

La collaboration CPMS et école maternelle

Partenaires particuliers

Étude coordonnée par Benoît Roosens

Décembre - 2016

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Table des matières

Introduction	3
Les Centres Psycho Médico Sociaux	6
Des missions évolutives	6
Et aujourd'hui ?	7
La discrimination positive	13
Une certaine conception de la collaboration.....	13
Les dispositifs de collaboration	15
Les informations aux parents	16
Les temps et les lieux de présence	17
Les réunions (à la demande ou programmées)	18
Les concertations	19
Les activités de prévention	20
Les projets autour du langage	20
Les dimensions de la collaboration	23
Tisser des liens de confiance	23
Tenir compte du temps (famille, école, CPMS)	24
Recevoir et analyser la demande.....	25
Clarifier les responsabilités	26
Avoir le soutien de la direction.....	27
Pistes de travail	28
(Re)donner du sens à la contractualisation.....	29
Développer une culture commune de travail.....	30
Bibliographie	31
Ouvrages et articles	31
Chartes	32
Avis.....	32
Textes légaux.....	32

Introduction

Mener une réflexion sur la collaboration entre les Centres Psycho-Medico-Sociaux (CPMS) et l'École n'était pas une évidence pour ChanGements pour l'égalité (CGé). Ces dernières années, nos études ont surtout porté sur les failles d'un système éducatif qui porte en lui des sources d'inégalités, sur les façons d'enseigner qui prennent en compte la diversité des origines sociales des élèves, sur la relation entre les familles de milieux populaires et l'école afin d'établir des partenariats où chacun trouve sa place. Mais rien qui ne concerne la relation entre des acteurs éducatifs et ce qu'ils mettent en place pour réduire les inégalités sociales et donner à tous des chances égales de réussite.

Le travail mené sur la problématique des exclusions scolaires définitives et de refus de réinscription¹ nous a ouvert des portes et nous a conduits, entre autres, à nous intéresser au CPMS et à sa relation avec l'école. L'analyse de récits a mis en évidence « l'absence fréquente de contact entre l'école et les agents CPMS ». Ces derniers « constatent tardivement les difficultés rencontrées par un jeune et son école et donc se retrouvent dans l'impossibilité de mener un travail d'accompagnement, l'exclusion scolaire étant décidée ». D'autres récits nous montrent « qu'il existe des alternatives et que l'intervention d'une personne tierce peut être positive, car elle permet d'éviter l'exclusion et de travailler sur les sources du problème liées ou non à l'école ».

Comme nous l'a confié une directrice CPMS, « il n'y a pas de CPMS sans école, c'est une institution de l'enseignement. C'est nécessaire pour nous d'être à la fois proche de l'école, mais d'être aussi extérieur. Ce qui brouille parfois les cartes pour notre public et donne l'impression à certains jeunes, parents ou intervenants sociaux que nous sommes à certaines occasions le sous-traitant de l'école. Notre job est-il de transformer l'« élève en difficulté », de le rendre plus conforme aux attentes de l'école ou bien de l'accompagner, lui et sa famille ? Et quand on voit

¹ ROOSENS, B. (Coord.), *L'exclusion scolaire définitive. Agir dans la complexité*, ChanGements pour l'égalité, 2013.

ce qui se joue à l'école en matière de reproduction d'inégalités sociales, sommes-nous des complices² ? »

Si l'on sort du contexte particulier des exclusions scolaires définitives, on peut se demander quelles sont les attentes respectives des CPMS et de l'école en terme de collaboration, qu'est-ce qui fonde leur relation, quelles formes prend-elle, qu'est-ce qui la caractérise ?

Pour traiter ces questions, nous avons dû faire des choix quant au niveau d'enseignement et aux acteurs à rencontrer. D'une part, nous avons décidé de nous concentrer sur le niveau maternel, car c'est une première étape fondamentale pour la réussite et le bien être scolaire futur des élèves³, en particulier ceux de milieux populaires. D'autre part, nous avons récolté exclusivement les paroles des agents PMS sans les mettre en vis à vis avec celles des directions et des enseignants. À la vue du peu d'études qui leur est consacré, nous pensons que récolter la parole des CPMS était plus que nécessaire et méritait bien un traitement de faveur. Nous concentrer sur un seul niveau d'enseignement et la parole d'un acteur en particulier est donc la limite objective de cette étude.

Pour rencontrer des équipes PMS travaillant au niveau maternel avec un public de milieux populaires, nous avons fait un large appel à destination de tous les réseaux. La demande que nous leur avons formulée était de présenter leurs pratiques collaboratives avec des écoles à faible indice socioéconomique. Six Centres PMS de différentes régions de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2 en Hainaut, 1 en Brabant-Wallon, 3 à Bruxelles) ont répondu positivement.

Un entretien collectif de deux heures s'appuyant sur un questionnaire identique a ensuite été organisé avec les équipes de chacun des Centres. Celui-ci devait tout d'abord permettre de nous faire une représentation générale du public et des relations avec les parents et l'école, et ensuite de décrire les dispositifs de collaboration, les acteurs qui y prennent part et l'objet des rencontres.

Au cours des entretiens, nous leur avons également demandé de nous raconter des expériences concrètes de collaboration « réussie » ou « défailtante » avec les écoles maternelles. Ceci non dans la perspective de distribuer des « bons » ou « mauvais » points aux CPMS et aux écoles, mais bien pour donner de la consistance au travail réalisé et faire émerger les éléments - positifs ou problématiques - au cœur de leur relation.

Par la suite, nous avons mis cote à cote les différentes pratiques des Centres pour voir ce qu'elles nous apprenaient de la collaboration entre CPMS et école.

Le premier chapitre de cette étude nous permettra de mieux appréhender l'institution Centre Psycho-Médico-Social que certains intervenants scolaires présentent comme ayant un pied à l'intérieur de l'école et l'autre à l'extérieur. Qu'est-ce qui fonde cette représentation, quelles sont les missions attribuées aux CPMS et en quoi rencontrent-elles celles de l'école ? Y a-t-il des axes de travail et ceux-ci s'adaptent-ils aux particularités des écoles et de leurs publics ? Quels sont les moyens mis en œuvre avec les écoles travaillant avec les élèves les plus en

² Cette question fut également soulevée lors du congrès inter-réseaux des directions des Centres PMS : Tous complices ? Quel sens donner à nos pratiques face aux inégalités sociales ? 25-27 mars 2015.

³ Voir à ce sujet l'étude coordonnée par GROSJEAN, S., *Apprendre en maternelle. Dépasser la bienveillance*, ChanGements pour l'égalité, 2013.

difficulté ? Qu'est-ce que le cadre légal nous apprend sur la collaboration attendue entre les CPMS et l'école ?

À partir de ce cadre de référence, nous travaillerons, dans un deuxième chapitre, sur base de la parole des six équipes PMS rencontrées. Nous présenterons les différents dispositifs de collaboration qu'ils ont explicitement identifiés ou que nous avons pointés après les entretiens. Quelles sont les raisons d'être de ces dispositifs, qu'est-ce qui les caractérise, quels sont les acteurs en présence ?

Le troisième chapitre a, quant à lui, été élaboré à partir de l'analyse des différents dispositifs. Ce travail a fait apparaître des dimensions essentielles à la qualité et à la pérennité de la collaboration entre les CPMS et l'école maternelle pour permettre à chacun de ses acteurs de mener à bien ses missions respectives.

Le quatrième et dernier chapitre proposera une série de pistes pour dépasser certaines difficultés rencontrées par les équipes PMS. Les projets du Centre et de l'établissement scolaire sont-ils assez explicites en matière de collaboration ? Ne faudrait-il pas (re) donner du sens à la contractualisation ? Quels sont les autres leviers pour dépasser les difficultés et construire un véritable partenariat au service de la réussite des élèves issus des milieux les plus défavorisés ?

Cette étude est le fruit d'un important travail collectif coordonné par Benoît ROOSENS, permanent à ChanGements pour l'égalité. Nous tenons à remercier toutes les équipes PMS qui ont accepté de nous rencontrer et qui ont pris le temps de parler de leur travail. Cette étude n'aurait pas été possible sans le concours de Roseline MAGNEE (Direction de la Santé Publique - Service PMS/PSE de Gembloux et Tamines), Paul MAURISSEN (Secrétaire général adjoint de la Fédération des Centres PMS Libres) et Sandrine GROSJEAN (formatrice et chargée d'études à ChanGements pour l'égalité). Ces personnes ont fourni un travail précieux d'analyse et d'accompagnement à la rédaction de ce travail.

Les Centres Psycho Médico Sociaux

Qu'est-ce qui fonde la relation entre l'école et le CPMS ? Ses missions ont-elles toujours été les mêmes ? Quelles sont les particularités du travail du CPMS ? Le cadre législatif actuel nous apprend-il quelque chose sur la forme que doit prendre la collaboration ? Comment ce cadre légal tient-il compte des particularités de chaque établissement scolaire ? Est-ce qu'il existe des dispositions pour soutenir le travail des CPMS en milieux précaires ? La lecture du cadre légal permet-elle de mieux nous représenter ce que l'on peut attendre de la collaboration CPMS et écoles ? Telles sont les grandes questions qui serviront de fil conducteur à ce chapitre qui nous permettra de mieux appréhender le contexte dans lequel s'inscrivent les dispositifs de collaboration imaginés par les CPMS rencontrés.

