

Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir

par

Rollande Deslandes, Ph. D., t. s.

Professeure-chercheure

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Courriel : rollande.deslandes@uqtr.ca

Reflections on the evolution of the collaboration among the schools, families, and communities, and on the role of school social workers.

Réflexions sur l'évolution de la collaboration entre école, familles et communautés, et rôle des travailleurs sociaux scolaires.

La collaboration entre l'école, les familles et la communauté est maintenant perçue comme une nécessité. Fini le travail en solo. L'heure est à l'union des forces et à l'intégration des services. Les défis auxquels les écoles doivent faire face sont nombreux et complexes. Point besoin de parler de l'accroissement de la pauvreté, de l'immigration et des problèmes de santé physique et mentale des jeunes et de leurs familles (Children's Aid Society, 2001); Deslandes et Bertrand, 2002). Au rayon des mesures recommandées par la réforme de l'éducation québécoise amorcée en 2001 (MEQ, 2001) figurent la participation parentale et l'ouverture vers la communauté. Où en sommes-nous en matière de connaissances dans ces domaines? En parallèle, le service social en milieu scolaire a également connu des mutations. Dans quelle mesure le travailleur social peut-il y mettre à profit son expertise? Jusqu'à quel point des conditions facilitantes au plein exercice de son rôle sont-elles mises en place? C'est dans ce contexte que se situe le présent article.

Dans la première partie, nous ferons état des résultats les plus pertinents en matière de collaboration école-famille-communauté issus des recensions des écrits et des recherches que nous avons surtout nous-même réalisés entre 1994 et 2009. Il s'agit de tracer un bilan de ce qui a été fait et compris afin d'éviter de faire du sur place ou de recommencer le travail déjà effectué. Cette rétrospective ne se veut pas linéaire; elle ne reflète pas non plus un ordre de priorité accordé à certaines problématiques. Elle rapporte plutôt des tentatives de réponses à des problèmes du moment. Dans les deux dernières parties, nous établissons des liens entre l'évolution des connaissances dans ce domaine et l'évolution de la spécificité du service social en milieu scolaire. Considérant certains obstacles à l'exercice du rôle du travailleur social en milieu scolaire, nous émettons la possibilité d'y introduire une diversification dans les voies d'embauche.

Ce que la recherche nous a appris ou confirmé

D'entrée de jeu, mentionnons notre ambivalence à utiliser le concept de partenariat jugeant ce dernier comme une utopie et considérant les concepts de collaboration et de relations plus adéquats (Deslandes, 1999). La motivation à nous consacrer à la problématique de la collaboration école-famille-communauté a été influencée d'abord par la prévalence du taux d'abandon scolaire au Québec, taux qui semble toujours préoccupant pour la société québécoise (MELS, 2007). Ce qui nous a amenée à examiner l'influence de la famille sur les résultats scolaires puis, au fil des années, d'autres indicateurs de la réussite scolaire, comme les aspirations scolaires des jeunes, la prévention des difficultés comportementales, l'adaptation socioscolaire de l'enfant à la maternelle, le développement de l'autonomie de l'adolescent, les méthodes de travail dans les devoirs et les leçons, l'exercice du rôle de citoyen responsable, le déploiement des compétences transversales ou des habiletés de la vie courante, etc. (Deslandes, 2005, 2007; Deslandes et Rousseau,

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 131, hiver 2009 : 108-117.

2008; Epstein, 2001; Steinberg, 2001). À cet effet, nous nous sommes appuyée sur des modèles théoriques, comme le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2001), le modèle contextuel du style parental de Darling et Steinberg (1993), du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1997), du partenariat parents-professionnels de Dunst et al. (1992), pour n'en nommer que quelques-uns.

C'est au cours de ces recherches que nous avons approfondi les travaux menés jusqu'alors sur le rôle de la famille en regard de la réussite éducative. La logistique de présentation de ce bref survol s'inspire des processus de la participation familiale tels que décrits par le Harvard Family Research Project (HFRP, 2007) pour les élèves du secondaire (voir Figure 1). À la suite d'une vaste revue de la documentation pertinente des années 1999 à 2006, l'équipe de chercheurs a conclu que trois groupes de processus familiaux contribuent au développement et à la réussite des jeunes : le rôle du parent éducateur (*parenting*) ou attitudes, valeurs et pratiques des parents dans l'éducation de leurs enfants, les relations école-famille ou liens officiels et informels entre les deux institutions, et les responsabilités reliées aux apprentissages ou aspects du rôle du parent éducateur mettant l'accent sur les activités réalisées à la maison et dans la communauté.

