Frauenfelder, 2013) ou par l'exercice du pouvoir de l'école sur les familles et leurs enfants jugés anormaux (Vandewalle,

2002). S'ils donnent à penser, de tels travaux empruntent une trame plutôt classique de la dénonciation. Il s'agit à chaque fois de se demander en quoi les personnels scolaires et les agents PMS participent de et reproduisent un système éducatif et social inégalitaire en individualisant ou en responsabilisant à outrance les élèves et leurs familles.

On peut tenter de se poser la question autrement : dans un contexte où l'autonomie individuelle est une valeur et une norme, un droit et un devoir, un attendu et un horizon, comment les professionnels PMS mettent-ils concrètement en œuvre cette mission de « préparer des citoyens autonomes » ? Comment ces services de première ligne naviguent-ils entre des conceptions parfois très différentes (les leurs, celles des personnels scolaires et celles des parents) de ce qu'est « œuvrer pour le bien-être d'un enfant » ?

De quoi est fait le quotidien des agents PMS ?

Pour comprendre de quoi est fait le quotidien des agents PMS, les réunions en équipe tri-disciplinaire (RET) constituent un terrain privilégié. En effet, toutes les informations concernant les enfants en difficulté y sont récoltées et discutées. Il est intéressant d'observer la façon dont deux questions vont y être pratiquement traitées : à partir de quand les agents PMS jugent-ils nécessaire et légitime d'intervenir ? Comment les rôles et les responsabilités vont-ils être répartis ?

2 || Il ne s'agit pas ici d'évaluer ce dispositif mais de comprendre ce qu'il propose comme ressources aux parents afin de comprendre ce qu'il est possible qu'ils en fassent. Les résultats proposés ici proviennent d'entretiens compréhensifs avec six membres d'un centre PMS de la Commission communautaire française (du réseau officiel) et sur onze observations de réunions en équipe tri-disciplinaire (RET) (une assistante sociale, une psychologue et une infirmière) sur les mois de novembre 2015 à mai 2016. Deux équipes travaillant sur différentes populations (écoles maternelles spécialisées et ordinaires, primaires et secondaires spécialisées) de plusieurs communes (Berchem-Sainte-Agathe, Saint-Josse, Ganshoren et Evere) ont ainsi pu être observées.

D'où viennent les demandes ?

La particularité d'un CPMS tient au fait qu'il peut participer à l'émergence d'une demande, par exemple en organisant des dépistages collectifs dans des classes. En collaboration avec les enseignants, les agents PMS, en tant qu'acteurs de première ligne, devancent souvent les parents dans l'observation des difficultés scolaires de l'enfant. La plupart du temps, les parents ne rencontrent l'équipe PMS que sur le conseil d'un tiers, qu'il fasse ou non partie du corps enseignant, et les initiatives strictement personnelles sont plutôt rares. En réalité, la majorité des cas traités en réunion proviennent de demandes émises par un enseignant « qui n'en peut plus », « qui éprouve des difficultés à gérer » ou « qui s'inquiète » pour un enfant. Ces demandes peuvent se faire de manière formelle lors de conseils de classe ou de manière plus informelle lorsque l'un ou l'autre des agents PMS les croise en classe ou dans les couloirs. Pour les agents PMS, il s'agit alors de prendre le temps d'évaluer la légitimité de leur intervention en s'assurant, d'une part, que la demande est adéquate et, d'autre part, qu'elle est émise par les parents eux-mêmes.

Une demande sera jugée adéquate — et les agents PMS diront parfois même que la situation les inquiétait également — lorsque sera mis en évidence un écart au comportement attendu de la part d'un enfant pour qu'il soit en situation de bien-être et de développement scolaire. Cet écart, souvent traduit par un « ça ne va pas » ou « cet enfant ne va pas bien », doit ensuite être objectivé. Ceci peut se faire lorsque l'écart concerne par exemple une difficulté perçue sur le plan cognitif, langagier ou encore de psychomotricité fine, en comparaison avec les aptitudes de la majorité des autres élèves de la classe. C'est ce qui se passait

vaient les enfants dans les maternelles³.