Des missions évolutives⁴

Les missions des Centres PMS sont intimement liées à celles de l'École depuis un peu plus de 100 ans et selon le rôle attribué à l'École - sélection, adaptation, émancipation - le législateur a adapté voire amplifié les missions confiées aux Centres.

Créé en 1911, l'office d'orientation professionnelle regroupait en son sein psychologue, médecin et/ou infirmier qui avaient pour mission unique de conseiller gratuitement des élèves sortants du primaire dans leur choix d'un métier. Le travail des offices consistait plus particulièrement à sélectionner ou à encourager les élèves les plus aptes à se former pour exercer tel ou tel métier.

La démocratisation des études et le prolongement de la scolarité après la Seconde Guerre mondiale ont conduit les offices à tenir davantage compte des besoins des

⁴ HULLEBROEK, P., SILBERBERG, V., *Quels enjeux pour les CPMS ?*, Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, Décembre 2010.

élèves. Il fallait à la fois veiller à l'orientation, mais aussi à l'adaptation des élèves aux exigences de l'école.

C'est dans cette perspective que le ministère de l'Instruction publique envisage, à partir de 1947, de créer des Centres qui travailleraient en étroite collaboration avec les écoles, mais seraient administrativement et fonctionnellement autonomes. Ils auraient la particularité de réunir les trois disciplines que sont la psychologie, la médecine et le social pour accompagner les élèves et contribuer à l'action éducative des enseignants. Ces disciplines permettraient une approche plus globale de l'élève et de ses parents en les replaçant dans leur contexte.

Le travail d'orientation, quant à lui, ferait l'objet d'un accompagnement tout au long de la scolarité de l'élève, avec une attention particulière aux passages du maternel vers le primaire puis vers le secondaire.

Ces évolutions furent officialisées par une loi en 1960⁵ et par un arrêté royal organique des CPMS et des offices d'orientation scolaire et professionnelle en 1962⁶.

Par l'intermédiaire de ce petit bout d'histoire, on se rend compte que plusieurs particularités sont apparues et ont forgé au fur et à mesure l'identité et les missions des Centres PMS : multidisciplinarité, autonomie vis-à-vis de l'école, gratuité des services, accompagnement de l'élève et de ses parents, vision globale, aide à l'orientation...

Durant une cinquantaine d'années, les missions de l'école et des CPMS continuent à évoluer parallèlement en intégrant les grandes évolutions de notre société libérale et les valeurs qui sous-tendent ce modèle économique. Individualisme, compétition, responsabilisation, influencent notamment comment chacun doit se construire à travers une activité professionnelle. Cette vision va alors avoir un impact sur les attendus de l'école et le type d'accompagnement mis en place pour le jeune.

Et aujourd'hui ?

Suivant le cycle de l'évolution des préoccupations prioritaires de l'école, les missions des Centres ont continué à s'adapter. Fin des années nonante, le législateur révisé les missions prioritaires⁷ de l'école et lui donne quatre objectifs généraux dans lesquels les Centres doivent s'inscrire. Ces objectifs visent à :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

⁵ Loi relative aux Centres psycho-médico-sociaux, L. 01-04-1960.

⁶ Arrêté royal organique des Centres psycho-médico-sociaux, A.R. 13-08-1962.

⁷ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, D. 24-07-1997.

- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Le CPMS prend place dans ce cadre en articulant l'accompagnement, la guidance, la prévention et l'orientation, en partenariat avec l'école et l'ensemble des acteurs impliqués.

Au début des années deux-mille, le débat sur le redoublement et la qualité du système scolaire amène le législateur à développer une stratégie de renforcement au moyen du « Contrat pour l'école »⁸. La qualité passe par une prise en charge globale de l'enfant, par l'école et les CPMS, tout au long de sa scolarité. Le travail de prévention, de remédiation, d'accompagnement ou de guidance mène l'élève à une orientation progressive. Ces évolutions se traduisent ensuite dans le décret de 2006⁹ qui précise quelles sont les missions et les actions des CPMS.

Les missions

Celles-ci visent à :

- promouvoir les conditions psychologiques, psycho-pédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité, de le préparer à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable et à prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique ;
- contribuer au processus éducatif de l'élève, tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en œuvre des moyens qui permettront de l'amener à progresser toujours plus, et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle. Les Centres mobiliseront, entre autres, les ressources disponibles de l'environnement familial, social et scolaire de l'élève ;
- dans une optique d'orientation, tout au long de la vie, soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnelle, scolaire, professionnelle et de son insertion socioprofessionnelle.

Pour garantir la qualité de l'exécution de ses missions, les activités d'un Centre doivent également satisfaire au programme de base, au programme spécifique et au projet de Centre.

Les axes de travail

Le programme de base ou plus précisément les huit axes de travail sont communs à tous les Centres psycho-médico-sociaux organisés et subventionnés par la FWB. Ce programme précise notamment quels sont les destinataires de l'offre des Centres, comment sera traitée la demande qui leur est faite, quelle est l'attention qu'ils portent au repérage des difficultés, ce qui doit être compris derrière les termes de

⁸ Le Contrat pour l'école, 2005 : www.enseignement.be/download.php?do_id=8087&do_check=

⁹ Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux, D. 14-07-2006.

diagnostic et de guidance, qu'est-ce que l'on entend par orientation scolaire et professionnelle ou encore que revêtent les actions moins connues que sont la prévention, le soutien à la parentalité ou encore l'éducation à la santé.

1) L'offre de services aux consultants

Cette offre implique à l'égard :

- des élèves et de leurs parents : l'information adéquate sur le projet du Centre, les objectifs prioritaires et les moyens mis en œuvre pour les atteindre ;
- des établissements scolaires : la présentation réciproque du projet du Centre et du projet d'établissement, sous la responsabilité des directions du Centre et de l'établissement scolaire concernés, en vue de la concrétisation des actions à mener ;
- des autres institutions : la communication du projet du Centre aux institutions partenaires du Centre et engagées également dans l'action éducative concernant les élèves qui sont sous leur responsabilité.

2) La réponse aux demandes des consultants

Le Centre analyse toute demande que celle-ci émane de l'élève, de ses parents ou de la personne investie de l'autorité parentale, de l'établissement scolaire ou de tout autre service impliqué dans l'action éducative.

Le Centre accorde une priorité aux demandes qui feront suite à une mobilisation des parents et des élèves *par les enseignants*, ce qui n'exclut pas les démarches d'initiative de sa part.

Il y donne la suite la plus adéquate et veille à assurer un retour d'information au demandeur.

L'analyse et la prise en charge de la demande se font dans le respect du secret professionnel¹⁰.

3) Les actions de prévention

Le personnel du Centre connaît les caractéristiques essentielles de la population de son ressort afin de programmer des activités de prévention, dans les domaines psycho-pédagogique et social ainsi que dans ceux relatifs à la santé, au bien-être, au choix professionnel et à la formation.

Le Centre prend les initiatives nécessaires à caractère préventif afin d'éviter ou de supprimer les facteurs qui pourraient constituer une menace ou une entrave pour l'élève ou, à tout le moins, d'en limiter l'impact.

Le Centre, partenaire privilégié de l'école, est associé aux actions de prévention et d'aide psychologique, médicale ou sociale réalisées par d'autres acteurs, sur le terrain scolaire, et développe les synergies entre les intervenants.

Le Centre développe plus particulièrement le partenariat avec les Services de Promotion de la Santé à l'École (PSE)¹¹. Ce partenariat vise à rendre optimal

¹⁰ Avis n° 37, *Les Centres PMS et le secret professionnel*, Conseil Supérieur des Centres PMS, Mai 2014.

l'échange d'informations en matière d'actions de prévention, d'éducation à la santé et de suivi médical des élèves.

4) Le repérage des difficultés

En matière de repérage des difficultés spécifiques présentées par les élèves et en vue de promouvoir la remédiation précoce, l'action du Centre s'attache, dès l'entrée dans l'enseignement maternel et tout au long de la scolarité, à évaluer, en collaboration avec l'équipe éducative, le développement de chaque enfant en considérant l'ensemble des facettes.

Les pistes de solution opportunes sont recherchées en concertation avec les parents et l'équipe éducative en vue d'optimiser la suite du parcours scolaire.

5) Le diagnostic et la guidance

En fonction des données retenues après l'analyse de la demande ou sur la base des éléments significatifs relevés au cours des activités organisées dans le cadre des actions de repérage et/ou lors de la participation au conseil de classe, l'équipe du Centre concernée formule ses hypothèses de travail et précise les moyens d'investigation à mettre en œuvre pour les vérifier.

Après investigation, les données analysées et interprétées par rapport aux hypothèses de travail sont intégrées dans une synthèse comprenant l'apport de chaque discipline : psychologique, sociale et para-médicale. Cette synthèse tri-disciplinaire permet de fixer les objectifs de la guidance. En fonction de ces objectifs, les moyens d'intervention sont définis et la guidance est programmée.