Dans la démarche actuelle, nous retenons les deux premiers processus, le rôle du parent éducateur et les relations école-famille auxquels nous intégrons les relations école-famille-communauté.

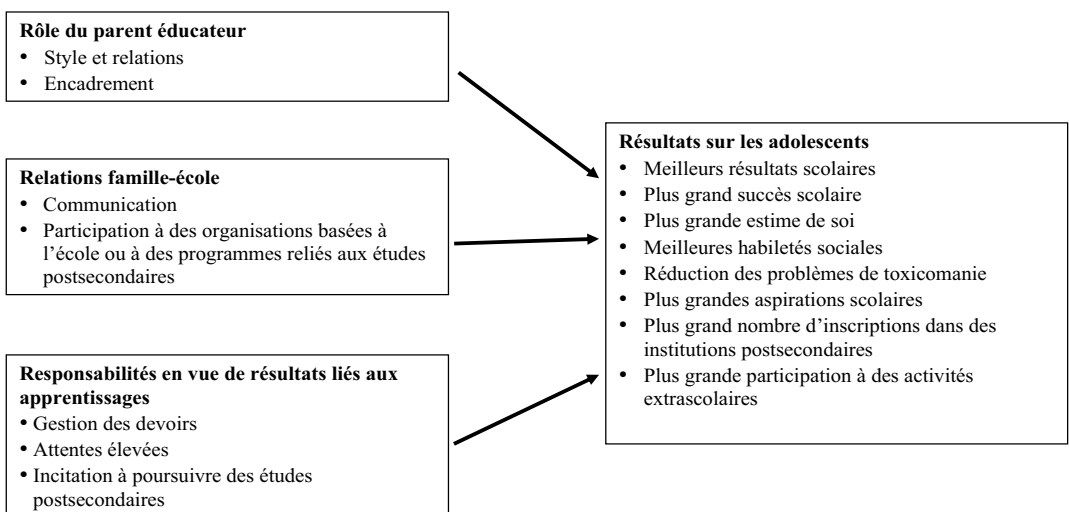
Rôle du parent éducateur

Les résultats de nos études sont fort éloquentes. Fait très encourageant, la relation parent-enfant et parent-adolescent et les pratiques éducatives des parents expliquent davantage la réussite scolaire des jeunes que les caractéristiques familiales, soit la structure familiale (par ex. : famille traditionnelle avec deux parents biologiques et famille non traditionnelle, avec un seul parent biologique), et la scolarité des parents qui est souvent utilisée dans la recherche comme mesure du statut socioéconomique (Deslandes, 2007). Autrement dit, ce que les parents font est plus important que ce qu'ils sont. Voilà qui justifie de regarder du côté des processus familiaux.

Nous comprenons mieux maintenant de quelles façons les parents peuvent promouvoir la réussite éducative de leurs jeunes. Des relations parents-jeunes caractérisées par de la sensibilité et de la chaleur ainsi que par un encadrement et un encouragement à l'autonomie appropriés à la maturité du jeune constituent des atouts considérables. S'ajoutent des pratiques de soutien manifesté par des

Figure 1

Processus d'implication de la famille et résultats auprès des adolescents



Source : Harvard Family Research Project, 2007; traduction libre autorisée.

encouragements, des compliments sincères, de l'aide ponctuelle dans les travaux et des discussions entourant l'école et les projets du jeune. Ces compétences parentales ainsi que l'intérêt montré à l'enfant et à l'adolescent en se rendant à l'école lors de rencontres parents-enseignants ou à titre d'auditoire lors de spectacles ou de représentations dans lesquels les jeunes sont impliqués semblent agir à la fois comme éléments catalyseurs et comme facteurs de protection auprès du jeune (Deslandes, 2007; HFRP, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005).

Comment expliquer que certains parents s'impliquent beaucoup alors que d'autres le font moins? Les parents d'élèves du primaire et d'élèves du secondaire disent s'engager auprès de leur jeune selon deux modes : à la maison et à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005; Sheldon, 2002). Par conséquent, gare aux conclusions hâtives relatives au désintérêt et au non-investissement possibles des parents qui ne participent pas à l'école. Nous savons maintenant que, outre les facteurs associés au statut socioéconomique, aux caractéristiques familiales et au contexte familial – disponibilité de temps, d'énergie, santé des parents, etc.– (Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler, 2007), des variables psychologiques doivent être prises en compte pour expliquer le niveau d'implication des parents, en l'occurrence la compréhension qu'ils ont de leurs responsabilités parentales, leur sentiment de compétence à aider l'enfant et la perception des invitations à participer de la part des enfants et de celle des enseignants. Il est apparu clairement que des interactions positives entre parents et adolescents ainsi qu'entre parents et enseignants pouvaient promouvoir une plus grande participation des parents à la maison et à l'école (Deslandes et Cloutier, 2002; Deslandes et Bertrand, 2005). L'examen des relations entre l'école et les familles s'est vite révélé comme un incontournable, la famille et l'école étant deux institutions clés contribuant à la socialisation des jeunes et à la réussite éducative.