(237-251, RET 27 novembre 2015, H)

A : mais il y en a beaucoup tu sais [d'enfants qui tiennent inadéquatement leur crayon]. Je sais pas si c'est lié à l'âge...

P : oui, mais c'est quand même [interpellant]

A : moi quand j'ai été chez [l'enseignant]

P : c'était pas mieux ?

A : chez [l'enseignant], écoute, ils tiennent tous leur crayon comme ça (elle mime).

Donc je ne sais pas si [c'est un « vrai » problème]

P : oui, ce n'est peut-être pas si [interpellant], pfff oui

A : je ne sais pas en début de deuxième mat... comme ça... ils en sont où tous globalement.

P : c'est parce que les autres, ça m'a moins frappé. Il me semblait que les exercices étaient en tout cas assez jolis, lui a des pâtes... enfin, il ne colle pas au bon endroit.

Lorsqu'il concerne plutôt des difficultés d'ordre relationnel, l'écart aux attendus est objectivé de façon plus générale au niveau de l'attitude de l'élève. L'une des difficultés auxquelles les agents sont confrontés dans la pratique est de savoir si ce « comportement » est le signe d'un « vrai problème » ou si c'est là le comportement d'un enfant certes peut-être un peu « difficile », néanmoins « normal » ? Dans le second cas, la demande d'intervention par un enseignant sera jugée infondée (ce qu'il percevra probablement mal). Si la demande est jugée légitime, il est alors frappant de noter que dans le langage utilisé dans les RET pour objectiver ce « en effet, ça ne va pas », les questions de développement vers l'autonomie sont bien présentes. Dans le premier extrait, il est question d'un enfant qui éprouve des difficultés à gérer ses frustrations alors que dans

3 | Les observations des agents PMS en primaire voire en secondaire étant très rares, pour des enfants en difficulté de ce niveau-là, ce sont sur les observations des enseignants que celles-ci se baseront dans un premier temps.

les enfants dans les maternelles³.

51, RET 27 novembre 2015, H)

*s il y en a beaucoup tu sais [d'en-
ui tiennent inadéquatement leur*

*l. Je sais pas si c'est lié à l'âge...
mais c'est quand même [interpe-*

*quand j'ai été chez [l'enseignant]
it pas mieux ?*

*[l'enseignant], écoute, ils tiennent
r crayon comme ça (elle mime).*

*ne sais pas si [c'est un « vrai »
e]*

*ne n'est peut-être pas si [interpe-
ffoui*

*sais pas en début de deuxième
me ça... ils en sont où tous
ent.*

*parce que les autres, ça m'a moins
me semblait que les exercices
n tout cas assez jolis, lui a des
nfin, il ne colle pas au bon endroit.*

*concerne plutôt des difficultés
relationnel, l'écart aux attendus
tivité de façon plus générale au
l'attitude de l'élève. L'une des
s auxquelles les agents sont*

*és dans la pratique est de savoir
mportement » est le signe d'un
blème » ou si c'est là le com-
t d'un enfant certes peut-être
difficile », néanmoins « nor-*

*ans le second cas, la demande
tion par un enseignant sera
ndée (ce qu'il percevra proba-
nal). Si la demande est jugée*

*est alors frappant de noter
e langage utilisé dans les RET
tiver ce « en effet, ça ne va
uestions de développement*

*onomie sont bien présentes.
emier extrait, il est question*

*t qui éprouve des difficultés
frustrations alors que dans*

*ions des agents PMS en primaire voire en
it très rares, pour des enfants en difficulté
, ce sont sur les observations des ensei-
es-ci se baseront dans un premier temps.*

le second, l'enfant manque d'envie ou d'intérêt dans ses activités scolaires. Autrement dit, dans les deux cas, il leur manque à tous les deux ce qui leur permettrait de développer pleinement leur autonomie individuelle : comment agir de façon active sans être capable de s'autoactiver ou de s'autocontrôler ?

(RET : 1406-1421, mai ; C)

I : [...] en fait c'est un petit ket qui a des problèmes [...] de comportement. [...] En fait, il a des problèmes au niveau des comportements, mais ça évolue, mais par contre, il fait des crises quand il n'a pas ce qu'il veut.