Le personnel du Centre veille à traduire et à communiquer les apports de ses investigations, en termes exploitables, par l'équipe éducative des établissements scolaires et à rechercher avec celle-ci, dans le respect des domaines de compétences de chacun, les aides les plus adéquates aux difficultés rencontrées.

Sans préjudice des dispositions prises¹² dans le cadre de l'enseignement spécialisé, la participation aux conseils de classe vise à une coordination étroite entre les activités de guidance psycho-médico-sociale et les activités de remédiation pédagogique.

6) L'orientation scolaire et professionnelle

Bien que cet axe ne soit pas directement en lien avec le travail effectué au niveau maternel, précisons que le Centre accompagne l'élève dans la construction positive de son projet de vie scolaire et professionnelle conformément au décret Missions.

Dans le cadre de sa mission d'orientation, le Centre privilégie une approche globale de la maturation progressive des choix de l'élève, aidant celui-ci à faire le point sur lui-même, sur ses compétences, sur ses représentations par rapport aux métiers, études et formations et à se dégager des stéréotypes sociaux et sexistes¹³.

¹¹ Tels que définis dans le décret du 20 décembre 2001 relatif à la promotion de la santé à l'école.

¹² Voir article 32 du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

¹³ Voir à ce sujet POULET, I., *L'orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement secondaire aux prises avec le genre. Enquête qualitative auprès des Centres PMS du réseau libre subventionné*, Synergie, Service Intervention Recherche Jeunes ASBL, Novembre 2009.

Le Centre inscrit cette mission dans une optique d'orientation et de formation tout au long de la vie et travaille en partenariat avec les différents acteurs concernés, dans le monde scolaire, mais aussi dans ceux de l'emploi et de la formation.

Dans le cadre de sa mission d'information, le Centre met une information, complète et structurée, à la disposition de l'élève afin qu'il puisse s'approprier cette information par rapport à son projet de vie et son projet professionnel et opérer ses choix.

Le Centre fournit à toutes les personnes qui en font la demande, de l'information et/ou des avis concernant les possibilités en matière d'études, de formations, de métiers, de professions ainsi que sur le marché de l'emploi.

7) Le soutien à la parentalité

Par des actions collectives ou individuelles, le Centre apporte son soutien aux parents, en reconnaissant et valorisant les ressources et compétences familiales.

Dans cette perspective, le Centre :

- contribue, dans son rôle d'interface, à faciliter et à renforcer le dialogue famille-école ;
- privilégie les activités de soutien aux parents dans l'accompagnement du parcours scolaire de leur enfant ;
- s'inscrit dans un travail de partenariat et de pratiques de réseau.

8) L'éducation à la santé et au bien-être des jeunes à l'école et leur promotion

Le Centre met en place ou assume, en collaboration avec la direction de l'établissement scolaire et avec l'équipe éducative ainsi que, le cas échéant, avec le Service de Promotion de la Santé à l'École, un projet et des actions visant à promouvoir la santé et le bien-être des jeunes à l'école.

Les projets et actions visés ont pour objectif de développer un climat d'école favorisant le bien-être des élèves, le vivre ensemble et la sérénité propices aux apprentissages, et ce, particulièrement en permettant :

- d'éclairer et de développer le potentiel de choix des élèves ;
- d'augmenter le potentiel d'action collective de sorte que la communauté scolaire prenne elle-même en charge les modifications favorables à son milieu de vie.

La priorité est donnée aux projets qui privilégient une approche globale et durable de la santé et du bien-être des jeunes, intégrant notamment les dimensions physiques, mentales et sociales.

Les activités consistent tant en l'accompagnement individuel qu'en la mise en place d'actions collectives. Elles s'inscrivent, tout à la fois, dans une perspective de recherche de solution à un problème détecté et dans une visée de prévention.

Le programme spécifique

Celui-ci est fixé soit par le ministre ayant en charge les Centres PMS pour les Centres organisés par la FWB, soit par le pouvoir organisateur pour les Centres subventionnés après approbation de celui-ci par le ministre responsable.

Le programme spécifique précise :

- l'identité du pouvoir organisateur ;
- la liste des Centres qui en dépendent ;
- la définition des priorités et des valeurs¹⁴ qui sous-tendent le travail des Centres qui relèvent de son autorité.

Le projet du Centre

Le projet du Centre constitue un outil de pilotage des activités développées par les équipes. Il définit :

- les valeurs qui sous-tendent fondamentalement les actions du Centre en se référant, pour ce faire, aux valeurs définies dans le programme spécifique ;
- l'ensemble des actions concrètes que le Centre entend mettre en œuvre pour réaliser le programme de base commun aux Centres psycho-médico-sociaux et le programme spécifique, et précise également les actions concrètes prises en charge par le cadre complémentaire.

Le projet du Centre est :

- élaboré en intégrant les caractéristiques sociales, économiques, culturelles, sanitaires ainsi que les besoins et les ressources de la population scolaire de son ressort. Il s'articule, en outre, au projet d'établissement et aux ressources propres à chaque établissement scolaire de son ressort ;
- fourni aux autorités scolaires et aux membres des conseils de participation.

Le projet du Centre devra couvrir progressivement une période de cinq ans et précise également :

- l'exercice auquel il se rapporte ;
- la dénomination et l'adresse du Centre ainsi que les diverses implantations si cela s'avère nécessaire ;
- les établissements scolaires desservis et les niveaux d'intervention ;
- les objectifs prioritaires du Centre ainsi que les activités et les moyens mis en œuvre pour les atteindre.

Le projet du Centre est sous la responsabilité du directeur en ce qui concerne les Centres organisés par la FWB, et sous celle du Pouvoir organisateur pour les Centres subventionnés, en concertation avec l'ensemble du personnel. Il est signé et daté par le directeur du Centre, pour les Centres organisés par la FWB et par le mandataire du Pouvoir organisateur pour les Centres subventionnés. Le cas échéant, le projet du Centre peut être amendé annuellement.

¹⁴ Pour en savoir plus sur les valeurs qui guident le travail des CPMS selon leur réseau, voir par exemple http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/charte_valeurs_wbe1.pdf pour le réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) ou <http://admin.segec.be/documents/3732.pdf> pour la Fédération des Centres PMS Libres (FCPL).

La discrimination positive

À dix ans d'intervalle, deux décrets viennent compléter les ressources disponibles, pour soutenir une collaboration plus étroite entre le CPMS et l'école.

En 1998, le décret visant à assurer, à tous les élèves, des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives¹⁵, octroie des moyens supplémentaires aux écoles en fonction de l'origine socioéconomique des élèves qui y sont inscrits.

Ces écoles en discrimination positive ou D+ peuvent ainsi acheter du matériel, organiser des activités culturelles ou sportives, mais aussi engager du personnel enseignant et/ou non enseignant. De cette manière, du personnel PMS peut être engagé pour une période de un an renouvelable à partir d'un projet rentré par l'école¹⁶, en partenariat avec les CPMS.

Ce premier dispositif est complété, en 2009, par le décret organisant le renforcement différencié du cadre du personnel technique des Centres PMS¹⁷. Chaque Centre est classé à partir d'un indice socioéconomique¹⁸ qui est lui-même basé sur les indices des établissements qu'il dessert. Seuls les CPMS avec un indice très faible peuvent alors bénéficier de moyens pour engager du personnel pour une période de trois ans.

Une certaine conception de la collaboration

En parcourant les différents décrets qui définissent le cadre de référence, les missions et les actions (axes de travail) des Centres, nous pouvons nous faire une idée plus précise de ce que l'on entend par collaboration entre le CPMS et l'école.

Nous y avons identifié tout d'abord des *dispositifs* que nous définissons comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but particulier. Celui-ci tient compte du décret Missions, du décret relatif aux missions des Centres PMS et enfin de ce qui touche aux discriminations positives.

Dans certains articles des décrets, nous avons vu également apparaître ce que nous envisageons comme des *dimensions* ou des *éléments constitutifs de la collaboration*.

Parmi les dispositifs, nous pointons :

- la présentation réciproque du projet d'établissement scolaire et du projet du Centre par les directions respectives ;

¹⁵ Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, D. 30-06- 1998.

¹⁶ Pour en savoir plus sur ce dispositif et l'évaluation qu'en ont fait des agents CPMS, voir le travail collectif intitulé *Des agents PMS en D+...Un + pour l'école*, Fédération des Centres PMS Libres, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl, Novembre 2009.

¹⁷ Décret organisant le renforcement différencié du cadre du personnel technique des centres psycho-médico-sociaux, D. 19-02-2009.

¹⁸ de VILLERS, J., DESAGHER, Ch., *L'indice socio-économique des écoles Comment ça marche ? À quoi ça sert ?*, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO), Analyse 2011.

- l'association du Centre à des actions de prévention réalisées par d'autres acteurs, sur le terrain scolaire, et au développement de synergie entre les intervenants ;
- l'évaluation conjointe, de l'école et du Centre, du développement de l'enfant en tenant compte de l'ensemble des facettes ;
- la concertation avec les parents et l'équipe éducative pour rechercher les pistes de solution opportunes ;
- l'engagement de personnel PMS supplémentaire à travers les dispositifs d'encadrement différencié.