Relations école-famille

Sous cette rubrique se retrouve l'importance d'une communication efficace et bidirectionnelle entre l'école et les familles et du développement de liens qui reposent sur la confiance

mutuelle à la fois comme individus et comme professionnels (Christenson, 2003; Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, Fournier et Rousseau, 2005). Actuellement, les parents et les éducateurs se parlent surtout quand le jeune éprouve des difficultés scolaires. Or, dans le cadre d'une recherche-action menée dans deux écoles primaires et deux écoles secondaires, les parents ont été nombreux à déclarer vouloir être informés quand ça va bien ou quand leur jeune s'est amélioré (Deslandes, 2006). De son côté, la confiance correspond à la pierre angulaire de relations école-famille positives. Elle se développe principalement dans les rapports interpersonnels, comme lors d'occasions d'échanges officiels ou informels sur les progrès, les besoins et les intérêts du jeune.

Une approche basée sur la croyance en la nécessité de partager des buts communs et de travailler ensemble, sur des attitudes de compréhension et de respect des opinions et des points de vue de chacun, sur un climat accueillant et respectueux ainsi que sur la mise en place d'activités visant à soutenir les rôles des parents et des éducateurs, voilà qui résume d'après Christenson et Sheridan (2001) les conditions essentielles pour favoriser des relations école-famille harmonieuses. D'ailleurs, nous avons été en mesure d'observer l'importance de ces conditions de réussite lors de nos travaux sur le terrain. Compte tenu de la grande diversité des jeunes et de leurs familles, il nous a semblé plus crucial que jamais de nous attarder d'abord aux valeurs et aux attentes des uns à l'égard des autres comme première étape à suivre en vue d'établir les bases solides d'une collaboration école-famille fructueuse (Deslandes, 2006).

Relations école-famille-communauté

Au fil des années et tout particulièrement au début des années 2000, force a été de constater l'ampleur et la complexité des problèmes de certains jeunes et de leurs familles (Deslandes et Bertrand, 2002). Outre l'engagement des parents, il est alors apparu nécessaire pour l'école de faire appel à des renforts additionnels provenant de la communauté afin de favoriser davantage les apprentissages et le développement des jeunes et de rendre les communautés plus fortes et plus en santé (Blank, Johnson, Shah et Schneider, 2003). La problématique a

été abordée sous différents angles, en l'occurrence : celui du mouvement des écoles efficaces qui intègre l'implication des familles et de la communauté (Leithwood, 2002); celui de l'approche des apprentissages complémentaires qui fait référence à un réseau de soutien visant le développement cognitif et social optimal des jeunes de la naissance à l'adolescence (HFRP, 2005); celui du mouvement en faveur de l'intégration des services qui vise à rendre les services plus accessibles, à améliorer les études de cas, à mieux coordonner les ressources des services (Adelman, 1996; Deslandes et Bertrand, 2002; Dryfoos et Maguire, 2002); et celui du mouvement en faveur des écoles communautaires qui situe l'école au cœur de la communauté (Blank et al., 2003; CAS, 2001). Nous privilégions cette dernière approche, car elle comprend toutes les autres précédemment mentionnées. Elle inclut plusieurs mesures qui revêtent une importance capitale pour la réussite éducative de tous les jeunes, voire un curriculum exigeant et intéressant, des relations bienveillantes entre jeunes et adultes, des attentes de réussite élevée, la participation parentale, des programmes parascolaires incluant les sports, les arts, le mentorat, etc., des services de prévention, l'engagement communautaire ainsi que la coordination et l'intégration des services existants tant privés que publics (Blank et al., 2003; CAS, 2001). Le modèle d'Adelman (1996) présenté dans un article précédent (Deslandes et Rousseau, 2007) est tout à fait adéquat pour illustrer le continuum d'activités globales et intégrées qui devraient être offertes dans une institution scolaire de type communautaire (ex. : promotion, prévention, protection, récupération, adaptation/réadaptation et intégration/réintégration). Les évaluations des écoles communautaires réalisées jusqu'à maintenant, comme celles du Children's Aid Society (CAS), révèlent, entre autres, des attitudes plus positives en regard de l'école de la part des jeunes, une amélioration des résultats scolaires et une plus grande participation parentale (pour une liste plus exhaustive, Deslandes et Rousseau, 2007). Somme toute, il se dégage de ces écrits la nécessité d'emprunter dorénavant la voie de l'intégration des services, par opposition à celle de la fragmentation des services maintenant jugée inefficace, afin de proposer des

solutions holistiques aux besoins des jeunes et de leurs familles.