P : ah, c'est un enfant roi ?

I : non, il est conscient, il n'est pas content non plus quand il fait des crises.

P : ah, c'est plus fort que lui.

A : c'est des frustrations qui sont difficiles à gérer

I : C'est ça, et en fait moi je leur ai dit : « ce serait peut-être intéressant de proposer à la maman un suivi psy », pour ce ket, « pour faire le déclic ». Et donc ils disent : « oui, quelle bonne idée ! pour la gestion émotionnelle ».

(RET : 1703-1707, janvier ; H)

P : (elle lit ce qu'elle projette de remettre comme conclusion aux parents) « [L'enfant] a besoin d'être soutenu dans son autonomie, mais surtout dans son envie d'apprendre. Il semble actuellement ne pas y trouver d'intérêt. Je pense cependant qu'il possède de bonnes ressources qu'il pourra développer si un travail se fait en parallèle avec ses parents autour des questions de l'autonomie et de la confiance en soi. Le maintien en M3 semble actuellement être la meilleure solution ».

Atteint d'une difficulté, qu'elle soit lourde ou non, mentale ou physique, il s'agit à chaque fois pour les agents PMS de permettre à ces enfants d'agir sur ce qui les empêcherait « d'investir l'école comme vecteur d'apprentissage et de formation », c'est-à-dire de saisir l'opportunité scolaire

comme tremplin pour une meilleure intégration sociale.

Mais dans quelle mesure l'intervention des agents PMS est elle-même jugée adéquate par ceux qui en sont les auteurs ? En réalité, la détection d'un « vrai problème » n'est pas le seul critère pour justifier une intervention. Il faut également que les parents en aient fait eux-mêmes la demande. Les agents PMS se retrouvent ainsi en demande d'une demande et renvoient donc pour les nombreux cas observés où ce second critère n'est pas respecté, la responsabilité aux enseignants ou à la direction d'avertir les parents de la problématique et de les « encourager à prendre contact avec le CPMS » en leur remettant leur carte. Et si malgré cela les parents ne les contactent pas, alors les agents PMS participeront un cran plus loin à ce travail en amont en cherchant par exemple à accrocher ceux-ci, lors de réunions de parents ou à la suite d'un dépistage collectif⁴ voire lors d'animations ad hoc organisées. Si ensuite, malgré ces différentes tentatives, les parents n'émettent toujours pas de demande, alors il s'agit pour l'équipe PMS de leur déléguer la responsabilité des conséquences de la situation.

(RET : 1480-1488, février, C)

A : alors [...] j'ai donné la carte PMS, j'ai dit « vous donnez ça à la maman ». Si elle vient pas...

P : c'est fini.

A : c'est fini.

P : parce que moi j'ai déjà remis deux fois des cartes.

A : oui, je sais bien, mais elle ne viendra pas.

P : l'école n'a pas le numéro des parents ?

A : non.

P : 'fin je veux dire il y a un moment [où chacun doit prendre ses responsabilités].

4 || Il s'agit de la passation de tests pédagogiques en troisième maternelle afin d'évaluer si les enfants ont les prérequis indispensables (parler, lire, écrire) pour passer en première primaire.

De la demande à l'intervention

Que se passe-t-il ensuite lorsque les parents émettent une demande et rencontrent les agents PMS ? L'esprit dans lequel agissent les agents lors des rencontres avec les parents consiste à les pousser à collaborer le plus activement possible à la collaboration, à en faire, en quelque sorte, des partenaires partageant un objectif commun, en insistant sur le fait qu'il n'est ni possible ni souhaitable de décider « à la place » des parents. La première rencontre avec les parents lors de l'anamnèse sociale (souvent réalisée par l'assistante sociale) est l'occasion pour les agents PMS de savoir à quelle situation ils ont affaire. Ils évaluent à la fois le « type de demande », la façon dont elle est exprimée ainsi que le « type de parent » qui l'émet (quelle est son attitude, semble-t-il ou non préoccupé, etc. ?). L'objectif est de faire en sorte qu'agents PMS et parents s'accordent sur une lecture commune de la situation : les parents sont-ils conscients qu'il y a un problème potentiel et cela les préoccupe-t-il ? Sont-ils dans une disposition coopérative et fournissent-ils, par exemple, les informations nécessaires à l'évaluation du problème ? Semblent-ils disposés à « prendre » les propositions du service de première ligne et à en assurer la suite ?