Parmi les dimensions ou les éléments constitutifs de la collaboration, nous relevons :

- la priorité aux demandes qui feront suite à une mobilisation des parents et des élèves *par les enseignants* sans pour autant exclure les démarches d'initiative de la part du Centre ;
- la traduction et la communication des apports des investigations du Centre en termes exploitables par l'équipe éducative de l'école et la recherche, avec celle-ci, des aides les plus adéquates aux difficultés rencontrées, dans le respect des domaines de compétences de chacun ;
- les huit axes de travail du Centre psycho-médico-social doivent se déployer à l'interface d'une part, entre les ressources internes à l'école et celles disponibles dans l'environnement familial et personnel de l'élève, et d'autre part, entre les ressources internes à l'école et les ressources du monde extrascolaire qui peuvent être mobilisées tant au niveau individuel que collectif.

Au terme de ce premier chapitre, le cadre de travail, les actions, les moyens supplémentaires accordés dans le cadre des politiques de discriminations positives ainsi que les particularités du travail tri-disciplinaire des CPMS se trouvent précisés.

La réalité des écoles et des publics qui les côtoient étant très différente, nous verrons, dans le chapitre suivant, comment les Centres PMS rencontrés ont opérationnalisé les missions et les axes de travail à travers des dispositifs, et ce qu'ils disent de la collaboration avec l'école maternelle dans leur contexte respectif.

Les dispositifs de collaboration

L'identification des dispositifs et des dimensions, à travers la lecture du cadre, légal nous permet de nous faire une première idée de ce que l'on peut attendre de la collaboration entre le CPMS et l'école maternelle. Il y a à la fois rencontre à partir de projets respectifs, association et/ou délégation dans le cadre du travail préventif, évaluation, concertation, recherche conjointe de solutions et respect des domaines de compétences. Mais comment cela se concrétise-t-il sur le terrain, quelles formes cette collaboration prend-elle ?

Pour apprécier les dispositifs que nous allons évoquer, il est important de préciser quelques éléments du contexte dans lequel s'inscrivent les Centres PMS rencontrés, puisque nous avons fait le choix de nous centrer sur les écoles maternelles avec un public issu de milieux populaires.

Tout d'abord au niveau des familles, leurs situations sociales, culturelles et économiques sont perçues comme précaires. Les familles disposent de peu de revenus ou d'un seul revenu, reçoivent une allocation de chômage et/ou de l'aide du Centre Public d'Action Sociale (CPAS). La composition des familles se caractérise parfois par un grand nombre d'enfants. De nombreuses situations nous ont été décrites où les enfants ne sont élevés que par leur mère, soit parce que le père a quitté définitivement le foyer soit parce qu'il est resté au pays. La violence conjugale ou vis-à-vis des enfants n'est pas rare. La scolarité des parents ne dépasse souvent pas le niveau primaire. La faible maîtrise de la langue française rend difficile le rapport à l'école et les attentes de celle-ci ne sont pas toujours perçues. Tous ces éléments expliquent que les familles sont parfois, un peu ou fort, en rupture par rapport aux préoccupations de l'école, car mobilisées par d'autres enjeux : où va-t-on loger ? Que va-t-on manger ? Quelles que soient ces situations, les Centres estiment avoir de bonnes relations avec les parents même si, comme nous le verrons un peu plus loin, apprendre à se connaître prend du temps.

Pour ce qui concerne les écoles, les Centres ont mis en avant qu'il n'y avait pas une école type. Les différences se marquent notamment au niveau de la situation géographique (ville/monde rural) et au niveau des publics (mixité sociale/concentration de pauvreté). Certaines écoles ont une population majoritairement issue de l'immigration ou primo arrivante. C'est le cas notamment des Centres travaillant dans les quartiers Nord et Ouest de la Région bruxelloise.

Dans toutes les rencontres, les équipes nous font part de certaines préoccupations des enseignants qui semblent pris en tenaille entre donner la priorité au groupe ou à l'individu. Certains enseignants n'hésitant pas, semble-t-il, à abuser de l'externalisation du traitement des difficultés ou à passer de manière excessive par la case logopédie¹⁹. Autre préoccupation, les Centres ont conscience que beaucoup d'enseignants se retrouvent seuls dans leur classe, sans possibilité de partager et de mettre au travail certaines situations vécues comme difficiles. De même, le rapport à l'autorité des enseignants, ce qu'ils disent sur la violence dans leur classe et la manière dont ils la gèrent, interpelle les équipes PMS. À quelques exceptions près, les équipes nous disent entretenir de bonnes relations avec les écoles.

Même si nous n'avons pas pu aller dans le détail ou nuancer certains éléments rapportés, les six CPMS ont manifesté, durant les entretiens, une volonté de maîtrise de leur contexte et un réel soin porté aux difficultés de leur public.

Les rencontres avec les six Centres mettent en évidence une grande diversité au niveau des dispositifs de collaboration. Ceux-ci peuvent, entre autres, prendre la forme d'un support de communication, d'un temps de présence à l'école, d'une réunion de rentrée pour les parents, d'une réunion de concertation, d'une action préventive ou encore d'un projet de renforcement de la maîtrise de la langue française. Ces dispositifs peuvent bien évidemment se cumuler.

Tous les dispositifs que nous allons évoquer sont des illustrations des différentes actions de CPMS décrites dans le premier chapitre. Ils seront présentés l'un à la suite de l'autre en reprenant les paroles des équipes rencontrées et la lecture que nous en faisons.

Les informations aux parents

Parmi les dispositifs d'information, certains CPMS s'accordent avec leurs écoles pour déterminer le contenu d'une lettre à adresser aux parents en début d'année. Cette lettre explique les missions, les axes de travail et les modalités de contact avec les CPMS et, dans certains cas, elle met en avant que « dans le courant de l'année, un représentant du Centre va rencontrer leur enfant et aura un temps d'échange, à son sujet, avec son professeur ».

À côté de la lettre, les réunions avec les parents sont également jugées comme un moment important pour diffuser de l'information et préciser le travail complémentaire entre écoles et CPMS. Mais le fait d'être présent ou pas aux réunions dépend de différents facteurs. Parmi ceux-ci, il y a le nombre d'écoles où le CPMS doit être présent en même temps et la distance parfois importante entre

¹⁹ Groupe Relais Enseignement fondamental, *L'inclusion et l'intégration, vers un enseignement spécialisé à deux vitesses*, Document de réflexion, Centres PMS Libres, Enseignement catholique, 2008.

certaines écoles. C'est donc un certain pragmatisme qui guide les Centres : « De nombreuses écoles organisent à la même période leur réunion de rentrée, difficile d'être là à toutes, alors il faut cibler celles qui en ont le plus besoin ».

Un autre facteur déterminant est le degré d'intérêt ou de motivation des écoles par rapport à la présence des Centres : « Certaines écoles souhaitent notre présence aux réunions, d'autres écoles pas du tout ». « Dans certains cas, qu'on soit là ou pas ne change rien, car ils ne nous donnent pas la parole ». Face à ces constats, les équipes pointent donc l'importance de multiplier les autres dispositifs par exemple les permanences pour se rendre visible et accessible auprès des publics.

Comme interface entre la famille et l'école, les CPMS rencontrés veillent à la communication de l'information et à la qualité de celle-ci. Les équipes rencontrées nous ont dit être en recherche permanente d'amélioration des supports de communication avec les familles en étant particulièrement vigilantes à celles qui sont le moins en contact avec les enseignants.

Les temps et les lieux de présence

Les temps et les lieux pour rencontrer un élève, sa famille ou un enseignant diffèrent d'une école à l'autre. Pour certains Centres, il est aisé d'organiser une permanence dans une école, dans d'autres pas.

Cela peut s'expliquer par la place que les écoles accordent au CPMS, mais aussi par la répartition, le nombre et la taille des établissements scolaires à couvrir sur un territoire. Les déplacements ne sont pas les mêmes si on est un Centre implanté dans une commune de Bruxelles ou un Centre implanté dans un village de Wallonie avec des distances importantes entre les différentes écoles.

Dès lors, organiser une permanence dans une école dépend aussi de la priorité que le Centre donne à telle ou telle école, par exemple à celle qui a un public plus éloigné de la culture scolaire. Plusieurs équipes soulignent que « ces temps de présence permettent d'être visible et disponible aussi auprès des familles qui ont le plus de difficultés avec l'écrit. Pour elles, échanger de vive voix, c'est plus facile ».

Dans certains cas, « les conditions matérielles jouent aussi un rôle déterminant dans l'existence de la permanence. Il n'est pas toujours évident d'avoir un local, un bureau et une chaise pour recevoir quelqu'un ». Et quand le CPMS a un local avec le matériel souhaité, cela ne veut pas dire que la situation est pérenne pour autant. Un agent nous explique qu'il lui est arrivé qu'on lui retire son local, car l'école était à la recherche de place. Les agents doivent donc s'adapter dans certains cas à la précarité des conditions et à minima « être présents dans la cour de récréation ou dans la salle des professeurs ». Mais comme le souligne un agent, « c'est pas toujours évident d'avoir une discussion privée ».

D'autres moments de la vie de l'école permettent d'avoir des contacts tout au long de l'année. Il y a notamment les marchés, les fancy-fairs ou les petits déjeuners. Ce sont autant d'occasions de « montrer de l'intérêt pour l'école et d'avoir des échanges avec les parents, les élèves et les enseignants que nous côtoyons régulièrement ».