Bilan du chemin parcouru

Au cours de ces années, les volets famille et relations école-famille ont été énormément documentés. Les connaissances relatives au rôle de la famille en regard de la réussite éducative ont été approfondies et l'importance de la collaboration école-famille a été bien démontrée ainsi que les attitudes et les habiletés requises de la part des éducateurs et des intervenants afin de favoriser son développement. En d'autres mots, les savoirs et les savoir-être requis sont bien connus. Il est évident que le développement des savoir-faire en matière de collaboration école-famille doit être poursuivi. À cet égard, à la suite de l'identification de quelques lacunes reliées à la formation initiale des enseignants dans ce domaine, des correctifs ont par la suite été apportés dans certaines universités (Deslandes, Fournier et Morin, 2008). Le leadership de l'agent de liaison et celui de la direction d'école, des éducateurs et des intervenants ont été pointés du doigt à titre de leviers indispensables à l'élaboration et à l'implantation d'initiatives reliées à la collaboration école-famille-communauté (Deslandes, 2006).

Cependant, deux interrogations demeurent récurrentes dans le milieu de la pratique :

- (1) Comment rejoindre les parents difficiles à atteindre?
- (2) Quel programme de collaboration école-famille-communauté faut-il choisir?

Souvent le commentaire qui suit accompagne la première question : «Ceux qui viennent nous rencontrer sont souvent ceux qu'on n'a pas besoin de voir». Fausse route! Les éducateurs doivent rencontrer tous les parents, même ceux dont les enfants fonctionnent bien sur tous les plans, si l'on veut créer une véritable communauté éducative (Deslandes, 2006). Rappelons que la collaboration école-famille est avant tout une question de relations. D'où l'importance de développer des liens qui reposent sur la confiance comme professionnel et comme individu. Tous les parents ont besoin de renforcement dans ce qu'ils font, qu'ils soient issus de milieux favorisés ou défavorisés et qu'ils aient un enfant ayant des difficultés ou qui réussit bien.

Il existe des recueils de trucs susceptibles de favoriser l'implication des parents comme en témoignent les deux volumes suivants : *101 stratégies pour développer l'engagement des familles* (Constantino, 2008) et *176 façons d'impliquer les parents* (Boult, 2006). Prévoir des rencontres informelles et sociales, des rencontres « neutres » au début de l'année, des invitations à participer à des représentations dans lesquelles les jeunes sont impliqués, des invitations à venir à l'école écrites par l'enfant lui-même, des présentations par l'enfant de son portfolio, voilà autant de stratégies susceptibles de favoriser une plus grande participation des parents.

Parents difficiles à atteindre

Mais que veut-on dire exactement par parents difficiles? Parle-t-on de parents non volontaires à qui l'on veut donner un rôle actif comme lors d'un plan d'intervention par exemple? Dans ce cas, il faut alors se tourner vers le travailleur social dont l'expertise comme agent négociateur est reconnue. Parle-t-on de parents absents? Certes, dans les milieux défavorisés où se retrouvent souvent des parents d'origine immigrante, il peut s'avérer profitable de faire appel à des organisations situées dans la communauté depuis de longues dates afin de servir de ponts relationnels entre l'école et les familles et de catalyseurs de changement. Il devient alors possible de créer un réseautage permettant ainsi aux parents d'apprendre d'abord à se connaître et d'échanger sur des sujets de la vie courante comme préalable à un travail de collaboration éventuel avec les éducateurs et les intervenants (Warren et Hong, 2009). Il importe de préciser que le désengagement parental et le non-volontariat se retrouvent également dans des milieux plus favorisés et en territoire rural. Outre le non-volontariat, le « parent absent » peut également faire référence au parent débordé par les réalités de la vie quotidienne (Green, Hoover-Dempsey, Sandler et Walker, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005). Les visites à la maison, une plus grande flexibilité des horaires de rencontre et l'offre d'un transport et d'un service de gardiennage sont autant de moyens proposés pour promouvoir une plus grande participation des parents.