En réalité, pour des agents PMS, « intervenir » ne revient pas en premier lieu à traiter des enfants malades ou en difficulté (ils doivent d'ailleurs souvent le rappeler), mais c'est avant tout agir sur (les actions des) des parents. Et agir sur des parents, c'est, d'une part, travailler avec eux sur la façon d'attribuer les responsabilités du problème et de sa solution (qui peut faire quoi ?) et, d'autre part, chercher à mobiliser leurs propres ressources à travers une série d'activités (animation, anamnèse, réunion de parents, remise de conclusion, etc.) qui visent à leur faire prendre le relai de la prise en charge de la difficulté

scolaire de l'enfant. Cette capacité à pouvoir prendre le relai, c'est-à-dire à être des parents autonomes, est exactement ce qui est évalué au cours de leurs rencontres : les parents adoptent-ils un comportement témoignant de leur capacité à mettre en place les suivis nécessaires au dépassement de la difficulté de l'enfant ? Autrement dit, les parents s'attribuent-ils la responsabilité de faire en sorte que la situation de leur enfant s'améliore ?

L'idéal du parent pleinement coopératif qui accepte d'être accompagné tout en restant autonome pour être en charge de la situation est rarement rencontré dans la pratique. L'intérêt est alors de se demander : comment font les agents PMS pour intervenir auprès de parents considérés comme « non collaborant » ?

(Entretien avec une psychologue)

« Bien souvent quand les parents ne sont pas réellement en demande, on travaille, on fait tout un boulot et finalement ce qu'on propose ne va jamais aboutir. Et en fait, ils ne sont pas porteurs de la demande et donc ils ont fait appel au PMS pour que les instits arrêtent de les embêter, mais en fait ils n'avaient pas tellement envie de faire appel au PMS. Et donc on va leur proposer des choses, mais ils ne sont pas ouverts à ce qu'on leur propose. Mais donc on a perdu tout un temps à travailler, c'est triste à dire, mais à travailler avec cet enfant ou peut-être que ça a du sens que ça mette encore un an ou deux ans avant que les parents fassent une vraie demande envers le PMS et là, ils vont mettre des choses en place. Et donc il faut accepter que l'on ne va pas sauver tout le monde. Et [...] enfin qu'on a tous notre part de responsabilité : l'école qui a ses responsabilités, les parents ont leur responsabilité et le PMS a sa responsabilité. Mais que si des parents ne veulent pas aider leur enfant, on ne peut pas le faire à leur place, tout comme l'école ne peut pas le faire à la place des parents. Et c'est triste pour ces

enfants, me
dans un ser
De façon g
hésitent en
face aux co
le « laisser
lèraient les
créer ou m
sans atten
ment), le «
raient dire
capacité d
la difficulté
le « faire f
gneraient
prise en ch
de leur en
considère
de mettre
pour le bi
ils leur fer
habitudes
C'est d'ai
avec les p
recherche
peut dire
tendent v
celui qui
faible. Si
racterisés
en place
déjà (une
et si la sit
comme u
laisseront
tefois qu
fisammen
tion pour
feront al
d'action
(RET févr
A : On pe
avez quar
étiez cap
en charg
P : oui. M
été, on a
A : ben o

ire de l'enfant. Cette capacité à
oir prendre le relai, c'est-à-dire à
des parents autonomes, est exac-
nt ce qui est évalué au cours de
rencontres : les parents adoptent-
comportement témoignant de
apacité à mettre en place les
nécessaires au dépassement de
culté de l'enfant ? Autrement
s parents s'attribuent-ils la res-
bilité de faire en sorte que la
on de leur enfant s'améliore ?

du parent pleinement coopératif
cepte d'être accompagné tout en
t autonome pour être en charge
tuation est rarement rencontré
pratique. L'intérêt est alors de
ander : comment font les agents
pour intervenir auprès de parents
érés comme « non collaborant » ?