Dans certaines écoles, les CPMS sont également les bienvenus dans les classes, généralement à des moments clés de la vie d'un projet. « Ces moments sont choisis de concert avec l'enseignant et nous permettent d'observer la classe et ce qui s'y vit ».

Les réunions (à la demande ou programmées)

Au cours d'une journée, il est monnaie courante qu'un enseignant interpelle un agent de vive voix ou par l'intermédiaire d'un carnet de liaison ou du téléphone. Il arrive, mais c'est plus rare, que cela se fasse dans le sens de l'agent vers l'enseignant. Dans tous les cas, agent et enseignant prennent un rendez-vous dans un délai plus ou moins court, en fonction du degré d'urgence.

Une agente nous confie qu'elle organise une première rencontre au cours de laquelle elle essaie toujours de creuser « c'est quoi être en difficulté, les difficultés sont-elles fréquentes ou épisodiques » ? Ensuite, elle fait passer le message que « les enseignants doivent d'abord en parler aux parents et que le cas échéant, un représentant du Centre peut être présent ».

À travers ces mots, on entend toute la bienveillance de l'agente qui accueille les observations, les questions et difficultés rencontrées par l'enseignant. Elle veille également, comme cela est mis en avant dans le décret de 2006²⁰, à le rendre acteur et responsable de la prise en charge de la situation, tout en offrant la possibilité de l'accompagner dans ses démarches futures.

Nous le verrons dans le chapitre consacré aux différentes dimensions de la collaboration, la direction est aussi un acteur incontournable pour assurer une bonne qualité et une certaine pérennité dans le partenariat. Pouvoir la rencontrer formellement dans le cadre de réunions de travail conjointes est donc essentiel.

Dans la plupart des Centres PMS, une réunion est organisée une fois par an et réunit le chef d'établissement et les agents CPMS de référence. À cette occasion, il s'agit de coordonner le travail qui sera effectué au cours de l'année, par exemple, les temps de concertation, la discussion de certains documents à diffuser auprès des parents, la planification des visites médicales ou d'éventuels projets de prévention à partir des constats de l'année scolaire précédente. Cette réunion peut aussi être l'occasion de rappeler les missions du Centre surtout quand il y a des nouvelles directions ou encore de se (re) mettre d'accord sur les procédures et les conditions matérielles nécessaires pour pouvoir réaliser le travail...

Par contre, rien n'est dit sur un temps d'évaluation partagée, en cours ou en fin d'année, pour permettre de faire le point ou de réguler les dispositifs en place.

Un Centre rencontré a cependant jugé qu'une rencontre annuelle n'était pas suffisante pour aborder certaines problématiques, par exemple, la situation des élèves issus de milieux défavorisés. Ces dernières années, ce Centre a alors organisé des temps de réflexion avec l'ensemble des directions d'école en travaillant à partir des préoccupations du Centre, mais aussi de celles des écoles.

Quand on évoque ce dispositif avec l'équipe, il y a une vraie satisfaction, car pour elle, « le taux de participation indique un réel intérêt de la part des directions

²⁰ Voir ce qui est dit par rapport à la réponse aux consultants.

pour ce type de démarche qui permet, à la fois, de traiter une problématique et de renforcer le lien de confiance entre l'école et le CPMS ». Et comme nous le verrons un peu plus loin, sans ce lien de confiance et la connaissance des besoins respectifs, le travail de collaboration n'est pas toujours évident.

Les concertations

Dans le chapitre consacré à la présentation du CPMS, nous avons vu qu'une des actions menées est le repérage des difficultés tout au long de la scolarité de l'élève. À partir des constats, des pistes de travail sont alors recherchées en concertation avec l'enseignant et, le cas échéant, avec les parents.

Ce repérage s'effectue dès la maternelle à différents moments. Par exemple à travers la participation à la vie en classe, parfois en présence d'un parent ou encore lors de la mise en place d'un dispositif qui permet de réaliser une photographie de la situation de l'élève. Les différentes observations serviront ensuite de base à un échange avec l'enseignant.

Chacun des Centres rencontrés nous a fait part du fait que l'approche « orientante », qui lui colle encore trop souvent à la peau, a évolué avec le temps. Les traditionnels tests d'aptitudes ont été remplacés par d'autres dispositifs tels que le jeu coopératif ou la lecture d'une histoire ou d'un conte.

Ces dispositifs sont animés par un agent tandis qu'un autre effectue des observations qu'il synthétise dans une grille, nous confie une agente. L'un des avantages de cette formule, c'est qu'on sort des tests individuels et que « cela permet de travailler avec tous les enfants et de ne pas stigmatiser les élèves jugés en difficultés, ce qui était souvent le cas auparavant ». « L'observation par le jeu permet aussi de voir plein de choses comme les différentes formes d'intelligence, le rapport au langage » ou encore « les interactions avec les autres, la préhension du crayon, la relation à l'espace ».

De tels dispositifs permettent de mettre en valeur les différentes missions - psycho-médico-sociales - des CPMS et de faire la distinction avec celles de l'école centrée sur la transmission de compétences et de savoirs. Cette distinction est traduite par les mots d'une agente qui précise que « nous, on sort des normes de l'école et on vient avec quelque chose de plus global ».

Ce regard global est d'ailleurs renforcé par les observations neuropédiatriques effectuées dans le cadre des visites médicales, en première et troisième maternelles. Ce qui est observé durant la visite médicale est complémentaire avec ce que l'on voit ou apprend dans le cadre de l'école. En ce sens, un Centre rencontré nous dira qu'il y a une réelle plus-value dans le fait qu'il cumule à la fois la casquette Psycho-Médico-Sociale et la casquette Promotion de la Santé à l'École.

Les observations et l'analyse qui en découlent permettent ensuite d'aller rencontrer l'enseignant, à différents moments du maternel. À partir de là, les modalités de travail avec l'enseignant prennent différentes formes. Certains laissent d'abord parler l'enseignant pour ne pas influencer son regard sur l'élève, voire ne communiquent pas d'observations si le besoin ne s'en fait pas sentir, d'autres passent systématiquement en revue tous les élèves d'une classe.

Les activités de prévention

Le travail de prévention fait également partie des actions menées par les CPMS. Il peut se faire à partir d'une demande des enseignants ou être une initiative des Centres. Comme évoqué en introduction de ce chapitre, les Centres sont les témoins du climat tendu qui règne parfois dans les classes et il n'est pas rare que les enseignants se plaignent ou les interpellent à ce sujet. Dans ce cadre « les animations visent souvent à mettre des mots sur ce qui se vit, le ressenti des petits, réfléchir ensemble à ce que l'on peut mettre en place pour améliorer l'ambiance et la relation entre les enfants ».

Lorsqu'on aborde la question du climat de la classe avec les enseignants, c'est souvent l'attitude des enfants qui semble être évoquée et rarement les dispositifs. Une équipe nous confiera cependant avoir accompagné deux enseignants confrontés à des débordements importants dans une même classe. Après discussion et analyse, ce qui a été pointé, c'est le choix opéré par les enseignants qui organisaient leur temps de présence en classe une semaine sur deux. Pour l'équipe PMS, c'était cette organisation qui entraînait des comportements difficiles chez les enfants. Ce qu'ils manifestaient par ce biais-là, c'était le besoin de stabilité au niveau de l'adulte référent. Et d'après les dires de l'équipe, ce point de vue là ne fut pas facile à faire entendre auprès des enseignants.

Le travail de prévention peut donc se faire à l'attention des enfants, mais aussi des enseignants.

Les projets autour du langage

Dans le cadre des politiques de discriminations positives, certains PMS bénéficient (ou ont bénéficié) de moyens humains ou financiers supplémentaires. C'est le cas de trois CPMS rencontrés qui ont pu mettre en place l'un ou l'autre projet spécifique notamment autour du langage.

En effet, la maîtrise du français par les parents et leurs enfants est une des difficultés importantes auxquelles les écoles sont confrontées. « Nombreuses sont les familles qui fréquentent nos écoles et ne parlent que peu ou pas le français. Ces familles sont très précarisées et certaines sont issues d'une immigration récente ». Or, cette maîtrise de la langue française est primordiale dans la scolarité de l'élève.

Prendre en charge cette difficulté a donc été une des priorités d'un des Centres qui nous a abondamment présenté son action. Bénéficiant de l'encadrement différencié, celui-ci a développé, avec certaines de ses écoles, des projets et des outils autour du langage, à l'attention des enfants ou de leurs parents.

Pour les élèves, les objectifs poursuivis sont « de développer les compétences phonologiques afin de préparer l'apprentissage de la lecture, de développer le vocabulaire et la confiance en soi des enfants à travers une meilleure maîtrise de la parole », précisent les agentes. Dès lors pour elles, il s'agit de « diminuer le nombre d'élèves en difficulté scolaire en primaire et de ce fait de diminuer le taux de redoublement ».

Pour les parents, il s'agissait de leur « apporter du soutien, de les renforcer dans leur réflexion et leur rôle d'éducateur », et de « créer ou d'améliorer le dialogue entre les parents et l'école ».