Ou s'agit-il de parents manifestant des comportements plutôt difficiles, tels le parent querelleur, persécuteur ou bien le parent super performant? Alors, comment intervenir dans de telles circonstances? Des auteurs ont publié des guides pratiques afin de faciliter le travail avec ces parents (Jaksec III, 2003; Whitaker et Fiore, 2001). De leur côté, Smith et Driessen (2009) ont proposé des stratégies afin de mieux utiliser les forces de ces parents pour rendre les moments de contacts plus fructueux et pour créer des points d'affinité susceptibles de faciliter les échanges. Il ne fait nul doute que les savoir-faire et les savoir-être développés par le travailleur social le rendent tout à fait compétent pour intervenir efficacement dans le cadre de ces situations.

Collaboration école-famille-communauté

Quant à la deuxième question relative au choix d'un programme de collaboration école-famille-communauté, il faut se rendre à l'évidence : le mouvement enclenché vers une plus grande ouverture à la communauté ne fera pas marche arrière. Il existe une panoplie de programmes de collaboration école-famille-communauté, comme nous l'avons constaté, à la suite d'une incursion de modèles internationaux (Deslandes, 2009). Certains ont atteint un degré de maturité élevé et ont fait l'objet d'évaluations rigoureuses dans le temps; d'autres sont de l'ordre de programmes à grande échelle affichant une complexité incontestable, alors que certains sont des programmes à petite échelle et plutôt simples à implanter. Enfin, il existe des programmes à caractère universel ayant une approche globale et des programmes qui adoptent une approche d'intervention ciblée. Nous savons maintenant que tout programme de collaboration école-famille-communauté doit être relié au projet éducatif et au plan de réussite de l'école (Deslandes, 2006). Nous connaissons aussi les étapes à suivre lors de l'élaboration et de l'implantation d'un programme d'activités : détermination des points de départ, étude des besoins, plan d'action, actions et moyens, évaluation et action révisée.

Des auteurs comme Martin (2009) ont observé que les écoles performantes investissent beaucoup de temps et de ressources pour développer une collaboration école-famille-communauté à

caractère universel et qu'elles utilisent une approche personnalisée centrée sur les apprentissages et le développement des élèves. À l'opposé, les écoles moins performantes investissent plus dans des programmes d'intervention ciblée et elles signent un plus grand nombre d'ententes officielles de collaboration avec des organismes externes. En clair, ces écoles utilisent davantage une approche impersonnelle. Dans la même foulée, Linton (2009) suggère d'offrir des services de prévention à la majorité des élèves inscrits dans une même école et des services d'intervention ciblés aux élèves qui risquent d'abandonner l'école et représentent habituellement une faible proportion des élèves inscrits dans une école régulière. Dans de tels cas, ces services à intervention spécifique sont basés sur les évaluations des besoins individualisés et sur les plans d'intervention qui en découlent.

En somme, nous comprenons maintenant l'importance de mettre en place des programmes de collaboration école-famille-communauté à caractère universel qui s'adressent à tous les élèves et à toutes les familles en même temps que des programmes à intervention ciblée pour les élèves à risque. À notre connaissance, en raison de sa formation initiale, hormis le travailleur social, aucun autre professionnel ne possède toutes les compétences nécessaires pour intervenir de façon simultanée sur tous les environnements significatifs pour le jeune. Dans quelle mesure les services sociaux en milieu scolaire ont-ils évolué au cours de ces années? Comment les travailleurs sociaux en milieu scolaire perçoivent-ils leur rôle? Quelles sont les perspectives d'avenir dans un contexte d'adoption d'approche intégrée et de mouvement vers l'école communautaire? C'est ce à quoi nous tenterons de répondre dans la prochaine partie de l'article.

Liens avec le service social en milieu scolaire

Changements sur le plan administratif

Matta (2008) relate avec grande précision les changements de structures administratives au cours de ces années. Des bouleversements administratifs, la profession en a certes connu, allant du transfert des services sociaux scolaires des commissions scolaires vers les Centres de services sociaux (CSS), puis vers les Centres

locaux de services communautaires (CLSC) dans les années 1980 et ensuite vers les Centres de santé et de services sociaux (CSSS) en 2004. De plus, l'adoption de la logistique de l'approche par programmes (jeunesse-famille, protection de la jeunesse...) a fait en sorte que le service social ne soit plus offert en fonction de lieux de pratique. Le service social scolaire est ainsi devenu «services sociaux» en milieu scolaire.

Ces changements ne se sont pas effectués sans contestation ni sans inquiétude manifestées d'ailleurs par les intervenants en service social scolaire, comme en fait foi le texte de Vallières en 1993. En effet, celle-ci rappelait alors l'histoire du spécifique de l'intervention en milieu scolaire qui avait débuté dans les années 1950. Elle avait alors exprimé ses craintes sur la perte éventuelle de la spécificité du service social en milieu scolaire, voire sur l'expertise des travailleurs sociaux en milieu scolaire.