en avec une psychologue)
ouvent quand les parents ne sont
lement en demande, on travaille,
out un boulot et finalement ce
opose ne va jamais aboutir. Et en
e sont pas porteurs de la demande
ils ont fait appel au PMS pour que
s arrêtent de les embêter, mais
s n'avaient pas tellement envie
appel au PMS. Et donc on va leur
des choses, mais ils ne sont pas
ce qu'on leur propose. Mais donc
du tout un temps à travailler, c'est
ire, mais à travailler avec cet
peut-être que ça a du sens que
encore un an ou deux ans avant
rents fassent une vraie demande
PMS et là, ils vont mettre des
place. Et donc il faut accepter
e va pas sauver tout le monde.
in qu'on a tous notre part de
bilité : l'école qui a ses responsabi-
arents ont leur responsabilité et
a responsabilité. Mais que si des
veulent pas aider leur enfant,
pas le faire à leur place, tout
cole ne peut pas le faire à la
arents. Et c'est triste pour ces

enfants, mais c'est comme ça, on n'est pas
dans un service contraignant ».

De façon générale, les agents PMS
hésitent entre trois régimes d'action
face aux comportements des parents :
le « laisser faire » (lorsqu'ils n'accueil-
lèrent les parents au CPMS que pour
créer ou maintenir un lien avec eux, mais
sans attendre de leur part un engage-
ment), le « faire pour » (lorsqu'ils agi-
raient directement pour remédier à l'in-
capacité des parents à prendre en charge
la difficulté scolaire de l'enfant) et enfin
le « faire faire » (lorsqu'ils accompa-
gneraient les parents dans leur propre
prise en charge de la difficulté scolaire
de leur enfant). Ainsi, si les agents PMS
considèrent les parents comme capables
de mettre en place les suivis nécessaires
pour le bien-être de leurs enfants, alors
ils leur feront faire (changer certaines
habitudes, mettre en place un suivi...).
C'est d'ailleurs cette forme de relation
avec les parents qui est réellement
recherchée par les agents PMS et on
peut dire que toutes leurs interventions
tendent vers cette finalité, car c'est aussi
celui qui a le degré de contrainte le plus
faible. Si des parents sont par contre ca-
ractérisés comme incapables de mettre
en place plus de choses que ce qu'ils font
déjà (une capacité illusoire d'autonomie)
et si la situation n'est pas considérée
comme urgente, alors les agents PMS
laisseront faire les parents. Il se peut tou-
tefois que des parents soient jugés insuf-
fisamment autonomes dans une situa-
tion pourtant urgente et les agents PMS
feront alors pour, même si c'est le régime
d'action qu'ils apprécient le moins.

(RET février H : 134-141)

A : On peut dire aux parents : vous ne nous
avez quand même pas démontré que vous
étiez capables de mettre en place des prises
en charge.

P : oui. Mais là ils vont te dire : « oui on l'a
été, on a fait plein de choses ! »

A : ben oui, mais ce n'est pas ce que nous

on vous propose, donc nous on vous pro-
pose ça. [...] notre rôle c'est de vous propo-
ser des choses et de veiller au bien-être [de
votre enfant] et de veiller au bien-être, ça
doit passer par là pour nous. Si ça se fait
pas, ben c'est le SAJ qui verra ça avec vous.

Les relations entre agents PMS, personnel scolaire et parents : un ménage à trois ?

(Entretien avec une psychologue)