Ces projets ambitieux qui ont été rendus possibles grâce à l'adhésion et au soutien des directions et des enseignants ont eu un réel impact sur l'ensemble de la communauté scolaire.

D'abord pour les enfants qui, selon les paroles des enseignants, « prennent beaucoup de plaisir à faire ces activités » ou encore « démontrent des aptitudes hors des schémas classiques de l'enseignement ».

Ensuite pour les parents qui ont eu l'opportunité de découvrir leur enfant en activité avec d'autres enfants et de communiquer avec les enseignants pour manifester leur intérêt, dire leur enthousiasme, faire part de leur questionnement, proposer des pistes quand des soucis sont évoqués notamment au niveau de l'autorité...

Enfin pour les équipes éducatives qui ont décidé, à la vue des résultats, de se former pour mieux tenir compte des difficultés d'apprentissage du français.

Les six dispositifs présentés ci-dessus répondent à des objectifs différents et vont dans le sens des décrets qui régissent les missions et les actions du CPMS. Ces dispositifs visent à informer sur le rôle du CPMS et à améliorer la relation école-famille, se rendre visible et disponible auprès des parents et des enseignants, donner son point de vue sur la situation de l'élève, accompagner, prévenir, aider à maîtriser une compétence essentielle... Tous ces dispositifs sont importants et certains sont investis plus que d'autres.

Les Centres ne travaillent jamais avec un seul dispositif, mais bien avec une multitude d'entre eux, car, comme nous le confient les équipes PMS, ils répondent à des besoins multiples et se renforcent mutuellement.

La raison d'être des dispositifs, leur forme, et le moment (1^{er}-2^e-3^e maternelles) où ils sont utilisés, témoignent aussi d'une histoire de notre système éducatif. Bien que les Centres rencontrés aient largement manifesté leur intérêt et la priorité qu'ils mettent au niveau du maternel, le plus gros de leur action était encore récemment concentré au niveau de la troisième maternelle. Car les CPMS étaient jusqu'il y a peu fort mobilisés par rapport au passage vers le primaire ordinaire ou spécialisé.

L'apport de la recherche sur l'inefficacité du redoublement en maternelle²¹ a fait évoluer les représentations et les mesures prises par le politique pour limiter le maintien en maternelle ont donné l'occasion aux CPMS de répartir autrement leurs actions.

²¹ CHENU, F., DUPONT, V., LEJONG, M., STAELENS, V. et GRISAY, A., *Maintien et redoublement en début de scolarité*, Département Éducation et Formation, Université de Liège, 2011 ; BOUKO, C., KAHN, S., REY, B., et VAN LINT, S., *Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique*, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2012.

Conscientes de l'importance de la maternelle dans la réussite future du parcours scolaire, les équipes PMS rencontrées adhèrent à cette évolution et vont dans le sens d'un déploiement de leurs activités dès la première maternelle, avec le souci d'entrer le plus vite possible en contact avec les parents pour construire une relation de confiance au bénéfice de l'enfant.

Les dimensions de la collaboration

À travers la présentation de dispositifs et le partage de situations de collaboration perçues comme « soutenantes » ou « défailtantes », nous avons vu apparaître une série de dimensions qui semblent, de notre point de vue, aller dans le sens d'une collaboration ou d'un partenariat renforcé entre le CPMS et l'école maternelle, en faveur des élèves issus de milieux populaires.

L'objectif de ce chapitre est donc de mettre en avant ces dimensions et d'explicitier en quoi elles facilitent ou pas la relation avec les écoles. Si nous avons fait le choix d'isoler les dimensions les unes des autres, c'est pour mettre un certain nombre d'accents, mais nous mesurons bien que, dans la réalité, ces différentes dimensions s'entrecroisent ou se juxtaposent, et la collaboration s'en trouvant ainsi renforcée.

Tisser des liens de confiance

Si le CPMS fait partie des acteurs que l'on associe habituellement à l'école, il n'en reste pas moins que selon les Centres rencontrés, leur place et leur légitimité ne sont pas gagnées d'avance. Des agents n'hésitent pas à nous confier qu'ils sont sur le territoire de l'école et qu'il leur appartient de s'adapter à chaque contexte particulier. Une équipe nous dira d'ailleurs « on a en tête nos missions, mais on doit s'adapter aux différents publics, aux différentes écoles ». Et une autre équipe de souligner que « s'il faut s'adapter à la culture de l'école, il ne faut pas pourtant perdre la particularité de nos missions ».

Appréhender la culture et tisser des liens nécessitent de la patience. Il faut « d'abord faire connaissance pour bénéficier ensuite de reconnaissance. Sans cela c'est difficile d'avoir une parole légitime ».

Cette rencontre peut, dans certains cas, exiger un temps long et « il faut parfois beaucoup de rendez-vous pour gagner la confiance et entrer dans le vif du sujet ».

Dans d'autres cas, cela peut être extrêmement long, comme nous le confie un Centre. « Maintenant on collabore bien, mais il y a 10 ans, c'était différent ».

Parmi les obstacles majeurs à la création de liens avec l'école, mais aussi avec les parents, il y a la connaissance ou non des missions du CPMS. « Certains enseignants ne comprennent toujours pas qui l'on est et ce que l'on fait. Il faut donc souvent leur rappeler ce qu'ils peuvent attendre de nous, en quoi on peut les aider ».

Un autre obstacle identifié, c'est le rapport qu'ont entretenu les enseignants avec le CPMS, ou inversement le rapport que l'agent PMS a entretenu avec l'école, soit durant leur propre scolarité, soit dans le cadre d'une collaboration ratée ou difficile avec un autre collègue.

La crainte et le manque de confiance sont des freins puissants à toute collaboration. Il faut donc, selon nous, construire de nouvelles bases communes qui ne sont, entre autres, possibles qu'à partir de la clarification de la part de chacun et de l'identification du gain à collaborer.

Tenir compte du temps (famille, école, CPMS)

Le temps est l'une des dimensions clés de la collaboration avec l'école et les familles. Et c'est sans doute celle qui met le plus sous pression les agents PMS. Il faut à la fois tenir compte des préoccupations et des temps de chacune des parties, famille et école, mais aussi respecter la particularité du travail tri-disciplinaire.

Les agents sont souvent confrontés à la question « on travaille quelles priorités : celle de l'école ou des parents ? » Selon eux, l'école cherche souvent à trouver par exemple « une solution rapide et pérenne à un problème de comportement » alors que l'approche des parents et l'analyse de la difficulté comportementale avec eux peuvent prendre du temps.

Certaines situations rencontrées nécessitent aussi de prendre beaucoup de précautions. C'est notamment le cas quand on suspecte les parents de négligence voire de maltraitance d'un enfant. « Ces situations sont très complexes et à moins qu'il y ait mise en danger, vouloir précipiter les choses entrainerait une rupture, souvent définitive, des liens tissés entre la famille, l'école et le CPMS ». Ce fut le cas pour un Centre qui perdit tout contact avec une famille parce que la direction de l'école avait fait intervenir, en urgence, le service d'Aide à la jeunesse.

Et quand l'école et le CPMS constatent de gros retards (psychomoteur, relationnel, graphique...) et qu'ils s'entendent sur le fait qu'il faut proposer, en fin d'année scolaire, une orientation vers l'enseignement spécialisé, faire accepter cette idée par les parents peut prendre du temps²². « Ils peuvent être soit dans le déni des constats, soit ne pas voir l'intérêt de l'orientation ». Seul le temps permettra aux parents de faire leur chemin avec cette idée, d'aller ou pas dans le sens proposé, d'envisager d'autres pistes... Dans tous les cas, les agents estiment que c'est le travail des CPMS d'accompagner les parents et ce quel que soit leur choix et donc cela prend du temps.

²² Voir à ce sujet l'avis n°38, *L'orientation en enseignement spécialisé. Comment ? Dans quel but ?* Approche générale et repères pour un diagnostic différentiel, Conseil Supérieur des Centres PMS, Mai 2014.

Travailler avec ces préoccupations et temporalités différentes n'est donc pas une chose facile. École et famille peuvent, à tout moment, rompre, momentanément ou définitivement, leur collaboration avec le CPMS, car ils ne le considèrent pas ou plus comme légitime ou bien encore que l'accompagnement est jugé trop lent ou trop brutal.

Recevoir et analyser la demande

Une autre dimension clé de la collaboration, c'est la réception et l'analyse de la demande. Comment les enseignants communiquent-ils la demande et comment est-elle traitée et dans quel cadre ? Porte-elle sur les missions et les axes de travail des Centres ? Ces questions ne sont pas anodines, car elles vont déterminer le degré d'implication et la part de travail de chacune des parties engagées.

Nombreux ont été les CPMS à nous dire qu'ils sont régulièrement considérés comme un lieu où les enseignants déposent leur plainte ou leur difficulté sans aucune perspective de travail. Pour contrer cette fausse représentation du « CPMS=lieu de dépôt de plaintes », certains Centres PMS ont donc mis en place des procédures strictes de communication. « De nombreuses situations commencent par « je ne m'en sors pas avec cette élève ou j'ai un problème, que peux-tu faire ? Pour que l'on ne démarre pas de cette façon, il existe des balises dans notre Centre, car on a eu trop de problèmes par le passé. Maintenant les enseignants doivent faire les communications via une fiche de liaison. Ensuite, on réfléchit, en équipe, comment traiter la demande et puis il y a un contact ».