Rôles des travailleurs sociaux durant les années 2000

Au cours de cette mouvance, deux documents en particulier ont contribué à clarifier les rôles et les tâches du travailleur social : le *Guide pour la pratique des travailleurs sociaux dans le milieu scolaire* de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (1997) et *l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* (MEQ-MSSS, 2003). Y sont mentionnés des rôles de facilitateur, de promoteur des droits des élèves, de coordonnateur qui mobilise les ressources et de consultant auprès du personnel de l'école.

D'autres éléments de précision sur la spécificité de leur travail en milieu scolaire sont apportés par les travailleurs sociaux ayant participé à l'étude de Matta (2008). Ainsi, ils considèrent que leur rôle s'articule autour de quatre axes : (1) approche globale basée sur le jeune en interaction avec son environnement socioscolaire; (2) intervention auprès des familles; (3) intervention auprès du milieu scolaire; (4) liens avec les ressources.

L'approche globale requiert une bonne connaissance des environnements significatifs du jeune, à savoir la famille, l'école, la communauté, ainsi qu'une bonne connaissance des

politiques sociales. Dans le cadre de l'intervention familiale, les travailleurs sociaux s'attardent surtout à l'exercice du rôle parental, à la relation parent-enfant et à la dynamique familiale.

L'encadrement parental – la discipline, voire le développement des compétences parentales – correspond à l'objectif principal de leur travail. Quant à l'intervention auprès du milieu scolaire, une bonne proportion des répondants disent diriger les jeunes ayant des troubles de comportement vers d'autres professionnels tels le psychologue, par exemple pour l'évaluation, et le psychoéducateur, pour le suivi. En clair, les travailleurs sociaux perçoivent « les problématiques scolaires comme objet indirect d'intervention » (Matta, 2008 : 67) nécessitant de leur part des interventions auprès de la famille et des activités de prévention. Autrement dit, les problématiques scolaires ne sont pas une spécificité de l'action des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Ce constat semble différer de celui de Turcotte (1993) qui décrivait les problèmes de fonctionnement à l'école comme faisant partie de l'action des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Est-ce là un signe de la perte d'une partie de la spécificité du travail social en milieu scolaire survenue au cours des 15 dernières années?

En revanche, les travailleurs sociaux disent aider davantage le milieu scolaire à comprendre les besoins des jeunes et de leurs familles, jouant ainsi un rôle de médiateur, de négociateur entre l'école et les familles. Quant aux liens avec les ressources, il est évident que leurs connaissances relatives aux ressources gouvernementales et communautaires et aux lois sociales les placent dans une position privilégiée pour pouvoir informer, orienter et développer une concertation entre les membres d'une équipe multidisciplinaire ou d'une équipe-école et le réseau communautaire.

En fait, si l'on fait l'arrimage entre les processus reliés aux aspects du rôle du parent éducateur et aux relations entre l'école, les familles et la communauté discutés précédemment et les quatre axes d'intervention du travailleur social en milieu scolaire, il ne fait aucun doute que celui-ci est l'intervenant le plus apte à intervenir au carrefour des multiples interfaces familiales, scolaires et sociales. Qui plus est, il apparaît comme une ressource incontournable

à titre de médiateur, de négociateur, de mobilisateur, de coordonnateur et de consultant (Deslandes et Rousseau, 2007).

Ouverture vers les voies de l'avenir

Deux préoccupations majeures relatives à la pratique du service social en milieu scolaire se dégagent néanmoins des propos recueillis par Matta (2008). La première porte sur la surcharge de travail qui incombe aux travailleurs sociaux, occasionnée par une réduction du personnel et une affectation dans plusieurs écoles. Ce qui a comme conséquence de les obliger à reléguer au second plan leur rôle en intervention primaire, soit avant que n'apparaissent les problèmes, et leur rôle d'agent de changement auprès de l'équipe-école. Le manque de temps et de visibilité les empêche de jouer pleinement ces deux rôles qui leur sont pourtant attribués (Matta, 2008). Concrètement, les travailleurs sociaux scolaires se retrouvent aux prises avec de longues listes d'attentes d'enfants et de familles en difficulté auxquelles ils doivent d'abord répondre avant d'entreprendre des activités visant à prévenir l'apparition de ces problèmes. Le fait de desservir plusieurs écoles simultanément leur laisse peu de temps dans une même institution scolaire pour développer une vision globale et un réseautage d'appuis suffisamment large pour mobiliser le milieu en vue de changements.