[...] mon crédo, c'est directement d'aller
chercher si les parents possèdent des
ressources et lesquelles. C'est quoi leurs
ressources ? N'importe lesquelles, mais
qui apportent quelque chose. Et on a fait
un très chouette truc avec ma collègue
AS l'année dernière. On avait remarqué
qu'il y avait beaucoup d'enfants turcs dans
une classe et beaucoup de mamans qui ne
parlaient pas le français. Et en troisième
maternelle, c'est vrai qu'on va dire aux
parents de faire des petits jeux à la maison,
[mais] de nouveau, elles ne parlent pas le
français donc [le leur demander ne serait
pas suffisant]. On avait invité ces mamans
à venir. Bon voilà, de nouveau sur les
quinze, il y en avait trois, mais c'était trois
et on a fait une super chouette rencontre.
On avait pris une interprète et donc on
leur avait dit « tiens, mais vous comment
à votre échelle vous pouvez [aider votre
enfant] ? ». Parce que directement les
mamans [disent] « mais moi je ne sais pas
lire ». « Ok vous ne savez pas lire, mais
vous faites la cuisine à la maison », « oui,
ok ». « Pour faire la cuisine il faut calculer.
Ok ». On dit alors « mais voilà, compter
jusqu'à cinq, vous savez le faire avec votre
enfant en cuisinant, ça, c'est une super
manière ». [...] Et c'était vraiment un très
chouette entretien parce que je pense que
ces mamans étaient vraiment venues un
peu dans un sentiment d'être jugées, de
ne pas être capables, parce que de toute
façon elles ne savent pas lire. Et en fait, je
pense qu'elles étaient parties en se disant
« mais en fait on sait, on peut aider nos
enfants avec certaines de nos ressources ».

Bibliographie

- Avis n° 3 du groupe central (2017), *Pacte pour un enseignement d'excellence*, <https://bit.ly/2ESEfdL> (consulté le 15 avril 2018).
- Blairon J. (2017), *La réforme des CPMS promue par le pacte d'excellence. Éléments critiques*, <https://bit.ly/2vkKcAW> (mis en ligne le 22 décembre 2017).
- Cattonar B. et al. (2017), *Groupe de discussion « Pacte pour un enseignement d'excellence ». Renforcer le lien école famille : un enjeu pour accroître la fréquentation régulière en maternel*, <https://bit.ly/2HtAvoA>, consulté le 11 février 2018.
- Delay C., Frauenfelder A. (2013), « Ce que bien éduquer veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance) », *Déviance et société*, 2, Vol. 37, p. 181-206.
- Uystpruyst Ch. (2015), « Le CPMS : au chevet de l'école ou à côté du jeune ? », *Bulletin de l'Afapms asbl*, janvier, <https://bit.ly/2vgSMjW>.
- Vandewalle B. (2002), « L'école et les enfants « anormaux ». L'analyse de Michel Foucault », *Expressions*, <https://bit.ly/2HDSDJW>.
- Velpry L. (2008), *Le quotidien de la psychiatrie : sociologie de la maladie mentale*, Paris, Armand Colin, coll. « Sociétales », 330 p.

Alors c'est sûr que ce n'est pas ça qui va être miraculeux, mais quand même, je pense que c'était une manière de montrer à ces mamans que même si elles ne savaient pas lire, elles pouvaient apporter quelque chose au niveau scolaire à leur enfant.

Attendre des parents qu'ils « mobilisent leurs ressources » à travers une série d'activités, c'est finalement les considérer comme des individus ayant toujours les moyens de permettre à leur enfant de s'en sortir et, de cette façon, de s'en sortir eux-mêmes. « Rien n'est jamais vraiment perdu. » Et si le type de ressources peut varier en pratique d'un parent à l'autre, l'esprit de l'action est identique pour chacun d'eux : il s'agit de transformer le comportement de ces parents d'une éventuelle passivité vers l'activité.

Le dispositif du PMS peut être compris de ce point de vue, comme une ressource permettant aux parents de faire face, de façon valorisée, à la difficulté scolaire de leur enfant en lui donnant un sens et surtout en lui donnant des moyens d'agir face à elle. Ainsi, qu'un enfant s'en sorte est toujours possible du point de vue des agents PMS à condition que les parents aient conscience de la marge de manœuvre dont ils disposent, « là où ils sont » (même s'ils ne parlent pas le français) dans la mise en place effective de ce qui permettra à leur enfant d'aller mieux, des suivis thérapeutiques jusqu'aux trucs et astuces au niveau de l'éducation. Les parents sont invités en quelque sorte à se demander : « que puis-je faire pour permettre à mon enfant de s'en sortir ? ». Cela implique que les agents PMS distinguent (et attendent des parents qu'ils fassent de même) l'origine du problème de la solution, soit ce qui est de ce qui pourrait être. Ainsi, de leur point de vue, il existe certes des inégalités (handicap, provenance d'un milieu défavorisé, moins grande familiarité des

familles à la cause d'une effet provenant de l'enseignement pas que les passibilité dans le en mobilisant que l'enfant e