Si tous les Centres n'ont pas la possibilité de mettre en place un tel dispositif, il faut, nous disent-ils, prendre du temps pour rencontrer et clarifier la demande auprès de l'enseignant : « Qu'est-ce que tu entends par difficulté, depuis combien de temps y en a-t-il, en as-tu parlé aux parents ou à ton élève pour voir s'il se sent en difficulté, qu'est-ce que tu as essayé de mettre en place ?

Par la suite, les demandes sont traitées différemment selon le type de difficultés et les ressources humaines disponibles dans chaque CPMS.

« On y va *seul* quand l'enseignant nous demande d'intervenir dans des situations de divorce ou de deuil ». Dans ces cas, il s'agit surtout de faire de l'écoute active.

Dans le cas de difficultés qui touchent à des retards dans l'apprentissage ou à des problèmes comportementaux, le travail s'effectue *en petite équipe* pour permettre un regard des trois disciplines psycho, médico, sociale». Cela permet de réfléchir à la stratégie, à sur quoi doit porter l'intervention, aux intervenants souhaitables, aux éventuelles étapes du travail.

Certaines situations qui concernent notamment la santé ou la violence nécessitent par contre un travail *en grande équipe*. Cela permet « d'être plus créatif, de trouver des pistes par rapport à des impasses, d'aider à la prise de décision ».

On comprend donc aisément que ces différentes manières de gérer les demandes ont inévitablement un impact sur le temps de traitement des demandes.

Bien souvent, nous signale une agente, l'important c'est d'accorder de l'écoute, car cela permet de dédramatiser ou de « booster » les enseignants. Le fait de discuter avec un membre de l'équipe permet d'avoir un autre regard : « Ah oui, je n'avais pas pensé les choses comme cela ou je n'avais pas pensé à cela... Le fait de

parler avec nous leur apporte beaucoup, car il faut souligner que les enseignants sont quand même fort seuls dans leur classe et qu'avoir ce temps d'échange peut diminuer les anxiétés ».

Le contexte dans lequel vient la demande doit également être décodé. « On apprend aussi à ne pas travailler dans l'urgence. Il y a des moments dans l'année qui catalysent les demandes, notamment la veille des vacances ou en fin de semaine quand les enseignants sont fatigués. Et le lundi matin, comme par hasard, il n'y a plus rien ». La nécessité de différer avec les enseignants est très importante.

Clarifier les responsabilités

Outre cette nécessité de clarifier la demande et la manière dont elle va être traitée, il faut également s'arrêter sur la part de responsabilité de chaque acteur.

Face aux difficultés rencontrées par les élèves, les agents ont le sentiment que « certains enseignants se déresponsabilisent de plus en plus par rapport aux missions de l'école et souhaiteraient que le CPMS ait une baguette magique ou encore qu'ils puissent se décharger complètement sur ce dernier, par exemple pour les questions d'hygiène ». D'autres agents n'hésitent pas à questionner le recours de plus en plus systématique à la logopédie en cas de difficultés d'apprentissage.

Après avoir entendu l'enseignant, il n'est pas rare de devoir préciser les missions, car ce qui est demandé au CPMS n'en fait pas partie » voire de devoir dire « Je ne peux rien faire, mais je continue à garder le contact ».

En aucun cas, il n'appartient au CPMS de prendre en charge la difficulté, d'endosser une responsabilité qui ne lui incombe pas ou de donner l'impression qu'il a un quelconque pouvoir sur les parents. Cette posture essentielle entraîne parfois « des sentiments d'impuissance ou de frustration chez les enseignants qui ne voient pas ce qu'ils vont pouvoir faire ».

Au contraire, la volonté du CPMS est de faire de l'enseignant un acteur de première ligne et qu'il n'y ait pas d'ambiguïté par rapport aux rôles de chacun. Dans ces perspectives, l'agent PMS va adopter ou non certaines postures.

Une posture que semblent éviter à tout prix les agents rencontrés est le rôle d'intermédiaire ou de transmetteur de la parole de l'école. Ainsi, « le CPMS veille à ce que ce soit l'enseignant qui prenne contact avec les parents, du moins dans un premier temps. Car, c'est l'enseignant qui est en contact permanent avec l'élève et qui doit donc dire clairement les choses aux parents ».

Par contre pour renforcer l'enseignant, le CPMS peut adopter plusieurs postures. Parmi celles que nous avons identifiées et qui ont été nommées à plusieurs reprises par les agents, il y a celle de soutien ou d'accompagnateur à la réflexion. « Parfois les enseignants sont bloqués, ne se sentent pas capables ou sont dépassés par le souci, or ils ont toutes les compétences. Dans ces cas, on leur apporte notre soutien ». Une autre facette de cette posture consiste à « accompagner l'enseignant, à clarifier sa demande, à faire avec lui un prédiagnostic ou encore à préparer, avec lui, le rendez-vous et ce qui va être communiqué aux parents ».

Il y a aussi des situations où l'enseignant ne peut plus être en première ligne et demande un relai. Dans ces cas, la posture adoptée par les agents est celle de tiers. « Il arrive que le courant ne passe pas ou plus avec les parents, alors les enseignants nous demandent d'intervenir et de faire tiers ». Les agents expriment qu'à ces occasions, c'est eux qui prennent contact, fixent un ou des rendez-vous qui permettent à chacun d'exprimer son ressenti et son point de vue et de voir comment chacun va dépasser ses difficultés pour travailler (à nouveau) ensemble.

Avoir le soutien de la direction

À la lumière de ce que les agents PMS nous ont confié, cette dimension semble majeure dans la réussite et la pérennité de la collaboration entre l'école et les CPMS.

Situation heureusement rarissime, des agents nous ont dit ne plus pouvoir aller dans une école, car les enseignants et la direction ne souhaitent plus les y voir et si s'ils s'y rendent, ils craignent d'être hypercontrôlés.

La personnalité du chef d'établissement, le pouvoir qu'il a ou pas auprès des enseignants, sa perception des missions du CPMS, la place qu'il lui donne aux yeux du corps enseignant vont donc être déterminant dans la qualité et le type de collaboration. « Alors, bien sûr, certains seront plus contrôlants que d'autres et voudront, par exemple, connaître précisément nos jours de présence et ce que nous faisons. Mais d'autres ne le souhaiteront pas du tout et nous laisseront travailler en toute autonomie, ce qui ne veut pas dire que l'on ne devra pas rendre des comptes à certaines occasions ».

En cas de difficultés rencontrées avec certains enseignants, les agents n'hésitent pas à demander à la direction de prendre sa responsabilité de chef d'établissement et d'être le garant d'une certaine éthique du travail avec les enfants et de la manière dont on en parle, entre adultes responsables, de ceux-ci. « Ce n'est pas toujours facile de dire certaines choses à l'enseignant et cela risque même de casser la relation, mais lorsqu'il nous prend à partie quand nous sommes présents dans sa classe pour dire, « Ah, tu as bien vu avec celui-là, je t'avais bien dit que cela n'allait pas, ... ». ce type de comportement n'est pas possible et on doit pouvoir le dire et avoir la présence du directeur est important ».

Obtenir la confiance, définir le degré d'autonomie et avoir le soutien, cela se travaille aussi. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre consacré aux dispositifs, certaines réunions où la direction et les agents PMS sont présents autour de la table sont nécessaires et sont autant d'occasions de préciser les attentes respectives, les procédures et les conditions souhaitées par les agents.

Si ces dimensions peuvent apparaître comme allant de soi, il n'est pas toujours évident pour un agent ou une équipe PMS de les revendiquer. Pour y arriver, sans doute faudrait-il améliorer le cadre de référence de la collaboration ou en imaginer un autre, renforcer sans doute la formation initiale et continuée des différents interlocuteurs ou encore créer des occasions de rencontre et de travail en dehors de l'urgence du quotidien. Ce sont quelques unes des questions que nous nous posons dans le dernier chapitre de cette étude.

Pistes de travail

Au terme de cette étude, nous n'avons pas pour ambition de tirer des conclusions définitives sur le travail de collaboration entre le CPMS et l'école maternelle.

D'abord parce que l'étude s'est centrée sur le seul niveau maternel et que des dispositifs au niveau du secondaire tel que le conseil de classe mériteraient aussi d'être interrogés, ne fut-ce que pour mieux cerner le rôle et la place occupée ou pas par le CPMS dans le travail d'évaluation et d'orientation des élèves.

Ensuite, nous avons fait le choix d'analyser les pratiques collaboratives seulement à partir du regard des équipes PMS. Il serait bien sûr intéressant de rencontrer les directions, les membres du corps enseignants ou encore les premiers bénéficiaires, les élèves et leurs familles, pour compléter le regard sur les enjeux de la collaboration.

Enfin, dans le contexte de travail du Pacte pour un enseignement d'excellence, il nous apparaît plus pertinent d'émettre des propositions qui pourront soutenir le travail des CPMS.