La deuxième préoccupation est reliée à la méconnaissance ou à la confusion concernant leur spécificité par certains autres professionnels. Ces faits expliquent l'empiétement de ces disciplines sur les fonctions du travailleur social et peut-être même une reconnaissance moindre de leur expertise sur le plan des problèmes de fonctionnement scolaire (Turcotte, 1993). Par exemple, l'on sait fort bien que les intervenants sociaux en CLSC regroupant travailleurs sociaux, psychologues, psychoéducateurs, organisateurs communautaires sont appelés à exécuter des tâches semblables. Selon Barbeau et Larivière (2002, cités dans Matta, 2008), il devient alors difficile de préciser la spécificité de chacune des professions, laissant ainsi la porte ouverte à la compétition pour obtenir davantage de reconnaissance.

Autour de ces deux préoccupations surgissent deux nécessités. D'abord, celle de s'affirmer et

de prendre sa place en tant que professionnel porteur d'une vision de complémentarité entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux, vision fondamentale pour une intégration des services (services de santé physique et mentale, services sociaux, etc.) en vue d'améliorer le fonctionnement des jeunes et de leurs familles. En ce sens, le travailleur social en milieu scolaire aura forcément besoin de l'appui indéfectible de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. Campagnes de sensibilisation auprès des réseaux concernés, des milieux professionnels et de la population en général, diffusion de documents officiels mis à jour portant sur la spécificité du travail social en milieu scolaire sont quelques-uns des moyens susceptibles de mieux faire connaître l'expertise et les champs d'action du travailleur social. S'ajoutent les recommandations de Vallières (1993) qui s'avèrent des moyens toujours actuels, comme l'accès à des lieux de ressourcement, d'échanges professionnels et collectifs avec des professionnels semblables. Les universités œuvrant sur le plan de la formation des travailleurs sociaux devront également contribuer en publicisant davantage la qualité de la formation offerte et en incitant fortement les travailleurs sociaux à poursuivre des études de cycles supérieurs afin d'accroître leurs qualifications.

Pour ce qui est de la lourdeur de la tâche et de l'affectation dans plusieurs écoles, un cri d'alarme doit être lancé aux gestionnaires par les travailleurs sociaux désireux de faire aussi de l'intervention primaire (de prévention) et d'agir à titre d'agent de changement. N'est-ce pas la même alerte qu'avait sonnée Vallières il y a 15 années de cela? Évidemment, il faudra prévoir une augmentation considérable du nombre de nouveaux postes à titre de travailleur social dont la tâche est affectée par libellé à du service social en milieu scolaire. Toutefois, jusqu'à quel point cette mesure est-elle réaliste en temps de compressions budgétaires et de récession? Peut-être le temps est-il venu de songer à deux voies d'embauche ou deux portes d'entrée pour les travailleurs sociaux désireux de travailler avec le milieu scolaire : la première, présentement en vigueur, au sein de programmes tels que jeunesse-famille et protection de la jeunesse, et l'autre, directement par le

milieu scolaire. Cette dernière voie, bien qu'elle soit caractérisée par des emplois à statut précaire reliés à des projets particuliers permettrait à un certain nombre de travailleurs sociaux de faire de la prévention primaire et d'agir comme agents de liaison, coordonnateurs de ressources, agents facilitateurs et négociateurs entre les élèves, leurs parents et la communauté. C'est l'embauche priorisée de travailleurs sociaux dans le cadre de projets particuliers, croyons-nous, qui permettra à un plus grand nombre d'entre eux d'exercer le plein exercice de leur leadership en matière d'intégration des services. Sans vouloir jouer le rôle d'alarmiste, il se peut qu'il soit minuit moins cinq pour les travailleurs sociaux désireux de maintenir leur expertise et leur spécificité en milieu scolaire. Selon un intervenant de la région de Québec (CSSSVC), «il est déjà minuit puisque les travailleurs sociaux ont été retirés de certaines écoles secondaires en juin 2009, et ce, malgré l'opposition des directions d'école».