Comprendre CPMS dans un implique de p du fait qu'il s'a cié » c'est-à-d ment du CPM d'une collabor protagonistes parents) « dan tion des règles leurs objectifs de cette façon voir comment « bien-être de pement scolar de négociation relation d'inter quement, l'éco chose ne va p PMS consulte, grâce à une ex suite des solut de la pertinence non. Or chacu inscrit dans un particulier dor et des attribut différentes. C sans doute des dus, mais il oc marge de liber selon laquelle des CPMS et c neraient le cor

c'est sûr que ce n'est pas ça qui va être miraculeux, mais quand même, je pense que c'était une manière de montrer à nos parents que même si elles ne savaient pas, elles pouvaient apporter quelque chose au niveau scolaire à leur enfant.

Les parents qu'ils « mobilisent leurs ressources » à travers une variété d'activités, c'est finalement les parents qui agissent comme des individus ayant à leur disposition les moyens de permettre à leur enfant de s'en sortir et, de cette façon, de sortir eux-mêmes. « Rien n'est vraiment perdu. » Et si le type de soutien peut varier en pratique d'un parent à l'autre, l'esprit de l'action est le même pour chacun d'eux : il s'agit de favoriser le comportement de ces enfants et d'une éventuelle passivité vers eux.

Le dispositif du PMS peut être compris sous cet angle, comme une ressource permettant aux parents de faire valoir leur façon valorisée, à la difficulté de leur enfant en lui donnant un soutien et surtout en lui donnant des outils pour agir face à elle. Ainsi, qu'un enfant en sorte est toujours possible du fait de la vue des agents PMS à condition que les parents aient conscience de leur rôle de manœuvre dont ils jouent, « là où ils sont » (même s'ils ne sont pas le français) dans la mise en œuvre effective de ce qui permettra à leur enfant d'aller mieux, des suites de l'école jusqu'aux trucs et astuces au niveau de l'éducation. Les parents sont invités en quelque sorte à réfléchir : « que puis-je faire pour aider mon enfant de s'en sortir ? » Cela implique que les agents PMS ne sont pas (et attendent des parents ne soient de même) l'origine du problème de la solution, soit ce qui est en jeu pourrait être. Ainsi, de leur point de vue, il existe certes des inégalités, mais la provenance d'un milieu moins grande familiarité des

familles à la culture scolaire, etc.) et la cause d'une difficulté peut donc en effet provenir de l'extérieur (cerveau de l'enfant, système familial ou pédagogie de l'enseignant), mais cela ne signifie pas que les parents perdent la responsabilité dans le fait de faire en sorte, en mobilisant leurs propres ressources, que l'enfant en difficulté s'en sorte.

Comprendre le fonctionnement du CPMS dans une perspective dynamique implique de pouvoir rendre compte du fait qu'il s'agit d'un « ordre négocié » c'est-à-dire que le fonctionnement du CPMS constitue le résultat d'une collaboration entre les différents protagonistes (professionnels comme parents) « dans la définition et l'application des règles, et dans la réalisation de leurs objectifs » (Velprey, 2008). C'est de cette façon qu'il a été possible de voir comment derrière la question du « bien-être de l'enfant et de son développement scolaire », résidaient des enjeux de négociation entre des acteurs en relation d'interdépendance. En effet, typiquement, l'école détecte « que quelque chose ne va pas chez l'enfant », l'équipe PMS consulte, confirme ou infirme grâce à une expertise, en proposant ensuite des solutions et les parents jugent de la pertinence et décident d'agir ou non. Or chacun de ces acteurs reste inscrit dans un système de pertinence particulier donnant lieu à des lectures et des attributions de responsabilités différentes. Cet état des choses entraîne sans doute des conflits et des malentendus, mais il octroie aussi à chacun une marge de liberté qui rend caduque l'idée selon laquelle le discours et les pratiques des CPMS et des enseignants détermineraient le comportement des parents.