Au-delà du travail d'identification et d'analyse des dispositifs, les rencontres nous ont permis aussi de prendre conscience que les CPMS sont des témoins privilégiés, en particulier, des conditions de vie des familles vivant dans la grande pauvreté et de l'importance que ces familles accordent à l'école, mais aussi des conditions de travail dans lesquelles le corps enseignant évolue (classe surpeuplée, solitude du métier d'enseignant...). Travailler et collaborer avec les familles et dans ces contextes scolaires nécessitent beaucoup d'adaptation et de prise de recul, rendues possibles grâce au travail tri-disciplinaire et au rôle d'interface des CPMS.

Bien sûr, chaque établissement est différent de par son contexte social, économique, géographique, mais aussi de par ses élèves, leurs parents, son corps enseignant et son chef d'établissement... Comme nous l'avons vu, les dispositifs présentés par les équipes PMS sont autant de mises en forme des huit axes de

travail que des réponses aux difficultés rencontrées et aux besoins exprimés sur leurs terrains respectifs.

Néanmoins, c'est bien à partir de toutes ces particularités, qu'au fil des rencontres, sont apparues des dimensions à prendre en compte dans le travail de collaboration : tisser des liens de confiance, tenir compte du temps des familles et de l'école, recevoir et analyser les demandes, clarifier les responsabilités, avoir le soutien de la direction.

(Re)donner du sens à la contractualisation

Il est évident que ce n'est pas dans le cadre d'un décret que de telles dimensions doivent être explicitées ou définies. Mais ne faudrait-il pas pour autant les envisager dans le cadre de la contractualisation ? Selon nous, c'est parce que les termes de la collaboration ne sont pas toujours assez explicites, que la qualité de celle-ci dépend trop des personnes, de la compréhension de leurs missions et de la façon dont elles les traduisent dans leurs pratiques. Ceci explique sans doute pourquoi certaines équipes éducatives et de CPMS sont en difficulté.

L'absence de points de vue émis par les équipes PMS rencontrées au sujet de la contractualisation est à ce propos révélateur. Si nous n'avions pas pointé le contrat comme un dispositif ou un moyen potentiel qui lie le CPMS à l'école, les équipes rencontrées ne nous en auraient pas parlé. À ce stade, le contrat n'a qu'une portée purement administrative, voire symbolique n'engageant que très peu chacune des parties.

Ne faudrait-il pas dès lors renforcer la raison d'être de cette contractualisation en indiquant, par exemple, au terme des rencontres visant la présentation respective des projets d'établissement et des Centres, non seulement les actions à mener, mais aussi, et surtout les dispositifs à investir à court et à moyen termes ainsi que les conditions qui vont les permettre ? On éviterait sans doute ainsi les risques d'instrumentalisation et, que chaque acteur en présence soit « utilisé » dans l'intérêt de l'autre ou devienne l'objet de l'autre. Pour l'élève, c'est une condition sine qua non à toute émancipation sociale.

Et si ce n'est pas possible d'envisager une telle révision de la contractualisation, pourquoi ne pas aller dans le sens du *Protocole de collaboration entre les CPMS et les acteurs de l'Aide à la jeunesse*²³. Ce protocole commun vise à faciliter l'articulation des services et à améliorer la perception de leurs missions et de leur fonctionnement par le public. Il apporte également un éclairage assez pertinent sur le contexte dans lequel s'inscrit la collaboration, les bases légales sur lesquelles elle s'appuie, les conditions du secret professionnel partagé. Pragmatique, ce protocole évoque aussi des modalités de collaboration (individuelle et collective) qui se rapprochent dans une certaine mesure, des axes de travail des CPMS. Évoquer la mise sur pied d'un tel protocole nous semble donc également une option sérieuse.

²³ Circulaire n°4856 du 28/05/2014, *Circulaire concernant le protocole de collaboration entre les CPMS et les acteurs du secteur de l'Aide à la Jeunesse*, 2014 - 2015 et suivantes.

Développer une culture commune de travail

Autre piste de réflexion : que l'on apprécie ou pas les dispositifs ou que l'on adhère ou pas aux différentes dimensions relevées dans cette étude, comment la collaboration s'apprend-elle et s'entretient-elle ? Sans vouloir généraliser, ni pointer du doigt l'un ou l'autre acteur, si la solitude est une réalité professionnelle plus présente chez les enseignants que chez les travailleurs sociaux, elle n'est pas une fatalité pour autant.

La collaboration ou la capacité à travailler en réseau est un geste ou une posture professionnelle qui s'acquiert. Et il y a là tout un travail de réflexion à mener pour imaginer comment cette collaboration ou ce partenariat doit être mis au travail tout au long de la formation initiale des enseignants, mais aussi celle de tous les intervenants scolaires. Seul face à ses notes de cours ou en travaillant les dimensions identifiées à travers les dispositifs d'apprentissage ou encore dans le cadre de ses stages en multipliant notamment les prises de contact auprès de différents acteurs, en participant à des moments de travail conjoint...

Au niveau de la formation continuée des enseignants et des équipes PMS, il faudrait également développer les offres de formation qui vont dans le sens d'une meilleure compréhension des réalités des familles populaires ou encore des attentes respectives de l'école et du CPMS pour améliorer la qualité de la collaboration.

Comme nous l'avons évoqué, cette collaboration dépend aussi largement de celles et ceux qui assurent le pilotage des équipes éducatives ou des CPMS. Il faut donc aussi que leur programme de formation tienne compte de cet enjeu qu'est la collaboration et de sa contribution à plus d'égalité.

Toujours dans le sens de favoriser les synergies, pourquoi ne pas proposer des temps de travail collectifs qui donneraient l'occasion aux équipes PMS et aux équipes éducatives de se rencontrer dans un autre cadre que le quotidien, avec son lot d'urgence ou ses priorités, et de travailler avec un intervenant extérieur sur des dispositifs de collaboration sans mettre en danger le secret professionnel ? Car c'est aussi à travers ces temps de travail que l'on peut tisser des liens de confiance, clarifier la part de chacun (CPMS, enseignant, chef d'établissement), mieux appréhender le facteur temps...

Voici quelques-unes des pistes qui nous semblent aller dans le sens d'un renforcement de la contractualisation et du développement d'une culture de travail commune au service du bien être et de la réussite scolaire des élèves les plus défavorisés.

Bibliographie

Ouvrages et articles

HULLEBROEK, P., SILBERBERG, V., *Quels enjeux pour les CPMS ?*, Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, Décembre 2010.

DESAGHER, Ch., *Les CPMS ne sont pas tout seuls : l'articulation comme logique d'intervention pour la prise en compte globale des besoins des jeunes*, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO), Mars 2012.

SCHMIDT, J.-Ph., *Centre PMS, un acteur de première ligne méconnu*, Union Francophone des associations de Parents de l'Enseignement Catholique, Décembre 2015.

Des agents PMS en D +... Un + pour l'école, Fédération des Centres PMS Libres, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl, Novembre 2009.

UYSTPRUYST, Ch., *Le CPMS : Au chevet de l'école ou à côté du jeune ?* Bulletin de l'Association Francophone des Agents PMS, Janvier 2015.

Écoles maternelles et familles en situation de précarité. Ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire, Fondation Roi Baudouin, 2014.

SIMONART, G., *Le psychologue scolaire en Belgique francophone*, texte rédigé en 2007 dans le cadre d'une intervention au Network of European Psychologists in the Education System.

MEIRIEU, Ph., *Le partenariat : usine à gaz ou levier pour l'action ?* Article paru sur le site du Café Pédagogique, mis en ligne le 6 mai 2016 : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/05/06052016Article635981140444361610.aspx>

Chartes

La Charte des Centres psycho-médico-sociaux libres :

admin.segec.be/documents/3732.pdf

La Charte du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement :

wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/charte_valeurs_wbe1.pdf

Avis

Avis n° 31, *Compte rendu de l'enquête de terrain portant sur les indicateurs d'évaluation en Centres psycho-médico-sociaux*, Conseil Supérieur des Centres PMS, Mars 2013.

Avis n° 37, *Les Centres PMS et le secret professionnel*, Conseil Supérieur des Centres PMS, Mai 2014.

Avis n° 38, *L'orientation en enseignement spécialisé. Comment ? Dans quel but ?* Approche générale et repères pour un diagnostic différentiel, Conseil Supérieur des Centres PMS, Mai 2014.

Textes légaux

Loi relative aux Centres psycho-médico-sociaux, L. 01-04-1960.

Arrêté royal organique des Centres psycho-médico-sociaux, A.R. 13-08-1962

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, D. 24-07-1997.

Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, D. 30-06-1998.

Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux, D. 14-07-2006.

Décret organisant le renforcement différencié du cadre personnel technique des Centres psycho-médico-sociaux, D. 19-02-2009.

Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, D. 30-04-2009.

Circulaire n° 4856 du 28/05/2014, Circulaire concernant le protocole de collaboration entre les CPMS et les acteurs du secteur de l'Aide à la Jeunesse, 2014 - 2015 et suivantes.

Circulaire n° 5798 du 30/06/2016, Projet de Cent e 2016-2020.

Circulaire n° 5851 du 26/08/2016, Encadrement différencié-dispositions pour l'année 2016-2017 - Enseignement fondamental ordinaire.