Descripteurs :

Prédiction du succès scolaire // Famille et école // Relations école-collectivité // Service social scolaire - Québec (Province) - Histoire

Prediction of academic success // Home and school // Community and school // School social work - Quebec (Province) - History

Références

- Adelman, H. S. (1996). Restructuring education support services and integrating community resources: Beyond the full service school mode, *School Psychology Review*, 25 (4), 431-445.
- Blank, M. J., Johnson, S. D., Shah, B. P., & Schneider, N. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Washington, DC: Coalition for Community Schools.
- Boult, B. (2006). *176 ways to involve parents. Practical strategies for partnering with families*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Children's Aid Society (2001). *Building a community school*. New York.
- Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students, *School Psychology Review*, 33 (1), 83-104.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model, *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Constantino, S. M. (2008). *101 ways to create real family engagement*. Galax, VA: ENGAGE! Press.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels, *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3 (1 et 2), 30-47.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* : 223-236. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006). Designing and implementing school, family and community collaboration programs in Quebec, Canada, *The School Community Journal*, 16 (1), 81-105.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire», dans J. P. Pourtois et B. Cyrulnik (Dir.). *École et Résilience* : 270-295. Paris : Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2009, Dir.). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. Family-school-community partnerships*. London and New York: Routledge.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2002). Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille : que savons-nous? *Santé mentale au Québec*, XXVII (2), 136-153.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 411-434.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations, *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental school involvement, *School Psychology International*, 23 (2), 220-232.
- Deslandes, R., Fournier, H., & Morin, L. (2008). Evaluation of a school, family and community partnerships program for preservice teachers in Québec, Canada, *The Journal of Educational Thought*, 42 (1), 27-51.
- Deslandes, R., Fournier, H., & Rousseau, N. (2005). Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school. In R.-A. Martinez-Gonzalez, H. Pérez-Herrero & B. Rodriguez-Ruiz. *Family-school-community partnerships, merging into social development*: 213-232. Oviedo, Spain: Publica: Grupo SM.
- Deslandes, R., et Rousseau, M. (2007). L'école communautaire et le rôle du travailleur social, *Intervention*, 126, 84-94.
- Deslandes, R., & Rousseau, M. (2008). Long-term students' management strategies and parental involvement in homework at the elementary level, *International Journal about Parents in Education*, 2 (1), 13-24.
- Dryfoos, J., & Maguire, S. (2002). *Inside full-service community schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. M., & Hamby, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.). *Home-school collaboration : Enhancing children's academic and social competence*: 157-174. Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement, *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.
- Harvard Family Research Project (2005). «Complementary learning». In Harvard Family Research Project. *Site de HFRJ*. Extrait du site le 23 octobre 2007 : <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/complementary-learning.html>.

- Harvard Family Research Project (2007). «Family involvement in middle and high school students' education». In *Harvard Family Research Project*, 3, 1-12. Site de HFRJ. Extrait du site le 15 juin 2009 : <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference/family-involvement-in-middle-and-high-school-students-education>.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications, *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.
- Jaksec III, C. M. (2003). *The confrontational parent. A practical guide for school leaders*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Leithwood, K. (2002). Organizational conditions to support teaching and learning. In W. D. Hawley & D. L. Rollie (Ed.). *The keys to effective schools*: 97-110. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Linton, D. (2009). *Effectiveness of the communities in schools (CIS). Model of integrated student services in achieving school level outcomes*. Communication présentée à l'American Educational Research Association Annual Meeting (AERA), San Diego, CA, (15 avril).
- Martin, J. D. (2009). *How school practices to promote parental involvement influence student success. Research Report*, Claremont, CA. Extrait du site le 19 avril 2009 : <http://www.capta.org/sections/programs/downloads/SchoolPracticesSuccess.pdf>.
- Matta, H. (2008). *Service social scolaire et multidisciplinarité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux (2003). *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). «Décrochage et retard scolaires : caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJE : rapport d'étude». Site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Extrait du site le 27 juin 2009 : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/46636>.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (1997). *Guide pour la pratique des travailleurs sociaux dans le milieu scolaire*. Montréal : OPTSQ.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement, *Elementary School Journal*, 102 (4), 301-316.
- Smith, F., & Driessen, G. (2009). Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts: Building partnership models and constructing parent typologies. In R. Deslandes (dir.). *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices*: 64-81. New York and London: Routledge.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect, *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-20.
- Turcotte, D. (1993). L'inadaptation scolaire : au-delà des explications déterministes, *Intervention*, 95, 6-20.
- Vallières, M. (1993). Le service social scolaire : une spécificité à défendre et à promouvoir dans l'actuelle réforme des services sociaux et de santé, *Intervention*, 95, 41-45.
- Warren, M. E., & Hong, S. (2009). More than services: community organising and community schools. In R. Deslandes (Ed.). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*: 177-188. London and New York: Routledge.
- Whitaker, T., & Fiore, D. J. (2001). *Dealing with difficult parents and with parents in difficult situations*. Larchmont, NY: Eye on Education.